



Hva motiverer lærere i videregående skole?

En kvantitativ studie av motivasjonsfaktorer i to videregående skoler i Lister

BØRGE TJØRN

VEILEDERE

Linda Hye og Morten Øgård

Universitetet i Agder, 2017

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelse



Forord

Denne oppgaven er siste del av en etterutdanning i offentlig ledelse med fordypning i skoleledelse. Studiet har vært spennende, inspirerende og ikke minst faglig nyttig for jobben som avdelingsleder i videregående skole. Jeg vil rette en stor takk til professor Morten Øgård som har stått for engasjerende og humørfylte forelesninger gjennom mange semester. Han klarer å kombinere kunnskap og selvsikkerhet med humor og varme i en behagelig balanse. Det blir underholdende og lærerikt på klingende karmøydialekt. Det er vemodig at det nå er over.

Takk også både til Linda Hye og Morten Øgård for grundig og god veiledning gjennom hele prosessen med oppgaven. Jeg har lært mye, og følt meg privilegert og prioritert. Uten den gode veiledningen, kunne oppgaveskrivingen fort ha fortont seg som en ørkenvandring. Nå ser jeg tilbake på arbeidet med glede og takknemlighet.

Vest-Agder fylkeskommune har som arbeidsgiver tillatt meg å bruke tid og ressurser på denne etterutdanningen. Det er jeg veldig takknemlig for. Takk til rektorene Tor-Inge Rake og Espen Berglund for at jeg fikk bruke Flekkefjord- og Eilert Sundt videregående skole som læringsarena og forskningsobjekt.

Til slutt må jeg få takke alle lærerne som har bidratt med svar på spørreundersøkelsen. Det er disse svarene som er den viktigste bestanddelen av oppgaven, og dermed helt avgjørende for resultatet. Sammen med teorien gir de oss viktig kunnskap om hva som motiverer lærere. Jeg håper at kunnskapen som kommer frem i undersøkelsen kan ha en nytteverdi utover det at den tjener til min utdanning. Måtte den bidra til økt motivasjonen og økt trivsel både for elever og lærere.

Sammendrag

Målene med studien har vært 1) å finne svar på hvilke faktorer i jobben som motiverer lærere i videregående skole, og hvilke som eventuelt demotiverer, og 2) å undersøke om det er forskjeller i motivasjonspåvirkning mellom lærere inndelt i kategorier etter kjønn, alder, faginnretning og undervisningssted.

Det er en kvantitativ studie med 82 respondenter fra to videregående skoler i regionen Lister i Vest-Agder. Data er fremskaffet gjennom en elektronisk spørring ved bruk av Surveyxact og distribuert pr e-post til respondentene. Svarene er overført til-, og analysert ved hjelp av SPSS.

Spørsmål om generell motivasjon ble samlet i tre indekser. Altruistisk-, indre- og ytre motivasjon. Funnene vi har gjort viser at altruistisk motivasjon er den viktigste motivasjonsfaktoren med en gjennomsnittlig score på 4,11 på skalaen 1-5. Indre motivasjon følger like etter med scoren 4,02, mens ytre motivasjon er sist med scoren 3,21.

Studien viser at det er samspillet mellom lærer og elev som er den viktigste rammefaktoren for lærernes motivasjon til utvikling av undervisningspraksisen. Autonomi i jobben og støtte av kollegaer er andre viktige motivasjonsfaktorer.

Når det kommer til sammenligning mellom ulike grupper av lærere finner vi de største forskjellene når vi deler lærerne inn etter aldersgrupper. Da viser det seg at yngre lærere har høyere score både på altruistisk- og på ytre motivasjon enn eldre lærere. Det er liten forskjell i indre motivasjon mellom aldersgruppene. Når respondentene deles inn etter hvilket undervisningssted de arbeider ved, finner vi også forskjeller.

Vi ser at kvinner og menn har veldig sammenfallende resultater. Det er også i hovedsak små forskjeller om vi deler lærerne opp etter faginnretning de underviser i, så som studiespesialisering, programfag eller fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogram.

Innhold

1	Innledning.....	8
1.1	Tema og relevans.....	8
1.2	Problemstilling.....	9
1.3	Avgrensning.....	10
2	Bakgrunnsbilde.....	11
2.1	Økt fokus på målstyring og ledelse i skolen.....	11
2.2	Skolene som er gjenstand for studien.....	12
2.2.1	Vest-Agder fylkeskommune som skoleeier.....	12
2.2.2	Lister videregående skole.....	13
2.2.3	Eilert Sundt- og Flekkefjord videregående skole.....	14
2.2.4	Studien gir muligheter for læring - også for andre skolemiljøer.....	16
3	Metode og begrepsforklaringer.....	18
3.1	Metode.....	18
3.2	Måleapparat.....	20
3.3	Koding av data.....	21
3.3.1	Uavhengige variabler.....	21
3.3.2	Avhengig variabel.....	23
3.4	Noen begrepsforklaringer.....	25
3.5	Analysemodell.....	25
4	Teori.....	26
4.1	Motivasjon.....	27
4.1.1	Behovsteoretisk innfallsvinkel.....	28
4.1.2	Kognitive teorier om motivasjon og forventning.....	30
4.1.3	Sosiale motivasjonsteorier.....	31
4.1.4	Situasjonsteoretisk innfallsvinkel.....	32
4.1.5	Motivasjon for offentlig sektor (altruistisk motivasjon).....	33
4.1.6	Indre- og ytre motivasjon.....	34
4.2	Uavhengige variabler.....	36
4.2.1	Motivasjon og alder/livsfaser.....	36

4.2.2	Motivasjon og kjønnsforskjeller.....	38
4.2.3	Utdanningsrelaterte motivasjonsforskjeller.....	38
4.3	Kunnskapsorganisasjoner og motivasjon	40
4.4	Utvikling av undervisningspraksis i skole.....	42
4.5	Oppsummering av teori og hypoteser.....	44
5	Hva fremmer og hva hemmer lærernes motivasjon samlet sett?	46
5.1	Lærerne er først og fremst altruistisk- og indre motiverte.....	47
5.2	Bundet arbeidstid er det eneste tiltaket med negativ motivasjonspåvirkning på lærerne	49
5.3	Samspeillet mellom lærer og elev er den viktigste rammefaktoren for lærernes motivasjon til stadig å utvikle egen undervisningspraksis	50
5.4	Oppsummering av samlede funn	51
6	Er alle lærere motivert på samme måte?	53
6.1	Junior versus senior: Hvem lever for å arbeide og hvem arbeider for å leve?	53
6.2	Kvinner versus menn: Hvem er mest indre- og hvem er mest ytre motivert?.....	54
6.3	Programfag versus fellesfag og studieforbereidende: Hvem er mest ytre motivert?..	55
6.4	Hvilket undervisningssted har de mest motiverte lærerne?.....	56
6.5	Hvem liker hvilke arbeidsmåter best?	57
6.6	Hvem motiveres av hvilke rammefaktorer?	59
6.7	Oppsummering av hvilke forskjeller i motivasjon vi finner hos lærerne	62
6.7.1	Svar på hypotesene.....	62
6.7.2	Øvrige funn	63
7	Refleksjon rundt funn.....	65
7.1	Altruistisk- og indre motivasjon er skolens viktigste kapital	65
7.2	Å lede skolen til utvikling i balanse med lærernes autonomi.....	66
7.3	Kollegaveiledning som utviklingsmetode for økt måloppnåelse	68
7.4	En positiv motivasjonsspiral mellom elever og lærere.....	69
7.5	Møter og foreldrekonferanser frister ikke	70
7.6	Internasjonalisering og godt utstyr er ikke motivasjonsdrivere for utvikling	71
7.7	Skoleleders viktigste jobb er ikke å være inspirator for lærerne	72
7.8	Yngre lærere er mer motiverte enn eldre.....	72
7.9	Kvinner og menn er like i skolen.....	73

7.10	Faginnretning har minimal betydning som motivasjonsskillelinje.....	73
7.11	Forskjeller mellom undervisningsstedene	74
7.12	Hvordan kan vi anvende denne kunnskapen i våre skoler?.....	75
8	Avslutning	78
8.1	Hva var idéen bak oppgaven?.....	78
8.2	Hva fant jeg ut?.....	79
8.3	Praktiske implikasjoner	80
8.4	Egne erfaringer og behov for videre forskning	80
9	Litteraturliste	82
10	Vedlegg	85
10.1	Vedlegg 1, spørreskjema	85

Oversikt over tabeller

Tabell 1:	Elev- og lærertall Eilert Sundt videregående skole.....	14
Tabell 2:	Elev- og lærertall Flekkefjord videregående skole	14
Tabell 3:	Frekvensutskrift av variabelen kjønn.....	22
Tabell 4:	Frekvensutskrift av variabelen kjønn etter omkoding	22
Tabell 5:	Frekvensutskrift av variabelen alder	22
Tabell 6:	Frekvensutskrift av variabelen alder etter omkoding.....	23
Tabell 7:	Frekvensinndeling av endret variabel «Arbeidsoppgavene er en drivkraft»	24
Tabell 8:	Oversikt over hypotesene.....	45
Tabell 9:	Oversikt over antall svar pr undervisningssted	46
Tabell 10:	Snittverdier på generell motivasjon, rangert etter fallende score (skala 1-5)	47
Tabell 11:	Generell motivasjon inndelt i indekser for Altruistisk-, indre- og ytre motivasjon (skala 1-5).....	48
Tabell 12:	Snittverdier på spørsmål om hvordan skolens arbeidsmåter virker inn på motivasjonen, rangert etter fallende score (skala 1-3)	49
Tabell 13:	Snittverdier over rammefaktorer (1), rangert etter score (skala 1-5)	50
Tabell 14:	Snittverdier over rammefaktorer (2), rangert etter score (skala 1-5)	51
Tabell 15:	Generell motivasjon fordelt på 4 alderskategorier (skala 1-5).....	54

Tabell 16: Snittverdier på generell motivasjon fordelt på kjønn (skala 1-5)	55
Tabell 17: Snittverdier for generell motivasjon fordelt på faginnretning (skala 1-5)	55
Tabell 18: Snittverdier for generell motivasjon fordelt på undervisningsstedene (skala 1-5) .	56
Tabell 19: Snittverdier for arbeidsmåter fordelt på kjønn (skala 1-3).....	57
Tabell 20: Snittverdier for arbeidsmåter fordelt på alderskategorier (skala 1-3).....	57
Tabell 21: Snittverdier for arbeidsmåter fordelt på faginnretning (skala 1-3)	58
Tabell 22: Snittverdier for arbeidsmåter fordelt på undervisningssted (skala 1-3).....	58
Tabell 23: Snittverdier for rammefaktorer 1, fordelt på kjønn (skala 1-5).....	59
Tabell 24: Snittverdier for rammefaktorer 2, fordelt på kjønn (skala 1-5).....	59
Tabell 25: Snittverdier for rammefaktorer 1, fordelt på alderskategorier (skala 1-5).....	60
Tabell 26: Snittverdier for rammefaktorer 2, fordelt på alderskategorier (skala 1-5).....	60
Tabell 27: Snittverdier for rammefaktorer 1, fordelt på faginnretning (skala 1-5)	61
Tabell 28: Snittverdier for rammefaktorer 2, fordelt på faginnretning (skala 1-5)	61
Tabell 29: Snittverdier for rammefaktorer 1, fordelt på undervisningssted (skala 1-5).....	62
Tabell 30: Snittverdier for rammefaktorer 2, fordelt på undervisningssted (skala 1-5).....	62
Tabell 31: Oversikt over resultatet etter undersøkelse av de seks hypotesene.....	63

Oversikt over figurer

Figur 1: Analysemodell	25
Figur 2: Maslows behovshierarki. Illustrert etter Jacobsen og Thorsviks beskrivelse (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 251)	29
Figur 3: Illustrasjon av Herzbergs motivasjons- og hygienefaktorer etter (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 261).....	32
Figur 4: Illustrasjon av Deci og Ryans motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 61).....	35

Oversikt over diagram

Diagram 1: Utskrift fra Surveyxact av variabelen «Arbeidsoppgavene er en drivkraft».....	24
--	----

1 Innledning

1.1 Tema og relevans

Lærernes motivasjon i skolen er temaet for denne oppgaven. Det er et tema som alltid vil være relevant for kvaliteten på undervisning og læringsmiljø på skolene. Lærerne er skolens viktigste ressurs. Det er gjennom lærernes daglige arbeid at skolen kan gjøre en forskjell for elevene. Det hevdes fra forskeres hold, innenfor offentlig sektor og i ikke-kommersielle organisasjoner, at ansattes motivasjon for jobben sin er selve nøkkelen for organisasjonens suksess. Og ikke bare det, motivasjon er også kritisk viktig for den ansattes personlige suksess (Denhardt, Aristigueta, & Denhardt, 2012, s. 159). Faglig ekspertise, pedagogiske ferdigheter, omsorg, empati, effektivitet og en systematisk utviklende praksis er størrelser skolen ser etter hos sine lærere. Om lærerne har alt dette – men ikke er motiverte for å gjøre en god jobb, sitter skolen igjen med bare skyggen av det potensialet den har. Professor Rune Lines ved NHH skriver i sin artikkel om forskningsbasert viten om motivasjon av kunnskapsarbeidere: *«Kunnskapsarbeideres verdiskapning er sterkt knyttet til motivasjon. Ulike nivå på verdiskapning observeres og disse forskjellene er antakelig mer en refleksjon av ulik motivasjon enn ulik evne, målt ved intelligens og nivå eller kvalitet på utdanning. Dette betyr at ledere av slike arbeidstakere primært skaper verdi om de makter å påvirke motivasjon på en positiv måte»* (Lines, 2011, s. 23). Derfor er det viktig med fokus på å motivere lærerne til å stadig utvikle sin egen undervisningspraksis.

Det er forskningsmessig belegg for -, og bred enighet om at læreren er en svært viktig faktor for elevenes læring. Den nå svært kjente skoleforskeren John A. C. Hattie publiserte i 2009 en sammenfatning av 800 metastudier om læring. På bakgrunn av disse studiene kan han fortelle oss hva ved undervisningspraksisen til lærerne som har størst betydning for læringsutbyttet. *“The biggest effects on student learning occur when teachers become learners of their own teaching.”* (Hattie, 2009, s. 22). Lærerens arbeid med egen undervisningspraksis er med andre ord svært viktig for hvor mye elevene lærer på skolen. Mitt utgangspunkt i denne oppgaven er at det er en sammenheng mellom læreres motivasjon og deres vilje og evne til å lære av egen undervisningspraksis. Motiverte lærere har mer energi og interesse for å utvikle seg som lærere enn umotiverte. Også Ludvigsenutvalget peker på at lærernes motivasjon er en viktig forutsetning for utvikling av kompetanse og kapasitet i skolen. *«Alle endringer i skolen er avhengige av lærernes praksis, og vil være basert på at lærerne engasjerer seg og er involverte i implementeringsarbeidet, og at de er motiverte og har forståelse for hvorfor og*

hvordan de skal utvikle og forbedre sin undervisningspraksis.» (Sande & Ludvigsen, 2015, s. 89). Som skoleleder er det derfor både spennende og maktpåliggende for meg å finne ut mer om hva som motiverer lærerne.

I videregående skole snakkes det i dag mye om å øke måloppnåelsen. Kunnskapsnivået må heves, sosiale ujevnheter må motvirkes og frafallet må reduseres. Det stadig økende fokuset på resultatforbedringer i den norske skolen utfordrer oss til å organisere skolene som lærende organisasjoner (Roald, 2012). Trykket og forventningene er høye til hva skolen og lærerne skal levere. Kravet til dokumentasjon er økende, og skolene utarbeider rutiner for de fleste forhold som kan oppstå. Kan dette være med på å øke motivasjonen til lærerne, eller kan det legges til rette for at lærernes motivasjon ivaretas nettopp gjennom at skolen har et samlet fokus på å forbedre måloppnåelsen?

Det er her skoleledelse kommer inn i bildet. Lederne har et særlig ansvar for å se til at læring skjer i hele organisasjonen. Som skoleleder opplever vi en presset arbeidssituasjon der mye av tiden går med til administrative oppgaver. Det er viktig at vi klarer å prioritere de delene av jobben som har en positiv effekt på lærernes motivasjon til å gjøre en best mulig jobb på skolen. Med dette som bakgrunn er det nærliggende å etterspørre hva det er som motiverer lærere til slik læring i fellesskap. Hva motiverer lærerne til å gå på jobb hver dag, og til hver dag å planlegge nye timer som skal inspirere og motivere den enkelte av elevene de skal møte både som del av en klasse i klasserommet og enkeltvis som selvstendige individer denne dagen? Hvordan kan skoleledelsen legge forholdene til rette på en slik måte at lærere er best mulig motivert for å gjøre en god jobb i samarbeid med hverandre og i undervisningssituasjon med elever? Hva er det som gir lærerne på akkurat vår skole motivasjon til å gjøre en god jobb – og hva er det som eventuelt hemmer motivasjonen?

1.2 Problemstilling

Målet med oppgaven er å finne ut hvilke forhold ved jobben i skolene som oppleves motiverende, hvilke forhold som oppleves demotiverende og om det er variasjon i motivasjonen til lærerne ved fem forskjellige undervisningssteder tilhørende henholdsvis Eilert Sundt- og Flekkefjord videregående skoler i Vest-Agder. Det er motivasjon som bidrar til utvikling av egen undervisningspraksis som er mest interessant.

Undersøkelsen har to formål. Først å finne ut hva som motiverer lærere på våre videregående skoler – herunder også negativ motivasjon, og dernest se etter forskjeller i motivasjon. Vi vil også se om vi finner variasjon i motivasjonsfaktorer mellom lærere i forskjellig alder, kjønn eller på yrkesfag og studiespesialisering.

Undersøkelsen vil rette seg mot lærere på Eilert Sundt- og Flekkefjord videregående skoler. Skolene har henholdsvis tre og to undervisningssteder i de fire kommunene Farsund, Flekkefjord, Kvinesdal og Lyngdal i vestre del av Vest-Agder. Ved ett undervisningssted undervises det utelukkende i studiespesialisering, tre steder har yrkesfag, mens det siste har en kombinasjon av yrkesfag og studiespesialisering.

Resultatene som kommer ut av undersøkelsen må drøftes opp mot forskningsbasert kunnskap om hva som medvirker til økt læring blant elevene. Til syvende og sist er det jo elevenes læringsutbytte som er det sentrale i skolen. Å ha motiverte lærere tror vi vil være et ledd i å nå målet om økt læringsutbytte, men bare hvis arbeidet med lærernes motivasjon kan forenes med å skape en god skole for elevene. Lærere som ikke motiveres i denne retningen bør kanskje søke motivasjon andre steder enn i skolen.

Vest-Agder fylkeskommune har en rekke forordninger som kan bidra til økt motivasjon. Skolen har selv et visst handlingsrom for hvordan vi legger opp regler, rutiner og praksis rundt skolehverdagen. Det vil være en viktig kunnskap å kjenne til hva som motiverer lærerne ved skolene på en best mulig måte. Hvis vi i tillegg kan finne ut om det er forskjeller i forhold til hvor lærerne jobber, hvilke fagkategorier de underviser ved, størrelse på skolen, kjønn, alder osv., så vil vi skaffe oss en nyttig kunnskap om våre lærere.

1.3 Avgrensning

Motivasjon for lærerjobben påvirkes av en rekke faktorer, slik det også er tilfelle for arbeidsmotivasjon i andre yrker. Ut fra valgt teoretisk tilnærming går jeg inn på skillet mellom indre- og ytre motivasjonsfaktorer, men jeg har et begrenset spørsmålsbatteri som på ingen måte favner hele bredden av faktorer som er med å påvirke motivasjonen. Noen problemstillinger har vært mer aktuelle på våre skoler den siste tiden, disse er det ekstra interessant for meg å se på. Jeg har altså gjort et utvalg på bakgrunn av valgt teori og den konkrete situasjonen vi har vært i som skole.

2 Bakgrunnsbilde

2.1 Økt fokus på målstyring og ledelse i skolen

Skolen i Norge har gjennomgått grunnleggende endringer som en konsekvens av New Public Managements (NPM) inntog i offentlig politikk og administrasjon. Fra rundt 1980 fikk vi en dreining fra regelstyring til målstyring i offentlig sektor (Røvik, Eilertsen, & Furu, 2014, s. 151) (Roald, 2012, s. 29). Vi har hatt en veksling opp gjennom historien mellom en statlig og en kommunal styring av skolen. Også i senere år har innflytelsen på skolen skiftet mellom lokal og sentral styring med skiftende reformer. Uavhengig av dette er det en åpenbart at utdanningssystemet i økende grad er påvirket av kvalitetsfokuset (Roald, 2012, s. 28). Reformene i skolen må slik sees i sammenheng med den generelle utviklingen av offentlig sektor (Røvik et al., 2014, s. 150-151).

I det siste har vi fått stort fokus på å videreutdanne skoleledere, og profesjonalisere ledelsesdelen i skolen. Lederutdanninger er utformet med tanke på økt måloppnåelse for eiere av foretak. I skolen handler måloppnåelse stort sett om resultater på internasjonalt sammenlignbare tester, elevers karaktersnitt og andel elever som har fullført og bestått utdanningen på normert tid. Med økende fokus på lederutdanning er det nærliggende å tro at skolene rundt om i det ganske land i større og større grad vil bli styrt av profesjonelle ledere som kan komme på kollisjonskurs med kulturen for faglig autonomi blant lærerne. Dette har den senere tid blitt den store kampsaken i forhandlingsoppgjørene mellom KS og arbeidstakerorganisasjonene i oppvekstsektoren. KS vil ha større styring og kontroll over arbeidstiden til lærerne, noe som skaper opprør blant lærerne. De ønsker seg tillit og fleksibilitet for å kunne gjøre en best mulig jobb. Parallelt med dette foregår det en prosess med å heve utdanningskravene for lærere. Dette vil sannsynligvis medføre et enda sterkere krav om autonomi i jobben. Vi utdanner kunnskapsarbeidere med mastergrad til å undervise i klasserommene – da vil det oppleves meningsløst hvis skoleledere skal detaljstyre undervisningshverdagen. Kompetansen til lærerne må komme til anvendelse og nytte, ikke bare til pynt. Mange vil føle at de blir tråkket på tærne når skoleledere vil ha kontroll og styringsrett over hvordan de utøver sin pedagogikk. Kan denne utviklingen bidra til reduksjon i læreres arbeidsmotivasjon, og dermed redusere verdiskapningen i skolen? Eller vil alle de nyutdannede skolelederne nettopp være rustet til å lede høyt utdannede og kompetente lærere i en felles innsats for å utvikle skolen til å møte fremtidens krav og forventninger?

2.2 Skolene som er gjenstand for studien

2.2.1 Vest-Agder fylkeskommune som skoleeier

Vest-Agder fylkeskommune driver videregående opplæring som i skoleåret 2016-2017 er organisert gjennom en sentral administrasjon i fylkeshuset i Kristiansand og 11 ordinære videregående skoler. Sentraladministrasjonen organiserer elevinntak, skoleutvikling, eksamen og dokumentasjon. De har også en avdeling for fagopplæring som håndterer opplæring i bedrift. Skolene er organisert som selvstendige enheter som til en viss grad konkurrerer med hverandre om elever. Konkurransen er innenfor hver av regionene ved søkning på vg1, og i hele fylkeskommunen på vg2 og vg3. Skolene er organisert med hver sin rektor, og et antall avdelingsledere som leder den daglige driften. Elevtallet i fylkeskommunens skoler for skoleåret 2016-2017 er totalt på 6420 elever. I tillegg til de offentlige videregående skolene, er det private skoler som samlet står for opplæring av 721 elever dette året (Oversikt - Vest-Agder fylke, 2017). Fylkeskommunen er tettest befolket i Kristiansandsområdet. Derfor ligger det flest videregående skoler her. Både Kvadraturen skolesenter, Tangen videregående skole og Kristiansand Katedralskole Gimle er skoler med elevtall på mellom 800 og 1500 som ligger i Kristiansand sentrum. Vågsbygd- og Vennesla videregående skole ligger også i Kristiansandsregionen og har 5-600 elever. I Lindesnesregionen er det Mandal videregående skole med 800 elever som utdanner de fleste ungdommene. Helt vest i fylket, og i indre bygder er befolkningen mer spredt. Skolene har derfor vært mindre. Byremo, Sirdal og Søgne har fortsatt videregående skoler med under 150 elever.

Vest-Agder fylkeskommune har svært godt resultat når det gjelder antall elever som fullfører og består opplæringen i videregående skole, målt mot landsgjennomsnittet. Siden målingene startet med kullet i 2006, har tallene klatret jevnt oppover. Det siste kullet som nå er ferdig registrert startet på videregående i 2010. For dette kullet viser statistikken at 74,8% av elevene hadde fullført og bestått videregående opplæring 5 år etter oppstart. Landsgjennomsnittet er på 72,7% (Oversikt - Vest-Agder fylke, 2017).

