

# **Å være lærer i ungdomsskolen**

**Fortellinger om motivasjon og utfordringer**



**Kristine Henriksen**

**Masteroppgave i pedagogikk**

Ped396

Våren 2018

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultetet

Institutt for pedagogikk

## Forord

Dette har vært fire innholdsrike år med bratt læringskurve på flere områder. Og med ferdigstilling av denne masteroppgaven er det på sin plass å takke de som har bidratt til oppgaven eller konteksten den ble skrevet i. Takk til vakre Andøya, for en god start, inspirasjon og ro i sjela. Takk til Mathias og Ella for at dere setter ting i perspektiv, dere er alt. Takk til mamma for at du alltid har trua, for oppmuntrende ord og god servering. Takk til familie og venner for fine stunder og støtte. Takk til veilederen min Anne Grete Danielsen, for raske og uvurderlige tilbakemeldinger, det har vært nødvendig. Takk til intervjupersonene som fortalte sine historier. Takk til Oslo lærerinnelags fond for stipend. Takk til gode kollegaer og inspirerende elever. Takk til Tupis for at det å skrive har vært en kjærkommen avkobling fra bekymringene du har gitt meg. Takk til deg som leser denne oppgaven og som lytter til lærernes stemme.

*«Så heldige vi er, som får være med på det der, som får de relasjonene til elever, og som får være med på den reisen!» - Jan, lærer i ungdomsskolen*

*«Jeg tror ingen som ikke har vært lærer vet hvor intens jobb vi har. Vi kan aldri på en måte gjøre det bra nok for det handler om mennesker, vi kan alltid gi mer og mer og mer selv om vi allerede gjør mye» - Kathrine, lærer i ungdomsskolen*

## Sammendrag

Læreryrket er et yrke med høy trivsel, men også et yrke hvor det rapporteres om stor grad av utbrenthet og stress (Skaalvik & Skaalvik 2016). Det er et intenst yrke og et yrke mange har en mening om. Med utgangspunkt i forskning, motivasjonsteorier og egne erfaringer som lærer ønsker jeg å undersøke hvilke fortellinger lærere i ungdomsskolen selv har om motivasjon og utfordringer. Målet med masteroppgaven har vært å utforske disse historiene og analysere hvilke grunner til motivasjon og utfordringer ungdomsskolelærerne selv synes å vektlegge i disse fortellingene.

Masteroppgaven bygger på narrative kvalitative intervjuer (Riessman, 2008) med seks ungdomsskolelærere. Oppgaven fokuserer på intervjupersonenes fortellinger fra arbeidshverdagen med fokus på opplevelsen av mestring, tilhørighet, selvbestemmelse og utfordringer. For å tolke og analysere narrativene har jeg tatt utgangspunkt Deci og Ryans (1985) teori om selvbestemmelse og Banduras (1997) teori om mestringsforventning. Det er disse teoriene og tidligere forskning, i tillegg til mine tolkninger, analyse og drøfting av intervjupersonenes fortellinger, som ligger til grunn for kunnskapen om ungdomsskolelæreres motivasjonsfaktorer og utfordringer som er produsert i denne oppgaven.

Oppgaven argumenterer for at lærernes narrativer er viktig å lytte til, i utviklingen av framtidens skole sett fra et pedagogisk og samfunnsøkonomisk perspektiv.

Motivasjonsfaktorene ungdomsskolelærerne synes å vektlegge i sine fortellinger er betydningen av å mestre jobben sin på ulike plan, relasjoner særlig til elever, men også til kollegaer og et ønske om selvbestemmelse innen tydelige rammer. Utfordringer ungdomsskolelærerne forteller om er mangel på tid, ugunstige arbeidsforhold og en følelse av å ikke strekke til. Masteroppgaven belyser den enkelte intervjuperson sine fortellinger fra arbeidshverdagen.

## Abstract

The teaching profession is a profession with a high degree of wellbeing, however it is also a profession in which a large degree of burnout and stress is reported (Skaalvik & Skaalvik 2016). Based on research, motivational theories and my own experiences as a teacher, I want to show what narratives lower secondary school teachers have concerning motivation and challenges in the profession. The objective of the master thesis has been to explore these narratives and to analyze the reasons for motivation and challenges that the teachers themselves seem to emphasize in their stories. Askling et al, (2016) argues that there is a need for research about teachers seen from the teachers' own perspective.

The master thesis is based upon narrative qualitative interviews (Riessman, 2008), with six teachers in lower secondary school in Norway. The theoretical framework for the study is based upon Deci and Ryan's (1985) Self-Determination Theory and Bandura's (1997) Self-efficacy Theory. The narratives have been categorized and analyzed using thematic and theory-informed analysis focusing on the interviewees' experiences of self-efficacy and competence, autonomy, relatedness and furthermore the challenges they face being teachers.

The motivational factors that lower secondary school teachers seem to emphasize in their stories are the importance of mastering their work on different levels.

Additionally, the findings indicated that relations, especially to pupils, but also to colleagues are important to the interviewees. Moreover, the need for autonomy is distinct, especially for the teachers who have worked a while. The challenges the teachers tell about is lack of time, unfavorable working conditions and a sense of not being good enough. To conclude, the thesis argues that the teachers' narratives are important to listen to, to achieve an educationally and social economically sound development of tomorrow's schools.

# Innhold

Forord.....	2
Sammendrag .....	4
Abstract.....	5
Kapittel 1 .....	8
1.1 Innledning.....	8
1.2 Masteroppgavens oppbygging og kapitteloversikt.....	8
1.3 Perspektiver på studien.....	9
1.4 Aktuell litteratur .....	11
Kapittel 2 Sentrale begreper og teoretiske perspektiver .....	13
2.1 Sentrale begreper.....	13
2.1.1 Trivsel.....	13
2.1.2 Stress .....	14
2.1.3. Lærerrollen og opplæringens formål.....	14
2.1.4 Motivasjon .....	16
2.2 Selvbestemmelsesteorien .....	17
2.2.1 Sosialt perspektiv .....	17
2.2.2. Amotivasjon, indre og ytre motivasjon .....	18
2.2.3. Grunnleggende behov .....	20
Behovet for autonomi .....	21
Behovet for tilhørighet .....	21
Behovet for kompetanse .....	22
2.3 Sosial kognitiv teori, Bandura .....	23
2.3.1. Autentiske mestringsopplevelser.....	24
2.3.2. Modellæring.....	24
2.3.3. Verbal overtalelse .....	25
2.3.4. Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner .....	25
2.4 Problemstillingene .....	26
Kapittel 3 Metode .....	27
3.1 Fenomenologi og hermeneutikk .....	27
3.2 Kvalitativ metode .....	28
3.2.1 Narrativ metode som en del av kvalitativ metode.....	28
3.2.2 Narrativt intervju.....	29
3.2.3 Utforming av intervjuguide.....	31
3.2.4 Prøveintervju.....	31

3.2.5 Valg av intervjupersoner.....	31
3.2.6 Transkribering.....	32
3.3 Narrativ analyse.....	35
3.3.1 Tematisk analyse .....	36
3.3.2 Teoriinformert analyse.....	37
3.4 Kvalitetskriterier .....	39
3.4.1 Validitet og reliabilitet .....	39
3.4.2 Forskningsetiske vurderinger .....	41
3.4.3 Intervjupersonenes anonymitet, frihet og medbestemmelse .....	41
3.4.4 Kontekst.....	42
3.4.5 Forskerens forforståelse og rolle.....	43
Kapittel 4 Analyse og funn .....	45
4.1 Redegjørelse for gjennomført analyse .....	45
4.2 Analysearbeidet .....	45
4.3 Presentasjon av intervjupersonene .....	49
4.3.1 Kathrine, jobbet som lærer i ca. 15 år .....	49
4.3.2 Eva, jobbet som lærer i under fem år .....	50
4.3.3 Jan, jobbet som lærer i ca. 40 år .....	50
4.3.4 Maja, jobbet som lærer i ca. 20 år .....	51
4.3.5 Ida, jobbet som lærer i ca. 10 år .....	51
4.3.6 Anne, jobbet som lærer i ca. 15 år .....	52
4.4 Presentasjon av funn og drøfting.....	53
4.4.1 Narrativer om mestring.....	54
4.4.2 Drøfting av narrativene om mestring .....	61
4.4.3 Narrativer om tilhørighet .....	63
4.4.4 Drøfting av narrativene om tilhørighet.....	71
4.4.5 Narrativer om selvbestemmelse .....	74
4.4.6 Drøfting av narrativene om selvbestemmelse.....	77
4.4.7 Narrativer om utfordringer .....	79
4.4.8 Drøfting av narrativer om utfordringer .....	86
Kapittel 5 Konklusjon .....	88
Hovedfunn .....	89
Forslag til videre forskning.....	92
Oppgavens kunnskapsbidrag og forslag til tiltak.....	92
Avsluttende betraktninger .....	93

Litteratur:.....	94
Vedlegg:.....	102
Intervjuguide.....	102
Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt .....	104
Resultat fra meldeplikttest, NSD.....	106

## Kapittel 1

### 1.1 Innledning

Temaet for masteroppgaven er ungdomsskolelæreres opplevelse av motivasjon og utfordringer i yrket. Bakgrunn for valg av tema er at lærere synes å være både motiverte for yrket og slitne av yrket (Skaalvik & Skaalvik 2009). Hensikten med masteroppgaven er å bidra med økt forståelse og kunnskap om ungdomsskolelæreres opplevelse av motivasjon og utfordringer gjennom lærernes egne fortellinger fra yrket. Metoden som benyttes er narrativt intervju med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er disse problemstillingene:

1. Hvordan er ungdomsskolelæreres fortellinger fra yrkeshverdagen om motivasjon og utfordringer?
2. Hvordan synes de å vektlegge ulike grunner til motivasjon og utfordringer i disse fortellingene?

### 1.2 Masteroppgavens oppbygging og kapitteloversikt

Masteroppgaven består av fem kapitler. Det første kapittelet forklarer oppgavens relevans, gir en oversikt over søkeprosessen og presenterer et utvalg relevant litteratur. Dette vil gi et bakteppe for videre lesning. Kapittel to starter med å forklare sentrale begreper før de teoretiske perspektivene Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori og Banduras (1997) sosial kognitiv teori gjøres rede for. Det er dette rammeverket jeg



tar utgangspunkt i når empirien analyseres og drøftes. Deretter presenteres problemstillingene og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for oppgaven. I det tredje kapittelet redegjøres det grundig for studiets metode. Herunder blir valg av metode, arbeidsprosessen, kvalitetskriterier og etiske vurderinger ved forskningen tydeliggjort. Det fjerde kapittelet dokumenterer analysearbeidet. Funn blir presentert og drøftet i lys av valgte teorier, begreper og tidligere forskning. I det femte og siste kapittelet konkluderes funnene, og oppgaven avsluttes i samsvar med premisser i valgte teoretiske perspektiv, problemstillinger og empirisk materiale. Videre forskning blir foreslått og oppgavens kunnskapsbidrag diskuteres. Tilslutt kommer litteraturlisten og vedlegg.

### 1.3 Perspektiver på studien

Denne studien har fokus på ungdomsskolelæreres egne beskrivelser av erfaringer i yrket, et område det ifølge Ekspertgruppa (2016) finnes lite forskning på.

Ekspertgruppa om lærerrollen skriver i sin bok *Om lærerrollen*, (Askling et al, 2016, s. 174) at det er forholdsvis lite forskning på lærerrollen i Norge i dag som tar et klart utgangspunkt i lærernes egne beskrivelser. De skriver videre at det er de skolepolitiske satsingsområdene som blir belyst med fokus på implementering, og at det er mindre forskning som først og fremst er opptatt av lærernes erfaringer.

Ekspertgruppa (Askling et al, 2016) peker på et behov for å forske mer på det å være lærer, de fremhever særlig at lærere i større grad bør bidra til forskning, og at denne forskningen bør være basert på ulike metoder. I tillegg trekker ekspertgruppa fram at andelen kvantitative forskningsbidrag med fordel kan økes, for det kan brukes til å generalisere fra utvalg til populasjon. Ekspertgruppa brukte selv kvalitative intervjuer av lærere for å finne svar på mange spørsmål rundt lærerrollen (Askling et al, 2016).

Skaalvik og Skaalvik (2016) har undersøkt det paradoksale ved forskning som viser at lærere trives i yrket, men at de også blir stresset av yrket. De så på trivsel og stress i læreryrket ved å gjennomføre en undersøkelse hvor det deltok 1145 lærere fra grunnskolen og videregående skole. Denne undersøkelsen viste i hovedsak at lærerne trives i arbeidet. De motivasjons og trivselsfaktorene som ble vurdert i høy grad å være

tilstede i skolehverdagen var selve undervisningen og relasjonen til elevene, opplevelse av mestring, variasjon i arbeidet, autonomi og samarbeid med kollegaer.

Stressfaktorene som ble identifisert var for eksempel arbeidsmengde, tidspress, mangel på innflytelse, mangel på anerkjennelse og konflikter (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Både sett fra et pedagogisk og forebyggende samfunnsøkonomisk perspektiv, kan det argumenteres for at det er nyttig med økt kunnskap om hva som motiverer lærere i ungdomsskolen til å bli værende i jobben. Fra et pedagogisk perspektiv fordi hvis man vet hva som motiverer lærere, så kan man legge til rette for økt motivasjon, dette kan igjen føre til mer læring både hos lærere og elever. Sett fra et samfunnsøkonomisk perspektiv kan det være lønnsomt å beholde lærere i jobben. Ved å formidle funnene fra dette studiet til politikere, skoleledelse og lærere under utdanning, kan lærernes stemme blir hørt på nasjonalt og lokalt nivå i politiske beslutninger, samt i beslutninger ved den enkelte skole når det kommer til blant annet utviklingsarbeid. I følge NOU (2015, s. 8) er dagens undervisningspraksiser i endring, og for å få til kompetanseutvikling og endring i yrket kreves det motiverte lærere.

Læreryrket er et yrke med stort frafall, blant annet Køber, Risberg og Texmon (2005) hevder at så lite som ca 60 prosent av utdannede lærere under 67 år i Norge faktisk jobber med utdanning. 16 prosent av nyutdannede lærere som startet i læreryrket har sluttet å arbeide i skolen etter fem år (Gunnes & Knudsen 2016). Gnist indikatorrapport (2016) viser at om lag 36 prosent av alle nyutdannede lærere ikke jobber i skolen i det hele tatt, antall utdannede lærere som jobber med noe annet er ca. 30 000.

Samtidig med økte kompetansekrav for lærere er innslaget av ukvalifiserte i skolen økende (Carlsten & Wollscheid, 2016; Kunnskapsdepartementet 2015). Totalt sett har søknadstallene til lærerutdanningene fra 2015 til 2016 sunket (Samordna opptak, 2016). I tillegg er det stort frafall underveis i studiet, for eksempel sluttet om lag 30 prosent av de som startet på lærerutdanningen i 2012 i løpet av studiet (Gnist indikatorrapport, 2016). Frafall er betydningsfullt, ikke bare for den enkelte lærer og opplevelsen av å mestre og å lykkes, men det er også betydningsfullt for samfunnet i form av økonomiske konsekvenser og konsekvenser av ufaglært arbeidskraft og profesjonaliseringen av læreryrket. For å forhindre frafall i yrket, kan det være nyttig å

forske på læreres motivasjon og hva som gjør at de ønsker å fortsette i jobben eller ikke.

En annen grunn til å skrive denne oppgaven er utviklingen av framtidens skole. Det vil bli et økt behov for lærere. De siste beregningene Statistisk sentralbyrå har gjort av det framtidige kompetansebehovet for lærere, er det forventet å bli et underskudd i 2035, med en mangel på ca. 3600 årsverk (Gunnes & Knudsen 2015). Med bakgrunn i slike tall og prognoser er rekruttering og frafall et viktig utdanningspolitisk tema.

Kunnskapsdepartementet (2008-2009, s.10) skriver i Stortingsmelding nr. 11 at det i årene som kommer blir «nødvendig å øke tilgangen på motiverte lærere med høy faglig og pedagogisk kompetanse». For å rekruttere og beholde lærere i yrket kan det være interessant å se på motivasjon og utfordringer i yrket, fortalt av lærere selv.

Læreryrket er en av yrkesgruppene med flest ansatte i Norge (Askling et al, 2016, s. 28). Forskning på yrket er interessant for lærere, samtidig er forskning på læreryrket av interesse for allmennheten, fordi de fleste i det norske samfunnet har på et eller annet vis erfaringer med ulike lærere, og en mening om yrket. Læreres identitet er ikke bare skapt av lærerne selv. Identiteten som lærere kommer fra både den individuelle og den kollektive livshistorie (Weber & Mitchell, 1995, s. 9).

## 1.4 Aktuell litteratur

Før jeg startet med forskningen forsøkte jeg å skaffe meg en oversikt over hva som allerede fantes av forskning og faglitteratur om læreres motivasjon. I min jobb som lærer har jeg sett mye forskning på elevers motivasjon, men lite fra lærernes perspektiv. Jeg fant flere masteroppgaver som var interessante for min forskning. Noen brukte narrative intervju som metode, mens andre skrev om motivasjon og mestring, begge deler var av interesse for min forskning. I tillegg til kunnskap om hvordan en masteroppgave kan skrives ga disse meg også tips til aktuell litteratur for mitt arbeid.

Søkeprosessen med å finne relevant litteratur og forskning har vært krevende på grunn av enorme mengder aktuell litteratur. I første omgang ønsket jeg å ha en bred

innfallsvinkel, derfor skimleste jeg en rekke kilder. Noen av disse tok jeg med meg videre i neste fase. Jeg valgte å benytte flere databaser for å få oversikt over tilgjengelig litteratur. Søkemotorer jeg har benyttet har vært: Bora, Idunn, Oria, Google Scholar, Eric, Sage Journals og Bibsys brage. Eksempler på søkeord som har vært aktuelle er: Motivasjon, mestring, autonomi, selvbestemmelse, kompetanse, narrativer, selvbestemmelsesteori og mestringsforventning (på norsk og engelsk). I en del tilfeller var det nyttig å kombinere søkeord for å utelukke kilder som ikke var relevante for min forskning, blant annet kombinerte jeg søkeordene med lærere og læring. For å finne søkeord tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og begrepene jeg igjennom skimlesningen hadde identifisert som viktige. I og med at det var så store mengder tilsynelatende relevant litteratur tok jeg først og fremst utgangspunkt i litteraturlistene til artikler og bøker som har vært gode til mitt formål, disse referanselistene har vært svært nyttige for å finne fram til egnet litteratur.

Det er særlig fire bøker jeg vil trekke fram som aktuelle for denne masteroppgaven. De to første forklarer oppgavens teoretiske perspektiv: Boka *Self-Determination Theory* av Ryan og Deci (2017) handler om menneskelig motivasjon og selvbestemmelsesteorien. I boka *Self-Efficacy, The exercise of control* (1997) utdyper Bandura sin teori om mestringsforventning.

Det finnes mengder med litteratur som fokuserer på motivasjon i arbeidslivet, men mindre om læreres motivasjon i skolen. En sentral bok som tar opp ulike sider ved læreres motivasjon er Einar og Sidsel Skaalviks *Skolen som arbeidsplass- Trivsel, mestring og utfordringer* (2012). I denne boken diskuteres lærerrollen og ulike sider ved læreres arbeid. Boka baserer seg på både nasjonal og internasjonal forskning av nyere dato, og flere av temaene som blir belyst er svært relevante for min forskning.

En annen nyttig bok for min forskning er Catherine Kohler Riessmans *Narrative Methods for the Human Sciences* (2008), boka forklarer narrativ metode, ulike narrative analyseformer og kommer med betraktninger rundt narrativ forskning.

# Kapittel 2 Sentrale begreper og teoretiske perspektiver

Denne masteroppgaven har fokus på motivasjonsfaktorer hos lærere i ungdomsskolen derfor er det naturlig å inkludere teorier om motivasjon. Teoriene jeg har valgt er Deci og Ryans (1985) teori om selvbestemmelse og Banduras (1997) teori om mestringsforventning. Disse to teoriene er ulike, men har også noen likhetstrekk. Kapitlet starter med en avklaring av begreper som er sentrale i denne oppgaven. Deretter gis det en oversikt over de nevnte teoretiske perspektivene på motivasjon som kan bidra til å forstå læreres opplevelse av eget arbeid.

## 2.1 Sentrale begreper

I det følgende definerer jeg sentrale begreper i denne oppgaven. Først defineres trivsel og stress, deretter lærerrollen og opplæringens formål, og til slutt motivasjon.

### 2.1.1 Trivsel

Et begrep som er aktuelt for denne oppgaven er trivsel, fordi det flere ganger i oppgaven relateres til Skaalvik og Skaalviks (2016) forskning om trivsel og stress i læreryrket og fordi ungdomsskolelærerne i denne studien forteller om trivsel på arbeidsplassen. Ordet trivsel innebærer i både det engelske begrepet well-being og (god) psykisk helse (Danielsen, 2017, s. 151-152). Well-being er ifølge Reeve (2015) en samlebetegnelse på god psykisk helse og det å fungere godt, noe som igjen kan sees på som et tegn på indre motivasjon. WHO (2016) definerer god psykisk helse som en tilstand hvor man takler livet og kan bidra i samfunnet (Helsedirektoratet, 2016, s.9). Helsedirektoratet (2015a) fremmer bruken av det norske ordet trivsel framfor det engelske well-being. De skriver at begrepet trivsel «favner positive følelser og tilfredshet, samt en opplevelse av muligheter, vekst, utvikling og sosiale relasjoner» (Helsedirektoratet, 2015a, s.6).

### 2.1.2 Stress

Helsedirektoratet definerer stress som en tilstand hvor man er i beredskap psykologisk, fysiologisk og når det kommer til atferd. Eksposering for stress kan føre til sykdom hvis belastningen vedvarer over lang tid og hvis man ikke klarer å restituere seg. (Helsedirektoratet, 2015b, s. 602-603). Stress blant lærere kan defineres som negative følelser som skyldes forhold ved jobben som lærer (Collie, Shapka og Perry, 2012). Stressfaktorer i læreryrket kan være arbeidsmengde, mangel på tid, utfordringer knyttet til klasseledelse, mangel på autonomi, uklare forventninger knyttet til lærerrollen, mangel på anerkjennelse, konflikter med samarbeidspartnere som foreldre, kollegaer og ledelse (Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Flere forskere hevder at stress er hovedgrunnen til at så mange lærere forlater yrket (Stoeber og Rennert, 2008; Liu og Onwuegbuzie, 2012). Skaalvik og Skaalvik (2017b) skriver at de ikke finner en direkte sammenheng mellom stressfaktorene i lærernes arbeidsmiljø og deres motivasjon for å slutte. Men at betydningen av stressfaktorene i forhold til å slutte som lærer er indirekte. De skriver videre at forskning viser at stress over tid fører til blant annet lavere mestringsforventning, trivsel og mindre engasjement.

### 2.1.3. Lærerrollen og opplæringens formål

Lærerens rolle er mangfoldig, Skaalvik og Skaalvik (2009, s. 17) hevder at arbeidet med elevene er det viktigste for lærerne. Arbeidet med elevene blir også sett på som sentralt når Kunnskapsdepartementet (2008-2009, s.12) definerer lærerrollen:

Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen.

Videre skriver de at «Lærerens hovedoppgave er å legge til rette for og lede elevenes læring» (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 12).

Det påpekes også at læreren har stort handlingsrom samtidig som de har en del rammer å forholde seg til som avtaleverk og nasjonale retningslinjer (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Kunnskapsdepartementets retningslinjer er til enhver tid et uttrykk for den sittende regjeringens politikk.

I Opplæringslova (1998) § 1-1 står det skrevet om formålet med opplæringa. Noe av det som blir nevnt er at man skal åpne dører mot verden, gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring. Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for hverandre. Elevene skal også utvikle kunnskap og holdninger for å mestre livene sine og for å kunne delta i samfunnet.

Forskrifter til Opplæringslova (1998) er Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Læreplanverket (Kunnskapsløftet, 2006) består av generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag og fag og timefordelinger. Lærerplanen skal styre innholdet i opplæringen. Disse forskriftene er relativt generelle og det er i stor grad opp til hver enkelt skole og lærer å definere faglig innhold og metoder.