For å nå disse målene har utdanningsavdelingen i Vest-Agder fylkeskommune hatt et kontinuerlig fokus på å øke gjennomføringsprosenten. Temaet har vært gjenstand for årlige skoleutviklingssamtaler mellom utdanningssjefen og den enkelte skole. På bakgrunn av slike samtaler utvikles det handlingsplaner for hvordan skolen skal arbeide målrettet for å øke prosentandelen som fullfører og består innen 5 år. Alle skolene er pålagt å bruke elevundersøkelsen som et verktøy for å utvikle skolen. Det vi på folkemunne i skolene kaller

for elevundersøkelsen er fra 2016 en undervisningsundersøkelse utviklet og driftet av Rambøll for 17 av Norges 19 fylkeskommuner. Det er et digitalt spørreskjema med forankring i forskning på klasseledelse, undervisnings- og vurderingspraksis (Rambøll, 2017). Skolene i fylkeskommunen skal også gjennomføre skolevandring, en ordning der lederne besøker undervisningen til lærere – etterfulgt av en refleksjonssamtale. Undervisningsevaluering er også innført som en metode. Dette skal gjennomføres for hver av lærerne. Elevene svarer på spørsmål rundt egen innsats og rundt lærerens arbeid med faget. Etter undervisningsevalueringen blir resultatene tatt opp til diskusjon i klassen, og det settes ned tiltak etter en demokratisk prosess ledet av læreren. Undervisningsevalueringen er også gjenstand for samtale mellom lærer og nærmeste leder.

2.2.2 Lister videregående skole

I 2010 ble Lister videregående skole opprettet som en sammenslåing av 5 videregående skoler i de fire kommunene Lyngdal, Farsund, Kvinesdal og Flekkefjord vest i fylket. Skolen ble drevet som én organisasjon og med én rektor, men med undervisning på fem separate studiesteder.

De videregående skolene som inngikk i Lister videregående skole har samlet sett hatt et godt skolebidrag til karaktersnitt og gjennomføring. Gjennomsnittlig poengsum for elevene ved inntak til videregående har vært lavere i Lister enn gjennomsnittet i fylkeskommunen, karaktersnittet ved avsluttet videregående opplæring har også vært lavere, men i mindre grad enn ved oppstart. Dette betyr at skolebidraget til karaktersnittet ved avsluttet opplæring har vært høyere i Lister enn gjennomsnittet i fylkeskommunen.

Lister videregående skole har i likhet med de øvrige videregående skolene i Vest-Agder hatt fokus på å øke gjennomføringen. Da det ble påvist tydelig sammenheng mellom elevenes tilstedeværelse i undervisningen og sjansene for å fullføre og bestå et skoleår, valgte skolen å lage egne rutiner for fraværsoppfølging av elever. Skolen har også vært den mest aktive i fylkeskommunen på arbeid med internasjonaliseringsprosjekter med tanke på inspirasjon og erfaringsdeling mellom skoler også utenfor landets grenser. Skolevandring er forsøkt noe sporadisk, men har enda ikke blitt innarbeidet som en god rutine. Enkelte har vært kritiske til å skulle bli sett i kortene av en leder på denne måten.

Skoleåret 2015-2016 hadde Lister videregående skole tilsammen 1096 elever. Som en konsekvens av behov for opprustning av skolebygninger ble organiseringen av skolen tatt opp til vurdering. Flere løsninger ble vurdert. Noen ønsket å bygge ett stort skolebygg som kunne romme hele skolen, mens andre så for seg en løsning med to skoler i hvert sitt bygg. Etter en politisk prosess ble det enighet om å dele skolen opp i to organisasjoner og samlokalisere studiested Lista og Farsund som ligger i samme kommune. De øvrige studiestedene skulle forbli mer eller mindre som før.

2.2.3 Eilert Sundt- og Flekkefjord videregående skole

Første august 2016 ble Lister videregående skole delt opp i de to skolene Eilert Sundt- og Flekkefjord videregående skole.

Eilert Sundt videregående skole			
Undervisningssteder	Utdanningstype	elevtall 2016-2017	antall lærere*
Farsund	studieforberedende	330	30
Lista	Yrkesfaglig	106	20
Lyngdal	Yrkesfaglig	125	27
		561	72*

Tabell 1: Elev- og lærertall Eilert Sundt videregående skole

Flekkefjord videregående skole			
Undervisningssteder	Utdanningstype	elevtall 2016-2017	antall lærere*
Flekkefjord	Kombinert	450	53
Kvinesdal	Yrkesfaglig	103	24
		553	75*

Tabell 2: Elev- og lærertall Flekkefjord videregående skole

*Noen få lærere jobber på flere undervisningssteder. Med i tallene er alle lærere uansett stillingsstørrelse.

Totalt antall elever på hver av skolene skoleåret 2016-2017 er som oppgitt i Tabell 1 og Tabell 2 (Oversikt - Vest-Agder fylke, 2017). Fordelingen pr undervisningssted er omtrentlige tall.

På Eilert Sundt videregående skole er vi i planleggingsfasen av nytt skolebygg. Med det nye bygget blir de to undervisningsstedene Lista og Farsund slått sammen til ett kombinert undervisningssted i Farsund. Et yrkesfaglig og et studiespesialiserende studiested med hver sin kultur og tradisjon skal nå samlokaliseres. Dette vil gi muligheter til større faglig samarbeid mellom ansatte, bedre utnyttelse av ressurser og ikke minst en større bredde i fagmiljøet blant lærere og større bredde i elevmiljøet. Både fra det skolefaglige miljøet og fra politikere har det blitt sagt at vi slik vil få en mer robust skole.

Det blir spennende å se om undersøkelsen vil avdekke om lærerne på disse to undervisningsstedene får sammenfallende treff på motivasjonsfaktorer. Hvis vi finner viktige forskjeller, vil det være nyttig å ha kjennskap til dette når vi planlegger organiseringen av skolen etter sammenflyttingen. Slik kan vi forberede oss på å ta vare på lærerne som møter en ny hverdag. Gjennom gode forberedelser kan vi redusere sjansene for vanskelige konflikter og legge til rette for godt samarbeid i en ny lærende organisasjon. Ikke minst kan vi lage rammer som bygger opp om lærernes motivasjon i jobben.

Ved de andre undervisningsstedene blir det også gjort noen utbedringer. Noen utdanningsprogram blir flyttet fra ett sted til et annet, men endringene medfører ikke forandring i utdanningstype (yrkesfaglig, studieforberedende eller kombinert) for noen av de andre undervisningsstedene. Der utdanningsprogram er blitt flyttet, har også lærere byttet undervisningssted.

De fleste lærerne har hele sin undervisningsstilling ved ett undervisningssted, men noen underviser ved to steder. Muligheten til å undervise ved flere steder gjør at vi kan tilby hele stillinger til flere lærere, men prisen de betaler er at de ofte opplever det krevende å få med seg all informasjon på to forskjellige undervisningssteder. Det blir trolig flere møter å delta på for å holde seg oppdatert.

Fokuset på elevenes læring videreutvikles i de to nye skolene. Vi hører om at andre skoler gjennomfører kollegabasert veiledning, og har derfor begynt å snakke om hvorvidt dette kunne være noe for vår skole også. Det er viktig for oss å ha skoleutvikling på dagsorden.

Videregående skole har dårligere forutsetninger med hensyn til å tilrettelegge for kollektiv kunnskapsutvikling enn grunnskolen. Dette skyldes at lærere arbeider mer individuelt og i fagseksjoner. De er mer preget av utdannelsen i sitt/sine forskjellige fag, noe som kan bidra til ganske dype skillelinjer i kollegiet (Ottesen & Møller, 2011, p. 226). Slike skillelinjer finner

vi mellom lærere på samme utdanningsprogram, og trolig i enda større grad mellom lærere på ulike utdanningsprogrammer. Skillet mellom yrkesfaglig opplæring og studieforbereende opplæring er også dypere enn bare det faglige. Vi kan trolig snakke om kulturelle forskjeller i samfunnet. Akademikere kontra fagarbeidere. De fleste vil antakelig dra kjensel på en viss polarisering mellom disse miljøene. Slik er det også i vår kommune. Vi ser at bosted spiller inn på hvilke utdanningsvalg ungdommene gjør. "Yrkesskolen" ligger i Vanse (studiested Lista), mens "Gymnaset" ligger i Farsund. Ungdommer fra Vanse og Lista har i større grad valgt yrkesfaglig utdanning, mens ungdom fra Farsund er overrepresentert på studiespesialisering. Det blir interessant å se om samlokaliseringen av disse utdanningene vil være med på å utjevne forskjellene.

På denne bakgrunn er det ikke unaturlig om vi også skulle finne skillelinjer i motivasjon mellom lærere på de to studiestedene. Kanskje finner vi skillelinjer spesielt knyttet til forskjellen på yrkesfag og studiespesialisering, eller kanskje er eventuelle forskjeller bare tilfeldige variasjoner blant lærere generelt. En liten pekepinn på det siste, vil vi kanskje kunne få ved at undersøkelsen også retter seg mot lærerne på de øvrige studiestedene på det som i en periode var Lister videregående skole, nemlig studiested Lyngdal (yrkesfaglig), studiested Kvinesdal (yrkesfaglig) og studiested Flekkefjord (kombinert studiespesialisering og yrkesfaglig).

2.2.4 Studien gir muligheter for læring - også for andre skolemiljøer

Studiet kan kanskje pirre til debatt om hvorvidt skoleeiere og ledere skal være opptatt av å ha motiverte lærere for enhver pris. Noen vil kanskje hevde at det er nok å ha fokus på motiverte elever? Den internasjonale undersøkelsen TALIS fra 2013 viser at lærere er blant de yrkesgruppene som er mest motivert for jobben sin (*Norske lærere trives på jobben, er motiverte og vil gjerne lære mer*, 2014). Kan det da være relevant å se på akkurat denne faktoren i skolen? Jeg mener at læreres motivasjon er en kritisk faktor i skolen, og derfor absolutt verdt å bruke tid på i en slik studie. I tillegg er det interessant og motiverende for meg både som masterstudent innenfor skoleledelse og som avdelingsleder på Eilert Sundt videregående skole.

Sammenslåing av skoler er neppe en avsluttet øvelse i skolesektoren i Norge. Kanskje er det andre som kan ha bruk for å forberede seg på samme måte som oss. Politikere, skolesjefer,

rektorer og avdelingsledere bør alle være interessert i kunnskap som kan hjelpe oss til å bli mer treffsikre i vår streben etter å utvikle skolene i positiv retning.

Studien er for liten til å kunne gi en generell informasjon om hva som motiverer lærere i videregående skole. Motivasjon er en sammensatt og tidsbetinget opplevelse som utløser energi. Motivasjonsfaktorene er i stor grad avhengig av omgivelsene. Denne studien vil derfor ikke alene kunne gi noen universelle svar. Likevel kan den være et lite bidrag sammen med andre studier som tar for seg dette temaet, til å kaste mer lys over hvordan lærere motiveres.

3 Metode og begrepsforklaringer

3.1 Metode

For å få kunnskap om lærernes motivasjon vil jeg spørre lærerne direkte. I en større og mer omfattende studie ville det være mulig å måle motivasjon også på andre måter. Både elever – kollegaer og ledere kunne spørres om den enkelte lærer. Slik ville vi fått flere informasjonskilder som kunne supplere den subjektive fremstillingen til læreren. Dette ville imidlertid vært en stor jobb. Samtidig er det lærerens egen opplevelse som er det essensielle. Det er den som danner grunnlag for overskudd og innsats utover det som kan kreves. Det er viktig for undersøkelsen at så mange som mulig av lærerne er med i undersøkelsen slik at den blir representativ for skolen og studiestedene. Videre må svarene fra lærerne kunne kategoriseres, analyseres og sammenlignes.

Dette blir et beskrivende studium som bruker kvantitativ metode for å gi informasjon om hvordan situasjonen er for lærerne på undersøkelsestidspunktet, høsten 2016. Vi snakker om et tverrsnittstudium. Det er et tidspunkt der to nye skoler nylig er opprettet. En stor og krevende organisasjon med lange avstander, er blitt avløst av to mindre organisasjoner der det er forventning om «kortere vei» til ledelsen. For Eilert Sundts del er det er fattet en politisk beslutning om samlokalisering og bygging av nytt skolebygg i Farsund. Prosessen med forberedelse og planlegging av bygget er godt i gang, og lærerne er aktivt med i denne prosessen. Det er tenkelig at situasjonen med nye organisasjoner, nær forestående flytting til nye lokaler og byggeplaner kan ha en ekstra positiv virkning på lærernes motivasjon i denne undersøkelsen. Den ekstra motivasjonen som eventuelt ligger i disse ytre omstendighetene vil ikke være spesifikk gjenstand for undersøkelse. Det er motivasjon knyttet til ordinær skoledrift spørsmålene skal handle om. Jeg vil forsøke å måle hvorvidt det er forskjellige faktorer som spiller inn på motivasjon etter hvilken utdanningstype læreren underviser ved.

Jeg vil lage spørsmål med konkrete svaralternativer. Både for at undersøkelsen skal være mulig å analysere, og for at det skal være raskt å svare på for respondentene. Alternativene må være hentet fra den faktiske skolehverdagen slik vi har den på skolen, og samtidig kunne måle motivasjon ut fra forskjellige teoretiske innfallsvinkler. Jeg vil undersøke i hvor stor grad lærerne erfarer at selve arbeidsoppgavene er motiverende, altså om de er indre motiverte for lærerjobben eller om det er ytre forhold som er viktige. Jeg vil også spørre om hvordan enkelte tiltak for utvikling av undervisningspraksis på skolen påvirker deres motivasjon.

Det er den deduktive tilnærmingen som vil være mest fremtredende i studiet. Jeg vil basere meg på teori om motivasjon generelt. Teori om indre- og ytre motivasjon er viktig for å forstå hvordan lærerne reagerer på større og større grad av målstyring i dagens skole. Teori om arbeidstakeres motivasjon i en kunnskapsorganisasjon som skolen er vil være veldig interessant. Ut fra teorien vil jeg så finne frem til et sett med spørsmål som kan gi svar på hva som motiverer eller demotiverer lærere i forhold til den viktige oppgaven det er å utvikle egen undervisningspraksis.

Det å studere på egen organisasjon har effekter som det er viktig å gjøre refleksjoner rundt. Innenfor den samfunnsvitenskapelige metode går det en skillelinje mellom nærhet og avstand til forskningsobjektet. Ved nærhet til objektet kan forskeren ha bedre forutsetninger for fullt ut å forstå substansen i fenomenet som undersøkes. Det åpner for empati og innlevelse i den verdenen som studeres. Ved avstand til objektet er man best i stand til å beskytte forskningsobjektet mot egen påvirkning. Dersom forskningsresultatet påvirkes av forskeren sin rolle, anses dette som en feilkilde. Når forskeren har avstand til objektet unngås slike feilkilder og resultatet får en større grad av gyldighet og relevans (Jacobsen, 2015).

Et sentralt spørsmål her er derfor om jeg som forsker på egen organisasjon kan tenkes å ha en form for påvirkning på de ansatte som vil forskyve svarene i den ene eller andre retningen. Min rolle i organisasjonen er avdelingsleder med fagansvar og personalansvar for noen av lærerne som er med i undersøkelsen. I kraft av dette regner jeg med at det vil være lettere å få lærerne med på undersøkelsen. Ved at jeg er avdelingsleder på skolen vil det trolig skapes forventninger om at resultatene vil bli lagt til grunn i skolens videre arbeid med arbeidsforholdene til lærerne. Dette anser jeg som positive effekter av nærheten min til objektet for undersøkelsen – som er skolens lærere. En aktuell uheldig virkning av min rolle i organisasjonen vil være om lærere besvarer spørsmålene ut fra en tanke om å fremstå som mer samarbeidsvillige og mer politisk korrekte enn de ellers ville har gjort. Dersom det er svaralternativer som oppleves som mer stuerene enn andre, kan det tenkes at noen vil velge slike fremfor det de egentlig ville ha svart om det var en helt utenforstående person som skulle analysere svarene. Faren for en slik tendens tror jeg er relativt liten. For det første har jeg kort fartstid på skolen – slik at de aller fleste lærerne har mye lenger ansiennitet på skolen enn meg. Lærernes utdanningsnivå og erfaring fra meningsbrytning både mellom kollegaer og i klasserommene tilsier at de har sine meningers mot. Ut fra tvilen som likevel kan hefte ved dette aspektet er det viktig å kommunisere anonymiteten tydelig til respondentene, og sørge for at besvarelsene blir behandlet anonymt.

3.2 Måleapparat

Måleapparatet som ble brukt er et elektronisk spørreskjema som ble sendt til alle lærerne på de to skolene pr e-post. Jeg benyttet programmet Surveyxact fra Rambøll Management Consulting AS, som er lisensiert til UIA til undersøkelses- og forskningsformål.

De første spørsmålene i skjemaet har til hensikt å plassere respondenten inn i forhold til hvor de underviser og personalia, altså de uavhengige variablene: utdanningsprogram, fag og studiested, alder og kjønn. Spørreskjemaet følger som vedlegg 1.

Spørreskjemaets første spørsmål, etter de uavhengige variablene, har til hensikt å måle respondentenes indre motivasjon. Spørsmålet bes besvart som grad av enighet i fire påstander hentet fra Kuvaas (2008) sitt forslag til måleinstrument for personal i organisasjoner (HR-målinger). Hver av disse påstandene blir regnet som en indikator for indre motivasjon, og er etter forsøk gjort av Kuvaas (2008, s. 57), målt til å ha en Cronbachs alfa på 0,90. Cronbachs alfa er en av de mest brukte målene på intern konsistens mellom forskjellige spørsmål som skal måle et fenomen i samfunnsvitenskapen (Bonett & Wright, 2015). Skalaen på Cronbachs alfa går fra 0 til 1. Jo høyere tall jo mer pålitelig er sammenhengen mellom spørsmålene. De fire indikatorene jeg har brukt er fortsatt i bruk i personalundersøkelser brukt på lærere i Vest-Agder fylkeskommune.

Etter spørsmålene rundt indre motivasjon fremsetter jeg 7 påstander om sammenhengen mellom kvaliteter ved lærerjobben og motivasjon, og spør lærerne hvor riktige disse påstandene er for dem. Her er det mulig å svare på en skala fra 1 – 5, der 1 representerer "ikke riktig" og 5 representerer "helt riktig". Et sjette alternativ er "uenig i påstanden". Når respondentene svarer "uenig i påstanden", telles ikke svaret med i statistikken. Se egen diskusjon om dette under avsnitt 5.1. Spørsmålene her er tatt med for å måle motivasjon for offentlig sektor, jfr. avsnitt 4.1.5, trivselsfaktorer hentet fra Herzberg sin forskning, jfr. avsnitt 4.1.4, behov for sosial tilhørighet som hos Maslow, jfr. avsnitt 4.1.1 og ytre motivasjon i form av lønn, jfr. 4.1.6.

Det neste avsnittet i spørreskjemaet handler om lærernes opplevelse av et sett målrettede tiltak for å oppnå bedre resultater. Det handler om fem konkrete tiltak som enten er i bruk, eller som har vært diskutert innført. Spørsmålene rundt disse tiltakene er interessante for å kunne vite i hvilken grad tiltakene oppleves som positivt motiverende, eller om de har ingen eller til og med negativ innvirkning på motivasjonen. Svaralternativene er her: "Negativ", "ingen virkning" og "positiv".

Spørreskjemaet setter til slutt fokus på å måle forhold som er med å motivere til utvikling av egen undervisningspraksis. Det dreier seg her om 10 kjente aktiviteter som er eller kan være en del av arbeidshverdagen til lærerne. Lærerne blir i denne omgangen bedt om å rangere disse aktivitetene etter hvor viktige de er for motivasjonen til stadig å utvikle egen undervisningspraksis. De ti aktivitetene er fordelt i to grupper, slik at skalaen på svarene blir fra 1 – 5, der 1 er høyest rangert, og 5 er lavest.

Spørreskjemaet ble distribuert pr. e-post til 149 respondenter torsdag 8/12-2016. Det ble sendt ut påminnelser to ganger, før undersøkelsen ble stengt tirsdag 20/12-2016. Responsen var noe lavere enn jeg hadde håpet på med 82 respondenter (55%) som svarte på alle spørsmålene. Jacobsen forklarer at en respons på over 50% regnes som en tommelfingerregel for å være tilfredsstillende (Jacobsen, 2015, s. 310). Når vi så ser at respondentene fordeler seg relativt jevnt på alder, kjønn og faginnretning de underviser på, styrker det sannsynligheten for at vi har fått inn tall som gir et representativt bilde av utvalget. Fordelingen av svar pr undervisningssted er ikke helt jevn. Farsund, Lista og Kvinesdal har en svarprosent på 75% - 80%, mens Lyngdal og Flekkefjord ligger fra 40% - 45%. Det er derfor en betydelig risiko for at svarene fra de to sistnevnte ikke er representative for lærerne på de to undervisningsstedene.

3.3 Koding av data

3.3.1 Uavhengige variabler

Spørreskjemaet er skrevet ut fra Surveyxact og ligger som vedlegg 1 til oppgaven. Ved overføring til SPSS ble det gjort noen endringer i kodene for å forbedre databehandlingen. Først ble alle respondenter som ikke hadde svart, og respondenter som bare hadde svart på noen av spørsmålene slettet fra materialet. Jeg står da igjen med 82 respondenter som har svart på hele undersøkelsen.

I variabelen kjønn har vi kategorien mann med kode 1 og kvinne med kode 3. I SPSS endrer jeg kvinne til kode 0, for å stå igjen med verdiene 0 og 1 som alternativer for kjønn. Dette er anbefalt for videre analysearbeid i SPSS (Clausen & Eikemo, 2007, s. 28).

		Kjønn			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mann	37	45,1	45,1	45,1
	kvinne	45	54,9	54,9	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Tabell 3: Frekvensutskrift av variabelen kjønn før omkoding

Frekvensutskrift etter omkodingen viser samme fordeling som før omkodingen. Dette kan vi se ved å sammenligne tabell 3 og tabell 4.

```
RECODE Kjønn (3=0) (1=1) .
EXECUTE.
```

Utskrift av utført omkodingskommando i SPSS

		Kjønn			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	kvinne	45	54,9	54,9	54,9
	mann	37	45,1	45,1	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Tabell 4: Frekvensutskrift av variabelen kjønn etter omkoding

Den uavhengige variabelen Alder har 5 kategorier i spørreskjemaet. 1: Under 31 år, 2: 31 – 40 år, 3: 41 – 50 år, 4: 51 – 60 år og 5: Over 60 år. I svarene viser det seg at det kun er to respondenter som oppgir alder i kategori 1. Jeg velger derfor å slå sammen kategori 1 og kategori 2 til en ny kategori 1: Under 41 år. Jeg står da igjen med kun 4 kategorier for alder. 41 – 50 år blir da kategori 2 osv. opp til kategori 4.

Tabell 5 viser opprinnelig fordeling.

		Alder			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Under 31 år	2	2,4	2,4	2,4
	31 - 40 år	17	20,7	20,7	23,2
	41 - 50 år	27	32,9	32,9	56,1
	51 - 60 år	20	24,4	24,4	80,5
	Over 60 år	16	19,5	19,5	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Tabell 5: Frekvensutskrift av variabelen alder

Tabell 6 viser ny fordeling.

		Alder omarbeidet			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Under 41 år	19	23,2	23,2	23,2
	41 - 50 år	27	32,9	32,9	56,1
	51 - 60 år	20	24,4	24,4	80,5
	Over 60 år	16	19,5	19,5	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Tabell 6: Frekvensutskrift av variabelen alder etter omkoding

Videre har den uavhengige variabelen "Undervisningssted" fått koder fra 2 – 6 (Se vedlegg 1). Disse registreres i SPSS som fem variabler med kategoriene 0 og 1. På denne måten blir det mulig å ta hensyn til at lærere arbeider ved flere undervisningssteder.

3.3.2 Avhengig variabel

Spørreundersøkelsen har 4 spørsmål under overskriften «Hvor motiverende opplever du selve arbeidsoppgavene i den jobben du har nå?». Svaralternativene har kodene 1-5 i Surveyxact, men i en ulogisk rekkefølge. Svaret «verken enig eller uenig» har fått koden 5 (Se vedlegg 1).

- 1 = "Helt uenig"
- 2 = "Litt uenig"
- 3 = "Litt enig"
- 4 = "Helt enig"
- 5 = "Verken enig eller uenig"

Utskrift fra Surveyxact av svaralternativer og tilhørende koder

Her omkoder jeg slik at vi får «Verken enig eller uenig» inn som nummer 3, og dermed forskyves «Litt enig» til nummer 4 og «Helt enig» til nummer 5 som vist her i Tabell 7.

Arbeidsoppgavene er en drivkraft

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Helt uenig	4	4,9	4,9	4,9
	Litt uenig	5	6,1	6,1	11,0
	Verken enig eller uenig	3	3,7	3,7	14,6
	Litt enig	30	36,6	36,6	51,2
	Helt enig	40	48,8	48,8	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Tabell 7: Frekvensinndeling av endret variabel «Arbeidsoppgavene er en drivkraft»

Ved å sammenligne Tabell 7 med diagram 1, kan vi kontrollere omkodningen ikke har endret scoren på spørsmålet. Forskjellen i "Helt enig" som har frekvensen 40 i Tabell 7, mot 41 i diagram 1, skyldes at en respondent er fjernet fra SPSS pga at denne ikke svarte på alle spørsmålene i undersøkelsen.