I Stortingsmelding 28 (2015-2016) står det at læreplanverket for grunnskolen skal fornyes for å tydeligere være i overenstemmelse med formålsparagrafen og være mer oppdatert i forhold til dagens utfordringer og virkelighet. Den nye overordnede delen er vedtatt 1. september 2017 og heter *Overordnet del, verdier og prinsipper for opplæringa* (Kunnskapsdepartementet, 2017). De nye læreplanene i fagene vil etter planen gjelde fra 2020. I lærerplanens overordnede del utdypes verdigrunlaget i formålsparagrafen i Opplæringslova (1998,) og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen i Norge. I denne delen tydeliggjøres skolens ansvar for danning og utvikling av kompetanse. Lærerrollen beskrives som avgjørende for elevenes læringsmiljø, en lærer skal ifølge overordnet del være en rollemodell, en som skaper trygghet og motiverer, en som er omsorgsfull og bidrar til elevers læring og utvikling. Utvikling og utøving av det profesjonelle skjønnet bør skje individuelt og sammen med kollegaer. Videre framheves det at ansatte i skolen bør ha mulighet til og rom for å «bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18). Kunnskapsdepartementet (2017) skriver også at god faglig dømmekraft er avhengig av

jevnlige oppdateringer og refleksjon i fellesskap med utgangspunkt i profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag.

### 2.1.4 Motivasjon

Motivasjon er et sentralt begrep når det kommer til lærere og læring. Men hva er motivasjon? Hvorfor gjør vi som vi gjør? Begrepet motivasjon kan sies å stamme fra det latinske ordet ”movere” som betyr å bevege (Deci & Ryan, 2002, Brochs-Haukedal, 2010). Motivasjon kan også defineres slik ifølge selvbestemmelsesteorien: prosesser som gir energi og retning til atferd, hvor energien er individets medfødte behov, og retning er hva man gjør for å forsøke å tilfredsstille disse behovene (Deci & Ryan, 2002). Motivasjonsforskning prøver å forstå drivkreftene bak handlingene våre, det vil si hvorfor vi handler som vi gjør, hva som gir aktivitetene mål og mening, og hva som opprettholder aktivitetene (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; Reeve, 2005). Motivasjon er noe som påvirker oss, hvordan vi trekkes mot noe og dyttes vekk fra noe annet. Dette har igjen betydning for hvordan vi utvikler oss som mennesker og hvordan vi ser på oss selv (Lillemyr, 2006). Skaalvik & Skaalvik (2005) beskriver motivasjon som drivkraft som påvirker atferd, utholdenhet, retning og intensitet.

Motivasjon er i seg selv ikke observerbart fordi det er en indre tilstand, men vi kan se resultater av motivasjon, uttrykk for motivasjon og reflektere rundt hva som fører til motivasjon. Motivasjon kan vi undersøke ved å se på blant annet trekk ved atferd, handlinger, prioriteringer og valg som er utslag av motivasjon (Deci & Ryan 2000).

Motivasjonen vår påvirker hvilke valg vi tar, denne motivasjonen kan variere i styrke og kvalitet, dette kan påvirke hva vi får ut av nye erfaringer og hvordan vi utvikler oss som mennesker og hvordan vi forstår oss selv i forhold til omgivelsene (Lillemyr, 2006). Fordi motivasjon er et komplekst tema, kan det være interessant å bruke flere teoretiske tilnærminger som utfyller hverandre når man skal forske på fenomenet motivasjon.



## 2.2 Selvbestemmelsesteorien

Deci og Ryans (2002) teori om selvbestemmelse er en velkjent og kompleks teori om motivasjon. Selvbestemmelse vil si at den indre motivasjonen for å engasjere seg i en handling ligger i individet selv, på grunn av ekte interesse, ikke som et middel mot et annet mål (Ryan & Deci, 2000). Gjennomgående i oppgaven brukes begrepene autonomi og selvbestemmelse om hverandre. I selvbestemmelsesteorien ønsker man å finne forhold som øker den indre motivasjonen og den autonome ytre motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik 2012, s. 44). Selvbestemmelsesteorien baserer seg på individets biologi i samspill med miljøet rundt, fordi selvbestemmelsesteorien mener at mennesket har et indre driv til å utvikle og utfordre seg selv, i tillegg til at vi blir påvirket av miljøet rundt oss (Ryan & Deci, 2002).

Selvbestemmelsesteori er en motivasjonsteori som ifølge Niemiec og Ryan (2009) er relevant for og overførbart til alle situasjoner som omhandler læring, uavhengig av nivå og kultur. Danielsen (2010) skriver at selvbestemmelsesteori er nyttig for pedagogisk praksis og baseres på omfattende empirisk forskning. Jeg har valgt å inkludere teori som vektlegger selvbestemmelse i min forskning på motivasjon i læreryrket, fordi man i læreryrket har autonomi når det kommer til metode, faglig innhold, arbeidsformer og beslutninger man tar hver dag i forhold til blant annet elever (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

### 2.2.1 Sosialt perspektiv

Selvbestemmelsesteorien har en organisk tilnærming til motivasjon, det vil si at ifølge dette perspektivet har alle mennesker et medfødt og naturlig ønske om å utvikle seg og at mennesket er en aktiv organisme som er i interaksjon med alt rundt seg (Deci & Ryan, 2002, s. 5). Den organiske tilnærmingen kombineres med en dialektisk tilnærming der kontekst og ulike sosiale miljø påvirker menneskets motivasjon og trivsel positivt eller negativt (Deci & Ryan, 2002). Miljø som støtter de tre grunnleggende psykologiske behovene: behov for autonomi, tilhørighet og kompetanse vil øke indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). I motsatt fall vil hindring av disse behovene kunne kobles til amotivasjon og ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2017).

### 2.2.2. Amotivasjon, indre og ytre motivasjon

I selvbestemmelsesteorien skjelles det mellom amotivasjon, indre og ytre motivasjon. Amotivasjon er mangel på motivasjon om å utføre visse handlinger (Ryan & Deci, 2017). Grunnen til at man mangler motivasjon kan for eksempel være at de grunnleggende behovene ikke er tilfredsstilt, at man ikke forventer å mestre den bestemte aktiviteten, eller at man ikke ser noen verdi i aktiviteten. Videre vil jeg utdype indre motivasjon før ytre motivasjon blir beskrevet.

Deci og Ryan (1985) postulerer at indre motivasjon innebærer at man handler fordi det gir glede i seg selv, for eksempel så leker en toåring fordi den finner glede i selve aktiviteten. I en handling som er indremotivert finnes det ingen annen belønning enn selve handlingen. Denne indre formen for motivasjon blir sett på som den formen for motivasjon som gir best uttelling fordi det gir størst glede og man er ikke avhengig av at en ytre påvirkning er tilstede hele tiden. Indre motivasjon kan bidra til trivsel og god psykisk helse (Danielsen, 2017, s.58). Hvis man som lærer er engasjert i yrket sitt kan det være et uttrykk for indre motivasjon, det å være engasjert vil si å være involvert ved at man i atferd er oppmerksom, utholdende og deltakende og at man har følelser som glede av å utføre en aktivitet og entusiasme for selve aktiviteten (Reeve, 2002).

Med en ytre motivert handling mener Ryan og Deci (2000) en handling som utføres fordi man forventer et visst resultat. Ryan og Deci, (2000, s.61) skiller mellom fire typer ytre motivasjon: Ytre regulering, introjeksjon, identifisert regulering og integrert regulering. Forskjellene mellom disse handler om hvilke mål som er grunnlaget for menneskenes handling. Det ene ytterpunktet er ytre regulering (External Regulation). Det er når man føler at man ikke har noe valg, det kan være enten for å oppnå belønning eller unngå straff. Det kan også være at man vurderer seg selv ut fra ytre kriterier, at man vil unngå å gjøre det dårlig for eksempel. Et problem med ytre regulering er at den må vedlikeholdes jevnlig ved hjelp av kontroll og ytre stimulans. Ved ytre regulering føler man et press som kan lede til negative konsekvenser. Deci og Ryan (2000) hevder at når motivasjonene er ytre kontrollert så kan det føre til at individet tar den raskeste, men ikke nødvendigvis den beste veien til målet.

Når det gjelder introjeksjon (Introjected Regulation) er handlingen knyttet til menneskets selvfølelse, og atferden er motivert av indre press (Ryan & Deci, 2000), det kan for eksempel være at man lar være å gjøre noe fordi man får dårlig samvittighet hvis man utfører handlingen. Selv om atferden er motivert av indre press er det fortsatt en form for ytre motivasjon fordi selve motivasjonen for å utføre handlingen ikke er indremotivert. Atferden er heller ikke integrert i individet. Derfor kan introjeksjon beskrives som en indre tvang. Lover og regler, eller beskjeder eller trusler utenfra kan bidra til å påvirke handlingen.

Identifisert regulering (Identified Regulation) er mer selvbestemt enn de to første formene for ytre motivasjon. Innen identifisert regulering oppfatter vi atferden som en del av oss selv, reglene vi følger oppleves fornuftige. Her har individet akseptert verdiene bak reguleringen og skjønner at atferden er riktig, men handlingen trenger ikke oppleves som engasjerende eller samsvare med individuelle mål. Avstanden mellom den eksterne reguleringen og personens indre verdier er ikke så stor, det gjør at atferden kan oppleves mer autonom (Gagne & Deci, 2005).

Den fjerde formen kan betegnes som integrert regulering (Integrated Regulation). Her er ikke den ytre motivasjonen styrt av ytre kontroll, den er selvregulert, som en del av vår personlighet, det vil si at verdien av handlingen er tatt opp i selvet, verdien er noe vi identifiserer oss med og handlingen er derfor selvbestemt. Man kan si at individets mål og verdier samsvarer med mål og verdier til det ytre sosiale miljøet. Individet vil derfor oppleve at atferden er autonom (Deci & Ryan, 2000). Denne selvregulerte formen for ytre motivasjon kan også beskrives som autonom ytre motivasjon, fordi handlingen er selvbestemt og frivillig. Denne formen for ytre motivasjon er den som er nærmest indre motivasjon. Det som skiller integrert regulering fra indre motivasjon er at den ikke utføres på grunn av glede i selve aktiviteten, men den kan utføres med entusiasme fordi individet ser på aktiviteten som viktig. Ryan og Deci (2009) hevder dette er fordi man har tatt opp i seg en verdi, for eksempel at man gjør noe fordi man har lært at det er viktig eller riktig å utføre handlingen. Hvis man virkelig tror på noe så blir man motivert til å handle.

Er det uheldig hvis våre handlinger er priggitt ytre påvirkning og belønning? Deci m.fl (1999) har etter forskning funnet ut at ytre motivasjon kan svekke den indre motivasjonen. Den indre motivasjonen for å gjøre noe undermineres når man får belønning for å utføre aktiviteten. Men ytre motivasjon kan også utfylle og supplere den indre motivasjonen fordi ikke all handling kan være indremotivert (Deci & Ryan, 1985). Deci og Ryan (2002) skriver at hvis man føler seg som en aktør og ikke en brikke, så vil det føre til styrket motivasjon og selvfølelse. Dette kan sammenlignes med Banduras (1997) tanker om å være agent i eget liv. En av grunnene til at motivasjonen da blir betydelig er at eierforholdet til handlingen ligger i selve marginen av vår personlighet. Når belønningen kommer fra det indre så blir den sterkere, vi utvikler oss som mennesker. Ryan og Deci (2009) hevder at når du er autonomt motivert så blir du en bedre problemløser, du blir mer kreativ, du yter bedre og følelsene du har vil være positive. Autonom motivasjon er tett koblet opp mot fysisk og psykisk helse. Deci (1999) skriver at autonom motivasjon er en mye mer effektiv og nyttig form for motivasjon enn kontrollert motivasjon.

Hva er det som forårsaker indre motivasjon og autonom ytre motivasjon?

Selvbestemmelsesteorien er opptatt av hvorvidt tre grunnleggende psykologiske behov blir tilfredsstilt eller ikke. Disse tre behovene er: Behov for autonomi, behov for tilhørighet, og behov for kompetanse. Indre motivasjon og autonom ytre motivasjon er avhengig av tilfredsstillelse av disse psykologiske behovene.

### **2.2.3. Grunnleggende behov**

Innen selvbestemmelsesteori finnes det tre grunnleggende psykologiske behov som må tilfredsstilles for å fungere effektivt sosialt og for å ha god psykisk helse (Deci & Ryan, 2008). Deci og Ryan (1985) ser på individet som grunnleggende aktiv og selvbestemmende, og som har et medfødt behov for å realisere sine behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet til andre mennesker. Først når disse behovene er tilfredsstilt kan det selvbestemmende mennesket utvikle seg. Ryan og Decis (2017) forskning viser at det vil øke tilfredsheten, prestasjoner og innsatsen arbeidstakerne legger i arbeidet når disse tre psykologiske behovene er innfridd. Motsatt gjelder det at hvis disse behovene ikke blir dekket, så vil det få konsekvenser for den enkeltes

motivasjon. For å trives, å lære og ha god psykisk helse er det sannsynlig at behovet for tilhørighet, kompetanse og autonomi må tilfredsstilles (Danielsen (2017, s. 61; Deci & Ryan, 2008).

Disse tre grunnleggende psykologiske behovene blir sett på som universelle, medfødte og viktige for individet (Deci & Ryan, 1985). I det følgende vil behovet for autonomi, tilhørighet og kompetanse bli forklart nærmere.

### **Behovet for autonomi**

Ryan og Deci (2000) skriver at individets følelse av selvbestemmelse er avgjørende for indre motivasjon. Behovet for selvbestemmelse/autonomi handler om det grunnleggende ønsket mennesket har om å være aktør i eget liv, om å selv bestemme egen atferd. Ved å være opprinnelsen til egne handlinger og ved å være en aktiv deltaker i eget liv, så bidrar det til en opplevelse av mening i livet (Deci & Ryan, 2009, s. 1).

Behovet for autonomi kan ha ulike framtoninger: For det første kan årsaken til atferden være indremotivert, for eksempel kan det å velge å bli lærer være indremotivert. For det andre kan individet føle at man har frihet og fri vilje til å gjøre som man vil. I noen aspekter ved lærerjobben kan man handle som man vil. For det tredje kan det handle om valgmuligheter i en situasjon. Det er den tredje formen med valgmuligheter i ulike situasjoner som kanskje er mest framtrædende i lærerrollen. Lærere må hele tiden ta beslutninger, i undervisningen og i møte med mennesker. Disse valgene impliserer autonomi.

### **Behovet for tilhørighet**

Behovet for tilhørighet handler om det behovet vi mennesker har for å etablere gjensidig respekt og tillit med andre, og å føle tilknytning til andre mennesker (Ryan & Deci, 2002). Det er ifølge Ryan og Deci (2002) positivt for utviklingen av autonomi og indre motivasjon at man har trygge sosiale relasjoner og føler tilhørighet. Behovet for tilhørighet handler om relasjoner til enkeltmennesker, at vi blir forstått og sett, men behovet handler også om å føle et trygghet i et felleskap i for eksempel en organisasjon

(Deci & Ryan, 2000). Det å føle tilhørighet til et felleskap kan være en kilde til internalisering (Danielsen, 2017, s. 63). Internalisering dreier seg om å integrere for eksempel organisasjonens verdier i seg selv. Ved å integrere disse verdiene, endrer man seg på grunn av en ekstern årsak, man aksepterer denne eksterne årsaken for å nå et mål. Dette kan for eksempel være å følge skolens ordensreglement for å få til et godt læringsmiljø i en klasse.

Å være lærer impliserer en rekke relasjoner, til elever, til foresatte, til kollegaer, ledelse og andre samarbeidspartnere. Med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien kan disse relasjonene kobles opp mot opplevelsen av og behovet for tilhørighet.

Å ta vare på hverandre er viktig for mennesker. Behovet for tilhørighet handler om et medfødt ønske om å utvikle seg, om å tilhøre en gruppe, og å oppleve anerkjennelse og kjærlighet fra andre mennesker (Ryan & Deci, 2002). For å oppnå indre motivert atferd må behovet for tilhørighet tilfredsstilles (Deci & Ryan, 2000). Det å fungere godt i relasjon til andre vil også fremme autonomi, sosial utvikling og trivsel ifølge Ryan og Deci (2000).

## **Behovet for kompetanse**

Ryan og Deci (2017) definerer kompetansebehovet som individets eget ønske om å bruke egne ferdigheter for å beherske utfordringer i samhandling med miljøet. Det innebærer at vi har et medfødt behov for å utvikle oss. God opplevd kompetanse skaper indre motivasjon og svekket opplevd kompetanse vil senke individets indre motivasjon. Ryan og Deci (2017) skriver videre at behovet for kompetanse i likhet med behovet for autonomi og tilhørighet er et medfødt behov, så vi kan forstå hvordan vi kan nå indre og ytre mål gjennom samhandling med andre. Dette behovet har altså et sosialt aspekt. Å bruke egen kompetanse så man opplever mestring, kan styrke den indre motivasjonen. Men det forutsetter at man opplever at man handler ut fra egen interesse, egen vilje og egne verdier, det vil si at man opplever autonomi i yrket (Deci & Ryan, 2000).

Deci og Ryans (2000) studier viser at positiv tilbakemelding gir økt effekt på indre motivasjon, men denne effekten på motivasjon er kun tilstede når individet opplever at hun er ansvarlig for prestasjonen. Disse positive tilbakemeldingene må ikke undergrave individets opplevelse av autonomi hvis det skal gi økt indre motivasjon.

Behovet for kompetanse har ifølge Skaalvik og Skaalvik (2012, s.44) likhetstrekk med Banduras (1997) begrep: mestringsforventning.

## 2.3 Sosial kognitiv teori, Bandura

Sosial-kognitiv teori (Bandura, 1997) representerer en videreutvikling av Banduras tidligere sosiale læringsteori med vekt på atferd og sosial påvirkning. Bandura vektlegger stadig sterkere individets kognisjon. Han fremsetter at kognisjon påvirker menneskers konstruksjon av virkeligheten, deres selvregulering, koding av informasjon og atferd. Sosial kognitiv teori er omfattende, jeg har valgt å trekke ut teori om mestringsforventning i dette teoretiske rammeverket. Grunnen til at jeg har valgt å fokusere på teori om mestringsforventning er fordi Bandura knytter teorien til motivasjon, noe som er sentralt i denne oppgaven. Banduras teori om mestringsforventning handler om læring og personlighet fordi mestringsforventning er definert som en persons tro på eller tillit til egen evne til å utføre en spesifikk oppgave, eller å gjennomføre en konkret atferd. I følge teori om mestringsforventning velger vi helst aktiviteter vi tror vi kommer til å mestre og unngår aktiviteter vi ikke tror vi mestrer. Teori om mestringsforventning kan bidra til å forklare motivasjonsfaktorer og utfordringer i læreryrket, fordi Bandura hevder at lave forventninger om mestring kan føre til lavere trivsel fordi vi blir usikre og utrygge (Bandura, 1997).

I den sosial-kognitive teori presenterer Bandura (1997) hvordan motivasjon utvikles i et samspill mellom handlinger, individ og miljø. Dette gjensidige samspillet blir betegnet som den resiproke determinisme. Man kan ikke forstå hvorfor et menneske gjør som det gjør hvis ikke man samtidig forstår forhold i personene som blant annet tidligere kunnskaper, ferdigheter, eller forventning om mestring, eller forhold i individets miljø. Mestringsforventning er derfor ifølge Bandura situasjonsavhengig, forventningene

avhenger av rammevilkår og kontekst. Bandura skiller mellom forventninger om konsekvens; hva som vil skje hvis man klarer en oppgave (outcome expectation), og forventninger om mestring; om man er i stand til å utføre en bestemt oppgave eller ikke (efficacy expectation). Han hevder begge forventningene er sentrale når det kommer til motivasjon (Bandura, 1997).

I sosial kognitiv teori er en grunnleggende idè at vi både kan og ønsker å ta kontroll over eget liv. Bandura (1997) kaller dette "human agency". Bandura bruker begrepet "self-efficacy" om forventningene om mestring, som grunnleggende for å fungere som agent i eget liv. Det handler om hvorvidt vi opplever at vi mestrer en aktuell oppgave eller ikke, om vi tror vi klarer å finne en løsning. Mestringsforventning finnes altså både i det enkelte individ, men også i miljøet rundt oss, gjennom vår forståelse av informasjon fra fire hovedkilder i vårt eget miljø. Disse fire hovedkildene er: autentiske mestringsopplevelser, observasjon av andre som mestrer oppgavene (modelløring), verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Bandura, 1997).

### **2.3.1. Autentiske mestringsopplevelser**

Bandura (1997) hevder at de autentiske mestringsopplevelsene er de viktigste kildene til mestringsforventning, det at man har erfaringer med å mestre lignende oppgaver og utfordringer. Har man erfart at man mestrer en tilsvarende situasjon så øker det forventningene om å mestre en gang til. Hvis man har negative erfaringer vil det føre til lavere forventninger om mestring. I følge Bandura er dette spesielt viktig i begynnelsen av en læreprosess.

### **2.3.2. Modelløring**

Modelløring er vikarierende erfaringer vi får gjennom å observere andre menneskers handling og konsekvenser. Å observere andre handler om å lære av erfaringene til andre du kan identifisere deg med. Den andre vil fungere som en rollemodell. Disse vikarierende erfaringene kan ifølge Bandura (1997) påvirke en persons mestringsforventning, særlig hvis man mangler erfaring på området. Det er særlig to elementer som avgjør hvor stor innvirkning disse vikarierende erfaringene har for observatøren: det ene elementet handler om hvorvidt observatøren identifiserer seg med



rollemodellen, det andre elementet handler om observatørens tidligere erfaringer med lignende oppgaver (Bandura 1997).

### 2.3.3. Verbal overtalelse

Verbal overtalelse dreier seg om hvordan og i hvor stor grad man blir påvirket av andre i forhold til egne forutsetninger til å mestre noe. Bandura (1997) hevder at verbal overtalelse fra signifikante andre kan bidra til å opprettholde og bevare opplevelsen av mestringsforventning. Oppmuntring fra andre kan gjøre at man flytter fokus fra negative til positive sider ved seg selv. Verbal overtalelse kan være en kilde til mestringsforventning når oppgaven det skal overtales til å gjøre ligger rett over det ferdighetsnivået individet allerede mestrer. Hvis man i motsatt fall hadde gitt ros som ikke var troverdig og forsøkt å overtale noen til å gjøre en oppgave utenfor lærerens kapasitet, ville det ført til nederlag og liten tro på mestring (Bandura 1997).

### 2.3.4. Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner er en indre kilde til mestringsforventning. Bandura (1997) forklarer hvordan slike reaksjoner kan påvirke handlinger direkte og indirekte fordi disse reaksjonene vil påvirke både retningen og kvaliteten på egne tanker. Hvis man forventer at man ikke mestrer en situasjon så blir man sårbar og ved å oppfatte miljøet rundt eller hendelser som farlige bruker man for eksempel tankene på hvordan man skal forsvare seg og ikke hvordan man skal løse problemet som har oppstått. Bandura skriver videre at ved sterke emosjonelle reaksjoner så kan prestasjonen vår svekkes.

Hvordan vi oppfatter vår kompetanse, er ifølge Bandura (1997) avhengig av våre mestringsforventninger. Videre hevder han at våre forventninger om å mestre er noe av det som påvirker vår motivasjon mest. Banduras begrep om mestringsforventninger kan sammenliknes med Deci og Ryans begrep om kompetanse. Men Bandura derimot inkluderer ikke behov, noe som kan implisere at de kanskje ikke har det samme grunnleggende menneskesynet. Både selvbestemmelsesteori og teori om mestringsforventning fokuserer på den personlige kontrollen sin rolle i motivasjon. Men der selvbestemmelsesteori ser på psykologiske behov som en indre kraft, ser

social kognitiv teori på menneskers utførelse av forventning om mestring som en funksjon av fordelene de får ut av det, det er derfor ikke en kraft i seg selv (Diseth, Danielsen og Samdal, 2012, s. 3). Mestringsforventning er i motsetning til behovet for kompetanse også framtidsretta, fordi hvis vi tror vi vil mestre noe så setter vi oss høyere mål for framtida.