Hvor motiverende opplever du selve arbeidsoppgavene i den jobben du har nå? - Mine arbeidsoppgaver er i seg selv en viktig drivkraft i jobben min - For hvert forslag angir du i hvilken grad du er enig i utsagnet

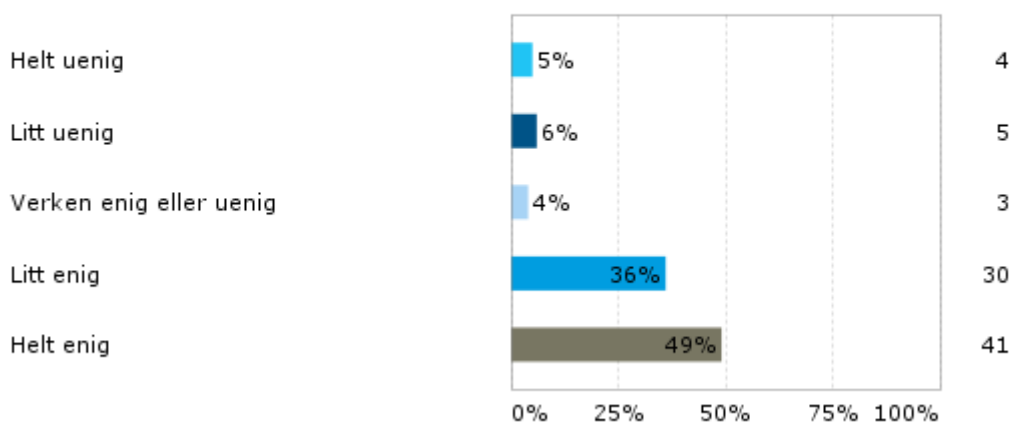


Diagram 1: Utskrift fra Surveyxact av variabelen «Arbeidsoppgavene er en drivkraft»

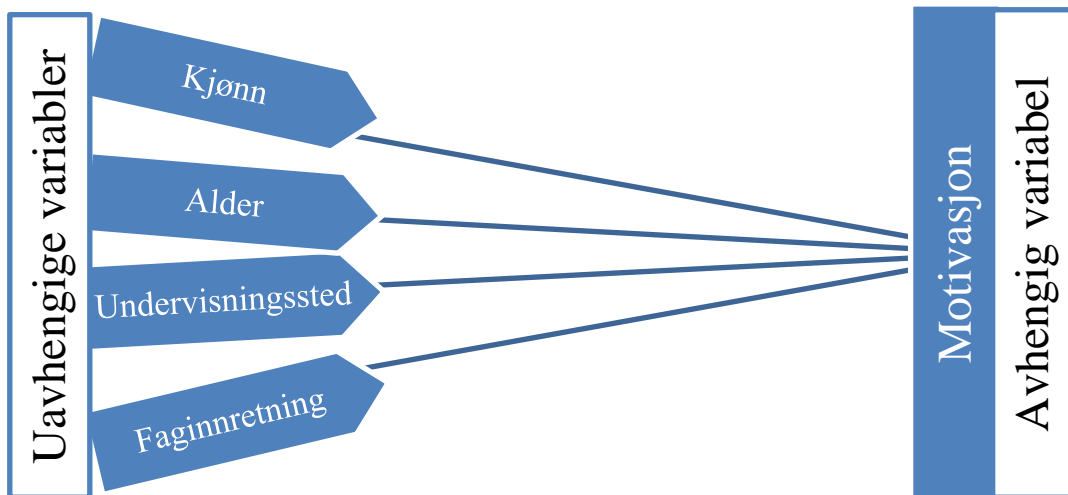
Tilsvarende prosess gjøres også for de øvrige variablene om indre motivasjon.

3.4 Noen begrepsforklaringer

I analysene av spørreundersøkelsen i kapittel 5 og 6, bruker vi betegnelsen "faginnretning" når vi snakker om hvilken kategori fag lærerne underviser i. Betegnelsen brukes som en samlebetegnelse for tre forskjellige kategorier fag som er aktualisert. Faginnretningen "*studieforberedende*" dekker her all undervisning på studieforberedende utdanningsprogram. Både programfag og fellesfag. Faginnretningen "*fellesfag*" dekker undervisning i fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogram. Og altså ikke på studieforberedende utdanningsprogram. Til slutt har vi faginnretningen "*programfag*" som dekker undervisning i programfag på yrkesfaglige utdanningsprogram. Heller ikke her er programfag i studieforberedende utdanningsprogram med i begrepet.

3.5 Analysemodell

Jeg vil være på leting etter hva lærerne opplever som motiverende i lærerjobben. I tillegg vil jeg undersøke om det er variasjon i opplevd motivasjon, og hva som eventuelt kan forklare denne variasjonen. Avhengig variabel er motivasjon, mens uavhengige variabler er kjønn, alder, faginnretning og undervisningssted.



Figur 1: Analysemodell

4 Teori

Før vi dykker inn i det spesifikke fagfeltet rundt motivasjon hos lærere, er det nyttig å se på de større rammene rundt skolesektoren og den offentlige sektoren. Offentlig sektor har gjennomgått store forandringer de siste 50 årene. New Public Management er betegnelsen på utviklingen som gikk fra en offentlig sektor med store sentralstyrte organisasjoner, som mottok store budsjetter hvert år for å gi en forhåndsdefinert tjenesteytelse til befolkningen – til et kvasi markedssystem med mindre enheter, som konkurrerer om statlige eller kommunale midler for å yte tjenester til en befolkning som kan velge og vrake blant tjenestetilbudene. Sir Julian Le Grande, mangeårig professor i sosialpolitikk ved London School of Economics og senior politisk rådgiver for statsminister Tony Blair, beskriver denne utviklingen i Storbritannia i Thatchers regjeringstid. På 80-tallet startet en stor offensiv mot de byråkratiske strukturene i det offentlige velferdssystemet. Dette var opptakten til en rekke reformer innen helsesektoren, utdanningssektoren og sosialsektoren i 1988 og 1989. Alle reformene hadde til felles at de introduserte «kvasi-markeder» inn i velferdstjenesteytingen. Intensjonen var å forhindre at staten skulle ha dobbeltrollen med å både finansiere tjenestene og tilby tjenestene. I stedet skulle staten kjøpe tjenestene fra forskjellige konkurrerende private, frivillige og offentlige tjenestetilbydere (Le Grand, 1991). Denne utviklingen skjedde ikke bare i Storbritannia, men i mange land. Fokuset på den offentlige sektoren gikk fra å omfatte politisk demokrati, offentlig etikk og rettssikkerhet til kostnadseffektivitet og produktivitet. Oppfatningen om at markedsmekanismene som fungerer så effektivt i privat sektor også kan anvendes i den offentlige sektor blir rådende. Dermed følger ledelsesfilosofiene fra markedøkonomien også med over til offentlig sektor. Vi får teknikker som målstyring, kvalitetsstyring og Lean inn i offentlig sektor (Øgård, 2014). Dette får konsekvenser på motivasjonsplanet hos de ansatte i offentlig sektor. Bård Kuvaas (2008) tar opp disse problemstillingene i kapittelet om prestasjonsbasert belønning og motivasjon når han snakker om hard HRM og myk HRM. Dette skal vi se nærmere på i vår gjennomgang av teori om motivasjon i avsnitt 4.1.2, og 4.1.6. Tor Busch (2004) reflekterer over om offentlig ansatte er på vei fra altruisme til egoisme, som en følge av NPM sitt inntog i offentlig sektor. Altruistisk motivasjon kommer vi inn på i avsnitt 4.1.5.

4.1 Motivasjon

Når jeg her skal se på motivasjon hos lærere, vil jeg først starte med å greie ut teori om motivasjon i vid forstand, for så å gjøre et kvalifisert utvalg av den teorien som best beskriver det denne oppgaven har bruk for.

Begrepet motivasjon blir av Store norske leksikon kalt en samlebetegnelse for de faktorer som setter i gang og som styrer atferden i mennesker og dyr (Teigen, 2013). Det sies også at motivasjonen styrer intensiteten og opprettholder atferden. Det er det latinske ordet *movere* som er opphavet til begrepet. Vi forstår dette som drivkreftene bak handlingene (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Motivasjon er en indre tilstand som får folk til å handle på en bestemt måte for å oppnå bestemte mål eller formål. Sammenligner vi med tilfredsstillelse, er motivasjon den drivkraften som beveger en person til å handle, mens tilfredsstillelse beskriver følelser av belønning etter å ha oppnådd et ønsket resultat (Denhardt et al., 2012, s. 165). Motivasjon i jobbsammenheng dreier seg om to ting: (1) Om en ansatt velger å engasjere seg i en aktivitet, og (2) hvor hardt, målrettet og utholdende den ansatte engasjerer seg (Lines, 2011, s. 25).

Motivasjon studeres i moderne organisasjonspsykologi ut fra forskjellige innfallsvinkler.

Kaufmann & Kaufmann sorterer i fire kategorier. (1) Behovsteorier, (2) Kognitive teorier, (3) Sosiale motivasjonsteorier og (4) Situasjonsteorier (Kaufmann & Kaufmann, 2015).

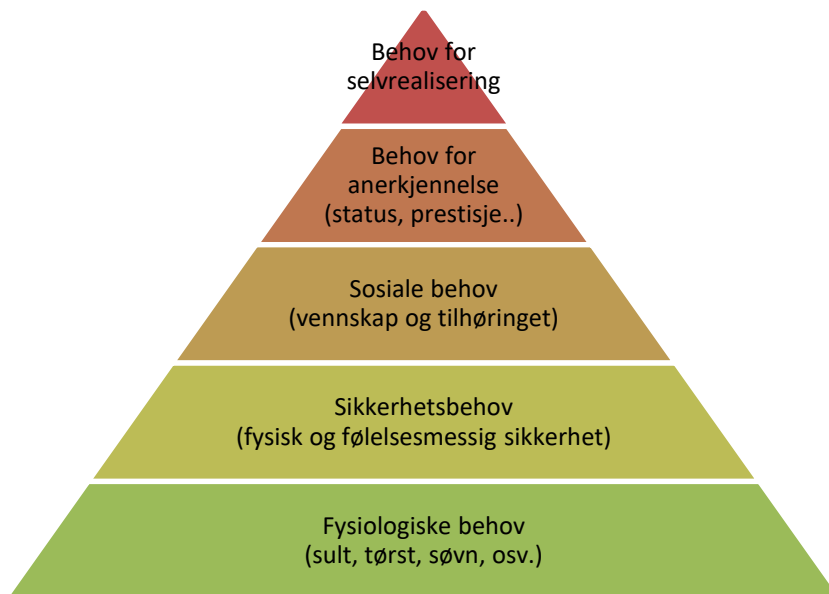
- Behovsteorier med den amerikanske psykologen Abraham Maslow (1908-1970) som en kjent representant. Teoriene har fokus på underliggende menneskelige behov som styrer vår atferd.
- Kognitive teorier som vektlegger mer betydningen av menneskers refleksjon, og bevisste rasjonelle valg. Kognitive teorier om motivasjon i arbeidslivet går under navnet forventningsteori. Det handler om subjektive forventninger, instrumentelle overveielser og valensvurderinger.
- Sosiale motivasjonsteorier handler om individets opplevelse av sitt forhold til sine medarbeidere. J. Stacy Adams har utviklet likeverdsteorien om hvordan vi vurderer egen arbeidsinnsats i forhold til belønning opp mot andres arbeidsinnsats i forhold til den belønningen de får.
- Situasjonsteorier handler ikke om egenskaper ved personen, slik som de tre foregående innfallsvinklene. Her dreier det seg om forhold knyttet til arbeidssituasjonen. Frederick Herzberg har utviklet en teori der forskjellige jobbfaktorer blir gruppert i to kategorier, nemlig motivasjonsfaktorer og hygienefaktorer.

Denhardt, Denhardt og Aristigueta kategoriserer i (1) Behovsteorier, (2) Forventningsteorier, (3) Målteorier, (4) Likhetssteorier, (5) Forsterkning / belønning og straff, (6) Deltakelse som motivator, (7) Motivasjon og livsstadier, (8) Motivasjon for offentlig sektor, (9) Andre motivasjonsteorier og (10) «Anti-motivasjons» teorier (Denhardt et al., 2012, s. 166-182). Vi ser at kategoriene varierer. Gruppering og sortering av teoriene er nyttig for å få oversikt, og en inndeling er på ingen måte absolutt. Forskjellige teoretiske perspektiver på motivasjon kan passe inn i flere kategorier.

I denne oppgaven vil vi ha nytte av å se nærmere på alle disse innfallsvinklene, for å forstå hva som fører til økt motivasjon hos lærere. Denhardt et al. sin kategori 8 «motivasjon for offentlig sektor» viser til forskerne Perry og Wise som i 1990 lanserte teorien om at noen mennesker finner egen mening i å engasjere seg i offentlige tjenester. Denne retningen kan være særlig nyttig å se nærmere på i dette studiet, og blir behandlet under avsnitt Motivasjon for offentlig sektor.

4.1.1 Behovsteoretisk innfallsvinkel

Maslows behovshierarki er vel kjent og mye anvendt teori både innenfor lærerutdanningene og i andre fagkretser. Maslow argumenterer for at menneskers behov kan deles inn i 5 nivåer der fysiologiske behov er de mest grunnleggende og behovet for selvrealisering er det øverste nivået (Jacobsen & Thorsvik, 2013).



Figur 2: Maslows behovshierarki. Illustrert etter Jacobsen og Thorsviks beskrivelse (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 251)

Teorien til Maslow går ut på at de ulike behovene hos mennesker motiverer til handling for å tilfredsstille dem. Videre er det en logikk i at mennesker ikke er så opptatt av behov på et høyt nivå hvis ikke behovet på lavere nivå først er tilfredsstillt. Maslow åpner for at rekkefølgen i behovene kan variere innbyrdes mellom mennesker. Det vil også være slik at ett behov ikke trenger å være 100% tilfredsstillt før neste behov melder seg. Det er helt normalt at folk er delvis tilfredsstillt i alle sine grunnleggende behov, samtidig som de er delvis utilfredsstillt i alle grunnleggende behov på samme tid (Denhardt et al., 2012, s. 167) Poenget er at graden av tilfredsstillelse vil avta jo lenger opp man kommer i hierarkiet hos det enkelte mennesket.

Jacobsen og Thorsvik (2013) viser en sammenheng mellom Maslows behovshierarki og motiverende faktorer i organisasjoner, og sammenfatter forutsetningene for å motivere medarbeidere på denne måten:

1. *Personer motiveres til å handle når de ser muligheter til å tilfredsstille sine behov*
2. *Maslows behovspyramide kan betraktes som en glidende overgang fra ytre belønninger på lavere nivå, til indre belønninger på høyere nivå*

(Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 252f)

Ut fra en slik tilnærming er det logisk å tenke at en lærers skolehverdag dreier seg om de tre øverste nivåene i Maslows pyramide. De to nederste behovene betraktes som dekket gjennom deres nære relasjoner, at de bor i et trygt og stabilt land med gode sosiale ordninger og får sin

lønn til fast tid og dermed kan holde seg med bolig, mat, transport etc. Med tanke på hva som motiverer lærerne på jobb, er det de tre øverste nivåene som står i fokus.

4.1.2 Kognitive teorier om motivasjon og forventning

De kognitive teoriene tar som utgangspunkt at mennesket er et rasjonelt vesen som er i stand til å sette seg mål ut fra informasjon de har tilgang på. Tradisjonell kognitiv teori argumenterer for at de rasjonelle valgene er den viktigste motivasjonsfaktoren hos mennesker. En slik tilnærming samsvarer også med det økonomiske perspektivet på menneskelig atferd (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 120).

Kognitiv forventningsteori peker på 3 typer overveielser som er viktige for individets jobbinnsats. 1) Subjektive forventninger om at innsats vil gi resultater, 2) instrumentelle forventninger om at de oppnådde resultatene vil gi belønning og 3) valensvurdering av belønningen (hvorvidt belønningen er verdifull for individet). Når en person har forventning om at han kan mestre en oppgave, om at uført oppgave vil gi rikelig belønning, og at belønningen er verdifull for personen, vil han være villig til å legge ned betydelig innsats for å nå et mål (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 121). Forventningsteorien antar videre at det er en multiplikativ sammenheng mellom disse grunnelementene. Det vil si at alle tre elementene må være på plass for at motivasjonen skal bli utløst hos individet. Mangler en av dem, blir motivasjonen lik null. Forskning basert på kognitiv forventningsteori har kunnet bekrefte mange grunnleggende antakelser, men har også satt spørsmålstegn ved deler av teorien. Særlig er det blitt argumentert mot hypotesen at det er et multiplikativt forhold mellom de tre grunnelementene. Det argumenteres for at individer kan bli motivert til å legge ned betydelig innsats, selv om belønningen ikke skulle være av særlig verdi for individet. Belønning som det er tale om i disse sammenhengene kan også benevnes som insentiver, det vil si belønning utenom selve målet med innsatsen, som skal stimulere den som må gjøre innsatsen for å oppnå målet. Med andre ord lønn, bonus, opsjoner eller frynsegoder. Det kan imidlertid i mange sammenhenger være vanskelig å fastslå hva som bidrar mest til motivasjonen, om det er det egentlige målet med innsatsen, eller om det er insentivet. I skolesammenheng kunne vi spørre hva som driver læreren til å tilby ekstra undervisningstimer til elevene sine i forkant av eksamen. Er det tanken på lønn for ekstra timer, eller er det tanken på at elevene vil kunne lykkes bedre på eksamen hvis de får hjelp til å forberede seg på en god måte?

Douglas McGregor er en innflytelsesrik ledelsesteoretiker som står bak artikkelen «The human side of enterprise» fra 1957. Han trekker opp et skille mellom det han kaller teori x og teori y. Teori x baserer seg på datidens konvensjonelle antakelser om arbeidsmotivasjon: Mennesker er naturlig late og arbeider så lite som mulig. De mangler ambisjoner, unngår ansvar og foretrekker å bli styrt. Arbeidstakere er kun interessert i egne behov, ikke i organisasjonens. Folk motsetter seg forandring, er godtroende og ikke særlig smarte. Teori y, derimot har et helt annet perspektiv: Mennesker er ikke passive av natur, de er i stand til å kontrollere og styre seg selv. Arbeid er naturlig og behagelig. Arbeidere er åpne for forandring og ønsker å arbeide for å oppnå organisasjonens mål. Folk søker aksept og ansvar. Teorien til McGregor går ut på at ledere endrer sin lederatferd i tråd med sin tro på de ansatte. McGregor peker på at dårlig ledelse som ikke anerkjenner de ansattes naturlige positive innstilling, fører til manglende motivasjon hos de ansatte (Denhardt et al., 2012, s. 168 f). Senere er beskrivelsene til McGregor blitt utgangspunkt for begrepene hard HRM og myk HRM. Hard HRM benyttes overfor teori x – motiverte arbeidere, eller rettere sagt av ledere som har et teori-x-ledersyn. Det innebærer utstrakt bruk av kontrolltiltak eller ekstra betaling for utført arbeid. Akkord, individuell bonus og provisjonslønn er alle uttrykk for hard HRM. Denne retningen av motivasjonsteorier retter seg mot ytre motivasjon (omtalt i avsnitt Indre- og ytre motivasjon). Vi gjenkjenner dette tankegodset også i prinsippal-agent-teori (Kuvaas, 2008, s. 17). På den andre siden har vi myk HRM som benyttes av ledere som vil styre etter teori-y. Myk HRM benytter seg av stor grad av autonomi, kollektive belønningssystemer, utvikling av ansattes ferdigheter, tilbud om karrieremuligheter og delegering av ansvar (Kuvaas, 2008, s. 18).

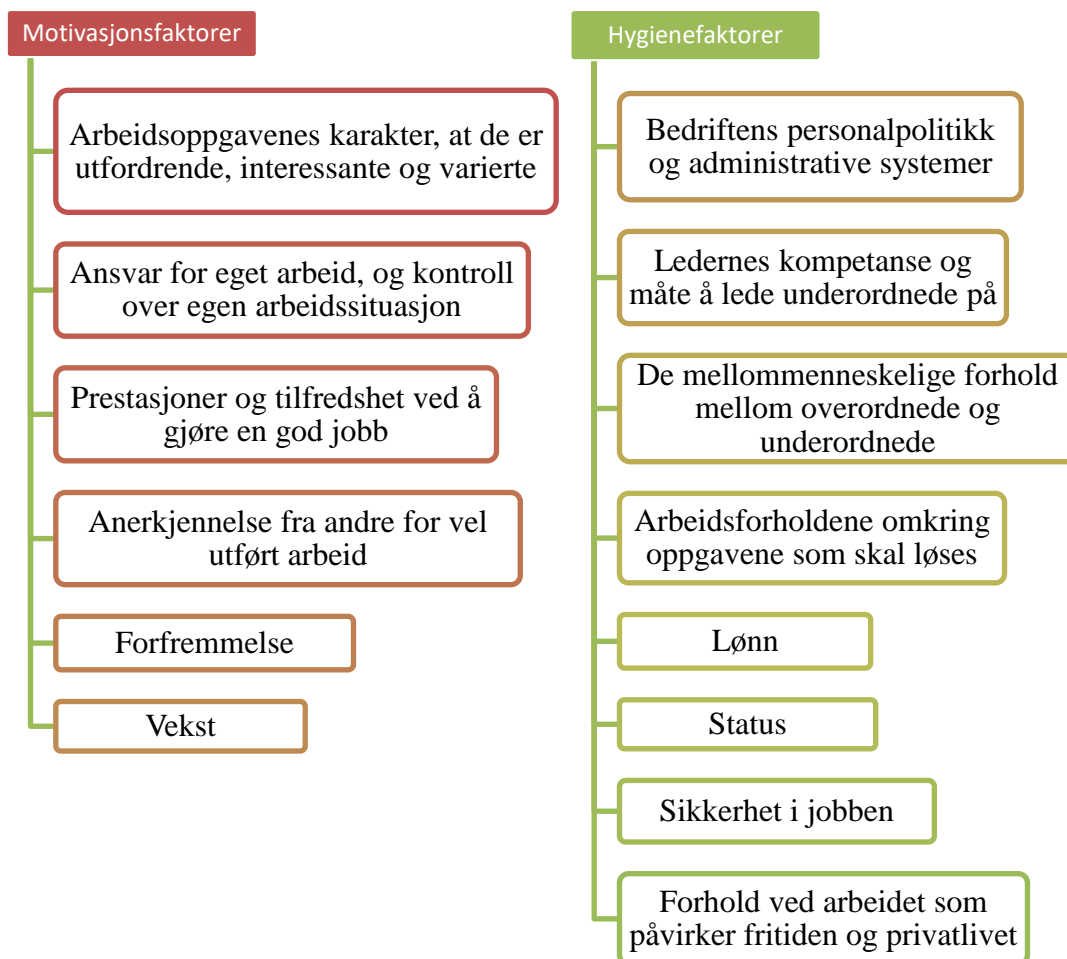
4.1.3 Sosiale motivasjonsteorier

Dette er teorier om den motivasjonen som springer ut av sammenligning med andre. En arbeidstaker som opplever å ha dårligere vilkår enn en han naturlig kan sammenligne seg med, vil trolig engasjere seg for å komme i bedre posisjon. I 1965 presenterte J. Stacy Adams «likeverdsteorien» som forklarer denne mekanismen. Han betrakter likeverd som et prinsipp som har sterkt motiverende og demotiverende effekt på folks innsatsvilje og motivasjon i arbeidslivet. Det er forholdet mellom innsats og belønning som må oppleves rettfærdig for å oppnå en likeverdstilstand. Dersom dette forholdet spriker opplever de ansatte en likeverdsspenning som kan medføre misnøye og konflikt (Denhardt et al., 2012, s. 172f). Det er interessant at også overbetaling kan medføre misnøye. Ifølge denne teorien, som er godt

underbygget av empiri, er det viktig med høy fast lønn i organisasjonen, liten forskjell mellom lederes og medarbeideres lønn, og prestasjonsbasert bonus på gruppenivå og ikke individnivå for å oppnå høy produktivitet. I senere tid har teorien utviklet seg videre fra kun å omhandle mengden av goder i forhold til arbeidsinnsats og utdanningsbakgrunn. Nå er den også opptatt av prosedyrene for utmåling av godene, altså at prosessen med å velge ut hvilke av de ansatte som skal tilgodeses med flest goder, er rettferdig og forutsigbar (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 132 ff).

4.1.4 Situasjonsteoretisk innfallsvinkel

Et viktig teoretisk bidrag til tenkningen rundt motivasjon på arbeidsplassen, er Fredrick Herzberg sin forskning fra 1960-tallet.



Figur 3: Illustrasjon av Herzbergs motivasjons- og hygienefaktorer etter (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 261)

Herzberg trekker et skille mellom det han kaller *hygienefaktorer* og *motivasjonsfaktorer*. Hygienefaktorene er de faktorene som dreier seg om mistrivsel på jobben. Disse faktorene er ikke egnet til å øke motivasjonen til de ansatte, men hvis de ikke er tilstede, vil de skape mistrivsel. Motivasjonsfaktorene derimot er den type faktorer som direkte medvirker til å øke de ansattes motivasjon for ytelse på jobb. Begge kategorier er selvsagt viktige i en arbeidshverdag, men vi har fått et nyttig skille i forståelsen av hvordan forskjellige faktorer påvirker de ansatte. Motivasjonsfaktorene er egnet til å skape trivsel, mens hygienefaktorene kan skape mistrivsel (Denhardt et al., 2012; Jacobsen & Thorsvik, 2013).