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori og Banduras teori om mestringsforventning blir i denne oppgaven benyttet som teoretisk rammeverk. Danielsen og Tjomsland (2013, s. 453) skriver at teori om mestringsforventning er en god indikator for atferd og er et veldokumentert motivasjonsbegrep. Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 28) hevder at selvbestemmelsesteorien er en sentral teori om motivasjon som kan bidra til å kaste lys over læreres opplevelse av arbeidet. Det teoretiske rammeverket vil ifølge Nilssen (2012) påvirke det jeg ser og det jeg ikke ser i arbeidet med empirien, Ved å benytte en bred teoretisk referanseramme som inkluderer Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori og Banduras (1997) teori om mestringsforventning, ønsker jeg å få en mer helhetlig og dypere innsikt i forskningsspørsmålene og i arbeidet med problemstillingen.

## 2.4 Problemstillingene

Problemstillingene som ligger til grunn for oppgaven er:

1. Hvordan er ungdomsskolelæreres fortellinger fra yrkeshverdagen om motivasjon og utfordringer?
2. Hvordan synes de å vektlegge ulike grunner til motivasjon og utfordringer i disse fortellingene?

For å utdype dette vil jeg blant annet gå inn på følgende spørsmål:

Hvordan mestringserfaringer og mestringsforventninger har intervjupersonene?

Hvordan opplever intervjupersonene tilhørighet som en motivasjonsfaktor? Hvordan

forteller intervjupersonene om relasjoner i yrket? Hvordan vektlegger

intervjupersonene relasjoner som en motivasjonsfaktor? Hvordan fortellinger har

intervjupersonene om selvbestemmelse? Synes de selv å vektlegge selvbestemmelse som en motivasjonsfaktor? Hvordan forteller intervjupersonene om utfordringer i yrket? Hva ønsker de skal endres ved yrket?

For å forstå meningen i fortellingene benytter jeg teori om selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985) og teori om mestringsforventning (Bandura, 1997).

## Kapittel 3 Metode

I metodekapittelet vil jeg gå nærmere inn på den vitenskapelige forskningsmetoden som ligger til grunn for konstruksjonen av empiri til denne oppgaven.

Problemstillingen handler om hvordan ungdomsskolelæreres fortellinger om motivasjonsfaktorer og utfordringer er. Dette vil undersøkes ved å intervjuere lærere i ungdomsskolen med fokus på narrativer. Jeg tar utgangspunkt i et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. I det følgende vil derfor begge disse vitenskapelige tilnærmingene utdypes, før intervju som metode og bruk av narrativer beskrives ytterligere. Til slutt i kapittelet kommer en drøfting av oppgavens validitet og reliabilitet, samt forskningsetiske vurderinger.

### 3.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. I følge Kvale og Brinkmann (2015) er målet med fenomenologiske studier å undersøke ulike fenomen slik de oppleves for mennesker i konkrete situasjoner. Fenomenologien er opptatt av menneskets subjektive oppfattelse av verden rundt. For å forstå hvorfor noen gjør som de gjør må man ifølge et fenomenologisk perspektiv forsøke å tolke det som blir sagt for å finne meningene og intensjonene som ligger i individets handling. Oppgaven fokuserer på beskrivelser av menneskers erfaring, også kalt deres livsverden. Begrepet livsverden er interessant fordi det har opplevelsesdimensjonen i fokus (Hatch, 2002, Kvale & Brinkmann, 2015).

Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster (Kvale & Brinkmann, 2015). Et hermeneutisk utgangspunkt vil si at man forstår delene utfra en helhet, men at helheten

også blir forståelig på bakgrunn av enkeltdelene (Gilje & Grimen, 1993). Denne prosessen kalles en hermeneutisk sirkel. Fra et hermeneutisk synspunkt er formålet med tolkning å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av betydningen til en tekst. I analysedelen av oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i hermeneutiske fortolkningsprinsipper. Og gjennomgående i oppgaven ønsker jeg å tydeliggjøre min forforståelse i tråd med det hermeneutiske perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015).

Med bakgrunn i problemstillingen og den fenomenologiske og hermeneutiske tilnærming ser jeg det som hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming representert ved narrative intervjuer. Ved å foreta narrative intervjuer ønsker jeg å få tilgang til den enkelte intervjupersons fortellinger knyttet til yrkeserfaringer og opplevelser som handler om motivasjon og utfordringer hos lærere i ungdomsskolen.

## **3.2 Kvalitativ metode**

I kvalitativ metode søkes det etter nærhet til og dybdekunnskap om fenomenet man undersøker og data blir skapt i en fortolkningsprosess av forskeren (Kvale & Brinkmann, 2015). Fordi jeg søker å forstå lærernes egne opplevelser av egen livssituasjon, er en kvalitativ orientering naturlig å benytte i min forskning.

### **3.2.1 Narrativ metode som en del av kvalitativ metode**

Det er vanlig å se på narrativ metode som en form for kvalitativ metode (Chase, 2008; Pinnegar & Daynes, 2007). Det som er unikt ved narrativ metode er synet på fortellingen som empirisk forskningsmateriale for menneskelig erfaring (Pinnegar & Daynes, 2007). Forskere diskuterer hva som legges i begrepet narrativer. Chase (2008) skriver at narrativer kan være både muntlige og skriftlige. Narrativer dannes og brukes på ulike måter innenfor ulike fagtradisjoner. I denne oppgaven er tilnærmingen at narrativer er fortellinger (i likhet med Riessman, 2008), og i denne oppgaven benyttes disse to begrepene om hverandre. Narrativer har ifølge Sørly og Blix (2017, s. 21) tre grunnleggende egenskaper: de har et temporalt hendelsesforløp, de er meningsfulle, de er sosiale fenomener. Riessman (2008) hevder det er vanskelig med en enkel og kortfattet definisjon av et narrativ, i stedet gir hun eksempler på grunnleggende

ingredienser i et narrativ. Videre skriver Riessman at narrativer kan være fra det smale, som svar på et spørsmål, til et bredere perspektiv med hele livshistorier. I midten finnes samtaler hvor narrativene er rammet inn og skapt gjennom interaksjon med andre (Riessman, 2008, s.6).

En måte å skape narrativt materiale på er igjennom kvalitative intervju. Chase (2011, s. 423) diskuterer begrensningene til intervju som en kilde til narrative data. Han skriver at når man endrer fra et intervjuer og intervjupersonforhold til en forteller og en lytter, innebærer det en endring fra den konvensjonelle praksisen der intervjupersonen ofte blir bedt om å generalisere sine erfaringer, til å invitere til fokus på spesifikke historier. I min forskning ønsker jeg å få tak i intervjupersonenes fortellinger fra læreryrket som eksemplifiserer motivasjonsfaktorer og utfordringer i læreryrket.

### 3.2.2 Narrativt intervju

Et kvalitativt forskningsintervju sett fra et fenomenologisk inspirert perspektiv søker som nevnt tidligere å forstå temaer ut fra intervjupersonens egne perspektiver, deres strukturer og forståelse av omverden. Brinkmann og Tangaard (2012) hevder at intervjuforskning er anvendelig til å fokusere på narrative dimensjoner av menneskers liv, fordi de lar informanten komme til med sine fortellinger. Narrativer gir dybde til forståelsen av intervjupersonene. Historier skaper strukturer, og helhet, og gir sammenheng og mening, både for intervjupersonen og forskeren (Riessman 2008). I følge Brinkmann og Tangaard (2012) kan det være nyttig å følge opp fortellingen som intervjupersonen helst vil fortelle, særlig hvis man har god kunnskap om temaet på forhånd. Jeg ønsker å ivareta intervjupersonenes egne historier, jeg ser for meg at bruk av narrativer kan bidra til å belyse og utdype intervjupersonenes mening.

Riessman (2008) forklarer at forskeren ikke finner narrativer, men bidrar til skapelsen av dem, som forsker har man ikke direkte tilgang til intervjupersonens erfaringer, men til deres utsagn om egne erfaringer. Derfor må jeg som forsker fokusere på: Hvordan kan jeg legge til rette for bruk av narrativer i intervjuene? For å få til dette må jeg tenke på min stil som intervjuer: Riessmann skriver at selve spørsmålsformuleringene er underordnet forskerens emosjonelle oppmerksomhet og engasjement og graden av

gjensidighet i samtalen (2008, s. 24). Samtidig skriver hun at tolkningen starter allerede i selve intervjuet. Det krever at forskeren er en engasjert og oppmerksom lytter, at man legger merke til konteksten rundt.

Narrative intervjuer fokuserer ifølge Kvale og Brinkmann (2015) på historiene intervjupersonene forteller, enten på handlingen eller oppbyggingen av historien. Man kan som intervjuer spørre direkte etter fortellinger eller oppmuntre ved spontane historier som blir fortalt. I mine intervjuer har jeg valgt å gjøre begge deler. Kvale og Brinkmann mener at etter man har bedt om en fortelling så må man først og fremst lytte, ikke avbryte, men man kan hjelpe intervjupersonen med å fortsette historien sin og stille oppklarende spørsmål. Ved å stille spørsmål, være stille og bruke kroppsspråk er intervjueren medskaper av fortellingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 184).

Gjennom historiene man forteller, fortolker man hendelser og erfaringer. Lakoff & Johnson (1980) kaller disse historiene for metaforer vi lever etter. Her foretar vi utvelgelser av det vi opplever som viktig og ikke, de er fortalt med vårt eget språk. De skriver videre at det å fortelle og å sette ord på opplevelser er en aktiv og bevisstgjørende prosess (Lakoff & Johnson, 1980). Jeg ønsker å ha fokus på hendelser som er definerende for deltakerne, hendelser som gir motivasjon og hendelser som minsker motivasjonen til å fortsette i yrket.

Min innfallsvinkel er at narrativ tilnærming til intervjuene kan være nyttig, men jeg tenker samtidig at ikke alt kan forstås gjennom fortellinger. Den narrative tilnærmingen har sine begrensninger ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 255). De viser til blant annet Frosh (2007), som påpeker at ikke alle aspekter av den menneskelige tilværelse passer inn i sammenhengende narrativer, fordi mennesker også er fragmenterte. Frosh foreslår derfor at kvalitative forskere med fordel kan spille på forholdet mellom narrativer og fragmenterte svar når man skal beskrive den menneskelige tilværelse.

Det er intervjupersonenes fortellinger om motivasjon, selvbestemmelse og mestring, som utgjør empirien i dette forskningsprosjektet. Olsen (2003) skriver om viktigheten av å kunne kikke forskeren over skulderen gjennom hele forskningsprosessen. For å tydeliggjøre konstruksjonen av empirien vil jeg i det følgende kommentere

forskningsprosessen, blant annet om valg av intervjupersoner og utforming av intervjuguide på en utfyllende måte, for å sørge for transparens.

### 3.2.3 Utforming av intervjuguide

I narrativ forskning er det intervjupersonenes fortellinger som er interessante, derfor kan det være problematisk med en intervjuguide hvis man som intervjuer blir for opptatt av den og ikke å følge fortellingene som blir fortalt. Jeg har forsøkt å være min rolle bevisst, men samtidig valgte jeg å ha en intervjuguide (se vedlegg) nettopp som en guide til hvilke fortellinger jeg skulle etterspørre. I utformingen av intervjuguiden forsøkte jeg å følge Hatchs (2002) kjennetegn for gode spørsmål: de skal være åpne, språket skal være forståelig, og spørsmålene skal være tydelige og nøytrale. Spørsmålene skal også respektere informantene og anta at de har verdifull kunnskap å komme med. Et viktig poeng er også at spørsmålene som blir stilt er relatert til problemstillinga for forskningen (Hatch, 2002, s.106-107).

### 3.2.4 Prøveintervju

I forkant av de narrative intervjuene gjort med intervjupersonene foretok jeg to prøveintervjuer, både for å teste ut intervjuguiden, for å se om spørsmålene jeg hadde formulert fungerte for å få svar på problemstillingen, og for å prøve meg som intervjuer. Prøveintervjuene ble gjort på egen arbeidsplass og tatt opp med lydopptaker. Jeg lyttet på opptakene flere ganger og tok notater. Jeg forsøkte også å transkribere deler av opptakene. Opptakene ble slettet etter gjennomlytting. Et prøveintervju kan ifølge Dalen (2004) bidra til å sikre forskningens validitet. Etter prøveintervjuene gjorde jeg noen hensiktsmessige endringer i intervjuguiden, blant annet endret jeg noen spørsmålsformuleringer for å få lengre og mer åpne svar. Etter prøveintervjuene endret jeg også rolle som intervjuer ved at jeg stilte færre spørsmål og kommenterte mindre underveis.

### 3.2.5 Valg av intervjupersoner

Det er gjort et formålstjenlig valg av intervjupersoner. Det vil si at jeg har valgt ut intervjupersoner som jeg forventer gir informasjon som er relevant for problemstillingen. Jeg ønsket også variasjon i intervjupersoner og valgte ut deltakere

etter visse kriterier. Dette kaller Dalen (2011) kriterieutvelging. Følgende egenskaper eller kvalifikasjoner ble bestemt som hensiktsmessige for min forskning:

Intervjupersonene skulle ha blandet alder

Intervjupersonene skulle jobbe i ungdomsskolen

Intervjupersonene skulle være av begge kjønn

Intervjupersonene skulle bestå av både nyutdannede og mer erfarne lærere

Disse kriteriene ble valgt for å skape et utvalg som kunne gi informasjon fra ulike perspektiver. Seks ungdomsskolelærere ble intervjuet. Jeg kom i kontakt med disse lærerne via rektor på to ulike skoler. Når jeg har gjort et utvalg har jeg også hatt et forskningsetisk perspektiv. Dette beskriver jeg nærmere i kapittelet om forskningsetikk. Intervjuene ble foretatt på intervjupersonenes arbeidsplasser i arbeidstiden. Intervjuene fant sted på grupperom uten forstyrrelser, og det ble gjort lydopptak med diktafon. Jeg tok også notater underveis i intervjuet for å registrere egne tanker og intervjupersonenes kroppsspråk.

### 3.2.6 Transkribering

Det første steget i analysen var å transkribere intervjuene. Transkripsjon er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) skriftlige gjengivelser av samtaler, de er tolket og dekontekstualiserte. Ved transkribering oversetter man fra en narrativ form til en annen, fra muntlig til skriftlig diskurs (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Når man skriver ned det som blir sagt går man glipp av verdifullt språk som mimikk, tonefall, toneleie, gester og kroppsholdning. Men når intervjuene er i skriftlig form er de lettere å analysere og strukturere, fordi man får bedre oversikt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hva man vil undersøke påvirker hvordan man transkriberer (Riessman, 2008). Fordi denne studien er basert på hva som blir fortalt, tematisk narrativ analyse, er fokuset på årsaker og temaer i transkripsjonen. Selv om Riessman (2008) framhever at det er minimalt fokus på hvordan et narrativ som skal analyseres tematisk er fortalt eller skrevet ned, har jeg allikevel valgt å inkludere hvordan transkriberingsprosessen har foregått for å vise transparens. Jeg har overført samtalen til en mer litterær stil for å



formidle intervjupersonenes fortellinger til leseren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Jeg har vært opptatt av å bevare meningsinnholdet. Fordi jeg har valgt å fokusere på meningsinnholdet, har jeg transkribert så tekstene skal gi en god leseropplevelse, derfor har jeg rettet opp grammatiske feil og ryddet i språket. Noen paralingvistiske faktorer har blitt beholdt for å kunne tolke meningsinnholdet, som latter, sukk og pauser. Jeg har valgt å transkribere alle intervjuene til bokmål med a-ender fordi dette er nært opp til min talemåte, og for at intervjupersonene ikke skal ha ulike dialekter. Intervjupersonene ble gitt pseudonymer allerede i transkriberingen. For etiske betraktninger rundt konfidensialitet se til slutt i dette kapittelet. Til sammen utgjorde transkriberingen totalt 50 sider fordelt på 6 intervjuer.

I motsetning til vanlige intervjuer hvor det generelt sett blir presentert korte utdrag fra intervjupersonens svar, publiseres det ofte i narrativ forskning lengre historier. Dette kan gjøre at fortelleren føler seg mer sårbar eller blottlagt. Lieblich i Clandin og Murphy (2007) foreslår at man snakker med intervjupersonene igjen, når man vet hvilke fortellinger som skal publiseres. Da jeg var klar over hvilke fortellinger som skulle publiseres tok jeg på nytt kontakt med intervjupersonene. De fikk lese igjennom "sin" transkriberte historie. Samtlige godkjente videre bruk av forskningsmaterialet. To takket ja og fire takket nei til å lese igjennom sine transkriberte historier. En av dem som takket nei sa at *det har jeg ikke behov for, jeg stoler på at det du har skrevet stemmer*, en annen sa at *nei det vil jeg ikke, ikke har jeg tid, også er det sikkert litt kleint å se det jeg har sagt skrevet ned*. Til de to som ønsket å lese igjennom, dro jeg til deres arbeidsplass med utskrifter fra intervjuene, vi avtalte et lite møte, de fikk lese igjennom i ro og mak også snakket vi litt sammen, ingen av de ønsket å endre noe. Den ene sa at *det høres ut som meg, oj så engasjert jeg er*. Den andre sa at *det er enkelte ordvalg jeg angrer på, men sånn vil det alltid være, det er ikke noe vits å endre noe på småting nå*.

Sett fra intervjupersonenes ståsted kan en gjennomlesning bidra til å forhindre at han eller hun opplever forskningen som belastende. Eventuelle misforståelser kan rettes opp og intervjupersonene kan velge å stryke noe hvis de følte fortellingene ble for personlige. Det kan bidra til kvalitetssikring av forskningen.

En ulempe ved å la intervjupersonene lese igjennom det transkriberte datamaterialet er at intervjupersonen kan føle at han eller hun blir framstilt som uintelligent, på grunn av den muntlige formen den nedskrevne teksten har. Kvale og Brinkmann (2015, s.213) skriver at fordi det muntlige språket i den skriftlige transkriberingen kan fremstå usammenhengende, kan enkelte mislike å lese sine egne intervjuer. Derfor anbefaler de å gjengi uttalelsene på en sammenhengende måte, noe jeg har gjort for å gjøre lesbarheten bedre. Selve transkripsjonen er som nevnt en tolkningsprosess, derfor skapes dataen mellom intervjuperson, intervjuer/transkriberer og til slutt leser. Mitt ønske og var å ivareta intervjupersonenes integritet gjennom hele prosessen, derfor valgte jeg å gi de mulighet til å lese igjennom materialet.

Jeg har valgt å gjengi transkripsjonen som sammenhengende muntlige fortellinger for å gjøre historiene tilgjengelige for leseren. Etter jeg har bedt om en historie, har min viktigste rolle som intervjuer vært å lytte, forsøke å ikke avbryte, stille oppklarende spørsmål, og gjennom å være tilstede, være medskaper av fortellingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 184). Både når man intervjuer og når man transkriberer, bidrar forskeren i konstruksjonen av narrative data. Gjennom tilstedeværelse, lytting og spørsmålene vi stiller er vi med på å forme hvilke historier intervjupersonene forteller og hvordan de blir fortalt (Riessman, 2008, s. 50). I transkriberingen tolker vi hele tiden. Riessmann (2008) refererer til Mishler (1991) som sammenligner transkriberingen med det å ta bilder, man får et utsnitt av verden, sett gjennom fotografens linse.

De narrative intervjuene ble tatt opp med en analog lydopptaker. Det var god kvalitet på lyden, det var ingen forstyrrende bakgrunnsstøy. Lydopptakene ble transkribert kort tid etter intervjuene ble foretatt. Jeg transkriberte lydopptakene selv og noterte meg tanker underveis i prosessen. Det viktigste i transkriberingsprosessen var å gjøre den nyttig i forhold til min forskning og å ivareta intervjupersonenes integritet og anonymitet. I transkripsjonsfasen har jeg tenkt over etiske spørsmål, som å beskytte anonymiteten til intervjupersonene og personene og stedene som nevnes i intervjuene.

For å ivareta intervjupersonenes anonymitet ble navn og steder endret med en gang, og umiddelbart etter transkriberingen var utført ble lydopptakene slettet.

### 3.3 Narrativ analyse

Kjernen i narrativ analyse er ifølge Riessman (2008) dets tolkende karakter som gir rom for forskeren til å ta del i fortellingene. Riessman (2008) forklarer tre nivåer av spørsmål og analyser innen narrativ forskning, hvor det første nivået er historier fortalt av intervjupersonene, det andre nivået er tolkningene til forskeren (*narrative of narrative*) og det tredje nivået er leserens rekonstruksjon (*narrative of narrative of narrative*). Dette korresponderer til disse tre stadiene: intervjuer, analyser og den ferdige masteroppgaven. Det gjelder å være bevisst hvem som forteller historiene og hvem som tolker, fordi det foregår tolkning hele tiden og alt er en del av en kontekst. Josselson (2007, s. 549) skriver at forskerens tolkning alltid er tilstede, gjennom hele forskningsprosessen, derfor bør min refleksivitet som forsker være tydelig. Dette vil øke forskningens gyldighet, det er mange sannheter i en fortelling og fortellingene som blir presentert i denne masteroppgaven er en tolkning.

Det som kjennetegner narrativ analyse i forhold til andre analysemetoder innen kvalitativ forskning er selve analyseenheten. I narrativ analyse er den minste analyseenheten selve fortellinga (Riessman 2008), istedenfor at for eksempel lengre utsagn blir gjort om til mindre kodingsenheter.

Riessman (2008) avtegner fire metodologiske tilnærminger til ulike former for narrativ forskning. De ulike tilnærmingene har ulike ståsteder når det kommer til hvor mye man vektlegger konteksten og språket: Den første tilnærmingen Riessman beskriver er tematisk analyse (*thematic analysis*), hvor innholdet er i fokus. Man kan si at temaer er verdsatt over form og språk. Ofte er narrative i en tematisk analyse sett i et makroperspektiv og den lokale konteksten er tonet ned. For det andre nevner hun strukturell analyse (*structural analysis*), hvor man i tillegg til å se på innholdet også har fokus på underliggende meninger og det strukturelle i språket. For det tredje skriver hun om dialog/ prestasjonsanalyse (*dialogic/performance analysis*), her er det spørsmål rundt hvem som forteller, i hvilken kontekst og hvorfor som er det grunnleggende. I

denne typen analyse blir narrative sosiale artefakter som sier vel så mye om kulturen og samfunnet, som om personene som forteller. Den fjerde metoden er visuelle narrative analyser (*visual narrative analysis*), som integrerer ord og bilder når man ser på hvordan individuelle og kollektive identiteter er uttrykt og skapt. Riessman (2008) foreslår at de tre tidligere nevnte analyseformene bør samles i visuelle narrative analyser: Historien til produksjonen av bildet, bildet selv og hvordan det kan leses. De tre første samsvarer med tre ulike spørreord: Hva, hvordan og hvorfor. Hva handler fortellingene om? Hvordan blir de fortalt? Hvorfor blir fortellingene fortalt? (Det vil si til hvem og hvilken funksjon fyller disse fortellingene?).

Hver av disse analysene innebærer ulike tilnærminger til og epistemologiske tanker om intervjuet, transkribering, validering og posisjonering (Riessman, 2008). For eksempel i forhold til om narrative utgjør selvet, eller reflekterer de et allerede eksisterende selv? Mitt teoretiske utgangspunkt samsvarer med tematisk analyse fordi jeg er ute etter innholdet i det som blir sagt, og jeg velger derfor å benytte aspekter ved denne analysen i mitt analysearbeid. Strukturell, dialog/prestasjons og visuell analyse er ikke like relevante for min problemstilling, samtidig er det problematisk å låse seg til en analyseform. Disse fire analysemetodene er ifølge Riessman ikke ment å utelukke, men heller utfylle hverandre og eksemplifisere hovedtendenser og fokusområder. Selv om jeg har valgt en tematisk tilnærming til narrative, utelukker ikke det at jeg er bevisst forskeren sin rolle og påvirkningen mellom forsker og intervjuet, men samtidig er ikke fokuset mitt på kontekst, som det ville ha vært i en dialog/prestasjonsanalyse.

### 3.3.1 Tematisk analyse

Datamaterialet ble først og fremst analysert ved hjelp av tematisk analyse. I tematisk analyse er innholdet i fokus mer enn form og språk som nevnt ovenfor. Tematisk analyse kan ifølge Riessman (2008) benyttes for å analysere og identifisere ulike temaer eller mønstre i datamaterialet. Tematisk analyse stiller ikke bestemt krav til utvalgsstørrelse og metode for datainnsamling. Det som er viktig er hva det er som blir fortalt, innholdet i fortellingen, Riessman (2008) poengterer at det meste av intervjuet skal holdes intakt. Riessman (2008) skriver at forskning

som innebærer flere informanter kan studere felles temaer på tvers av informantene, noe jeg har foretatt i denne oppgaven. Jeg har forsøkt å identifisere temaer og mønstre som utpeker seg i intervjupersonenes fortellinger, og hvordan disse kan belyse oppgavens problemstilling.

Riessman skriver at en tematisk tilnærming ofte appellerer til ferske forskere som jobber med narrative data for første gang fordi det virker så enkelt og rett fram, noe Riessman hevder at ikke er tilfelle. Av de fire analyseformene hun beskriver er det denne som likner mest på kvalitative analyser som tolkende fenomenologisk analyse og *grounded theory*. Men tematisk analyse skiller seg fra *grounded theory* blant annet ved at man ønsker å bevare hele historien, at datamaterialet er i sekvenser heller enn fragmenter. Narrativ analyse er sentrert rundt intervjupersonenes fortellinger og derfor er ikke dataen overførbart til andre situasjoner eller personer.

Braun og Clarke (2006, s.97) skriver at fordeler ved å bruke tematisk analyse er at den er fleksibel, tilgjengelig og oversiktlig. Tematisk analyse kan se på forskjeller og likheter, men åpner også for uventede funn. Analyseformen tillater også sosiale og psykologiske tolkninger av materialet. Svakheter ved tematisk analyse kan ifølge Riessman (2008, s. 76) være at man ignorerer fortellinger som ikke passer inn i et tema, at forskerens rolle når det gjelder å konstruere narrative ikke kommer tydelig nok fram. I tillegg skriver hun at ikke alle problemstillinger kan besvares ved tematisk analyse.

### 3.3.2 Teoriinformert analyse

I tillegg til den tematiske analysen bruker jeg teori-informert dataanalyse, det vil si at jeg bruker teoretiske begreper fra Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori og Banduras (1997) teori om mestringsforventning, til å ha fokus på bestemte fenomen uten at kategoriene er forhåndsbestemt. Dette kan bidra til å skjerpe det analytiske blikket (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskerens teoretiske perspektiv, samt faglig og kulturell bakgrunn er viktige forutsetninger for spørsmål som stilles og fortolkninger som gjøres. I analysen vurderer man om de valgte teoriene er gyldige for det man undersøker og om tolkningene er logiske ut ifra teorien. Dette er et uttrykk for den

hermeneutiske dimensjonen. (Kvale & Brinkmann, 2015). Utsagn fortolkes ut i fra det teoretiske rammeverket i denne oppgaven. Temaene som kommer fram i teksten registreres og klassifiseres etter det valgte teoretiske utgangspunktet. Samtidig som lærerstemmene lyttes til, analyseres de i forhold til teoretiske perspektivene selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 1985) og teori om mestringsforventning (Bandura, 1997).

### **Perspektiver for og imot bruk av teoriinformert analyse**

Ved å lese intervjuetekster ved hjelp av teoriinformert analyse kan gjøre at man får fram nye dimensjoner av kjente fenomener ved at man trekker inn nye kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 268). Det kan også føre til ensidige tolkninger, der man kun ser på fenomenene gjennom de teoretiske brillene man har på. For å motvirke ensidighet kan det være nyttig å reflektere omkring egne forutsetninger når det kommer til temaet, dette har jeg forsøkt å være bevisst hele veien. Det at vi forstår verden ut fra vår forforståelse er et generelt trekk hos mennesker ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 268), dette er også et av hermeneutikkens fortolkningsprinsipper (Kvale & Brinkmann, 2015, s.237). En teoretisk lesning kan også føre til at man ikke ser nye og hittil ukjente sider ved de fenomenene som det forskes på. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at man som forsker derfor på fenomenologisk vis bør prøve å oppnå mest mulig åpenhet overfor intervjupersonenes fortellinger. I denne oppgaven har de teoretiske perspektivene vært tilstede gjennom hele forskningsprosessen. Kvale beskriver en perspektivistisk subjektivitet hvor forskere velger ulike perspektiver og ulike spørsmål til den samme teksten, og at et slikt mangfold av perspektiver i fortolkningen kan bli forskningens styrke. En annen utfordring man med fordel kan være bevisst på er å la vær å utvide meningene fra intervjupersonenes livsverden for å sette de inn i egne kategorier for å «ekspertgjøre» deres meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 244). Kvale og Brinkmann (2015, s. 245) skriver videre at ved å bruke teoretiske rammer i tolkning så går det utover det umiddelbare. Gumbrecht (2004) ønsker at vi i tillegg til tolkning skal ta med oss noe som er dypere og som vi berøres av, dette kaller han nærvær, dette nærværet er tilstede i menneskelige relasjoner og i våre møter med artefakter. Kvale og Brinkmann (2015, s. 246) argumenterer for at både tolkning av mening og nærvær er nyttig i kvalitativ forskning. Denne tolkningen av mening og nærvær har jeg forsøkt å etterstrebe i min forskning. I stedet for å bare tolke og lete etter

en skjult betydning i fortellingene, har jeg forsøkt å være tilstede og nærværende i møtet med narrative. Jeg ønsker også at leseren skal bli berørt av intervjupersonenes fortellinger fra sin arbeidshverdag.

## 3.4 Kvalitetskriterier

Olsen (2003) skriver om generelle kvalitetskriterier for kvalitative undersøkelser i sin artikkel *Veje til kvalitativ kvalitet*. Her gir han en oversikt over håndverksmessige og kommunikative spørsmål som han anbefaler forskere å svare på i forbindelse med kvalitative intervjuer. Disse omfattende spørsmålene har jeg forsøkt å ha med meg og besvare underveis og gjennomgående i min forskning. En form for kvalitetssikring er å vurdere forskningens troverdighet og gyldighet.

### 3.4.1 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet refererer til forskningens pålitelighet, eller troverdighet, og validiteten viser til forskningens gyldighet i forhold til den gitte problemstilling (Grønmo, 2004). I det følgende vil jeg diskutere ulike aspekter til denne forskningens validitet og reliabilitet.

Jeg har forsøkt å gi en tydelig beskrivelse av utvalg, innsamling av data og analysen, slik at hele prosessen er transparent. Under hele forskningsprosessen har jeg forsøkt å vise refleksivitet, jeg har vært kritisk til egne framgangsmåter, tolkninger og resultater (Olsen 2003).

Man kan vurdere på intervjuerens reliabilitet når det kommer til for eksempel spørsmålsformuleringer. Stiller hun ledende spørsmål? Ville intervjupersonen endret sitt svar hvis han snakket med en annen intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015)? Jeg har forsøkt å stille åpne spørsmål, men kan ikke utelukke at spørsmålene kan oppleves ledende for noen. I og med at jeg er lærer selv så kan det hende jeg får andre svar og fortellinger enn en som ikke er lærer ville fått.

En måte å øke reliabiliteten på er ved å planlegge spørsmål. I følge Hatch (2002) vil kritiske røster si at intervjueren tar for mye kontroll når de har planlagt spørsmålene på

forhånd. Mens andre frykter at uten å ha planlagt spørsmål på forhånd så vil det være en fare for at man havner på villspor. Hatch (2002) oppmuntrer til en gylden middelvei hvor spørsmålene er planlagt, men hvor intervjueren er fleksibel og kan la seg lede i nye retninger. Jeg har valgt å bruke en intervjuguide med planlagte spørsmål, men hvor jeg samtidig er fleksibel og lyttende. Dette passer med et narrativt intervju som jeg har beskrevet tidligere i dette kapittelet. Mitt utgangspunkt er at det er viktigere å lytte til intervjupersonenes fortellinger enn å komme igjennom spørsmålene. Fordi jeg har valgt en narrativ tilnærming til forskningen har jeg hatt fokus på å følge opp intervjupersonenes historier.

Om forskningsresultatene kan reproduseres og etterprøves, og om andre forskere ville kommet fram til tilsvarende resultat, handler også om reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Fordi mitt teoretiske utgangspunkt innebærer at dataen blir skapt i en kontekst er det sannsynlig at andre forskere ville kommet fram til andre mønstre, temaer og resultater enn meg, dette er i tråd med den kvalitative metoden. Blant annet kan en fortelling kan tolkes på forskjellige måter og gi ulike meninger og betydninger basert på hvem som tolker (Riessman, 2008).

Narrativer bygger på forventninger om svar, jeg som intervjuer kan oppmuntre til lengre svar. Selv om jeg som forsker har temaer og stier jeg ønsker å følge, må jeg ifølge Riessman (2008) gi opp noe kontroll og følge intervjupersonene i deres spor. Riessman skriver at ved å gi slipp på et fast intervjuformat som er designet for effektivitet, oppmuntrer man til større likhet mellom partene i samtalen (Riessman, 2008, 24).

Postholm (2010, s. 136) skriver "I fenomenologiske studier er kvaliteten på studiet sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data". Bevissthet rundt min rolle som forsker er derfor viktig for kvalitetssikring av troverdigheten til forskningen. Kvale & Brinkmann (2015) framhever, som Olsen (2003) at validitetsarbeidet bør gjennomsyre alle stadier av det kvalitative forskningsprosjektet.



### 3.4.2 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetikk er også knyttet til sikring av kvalitet, troverdighet og gyldighet. Etske vurderinger bør også være med i alle deler av forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015), det vil si både i planleggingsfasen, i gjennomføringen av intervjuene, i analysen av funnene og i presentasjonen av funnene. I det følgende vil jeg derfor starte med å beskrive intervjupersonenes anonymitet, frihet og medbestemmelse. Deretter drøfter jeg forskningens kontekst, før jeg avslutningsvis diskuterer min egen forforståelse og rolle.

### 3.4.3 Intervjupersonenes anonymitet, frihet og medbestemmelse

Som forsker skal man ifølge Den nasjonale forskningsetiske komité (2006) respektere intervjupersonenes integritet, frihet og medbestemmelse. Utvalget har blitt informert om forskningens formål og hovedtrekk i designet, hva det innebærer å delta i forskningen. I overenstemmelse med god forskningsetikk er det ifølge Befring (2007) viktig å få frivillig og informert samtykke av deltakerne, de må kjenne til min hensikt og hva deres deltakelse innebærer. Intervjupersonene kan når som helst trekke seg fra forskningen og de skal sikres full anonymitet. Se informasjonsskriv til deltakerne (vedlegg).

Verken direkte eller indirekte personopplysninger skal registreres i prosjektet, derfor faller prosjektet utenfor meldeplikten etter retningslinjene til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Informantenes identitet er anonymisert gjennom hele forskningsprosessen. Ingen sensitive data blir knyttet opp mot direkte personopplysninger. I lydopptakene som er gjort fremkommer det ikke personopplysninger. Utvalgsopplysninger og bakgrunnsinformasjon om informanten er begrenset, slik at enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes i datamaterialet.

Intervjupersonenes navn er byttet ut med navn som blir presentert i analysekapitlet. Kontekstmarkører som kan føre til at intervjupersonene blir gjenkjent er fjernet og det er også utelatt noen opplysninger av samme årsak. Selv om det på grunn av anonymisering er begrenset informasjon om hver enkelt intervjuperson, vil man som leser fortsatt kunne ta del i informantenes fortellinger. Det er som nevnt gjort

lydopptak av intervjuene, dette er i tråd med NSD sine anbefalinger så lenge intervjuguiden er utformet slik at det ikke fremkommer personopplysninger i opptaket. NSD poengterer at stemme kombinert med utvalgsriterier eller bakgrunnsopplysninger om informanten kan være identifiserende, derfor har denne type opplysninger også blitt utelatt i lydopptakene, slik at intervjupersonene ikke kan gjenkjennes i det samlede datamaterialet. Lydopptakeren ble startet etter jeg hadde hilst på intervjupersonene og notert meg svar på spørsmål som hvor lenge de hadde jobbet som lærere.

Meldeplikten til Nsd avhenger av hvordan man behandler personopplysninger i hele forskningsprosessen, det å behandle personopplysninger vil blant annet si å samle inn, registrere, oppbevare personopplysninger. Meldeplikten vil gjelde hvis det i prosessen kommer fram personopplysninger, selv om det som publiseres er anonymisert. Transkripsjonene ble lagret i wordfiler på en pc, i disse transkripsjonene fremkom det ingen personopplysninger. Lydopptakene ble gjort på en lydopptaker som ikke kan kobles til internett eller datamaskiner. Fordi jeg gjennom hele forskningsprosessen kun har behandlet anonyme opplysninger, skal ikke prosjektet meldes (se vedlegg).

### **3.4.4 Kontekst**

Jeg har som nevnt en forståelse av at intervjupersonene er påvirket av konteksten som diskurser, maktrelasjoner, erfaringer, ideologier og omgivelser (Kvale & Brinkmann, 2015). For å unngå en ensidig gjentakelse og for å hindre ukritisk reproduksjon av individers egen forståelse av individuelle historier bør narrativene sees i en kontekst. Målet er å forstå intervjupersonenes opplevelse av verden. Narrativer er ifølge Goodson (2013) ikke bare individuelle produkter, men også sosiale konstruksjoner, som forsker bør man ha et bredt fokus når det kommer til forståelse så ikke disse individuelle og praktiske historiene reproducerer og reduserer forståelsen vår. I narrativ metode er fortellinger en kilde til å forstå individets handlinger, erfaringer og forståelse av verden. Fortellinger kan organisere erfaringene og gi de mening. I et liv, og i en situasjon er det mange fortellinger, man kan alltid fortelle en annen historie (Riessman, 2008).

### 3.4.5 Forskerens forforståelse og rolle

I denne narrative forskning er det en nærhet mellom forskeren og intervjupersonen og hennes/hans historier. Og det er viktig å se på forskerens rolle, etiske vurderinger, tolkning og validitet (Chase, 2011, s. 423). Min rolle som forsker bør ifølge forskningsetiske normer være åpen og ikke bidra til feiltolkninger og feilnivåslutninger. For eksempel bør ikke et utsagn på mikronivå føre til tolkninger på et høyere nivå. De forskningsetiske normene skal bidra til å sikre at min forskning er moralsk forsvarlig, og at hverken vitenskapen eller aktørene tar skade (Den nasjonale forskningsetiske komité, 2006).

I tråd med det hermeneutiske perspektiv er bevissthet rundt min rolle som forsker viktig for kvalitetssikring av troverdigheten til forskningen. For at forskningen skal fremstå som troverdig og transparent påpeker Thagaard (2013) at det er viktig å si noe om min forforståelse. Jeg er godt kjent i fagfeltet jeg skal forske på i og med at jeg har jobbet 10 år som lærer i ungdomsskolen. Brinkmann og Tangaard (2012) framhever viktigheten av å vite hva man vil forske på. De hevder at ”de beste intervjuer lages av intervjuere som har omfattende kunnskap om det emnet de intervjuer om, idet de kan stille de beste og mest relevante spørsmålene” (Brinkmann & Tangaard, 2012, s. 28). Det å ha for mye kunnskap om et emne kan føre til at forskeren ikke er nøytral og objektiv, men ifølge Brinkmann & Tangaard (2012) er man aldri nøytral. Man har med seg forforståelse inn i alle sider ved forskningen, og at man påvirker og påvirkes av konteksten. Dette samsvarer med mitt teoretiske perspektiv. Fordelen med å studere i egen kultur er at jeg lett kan forstå informantenes situasjon. Ulempen er at jeg ikke oppfatter nyanser av kulturen som jeg tar for gitt. Fossåskaret og Aase (2007) påpeker at det finnes en rekke etiske utfordringer ved å forsøke å distansere seg fra det som egentlig er nært. Blant annet kan forutinntatthet forstyrre min oppfatningsevne og minske validiteten til dataen jeg har samlet inn. Forskerens solidaritet med informanten kan være et dilemma ifølge Dalen (2008), fordi jeg forsker på noe jeg har et sterkt følelsesforhold til, og har god kunnskap om, gjelder det å være bevisst denne solidariteten i alle sidene ved min forskning. Innen fenomenologien er tanken at individets meninger ikke er kun noe privat, men at det finnes intersubjektiv erfaring- at vi lever i en sosial verden hvor erfaringer delers og hvor det finnes noen felles

meningskomponenter. Det hermeneutiske perspektivet argumenterer også for at det eksisterer en automatisk og nødvendig forforståelse, og at denne skal tydeliggjøres i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Tangaard (2003) skriver at man som forsker må ha fokus på at intervjuet ikke bare er en åpning til informantens livsverden, men også hvordan for eksempel maktforhold, språk og andre situasjoner kan forme samtalen. Tangaard hevder at en forsker i et kvalitativt forskningsintervju skal se forskningen som en sosial praksis hvor diskurser er i tett samspill med hverandre. Ulike tankesett blir i intervjuet konfrontert med hverandre i diskusjon og at språket snakker gjennom personen. Ny viten produseres i intervjuets kontekst, både gjennom forskerens formidling av viten og informantens oppfattelse av sannheten (Tangaard, 2003, s. 30). I arbeidet med min masteroppgave har jeg forsøkt å være bevisst min egen forforståelse og rolle, og på hvordan det påvirker konteksten og tolkningene.

Forskningsintervjuet har ikke likeverdige deltakere, jeg er bevisst det asymmetriske maktforholdet, fordi det er en intervjuer som bestemmer tema og til en viss grad styrer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig er det også slik at i bruk av narrativer er det intervjupersonen som skal få fortelle sin historie, uten for mye innblanding av intervjueren. Intervjueren bør være oppmerksom på at kunnskapen som produseres i et forskningsintervju skapes i samspillet i konteksten mellom intervjuer og intervjuperson. Tangaard (2003) skriver at av og til så berører intervjueren og informantens diskurser om verden hverandre, men at de også kan overse og utelukke hverandre, at det blir en kamp om meninga. Gjennom møtet mellom ulike perspektiver kan det produseres ny viten.

Chase (2011) poengterer at når man benytter narrativt intervju som datainnsamlingsmetode så kreves det i motsetning til i et strukturert intervju (og også et semistrukturert intervju) å behandle intervjuguiden som nettopp en guide, som kan være både nyttig og unyttig i det man følger fortellerens historie. I følge Lieblich i Clandin og Murphy (2007, s. 642) krever dette en moden og sensitiv forsker med livserfaring. Dette kan være en utfordring i min forskning da jeg har lite forskererfaring fra før av. Forhåpentligvis vil min erfaring som lærer i ungdomsskolen veie opp for noe

av min umodenhet som forsker, og at det gir meg en sensitivitet og erfaring som kan være nyttig, blant annet når det gjelder å følge opp fortellingen intervjupersonen vil fortelle.

I dette kapitlet har jeg forsøkt å utdype hvilke metodologiske valg og vitenskapelige strategier denne oppgaven baseres på. Jeg har drøftet mine metodevalg, samt oppgavens validitet og reliabilitet, med ønske om å skape en transparent og tydelig forskningsprosess. Avslutningsvis har jeg kommet med noen forskningsetiske betraktninger rundt forskerens forforståelse og rolle.

## **Kapittel 4 Analyse og funn**

Dette kapitlet starter med en redegjørelse av hvordan jeg gjennomførte analysen av innsamlet data. Deretter presenterer jeg intervjupersonene, jeg forteller kort om deres vei inn i yrket og om de tenker å fortsette i yrket eller ikke. Videre presenterer jeg narrativene innen kategoriene: opplevelsen av mestring, tilhørighet, selvbestemmelse og utfordringer. Etter at fortellingene i en kategori er presentert, drøftes disse funnene opp mot teoriene og den tidligere forskningen som ble presentert i de to første kapitlene.

### **4.1 Redegjørelse for gjennomført analyse**

Den innhentede empirien besto av 50 sider med transkriberte intervju og en mengde notater tatt underveis i prosessen. Jeg har valgt å redegjøre grundig for analyseprosessen for å sikre en transparent forskning. Begynnelsen av kapitlet handler om analyseprosessen, Avslutningsvis gjør jeg rede for hvilke temaer jeg fant i tekstene og hvordan disse temaene og meningene ga svar på mine forskningsspørsmål og problemstilling.

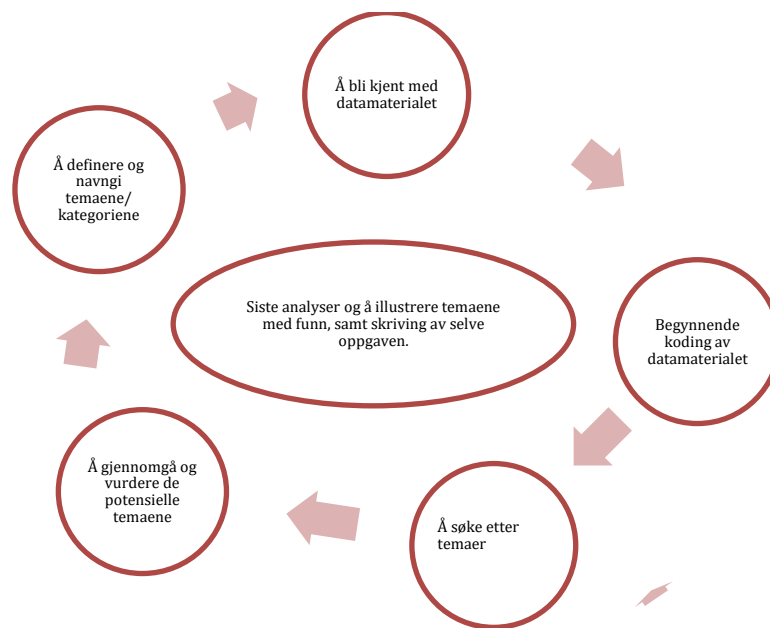
### **4.2 Analysearbeidet**

I analysearbeidet benyttet jeg som nevnt i metodekapitlet tematisk narrativ analyse, samtidig som analysen også er teoriinformert ved at temaene i analysen ble valgt ut i

fra Deci og Ryans (1985) teori om selvbestemmelse og Banduras (1997) teori om mestringsforventning. I denne narrative analysen er fokuset på tekstenes mening. Analysen skal behandle hendelser og sosiale strukturer.

Riessman (2008, s.53) fremstiller hvordan ulike forskere tematisk analyserer data, hun påpeker at det ikke finnes ett sett regler å følge, men hun gir eksempler på hvordan man kan jobbe med narrativ data og fokusere på innholdet. Hun trekker blant annet fram hvordan tematisk narrativ analyse kan brukes på fortellinger som utvikler seg i intervjusamtaler.

Som et utgangspunkt for min analyse valgte jeg å benytte Braun and Clarkes (2006, s. 35) seks faser i tematisk analyse.



Figur 1: **Faser i tematisk analyse** (oversatt av meg etter Braun og Clarke 2006, s.35)

Første fase i analysearbeidet var å bli kjent med datamaterialet. Braun og Clarke (2006, s.16) skriver at for å få en god oversikt over materialet er det nødvendig å gå igjennom

dette grundig. Dette arbeidet bestod av å transkribere intervjuene, samt å renskrive de. Transkripsjonene ble lagret i sin helhet hver for seg. De transkriberte intervjuene ble skrevet ut, deretter leste jeg igjennom hvert enkelt intervju flere ganger. Da jeg leste skrev jeg ned stikkord og notater og markerte i utskriftene der jeg fant likhetstrekk og forskjeller, og viktige poenger. Jeg leste også igjennom mine egne håndskrevne notater fra under og etter intervjuene.