4.1.5 Motivasjon for offentlig sektor (altruistisk motivasjon)

James L. Perry og Lois Recascino Wise er forfattere bak artikkelen «The motivational bases of public service» fra 1990. De tar utgangspunkt i synkende tillit til offentlig ansatte i USA, gjennom på 70- og 80-tallet. To trender sammenfaller med denne utviklingen. Den ene er «public choice»- bevegelsen hvor alle i størst mulig grad skal ha muligheten til å velge tjenestetilbud som passer dem ut fra egeninteresser. Den andre er troen på og bruken av økonomiske insentivsystemer overfor ledere i offentlig sektor. Begge disse trendene er i strid med synet på en motivasjon for offentlig sektor som gir energi og retning til offentlig ansatte. Motivasjon for offentlig sektor består av tre kategorier motivasjon. 1) Rasjonell motivasjon der individuell nyttemaksimering er drivkraften. Ansatte i offentlig sektor kan føle seg svært betydningsfulle i samfunnet, når de får være med på viktige samfunnsprosjekter. 2) Normbasert motivasjon som beskrives ved at personer kan være fullt dedikert til jobben med å tjene det offentlige, helt uten tanke på egen vinning. 3) Affektiv motivasjon som beskrives gjennom en patriotisk følelse for land, kommune eller borgere. Dette kan dreie seg om en emosjonell eller en moralsk drivkraft (Perry & Wise, 1990).

Videre viser Perry og Wise hvilke implikasjoner motivasjon for offentlig sektor har. De har tre påstander (Perry & Wise, 1990, s. 370f). Fritt oversatt fra engelsk:

1) Jo større en persons motivasjon for offentlig sektor er, jo større er sannsynligheten for at denne personen vil søke medlemskap i en offentlig organisasjon.

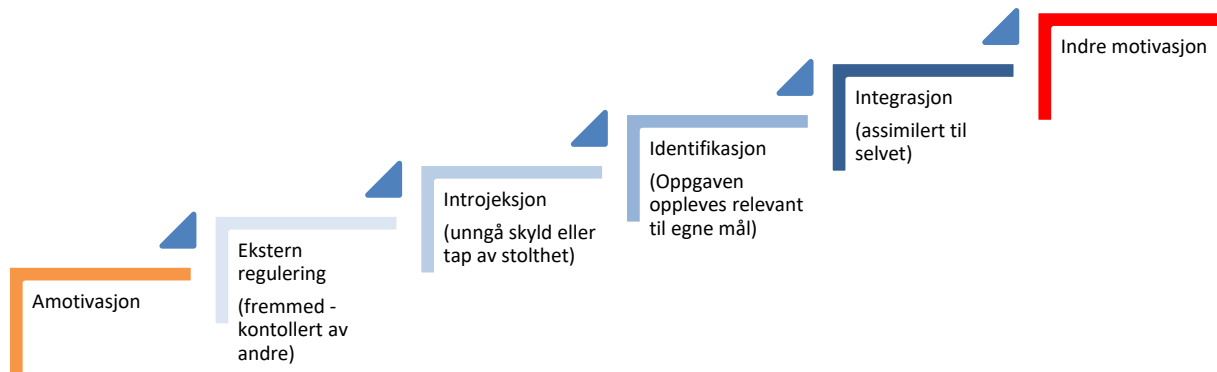
2) I offentlige organisasjoner er offentlig sektor motivasjon positivt relatert til individuell ytelse.

3) *Offentlige organisasjoner som tiltrekker seg medlemmer med høyt nivå av motivasjon for offentlig sektor, antas å være mindre avhengige av å bruke kunstige insentiver for å øke individuelle ytelse og effektivitet.*

4.1.6 Indre- og ytre motivasjon

Richard M. Ryan og Edward L. Deci står bak teorien om indre- og ytre motivasjon i «Self-Determination Theory» (SDT), som ble presentert i 1985. De sier at når en person er indre motivert til en aktivitet, er han eller hun tiltrukket av selve handlingen ved at den fremstår som morsom, underholdende eller utfordrende i seg selv. Indre motivasjon kan måles ved å se hva en person bruker tid på når han eller hun fritt kan velge mellom flere aktiviteter. Som eksempel på indre motiverte handlinger viser de to forskerne til barns aktiviteter i lek og utforskning av omgivelsene. Ytre motivasjon er den andre hovedkategorien motivasjon. De fleste aktiviteter som mennesker gjør etter tidlig barndom er ikke indre motiverte, men ytre motiverte. Ryan og Deci peker på at det i skolen er lavere og lavere andel indre motiverte aktiviteter for hvert klassetrinn. Det moderne samfunn krever at mennesker tar ansvar for oppgaver som ikke er direkte indre motiverte (Ryan & Deci, 2000). Ytre motiverte handlinger spenner fra handlinger som gjøres motvillig av plikt, frykt eller tvang, til handlinger som gjøres fordi det oppleves som viktig eller nyttig at det blir gjort. Her er altså en stor forskjell innenfor kategorien ytre motiverte handlinger. Dersom motivet for handlingen ligger i ens egen fornuft, tanken på at handlingen vil komme en selv til gode ved en senere anledning, snakker vi altså også om ytre motivasjon. Eksempelvis kan en student arbeide hardt med studiene for å oppnå egne mål om en god utdanning. Ser vi på læreres arbeidsmotivasjon, vil de kunne strekke seg langt i arbeidet for å bistå en eller flere elever med å nå sine mål. Det er ikke selve handlingen som går ut på å planlegge undervisningen, eller rette oppgavene, som gir læreren tilfredsstillelse, men tanken på at elevene gjennom dette vil ha gode forutsetninger for å tilegne seg nødvendig kunnskap. Andre motiver er selvsagt også aktuelle i denne settingen. Læreren strekker seg langt for å bli populær, godt likt eller ansett blant elevene. Eller for å tilfredsstille arbeidsgiverens eller kollegaers forventninger til innsats. Kanskje er det for å unngå dårlig samvittighet at læreren legger ned mye innsats. Vi kan også tenke oss at det er som en plikt overfor elevenes foreldre. Alt dette vil falle inn under Ryan og Deci sin definisjon av ytre motivasjon. For å forstå ytre motivasjon bedre, har de delt inn denne i underkategorier etter hvor autonom motivasjonen er. I figuren her har jeg gjengitt ytre

motivasjon med blå farge i stigende styrke fra venstre mot høyre. Helt til venstre figurerer a-motivasjon som er en tilstand uten motivasjon. Til høyre figurerer indre motivasjon.



Figur 4: Illustrasjon av Deci og Ryans motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 61)

Det foreligger studier som viser at større grad av autonomi i ytre motivasjon (jo lenger til høyre man befinner seg på illustrasjonen i Figur 4), fører til større engasjement, bedre ytelse, høyere kvalitet og høyere grad av velvære (Ryan & Deci, 2000, s. 63). Teorien om indre- og ytre motivasjon får konsekvenser for hvilke insentiver ledere tar i bruk for å motivere ansatte til å gjøre en best mulig jobb for organisasjonen. Kuvaas (2008) knytter teoretiske bånd mellom McGregor som beskrevet i avsnitt 4.1.2 og Ryan & Deci her. Ytremotiverte ansatte trenger en ledelse etter teori x, mens indremotiverte ansatte trenger ledelse etter teori y. Kuvaas (2008, s. 21) forklarer at indre motivasjon er en bedre kilde til gode prestasjoner enn ytre motivasjon, særlig når kvalitet, forståelse, læring, utvikling og kreativitet er viktigere enn kvantitet. For skolen vil det derfor være positivt om lærerne opplever stor grad av indre motivasjon for jobben. Tverrkulturelle studier finner at ansatte i hovedsak blir drevet av indre motiver ifølge Kuvaas (2008). Hele 95 % av en gjennomsnittlig arbeidsstyrke er indre motivert til å gjøre en god jobb. Samtidig er det interessant å se at ansatte som skal beskrive motivasjon i stor grad forteller om indre motivasjon hos seg selv, mens de tror andre drives av ytre motivasjon. Dette bildet ser ut til å gjelde også for ledere og politikere, noe som forklarer at reformer i offentlig sektor i stor grad vil tilrettelegge for hard HRM. De lever i forestillingen om at ansatte er ytre motiverte for jobbene sine. Kontroll, rapportering, detaljert målstyring og individuell prestasjonsbasert lønn er verktøy som har blitt svært utbredt i offentlig sektor gjennom de senere årene. Alle er uttrykk for hard HRM, og et teori-x-ledersyn (Kuvaas, 2008, s. 20). En annen forklaring kan være at reformene simpelthen er drevet av

popularitet, som en bølge som skyller inn over offentlig sektor slik Øgård (2014) formulerer det, og som ingen er i stand til å stoppe selv om forskningsresultatene tydelig peker på at det er feilslått. I boka "Reformideer i norsk skole" av Kjell Arne Røvik (red.) brukes begrepet "masterideer" om ideer som får stor utbredelse og blir til reformer i skolen. Det kan være vanskelig å finne ut hvor idéene egentlig kommer fra. Det pekes på Utdanningsdirektoratet som både idéinnhenter, oversetter og iverksetter av reformer i norsk skole, og internasjonale aktører med OECD i spissen som kilder til slike masteridéer (Røvik et al., 2014).

4.2 Uavhengige variabler

4.2.1 Motivasjon og alder/livsfaser

To forskjellige aspekter ved livsfaser må tas i betraktning når vi skal belyse motivasjon. Det ene aspektet er det som handler om menneskers psykologiske utviklingsstadier.

Utviklingsstadiene er mest omtalt i barndom og ungdomsalder, men noen teoretikere vektlegger forskjellige utviklingsstadier også i voksen alder. Erik H. Erikson presenterte allerede på 1950-tallet teori om menneskers utviklingsstadier gjennom hele livet. Han opererer med 8 stadier fra spedbarnsalder via tidlig barndom, lekealder, skolealder, ungdomstid, ung voksen, voksen til moden alder. I disse stadiene er mennesker i større grad opptatt av spesifikke problemstillinger enn ellers. Tar vi et lite blikk på de tre stadiene innenfor voksen alder – som er aktuelle i arbeidslivet, ser det slik ut: Unge voksne er opptatt av problemstillinger knyttet til intimitet versus isolasjon. De utvikler seg fra ungdomsalderen til en mer selvsikker utgave. De blir kjent med seg selv, og utvikler en trygghet på hvem de er og hvilke behov de har. De fleste vil søke intimitet i relasjon til en person av motsatt kjønn og være særlig opptatt av spørsmål rundt dette. Det neste stadiet (voksen) kaller Erikson for «generativity versus stagnation», som innebærer å være opptatt av å etablere og hjelpe en ny generasjon til rette i livet. Hvis Erikson treffer med sin teori, vil det være nærliggende å tenke at mennesker i dette stadiet i livet vil oppleve en høyere grad av indre motivasjon i lærerjobben enn andre. Det siste stadiet Erikson snakker om (moden alder) kaller han «integrity versus despair and disgust». Her har mennesker ideelt sett funnet seg til rette med livet slik det har utviklet seg. Man aksepterer egen oppvekst slik den ble, og erkjenner at en selv har ansvar for å gjøre det beste ut av livet (Erikson, 1980, s. 100 ff).

Det andre aspektet ved alder/livsfaser som også påvirker hvordan vi lar oss motivere, er den tidsepoken vi er vokst opp i. Livet på jorda har vært i en rivende utvikling både teknologisk

og politisk de siste 70 årene. Det innebærer at de eldste blant de ansatte har hatt en helt annen oppvekstbakgrunn enn de yngste. Samfunnet rundt oss påvirker hvem vi blir og hvordan vi prioriterer. Denhardt (2012) presenterer tre generasjonsgrupper: «babyboomers» (født fra 1940-tallet til 1960-tallet), «Generation X» (født på 1970-tallet) og «millennials» (født etter 1980) som er omtalt av flere forskere. De eldste her vokste opp i etterkrigstiden med preg av optimisme og utvikling. Mennesker i denne generasjonen har vist seg å være ekstra konkurranseinnstilt, selvopptatte og dedikerte. De omfavner forandringer og personlig utvikling og lar seg motivere av penger, ros og posisjon (Jane Whitney, Regina, & Edward F. Murphy, 2011). Generasjon X bærer preg av å ha vokst opp i hjem der begge foreldrene var i jobb, eller i hjem med bare en forelder. Aids-epidemien, og den kalde krigen var viktige elementer i deres oppvekst. Disse ser ut til å verdsette uavhengighet og kreativitet (Jane Whitney et al., 2011). «Millennials» er de med mest utdanning og reiseerfaring. De er en teknologisk sofistikert generasjon. Disse «arbeider for å leve», heller enn «lever for å arbeide» (Crampton & Hodge, 2007).

Vi ser at begge disse aspektene ved alder og motivasjon er store generaliseringer. Like fullt er det en viktig påminnelse om at mennesker i forskjellig alder kan ha ulik opplevelse av motivasjon. Denhardts «Millennials» sammenfaller nå i alder med Eriksons «ung voksen» og «voksen». Disse vil da i større grad enn andre være opptatt av opplevelser som kan realiseres gjennom god økonomi (de arbeider for å leve – heller enn å leve for å arbeide) og å oppdra en ny generasjon (generativity versus stagnation). I denne oppgavens aldersinndeling er det her snakk om kategorien «yngre enn 41 år» som er den yngste kategorien. De som er eldre, har funnet seg til rette med livet slik det har blitt. De er ikke så opptatt av penger, ros og posisjon. For disse er det trolig viktigere at jobben er viktig for samfunnet og at de får anerkjennelse for den jobben de gjør og at de får utvikle seg i jobben.

Ut fra teorien rundt motivasjon knyttet til alder/livsfaser, setter jeg frem følgende to hypoteser:

H1: Yngre lærere er mer motiverte av økonomi og ytre stimulerende tiltak

H2: Eldre lærere er mer motiverte av at jobben er viktig for samfunnet

4.2.2 Motivasjon og kjønnsforskjeller

Kjønnsroller er en faktor som vi lett kan forestille oss gjør en forskjell i måten vi motiveres på. Det var tidlig i mine tanker at jeg burde legge inn kjønn som en variabel når jeg skulle undersøke læreres motivasjon i jobben. I oppgaven her fokuserer jeg på dette temaet ved å bruke begreper som kjønnsrolle, maskulinitet og femininitet. Gerard Hendrik Hofstede er en nederlandsk professor som har forsket på hvordan kulturelle dimensjoner påvirker samfunn og organisasjoner. Han har blant annet sett på forholdet mellom maskulinitet og femininitet. I hans studier viser han at maskuline trekk er fokus på penger og ting heller enn menneskelige relasjoner som er mer feminint uttrykk for sosial livskvalitet. Innenfor politikk og økonomi er det et maskulint trekk å ha fokus på økonomisk vekst, mens det er et feminint trekk å ha fokus på beskyttelse av miljøet. Det er et maskulint trekk å løse konflikter ved bruk av makt, mens det er et feminint trekk å løse konflikter gjennom forhandlinger. Når vi kommer til jobbpreferanser er det et maskulint trekk å ønske seg større lønnsforskjeller mellom kjønnene, og et feminint trekk å ønske seg lavere lønnsforskjeller. Videre er det maskulint å foretrekke høyere lønn, mens det er feminint å ønske seg færre arbeidstimer (Hofstede, 2001). Den store og for så vidt interessante diskusjonen om hva som er årsaken til kjønnsrolleforskjellene, om det er kulturelt betinget eller om det er medfødte forskjeller mellom kjønnene som utgjør en variasjon, blir en annen side av denne saken. Den tar vi ikke videre her.

En følge av disse betraktningene rundt kjønn vil jeg sette frem den tredje og fjerde hypotesen:

H3: Kvinner motiveres mer av lærerjobbens sosiale og relasjonelle sider

H4: Menn motiveres i større grad av lønn og måloppnåelse

4.2.3 Utdanningsrelaterte motivasjonsforskjeller

Privat næringsliv blir ofte fremstilt som en modell som det offentlige bør lære av for å klare å utnytte ressursene på en mer effektiv måte. Med dette tenker vi på forhold som konkurranse om arbeidsoppdrag, målstyring, lønn etter resultat og strategisk ledelse. Det hersker en forestilling om at offentlige virksomheter ikke utnytter ressursene like effektivt som det private næringsliv. Offentlige organisasjoner er i motsetning til privat næringsliv ikke satt opp med tanke på profitt og effektivitet. På denne bakgrunn kan vi avlede at ansatte i privat næringsliv er mer ytre motiverte enn ansatte i offentlig sektor. I privat næringsliv blir aktivitetene styrt etter kostnads og effektivitetsmålinger i en slik grad at ansatte opplever dette

som en normal del av arbeidslivet. Dette peker mot at mennesker med motivasjon for yrker som forvaltes i privat næringsliv i større grad enn mennesker med motivasjon for yrker som forvaltes i offentlig sektor, vil trives i et system med ytre motivasjonsfaktorer (fokus på konkurranse, bonuser eller resultatlønn). I den videregående skolen kan derfor spørsmålet om hvorvidt lærere som i utgangspunktet er utdannet for jobber i det private næringsliv, har tendens til høyere grad av ytre motivasjon enn andre lærere, være interessant. En del lærere har en karriere bak seg i privat næringsliv. De har tatt sin utdanning med tanke på å jobbe med sitt fag, og har først senere tatt pedagogisk videreutdanning og kommet inn i skolen for å undervise. Primært ville jeg her tenke på lærere innenfor yrkesfagene. Rørleggere, bilmekanikere, tømrere, frisører, elektrikere og anleggsmaskinførere kan være eksempler på kompetanse det er lett å tenke seg kommer inn i skolen via næringslivet. Gjerne de med teoretisk videreutdanning til mesterbrev, teknisk fagskole eller ingeniører.

Ved nøyere ettertanke er bildet selvsagt mer komplisert. Hvis vi tar med helsefagarbeidere, barne- og ungdomsarbeidere (rekruttert fra sykepleie og barnehagelærere), kunstnere, musikere, teologer, jurister, samfunnsvitere, filologer, biologer, fysikere og økonomer – blir det tydelig at det å finne ut av erfaringsbakgrunnen til lærere i videregående skole er en sammensatt studie. Det er ikke opplagt at yrkesfaglig utdanningsprogram er overrepresentert av disse. Det er også usikkert om yrkesbakgrunnen er mer typisk konkurransepreget. Mange av yrkene er typiske kreative- eller omsorgsyrker der det ikke vil være naturlig å finne en overrepresentasjon av konkurransemotiverte personer.

Spørsmålet om hvorvidt NPM-reformene virkelig har sitt utspring i privat næringsliv, har vært stilt og diskutert av forskere på offentlig ledelse. Christopher Hood og Martin Lodge er to britiske professorer som sammen har belyst akkurat dette spørsmålet i artikkelen «Competency, Bureaucracy, and Public Management Reform: A Comparative Analysis» fra 2004. Hood og Lodge studerte likheter og forskjeller mellom kompetansereformene i Tyskland og England sammenlignet med erfaringer i USA. De så på hvor reformideene kom fra, hvordan reformene spredte seg til andre nasjoner og hvordan de ble formet av politikere. Funnene deres viser at det ikke er et ensartet mønster der reformer starter i det private næringsliv, for så å overføres og tilpasses til det offentlige. De finner eksempler fra USA på at sentrale komponenter av kompetansereform starter i det offentlige, for så å overføres til privat næringsliv etter hvert. I England har det gått motsatt vei, mens det i Tyskland har vært en vekselvirkning mellom offentlig og privat utvikling av reform (Hood & Lodge, 2004).

Med bakgrunn i studiet til Hood og Lodge må vi moderere forestillingen om at næringslivet går foran det offentlige i reformutvikling. Det er ingen selvfølge at privat næringsliv har kommet lenger enn offentlig sektor i organisasjonsutvikling og effektivisering. Selv om dette studiet ikke så spesifikt på utviklingen i Norge, må vi også her gå ut fra at reformer kan finne andre veier inn i den offentlige utviklingen enn fra det private næringslivet. Vi formes og preges av politisk og byråkratisk samarbeid i Europa og resten av verden, og blir slik gjenstand for påvirkning fra mange hold.

Videre kan vi også stille spørsmål om hva som er årsaken til at yrkesfaglærere går fra privat næringsliv over i lærerjobb i skolen. Kan det være at de som er minst motivert for det økonomiske konkurransejaget, og mer motivert i forhold til sosiale relasjoner eller en trygg arbeidsplass, har større sannsynlighet for å skifte over til læreryrket? Det ville ikke være en unaturlig antakelse.

For å finne ut av dette spørsmålet, finner vi det interessant å sette opp følgende hypotese:

H5: Lærere i programfag motiveres i større grad enn lærere i fellesfag og på studieforberedende utdanningsprogram, av ytre motivasjonsfaktorer

4.3 Kunnskapsorganisasjoner og motivasjon

Når vi trekker inn perspektivet med kunnskapsorganisasjoner i teorien om motivasjon, er det fordi det i senere tid er blitt vanlig å omtale ansatte med akademisk utdanning med begrepet kunnskapsarbeidere som en fellesbetegnelse. Kunnskapsarbeidere trekker veksler på sin høyere utdanning når de utfører sine arbeidsoppgaver. I denne betegnelsen kan vi trekke inn utdanningsgrupper som økonomer, jurister, leger, revisorer, ingeniører, lærere, sykepleiere, prester, psykologer etc. Det å lede kunnskapsarbeidere er ofte også blitt skilt ut som en spesiell tilnærming innenfor ledelse. Årsaken til dette er sannsynligvis at vi etter hvert får større og større andel av arbeidsstyrken i landet med høyere utdanning. Professor Rune Lines ved NHH problematiserer at vi skiller kunnskapsarbeidere ut i en egen kategori når vi snakker om ledelse og motivasjon, da det er lite dokumentert at kunnskapsarbeidere skiller seg vesentlig fra andre arbeidstakere i disse henseender (Lines, 2011). Han mener at vi like gjerne kan snakke om motivasjon ut fra forskning vi har i bred forstand. Dette perspektivet legitimerer at vi anvender alminnelig motivasjonsforskning også overfor kunnskapsarbeidere.

Videre er det som Lines påpeker, behov for mer forskning rundt kunnskapsarbeid og motivasjon.

Med hensyn til kunnskapsarbeidere, antar Lines (2011) at deres motivasjon er viktigere for den verdiskapningen de representerer for sine arbeidsgivere enn evnene de har i form av intelligens eller kvalitet på sin utdanning. Dette underbygger viktigheten av å rette fokuset på de ansattes motivasjon, enten de nå er kunnskapsarbeidere eller andre kategorier ansatte. Det er også grunn til å tro at motivasjon har større innvirkning på kunnskapsarbeideres verdiskapning, enn det har for en del andre grupper arbeidstakere. Ledelse av kunnskapsarbeidere dreier seg således om hvordan vi gjennom bevisste eller ubevisste beslutninger og handlinger, øker eller reduserer verdiskapningen i organisasjonen gjennom den måten beslutningene påvirker de ansattes motivasjon på (Lines, 2011). Her kan vi forstå at motivasjon spiller en større rolle hos en lærer (kunnskapsarbeider) som skal inspirere elevene sine til faglig og akademisk innsats, enn den eksempelvis gjør for et pizzabud som skal transportere pizza til en kunde. På samme måte kunne vi helt sikkert finne eksempler der forholdet var motsatt.

Ledelse av kunnskapsarbeid dreier seg også om hvordan vi kan utvikle lærende organisasjoner. De ansatte må lære av hverandres praksis gjennom teamarbeid, erfaringsutveksling, felles evalueringer og nedfelling av skriftlige planer og prosedyrer. Dette presiseres i forhold til skoler fra Kunnskapsdepartementet og i litteraturen (Ottesen & Møller, 2011, s. 20). I en kunnskapsorganisasjon vil ofte de ansatte utgjøre den største delen av organisasjonens aktiva. Forskning viser også at kunnskapsarbeidere kan være avhengige av sin organisasjon for å yte maksimal verdiskapning. Groysberg, Lee og Nanda undersøkte særlig dyktige analytikere som byttet arbeidsgiver. De fant at prestasjonsnivået sank, og forble på et lavt nivå i hele 5 år. Dette gir oss et eksempel på at avhengighetsforholdet mellom en organisasjon og kunnskapsarbeidere kan være gjensidig ("Can They Take It With Them? The Portability of Star Knowledge Workers' Performance," 2008). Hovedoppfatningen er likevel at det kan være vanskeligere å rekruttere kvalifisert personell til ledige stillinger, og derfor mer maktpåliggende å sørge for lav turnover i kunnskapsorganisasjoner. I noen grad kan vi også ta i betraktning at kunnskapsarbeidere er seg bevisste sin sterke posisjon, og derfor forventer å bli godt behandlet av arbeidsgiveren sin.

Kunnskapsarbeidere føler en sterk tilknytning til sin profesjon, ofte sterkere enn overfor sin organisasjon. De lar seg også motivere av autonomi, resultatoppnåelse og lønn. I noen studier er lønn en mindre viktig motivator, men ikke i alle (Lines, 2011, s. 26).