I den andre fasen startet kodingen av interessante trekk ved datamaterialet. Hvert av de transkriberte intervjuene ble lest systematisk og jeg brukte ulike fargekoder og notater i margin på utskriftene, for å få en bedre oversikt over de ulike temaene som gikk igjen på tvers av intervjuene som kunne relateres til Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori og Banduras (1997) teori om mestringsforventning. For eksempel fikk alle historiene som omhandlet autonomi en blå farge. Individets opplevelse av selvbestemmelse er avgjørende for indre motivasjon som forklart i teorikapitlet (Ryan & Deci, 2000). Det ble opprettet en wordfil for hver av de ulike hovedkategoriene og intervjupersonenes narrativer ble plassert innunder kategorien jeg fant hensiktsmessig. Etter å ha fargekodet datamaterialet, skrev jeg ned stikkord i margin på utskriftene etter hvilke temaer som gikk igjen. Flere av fortellingene ble plassert under flere temaer, da de omhandlet flere kategorier. I denne prosessen var jeg opptatt av å ikke gå glipp av data, derfor inkluderte jeg alle intervjupersonenes svar. Den andre og tredje fasen ble utført samtidig. Temaene jeg kom fram til var hensiktsmessige i denne fasen var: opplevelsen av trivsel, opplevelsen av mestring, opplevelsen av tilhørighet, opplevelsen av selvbestemmelse, utfordringer i yrket og ønsker om endring.

I den fjerde fasen gikk jeg igjennom kategoriene på nytt for å se om temaene passet til utvalget av fortellinger jeg hadde valgt. Jeg forsøkte å danne meg en oversikt over materialet og tegnet blant annet tankekart. Det ble tydelig at flere av fortellingene omhandlet flere temaer, men fordi det i narrative analyser er viktig å beholde hele fortellingen som en større dataenhet heller enn korte sitater har jeg valgt å beholde

intervjupersonenes fortellinger i sin helhet, men fortsatt har jeg valgt å plassere hver fortelling i en kategori. I drøftingen av funnene er jeg bevisst dette.

Den femte fasen handler om å benevne og definere kategoriene. Da jeg hadde skaffet meg en tematisk oversikt over datamaterialet kunne denne fasen begynne. Etter ytterligere gjennomlesning ble det klart at kategoriseringen som omhandlet trivsel ble altfor omfattende og lite tydelig og at det var hensiktsmessig å ikke inkludere denne kategorien, men heller fokusere på aspektene som fører ungdomsskolelærerne trekker fram som fører til økt trivsel, som opplevelsen av tilhørighet, opplevelsen av selvbestemmelse også videre. Jeg valgte også å slå sammen kategoriene utfordringer og ønsker om endring. Nok en gang gikk jeg tilbake til transkripsjonene for å sikre at all data var inkludert og for å være trygg på at fortellingene beholdt meningssammenhengene og ikke var tatt ut av kontekst. Jeg vurderte også om kategoriene var hensiktsmessige i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven. Temaene endte opp med var: opplevelsen av mestring, opplevelsen av tilhørighet, opplevelsen av selvbestemmelse og utfordringer i yrket.

Den sjette og siste fasen er ifølge Braun og Clarke den siste muligheten for å analysere. Her skal man velge ut levende og overbevisende eksempler som kan relateres tilbake til forskningsspørsmålene og til litteratur for å kunne produsere en god analyse og drøfting av funnene. I denne fasen laget jeg presentasjoner av intervjupersonene basert på deres egne uttalelser. Deretter startet prosessen med å drøfte funnene opp mot teoretiske perspektiver.

Selv om jeg her har framstilt analyseprosessen som lineær var den i virkeligheten sirkulær (som illustrert i figur 1), da de ulike fasene overlapper og påvirker hverandre. Jeg gikk stadig frem og tilbake i de ulike fasene, før det endelige resultatet her blir presentert.



## 4.3 Presentasjon av intervjupersonene

Denne masteroppgaven gir innblikk i læreres narrativer om egen skolehverdag. Disse fortellingene handler om oppturer og nedturer, motivasjon og mestring, og opplevelsen av å være lærer.

For å sikre en helhetlig og forståelig inngang til intervjupersonenes narrativer om ulike temaer, valgte jeg å starte analysen med å lage presentasjon av intervjupersonene, dette kan også refereres til som narrative sammendrag (Riessman 2008, s 67-73). Disse sammendragene kan bidra til å gjøre intervjupersonenes fortellinger mer tilgjengelige, oversiktlige og forståelige, og de kan sies å ivareta en kontekst som kan bidra til økte tolkningsmuligheter i forhold til fortellingene som blir presentert tematisk senere (Riessman, 2008). Et av studiens siktemål var å finne fortellingene intervjupersonene hadde om veien inn i yrket, og deres tanker om framtida, om de ønsket å bli værende i yrket eller ikke. Derfor har jeg valgt å presentere intervjupersonene før oppgaven går inn på analyse og drøfting av datamaterialet. Ved å presentere intervjupersonene kan man la narrativene i intervjuene i større grad snakke for seg selv (Riessman, 2008). Presentasjonene er skrevet basert på svarene intervjupersonene ga på spørsmål om hvor lenge den enkelte har jobbet som lærer, hvorfor de valgte å bli lærere, og hva de tenker om framtida som lærer. Navnene er som nevnt fiktive, og intervjupersonene er gitt pseudonymene: Kathrine, Eva, Jan, Maja, Ida og Anne.

### 4.3.1 Kathrine, jobbet som lærer i ca. 15 år

*Jeg valgte å bli lærer fordi jeg ønsker å ha en viktig jobb og å gjøre en forskjell, jeg liker å jobbe med mennesker og jeg er interessert i flere fag. Jeg så for meg læreryrket som variert og spennende, noe det har vist seg å være også. Man kan vel også si at jeg på en måte ble inspirert av gode lærere jeg har hatt i oppveksten også, som var viktige for meg.*

*I framtida ser jeg for meg at jeg fortsetter å være lærer, men jeg har bestemt meg for at hvis ikke jeg synes det er morsomt og hvis ikke jeg klarer å gi like mye av meg selv til elevene så skal jeg slutte. Men jeg ønsker i utgangspunktet ikke å slutte i jobben nei. Det som gjør at jeg ønsker å bli værende er elevene, kollegaene, å oppleve at jeg*

*får til jobben min, gode tilbakemeldinger, at jeg føler jeg gjør en viktig og meningsfylt jobb.*

### **4.3.2 Eva, jobbet som lærer i under fem år**

*Jeg har visst at jeg skal bli lærer siden jeg var 16 eller no, å være lærer har alltid vært min drømmejobb. Derfor var det veldig gøy å begynne å studere til å bli lærer, og til å komme ut i praksis og skjønne at ja, dette passer jeg til. Det er min drømmejobb fordi jeg elsker jeg å på en måte lære bort ting, eller hjelpe andre, eller få andre til å forstå. Når jeg skjønner folk har forstått det jeg prøver å formidle så blir jeg så glad.*

*Jeg kommer til å fortsette som lærer, uten tvil! Det kan godt hende jeg får lyst til å gjøre noe annet en gang, men da kommer jeg ikke til å velge en helt annen vei, kanskje jeg blir spesialpedagog for eksempel.*

### **4.3.3 Jan, jobbet som lærer i ca. 40 år**

*Jeg ble på en måte lærer helt tilfeldig. Jeg gikk på universitetet og tok ulike fag. Broren min jobba som lærer, så sier han at det var ledig lærerjobb, der han jobbet. Så jeg søkte og fikk jobben, og ble kastet rett inn i det, kontaktlærer og greier, jeg fikk en niende klasse. Jeg tenkte ikke så mye at dette skulle jeg bli, men jeg trivdes veldig fort. Men jeg merket jo det, jeg hadde jo ingen pedagogisk utdannelse i det hele tatt, jeg hadde bare fag. Jeg tok pedagogikk først etter at jeg hadde jobbet noen år. Det var et ti ukers pedagogisk seminar, så jeg er vel egentlig selvlært. Men der jeg jobbet var det så mange flinke lærere, de jeg fikk som øvingslærere var dyktige, de hadde blant annet skrevet lærebøker og det var nok noe av grunnen til at jeg ble værende som lærer. Det førte til at jeg lærte mye av de som jeg har brukt videre.*

*Jeg syns jeg har hatt et rikt yrkesliv, jeg har sjelden klaga over dårlig lønn, men vi hadde jo det i en periode. På 80 tallet, da hadde jeg gått 6-7 år på universitetet og lønna mi tilsvarte begynnerlønna for en 18 åring på polet, da lurer man jo på om politikerne ser viktigheten av den jobben man gjør med disse ungdommene. Men ellers så syns jeg jo vi har lange ferier og det er jo perfekt når man har små unger og sånn, den intense jobben er verdt det, i hvert fall hvis den intense jobben er fleksibel. For jeg*

*kan ikke nå som jeg er ferdig på jobb i fire tida sette meg ned å jobbe videre. Jeg må ha en pause, spise litt, få litt luft, slappe av litt, så får jeg ork og lyst til å være kreativ og til å tenke, hva skal jeg gjøre i morgen, eller se over elevarbeider. Du har ikke sjangs hvis ikke du får inn de pausene. Jeg tenker å fortsette som lærer helt fram til jeg pensjonerer meg.*

#### **4.3.4 Maja, jobbet som lærer i ca. 20 år**

*For meg var det ikke et bevisst valg å bli lærer, jeg begynte med markedsføring. Men så har jeg en interesse for musikk. Jeg kjente ingen lærere, hadde ingen lærere i familien, men tenkte kanskje lærerjobben var en jobb jeg kunne kombinere med min musikkinteresse. Det kom litt sånn ut av det blå. Jeg begynte som faglærer, men fant ut at det var slitsomt, og jeg fant fort ut at jeg trives med å ha den kontakten, den nære relasjonen til elever, ikke bare være faglærer.*

*Når det gjelder om jeg kommer til å fortsette å være lærer så er jeg litt av og på, men nå har jeg vært her så lenge at nå blir jeg vel bare her, ellers så må jeg gjøre noe annet snart. Jeg er av og på ja. Jeg er på fordi jeg trives godt med jobben min, jeg gjør virkelig det, det er en trygg og god jobb, alt er på stell. Skulle jeg begynt annet sted så er man mer sårbar, da stiller man bakerst i køen igjen, skulle det bli nedskjæringer for eksempel. Det som gjør at jeg kunne tenkt meg å slutte er totalbelastningen, det er et slitsomt yrke, på alle måter. Jeg har jo tenkt tanken på å ikke være kontaktlærer, for det tar jo mye tid. Som igjen gjør at det blir mer hjemme kanskje. Eller skal jeg jobbe redusert? Men det har jo med økonomi å gjøre.*

#### **4.3.5 Ida, jobbet som lærer i ca. 10 år**

*Det var litt tilfeldig at jeg ble lærer, jeg hadde egentlig tenkt til å bli psykolog eller barnevernspedagog, så det var det jeg egentlig hadde søkt inn på, også litt impulsivt, dagen før søknadsfristen gikk ut, så gikk jeg inn og forandret på den søknaden, så jeg søkte meg inn på lærerstudiet. Som barnevernspedagog møter man mange skjebner, svært få av de var positive. Jeg ville vel egentlig jobbe med barn og unge. Jeg var bare 19 år når jeg søkte på lærerstudiet, og kjente ingen lærere, utenom de jeg har hatt selv.*

*Da jeg gikk på barneskolen hadde jeg en lærer som jeg var veldig glad i, hun var så omsorgsfull, hun brydde seg om elevene på ekte.*

*Når jeg er inne i en god periode tenker jeg at jeg kommer til å fortsette som lærer i alle år. Men hvis du spør meg igjen om noen uker, når vi sitter der med rettebunkene så er det godt mulig du får et annet svar av meg. Men akkurat nå så syns jeg det er veldig hyggelig. Det er godt mulig jeg fortsetter å være lærer, uansett er det i hvert fall et yrke jeg kunne tenke meg å falle tilbake til, men det kan godt være at jeg har lyst til å gjøre noe annet også, men jeg vet bare ikke helt hva. Men da er det ikke først og fremst fordi jeg ikke trives i yrket, men fordi jeg ønsker å få en annen erfaring. Jeg ser jo egentlig for meg at jeg har lyst til å jobbe med barn og unge uansett da, men om det blir som lærer hele tida, det vet jeg ikke.*

#### **4.3.6 Anne, jobbet som lærer i ca. 15 år**

*Jeg valgte å bli lærer fordi jeg liker å jobbe med ungdommer egentlig, jeg ble ganske fort klar over at barneskolen ikke var helt min greie. Da jeg var i praksis, da jeg begynte på lærerskolen tenkte jeg kanskje at det var barneskolen som skulle være min arena, men det var vanskeligere og kommunisere med dem enn med ungdomsskoleelever synes jeg. Og jeg liker litt faglige utfordringer, ikke bare praktiske.*

*Akkurat nå så veit jeg ikke om jeg kommer til å fortsette å være lærer i framtida, jeg har jo periodevis sjekka stillingsannonser mange steder, men ikke funnet noe alternativ, men det jeg også er inne på er å ta et år hvor jeg bare gjør noe annet, bare for å kjenne på hvor godt det er å bruke hodet litt. Kanskje vaske gulver eller noe, ha en 8-4 jobb for å få en pause rett og slett, for å få igjen det som de som ikke er lærere sier: Det er jo så deilig med de feriene. Selvfølgelig er det fint, men når jeg ser på meg selv og samtlige av mine kollegaer når avspaseringa på sommeren begynner, jeg tror ikke det er mange som ikke er paddeflate, som omtrent ikke husker noe av den første uka. Ja også er det vanskelig å ha et liv utenom jobben resten av året, også er det kanskje en avveining å ta da, men jeg syns kanskje det blir veldig vanskelig når man har barn, at man velger å være lærer, at man velger å ikke ha så mye fritid. Så nei jeg*

*veit ikke hvor jeg er om fem år, jeg tror at hvis jeg fremdeles er lærer så er jeg sannsynligvis på samme arbeidsplass, fordi her trives jeg veldig godt.*

Når det gjelder hvorfor intervjupersonene begynte som lærere så har de ulike innganger til yrket. Både Kathrine og Ida nevner andre lærere som forbilder. Jan begynte litt tilfeldig som lærer og Eva sier at å være lærer alltid har vært drømmejobben. Kathrine forteller at hun ble lærer fordi hun ville gjøre en forskjell, Anne liker å jobbe med ungdommer og både Eva og Anne trekker fram ønsket om å bidra til elevers læring. Kathrine og Maja nevner gode relasjoner som en motivasjonsfaktor for å bli lærer.

Bandura (1997) skriver, som nevnt i teorikapittelet, om fire kilder til mestringsforventning. Vikarierende erfaringer, autentiske mestringserfaringer, verbal overtakelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. De to første kildene kan egne seg til å tolke lærernes motiver for å velge yrket. Verbal overtakelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner blir ikke nevnt som grunner til å begynne som lærer av intervjupersonene. Begrunnelsen om å begynne som lærer etter å ha familiemedlemmer som er lærere eller at man har hatt gode lærere selv i barndommen kan sees på som et resultat av vikarierende erfaringer, ved å se at andre får til et yrke kan gi økt mestringsforventning om at man selv vil klare jobben også. Autentiske mestringserfaringer er ifølge Bandura (1997) den viktigste kilden til mestringsforventning, ingen av lærerne i dette studiet hadde erfaringer fra yrket før de utdannet seg, men Eva nevner at hun satte pris på å oppleve i praksis at hun mestret yrket. Det å ønske å bli lærer sett for å gjøre en forskjell i verden kan tolkes i et verdiperspektiv, ved å knytte arbeidet til personlige verdier blir man også mer sårbar.

Eva forteller at hun garantert kommer til å fortsette som lærer, det samme gjør Jan. Kathrine, Maja, Ida og Anne er mer reserverte, de sier alle at de har vurdert andre yrker.

## **4.4 Presentasjon av funn og drøfting**

I det følgende vil jeg presentere datamaterialet, det vil si narrativene, og drøfte disse opp mot teoriene og den tidligere forskningen som ble presentert i de to første

kapitlene. Datamaterialet er delt inn i følgende kategorier: Intervjupersonenes opplevelse av mestring, tilhørighet, selvbestemmelse og utfordringer i lærerjobben. Kategoriene vil gi innblikk i oppgavens tema og problemstilling. Oppgavens tema er ungdomsskolelæreres motivasjon og utfordringer i yrket. Problemstillingene som ligger til grunn for oppgaven er: Hvordan er ungdomsskolelæreres fortellinger fra yrkeshverdagen om motivasjon og utfordringer? Hvordan synes de å vektlegge ulike grunner til motivasjon og utfordringer i disse fortellingene? Svar på problemstillingene blir presentert i neste del av masteroppgaven. Jeg har valgt å først presentere funnene, det vil si narrative innen et tema, deretter kommer en drøfting av funn koblet opp mot relevante teoretiske perspektiver. Thagaard (2014) fremhever at det er viktig å skille mellom faktiske funn og mine egne vurderinger og drøftinger.

Intervjupersonenes fortellinger er av hensyn til lesbarhet og tydelighet markert med kursiv.

#### 4.4.1 Narrativer om mestring

I denne delen av kapittelet vil jeg gjøre rede for narrative innen temaet mestring. Dette vil gi svar på forskningsspørsmålet: Hvordan mestringserfaringer og mestringsforventninger har intervjupersonene? Samtidig svarer det på den overordnede problemstillinga: Hvordan er ungdomsskolelæreres fortellinger fra yrkeshverdagen om motivasjon og utfordringer? Lærerne fikk spørsmål om hva som motiverer i jobben, en av årsakene de selv synes å vektlegge i disse fortellingene er opplevelsen av mestring.

Anne beskriver en episode hvor hun opplever mestring i lærerjobben slik:

*Vi har jo et stort mandat som lærere, en del av mandatet er at vi skal utdanne samfunnsborgere, som vi skal møte som arbeidstagere og kollegaer om noen år, og da jeg ser at det vi holder på med i timene kan gjøre dem bedre rusta til livet i samfunnet, da trives jeg. Vi hadde et ferdig opplegg men som heter FNs klimatoppmøte, hvor elevene forbereder seg på forskjellige land og organisasjoner, også samles de i FNs generalforsamling og diskuterer, ikke ut i fra seg selv, men den rollen de har fått. Å se hvordan de klarer å bruke argumentasjon i diskusjonen. Og å ta innspill fra andre og argumentere med dem, de vokste veldig på det, de ble så veldig voksne. Også tenker jeg*

*at dette er jo mennesker som jeg godt kan møte, og godt kan bli lærere for mitt barn, og bli lege.*

Eva forteller at hun er god til å være klasseleder, og til å ta ansvar for relasjonene til elevene, hun gir følgende eksempel:

*Jeg hadde en elev i musikk og la oss bare si at det starta dårlig mellom oss, han er en liten luring som det har vært mye rundt, han satt bare bakoverlent i første musikktime og sa at det ikke var noen vits for han å være der. Det kom til diskusjoner nesten hver time og jeg sleit med å være profesjonell fordi jeg ble barnslig tilbake. Men så merka jeg også at han var god da. Også var jeg på et sånt veiledningsmøte, det eneste jeg har fått tilbud om egentlig, men det er jo en annen historie, også tok jeg opp det som en case, også ble jeg tipset om at jeg burde ha en samtale med ham hvor jeg skryter litt av han og sier det jeg sier nå da også prøv å ta det utenfor klasserommet. Gå på en annen arena, og bruk humor, også var det en som sa at hun hadde opplevd noe av det samme som hadde prøvd å få til en litt humoristisk tone og det hadde funka. Også hadde jeg heldigvis litt tilfeldig en vikartime i den klassen i et helt annet fag i klasserommet deres og da satt de og jobba, så da tok jeg han ut da og sa akkurat det, du liker ikke musikk liksom, og hva kan vi gjøre med det? Og han sa at han visste ikke, også så sa jeg det at jeg ser at du er skikkelig god, at du kan kjempemasse, hvorfor kan ikke du bli med litt oftere, tenk så kult hvis du kommer og plutselig er best i klassen, og jojo kanskje det da liksom også sier han, ja jeg har gått i korps, og jeg bare ja jeg visste det, det er jo helt konge, da har vi et godt utgangspunkt. Også hadde vi en fin prat også neste time så sitter han liksom klar med notatblokk og blyant og skulle delta litt muntlig, det skulle vise seg at han syns det var litt gøy å være god. Og det ble bare bedre og bedre og vi spøker og tuller, og han hilser alltid på meg og smiler når jeg møter han i gangene, en kjempekoselig gutt og jeg vet jo at han ikke er så snill mot alle, men vi har i hvert fall fått en fin relasjon, og her om dagen så skulle jeg fortelle om ett eller annet i forhold til noe rockegreier i musikkhistorie og han sitter så klar og syns det her er så spennende også var det noen andre som prata og da holdt jeg på å knekke sammen, for da snur han seg og sier hey gutta, shhh nå er det musikkhistorie, han som for seks måneder siden bare satt helt tilbakelent. Det er kjempegøy. Der syns jeg at jeg har lyktes.*

I denne fortellingen trekker hun fram relasjonen og motivasjonen til en enkeltelev som utfordrende, det at hun mestrer å inspirere eleven til å bli engasjert i faget gir henne en fornyet selvtillit.

Ida forteller at hun er flink til å møte elevene og foreldrene, og å være sammen med andre personer. Hun sier videre; *til tider er jeg litt kreativ, avhengig av hvor god tid jeg har. Også er jeg ganske flink til å ta ting på sparket. Hun gir dette eksempelet på en gang hun var kreativ i yrket: Jeg gjør jo noe hele tida, den ene gangen vi skulle lese spøkeshistorier i engelsk i 8.klasse, ikke bare gjorde vi det skummelt i klasserommet, jeg bakte grønne muffins med blåbær i som så skikkelig ekle ut, men som smakte godt da. Også syns jeg det er gøy å se nå som vi har latt elevene ta over timene, så har det skjedd masse, det har vært så gøy. I den ene klassen fungerte det supergodt, de fungerte som både elever og lærere. I den andre klassen funka det ikke sånn kjempebra. Men det som var gøy var at den ene eleven som aldri sier et pip, han var plutselig kjempeaktiv, jeg trodde ikke han kunne ett ord engelsk nesten, men plutselig var det konsekvent engelsk, han svarte på ting og som lærer var han den som var nesten mest aktiv, han gikk rundt og spurte de andre på engelsk og sånn. Jeg tror det er viktig at vi slipper opp kontrollen litt og lar elevene få prøve seg.*

I likhet med de andre refererer Ida til nylige hendelser, når hun forteller om episoder fra arbeidshverdagen. Hun snakker også om at hun mestrer å inspirere elever til å være engasjert i et fag.

Jan forteller om en episode hvor han opplevde mestring i jobben. Spørsmålet han svarte på var: Kan du fortelle om en gang du føler du fikk til jobben din, at du var en god lærer?

*Ja jeg har et eksempel som dreier seg om de elevene som ikke er den vanlige a4 eleven. Vi var på klassetur, to lærere og klassen skulle gå opp på en fjelltopp. Den ene læreren gikk forrest, jeg gikk bakerst med denne ene eleven som vi ikke forventet at skulle nå toppen på grunn av det handikaket han hadde. Det var tre timer til toppen, jeg tenkte at de andre de tar jo en pause på toppen, mens han og jeg kunne ta oss en pause i lia og kose oss og vente på at de andre skulle komme nedover igjen. Etter 300 meter så var eleven utslitt og varm. Langs hele veien så er det sånne rød t-er for å*



*markere løypa. Også sier jeg, skal vi gå lenger? Også svarer han, vi går én t til. Også forsvinner klassen oppover, vi tar oss en pause. Også ser vi en ny t og han vil jo dit. Vi ser de andre elevene bare bli mindre og mindre og snart er de oppe. Vi er kommet ganske langt vi og. Og vi stabber oss oppover og stanser litt og spiser litt og drikker litt og går litt. Og til slutt så er jo gutten på toppen ikke sant. Og når jeg forteller det her så begynner jeg nesten å grine ikke sant, fordi at du kommer opp på toppen der, og der sitter hele klassen. Også kommer han eleven inn, så fornøyd og hele klassen jubler. Og det var jo ikke min fortjeneste, det klarte han selv, han var motivert til å nå toppen, men jeg lokka og lura han litt. Dette er store greier for han og for meg og for klassen, og det er jo et bilde på hvordan jobben er ellers og da. Vi hjelper elevene til neste t hele veien. På vei ned var like vanskelig, men da tar to av gutta i klassen han i hver arm og hjelper han ned. Så heldige er vi som er med på det der. Som får de relasjonene til elever og som får være med på den reisen.*

Denne episoden kan også relateres til tilhørighet og relasjoner.

Jan fikk også spørsmålet: Hva føler du at du får til i lærerjobben? Her svarer han følgende:

*Altså jeg er alltid forberedt, men samtidig er jeg nå så trygg at jeg er forberedt på den måten at jeg har åpning for det uforutsette. Jeg må ikke skrive ned alt jeg skal gjøre, bare jeg har et fotfeste, sånn sett kan jeg jo improvisere. Men samtidig så tror jeg, jeg har jo ikke sånne fantastiske opplegg, men jeg har ryddige opplegg også prøver jeg hele tiden å se de lange trådene og fra time til time, at det er en sånn kontinuitet. Også føler jeg at jeg får til en dialog, så min metode er veldig ofte dialog i klassen, og når du har mange å spille på så blir det for meg og for mange en god undervisning. Men det blir jo ikke nødvendigvis god for de som ikke deltar så mye, det ser jeg jo, men det blir litt sånn, da føler jeg meg trygg, liker å ha god struktur.*

Jan har forventninger om å mestre jobben sin i klasserommet, han har en trygghet som gjør at han kan improvisere. Han forventer at han mestrer å være spontan i dialog med klassen. Dette kan også diskuteres opp mot temaet autonomi, ved at han velger undervisningsformer selv

Videre har Jan noen tanker omkring hvorfor man eventuelt lykkes som lærer:

*Det har jo noe med din personlighet å gjøre, hva slags type menneske du er. Du ser jo det at på enkelte elever så må du ta på en annen måte enn noen gjør. Når du tar de på feil måte så får du konfrontasjon med en gang. Vi er nødt til å være smidige. Dette har jeg tenkt på mye at særlig kanskje de unge lærerne må vi lære til å ikke se så mye på klokka, på reglene, ikke ta elevene, men finne smidige løsninger. Vi må være obs på det alle sammen, selv om vi er forskjellige. For å være en god lærer må du først og fremst kunne faget ditt, du må være trygg i faget. Det er den utryggheten som gjør at du ikke lykkes. Når jeg kommer inn som vikar i et fag jeg ikke har og kan så er det helt bortkasta, det blir bare oppbevaring. Og det tenker jeg at når du skal bygge et personale, så må du få den faglige kompetansen på plass. Det er viktig å sette lærere på det de kan, da har vi den tryggheten og kontrollen med en gang. Vi klarer jo å ha fag vi ikke kan og, men det blir ikke optimalt.*

Her trekker han fram å være faglig kompetente og å være trygg i lærerrollen, eller sagt med andre ord hva som skal til for å mestre lærerrollen det gjør ifølge Jan at man blir smidig og god på relasjoner og det faglige.

Maja synes det kan være vanskelig å si hva hun mestrer i jobben sin, men etter hvert forteller hun også om hvor viktig det er å ikke være firkanta, men å ta avgjørelser basert på trygghet i den rollen hun har. Denne tryggheten kan man se på som en forventning om å mestre jobben.

*Hmm det er vanskelig å si hva jeg er god på men jeg er jo en rolig person og det er jo en ting jeg merker, ikke bare i stressa situasjoner men i konfliktsituasjoner også, at jeg klarer å ta det på en rolig måte, snakke på en rolig måte, istedenfor å være så regelstyrt eller anmerkingsstyrt eller rigid, så tror jeg nok at jeg klarer på en måte å takle det sånn rolig og greit og det på en måte å prøve å se elevene, og prøve på det å prøve holde roen rundt ting på en måte.*

Kan du klare å få fram en episode hvor du tenkt at ja i dag har jeg gjort en god jobb?

*Det er vanskelig, men det er, nei det er vanskelig. Jeg kommer sikkert på mange i kveld. Nei, men det er jo klart, det gir en god følelse når du står og underviser og du har kontakten, alle er tilstede, det er jo ikke alltid det. Men når du føler at du treffer de, at de catcher det du snakker om og du ser resultater av det, det er veldig gøy. Også er det jo prosesser da, det er vanskelig å peke på den ene, men når du ser den utviklinga som har skjedd, så ser man jo at det er jo ikke helt bortkasta det man holder på med, selv om man kan jo lure på det og noen ganger. Men nei det er vanskelig altså. Det er vanskelig å komme på enkeltepisoder, for det er jo noe som skjer hele tida. Men her om dagen hadde vi en gutt i klassen som har kommet mye for seint og sånn, og vi har stadig vekk hatt møter, men det har ikke skjedd noen endring. Også har han kommet litt i klinsj med en annen lærer. Mor ringer og spør om ikke jeg kan ta en prat med han for du er rolig og han liker deg. Også tenker jeg at det kan jeg gjøre, det er hyggelig, at jeg kan nå inn. Vi fikk en fin prat, og det har blitt litt bedre. Et annet eksempel er så lite som en annen elev som spiste nøtter i timen også sier jeg: "kan du legge bort de?" og smiler til han, og da sier han: "du sier det så hyggelig du, det skal jeg gjøre". Jeg prøver i hvert fall og være den vennlige, at de skal oppleve meg som det, og det er hyggelige bekreftelser på at det får jeg til.*

Maja forteller videre at hun mestrer både å skape relasjoner til elever og å formidle sine fag: *Det er ikke de store hendelsene men de små dryppa da, det var en elev som mente at jeg var klassens mor, at jeg visste alt om alle uten at de andre visste at jeg visste det på en måte. Det var hyggelig å høre at de føler de kan betro seg og stole på meg. Og alt dette går på hvordan møte elevene, og at relasjonen til elevene er viktig for meg, samtidig som jeg også er faglig motivert. Hvis ikke hadde jeg jobbet med noe annet. Jeg tror det er kombinasjonen, du har fag, du kan kreve noe av dem, samtidig er du den viktige voksenpersonen for noen, også har du samarbeid og frihet og grenser i en sånn fin kombinasjon. Også har du frustrasjoner og elever som ikke hører og utfordringer, en helhet jeg trives med, alt er på stell og ryddig i forhold til arbeidsforhold, det er totalen jeg trives med, samtidig som det er totalen som er slitsom.*

Kathrine forteller om høye forventninger om mestring, på spørsmålet hva er du god til i jobben din, svarer hun:

*Jeg er en god og tydelig klasseleder, samtidig som jeg har gode relasjoner til elevene. De stoler på at den jobben jeg gjør er god. Jeg er flink til å formidle, til å være engasjert og engasjerende. Jeg synes også jeg klarer å balansere mellom å ha det morsomt og jobbe hardt. Også er jeg ganske effektiv tror jeg. Og trygg på meg selv, det har kommet etter hvert, jeg var ikke det de første årene.*

På spørsmålet: "Kan du fortelle om en gang du virkelig føler du fikk til jobben din?"

Svarer hun: *Det høres jo litt cocky ut, men det er stadig vekk det.. egentlig hver dag. Når jeg klarer å ta ting på sparket, hvis man får et innspill fra en elev og man spiller videre på det på en måte, jeg har blitt så trygg at jeg klarer å være spontan, jeg ser hva som trengs i den situasjonen også gjør jeg tilpasninger. Å være lærer handler mye om å ta valg hele tiden, jeg føler at nå som jeg har en del erfaring og bagasje med meg så blir jeg en bedre lærer fordi jeg er tryggere. Jeg vet hva jeg kan gjøre når en klasse er urolig, jeg vet hvordan jeg kan få 30 16åringer til å sitte musestille og fokusere på Shakespeare, eller konflikter i verden eller helt andre ting. Jeg vet når vi må gjøre noe helt annet. Jeg vet litt mer om å tilrettelegge for den enkelte elev og å gjøre et formålstjenlig utvalg av fagstoff. Jeg trenger ikke følge en bok, jeg kan følge kompetansemåla, selv om de jo er litt svevende, men det er jo en annen sak. Jeg får til jobben min når jeg har overskudd, når jeg har trygge rammer og når jeg trives med kollegaer og i privatlivet. Selv om jeg har opplevd å ha det jævlig hjemme, men samtidig fått til jobben min, da var det et deilig avbrekk på en måte. Man kan ikke være lærer uten å være 100 prosent pålogget og engasjert. Ikke være en god lærer i hvert fall.*

I denne fortellingen snakker Kathrine om at hun får til jobben sin på mange ulike områder. I likhet med Maja og Jan forteller hun at fordi hun mestrer jobben sin så kan hun være spontan. Disse fortellingene kan i den forbindelse også relateres til opplevelsen av autonomi.

#### 4.4.2 Drøfting av narrativene om mestring.

Intervjupersonenes fortellinger om opplevelse av mestring viser at det å føle mestring og at man oppfyller behovet for kompetanse er avgjørende motivasjonsfaktorer for disse lærerne i ungdomsskolen. Intervjupersonene har til felles at de alle har forventninger knyttet til mestring i arbeidet. Men forventningene om mestring kommer til uttrykk på forskjellige måter. Intervjupersonenes egne erfaringer og opplevelser farger mestringsforventningene og hva den enkelte vektlegger. Videre vil jeg drøfte opplevelsen av mestring i sammenheng med teori om mestringsforventning (Bandura, 1997) og teori om selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985).

Mestringsforventningsteori er relevant for problemstillingen min fordi mestringsforventning kan påvirke utholdenhet når ting er vanskelig. Vi søker ofte situasjoner vi tror vi vil mestre og unngår det vi ikke er sikre på at vi mestrer (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Bandura (1997) vektlegger personenes egne vurderinger av egen kompetanse. Bandura hevder at disse personlige forventningene påvirker, og kan også forutsi både om man setter i gang med handlingen, hvilken innsats man legger inn og hvorvidt handlingen vil la seg påvirke negativt av eventuelle hindringer. Det at vi reagerer ulikt når vi møter samme hindring har bunn i våre personlige forventninger. Empirien til denne oppgaven forsøker å formidle intervjupersonenes egne vurderinger av kompetanse.

Både Maja og Jan forteller om episoder hvor de har en forventning om å lykkes basert på andres oppmuntring, dette kan relateres til en av Banduras (1997) fire hovedkilder til mestringsforventning; verbal overtalelse. Verbal overtalelse blir ofte benyttet som et tiltak for å motivere. Det at andre tror at man kan mestre en oppgave kan virke motiverende. Skaalvik og Skaalvik (2012) skriver at denne formen for oppmuntring kan være en kilde til mestringsforventning både for nye og mer erfarne lærere. Dette kan også relateres til det Jan forteller litt senere om oppmuntring fra ledelsen i forhold til å fortsette som lærer. Deci og Ryans (2000) studier viser at positiv tilbakemelding gir økt effekt på indre motivasjon, men denne effekten på motivasjon er kun tilstede når individet opplever at hun er ansvarlig for prestasjonen. For å gi økt indre motivasjon

kan ikke disse positive tilbakemeldingene undergrave individets opplevelse av autonomi.

Ungdomsskolelærerne i dette studiet forteller om autentiske mestringsopplevelser, disse opplevelsene er definerende for intervjupersonene i sin rolle som lærer. Hvorvidt man forventer å mestre en situasjon avhenger av tidligere erfaringer individet har med lignende situasjoner. Autentiske mestringserfaringer er ifølge Bandura (1997) spesielt viktig i begynnelsen av en læreprosess. Denne tanken kan overføres til nyutdannede lærere. Eva er forholdsvis ny i yrket, men har fått positive erfaringer som fører til høyere forventning om mestring.

Mestringsforventning kan knyttes til autonomi (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.29). Som nevnt har man som lærer stor grad av selvbestemmelse, samtidig som man er underlagt visse rammer. Intervjupersonene forteller om selvbestemmelse og rammer, samt deres mål for undervisningen. Skaalvik og Skaalvik (2012) hevder at hvis man har klare mål og verdier kan man utnytte handlefrihet, fordi man vet hvor man skal. En lærer med klare mål og verdier vil ha høye forventninger om mestring når autonomien er stor, på samme sett vil en som ikke har klare mål og verdier være usikker og ha lave forventninger om mestring når autonomien er stor (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Et eksempel er Anne som har et ønske om å utdanne samfunnsborgere. Anne forteller at hun opplever hun får til å utdanne elever for framtida. Hennes mål samsvarer med formålet til opplæringa skrevet i Opplæringslova (1998) § 1-1, der det blant annet står at skolens oppgave er å fremme demokrati og åpne dører til verden og framtida. Også Jan forteller om hvordan opplevelser man får sammen styrker motivasjonen for både lærer og elev. Historien han forteller kan også kobles til Opplæringslova (1998) § 1 om at elevene skal *"utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet."*

Innen selvbestemmelsesteorien handler kompetansebehovet om individets egen opplevelse av å være kompetent (Ryan & Deci, 2017). Intervjupersonene forteller at de stort sett mestrer de utfordringene de møter i samhandling med miljøet. I følge Deci og Ryan vil god opplevd kompetanse skape indre motivasjon. Behovet for kompetanse har

et sosialt aspekt (Deci & Ryan, 2000). Et av mine hovedfunn innen kategorien opplevelsen av mestring, er at lærere i ungdomsskolen opplever høy grad av motivasjon når de mestrer læringsfremmende aktiviteter i klasserommet og når de lykkes med elevrelasjoner. I arbeidet med analysen av narrativene opplevde jeg at noe av det ungdomsskolelærerne blir aller mest motiverte av er å lykkes med å engasjere elever på ulikt plan, enten det dreier seg om å lære fag eller å skape gode sosiale relasjoner. Å engasjere elever samsvarer med det Kunnskapsdepartementet (2008-2009, s.12), skriver at er lærerens hovedoppgave, nemlig å legge til rette for å lede elevenes læring. Fortellingene intervjupersonene forteller handler i stor grad om relasjoner til elever. I det følgende skal jeg se nærmere på intervjupersonenes ulike relasjoner og deres opplevelser av tilhørighet.

#### 4.4.3 Narrativer om tilhørighet

I det følgende redegjør jeg for funn i datamaterialet hvor intervjupersonenes fortellinger om opplevelse av tilhørighet vektlegges. Dette vil gi svar på forskningsspørsmålene: Hvordan opplever intervjupersonene tilhørighet som en motivasjonsfaktor? Hvordan forteller intervjupersonene om relasjoner i yrket? Hvordan vektlegger intervjupersonene relasjoner som en motivasjonsfaktor? Samtidig svarer det på den overordnede problemstillinga: Hvordan er ungdomsskolelæreres fortellinger fra yrkeshverdagen om motivasjon og utfordringer? Datamaterialet under presenterer hvordan intervjupersonene på ulik måte opplever relasjoner i arbeidet som lærer i ungdomsskolen:

De fleste av intervjupersonene er mest opptatte av relasjoner til elevene. Anne derimot trekker fram relasjonen til kollegaer og ledelse som avgjørende for sin trivsel på jobb. *Jeg er introvert, jeg trenger tid til å hente meg inn mellom timene, det er kanskje også derfor jeg synes inspeksjon er utfordrende, jeg orker heller ikke sitte på personalrommet i friminuttene. Men samtidig er jobben en så stor del av livet og jeg har ikke så mange venner på utsiden av jobben for å si det sånn. Det er mange her som jeg synes er veldig hyggelige og morsomme og som jeg liker veldig godt. Vi er litt sånn grupperinger, men alle har en gruppe å være i, tror jeg og håper jeg, jeg har i hvert*

*fall en gruppe jeg trives med og det er jo en av grunnene til at jeg jo aldri er borte fra jobb. Fordi jeg syns kollegaene er helt suverene.*

*Ledelsen syns jeg ikke er fullt så suveren, men jeg har jo innrømt overfor min øverste leder at vi ikke samarbeider så godt, grunnen til det er at jeg mangler tillitt. Fordi de har løst enkelte saker litt for fort uten å inkludere mennesker som burde vært involvert. Men dette er selvfølgelig ifølge mitt hode. Så vi er uenige om en del ting. Den ene inspektøren derimot har jeg et godt forhold til. Generelt syns jeg at ledelsen kan bli litt distansert, litt for opptatte av resultater, glemme generell læreplan med det hele mennesket, og det er jo i mitt hode, hyggeligere, bedre, mer samfunnsmessig nyttig å utdanne sosialt kompetente treere og firere enn sosialt forkrøpla seksere. Og når da det drivet fra ledelsens side at vi skal gjøre det bedre fra år til år og litt sånn konkurranse med naboskolene, uten å tenke på at vi har ulike kull fra år til år, at elever kommer fra ulike områder, med ulik bakgrunn, fra ulikt sammenlikningsgrunnlag, noen ganger bør vi tenke, ok nå har vi funnet en god måte å gjøre ting på, da gjør vi det fram til det ikke funker mer. Kanskje kan målet fra 8. til 10. være å holde på den treeren, istedenfor og alltid øke til en firer. For hva kan det gå på bekostning av? For elevene skal ha tid til, selv om ikke vi lærere har tid til det, skal elevene ha mulighet til fritid. Hva skjer når vi har seksere i snitt? Hvor skal vi da?*

Når det gjelder relasjonen til elever og foresatte forteller Anne at det ikke er like avgjørende for trivsel i det daglige.

Eva sier følgende om relasjonen til kollegaer: *Læreryrket er et yrke der man gir så utrolig mye av seg selv, og man er seg sjøl hele tida på en annen måte enn for eksempel en ingeniør er og da er det lettere å jobbe sammen med de man har god kontakt med på privaten også. Det øker jo trivselen min.*

*Men relasjonen til elever er nok viktigere. Blant annet er det noe av det flotteste jeg har opplevd med å være kontaktlærer for første gang. Jeg får en helt annen relasjon til elevene, jeg kjenner de bedre og det beriker jobben min. Altså sånn utfra læringsperspektivet er det viktig for meg, jeg liker å være sammen med ungdom, å være*



*en de kan stole på, en de setter pris på, for de er jo like mye sammen med oss som foreldrene sine.*

Da jeg ba om et eksempel på en god relasjon til en elev fortalte Eva denne historien: *I for eksempel en klasse hvor jeg ikke er kontaktlærer er det ei jente som har hatt veldig mye problemer i forhold til netthets og sånne ting, og kontaktlæreren hennes er litt oppe i åra, så hun opplever nok å ikke bli helt forstått kanskje, jeg vet ikke. Også spurte jeg henne om vi skulle spise lunsj sammen en dag, og det ville hun veldig gjerne, så da satt vi oss aleine på et grupperom, spiste litt og prata litt, ikke som venninne, for jeg er den voksne, men som to personer som kjenner hverandre ikke bare i klasserommet da. Og jeg kom med mine perspektiver og mine erfaringer, for jeg er jo faktisk ikke så gammel. Jeg opplevde at hun satte veldig pris på det, og jeg møter henne i gangene, eller i butikken så lyser hun opp, og jeg opplever at hun er veldig glad for å se meg. Jeg synes det er koselig å føle at man gjør en forskjell. Det er meningsfullt.*

Eva forteller følgende om relasjonen til de foresatte:

*Tja, foresatte er jeg ikke så opptatt av, de kommer i andre rekke på en måte, så lenge jeg har en god relasjon til elevene, så tenker jeg det er det viktigste. Det er jo viktig å ha en god dialog på foreldresamtaler for eksempel, men jeg opplever ikke at jeg er der for dem, på samme måte som jeg er der for elevene.*

Evas relasjon til ledelsen:

*Jeg synes ledelsen er litt fjern fra oss, men jeg føler en av inspektørene og jeg snakker samme språk, så er det noe så går jeg dit. Men jeg føler at rektor har en sånn åpen dør policy og det setter jeg veldig pris på, jeg er ikke redd for å gå dit for å spørre om ting, men de er ikke avgjørende for min trivsel. Men de er jo avgjørende for om jeg føler jeg gjør jobben min på en god nok måte, om jeg føler jeg blir hørt hvis jeg lurere på ting, for eksempel i elevsaker. Vi hadde en litt kjip sak før sommeren med noe jentegreier, også hadde ikke jeg kapasitet til å gjøre noe med det da så da kunne jeg bare gå på rektors kontor og si hei, dette må du fikse, og det gjorde hun, det setter jeg pris på.*

Ida snakker om relasjoner til kollegaer: *Det er jo viktig at jeg trives med kollegaer, men jeg har aldri hatt problemer med å samarbeide med noen, man må jo tilpasse seg litt*

*og ikke kjøre sitt eget løp hele tiden. Det er jo ganske godt miljø her, jeg har trives på de andre skolene og, men det er nok ekstra godt miljø her. En av grunnene til at det er et godt miljø er nok at det er såpass blanding, av alder og erfaringer, litt sånne ting, vi er profesjonelle, samtidig som vi kan tøyse og tulle en del. Så jeg er veldig fornøyd med personalgruppa her. Men når det kommer til kollegaer da, jeg kom på en ting til: negative kollegaer gjør meg sliten, da trekker jeg meg litt unna, det orker jeg ikke. For vi er jo alle i samme båt, vi har jo alle mye å gjøre, vi har jo alle en stressende hverdag, med mye som skjer rundt oss, det er ikke sånn at man sitter der og er spesiell. En ting er hvis man klager bare for å få det ut også er ferdig med det, eller at man klager fordi man egentlig trenger litt hjelp. Kan jeg få noen tips, da er det helt greit, men hvis man klager bare for å klage, da orker jeg ikke. Alle har behov for en liten utblåsning innimellom, men gnaging for gnagingens skyld er ikke greit. Det tapper meg for krefter. Hvis man har så store problemer med å takle en jobb, da får man finne seg en annen type arbeid som ikke krever alt det vår jobb krever.*

Da hun får følgende spørsmål: Føler du at de relasjonene du har er avgjørende for valget ditt om å fortsette å være lærer eller ikke? Svarer Ida: *Ja altså hadde jeg hatt skikkelig grusomme kollegaer, eller hadde elevene ikke hørt på det jeg sa, at jeg ikke hadde connecta med de, da hadde jeg nok vurdert å slutte på den skolen, funnet meg en ny arbeidsplass, hadde ikke det funket heller, håper jeg at jeg har nok selvinnsikt til å slutte som lærer.*

Jan sier dette om relasjonen til kollegaer: *Hadde det ikke vært et godt miljø på skolen her så ville det ikke vært ålreit å være her, det å gå å glede seg til å treffe kollegaer er jo kjempefint. Og selv når du har litt kjipe undervisningstimer og sånn så har du kollegaer som støtter og drar deg opp, det er jo kjempeviktig, da får du en pause og tuller litt.*

På spørsmålet *Hva motiverer deg i jobben* svarer Jan dette:

*Når du får høre at noen vil samarbeide med deg, så er det hyggelig, og nylig fikk jeg skryt av rektor for den jobben jeg gjør, og det er motiverende. Også får du jo hele tiden tilbakemeldinger fra elever, og den følelsen når du har en klasse og timer og undervisning, den relasjonen du får til foresatte og elever, det er jo den som motiverer*

*deg videre. Og når du hører på konferansetimer at de er så fornøyd så bidrar det til at jeg blir motivert. I sommer så møtte jeg sønnen til noen venner av meg, han hadde jobbet med noen av mine tidligere elever, og de han ja, han er flink. Det blir jo hele pakka, med positive drypp. Jeg har heldigvis ikke så mange negative opplevelser verken med elever eller foresatte, for får du mange av de så er det vanskelig å fortsette som lærer.*