Når vi skal lage en undersøkelse rundt motivasjon er det nødvendig å reflektere rundt hvor stor grad av motivasjon vi ønsker oss, og hvordan vi måler nivået av motivasjon. Som vi har sett innledningsvis i oppgaven er motivasjon å forstå som lysten eller viljen som driver oss til å handle, og som får oss til å opprettholde en aktivitet over tid. I arbeidslivet er vi kjent med tilstander som spenner fra latskap, makelighet, energisk aktivitet, hyperaktivitet til arbeidsnarkomani og utbrenthet. Vi ønsker oss sunne balanserte kunnskapsarbeidere som trives med jobben, og gjerne strekker seg ekstra når det trengs, men som samtidig vet å sette grenser for seg selv. Når vi skal se etter motivasjon, ser vi etter positive avvik i forhold til normal arbeidsinnsats. Det er den når innsatsen ligger over normalen på utførelse av ordinære oppgaver, eller at kunnskapsarbeideren er villig til å ta på seg ekstra oppgaver som bidrar positivt til organisasjonens måloppnåelse. Det kan også være å hjelpe kollegaer og ta spontant initiativ. Negative avvik gjenspeiler seg i at kunnskapsarbeideren yter lavere enn gjennomsnittlig innsats på ordinære arbeidsoppgaver eller unnlater å gjøre noen av oppgavene. Forsentkomming, fravær, motstand mot beslutninger eller sabotasje er eksempler på lav motivasjon (Lines, 2011).

På bakgrunn av teoriene her vil jeg sette frem hypotese nr. 6 om læreres motivasjon:

H6 Lærere opplever stor grad av indre motivasjon i jobben

4.4 Utvikling av undervisningspraksis i skole

Når vi ser på utviklingen innenfor skoleledelse, har vi fått et markant trykk på resultatfokus de senere årene. Evidensbasert praksis i skolen er nå en kjent og selvsagt del av diskusjonen om hvordan skolen skal være (Ottesen & Møller, 2011, s. 16). Det har vært stort fokus på å videreutdanne skoleledere, og i stor grad profesjonalisere ledelsesdelen i skolen.

Lederutdanninger er utformet med tanke på økt måloppnåelse for eiere av foretak. I skolen handler måloppnåelse stort sett om elevers karaktersnitt og andel elever som har fullført og bestått på normert tid. Med økende fokus på lederutdanning er det nærliggende å tro at skolene rundt om i det ganske land i større og større grad vil bli styrt av ledere med lederutdanning i tillegg til faglig og pedagogisk utdanning. Et scenario er at ledere med

lederutdanning som vil styre og sette kursen på sin skole, kan komme på kollisjonskurs med kulturen for faglig autonomi blant lærerne. Noen vil føle at de blir tråkket på tærne når skoleledere vil ha innsyn og styringsrett over hvordan de utøver sin pedagogikk. Plutselig risikerer vi at motivasjonen ebber ut – og vi befinner oss i en konfliktsituasjon. Et annet scenario er at lederne på grunn av sin gode utdanning klarer å finne de viktige motivasjonsfaktorene til lærerne, slik at konflikter i større grad unngås og skolen sammen klarer å bygge opp lærende organisasjoner som utvikler seg til høyere nivå av måloppnåelse og profesjonalitet samtidig som motivasjonen til de ansatte øker.

Viviane Robinson er en anerkjent skoleforsker fra New Zealand som har gjennomført en stor metastudie på hvordan forskjellig skolelederpraksis påvirker elevers læring. Robinson ser både etter elevers faglige resultater og deres sosiale skoleutvikling. Hun trekker opp fem dimensjoner av «student centered leadership» og viser hvor effektiv hver av dem virker på elevenes utbytte av skolen. Fritt oversatt fra engelsk:

1. *Etablere mål og forventninger (moderat effekt)*
2. *Strategisk planlegging av ressurser (liten til moderat effekt)*
3. *Passe på at undervisningen holder høy kvalitet (moderat effekt)*
4. *Lede utvikling og læring hos lærerne (svært høy effekt)*
5. *Passe på orden og trygghet for elevene (liten til moderat effekt)*

For å finne frem til disse resultatene har hun sett på rundt 30 forskjellige studier som viser sammenheng mellom lederatferd og elevers læring. De fleste av studiene er gjort i USA. Hun finner altså at jobben med å lede utvikling og læring hos lærerne er den aktiviteten som har desidert størst effekt på elevers læringsutbytte på skolen (Robinson, 2011, s. 8f).

Målet med det nye lederfokusert er å oppnå bedre resultater i skolen. Det skal være effektiv utnyttelse av ressursene. Dermed trenger vi de beste undervisningsmetodene. Slike metoder utvikles gjennom utprøving, evaluering, forbedring, ny utprøving osv. Det forventes at lærere nå tar aktiv del i den stadige konkurransen om å finne enda bedre og mer målrettede metoder.

4.5 Oppsummering av teori og hypoteser

Offentlig sektor har gjennomgått store omveltninger både internasjonalt (Le Grand, 1991) og her til lands. Skolesektoren har gjennom disse omveltningene også gjennomgått store fokusendringer. Den generelle delen av læreplanen som stod så sterkt i 1987, er nå nesten ute av vokabularet. Nå snakkes det om PISA, TIMSS, PIRLS og TALIS (Ottesen & Møller, 2011, s. 15) – store internasjonale undersøkelser som måler faglig nivå hos elevene etter helt andre normer enn den norske generelle delen av læreplanen. For å nå frem i kappløpet må vi bruke motivatorer kjent fra markedstenkingen. Lønn og andre goder fordeles etter prestasjon og oppnådde resultater både til lærere og ledere i skolen. Spørsmålet vi må stille oss er om dette er motivatorer som biter på lærerne. Vil lærere gjøre en bedre jobb når de utsettes for disse tiltakene?

Teori om indre- og ytre motivasjon ser ut til å være sentral i denne diskusjonen. Den senere tids fokus i skolen har gått i retning av mer bruk av ytre motivasjon, mens forskningen i stor grad peker på at lærere er indre motiverte.

Spørsmålene jeg vil stille lærerne i videregående skole er derfor utformet med tanke på å få frem aspektet om indre- og ytre motivasjon. Samtidig stiller jeg spørsmål i forhold til konkrete arbeidsoppgaver i lærerhverdagen som har kommet som en konsekvens av mål- og kvalitetsfokus. Hvordan opplever lærerne disse oppgavene? Opplevs det meningsfullt og relevant, eller opplevs det som sand i maskineriet? Videre har jeg med spørsmål om binding av arbeidstid som et mål på autonomi. Hensikten er å skaffe kunnskap som kan hjelpe oss til å bli mest mulig treffsikre i utformingen av rammene rundt lærerne.

På bakgrunn av teorien som er fremsatt har jeg laget 6 hypoteser som jeg vil teste ut i det innsamlede datamaterialet (Tabell 8: Oversikt over hypotesene).

H1	Yngre lærere er mer motiverte enn eldre lærere av økonomi og ytre stimulerende tiltak
H2	Eldre lærere er mer motiverte enn yngre lærere av at jobben er viktig for samfunnet
H3	Kvinner motiveres mer enn menn av lærerjobbens sosiale og relasjonelle sider
H4	Menn motiveres i større grad enn kvinner av lønn og måloppnåelse
H5	Lærere i programfag motiveres i større grad enn lærere i fellesfag og på studieforberevende utdanningsprogram, av ytre motivasjonsfaktorer
H6	Lærere opplever stor grad av indre motivasjon for jobben

Tabell 8: Oversikt over hypotesene

5 Hva fremmer og hva hemmer lærernes motivasjon samlet sett?

Vi starter med et overblikk over fordeling på de uavhengige variablene. Som nevnt under metodekapittelet fikk jeg inn 82 komplette svar på undersøkelsen etter å ha spurt alle de 149 lærerne med fast ansettelse i en av de to skolene.

Av de 82 respondentene er det 37 menn og 45 kvinner. 19 er under 41 år, 27 er mellom 41 og 50 år, 20 er mellom 51 og 60 år, mens 16 er over 60 år.

Fordelingen på de fem undervisningsstedene er slik: Farsund: 23, Flekkefjord: 23, Kvinesdal: 17, Lista 15 og Lyngdal: 11. Summen av disse blir 89. Det er 7 lærere som oppgir at de jobber på to undervisningssteder, de øvrige er kun på ett sted.

Når vi holder denne fordelingen sammen med oversikten over antallet lærere som jobber ved de enkelte undervisningsstedene får vi følgende svarprosent pr undervisningssted:

	Antall spurte	Antall Svar	Svar prosent
Farsund	30	24	80,0 %
Flekkefjord	53	24	45,3 %
Kvinesdal	24	18	75,0 %
Lista	20	15	75,0 %
Lyngdal	27	11	40,7 %

Tabell 9: Oversikt over antall svar pr undervisningssted

Vi registrerer at svarprosenten er lavere i Flekkefjord og i Lyngdal. Den er høyest i Farsund.

Som uavhengig variabel har vi også spurt om faginnretning på undervisningen til den enkelte lærer. Her fordeler svarene seg med 39 på studieforbereende utdanningsprogram og 53 på yrkesfaglig utdanningsprogram. Av tallene fremgår det at noen lærere underviser i begge faginnretningene. Blant de 53 som underviser på yrkesfaglig utdanningsprogram er det 25 lærere som underviser i fellesfag og 33 i programfag. Også her er det en overlapping ved at 5 lærere underviser både i programfag og i fellesfag. Potensielt er det de siste 33 lærerne som har en alternativ utdannings- og erfaringsbakgrunn enn den tradisjonelle lærerutdanningen. Her kan vi tenke oss at vi har større innslag av lærere med bakgrunn fra næringslivet. I teori gjennomgangen i avsnitt 4.2.3 ble et slikt skille diskutert, noe som munnet ut i hypotese 5.

5.1 Lærerne er først og fremst altruistisk- og indre motiverte

De første elleve spørsmålene blant de avhengige variablene i spørreskjemaet har til hensikt å kartlegge lærernes generelle motivasjon. I Tabell 10 presenteres gjennomsnittsverdiene av svarene på disse spørsmålene, fra alle lærerne som er med i undersøkelsen.

			Mean	N
1	IM	Det motiverer meg at jobben er variert og jeg får brukt forskjellige sider av meg selv	4,37	82
2	IM	Det er gøy å jobbe med arbeidsoppgavene mine	4,22	82
3	A	Det motiverer meg at lærerjobben er viktig både for samfunnet og enkeltmennesker	4,22	82
4	IM	Arbeidsoppgavene er en drivkraft	4,18	82
5	A	Det motiverer meg at jobben jeg gjør blir verdsatt av andre	4,12	78
6	A	Det motiverer meg at jobben er ansvarsfull	3,95	81
7	IM	Jobben min er interessant	3,94	82
8	IM	Jeg blir inspirert av jobben	3,72	82
9	YM	Det motiverer meg at jeg får uttale meg og delta i beslutninger	3,66	79
10	IM	Det er motiverende at jeg får dekket sosiale behov gjennom jobben	3,65	80
11	YM	Det motiverer meg at lærerjobben er godt betalt	2,70	63

Tabell 10: Snittverdier på generell motivasjon, rangert etter fallende score (skala 1-5)

Spørsmålene er kategorisert etter hvilken indeks de tilhører. (A) Altruistisk motivasjon, (IM) Indre motivasjon og (YM) Ytre motivasjon.

Respondentene ble bedt om å angi i hvor stor grad de motiveres av disse forskjellige forholdene ved lærerjobben på en skala fra 1 til 5, der 1 representerer lavest motivasjonspåvirkning og 5 høyest. Svarene viser at det viktigste for motivasjonen blant disse faktorene er at lærerjobben er variert, og det minst viktige er at lærerjobben er godt betalt.

Andre faktorer som motiverer lærerne med et gjennomsnitt på over 4, er relatert både til selve arbeidsoppgavene, og til den betydningen og anseelsen jobben har i samfunnet. Resultatet her viser at det å ha en meningsfull jobb, kombinert med arbeidsoppgavene som lærerne har, er svært motiverende. Hva disse arbeidsoppgavene består i, kommer vi mer tilbake til i avsnitt 5.3. Her har lærerne selv på generell basis måttet tenke på hvilke arbeidsoppgaver de legger til grunn for svaret. Ut fra svarene forstår vi at lærerne opplever jobben som variert, og at dette i seg selv er det som motiverer mest av alt.

Ut av de elleve spørsmålene kan vi konstruere 3 indekser som knyttes til teorien om motivasjon. Den første indeksen vi lager kaller vi for "indre motivasjon". Her summerer vi scorene fra svaralternativ 1, 2, 4, 7, 8 og 10 fra Tabell 10, og deler summen på 6. Alle disse seks svaralternativene faller naturlig inn i beskrivelsen av indre motivasjon fra Ryan og Deci, slik det er blitt presentert i avsnitt 4.1.6. Ved statistisk analyse av responsen på disse seks variablene, får vi frem at Chronbach's Alpha er på 0,81. Dette viser en tydelig sammenheng, og er dermed også et argument for å slå dem sammen til én indeks.

Den neste indeksen kaller vi "ytre motivasjon", og den genereres på tilsvarende måte som den første - men nå ut fra svaralternativene 9 og 11. Også her viser vi til teorien i avsnitt 4.1.6 når vi skal argumentere for at svaralternativene peker mot ytre motivasjon. Vi har ikke laget spørsmål i skjemaet med tanke på å fange opp et komplett bilde av ytre motivasjon, men vi har to spørsmål som peker i denne retningen. For disse spørsmålene er Chronbach's Alpha på 0,57. Sammenhengen her er svakere enn for svaralternativene til indre motivasjon, men likevel tydelig.

Til slutt vil vi konstruere en indeks som vi kaller "altruistisk motivasjon". Dette er motivasjonen som kan relateres til beskrivelsen i avsnitt 4.1.5 som "motivasjon for offentlig sektor". Heller ikke her fanger vi alle sidene ved altruistisk motivasjon, men deler av den. I denne indeksen inngår svaralternativene 3, 5 og 6 fra Tabell 10. Indeksen har en sterk Chronbach's Alpha på hele 0,85.

Nå kan vi hente ut tall fra undersøkelsen som viser hvor stor grad av indre-, ytre- og altruistisk motiverte lærere vi har, som her i Tabell 11.

	Altruistisk motivasjon	Indre motivasjon	Ytre motivasjon
Gjennomsnitt	4,11	4,02	3,21

Tabell 11: Generell motivasjon inndelt i indekser for Altruistisk-, indre- og ytre motivasjon (skala 1-5)

Tabellen viser at det er altruistisk motivasjon som slår sterkest ut blant lærerne. Indre motivasjon følger like bak, mens ytre motivasjon er mindre fremtredende.

Respondentene ble bedt om å rangere påstandenes innvirkning på motivasjon ved å angi et tall mellom 1 og 5, alternativt var det mulig å angi at en var uenig i påstanden. Den som fikk flest treff på "uenig i påstanden" var påstanden om at lærerjobben er godt betalt, med hele 19 treff. På de øvrige påstandene var det fra 0 til 4 respondenter som var uenige i påstanden. Når noen respondenter har svart at de er uenige i påstanden, innebærer det i min tolkning av resultatene at de faktisk ikke har sagt noe om i hvilken grad de motiveres eller ikke på den gitte måten. Disse svarene er derfor ikke en del av statistikken slik den er gjengitt i Tabell 10.

Gjennom analysen her har vi sett i hvilken grad lærere er indre motiverte for jobben, og slik funnet svar på hypotese 6: "Lærere opplever stor grad av indre motivasjon for jobben."

Når skalaen går fra 1 til 5, og lærerne i snitt scorer 4,02 på indre motivasjon, må vi kunne si at hypotesen er bekreftet. Likevel er det altså ikke indre motivasjon, men altruistisk motivasjon med en score på 4,11 som er aller mest fremtredende blant respondentene på denne undersøkelsen.

5.2 Bundet arbeidstid er det eneste tiltaket med negativ motivasjonspåvirkning på lærerne

I neste del av undersøkelsen ble lærerne spurt om hvordan fem konkrete tiltak og arbeidsmåter virker inn på motivasjonen. Svaralternativene på disse spørsmålene var 1: «negativ», 2: «ingen virkning» og 3: «positiv». Tabell 12 gir en oversikt over snittverdiene på alle lærernes svar på disse problemstillingene.

	Kollega-veiledning	Undervisnings-evaluering	Økt måloppnåelse	Skolevandring	Bundet arbeidstid
Gjennomsnitt	2,50	2,32	2,29	2,07	1,50

Tabell 12: Snittverdier på spørsmål om hvordan skolens arbeidsmåter virker inn på motivasjonen, rangert etter fallende score (skala 1-3)

Spørsmålet om bundet arbeidstid på skolen, som var et sentralt tema under forrige lærerstreik - ved skolestart i 2014, har mest negativ innvirkning på lærernes motivasjon. Her er gjennomsnittet på 1,50. Lærerne samlet sett opplever med andre ord at bundet arbeidstid har

negativ motivasjonspåvirkning. Alle de øvrige tiltakene har en snittverdi på over 2,0 og kommer følgelig ut som en gjennomsnittlig positiv motivator for lærerne.

Den mest positive motivatoren er "kollegabasert veiledning" med en score på 2,5. Den er noe høyere enn scoren på "undervisningsevaluering" – der elevene gir tilbakemelding til lærerne om undervisningen. Nesten likt med "undervisningsevaluering" kommer "satsing på økt måloppnåelse".

5.3 Samspillet mellom lærer og elev er den viktigste rammefaktoren for lærernes motivasjon til stadig å utvikle egen undervisningspraksis

I den siste delen av undersøkelsen ble lærerne i to omganger bedt om å rangere fem aktiviteter etter hvor viktige disse er for motivasjonen til stadig å utvikle egen undervisningspraksis. I Tabell 13 har vi rangert svarene for de fem første aktivitetene fra høyest til lavest score.

	Lærer/elev samspillet	Kollegastøtte	Møter for erfaringsdeling	Foreldre-kontakt	Internasjonalisering
Gjennomsnitt	4,73	3,68	2,71	2,11	1,77

Tabell 13: Snittverdier over rammefaktorer (1), rangert etter score (skala 1-5)

Skalaen går fra 1 til 5. Lærerne vurderer samspillet mellom lærer og elev til å bidra mest til motivasjon. Om dette samspillet foregår i klasserommet i vanlige undervisningssituasjoner eller gjennom samtaler i rollen som faglærer eller kontaktlærer, er ikke nærmere definert.

En god nummer to på prioriteringslista er støtte og inspirasjon fra kollegaer. Igjen ser vi hvor mye samholdet mellom lærerne betyr for skolehverdagen deres. I avsnitt 5.2 fant vi at kollegaveiledning er det tiltaket som bidrar mest til økt motivasjon, og her viser resultatet at kollegarelasjonen er på andreplass, etter lærer/elev samspillet. «Møter der lærere deler erfaringer» har lavere verdi.

Foreldrekontakt prioriteres nest sist av disse 5 variablene, og fremstår dermed som noe mer perifert i forhold til motivasjon. Det samme ser vi gjelder deltakelse på internasjonaliseringsprosjekter som er rangert som den aktiviteten som bidrar minst til motivasjon.

Resultatet viser stor spredning på gjennomsnittsverdiene. Dette tyder på at lærerne i stor grad er samstemte om prioriteringene.

	Elevrelasjon	Autonomi	Kurs	Leder	Utstyr
Gjennomsnitt	3,39	3,22	2,98	2,85	2,56

Tabell 14: Snittverdier over rammefaktorer 2), rangert etter score (skala 1-5)

Tabell 14 viser resultatet fra lærernes prioritering av de siste fem aktivitetene. Det er betydelig mindre spredning mellom snittverdiene i denne tabellen enn i Tabell 13. Som vi ser er avstanden mellom den høyest prioriterte og den nederst prioriterte mindre enn 1 på en skala fra 1-5, mens Tabell 13 har en variasjon på nesten 3.

Det er samtale med enkeltelever som er prioritert høyest også i denne prioriteringslisten. Forberedelse på valgfritt sted/ -tid kommer ut som nummer to. I tabellen har jeg gitt denne variabelen navnet autonomi, fordi jeg ser sterke forbindelser til lærernes ønske om å bestemme over egen arbeidstid i størst mulig grad. I avsnitt 5.2 så vi tilsvarende at spørsmålet om bundet arbeidstid på skolen virker negativt inn på lærernes motivasjon. Det samsvarer godt med resultatet vi ser her på spørsmålet om å kunne forberede seg på valgfritt sted og – tid.

Tilgang på moderne og godt utstyr er gjennomsnittlig prioritert lavest i den siste spørsmålsrekka. Nest sist på lista i Tabell 14, finner vi lederes støttende og inspirerende atferd.

5.4 Oppsummering av samlede funn

Resultatene er organisert i tre avsnitt (5.1 - 5.3). I avsnitt 5.1, ser jeg etter generell motivasjon. De elleve variablene under generell motivasjonen har jeg samlet i tre indekser for henholdsvis ytre-, indre- og altruistisk motivasjon. I avsnitt 5.2 ser vi på lærernes motivasjonspåvirkning av fem aktuelle arbeidsformer. Skalaen her går fra 1 til 3, der 1 angir at arbeidsformen har negativ innvirkning på motivasjonen, 2 angir ingen innvirkning og 3 angir positiv innvirkning. Til slutt i avsnitt 5.3, søker vi svar på hvordan andre konkrete aktiviteter og rammefaktorer virker på lærernes motivasjon til stadig å utvikle egen undervisningspraksis. Dette foregår ved at de rangerer til sammen 10 aktiviteter i to omganger.

Ut fra teorigjennomgang, og særlig med henvisning til Herzberg i avsnitt 4.1.4, der vi lærer at det er selve arbeidsoppgavene i jobben som er gjenstand for motivasjon, er det ikke uventet at respondentene på denne undersøkelsen rangerer lærerjobbets variasjon og samspillet mellom lærer og elev øverst blant de 11 motivasjonsfaktorene. Etter at variablene ble samlet til indekser, viser det seg at altruistisk motivasjon er den mest fremtredende. Indre motivasjon følger like under, mens det er et godt sprang ned til ytre motivasjon. På denne bakgrunnen fikk vi også bekreftet hypotese 6 om at lærere opplever stor grad av indre motivasjon for jobben.

Under skolens arbeidsmåter kommer «kollegabasert veiledning» best ut, og da bedre enn undervisningsevaluering med elever og satsing på økt måloppnåelse. Skolevandring kommer så vidt over på plussiden i forhold til motivasjon. Bundet arbeidstid er den eneste variabelen som kommer under 2 i snitt, og dermed gjenspeiler en negativ innvirkning på motivasjonen for gjennomsnittet av lærerne.

Når vi fortsetter til aktiviteter og rammefaktorer finner vi at «samspill mellom lærer og elev» er i en særklasse. «Støtte og inspirasjon fra kollegaer» er en tydelig nummer to. Nummer tre går på den direkte relasjonen til elevene, nemlig «samtale med enkeltelever». "Tilgang på moderne og godt utstyr" og "deltakelse på internasjonaliseringsprosjekter" rangeres sist i rekken av aktiviteter og rammefaktorer på spørsmålet om hvor viktige de er for lærerens motivasjon til stadig å utvikle sin undervisningspraksis.

6 Er alle lærere motivert på samme måte?

I dette kapittelet skal vi lete etter forskjeller i motivasjon blant lærerne. I kapittel 5 behandlet vi lærerne som samlet gruppe når vi analyserte svarene. Nå går vi et steg videre, og vil her bryte ned svarene etter lærernes kjønn, alder, faginnretning og undervisningssted. På denne måten kan vi avdekke eventuelle forskjeller og teste flere av hypotesene som ble fremsatt i kapittel 4.

Utgangspunktet er fortsatt spørsmålene som er delt inn i tre kategorier eller typer. Generell motivasjon, skolens arbeidsmåter og aktiviteter, og til slutt rammefaktorer. Også i dette kapittelet bruker vi indeksene under generell motivasjon (indre-, altruistisk- og ytre motivasjon) som vi utledet i avsnitt 5.1.

Av Tabell 4 og Tabell 6 kan vi se at vi har god spredning i kjønn og alder. Aldersgruppen 41 – 50 år har høyest representasjon av de fire aldersgruppene. Det er færrest i aldersgruppen over 60 år. Den største gruppen av faginnretning er studieforberevende med 45 respondenter, tett fulgt av fellesfagslærere med 43 og programfag med 35. Fellesfag har noe ujevn kjønnsbalanse med 29 kvinner og 14 menn. I programfag og studieforberevende er det litt jevnere balanse mellom kjønnene, men hele tiden med flest kvinner.

6.1 Junior versus senior: Hvem lever for å arbeide og hvem arbeider for å leve?

H1: *"Yngre lærere er mer motiverte enn eldre lærere av økonomi og ytre stimulerende tiltak"*

H2: *"Eldre lærere er mer motiverte enn yngre lærere av at jobben er viktig for samfunnet"*

Hypotese 1 og 2 ble utledet i avsnitt 4.2.1. Når vi tester ut hypotese 1 definerer vi "økonomi og ytre stimulerende tiltak" med samme innhold som indeksen for ytre motivasjon. Hypotese 2 sin formulering "jobben er viktig for samfunnet" defineres til å samsvare med indeksen altruistisk motivasjon. Det vi skal se etter, er 1) Om yngre lærere er mer ytre motiverte enn eldre lærere, og 2) om eldre lærere er mer altruistisk motiverte enn yngre lærere.

Alder 4 kategorier		Altruistisk motivasjon	Indre motivasjon	Ytre motivasjon
Under 41 år	gjennomsnitt	4,40	4,01	3,47
41 - 50 år	gjennomsnitt	4,19	4,13	3,18
51 - 60 år	gjennomsnitt	4,00	3,94	3,18
Over 60 år	gjennomsnitt	3,69	3,92	2,85

Tabell 15: Generell motivasjon fordelt på 4 alderskategorier (skala 1-5)

I Tabell 15 har jeg gjengitt gjennomsnittsverdiene for de tre indeksene under generell motivasjon for hver aldersgruppe. I vårt utvalg finner vi at altruistisk motivasjon er høyest hos de yngste, og faller for hver aldersgruppe. Også for ytre motivasjon er det de yngste som scorer høyest og de eldste lavest. Forskjellene er relativt markante for den yngste og den eldste aldersgruppen for begge indeksene.

Vi finner med andre ord en bekreftelse på hypotese 1 og en avkreftelse på hypotese 2. Det er de yngste lærerne som både "lever for å arbeide" og "arbeider for å leve".

Når det kommer til indre motivasjon, ser vi at aldersgruppene er mer like hverandre.

6.2 Kvinner versus menn: Hvem er mest indre- og hvem er mest ytre motivert?

H3: " *Kvinner motiveres mer enn menn av lærerjobbens sosiale og relasjonelle sider* "

H4: " *Menn motiveres i større grad enn kvinner av lønn og måloppnåelse* "

Hypotese 3 og 4 er utledet under avsnitt 4.2.2 om motivasjon og kjønnsforskjeller. Når vi tester disse hypotesene, definerer vi hypotese 3 som et spørsmål dekket av vår indeks for indre motivasjon. Dette tvinger seg frem for å få sammenlignbare målinger, selv om det nok ikke er helt presist å sette likhetstegn mellom "lærerjobbens sosiale og relasjonelle sider" og indre motivasjon for lærerjobben. Hypotese 4 dekkes tilsvarende av indeksen for ytre motivasjon.

Kjønn		Altruistisk motivasjon	Indre motivasjon	Ytre motivasjon
kvinne	gjennomsnitt	4,07	3,95	3,16
mann	gjennomsnitt	4,15	4,10	3,26

Tabell 16: Snittverdier på generell motivasjon fordelt på kjønn (skala 1-5)

Tallene i Tabell 16 gir svar på hypotese 3 og 4. Det tydeligste svaret vi får, er at differansen mellom kjønnene er svært liten på alle de tre indeksene for generell motivasjon. Den er så liten at forskjellen vi ser, like gjerne kan forklares ved forskjell i alder eller faginnretning som forskjell i kjønn.

Hypotese 3 avkreftes ved at tallene faktisk viser høyere verdi for menn enn for kvinner på indre motivasjon.

Hypotese 4 bekreftes med en marginal differanse til fordel for menn på ytre motivasjon.

6.3 Programfag versus fellesfag og studieforbereende: Hvem er mest ytre motivert?

H 5: "Lærere i programfag motiveres i større grad enn lærere i fellesfag og på studieforbereende utdanningsprogram, av ytre motivasjonsfaktorer".

Hypotese 5 ble utledet i avsnitt 4.2.3. Vi bruker igjen indeksen for ytre motivasjon når vi skal teste denne hypotesen. Her stiller vi opp snittverdiene fordelt på faginnretning i en tabell.

Faginnretning		Altruistisk motivasjon	Indre motivasjon	Ytre motivasjon
Programfag	gjennomsnitt	4,14	4,07	3,23
Fellesfag	gjennomsnitt	4,10	3,65	3,05
Studieforberedende	gjennomsnitt	4,07	4,07	3,12

Tabell 17: Snittverdier for generell motivasjon fordelt på faginnretning (skala 1-5)

Tabell 17 viser at programfagslærere har høyest verdi på alle de tre indeksene for generell motivasjon. På indre motivasjon deler de førsteplassen med lærere på studieforbereende. Resultatet bekrefter hypotese 5 om ytre motivasjon, men med veldig liten margin til de andre

lærerne. Tabellen her viser at det er tydeligst forskjell i indre motivasjon blant lærere i de forskjellige faginnretningene. Her er det fellesfaglærere som skiller seg ut med lavere verdi enn de øvrige to.

6.4 Hvilket undervisningssted har de mest motiverte lærerne?

Gjennom testing av hypotesene har vi sett tabeller av hvordan generell motivasjon fordeler seg på alder, kjønn og faginnretning. Da gjenstår det å sjekke ut om det også er forskjeller mellom undervisningsstedene.

Undervisningssted		Altruistisk motivasjon	Indre motivasjon	Ytre motivasjon
Lyngdal	gjennomsnitt	4,26	3,81	3,14
Kvinesdal	gjennomsnitt	4,26	4,27	3,23
Farsund	gjennomsnitt	4,15	4,05	2,88
Lista	gjennomsnitt	4,09	4,06	3,41
Flekkefjord	gjennomsnitt	3,80	3,75	3,18

Tabell 18: Snittverdier for generell motivasjon fordelt på undervisningsstedene (skala 1-5)

Tabell 18 gir oss svar på dette spørsmålet, og vi ser at det er forskjeller mellom undervisningsstedene. På altruistisk motivasjon troner Lyngdal og Kvinesdal på toppen med helt lik score. Flekkefjord viser lavest score, mens Farsund og Lista er ganske samlet midt i mellom. På indre motivasjon er Kvinesdal på topp alene, med Lista og Farsund et lite hakk under. Her er Lyngdalslærerne omtrent på samme lave nivået som Flekkefjord - som igjen har lavest score. Farsund og Lista kommer veldig likt ut både på altruistisk- og på indre motivasjon, plassert midt på treet. Når det kommer til ytre motivasjon er det Farsund og Lista som markerer seg i hver sin ende av skalaen. Lista øverst og Farsund nederst. Lyngdal, Kvinesdal og Flekkefjord kommer veldig likt ut på ytre motivasjon. Til tross for noe variasjon på nivåene, ser vi et totalbilde som er gjennomgående for alle undervisningsstedene. Nemlig at Altruistisk- og indre motivasjon er viktigst, og ytre motivasjon mindre viktig.

6.5 Hvem liker hvilke arbeidsmåter best?

I avsnitt 5.2 så vi på hvordan forskjellige arbeidsmåter virker inn på lærernes motivasjon. Vi så blant annet at differansen i score mellom "undervisningsevaluering" og "økt måloppnåelse" var veldig liten. Her skal vi se nærmere på de samme indikatorene og se etter forskjeller i resultater mellom de ulike kategoriene lærere.

Kjønn		Kollega-veiledning	Undervisnings-evaluering	Økt måloppnåelse	Skolevandring	Bundet arbeidstid
kvinne	gjennomsnitt	2,56	2,31	2,22	2,00	1,51
mann	gjennomsnitt	2,43	2,32	2,38	2,16	1,49

Tabell 19: Snittverdier for arbeidsmåter fordelt på kjønn (skala 1-3)

Vi starter med å se etter variasjon mellom kvinner og menn, som vises i Tabell 19. Kvinner og menn er helt samstemte når det kommer til spørsmål om "bundet arbeidstid" og "undervisningsevaluering". På "kollegaveiledning" har kvinner enda høyere score enn menn, og kvinner er en tanke mindre motivert av å satse på "økt måloppnåelse" og "skolevandring" enn det menn er. Resultatene viser at kvinner foretrekker "undervisningsevaluering" før "økt måloppnåelse", mens menn motiveres litt høyere av "økt måloppnåelse" enn av "undervisningsevaluering". Grovt sett kan vi si at forskjellene er små, selv om skalaen bare strekker seg fra 1 til 3. Forskjellene er likevel store nok til at rangeringen mellom to av arbeidsmåtene blir forskjellig mellom kjønnene.

Alder 4 kategorier		Kollega-veiledning	Undervisnings-evaluering	Økt måloppnåelse	Skolevandring	Bundet arbeidstid
Under 41 år	gjennomsnitt	2,74	2,42	2,32	2,37	1,58
41 - 50 år	gjennomsnitt	2,37	2,41	2,37	2,00	1,26
51 - 60 år	gjennomsnitt	2,60	2,40	2,30	2,15	1,90
Over 60 år	gjennomsnitt	2,31	1,94	2,13	1,75	1,31

Tabell 20: Snittverdier for arbeidsmåter fordelt på alderskategorier (skala 1-3)

Når vi kommer til inndeling i alderskategorier finner vi noe variasjon. Vi aner at scoren på de fleste arbeidsmåtene synker litt med stigende alder. For den eldste gruppa finner vi samme

rangering mellom "undervisningsevaluering" og "økt måloppnåelse" som vi fant for menn. Vi registrerer også at den eldste gruppen er de eneste som har negativ motivasjonspåvirkning av "skolevandring" og "undervisningsevaluering". 51 – 60 åringene følger samme rangering mellom arbeidsmåtene som kvinnene (og gjennomsnittet). 41 – 50 åringene scorer høyest på "undervisningsevaluering" og helt likt mellom "kollegaveiledning" og "økt måloppnåelse". Til slutt ser vi at den yngste gruppa bytter rekkefølge på "skolevandring" og "økt måloppnåelse". Marginene her er små mellom de fire første arbeidsmåtene, mens "bundet arbeidstid" skiller seg ut med negativ motivasjonspåvirkning for alle aldersgruppene.

Faginnretning		Kollega-veiledning	Undervisnings-evaluering	Økt måloppnåelse	Skolevandring	Bundet arbeidstid
Programfag	gjennomsnitt	2,52	2,42	2,36	2,18	1,73
Fellesfag	gjennomsnitt	2,56	2,40	2,28	2,20	1,44
Studie-forberedende	gjennomsnitt	2,46	2,33	2,13	2,05	1,38

Tabell 21: Snittverdier for arbeidsmåter fordelt på faginnretning (skala 1-3)

Faginnretning har, som vi ser av Tabell 21, ingen innvirkning på rangeringen mellom de ulike arbeidsmåtene. Vi kan lese at lærere på studiespesialisering jevnt over er noe mindre motivert av disse arbeidsmåtene enn de øvrige to kategoriene lærere. For øvrig må vi si at også her er det små forskjeller å spore.

Undervisningssted		Kollega-veiledning	Undervisnings-evaluering	Økt måloppnåelse	Skolevandring	Bundet arbeidstid
Lista	gjennomsnitt	2,83	2,50	2,58	2,17	1,83
Kvinesdal	gjennomsnitt	2,53	2,33	2,40	2,20	1,87
Farsund	gjennomsnitt	2,42	2,05	2,21	1,68	1,32
Flekkefjord	gjennomsnitt	2,40	2,50	2,30	2,30	1,50
Lyngdal	gjennomsnitt	2,22	2,00	2,22	1,78	1,11

Tabell 22: Snittverdier for arbeidsmåter fordelt på undervisningssted (skala 1-3)

Til slutt ser vi på de enkelte undervisningsstedene som vist i Tabell 22. Gjennomgående finner vi at lærerne på Lista scorer arbeidsmåtene høyt på skalaen, mens Lyngdal ligger lavt.

Kvinesdal, Farsund og Lyngdal rangerer "økt måloppnåelse" høyere enn "undervisningsevaluering". I tillegg finner vi at lærerne i Flekkefjord er eneste undervisningssted som foretrekker "undervisningsevaluering" før "kollegaveiledning", og det er dødt løp mellom "økt måloppnåelse" og "skolevandring". I Lyngdal får "økt måloppnåelse" og "kollegaveiledning" lik score. Lærerne i Farsund og Lyngdal oppgir negativ motivasjonspåvirkning av "skolevandring". Lærerne i Lyngdal oppgir mest negativ motivasjonspåvirkning for "bundet arbeidstid", mens lærerne i Kvinesdal og Lista angir minst negativ innvirkning.

6.6 Hvem motiveres av hvilke rammefaktorer?

Motivasjon for å utvikle egen undervisningspraksis ble sett på i avsnitt 5.3. Fem pluss fem rammefaktorer/aktiviteter blir av lærerne rangert etter hvor viktige de er for motivasjonen til å utvikle egen undervisningspraksis. Nå vil vi se hvordan denne motivasjonen fordeler seg på kjønn, alder, faginnretning og undervisningssted.

Kjønn		Lærer/elev samspillet	Kollegastøtte	Møter for erfaringsdeling	Foreldrekontakt	Internasjonalisering
kvinne	gjennomsnitt	4,64	3,60	2,91	1,93	1,91
mann	gjennomsnitt	4,84	3,78	2,46	2,32	1,59

Tabell 23: Snittverdier for rammefaktorer 1, fordelt på kjønn (skala 1-5)

Vi starter med kjønnsforskjellene her i Tabell 23. Skalaen går fra 1 til 5 og forskjellene mellom kjønnene er små. Rangeringen mellom de ulike rammefaktorene blir den samme for begge kjønn, men vi ser at kvinnene har nesten ingen differanse mellom "foreldrekontakt" og "internasjonalisering". Hos menn er differansen minst mellom "Foreldrekontakt" og "møter for erfaringsdeling". Legg ellers merke til at menn motiveres mer enn kvinner av "lærer/elev samspillet" og av "kollegastøtte" jfr. hypotese 3.

Kjønn		Elevrelasjon	Autonomi	Kurs	Leder	Utstyr
kvinne	gjennomsnitt	3,51	3,31	2,87	2,89	2,42
mann	gjennomsnitt	3,24	3,11	3,11	2,81	2,73

Tabell 24: Snittverdier for rammefaktorer 2, fordelt på kjønn (skala 1-5)

For de siste fem rammefaktorene som vises i Tabell 24 er differansene mye mindre enn for de første fem, som vi tidligere har sett. Da er det små utslag som skal til før vi får en endret prioriteringsrekkefølge. For kvinnene ser vi at dette fører til at relasjonen til leder blir hårfint viktigere enn muligheten til kurs og videreutdanning. For mennene er det dødt løp mellom "kurs" og "autonomi". Med henvisning til forrige avsnitt må vi kommentere at det i denne omgangen viser at kvinner motiveres mer enn menn av "elevrelasjon". Kvinnene er også noe mer opptatt av autonomi enn menn. Menn er noe mer opptatt av utstyr enn kvinner.

Tabell 25 og Tabell 26 viser fordeling etter alderskategorier på rammefaktorene.

Alder 4 kategorier		Lærer/elev samspillet	Kollegastøtte	Møter for erfaringsdeling	Foreldrekontakt	Internasjonalisering
Under 41 år	gjennomsnitt	4,47	4,05	2,47	2,05	1,95
41 - 50 år	gjennomsnitt	4,93	3,67	2,41	1,96	2,04
51 - 60 år	gjennomsnitt	4,70	3,35	3,35	2,50	1,10
Over 60 år	gjennomsnitt	4,75	3,69	2,69	1,94	1,94

Tabell 25: Snittverdier for rammefaktorer 1, fordelt på alderskategorier (skala 1-5)

I Tabell 25 kan vi se at aldersgruppen 51 – 60 år skiller seg noe ut fra de øvrige gruppene med sine verdier på "møter for erfaringsdeling", "foreldrekontakt" og "internasjonalisering". Sistnevnte er markert lavere enn for alle de andre aldersgruppene og de to førstnevnte er markert høyere. "Foreldrekontakt" og "internasjonalisering" kommer ganske likt ut for alle aldersgruppene utenom 51 – 60 år, mens "kollegastøtte" og "møter for erfaringsdeling" kommer likt ut for disse, og ikke for de andre.

Alder 4 kategorier		Elevrelasjon	Autonomi	Kurs	Leder	Utstyr
Under 41 år	gjennomsnitt	3,47	3,00	3,05	2,58	2,89
41 - 50 år	gjennomsnitt	3,19	3,48	3,15	2,93	2,26
51 - 60 år	gjennomsnitt	3,40	3,25	2,85	3,15	2,35
Over 60 år	gjennomsnitt	3,63	3,00	2,75	2,69	2,94

Tabell 26: Snittverdier for rammefaktorer 2, fordelt på alderskategorier (skala 1-5)

I det andre settet med rammefaktorer i Tabell 26, finner vi at 41 – 50 åringer er som eneste aldersgruppe mer opptatt av autonomi i jobben enn av elevrelasjonen. På grunn av den lave

differansene i score mellom de ulike rammefaktorene viser det seg at faktisk ingen aldersgrupper er helt enige om rangeringen av rammefaktorene. Det er vanskelig å se noe mønster i forskjellene mellom aldersgruppene.

Tabell 27 og Tabell 28 viser rammefaktorene fordelt etter lærernes faginnretning.

Faginnretning		Lærer/elev samspillet	Kollegastøtte	Møter for erfaringsdeling	Foreldrekontakt	Internasjonalisering
Programfag	gjennomsnitt	4,79	3,67	2,91	2,27	1,36
Fellesfag	gjennomsnitt	4,60	3,84	2,76	2,00	1,80
Studieforberedende	gjennomsnitt	4,62	3,69	2,41	1,95	2,33

Tabell 27: Snittverdier for rammefaktorer 1, fordelt på faginnretning (skala 1-5)

Av forskjeller her, merker vi oss at internasjonalisering har høyere prioritet blant lærere på studieforberedende, enn for andre lærere. Ellers er det små forskjeller.

Faginnretning		Elevrelasjon	Autonomi	Kurs	Leder	Utstyr
Programfag	gjennomsnitt	3,33	2,94	2,97	3,00	2,76
Fellesfag	gjennomsnitt	3,40	3,64	3,00	2,80	2,16
Studieforberedende	gjennomsnitt	3,36	3,38	3,15	2,59	2,51

Tabell 28: Snittverdier for rammefaktorer 2, fordelt på faginnretning (skala 1-5)

I Tabell 28 merker vi oss at autonomi står sterkere hos fellesfaglærere og lærere på studieforberedende enn det gjør for programfaglærere. Vi ser også at programfaglærere setter relasjonen til leder høyere enn andre lærere. Ikke uventet er de også mest opptatt av å ha godt utstyr, ettersom undervisning i programfag ofte er mest relatert til opplæring i bruk av verktøy, maskiner og utstyr.

Den siste fordelingen av rammefaktorer vi skal se på, er fordelingen pr undervisningssted som vist i Tabell 29 og Tabell 30.

Undervisningssted		Lærer/elev samspillet	Kollegastøtte	Møter for erfaringsdeling	Foreldrekontakt	Internasjonalisering
Kvinesdal	gjennomsnitt	5,00	3,35	3,00	2,24	1,41
Flekkefjord	gjennomsnitt	4,65	3,96	2,52	1,96	1,91
Farsund	gjennomsnitt	4,65	3,52	2,43	2,09	2,30
Lyngdal	gjennomsnitt	4,64	3,82	2,82	2,09	1,64
Lista	gjennomsnitt	4,60	3,87	2,80	1,93	1,80

Tabell 29: Snittverdier for ramme faktorer 1, fordelt på undervisningssted (skala 1-5)

I den første tabellen hvor differansene mellom ramme faktorene er mest markert, er forskjellene små mellom undervisningsstedene. Farsund viser en tendens til å være noe mer opptatt av internasjonalisering enn de øvrige undervisningsstedene. Det er den samme tendensen vi så for lærere på faginnretning studieforbereende i Tabell 27. Ettersom alle lærerne i Farsund underviser på studieforbereende, er det en logisk sammenheng her.

Undervisningssted		Elevrelasjon	Autonomi	Kurs	Leder	Utstyr
Farsund	gjennomsnitt	3,78	3,26	2,83	2,74	2,39
Lista	gjennomsnitt	3,73	3,00	2,80	2,80	2,67
Lyngdal	gjennomsnitt	3,55	3,55	2,82	2,91	2,18
Kvinesdal	gjennomsnitt	3,00	3,29	3,18	3,29	2,24
Flekkefjord	gjennomsnitt	2,91	3,43	3,17	2,65	2,83

Tabell 30: Snittverdier for ramme faktorer 2, fordelt på undervisningssted (skala 1-5)

Av Tabell 30 ser vi at det tegner seg noen skillelinjer i forhold til autonomi og elevrelasjon. Kvinesdal og enda tydeligere Flekkefjord er mindre opptatt av elevrelasjonen, og prioriterer autonomi høyest av ramme faktorene. De to undervisningsstedene som skal slås sammen, Farsund og Lista, scorer svært likt på ramme faktorene, og utmerker seg med høy score på elevrelasjonen.

6.7 Oppsummering av hvilke forskjeller i motivasjon vi finner hos lærerne

6.7.1 Svar på hypotesene

Vi innledet kapittel 6 med å søke svar på om hypotesene 1 – 5 ble bekreftet av lærerne på våre to skoler (hypotese 6 undersøkte vi i kapittel 5). I Tabell 31 viser vi oversikten over hvordan utfallet ble for alle hypotesene.

H1	Yngre lærere er mer motiverte enn eldre lærere av økonomi og ytre stimulerende tiltak	Bekreftet
H2	Eldre lærere er mer motiverte enn yngre lærere av at jobben er viktig for samfunnet	Avkreftet
H3	Kvinner motiveres mer enn menn av lærerjobbens sosiale og relasjonelle sider	Avkreftet
H4	Menn motiveres i større grad enn kvinner av lønn og måloppnåelse	Delvis bekreftet
H5	Lærere i programfag motiveres i større grad enn lærere i fellesfag og på studieforberedende utdanningsprogram, av ytre motivasjonsfaktorer	Delvis bekreftet
H6	Lærere opplever stor grad av indre motivasjon for jobben	Bekreftet

Tabell 31: Oversikt over resultatet etter undersøkelse av de seks hypotesene

Vi fikk bekreftet hypotesen om at yngre lærere lettere lar seg påvirke av ytre stimulerende tiltak enn eldre lærere, men ble overrasket av at de yngste også scorer høyest på altruistisk motivasjon. Det er de yngste som både "lever for å arbeide" – og "arbeider for å leve", jfr. Crampton and Hodge (2007) i avsnitt 4.2.1. Hypotese 2 ble dermed avkreftet. For indre motivasjon fant vi ingen klar tendens i forhold til alder.

Da vi undersøkte kjønnsforskjellene, ble vi også overrasket over at forskjellene her var helt marginale på alle tre indeksene for generell motivasjon. Hypotese 3 avkreftes, med den anførselen at det ikke er helt presist å bruke indre motivasjon som et mål på lærerjobbens sosiale og relasjonelle sider. Hypotese 4 bekreftes med hårfin margin. Mennene scorer alle de tre indeksene en liten tanke høyere enn kvinnene, ytre motivasjon er ikke noe unntak. Forskjellen er så marginal at det i praksis må sies å være likt.

Hypotese 5 får vi bekreftet i undersøkelsen, men også her viser det seg at likheten er mer iøynefallende enn den lille forskjellen vi finner.

6.7.2 Øvrige funn

I kapittel 6 har vi også sett på en del resultater som vi ikke har stilt opp noen hypoteser for, da vi systematisk har tatt for oss alle de avhengige variablene og målt dem opp mot de uavhengige variablene.

Vi har tatt for oss resultatene for alle de uavhengige variablene testet mot generell motivasjon gjennom hypotesetesting, bortsett fra fordeling på undervisningsstedene. I avsnitt 6.4 så vi på dette, og fant noen forskjeller. Flekkefjord scorer noe lavere enn de øvrige på altruistisk motivasjon. På indre motivasjon er både Flekkefjord og Lyngdal noe lavere enn de øvrige. Felles for alle er likevel at altruistisk- og indre motivasjon er høy, mens ytre motivasjon er en del lavere.

Forskjeller i motivasjon for arbeidsmåter ble belyst i avsnitt 6.5. Her merket vi oss at kjønnsforskjellene var veldig små. Aldersmessig fant vi at lærere over 60 år skiller seg ut fra gjennomsnittslæreren med negativ motivasjon både for "undervisningsevaluering" og "skolevandring". Vi fant ingen tydelige forskjeller mellom faginnretningene.

Sammenligningen av undervisningsstedene viste noe forskjell. Viktigst her var at Farsund og Lyngdal viser negativ motivasjonspåvirkning av "skolevandring". Lyngdal fremstår også som ekstra tydelige motstandere av bundet arbeidstid.

I avsnitt 6.6 så vi etter variasjon på bakgrunn av de 10 rammefaktorene. Forskjellene mellom kvinner og menn var veldig små. Det var overraskende at mennene scoret høyere enn kvinnene på "lærer/elev samspillet" og "kollegastøtte". At menn er noe mer motivert av utstyr enn kvinner var i tråd med forventningene. Aldersmessig fant vi en del forskjeller innbyrdes mellom de forskjellige gruppene, men det er vanskelig å finne et system i disse forskjellene. Faginnretning spiller en rolle for hvordan lærerne forholder seg til rammefaktorene. Programfaglærerne er mindre opptatt av autonomi, og mer opptatt av lederrelasjon og utstyr enn andre lærere. Til slutt er det forskjellene mellom undervisningsstedene som trekkes frem. Farsund og Lista setter "elevrelasjon" foran "autonomi". Lyngdal holder disse to likt, mens Flekkefjord og Kvinesdal setter "autonomi" foran "elevrelasjon". "Lederrelasjonen" er særlig viktig i Kvinesdal. Farsund skiller seg ut fra de øvrige med høyere motivasjonspåvirkning av internasjonalisering.

7 Refleksjon rundt funn

7.1 Altruistisk- og indre motivasjon er skolens viktigste kapital

Generell motivasjon ble inndelt i de tre indeksene indre-, altruistisk- og ytre motivasjon. Vi fant i avsnitt 5.1 ut at lærerne i denne studien har høy grad av altruistisk- og indre motivasjon og at ytre motivasjon er lavere. Dette funnet samsvarer med forventningene vi hadde på bakgrunn av teorigjennomgangen, jfr. avsnitt 4.1.6 hvor vi så på funn presentert av Kuvaas (2008) om at en stor grad av arbeidsstokken i norske organisasjoner er indre motiverte for jobben. Det er et positivt funn for skolene i den forstand at indre motivasjon er den beste kilde til gode arbeidsprestasjoner (Kuvaas, 2008, s. 21), og altruistisk motivasjon i offentlige organisasjoner er positivt relatert til individuell ytelse (Perry & Wise, 1990, s. 370). Organisasjoner som har ansatte med høyt nivå av altruistisk motivasjon er også mindre avhengige av å bruke ytre insentiver for å sikre effektiv ytelse blant de ansatte (Perry & Wise, 1990, s. 371).