Da Jan får spørsmålet om relasjonen til de foresatte er avgjørende for hans trivsel svarer han: *Ja men jeg tenker ikke så mye på det, men det er jo den tryggheten du får da, når du ikke har negative opplevelser med de foresatte så blir det en positiv greie. Og det er jo også en sånn fagforeningsgreie, for hvor smart er det ikke å investere litt i forhold til de foresatte? For vi har jo noen eksempler hvor vi blir bedt på grilling en søndag i sommerferien. Og det er jo lurt og koselig å møte opp. Men er du litt rigid i forhold til regelverk og hva man skal og ikke og hva man får betalt for og ikke så møter man jo ikke opp. Men da får du møtt de også får du skravla litt, dette har jeg gjort flere ganger. Jeg synes det er smart. Det har du igjen for resten og da blir ikke det prinsippet så viktig, for du hører jo lærere si at jeg vil ikke det, vi får jo ikke lønn, men jeg gjør det. Det samme gjelder jo klasseturer med overnatting og sånn, vi får ingenting for det, men vi gjør det, fordi vi har lyst til å investere i et godt klassemiljø.*

Jans relasjon til elevene:

*En av hovedgrunnene til at jeg trives i jobben er elevene. Jeg tror det skyldes at jeg liker ungdomsgruppa veldig. Jeg synes det er veldig spennende å ha 13-14-15 åringer fordi de går jo igjennom en voldsom endring fra de er 13 til de er 16, også ser du jo de modnes da, de blir mer og mer interesserte og reflekterte, og til slutt så snakker du jo nesten med voksne folk. Jeg tror i og med at jeg er opptatt av den faglige biten så tror jeg kanskje ikke jeg ville fått det igjen av elever på barnetrinnet som jeg føler jeg får nå på ungdomstrinnet.*

Maja vurderer relasjonen til elevene som en av hovedgrunnene til at hun trives på jobb. *Den relasjonen til elever, det betyr mye, det synes jeg er fint da. Og det er vel egentlig det jeg sitter igjen med mer enn hvis en eller annen har knekt en faglig kode på*

*en måte. Og det er det jeg tenker særlig med ungdomstrinnet, jeg har aldri vært noe særlig frista til å være på barnetrinnet, kanskje har jeg vurdert videregående, og du har sikkert gode relasjoner der og, men det jeg har trives med her hele veien er den litt kombinasjonen med fag og at du har den rollen for mange.*

Da jeg spør om eksempel på en episode som viser en god lærer elev relasjon forteller hun følgende:

*Det er vanskelig å komme på én, det har nok vært mange, sånn for min egen del da jeg begynte som lærer hadde jeg mye mer tid, jeg var singel og uten barn og jeg har vel egentlig aldri vært så opptatt av å skjerme fritiden min mot telefoner og sånn. Så det var den tiden var det msn (chatteprogram på nett) og det var greit for meg og da ble det en del gode samtaler, som det ikke var tid til i arbeidstiden, blant annet hadde jeg en samtale med en gutt i flere timer som hadde det egentlig litt tøft i klassen, som følte seg mobbet og slike ting som jeg kanskje ikke hadde fanget opp i klasserommet, men som jeg på en måte tok meg litt tid til, for jeg følte det var viktig, som jeg har hatt kontakt med etterpå og. Vi har jo hatt en del tunge hendelser, hvor vi har blitt berørt, og da bruker man jo mye tid, fritid også for å stille opp.*

Er relasjoner på jobb viktig for din trivsel? Maja:

*Ja da tenker jeg jo at det er kollegaene, det er de du er nærmest, elever og foresatte kommer og går liksom, man har jo fullt fokus på de hele tiden når de er der men, men særlig jeg som har vært her så lenge, kollegaer har du jo. Da er du jo avhengig av å kunne spille på hverandre, både faglig sett og sosialt selvfølgelig at man har noen å trives med, og det er jo viktig det å trives på jobb og jeg gjør jo det. Jeg tror aldri jeg har grua meg til å gå på jobb liksom eller at jeg ser på klokka og tenker skal jeg ikke hjem snart liksom.*

*Det er klart det er viktig med gode relasjoner, og det er vel kanskje derfor jeg har blitt her og, det er jo veldig trygt. Og man har jo hatt sine frustrasjoner og være oppgitt og alt. Også er det jo liksom det som da holder igjen er jo kollegaene på en måte. Jeg har jo vært med på flere rektorer og man kan jo mene litt om ledelse og vært frustrert over det og sånn, men det er ikke de som er avgjørende for trivselen, selv om man skal jo ikke godta alt og sånn.*

Kathrine får spørsmålet *hva motiverer deg som lærer? Har du eksempler på episoder som har bidratt til din motivasjon?* Hun trekker fram relasjonene til elever som viktige.

*Å ja, elevene motiverer meg, og det faglige motiverer meg. Jeg liker faga mine og jeg liker elevene mine, jeg har aldri opplevd å ikke like en elev. Det er vanskelig å komme på enkeltepisoder, for det er jo lysglimt hver dag. Det kan være at en elev får til noe, eller at du får en god tilbakemelding. La meg tenke litt.*

*Lang pause*

*Når tidligere elever tar kontakt og forteller hvordan de har det og hvordan det går. Jeg fikk en mail her om dagen fra en tidligere elev som sleit veldig når hun gikk på skolen. Det var håpløse hjemmeforhold og på skolen hadde hun ingen nære venner. Her om dagen fikk jeg en mail hvor hun bare ville fortelle meg at det gikk bra med henne, at hun hadde funnet sin plass på en måte, hun hadde fått venner, flyttet hjemmefra og at hun hadde det bra, hun skrev også at hun takket meg for at jeg gjorde åra hennes på ungdomsskolen bra til tross for alt, jeg gjorde at hun faktisk gledet seg til å gå på skolen. Hun husket fortsatt hvordan en bok vi leste sammen gjorde inntrykk på henne og hvordan hun lærte å bli glad i dikt, hun skrev til og med noen selv. Sånne ting varmer, det er klart det gjør det.*

*Hm.. ellers så er det jo gøy å se utviklinga fra 8.-10.trinn, det skjer så mye og vi er heldige som får være med på den reisen. Vi får være sammen med flott ungdom hver dag, vi får være med på oppturer og nedturer, kjærlighets sorg, skilsmisser, faglige seire. Det er så mye bra ungdom, så fine folk, foreldre har gjort en god jobb tenker jeg, de er høflige og takknemlige og morsomme, og litt sure og rare da, hehe.*

*Andre ting som motiverer meg er når jeg ser at elevene blir engasjerte i fagene mine. For eksempel hadde jeg to elever i samfunnsfag som etter at vi hadde snakket om hva som skjer i verden ble så opptatt av nyhetene, de fulgte med hver dag på ni-nyhetene hjemme også diskuterte de det som hendte med meg dagen etterpå, det er gøy å se når en liten flamme blir tent på en måte.*

Er relasjonen til kollegaene avgjørende for din trivsel?

*Ja kollegaene mine er helt klart avgjørende for at jeg blir værende der jeg er i hvert fall. Vi tuller og tøyser og kan prate med hverandre, på tross av aldersforskjeller og andre forskjeller, det som er synd er at vi har ikke så mye tid til hverandre. Jeg husker når jeg var nyutdanna, da hadde jeg jo egentlig mer å gjøre fordi alt var nytt og alt måtte detaljplanlegges, men samtidig så hadde jeg bedre tid, jeg tror skolehverdagen har blitt travlere. Da kunne jeg sitte og drikke en kaffekopp med en kollega og bare prate. Jeg kan ikke huske sist gang jeg gjorde det, eller at det var tid til det. Det er synd syns jeg. Men vi har fine fester to tre ganger i året og vi hilser alltid på alle i gangene, jeg føler at de backer meg opp og at jeg kan komme til de med dilemmaer eller frustrasjoner eller refleksjoner. Det er jeg glad for.*

*Ellers så er det jo relasjonen til elevene som er avgjørende for min trivsel tenker jeg, det er jo de vi er der for. Det er de som er viktige. Jeg liker ungdom. De er så ærlige, lette å lese, morsomme og undrende, som jeg sa ista så er vi heldige som får være med på disse tre definerende åra i livet deres. Relasjonene til elevene er det som gjør at jobben min er så bra.*

Hva med relasjonen til de foresatte?

*Hmm hva skal man si, det er viktig med et godt samarbeid med foreldrene, at vi spiller på lag. Det er mitt ansvar å få til et godt samarbeid. Jeg syns jeg klarer det fint. Men jeg svelger noen kameler i blant. Jeg kunne ønske jeg kunnen vært mer ærlig, og sagt at nå er du urimelig, ditt barn trenger.. osv, men det er vanskelig, de kjenner jo sine egne barn best, de aller fleste vil det beste for sine barn. Jeg tror nok den tida er vanskelig for mange foreldre fordi ungdommene distanserer seg hjemmefra. Mangel på kontroll gjør at de blir frustrerte og gjerne vil finne noen å skylde på på en måte. Men stort sett har jeg et godt forhold til alle foreldrene, det er jo ikke så mye vi ser de, annet enn 4-5 ganger i året pluss selvfølgelig mail og telefonkontakt.*

Hva med relasjonen til ledelsen?

*Jeg trenger at ledelsen er tydelige også er det viktig for meg at jeg stoler på at de har oversikt. Over hva som skal skje når, og at de på en måte har ryggen min hvis du skjønner, at de stiller opp i vanskelige situasjoner. Jeg ønsker også å bli sett av ledelsen, at den jobben jeg gjør blir anerkjent på en måte. Som lærer så gir du så mye*

*av deg selv, og da er det jo hyggelig at det blir lagt merke til. Men ledelsen er vel ikke avgjørende for min trivsel, hvis ikke jeg føler meg urettferdig behandlet og ikke sett da, da kan det være avgjørende. Også er det jo klart at det er de som planlegger en del av utviklingstida, og det er ikke alltid den er like nyttig, jeg liker når ledelsen vet hva vi holder på med og lytter til oss, det er viktig for meg. Jeg kan bli provosert hvis de har et stort kontrollbehov og det handler jo litt om det jeg sa i stad at det blir så urettferdig for de må stole på at vi gjør alt vi skal og mer til.*

Lærerne vektlegger relasjonene til elever som avgjørende for sin tilhørighet på arbeidsplassen, relasjoner til elever kan også plasseres under opplevelsen av mestring, fordi det å skape gode relasjoner til enkeltelever og klasser er en viktig del av lærerrollen.

Lærerne vektlegger også fagsamarbeid og sosiale relasjoner til kollegaer, at dette bidrar til motivasjon ved at de føler tilhørighet.

#### **4.4.4 Drøfting av narrativene om tilhørighet**

Intervjupersonenes fortellinger om opplevelse av tilhørighet viser at det å føle tilhørighet og ha gode relasjoner er en viktig motivasjonsfaktor. Fortellingene viser hvordan intervjupersonene på ulike måter opplever relasjoner i arbeidet som lærer i ungdomsskolen. I det følgende drøftes intervjupersonenes opplevelse av tilhørighet i sammenheng med teori

I Ryan og Decis (2017) teori om selvbestemmelse er behovet for tilhørighet ett av tre grunnleggende behov (sammen med kompetanse og autonomi). Positive sosiale relasjoner til ledelse, foresatte og elever er for intervjupersonene avgjørende for opplevelsen av tilhørighet. Positive sosiale relasjoner kan være en forutsetning for motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2012).

Det er grunnleggende tanke i selvbestemmelsesteorien at vi utvikles og styres av indre prosesser, men teorien har også et sosialt perspektiv: for det er gjennom aktivitet og mestring i samhandling med andre at vi utvikler oss. Hvis en indre motivert aktivitet



skal fortsette må det sosiale miljøet virke støttende, det vil kunne skape økt motivasjon, innsats og utvikling (Deci og Ryan, 2000).

Skaalvik og Skaalvik (2012, s.50) postulerer at viktigheten av sosiale relasjoner støttes av store mengder empirisk forskning. De gir eksempler fra sitt eget studie av 2569 norske lærere (2011) hvor de fant at gode relasjoner til foreldre, ledelse og kollegaer hver for seg påvirket opplevelsen av tilhørighet positivt. Videre viser de til Hargreaves (2000) som hevder at den viktigste kilden til læreres trivsel er gode relasjoner til elevene, det samme fant Shann (2000). I motsatt fall viser forskning at negative sosiale relasjoner fører til stress og lavere opplevelse av kompetanse og mestringsforventning. Positive sosiale relasjoner påvirker altså også opplevelsen av kompetanse. Oppmuntringer, tilbakemeldinger og følelsen av å bli sett kan gi økt opplevelse av kompetanse, og økt forventning om mestring (Bandura, 1997). På samme måte kan negative tilbakemeldinger og dårlige relasjoner føre til opplevelsen av svekket kompetanse.

Å være lærer i ungdomsskolen er en sosial jobb. Sosiale relasjoner er en stor del av arbeidshverdagen. I det daglige arbeidet inngår sosiale relasjoner til elever, kollegaer, ledelse, foresatte og andre samarbeidsorganer som barnevern, bupa, ppt og helsesøster. Med unntak av noe forberedelse og etterarbeid er ungdomsskolelæreren hele tiden i interaksjon med kollegaer og elever. En vanlig dag kan bestå av et morgenmøte med hele personalet, undervisningstimer med alt fra en til fire ulike klasser bestående av 20-30 elever, forberedelsestid på et kontor man deler med et antall andre lærere, nye møter på ettermiddagen. Kommunikasjon og samarbeid med elever, foreldre, kollegaer og ledelse er derfor sentralt.

Samtlige intervjupersoner vektlegger relasjonen til elevene høyest, men særlig relasjonen til kollegaer er også viktig for flere av intervjupersonene når det kommer til deres motivasjon. Det handler om å føle tilhørighet på en arbeidsplass. Relasjon til ledelse og foreldre derimot virker ikke like avgjørende for intervjupersonenes opplevelse av tilhørighet. En grunn til det kan være at de ikke omgås like mye. Lærere i ungdomsskolen bruker det meste av sin tid i klasserommet. Den resterende tiden blir ofte brukt på arbeidsrommet med kollegaer.



Skaalvik og Skaalviks (2011) studie av 2569 norske lærere viste at gode relasjoner til ledelse, kollegaer og foreldre hver for seg har positiv betydning for opplevelsen av tilhørighet til arbeidsplassen, noe som igjen førte til trivsel i arbeidet. Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 50) viser også til flere andre forskere som vektlegger relasjonen til elevene som viktig for læreres opplevelse av trivsel.

Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 49) fremhever det emosjonelle aspektet i sammenheng med det sosiale aspektet ved jobben, de skriver at når lærere legger mye arbeid i jobben sin og også mye følelser så blir de sårbare. Spesielt når ikke lærerne får gjort det de mener er det beste for elevene, eller at de opplever mangel på tillitt fra personene rundt seg, som ledelse, elever og foreldre. Dette kommer også til uttrykk hos intervjupersonene. Det følelsesmessige aspektet er sterkt knyttet til sosiale relasjoner, fordi sosiale relasjoner utløser følelser. Negative følelser kan utløses av blant annet mangel på tillitt, respekt og uenigheter, mens positive følelser utløses av for eksempel vennskap og oppmuntring (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 49).

Når det kommer til relasjoner til ledelsen motiveres ungdomsskolelærerne hvis de føler at de blir sett og får ros, eller når de føler at ledelsen tar ansvar i for eksempel vanskelige elevsaker. Det er avgjørende for lærerne at de blir vist tillitt og at ledelsen er strukturerte og tar seg av en del praktiske ting, så ikke det blir flere tidstyver på lærerne. Tid er en viktig ressurs, og hvordan fellestida på skolene blir organisert er avgjørende for om lærerne opplever at relasjonen til ledelsen er god eller ikke, om de føler at de er på samme side. Intervjupersonene uttrykker ønsker om en støttende ledelse som ser arbeidet de gjør i det daglige, men samtidig en ledelse som viser tiltro og tillit og gir ungdomsskolelærerne handlefrihet og autonomi samtidig som de sørger for klare rammer og god struktur og forutsigbarhet.

For å gi en økt opplevelse av autonomi fremmer selvbestemmelsesteorien en autonomistøttende ledelse (Deci, Ryan & Stone, 2009), det vil si en ledelse som anerkjenner lærernes perspektiver, gir informasjon uten å være kontrollerende, gir mulighet for selvbestemmelse, oppmuntrer lærere til å selv finne løsninger, inkluderer lærerne når det kommer til å ta valg om blant annet utviklingsarbeid ved skolen. Flere

av intervjupersonene kom inn på dette temaet når de snakket om deres relasjon til ledelsen. Blant annet Kathrine sier at hun blir provosert hvis ledelsen har et stort kontrollbehov og at hun opplever det er viktig at ledelsen lytter til lærerne.

Det kan være vanskelig og unaturlig å dele opp og kategorisere funn. Alt henger sammen. For eksempel kan man si at opplevelsen av kompetanse og forventning om mestring også er betinget positive sosiale relasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 50). Fordi ønsket om å gjøre en forskjell og å jobbe med ungdom er motiver for å begynne som lærer for flere av intervjupersonene så har også det å undervise en personlig verdi for disse lærerne. Hvis lærere opplever stadige nederlag og å ikke få til jobben sin vil det føre til lavere mestringsforventning og motivasjon men også selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 51). Ved positive tilbakemeldinger fra ledelse, kollegaer og elever øker opplevelsen av å få til noe, i motsatt fall fører mangel på positive tilbakemeldinger eller kritikk, til å svekke opplevelsen av kompetanse. I tillegg kan negative relasjoner til menneskene rundt deg føre til at man ikke får gjort alt man ønsker å gjøre, det kan igjen gi en opplevelse av å ikke ha tilstrekkelig selvbestemmelse.

#### 4.4.5 Narrativer om selvbestemmelse

I denne delen av kapittelet vil jeg gjøre rede for funn jeg gjorde i arbeidet med å analysere intervjupersonenes fortellinger om opplevelse av selvbestemmelse. Behovet for autonomi er et av tre grunnleggende behov i følge Deci og Ryan (1985). Fortellingen i denne kategorien gir svar på forskningsspørsmålene: Hvordan fortellinger har intervjupersonene om selvbestemmelse? Synes de selv å vektlegge selvbestemmelse som en motivasjonsfaktor? Samtidig svarer det på den overordnede problemstillinga: Hvordan er ungdomsskolelæreres fortellinger fra yrkeshverdagen om motivasjon og utfordringer? Lærerne fikk spørsmål om de føler de har selvbestemmelsesrett i jobben sin og om det var avgjørende for trivsel og motivasjon, dette er hva de svarte:

Anne forteller hva hun opplever hun kan bestemme sjøl: *Jeg har jo handlingsrom til å legge opp undervisninga. Til en viss grad selvfølgelig, tematikken er jo ofte gitt, men hvordan jeg velger å gjøre det, føler jeg at jeg kan velge mye selv. Jeg er ikke*

*superkreativ, men jeg liker å kunne bestemme litt selv, ut ifra klassen, elevgruppa, ut ifra min egen faglige trygghet, ut ifra det fysiske og psykiske overskuddet man har der og da. Enkelte perioder kan man blåse ting opp og å gjøre ting mer spennende, mens i andre perioder kan man roe det ned. Og der føler jeg, eller ikke bare føler, men der syns jeg vi i kollegiet, når vi samarbeider i grupper, får vi til det.*

*Når det gjelder bunden og ubundet tid så er jeg vel akkurat nå der at jeg tenker at jeg vet ikke om ferien, eller avspaseringa helt er verdt det. Ehm for jeg, jeg syns bindingstid til halv fire-fire hver dag hadde vært helt fint, for nå bruker jeg i perioder masse tid på kveldene og i helgene. Men skulle vi bundet mer måtte vi hatt bedre plass her, også burde vi hatt mulighet for hjemmekontor. Jeg jobber bedre her, men andre jobber bedre hjemme.*

Eva forteller at selvbestemmelsesretten er viktig for hun, særlig i de praktiske faga: *I de praktiske faga så føler jeg at da er det veldig viktig for meg å utfolde meg, og styre sjappa sjøl liksom. Jeg er veldig glad i å samarbeide med andre, det er ikke det, men akkurat i de faga er det veldig godt å kunne spille på sine egne sterke sider. Jeg og en annen lærer fore eksempel er gode på vidt forskjellige ting innen et fag, og det motiverer meg at jeg er god på. Også i noen fag blir jeg litt sliten hvis det ligger lite føringer, det gjelder særlig kanskje i språkfag og sånn, for der føler jeg det er en sterk forventning om hva elevene skal igjennom..*

Ida har følgende tanker om læreres selvbestemmelsesrett:

*Hmm ja jeg kan bestemme hvordan jeg skal gjøre ting i klasserommet, til en viss grad, vi er jo ofte enige om hva vi skal gjøre, men jeg kan jo gjøre det til mitt eget, jeg kan jo snu litt om på ting og gjøre ting til min greie. Så det føler jeg jeg kan bestemme. Men vi har jo ikke mye selvbestemmelsesrett egentlig, egentlig så er det stramme rammer på ting. Jeg kan jo ikke kle meg i hva jeg vil, oppføre meg som jeg vil på personalrommet, det er jo visse ting du må forholde deg til. Og du har jo kompetansemålene, dette her skal elevene igjennom og jeg kan jo ikke plutselig lære de noe som ikke kan relateres til kompetansemålene sånn egentlig, for det kan ikke forsvares, så egentlig vil jeg si at vi har ganske lite selvbestemmelsesrett.*

På spørsmålet om hun ønsker mer autonomi i yrket svarer Ida:

*Både ja og nei, hvis man skal ha sånne felles prøver, i forhold til den allmennkunnskapen de skal ha med seg, og vi har jo felles eksamener. Det er jo begrensa hvor mye, ja, både ja og nei, det er jo på en måte greit at ting er bestemt, men hvem er det som skal bestemme dette her. At det er politikere som skal bestemme hva som skal læres er jo litt feil, kanskje de burde høre mer med lærerne der ute, men jeg liker å ha rammer å forholde meg til.*

Da Jan får spørsmålet om hva han legger i begrepet motivasjon trekker han fram autonomi som en faktor: *Jeg føler jeg har mye selvbestemmelsesrett i jobben min. Jeg har aldri blitt ferdig med pensum på en måte, ferdig med boka, og jeg har aldri fått noe klager på det, ingen rektorer som sier at fagrapporten inneholder for lite, ingen sensorer som klager på innholdet i fagrapporten. Og det tror jeg vi skal tenke at det er greit, sånn må det bare være, det er viktige er at de får den dype forståelsen heller enn å haste igjennom, jeg tror det er viktigere.*

Samtidig sier Jan at det tidligere var mer autonomi i yrket, og at læreryrket har endret seg, dette sier han gjør han mindre motivert for å fortsette som lærer: *Jeg tenker på det at når jeg begynte å jobbe så hadde vi mye mer fleksibilitet, vi hadde mye mindre bunden tid og man stolte veldig på læreren. Og jeg føler at ettersom årene har gått så har politikerne prøvd å krympe og krympe og krympe den fleksibiliteten. Og fellestiden tar opp mer og mer plass, og det føler jeg handler om at de skal ha mer kontroll på oss, fordi at de mener at noen av oss ikke gjør det vi burde gjøre, de stoler jo ikke på den fleksitida vi skal bruke til alt mulig. Og det senker jo motivasjonen vår at man ikke blir stolt på. På 80 og 90 tallet var fagforeningene tydelig på at vi skulle binde minst mulig. Vi hadde jo streiker, for det dreier seg om å ha tillitt til den jobben du gjør, og det er klart at når noen ikke har den tillitten så steiler man litt, jeg syns det er et godt poeng. Politikerne har styrt skolen og skvist oss ut mer og mer, vi mister vår frihet til å gjøre den gode jobben vi ønsker å gjøre, fordi de skal passe på oss. De skal ha kontroll. Jeg tror dette virker mot sin hensikt.*

Majas tanker om autonomi i yrket:

*Jeg trives med den kombinasjonen av frihet og selvbestemmelse tror jeg. Man har selvfølgelig sin bundne tid, det var det ikke da jeg begynte. Da jeg begynte som faglærer kom og gikk jeg som jeg ville, ikke hadde jeg noen tilhørighet til noen klasse,*

eller team. Jeg gjorde jo jobben min da og. Men det som er bra nå er den samarbeidsbiten. Alle vil jo gjøre jobben sin og det tenker jeg at selv om jeg ikke må være her fra da og da, så gjør vi jo jobben vår.