Vi finner altså samsvar med tidligere godt dokumentert kunnskap om at norske arbeidstakere ikke har egen nytte som motiv for sin innsats, ifølge Kuvaas (2008, s. 15). I innledningen til oppgaven i avsnitt 2.1 pekte vi på hvordan inntoget av NPM har medført økt bruk av økonomiske insentiver, resultatstyring og konkurranse som verktøy for å styre offentlig sektor. Vi refererte videre til konflikten mellom lærerne og KS fra 2014, der binding av arbeidstid var stridens kjerne. Spørsmålet er da om vi på bakgrunn av funnene i undersøkelsen her, 1) kan peke på en brist i logikken bak bruken av de nye verktøyene for å oppnå bedre resultater i skolen og 2) kan si om det er fornuftig av KS å kreve økt binding av arbeidstiden til lærerne?

Til spørsmål 1) har vi tydelige signaler i våre funn som taler imot at økonomiske insentiver i form av ekstra belønning av lærere som oppnår gode resultater, er en fornuftig strategi. (Spørsmål 2) kommer vi nærmere inn på i avsnitt 7.2.) Tabell 10 viser at betaling er av liten betydning for motivasjonen til lærerne. I avsnitt 4.1.3 i teorigjennomgangen så vi også at demotivasjon, misnøye og konflikt fort kan bli resultatet dersom forholdet mellom innsats og belønning oppleves urettferdig. Vi har ingen tilfredsstillende metoder for å kunne måle den ene lærerens læringspåvirkning på elevene opp mot en annens. En slik måling ville det kunne blitt store diskusjoner rundt, for dette er ikke matematikk. Lærernes bidrag til elevenes læring og trivsel kan ikke reduseres til målbare enkeltbiter som deretter kan registreres, telles og

sammenlignes. Dermed vil det være forskjellig oppfatning av hvem som er flink nok til å skulle få ekstra prestisje og lønn, og hvem som ikke når opp. På samme bakgrunn er jeg også skeptisk til å innføre en prestisjelærer med økt lønn og status slik Høyre foreslår i sitt partiprogram for stortingsperioden 2017-2021 (Høyre, 2017). Forslaget går ut på at de flinkeste lærerne skal få denne typen belønning i form av status, lønn og prestisje. Sjansen for at et slikt prosjekt vil forstyrre og demotivere lærerne i større grad enn motivere er åpenbar ut fra våre funn.

Former for resultatstyring som verktøy i skolen kan på den andre siden være motiverende for lærerne. Vi har funnet at satsing på økt måloppnåelse gir en positiv motivasjonspåvirkning på lærerne jfr avsnitt 5.2. Denne formen for resultatstyring innebærer at skoleeier analyserer resultatene av driften og peker ut områder som må styrkes for å oppnå forbedring. Skolene og lærerne er deltakende i fellesskap i denne satsingen. Resultatene oppnås i fellesskap, og det motiverer til innsats på alle plan. Det bidrar videre til diskusjon og interesse for hvilke faktorer som medvirker til forbedrede resultater. Forskningen blir en positiv kilde til kunnskap og argumentasjon på samme måte som den enkelte lærers erfaringer. Denne måten å drive skoleutvikling på bygger opp om det kollektive fellesskapet som er viktig for å sikre kvaliteten i skolen.

7.2 Å lede skolen til utvikling i balanse med lærernes autonomi

I tillegg til at lærerne er altruistisk- og indre motiverte, er de også opptatt av autonomi. For noen utvalg ser vi til og med at autonomi er viktigere enn elevrelasjonen – som er selve arbeidsoppgavene (se Tabell 26, Tabell 28 og Tabell 30). Dette er en side som er blitt veldig bevisstgjort gjennom lærerstreiken i 2014, og som blir et uttrykk for tillit eller mistillit mellom arbeidsgiver og lærer. For å oppnå resultatforbedring i skolen er den aktuelle forskningen tydelig på noen viktige satsingsområder. Hattie (2009) har i sin forskning kommet frem til at den viktigste faktoren er at lærerne lærer av sin egen praksis.

Undervisningen bør stadig gjennomgå evaluering og forbedring med tanke på å øke utbyttet for elevene. Knut Roald (2012) er opptatt av at hele skolen må være en lærende organisasjon, der erfaringer deles fortløpende og institusjonaliseres. Ledelse og lærere må sammen sikre seg kunnskaper og erfaringer som overføres til nye lærere og ledere som et grunnlag for videre utvikling. Robinson (2011) sier i sin forskning at lederes viktigste bidrag for å sikre utvikling av bedre skole er å lede utvikling og læring hos lærerne.

Utfordringen vi står overfor da er at skolens arbeid med å lære, også krever tid. Her er vi ved spørsmål 2) fra forrige avsnitt. Det er ikke mulig for lærere å evaluere og videreutvikle egen undervisning uten at det settes av tid til det. Det er heller ikke mulig for skoleledere å organisere lærerne til teamarbeid, faglig utviklingsarbeid og kollegaveiledning, uten å samtidig sette av tid til det. Utfordringen for KS i forhandlingene med lærerorganisasjonene ligger i dette spenningsfeltet. Hvordan få tid til dette viktige arbeidet når lærerne også trenger mye alenetid til for- og etterarbeid? Det er ikke fornuftig å gjøre rettelser på skolen så lenge arbeidsforholdene ikke ligger til rette for ro og konsentrasjon på skolen. Her er det viktig at ikke lærernes krav om styringsrett over egen tid til for- og etterarbeid blokkerer for å finne løsninger. Like viktig er det at skolen har egnede fasiliteter for lærerne slik at de får brukt sin arbeidstid effektivt også når de må være på skolen og utføre rettelser mellom undervisningsøkter, faglig samarbeid og utviklingsarbeid. Retting av lange besvarelser fra elever i videregående skole krever arbeidsro og konsentrasjon over tid. Store kontorlandskaper som er eneste arbeidsplass for lærerne på våre skoler er ikke egnet for slike arbeidsoppgaver. Til slutt koker utfordringene ofte ned til logistikk. Organiseringen av skoledagen gjennom timeplaner for lærerne er en kabal som ikke går opp uten kompromisser. Elevenes rett til undervisning må selvsagt prioriteres innenfor tidsrammene for når offentlig transport er satt opp til å levere og hente. Lærerne har undervisning i forskjellige fag, forskjellige trinn og klasser og er avhengige av samarbeid på kryss og tvers i mange forskjellige team. Det er krevende å finne tidsrom der alle lærerne for de forskjellige teamene er ledige og på jobb.

Ledernes oppgave blir da å gjøre det "umulige" mulig. I samarbeid med lærerne finne konkrete satsingsområder som lar seg realisere innenfor rammene vi faktisk har, samtidig som vi respekterer lærernes behov for alenetid og frustrasjon over unødvendig stor bundet arbeidstid på skolen. Ifølge Tabell 12 er bundet arbeidstid den arbeidsmåten som har mest negativ motivasjonspåvirkning på lærerne. Det må ikke få bety at samarbeid og kollektivt utviklingsarbeid velges bort. Autonomien eller friheten må begrenses til at lærerne selv tar ansvar for å finne rom og tid innenfor arbeidstidsavtalen til å løse oppgavene. Lærerne må også prioritere mellom viktige oppgaver. Dette kan være vanskelige grenseoppganger som blir gjenstand for diskusjoner og uenighet på skolene. I den forbindelse må forskningsbasert kunnskap om skoleutvikling benyttes som argument. Så kan både ledere og lærere stå sammen i kampen for økt lærertetthet, gjerne slik som utdanningsforbundet foreslår i bladet Utdanning (2017).

7.3 Kollegaveiledning som utviklingsmetode for økt måloppnåelse

I avsnitt 5.2 fikk vi se at "kollegaveiledning" var den arbeidsmåten som ble scoret høyest av lærerne. Dette kan bety at lærere føler seg tryggere på en kollegas gode intensjoner i en veiledningssituasjon, enn en leders. Lederen har også en rolle som eiers stedfortreder. Dermed kan det dukke opp elementer av kontroll eller vurdering av lærerens prestasjoner i en veiledningssituasjon. Dette kan kanskje oppleves som hemmende på utfoldelsen i veiledningssituasjonen. Vi husker at autonomi er viktig for lærerne. Preferansen for kollegaveiledning kan også bety at lærerne har større tiltro til at kollegaer kan gi god veiledning enn at lederen kan det. En annen logisk forklaring er at fagene er forskjellige av natur, og kollegaer kan i større grad plukkes ut blant de som har samme fagkompetanse eller som kjemien stemmer med, enn om lederen skulle veilede. En leder har ikke nødvendigvis samme fag, og kan dermed oppleves som mindre nyttig i rollen som veileder. Lærere som står i de samme utfordringene til daglig vil da i større grad ha nytte av erfaringsutveksling og gjensidig veiledning. Vi ser også at "undervisningsevaluering" blir vurdert som en positiv motivator. Dette til sammen indikerer at lærerne er opptatt av å utvikle sin undervisningspraksis. De har tro på at respons både fra elever og kollegaer kan gi dem positive bidrag.

Satsing på økt måloppnåelse har omtrent samme høye score som undervisningsevaluering. Kritiske røster hevder fra tid til annen at dette ikke egentlig er noe lærerne bruker energi på. De må fokusere på arbeidsoppgavene og se den enkelte elev sine behov. Hvilke forutsetninger elevene har, kan variere fra kull til kull. Sammenligningsgrunnlaget blir ulikt, slik at resultatene det ene året kan være dårligere selv om lærernes innsats har vært bedre. Et annet dilemma med denne satsingen er lærerens rolle som både underviser og karaktersetter. Kan det tenkes at denne satsingen påvirker lærerne til å bli snillere i karaktersettingen, slik at resultatene som måles ikke gjenspeiler økte ferdigheter hos elevgruppen, men senkede karakterkrav? Står vi i fare for å korrumpere lærerne hvis både elever og ledere presser på for å få karakterene opp? På tross av disse betenkelighetene blir det altså opplevd som en positiv motivator å satse på økt måloppnåelse. Kanskje er det bevisstheten rundt de store konsekvensene for enkeltelever som kommer ut av videregående skole uten å bestå, som gjør at satsingen oppleves meningsfull tross alt. Midler fra skoleeier kanaliseres nå inn mot elevgrupper som står i fare for å stryke, for å gi dem ekstra hjelp. Det er en fornuftig satsing mot et fornuftig mål, på tross av utfordringene med å måle skolens bidrag til måloppnåelse, og faren for at vurderingsarbeidet blir påvirket. Det er også lett å måle resultatene og

sammenligne fra år til år hvordan det har gått. Statistikk gjøres automatisk tilgjengelig for skolene. Målingene for gjennomføring gjøres ikke bare pr skoleår, det måles også hvor stor andel av elevene som klarer å fullføre og bestå gjennom en femårsperiode etter at de først begynte på videregående. Dette setter fokus på en gruppe elever som tidligere var helt overlatt til seg selv. Nemlig de som har fullført opplæringen på videregående, men som ikke har bestått alle fag. De har lenge fått tilbud om ny eksamen ved stryk, men nå bruker Vest-Agder fylkeskommune også midler til målrettet eksamensundervisning for denne gruppen. Skolene blir oppfordret til aktivt å kontakte disse ungdommene for å motivere dem til å ta nødvendige eksamener og tilby undervisning.

På samme måte blir skolene oppmerksomme på lærlinger som dropper ut av sine lærekontrakter uten fagbrev. Disse blir et minus i statistikken, og dermed gjenstand for skolens fornyede oppmerksomhet. Gjennom denne oppmerksomheten ser vi også med nye øyne på de ordinære elevene som strever med å bestå fagene. Vi forsøker å finne den beste strategien for å hjelpe dem til suksess. Jo høyere mål vi setter oss på gjennomføring, jo mer krevende vil det være å få det til. Det vil være en utopi å tro at vi kan nå et mål om at 100% av ungdommene gjennomfører videregående skole, men det kan være en ide å styre mot dette som en visjon. Samfunnsøkonomisk er det liten tvil om at økt innsats fra skolen for å få en større andel av ungdommene ferdig utdannet, er lønnsomt. På det personlige planet for den enkelte ungdom er det også av stor betydning å lykkes med utdanningen. Trafikksikkerhetsarbeidet har sin nullvisjon. Det er på tide med en 100% visjon i videregående skole. Dette er som vi her har sett en motivator også for lærerne.

7.4 En positiv motivasjonsspiral mellom elever og lærere

"Samspillet mellom lærer og elev" får høyest score blant rammefaktorene i avsnitt 5.3. Med andre ord: Vi har funnet ut at lærerne motiveres aller mest av elevene. Flere av arbeidsoppgavene til lærerne er rimelig intense. De skal stå i undervisning opp mot 20 timer hver uke i full stilling. I tillegg kommer faste møter, uformelt samarbeid, foreldrekontakt, elevoppfølging, planlegging, rapportskrivning, for- og etterarbeid og vanskelig vurderingsarbeid som tar svært mange timer hver uke. Tanken på neste undervisningstime er aldri langt unna. Det er elevrelasjonen som setter de dype sporene og som viser læreren hvor viktig jobben hans og hennes er. Elevene er åpne, undrende, lærende, krevende og utfordrende. Den høye scoren på "samspillet mellom lærer og elev" overrasker ikke. Den

bygger opp under høy score på indre motivasjon som vi har sett på tidligere. Dette funnet i undersøkelsen er kapitalen til skolen. Det er også et tydelig signal om at lærertettheten er viktig for lærernes motivasjon. 2017 er valgår for stortinget. De politiske partiene i landet er derfor ekstra opptatte med å finpusse sine programmerklæringer i år, og da er skolepolitikk et viktig tema. En viktig jobb for politikerne er å finne løsninger som sikrer høy lærertetthet i skolen. Innledningsvis i oppgaven ble det med referanse til Hattie pekt på at lærerne er en av de viktigste faktorene for elevenes læring, og i denne studien finner vi at elevene er den viktigste motivasjonsfaktoren for lærerne. Derfor er det viktig å passe på at lærerne får nok tid med hver enkelt elev. Slik kan skolen sikre gjensidig positiv motivasjonsforsterkning mellom elever og lærere.

7.5 Møter og foreldrekonferanser frister ikke

"Kollegastøtte" scorer nest høyest og "møter for erfaringsdeling" er på tredje plass i Tabell 13, avsnitt 5.3. Kanskje er det tanken på organiseringen her som svekker den sistnevnte aktiviteten. Møter kan fort oppleves som en tidstyv, men når «støtte og inspirasjon fra kollegaer» står oppført helt uten noen forpliktelser – slår det igjennom som veldig viktig for motivasjonen. Balansen mellom at lærerne er indre motivert for lærerjobben og at autonomien er viktig for lærerne blir en tolkningsnøkkel her. På den ene siden kjenner de behovet for et kollegium som kan stå sammen for å møte utfordringene i skolen, og på den andre siden vil de være mest mulig tidseffektive i samarbeidsformene. Møter der mye av innholdet eksempelvis angår andre lærere, oppleves fort som unødvendige tidstyver. Det samme kan være tilfelle hvis innholdet i møtene blir for generelt eller abstrakt. Det er viktig at lærerne er aktører, og ikke tilhørere. Roald (2012) presenterer konkrete arbeidsmåter som kan bringe kvalitetsarbeidet i skolen inn i gode strukturer. Han poengterer at lærerne er viktige ressurspersoner man må stille forventninger til og utfordre i dette arbeidet, slik at de ikke får opplevelsen av å være passasjerer, men mannskap. Dette arbeidet må nøye tilpasses den enkelte skoles behov, og innpasses i arbeidstidsavtalenes rammer.

"Foreldrekonferanser" ser ut til å bære preg av et pliktløp for lærerne, idet de rangeres nest nederst blant de fem mulige rammefaktorene. Det er arbeidskrevende, tidkrevende og bare unntaksvis et behov lærerne føler på. Aktiviteten kan like fullt være viktig både for elever og foreldre, for deres motivasjon for skolearbeid både på skolen og hjemme. Vitenskapelige undersøkelser viser tydelig hvor viktig foreldrene er for ungdommers utdanning. Samtidig

skal vi vel være enige med lærerne i at foreldresamarbeidet ikke bør prioriteres foran de tre forannevnte aktivitetene i videregående skole. Dette fremstår dermed som et rimelig og fornuftig svar fra gjennomsnittet av lærerne.

7.6 Internasjonalisering og godt utstyr er ikke motivasjonsdrivere for utvikling

Lærerne gir lav score til "internasjonalisering". Alternativene det er satt opp imot som vi ser i Tabell 13 må naturlig nok prioriteres høyt. I tillegg vet vi at det er bare ganske få lærere som har vært involvert i prosjektene. Noen har vært med på flere prosjekter, mens mange ikke har vært med på noen. Det videre arbeidet i skolen med å utnytte lærdommen som kommer ut fra internasjonaliseringen har muligens hatt for lite fokus. De av lærerne og elevene som deltar kan sitte igjen med et utbytte for sin egen del, men det blir ikke i stor nok grad en del av skolens felles kunnskap etter at det enkelte prosjekt er gjennomført. Derfor er det mulig å forstå at en undersøkelse som denne, gir et svakt resultat på motivasjon gjennom deltakelse på internasjonaliseringsprosjekter. Tabell 14 i avsnitt 5.3 viser scoren på de siste fem rammefaktorene. Her rangeres "utstyr" lavest. Kanskje er dette et uttrykk for at skolen innfrir de viktigste forventningene til utstyr. Alle klasserom har i lang tid vært utstyrt med videokanon og lydutstyr i tillegg til tavler. Lærebøkene blir oppdatert ved behov, uten at det må store kampanjer til fra lærere eller elever. Lærerne har også i lang tid hatt egne bærbare PCer med nødvendig programvare. Den teknologiske utviklingen har gitt nye pedagogiske muligheter, og det ser ut til at skoleeierne har klart å være i front med satsingene på utstyr. Likevel tilbys det stadig nye løsninger. Alt fra smartboards, kameraer, digitale verktøy og læremidler til undervisning i klasserom. I tillegg er det en stor utfordring å ha oppdatert utstyr for industrifagene. Her er det jevnlig behov for kostbare oppdateringer om skolen skal klare å holde seg på nivå med industrien. Til tross for at det opplagt er et etterslep i forhold til fornyelse av utstyr, sier altså lærerne at dette har lavest innvirkning på motivasjonen i denne sammenligningen. Igjen ser det ut til at vi kan støtte oss på Herzbergs teori, jfr avsnitt 4.1.4, der arbeidsforholdene omkring arbeidsoppgavene som skal løses blir kategorisert blant hygienefaktorene som ikke har videre påvirkning på motivasjon.

7.7 Skoleleders viktigste jobb er ikke å være inspirator for lærerne

Nest sist på lista i Tabell 14, finner vi lederes støttende og inspirerende atferd. Det er fristende for meg som avdelingsleder å forklare denne posisjonen med at behovet for støttende og inspirerende atferd i stor grad er dekket. En annen mulighet er selvsagt å tenke at lærere ikke har så høye forventninger til sine ledere. Uansett kommer det frem at de mener relasjonene til elevene, forberedelse på valgfritt sted/-tid og faglig etter- og videreutdanning er viktigere for motivasjonen. Skoleledere bør altså ifølge denne undersøkelsen bruke mer av sin energi og skolens ressurser på å tilrettelegge for gode arenaer til møter mellom elev og lærer, etterkomme lærernes ønske om fleksibilitet i arbeidstid og tilby etter- og videreutdanning, heller enn å opptre støttende og inspirerende overfor lærerne i alle slags situasjoner. I praksis er det naturligvis ikke en ressursbesparende prioriteringsmulighet for ledere vi her har funnet. Det er ikke slik at ledere sparer mye energi og tid på å opptre mer bryskt og avmålt. Positiv relasjonsbygging og støttende atferd vil være en naturlig del av en skoleleders funksjon, uten at dette er det som betyr mest blant de fem alternativene.

7.8 Yngre lærere er mer motiverte enn eldre

Når vi i kapittel 6 bryter ned svarene etter alder, kjønn, undervisningssted og faginnretning gjør vi noen funn som det er nyttig å reflektere over. Det viser seg at generell motivasjon er høyest hos yngre lærere. Særlig altruistisk- og ytre motivasjon har en fallende tendens med økende alder, jfr Tabell 15. Videre i Tabell 20 har vi samme tendens når det gjelder arbeidsmåter. De yngste er mer motiverte for kollegaveiledning, undervisningsevaluering, økt måloppnåelse og skolevandring.

Dette er en utfordring for skolen fordi eldre lærere sitter med verdifull erfaring som det er viktig å dele med yngre lærere. De unge ivrer etter samarbeid og erfaringsdeling, men de erfarne har ikke bruk for det i samme grad. De har funnet arbeidsmåter og metoder som fungerer tilfredsstillende. Trolig opplever også eldre lærere større ubehag ved å bli evaluert og korrigert av andre – enten det er elever, kollegaer eller ledere. Fra teorijennomgangen i avsnitt 4.2.1 forstår vi denne situasjonen best ut fra Eriksons teori om livsfaser. De mest voksne har funnet seg til rette med livet slik det har blitt. De aksepterer i større grad at undervisningen kanskje ikke er helt perfekt, og at den heller ikke kommer til å bli det. Men det er godt nok. De yngre på sin side opplever utfordringene i undervisningssituasjoner,

vurderinger og elevrelasjoner som mer påtrengende. De har mer energi og pågangsmot i forhold til å prøve ut nye ideer.

Kollegaveiledning og fadderordninger i organiserte former kan være løsningen på denne floken. De eldre lærerne, må som de yngre, holde oppe arbeidet med utvikling av egen undervisning både for sin egen del, og for elevenes del. Ledere må være oppmerksomme på at eldre lærere kan vegre seg for å veiledningssituasjoner. De må trygges i sin egen rolle og oppmuntres for å se nytteverdien av denne aktiviteten for hele skolen. Ideene og pågangsmotet til yngre lærere vil trolig også ha en viss smitteeffekt på eldre lærere. Slik kan kollegaveiledning bli en positiv og nyttig metode for utvikling av undervisningen.

7.9 Kvinner og menn er like i skolen

I teorigjennomgangen i avsnitt 4.2.2 så vi på forskjeller mellom feminine og maskuline trekk i samfunnslivet gjennom Hofstede (2001) sin forskning. Vi har i liten grad klart å finne tilsvarende forskjeller i denne studien. Kvinner og menn scorer relativt likt på alle de tre faktorene for generell motivasjon, jfr. Tabell 16. Det er noen forskjeller på hvordan utfallet blir på forskjellige arbeidsmåter og rammefaktorer for undervisningen, jfr. Tabell 19 og Tabell 23, men ikke på en slik måte at det danner et mønster som passer med teorien til Hofstede. Dette kan tyde på at skolekulturen i vårt tilfelle ikke er videre påvirket av kjønnsroller. Vi har andre skillelinjer som er tydeligere.

7.10 Faginnretning har minimal betydning som motivasjonsskillelinje

Utdanningsrelaterte motivasjonsforskjeller ble i avsnitt 4.2.3 satt fram som en mulig skillelinje mellom lærerne i skolen. Det ser vi bare små antydninger til i denne undersøkelsen i avsnitt 6.3, 6.5 og 6.6. Forskjellene er små og kan muligens like gjerne forklares på andre måter enn faginnretning. I generell motivasjon vist i Tabell 17 er den største forskjellen i forhold til indre motivasjon. Der er det fellesfaglærerne som scorer noe lavere enn de to andre. Ser vi dette i sammenheng med den generelt høye scoren i motivasjonspåvirkning av lærer/elevsamspillet, er det nærliggende å tenke at fellesfagsundervisning på yrkesfaglige utdanningsprogram kan være noe mer preget av pliktfølelse for elevene. De er mest motivert for programfagene som de tross alt tenker å arbeide videre med etter endt utdanning. Dermed

er motivasjonen noe lavere på fellesfagene, noe som smitter over på arbeidsgleden til lærerne som skal undervise dem.

7.11 Forskjeller mellom undervisningsstedene

I kapittel 6 har vi sett at det er en del forskjeller mellom undervisningsstedene i svarene på spørsmålene om hva lærerne motiveres av – og hvor høy grad av motivasjon de opplever. Disse forskjellene kan det være nyttig å reflektere over ved igangsetting av tiltak. Forskjellene kan bygge på at undervisningsstedene har forskjellige erfaringer med arbeidsmåter som er brukt. Det kan også være at ulik alderssammensetningen kan forklare noen forskjeller.

Innledningsvis var vi særlig interessert i å se på forskjeller mellom Farsund og Lista, som skal samlokaliseres om få år. Tabell 18 sammenligner generell motivasjon mellom undervisningsstedene. Lista og Farsund har svært sammenfallende resultater på altruistisk- og indre motivasjon, mens ytre motivasjon er noe høyere på Lista. Farsund sin score er på 2,88 på skalaen fra 1-5, hvilket er den laveste scoren blant undervisningsstedene. Lista har den høyeste scoren blant undervisningsstedene med 3,41. Neste sammenligning mellom undervisningsstedene finner vi i Tabell 22, hvor de forskjellige arbeidsmåtene vurderes. Farsund og Lista kommer ut med samme prioriteringsrekkefølge på arbeidsmåtene, men med noe forskjellig nivå på hver av dem. I Tabell 29 sammenlignes snittverdiene for rammefaktorer 1) mellom undervisningsstedene. De tre første rammefaktorene (lærer/elev samspillet, kollegastøtte og møter for erfaringsdeling har samme prioriteringsrekkefølge for Lista og Farsund. De to siste rammefaktorene får motsatt rekkefølge. Farsund scorer internasjonalisering høyere enn foreldrekontakt som motivasjonsfaktor, mens det er motsatt på Lista. Den siste sammenligningen vi har, finner vi i Tabell 30, hvor rammefaktorer 2) sammenlignes. I denne tabellen fremstår Farsund og Lista som veldig samkjørte.

Totalt sett fremstår Farsund og Lista med resultater som sammenfaller i de fleste spørsmålene. Det spriker noe på ytre motivasjon, og i forhold til internasjonalisering. Fra tidligere kjenner vi også til at ytre motivasjon er høyere blant yngre lærere enn blant eldre.

Som vi har nevnt tidligere er altruistisk- og indre motivasjon skolens viktigste kapital. Om disse viser seg å være lavere enn ønskelig, vil det være grunn til å lete etter forklaring og tiltak som kan løfte motivasjonen. I undersøkelsen her har vi sett at lærere motiveres mest av arbeidet direkte med elevene og at autonomi er viktig for motivasjonen. Fra Herzberg

(Denhardt et al., 2012) sin teori husker vi at hygienefaktorene kan skape frustrasjon, og ødelegge for motivasjonen. Ledere og ansatte på det enkelte studiested må være oppmerksomme på om det finnes slike frustrasjonsfremkallende elementer, og forsøke å rette opp dette. Kuvaas (2008, s. 27) viser til empiri som underbygger at jobbautonomi er viktig for motivasjonen til arbeidstakere. At lærere også er opptatt av dette, er derfor helt naturlig. Det er dessuten viktige fordeler knyttet til jobbautonomi sier Kuvaas videre. Medarbeiderne blir mer motiverte og mer tilfredse med jobben og de øvrige rammebetingelsene i jobben. Dette er det grunn til å ta på alvor som skoleleder.

7.12 Hvordan kan vi anvende denne kunnskapen i våre skoler?

Vi har allerede trukket frem mange lærdommer av undersøkelsen og teorien som ligger til grunn for denne. Når vi skal utvikle skolene våre er det viktig å sette en kurs, og deretter finne virkemidler som tar oss i riktig retning. Kursen settes ikke bare lokalt på en skole. Den får vi gjennom politiske programmer og satsingsområder i form av reformer, lover, forskrifter og rundskriv. Ikke alltid kan vi identifisere opphavet til ideene og tankegodset som preger satsingene. I skolen må vi forholde oss til politikere på to nivå (nasjonalt og kommunalt), som begge vil ha gjennomslag for sine planer for skolene. Faginstanser som utdanningsdirektoratet og fagorganisasjoner øver også sterk innflytelse på skolene. Likevel gjenstår det både et ansvar og et handlingsrom lokalt på skolene. Dette handlingsrommet strekker seg helt fra konkrete praktiske oppgaver som tilsetting av lærere, oppbygging av stillinger, timeplanlegging, organisering av arbeidstid, møter og planleggingsdager – til arbeid med målformuleringer, strategiplaner, trivselstiltak, utarbeidelse av kriterier for lokale lønnsforhandlinger og kurs- og etterutdanning. Som vi har sett innledningsvis har vi forventninger fra skoleeier om å ta i bruk en del verktøy for å hjelpe oss i utviklingsarbeidet av undervisningen. De aller fleste av disse verktøyene har vi sett i undersøkelsen her, bidrar positivt til motivasjonen til de fleste lærerne. I tillegg har vi ansatte som er altruistisk- og indre motiverte for jobben, og som motiveres av stor grad av autonomi.

I hovedsak er det liten forskjell i lærerkollegiet på hva som oppleves motiverende og hva som oppleves demotiverende. Vi har sett at kvinner og menn har veldig lik oppfatning rundt motivasjon. Faginnretning utgjør heller ikke en skillelinje mellom lærernes oppfatning av motivasjon. Noen forskjeller kommer frem mellom de ulike undervisningsstedene, og noen forskjeller ser vi også mellom forskjellige aldersgrupper.

At de yngste lærerne både er mer altruistisk motiverte og mer ytre motiverte enn de eldste, kan være en nyttig informasjon. Dette bør få innvirkning på hvordan vi planlegger og organiserer oppfølgingen av nytilsatte, og hvordan vi setter sammen fagteam.

Kollegaveiledning scorer høyt på motivasjonspåvirkning på lærerne. Da er det naturlig at vi satser på en implementering av dette verktøyet. Vi har behov for utveksling av erfaringer lærerne imellom. Det er kanskje særlig en utveksling mellom unge nyutdannede lærere og mer erfarne lærere som er behovet. Gjennom kollegaveiledning kan de unge få vist nye metoder de har med seg fra studietiden, mens de erfarne kan bidra med både metoder, vurderingserfaring og erfaring med elevhåndtering og klasseledelse. Dermed vil det være en god løsning å legge til rette for kollegaveiledning på tvers av ansiennitet. Vi skal være oppmerksomme på at lærerne selv får være med i drøfting og planlegging av rammene rundt dette slik at vi ivaretar autonomien. For de unge lærerne kan det være nødvendig å veilede i forhold til å sette rammer og grenser for bruk av tid, slik at de ikke brenner seg ut i en travel hverdag, mens de eldste lærerne kanskje trenger litt mer oppmuntring for å gi seg i kast med en ny metode for erfaringsutveksling.

I Vest-Agder fylkeskommune er målet at flest mulig elever skal lykkes i størst mulig grad med sin utdanning i form av fullført og bestått, og i form av gjennomsnittskarakterer. Denne målsettingen er nå lett målbar og sammenlignbar fra år til år. Ved å analysere resultatene kan vi også identifisere grupper der vi lykkes i mindre grad enn ellers. Det er motiverende å arbeide på denne måten som et kollegium i fellesskap. Dette er den positive og gode effekten av NPM sin inntreden i skoledelen av offentlig forvaltning. Dette kan brukes lokalt på skolene som en motiverende innsats. Når vi kommer til lokale lønnsforhandlinger må vi finne kriterier som ikke vil danne grunnlag for frustrasjon og kritikk. Kriteriene bør være tydelige og identifiserbare, samt ha en samlende effekt. De bør videre siktes inn på skolens kollektive plan for utvikling og læring av undervisningspraksis slik at måloppnåelsen kan styrkes.

Som skoleledere kan vi lære av denne undersøkelsen at den jobben vi kan gjøre for å samle lærerne om en målrettet utvikling gjennom å organisere hverdagen på en god måte, er viktigere enn den gode relasjonen til de ansatte. Det er viktigere for lærerne å ha en god relasjon til elevene og til hverandre, enn til leder. Dette kan være nyttig bakgrunnsinformasjon når en som leder ser at ansatte har større lojalitetsbånd seg imellom enn til leder ved uenigheter. En leder er derfor også avhengig av sin altruistiske- og indre motivasjon for arbeidsoppgavene. Og ledere er avhengige av å støtte seg på hverandre.

Skolene bør i lys av denne undersøkelsen arbeide for å øke den indre motivasjonen blant lærerne. Dette vil kunne gjøres ved i større grad å tilrettelegge for positiv relasjon med elevene, og tilrettelegging for stor grad av autonomi. Lærerne bør fortsette å styre den delen av arbeidstiden som brukes til individuelt for- og etterarbeid. De bør også i så stor grad som mulig styre og velge samarbeidspartnere og styre tiden til samarbeid. I praksis blir det her et samarbeid med lederne som planlegger hvilke lærere som underviser på hvilke trinn og i hvilke fag, og som også står for timeplanleggingen. Når lærerne skal utvikle undervisningen må ledere legge rammene for dette, men ikke komme med svarene på hva som er best. Lærerne må få være med i diskusjon om nye tiltak og evaluering av de som er prøvd ut. Det er viktig at alle opplever at de har innflytelse på prioriteringene som gjøres.

8 Avslutning

8.1 Hva var idéen bak oppgaven?

Da oppgaven var på planleggingsstadiet hadde jeg et ønske om å skrive om noe som kunne ha nytteverdi for meg i jobben som avdelingsleder i videregående skole. Det står klart for meg at skolens viktigste ressurs er lærerne, fordi lærernes innsats i skolen er avgjørende for elevenes læring. Å lære mer om hvordan jeg gjennom min jobb kan bidra til at lærerne blir motiverte for jobben sin oppleves som både nyttig og interessant å bruke tid på. Derfra utviklet idéen seg til å gjøre en kvantitativ undersøkelse blant lærerne på "min" skole på hva som gir arbeidsmotivasjon, slik at vi med den kunnskapen kunne bidra til økt motivasjon blant lærerne. Innledningsvis så vi at arbeidsmotivasjon er viktig både for den enkelte arbeidstaker og for organisasjonen han eller hun arbeider for. Betydningen av motivasjon for organisasjonen var muligens klarest uttrykt av Lines (2011, s. 23), som setter motivasjonen høyere enn både evnene og utdanningen til den ansatte.

Som student er jeg indirekte et resultat av en politisk satsing for å øke kompetansen til skoleledere. Hensikten med å øke ledernes kompetanse er å sette skolene i stand til å nå skolemyndighetenes mål om bedre skolefaglige resultater blant elevene. Sagt med andre ord er målet en mer effektiv målstyring. Mål- og resultatstyring er elementer innenfor NPM, den offentlige reformbølgen som har preget hele den vestlige verden de siste tiårene. Fokus på lederutdanning i skolen er et ledd i denne satsingen. Mye er selvsagt blitt endret til det bedre som en konsekvens av NPM, men en tydelig svakhet peker seg også ut. Det høye fokuset på mål- og resultatstyring kan ødelegge motivasjonen til de ansatte, ved at autonomien og fagkompetansen til lærerne nedvurderes. Diskusjonen om en god skole må også innbefatte arbeidsforholdene til lærerne som kunnskapsarbeidere.

Ved bruk av digitale verktøy kan elevenes resultater måles og sammenlignes, men noen kvaliteter i skolen er ikke så lett målbare og sammenlignbare. Vi kan sammenligne tall på hvor mange elever som fullfører og består skolegangen. Vi kan også sammenligne karakternivået til elevene. Men skolen er mer enn resultater. Vi kan ikke redusere skolen til en fabrikk som skal produsere gjennomføringstall og snittkarakterer. I Norge har vi lange tradisjoner for at skolen skal hjelpe barn og ungdom til å lykkes også på det menneskelige planet i livet. Vi skal behandle mennesker i en sårbar og viktig fase av livet. Vi skal lære dem å leve med hverandre og takle både medgang og motgang. Vi skal gi dem hjelp til å finne sin

identitet og til å styrke sitt selvbylde. Mye av min egen motivasjon er knyttet til denne delen av skolearbeidet.

Samtidig vet vi at det å sette seg høye mål, også kan gi økt motivasjon. Hvis skolen på en fornuftig måte kan formulere mål som er målbare og sammenlignbare fra år til år, og som gjenspeiler sentrale deler av skolens oppgaver, kan noen grad av målstyring oppleves meningsfullt. Gjennom denne oppgaven ønsket jeg å finne balansegangen mellom styringstiltak som hemmer motivasjonen og styringstiltak som fremmer motivasjonen til lærerne.

8.2 Hva fant jeg ut?

Svarene på spørreundersøkelsen jeg sendte ut, er ikke overraskende eller revolusjonerende. Tvert imot, føyer de seg inn i et mønster som er godt kjent fra før. Lærere er altruistisk motiverte, de er indre motiverte og de motiveres av autonomi i jobben. De trenger ikke kunstige stimuli for å ville gjøre en god jobb i skolen, det ønsker de helt av seg selv. De trenger gode rammer å arbeide innenfor, og de trenger å få planlegge og tilrettelegge egen undervisning i samarbeid med kollegaer uten å bli diktert i detaljer hvordan og når ting skal gjøres. I samarbeid med elever og kollegaer ønsker lærerne å utvikle bedre og bedre undervisning, som gir gode resultater både menneskelig og faglig.

Lærerne motiveres av at det satses på måloppnåelse, men motivasjonen hemmes hvis de mister autonomien i jobben. Mål- og resultatstyring som detaljstyrer lærernes arbeidshverdag, og begrenser handlingsrommet er demotiverende. Tid og fleksibilitet rundt forberedelse og etterarbeid er viktig for motivasjonen. Samhandling med elevene gjennom undervisning og veiledning er det aller viktigste for motivasjonen. Lærerne motiveres av kollegaveiledning, undervisningsevaluering og utvikling av egen undervisningspraksis, men motivasjonen for disse aktivitetene avtar noe med alderen. Kvinner og menn svarer veldig sammenfallende på spørsmålene, og det gjør i stor grad også lærere innenfor forskjellige faginnretninger.

8.3 Praktiske implikasjoner

Undersøkelsen er begrenset i omfang, og kan derfor ikke brukes til å generalisere for alle lærere i Norge. Men i den grad resultatene sammenfaller med teorien og annen forskning, er det likevel legitimt med noen generelle betraktninger. På den bakgrunn kan vi henvende oss til instanser både på nasjonalt og lokalt nivå med erfaringene vi sitter igjen med. Alle som er involvert i utvikling av rammevilkår for skolene må ta innover seg at lærernes autonomi er et positivt bidrag for å sikre kvaliteten i norsk skole. På samme måte som det i industrien har blitt mer og mer fokus på å gi ansatte meningsfullt ansvar i jobben – noe som er en viktig bestanddel av Lean-konseptet, må vi sørge for gode rammevilkår for lærerne når de skal utøve sin fagprofesjon. Lærernes autonomi er ikke en trussel mot gode resultater i skolen, men en viktig ressurs. Høy altruistisk motivasjon blant lærerne, kombinert med høy indre motivasjon, må ikke tilsidesettes til fordel for detaljstyring av tidsrammer. Løsningene må utvikles på lokalt plan i tett dialog mellom elever, lærere og ledere på skolene. Der kan konkrete satsinger utvikles, implementeres og videreutvikles. Dette vil kunne øke samholdet og opplevelsen av å lykkes som organisasjon og team.

8.4 Egne erfaringer og behov for videre forskning

Dette prosjektet har gitt meg mye nyttig lærdom. Lærdommen er knyttet både til erfaringene med å gjøre en kvantitativ undersøkelse, analysere denne i etterkant og til svarene jeg har fått ut av undersøkelsen.

Analysemulighetene som er tilgjengelige i SPSS er en helt ny verden for meg. Dersom jeg hadde vært oppmerksom på rammene for faktoranalyse ville jeg ha utformet spørreskjemaet på en slik måte at faktoranalyse kunne ha blitt benyttet på svarene. Det hadde gitt et enda bedre grunnlag for å generere indekser. Nå måtte jeg argumentere teoretisk for de indeksene jeg brukte.

I ettertid ser jeg også at spørsmålene om generell motivasjon burde vært utformet spesifikt med tanke på å generere indeksene for altruistisk-, indre- og ytre motivasjon. Da ville disse funnene blitt mer sammenlignbare med øvrige studier om slike motivasjonsfaktorer.

Det ville ha vært veldig spennende å gjøre denne typen studie på et større utvalg av lærere i Norge. Da kunne vi fått frem informasjon som kunne brukes på generell basis til utvikling av

den norske skolen. Flere innfallsvinkler kan friste til forskning. 1) Er det mulig å se sammenheng mellom læreres motivasjon og elevenes motivasjon og prestasjon på samme skole? 2) Indikasjonene vi har fått om alder som den uavhengige variabelen med størst innvirkning på motivasjon, hadde vært veldig interessant å følge med på i et større utvalg. 3) Spørsmålet om autonomi som faktor for motivasjon burde undersøkes nærmere. Hvilke rammebetingelser er særlig viktige for lærerne, og hvilke er mindre viktige?

Selv har jeg lovet å gi tilbakemelding til lærerne ved de to skolene om det jeg har funnet i undersøkelsen. Målet er å sette fokus på en side ved skoledriften som nå er utsatt for press. Vi trenger dette fokuset både på lokalt plan på hver skole, og på et overordnet plan der hvor skolepolitikk og arbeidsavtaler blir utviklet og fremforhandlet. Det blir interessant å følge med på om studiet kan bidra positivt til videreutvikling av skolene med fokus på motiverte lærere.

9 Litteraturliste

Bonett, D. G., & Wright, T. A. (2015). Cronbach's alpha reliability: Interval estimation, hypothesis testing, and sample size planning. *Journal of Organizational Behavior*, 36(1), 3-15. doi:10.1002/job.1960

Busch, T. (2004). *Fra altruisme til egoisme : er den sosiale virkelighetskonstruksjon av profesjonene i offentlig sektor i endring?* (Vol. 2004:5). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling Trondheim økonomiske høgskole.

Can They Take It With Them? The Portability of Star Knowledge Workers' Performance. (2008). *Management Science*, 54(7), 1213-1230. doi:10.1287/mnsc.1070.0809

Clausen, T. H., & Eikemo, T. A. (2007). *Kvantitativ analyse med SPSS : en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Trondheim: Tapir akademisk forl.

Crampton, S., & Hodge, J. (2007). Generations in the workplace: Understanding age diversity. *The Business Review*, 9(1), 16-22.

Denhardt, R. B., Aristigueta, M. P., & Denhardt, J. V. (2012). *Managing human behavior in public and nonprofit organizations* (3rd ed. ed.). Los Angeles: Sage.

Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.

Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences : comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed. ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage.

Hood, C., & Lodge, M. (2004). Competency, Bureaucracy, and Public Management Reform: A Comparative Analysis. *Governance*, 17(3), 313-333. doi:10.1111/j.0952-1895.2004.00248.x

Høyre. (2017). Høyres stortingsvalgprogram for 2017-2021. Retrieved from <https://hoyre.no/politikk/temaer/skole-og-forskning/>

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. ed.). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.

Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

Jane Whitney, G., Regina, A. G., & Edward F. Murphy, Jr. (2011). Generational Differences In The Workplace: Personal Values, Behaviors, And Popular Beliefs. *Journal of Diversity Management*, 4(3), 1-8.

Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

Kuvaas, B. (2008). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser : evidensbasert HRM*. Bergen: Fagbokforlaget.

Le Grand, J. (1991). Quasi-Markets and Social Policy. *The Economic Journal*, 101(408), 1256-1267. doi:10.2307/2234441

Lines, R. (2011). Forskningsbasert viten om motivasjon av kunnskapsarbeidere. *Magma*, 14(3), 23-32.

Norske lærere trives på jobben, er motiverte og vil gjerne lære mer. (2014). (Vol. 02 2014). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Ottesen, E., & Møller, J. (2011). *Rektor som leder og sjef : om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforl.

Oversikt - Vest-Agder fylke. (2017). *Skoleporten* Retrieved from <https://skoleporten.udir.no/oversikt/oversikt/videregaaende-skole/vest-agder-fylke?enhetsid=10&skoletypemenuid=1>

Perry, J. L., & Wise, L. R. (1990). The Motivational Bases of Public Service. *Public Administration Review*, 50(3), 367-373. doi:10.2307/976618

Rambøll. (2017). Hjernen og hjertet. Retrieved from <http://hjernenhjertet.no/videreg-skole/undervisningsundersokelse>

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring : når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforl.

Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership* (Vol. v.15). Hoboken: Wiley.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

doi:10.1006/ceps.1999.1020

Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Sande, H. K., & Ludvigsen, S. (2015). Kompetansebasert fagfornyelse. *Drama*.

Teigen, K. H. (2013). Motivasjon. *Store norske leksikon*. Retrieved from

<https://snl.no/motivasjon>

Utdanning. (2017). Vi trenger en norm for lærertetthet. (nr. 8/28. april - 2017), 58-59.

Øgård, M. (2014). Fra New Public Management til New Public Governance : nye forvaltningskonsepter i kommunene. Bergen: Fagbokforl., cop. 2014.

10 Vedlegg

10.1 Vedlegg 1, spørreskjema

Velkommen til denne spørreundersøkelsen om læreres motivasjon i videregående skole

Undersøkelsen gjennomføres ved alle de fem undervisningsstedene ved Flekkefjord- og Eilert Sundt videregående skoler. Undersøkelsen er et ledd i et masterstudium i skoleledelse ved UIA. Det tar ca 5 minutter å besvare hele undersøkelsen.

Først er det noen spørsmål om din person og ditt arbeidsforhold, deretter følger noen spørsmål relatert til din motivasjon som lærer i videregående skole.

Alle besvarelser behandles konfidensielt.

Kjønn:

- (1) mann
- (3) kvinne

Alder:

- (1) Under 31år
- (2) 31 - 40 år
- (3) 41 - 50 år
- (4) 51 - 60 år
- (5) Over 60 år

På hvilke utdanningsprogram underviser du?

- (1) På studieforberedende utdanningsprogram
- (2) På yrkesfaglige utdanningsprogram

Hvilke fag underviser du i?

- (1) Programfag på yrkesfaglig utdanningsprogram
- (2) Fellesfag på yrkesfaglig utdanningsprogram

Hvilke(t) undervisningssted(er) underviser du ved?

- (3) Farsund
- (5) Flekkefjord
- (6) Kvinesdal
- (2) Lista
- (4) Lyngdal

Hvor motiverende opplever du selve arbeidsoppgavene i den jobben du har nå?

For hvert forslag angir du i hvilken grad du er enig i utsagnet

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
Mine arbeidsoppgaver er i seg selv en viktig drivkraft i jobben min	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Det er gøy å jobbe med de arbeidsoppgavene jeg har	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Av og til blir jeg så inspirert av jobben min at jeg nesten glemmer ting rundt meg	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

For hvert forslag angir du i hvilken grad du er enig i utsagnet

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
Jobben min er så interessant at den i seg selv er sterkt motiverende	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Hvor riktige er disse påstandene om sammenheng mellom lærerjobben og din motivasjon?

1 representerer ikke riktig og 5 representerer helt riktig

	1	2	3	4	5	Uenig i påstanden
Det motiverer meg at lærerjobben er viktig både for samfunnet og enkeltmennesker	(6) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Det motiverer meg at jobben jeg gjør blir verdsatt av andre	(6) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Det motiverer meg at jobben er ansvarsfull	(6) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Det motiverer meg at jeg får uttale meg og delta i beslutninger	(6) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Det motiverer meg at jobben er variert og jeg får brukt forskjellige sider av meg selv	(6) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

1 representerer ikke riktig og 5 representerer helt riktig

	1	2	3	4	5	Uenig i påstanden
Det er motiverende at jeg får dekket sosiale behov gjennom jobben	(6) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Det motiverer meg at lærerjobben er godt betalt	(6) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

Hvilken virkning har følgende tiltak på din motivasjon?

	Negativ	Ingen virkning	Positiv
Ha bundet arbeidstid på skolen slik at det blir lett å samarbeide med andre lærere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Undervisningsevaluering (elevene evaluerer undervisningen til læreren) med påfølgende samtaler med elevene og leder	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
Satsing på økt måloppnåelse i form av %-andel av elevene som fullfører og består	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>
"Skolevandring" (avdelingsleder besøker min undervisning for å observere,	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>

	Negativ	Ingen virkning	Positiv
med påfølgende pedagogisk refleksjonssamtale)			
Kollegabasert veiledning (en kollega observerer min undervisning, med påfølgende refleksjonssamtale)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>

Ranger følgende situasjoner / tiltak / aktiviteter etter hvor viktige de er for din motivasjon til stadig å utvikle egen undervisningspraksis

Ta utgangspunkt i konkrete situasjoner du husker. De du plasserer øverst er viktigst.

	1	2	3	4	5
Deltakelse på internasjonaliseringsprosjekter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Samspill mellom deg som lærer og dine elever i undervisningssituasjoner	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Støtte og inspirasjon fra kollegaer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Møter eller klasselærerråd der lærere, rådgiver og ledere deler erfaringer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Ta utgangspunkt i konkrete situasjoner du husker. De du plasserer øverst er viktigst.

	1	2	3	4	5
Foreldrekonferanser, foreldremøter og annen kontakt med foresatte	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Ranger følgende situasjoner / tiltak / aktiviteter etter hvor viktige de er for din motivasjon til stadig å utvikle egen undervisningspraksis

Ta utgangspunkt i konkrete situasjoner du husker. De du plasserer øverst er viktigst.

	1	2	3	4	5
Tilgang på moderne og godt undervisningsmateriell og utstyr	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Samtalesituasjoner med enkeltelever	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Tilbud om faglig og pedagogisk kursing eller videreutdanning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Uforstyrret forberedelse på tid og sted du selv velger	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Støttende og inspirerende atferd fra skoleledere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på denne undersøkelsen!

Dersom du har spørsmål eller kommentarer er du velkommen til å ta kontakt på e-post: botj@vaf.no eller telefon 90672526.

Oppgaven skal være ferdig til juni 2017. Jeg vil tilby en tilbakemelding på mine funn til hvert undervisningssted på både Flekkefjord- og Eilert Sundt videregående skoler.

Vennlig hilsen

Børge Tjørn