I forhold til det faglige så prøver vi jo å samarbeide, vi legger jo halvårsplaner og planlegger grovt timer, jeg er veldig glad for det, det er tidsbesparende og flere hoder tenker jo bedre, det er åpen kultur for det. Også har man noen å spille på hvis man er i tvil om noe eller no. Men samtidig at man har den friheten man har. Samtidig er det jo et yrke hvor man tar med seg mye hjem, men så har man innafor der en frihet som er bra, og tar jeg ikke den rettebunken i kveld er det ingen som arresterer meg for det. Jeg trives med den variasjonen tror jeg.

Kathrine forteller at hun føler hun har mye selvbestemmelsesrett i yrket sitt:

Å ja, vi har jo det. Hver dag, hele tiden. Det er noe av det som er gøy syns jeg, at man kan være kreativ og gjøre ting på egen måte. Vi tar jo hundrevis av valg hver dag basert på erfaringer, det kan være at fra hvordan stille spørsmål, til hvem som skal svare til hvilke temaer vi skal ha om, vi kan velge mye, og da gjelder det å ha en profesjonalitet i bønn og erfaringer som gjør at du tar rette valg for å være en god lærer. Og innrømme når du tar feil da selvfølgelig. Samtidig er det jo en del rammer vi må holde oss innenfor, vi har jo opplæringslova, kompetansemål og sånn, men det er fint, hvis ikke hadde det blitt helt texas tror jeg. Jeg er veldig glad i å samarbeide og jeg gir mye av meg selv i samarbeidstiden, det er viktig å dele opplegg, men også å reflektere over egen praksis, men det føler jeg sjelden det er tid til, dessverre.

#### **4.4.6 Drøfting av narrativene om selvbestemmelse**

Intervjupersonenes fortellinger om opplevelsen av selvbestemmelse viser at det å føle at man har en del autonomi i yrket gjør at man blir mer motivert i jobben. Narrativene dreier seg om valgfrihet i forhold til metode og innhold, samt bindingstid og ledelsens rolle. I det følgende vil opplevelsen av selvbestemmelse drøftes i sammenheng med Deci og Ryans (2000) teori om selvbestemmelse og tidligere forskning.

Ryan og Deci (2017) postulerer at den enkeltes opplevelse av autonomi er avgjørende for indre motivasjon. Dette handler om et grunnleggende behov vi mennesker har for å være agenter i eget liv. Dette kan også relateres til Banduras (1997) tanker om å være agent i eget liv. Læreryrket er som nevnt et yrke med høy grad av autonomi på ulike plan. Intervjupersonene forteller om store handlingsrom, at de kan bestemme mye selv og at det er noe de trives med. De nevner også rammer de må forholde seg til, og at den kombinasjonen av rammer og autonomi er noe som oppleves motiverende. Jan forteller også at han opplever at det var mer selvbestemmelse i læreryrket tidligere og at den innskrenkinga av autonomi virker demotiverende for han.

Samtidig som lærerrollen inkluderer selvbestemmelse på flere arenaer, har lærere også et begrenset handlingsrom, de må blant annet forholde seg til kunnskapsløftets kompetansemål for fagene, skolens ordensreglement og Opplæringslova (1998). Det er også normer og kultur på den enkelte skole som fungerer som rammer. Skaalvik og Skaalvik (2012, s.47) skriver at en avklaring av rammene, at man vet hvor grensene for selvbestemmelse går, vil hindre konflikter og bidra til trygghet i lærerrollen. En lærer med tydelige og internaliserte mål og verdier kan i større grad ta avgjørelser og valg. «Denne læreren kan derfor ha høye mestringsforventninger når autonomien er stor» (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 47). I motsatt fall vil en lærer som ikke har klare mål og verdier for undervisningen oppleve stor grad av autonomi som et problem. Dette kan relateres til nyutdannede lærere som ikke i like stor grad har funnet seg selv i lærerrollen, og for stor grad av selvbestemmelse kan føre til lavere mestringsforventninger, stress, utrygghet og mistriivsel. Dette kan samsvare med funnene i kategorien opplevelsen av selvbestemmelse. Læreren som har jobbet lengst er også den som etterlyser mer selvbestemmelse.

En autonomistøttende ledelse kan bidra til å øke opplevelsen av selvbestemmelse i læreryrket (Gagne & Deci, 2005). Gagne & Decis forskning viser at autonomistøttende ledelse bidrar til valgfrihet og medvirkning som kan virke motiverende. I tillegg viser de at arbeidstakere trives bedre, har bedre relasjoner til ledelsen, er mer endringsvillige og positive til yrket og det daglige arbeidet.

Behovet for autonomi arter seg ulikt (Deci & Ryan, 2017) årsakene til handlingene våre kan være indremotivert, som for eksempel at man ønsker å være lærer fordi det gir en glede i seg selv. Behovet for autonomi kan også handle om at man føler man har frihet til å handle som man vil, til en viss grad kan man det i læreryrket, men som kjent er man underlagt visse rammer. Behovet for autonomi kan også dreie seg om hvorvidt man har valgmuligheter i en gitt situasjon. Intervjupersonene forteller særlig om denne siste formen for behov for autonomi, hvor de velger arbeidsformer og undervisningsmetoder selv. Kathrine nevner også alle valgene man tar hele tiden i relasjon til elevene. Flere av lærerne nevner dette med metodefrihet og frihet til å velge hva man skal undervise og hva som skal vektlegges. Det er ingen offentlig godkjenning av lærebøker i Norge. Det er derfor ingen garanti for at læreboka dekker alle kompetansemåla. Vi som lærere tolker kompetansemål og finner lærestoff og velger undervisning og vurderingsform vi mener er passende.

Skaalvik og Skaalviks (2009) forskning på lærere viser at ved høy grad av selvbestemmelse opplever man mindre utmattelse og høyere trivsel. Men forskningen viser også at hvis man på generelt grunnlag øker autonomien så vil ikke det redusere arbeidspresset. Dette kan sees på som en verifisering av Deci og Ryans (2000) tanke om at behovet for selvbestemmelse er et grunnleggende behov og derfor er uavhengig av utfordringer i arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.46).

#### 4.4.7 Narrativer om utfordringer

I denne delen av kapittelet vil jeg gjøre rede for funn jeg gjorde i arbeidet med å analysere intervjupersonenes fortellinger om utfordringer ved lærerjobben. Dette vil gi svar på forskningsspørsmålet: Hvordan forteller intervjupersonene om utfordringer i yrket? Samtidig svarer det på det som omhandler utfordringer i den første og andre problemstillinga som ligger til grunn for oppgaven: Hvordan er ungdomsskolelæreres fortellinger fra yrkeshverdagen om motivasjon og utfordringer? Hvordan synes de å vektlegge ulike grunner til motivasjon og utfordringer i disse fortellingene?

Anne trekker fram god vurderingspraksis som en utfordring ved lærerjobben: *Ja sånn vurderingsmessig og tilbakemeldinger. Jeg er ikke god til å finne tid eller rom til å gi*



*muntlige tilbakemeldinger. Skriftlige tilbakemeldinger er ikke noe problem, og vi kryssretter tekster, tekster som jeg vurderer er jeg på lik linje med de andre lærerne, men hvordan få formidla det tilbake til elevene? Vurdering for læring, synes jeg er kjempevanskelig. Og jeg kan jo selvfølgelig ta de ut i mine ledige timer, men det har ikke elevene, så skal jeg ta de ut av timene de egentlig burde være i for å lære? Praktiske løsninger på det på en måte. Også hvordan jeg kan gjøre det konsist nok, for det er jo litt sånn når man først kommer i prat med en elev så kan man jo sitte en stund, og når man først har tatt ut en elev, så må man jo sitte litt, men det vet jeg at ikke gjelder, men allikevel.*

En annen utfordring Anne snakker om er utviklingsarbeid i fellestida: *All den utviklinga vi skal holde på med hele tiden, alle ballene som er i lufta, mange gode baller, de fleste er gode baller, veldig gode, men det er mengden, det er klart, vi som lærere er ikke bare lærere, vi har andre roller også, alle har jo det, og vi er mødre, vi har også privatliv og fritid og alle ballene går utover fritida, man bærer det med seg i hodet, og jeg synes det er veldig stressende med ting som ikke blir landa, og jeg skjønner at vi ikke kan konkludere i en prosess og at prosesser må gå, men må vi ha så mange pågående prosesser samtidig? Jeg synes at vi kan skyndte oss litt saktere.*

Det tredje Anne tar opp er hva som gjør henne sliten: *Jeg kan bli sliten hvis det er mye fravær blant kollegaene. Det er belastende å være sykemeldt og det er belastende å være igjen. Vi er jo så mange flinke piker og da blir det dårlig samvittighet for ikke å strekke til også blir det frustrasjoner, og istedenfor å kunne få beskjed fra ledelsen da, at det trenger ikke du å gjøre.*

*Jeg synes stort sett jeg har lite problemer med de foresatte, men det finnes jo crazy mennesker. Jeg er alltid kjempenervøs før sånne samtaletimer, men for det er jo deres gull vi skal snakke om, og det er jo ikke alltid like hyggelige ting vi skal snakke om, og hvordan kan jeg formidle, så mildt som mulig, uten at det blir for lite alvorlig heller. Det er jo en del av kontaktlærerbiten, og det å være kontaktlærer, det er veldig slitsomt. Hva er det som er slitsomt? Logistikken, kontroll på en hel elevgruppe, som jeg sa, jeg trives best i timene, og det gjør vel kanskje de fleste lærere. Og da ehh sitte å føre anmerkninger, føre fravær, passe på og huske på når den og den eleven.. altså holde ting samla, passa på at informasjon blir gitt ut da og da. Vi får litt tid nedsatt og litt*



*lønn for jobben, jeg har ikke regnet veldig nøye på det, men jeg føler at kontaktlærerbiten nærmer seg 40% av jobben, og det med kveldsmøter, man gjør nok jobb på kvelden uansett, men samtidig er det også givende, hyggelig og spennende å være kontaktlærer.*

Eva trekker fram urettferdighet som en utfordring ved yrket, både på elevenes vegne og egne: *Det jeg syns er aller vanskeligst er når jeg opplever å ikke bli hørt når det gjelder for eksempel behov for ressurser i klasserommet, når det er elever jeg mener trenger mer, kanskje for eksempel minoritetsspråklige elever som jeg mener trenger mer norskopplæring også får jeg beskjed om at nei, det har ikke de krav på lenger også kan de ikke norsk liksom, også forventes det at jeg skal lære de om den industrielle revolusjon på en måte, da blir jeg litt fortvila.*

*Også mister jeg motivasjonene når jeg føler at jeg gir ekstremt mye, eller gjør ekstremt mye, også er det andre som bare gir littegrann også er det de som får rosen på en måte for det er så sjeldent de gjør noe, og når de først gjør noe så er det liksom jaaaa, heia deg. Og vi som gjør ting hele tiden, så er det mer sånn jaja det er sånn de er på en måte, de er flinke og effektive og kreative. Ja så sånn utenfor klasserommet så er det noe som jeg kan føle på noen ganger.*

Eva forteller om to hovedutfordringer ved lærerjobben, den ene handler om å ikke ha nok tid, den andre om å ta med seg jobben hjem:

*Å si; sånn ble det bare denne gangen, nå ble du ikke helt ferdig, det får bare være greit, det syns jeg er vanskelig. Eller man kan jo alltid ta seg mer tid, sitte den ekstra timen, men da blir man helt koko liksom. Da må man bare si, nå er det godt nok, nå er jeg ferdig, det syns jeg er vanskelig. Også syns jeg det er vanskelig når elever har det vanskelig hjemme, så tenker jeg mye på det, tar med meg det hjem, tenker på det på natta og ligger våken, fordi jeg syns så synd på dem.*

Jan forteller at å følge med i den teknologiske utviklinga er noe av det mest utfordrende i yrket: *Ja det er noe jeg har tenkt på når man blir eldre og eldre da så føler du jo at de nye tekniske nyvinningene er en sånn hemske ikke sant, for at jeg orker ikke liksom å ta ordentlig tak for å bli så god som dere andre, det er noen sånne sperringer der. Det*

*kunne jeg jo jobbet mer med, så jeg blir jo en kløne på sånne tekniske greier, men det ser elevene ganske fort og sånn sett så fleiper vi litt rundt det, og de spretter opp og hjelper til å sette på lyden for eksempel. Og det syns jeg er fint og viktig når man er lærer, at du blottstiller deg litt, du er ikke perfekt, ikke sant, og vi har så mange ålreite sider å vise dem som ikke er et glansbilde hele tida. Og det gjør at de tør mye mer og så får vi en fleipete tone og vi kan le av det alle sammen, også kan jeg fleipe litt. Nå er jeg spent om jeg fikser det videre, noen ganger tenker jeg at nå er det på tide å gi seg, gapet blir jo større med en gang og da trenger jeg bekreftelse fra kollegaer i forhold til om jeg fikser det her eller ikke.*

*En annen utfordring han trekker fram er mangel på tid: Det fokuset vårt på læring må alltid ligge i bann, vi får ikke samarbeida nok, vi må ha tid til det, hvis ikke blir det ikke bra nok. Vi har nesten ikke team møter og da blir det dårligere skole. Jeg tenker jo at den gode skole blir jo laget i hvert eneste klasserom, og jo mer du får samarbeida og planlagt, jo mer har du å bidra med inn der, jo mer læring blir det jo. Men jeg er ikke imot alle satsingsområdene som vurdering for læring og ungdomstrinn i utvikling og tilpassa opplæring og alt det er jo viktig, men det blir for mye, vi må ikke glemme hovedgreia der inne. For du skal forklare, lære bort noe gjennom en forklaring, men læring er jo mye mer enn det jeg veit jo det, men vi må ha fokuset vårt i klasserommet. Det føler jeg det har blitt mye mindre tid til etter hvert. Vi sliter oss litt for mye ut på det andre, som gjør at vi ikke har tid til det aller viktigste, det som umiddelbart slår ut i klasserommet positivt.*

*Å ha klasserommet som en læringsarena er også et poeng Jan tar opp:*

*Det som kan slite litt på meg er at du kommer til det klasserommet hvor de har sittet og spist, det er stoler og bord overalt. Vi har snakket mye om det, at vi vil ha tilbake klasserommet, her kan jeg ha orden, ha pcen min, ha hjelpemidler klart, pynt på veggene også kan elevene komme til meg. Istedenfor at vi må begynne timen med å si her er jeg. Jeg tror det hadde ført til mindre slitasje. Vi bruker mye tid på å få de på plass.*

*Jan forteller i likhet med Eva om en intens jobb som krever mye, de forteller at det kan være vanskelig å vite når noe er godt nok: Jeg har alltid trivdes da, men du blir jo*

*sliten, men samtidig har jeg sagt til meg sjøl at skal du være med videre så kan du ikke sette deg ned heller og bare være den læreren du alltid har vært, du må hele tiden utvikle deg. Og ta det for det det er. Noen problematiserer hele tiden, mens jeg har en annen tilnærming til det og ler litt mer av det som er vanskelig. Men det er jo klart det, du kan jo fint grave deg ned i dette yrket og bli helt utslitt. Det gjelder også forberedelse til timer og rettinger og alt, nok er nok, det er bra nok, vi kan alltid gjøre mer og bedre. Jeg har blitt mer bevisst på det etter hvert som åra har gått, jeg har vel fått en trygghet. Jeg har jo fått noen trøkker, og særlig fram mot jul og mot sommeren har jeg blitt svimmel og uvel. Så når jeg får en bunke nå så tar jeg 4-5 hver kveld, så jeg ikke blir helt utslitt. For jeg kjenner jo at den rettebyrden er der. Men det er jo gøy også for man vil jo se hva de har fått til.*

*Også Maja tar opp dette med mangel på tid som en utfordring ved jobben: Hva som er slitsomt ved jobben vår? Det går vel litt på totalen egentlig, jeg syns vi mister litt rom og friheten til å gjøre de viktige tinga, jeg har akkurat vært på kurs nå og der snakket de om viktigheten av å se den enkelte, se elevene. Også har vi ikke tid til det. Også som vi snakket om i den gruppa jeg var i, med lærere fra både barne og ungdomsskolen, vi må sjekke mail og ditt og datt i friminutt og inspeksjon og litt mer enn før hvor vi kanskje hadde tid til å ta det der da, være rundt elevene liksom. Jeg syns kanskje vi pålegges mange oppgaver da, og mange baller i lufta på en gang både med samarbeid og skoleutvikling og det er bra og viktig alt sammen, men vi må kanskje stoppe opp litt, totalen blir kanskje litt mye noen ganger. Jeg det har blitt mer styrt da på en måte.*

*Kathrine blir svært engasjert når hun svarer på hva som er utfordrende ved jobben: At jeg jobber med mennesker er både bra og slitsomt, det er mange skjebner, jeg vil jo helst at alle skal ha det bra, jeg tenker mye på om jeg burde gjøre mer, hva jeg kan gjøre for at elevene mine skal ha det best mulig. Jeg syns også til tider det er slitsomt at jobben er så sinnsykt intens. Jeg løper fra time til time, har enormt mange relasjoner som skal ivaretas på så kort tid. Si du har 30 elever i en klasse og i løpet av en dag har du 3 ulike klasser, du skal se alle, være en klasseleder, ha et godt pedagogisk opplegg, være så veldig tilstede på en måte, det er slitsomt. Jeg kan ikke lukke døra til kontoret mitt og jobbe alene hvis jeg har en dårlig dag, jeg må hele tiden prestere på en scene med et til tider krevende publikum. Når timen er slutt har jeg ofte inspeksjon, så er det*

*bare å løpe og bytte bøker også gå til ny time. Når jeg ikke har inspeksjon må jeg kanskje snakke med en som er trist, eller jeg må ordne opp i en konflikt eller gi en beskjed. De dagene jeg rekker å komme meg til kontoret så deler jeg det med 10 andre lærere og fagarbeidere, som gjerne også skal gi beskjeder, kanskje du må ta en telefon, eller sjekke mail. Jeg tror ingen som ikke har vært lærer vet hvor intens jobb vi har. Vi kan aldri på en måte gjøre det bra nok for det handler om mennesker, vi kan alltid gi mer og mer og mer selv om vi allerede gjør mye. Oj nå ble jeg visst litt engasjert her. Bare fortsett du*

*Ja og en ting til som er slitsomt er når man føler man gir så mye av seg selv og at man er så engasjert og jobber så mye, så må man i tillegg lese i media og forsvare seg på fester eller til andre mennesker hvorfor man har så lang ferie og at det må være så deilig å være lærer, vi har jo ikke noe grunn til å klage. Tjene godt gjør vi og. Det å måtte forsvare seg på en måte, å rettferdiggjøre ferier det er jeg lei av og det sliter på meg for man ønsker jo anerkjennelse på den jobben man gjør. Men neida vi må betale sommerfester, kjøpe is til elevene av egen lomme, bruke egen mobil, dra frivillig på klasseturer uten lønn, det er ingen andre yrkesgrupper som gjør det i det private i hvert fall. Man føler ikke at man blir satt pris på, men så kommer man på jobb også har man så gode relasjoner og ser at det jeg gjør nytter og at man gjør en forskjell så er ikke de ytre tingene så viktige, men jeg blir litt forbanna og jeg blir litt lei av det, det at ingen setter pris på jobben vi gjør. Også syns jeg ikke vi klager heller, jeg klager aldri på jobben, jeg pleier å svare at ja jeg er heldig og det burde du prøve og, det er fantastisk å jobbe med ungdom. Ofte så svarer de at det hadde de aldri orka, jobbe med ungdom som er så skumle og vanskelige, men de er jo ikke de, det også viser bare manglende innsikt i jobben vår. Det er jo ikke elevene som er slitsomme!*

*Ja også er det jo den rettinga da, det er mye jobb til tider også lurert man jo på om alle de timene man legger inn er verdt det i andre enden, leser de kommentarene de får? Jeg liker best å snakke med hver enkelt, men så er det den tida da. Jeg tenker mye på hvordan gi fornuftige og gode tilbakemeldinger som ikke er for tidkrevende. Det er utfordrende med foreldre som ikke tror vi vil det beste for barna, eller som hele tiden er kritiske. Det er også utfordrende med alle møtene, alle tidstyvene, alle rapporter som skal skrives, men ikke leses av noen. Det er utfordringer knyttet til klasseledelse og til*

*den enkelte elev. Når er bra nok? Når har man gjort jobben sin på en måte? Hva skal meldes, til hvem? Man har et stort ansvar når man jobber med mennesker. Samtidig an man ikke redde hele verden, men vi må jo gjøre det vi kan. Og vite når vi skal ta ting videre. Jeg syns jeg takler utfordringer greit. Jeg tenker mye, snakker med kollegaer og ledelsen.*

Anne forteller at alle oppgavene som ikke er undervisning kan være belastende, og hun ønsker endring i forhold til hva som er lærerens arbeidsoppgaver, hun sier: *Jeg ble jo lærer for å ha timer egentlig, og det er jo mye som er, lærerrollen er jo mye større enn det, for eksempel inspeksjonsordningen. Den er belastende. Jeg forstår at den må være der, at vi må gjøre det, men da hender det jeg ser den delen av eleven som ikke alltid er like hyggelig. Når de begynner å sloss for eksempel. Det er da jeg tenker, hvordan kan jeg håndtere dette? Det hender at vi har en ordning at vi har en elev som får en inspeksjon på seg, og det her er jo ungdomsskolen det er snakk om, og da begynner jeg å tenke, hva skjer videre i livet til den eleven? Og hvordan skal det ende på en måte? Da ser jeg den delen som jeg ikke har lyst til å møte seinere.*

*Jeg har også opplevd å bli redd på jobb, ikke akkurat på inspeksjon, men jeg har opplevd og følt meg veldig trua. Hvorvidt den følelsen er reell, det er jo jeg som har definisjonsmakta. Jeg ble trua rett og slett, og da gikk jeg veldig i tenkeboksen for om jeg skulle fortsette fordi jeg liker ikke å gå på jobben å være redd, og jeg liker ikke være engstelig for at noen skal komme etter meg også på fritida. Det er ikke en del av min jobb, og det skal ikke være en del av noens hverdag. Non ganger må vi si at dette skal ikke lærerjobben inneholde, andre instanser må inn i skolen og hjelpe oss.*

Også Kathrine forteller om en situasjon hvor hun opplevde trusler på jobb:

*Ja jeg ble trua på livet en gang av ene elev jeg egentlig ikke kjente som var ustabil og ikke hadde det noe bra, det var når jeg hadde inspeksjon. Det var ekkelt syns jeg, jeg ble ordentlig skjelven og lå våken mange netter. Da tenkte jeg at dette gidder jeg ikke, dette er det ikke verdt. Jeg kan ikke gå å være redd hver dag på jobb. Det sleit mye på meg egentlig. Ellers så blir jeg jo mindre motivert i de vanvittig travle periodene, når man har bunke på bunke med lange tekster å rette, hundrevis av karakterer å føre, møtevirksomhet på skolen og med foreldre, noen ganger føler jeg det blir litt mye, at*

*man ikke kan holde på sånn fordi livet er mer enn jobb. Det er nesten så man ikke får puste. Men så fortsetter man og biter tenna sammen og rett før man kolliderer så er det ofte ferie, enten til jul eller sommer, også kommer man seg sakte men sikkert til hektene igjen også gleder man seg til å begynne igjen for egentlig så er jo jobben så fin.*

#### **4.4.8 Drøfting av narrativer om utfordringer**

Narrativene om utfordringer ved lærerjobben viser at læreryrket er sammensatt. De fleste utfordringene lærerne forteller om handler om mangel på tid, men også andre utfordringer som trusler og høyt arbeidspress og mye ansvar nevnes som årsaker til utfordringer ved yrket.

Utfordringer kan være tosidig, for eksempel kan det å mestre utfordringer bidra til å øke mestringsforventningen for liknende oppgaver senere (Bandura (1997), men hvis utfordringene varer over lengre tid og oppleves som umulige å hankses med kan de bli en belastning (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 128). Konsekvensene av belastende arbeidsforhold kan gi utslag i blant annet utmattelse, søvnproblemer, sykemeldinger og tap av selvværd (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s.214), dette nevner også intervjupersonene i dette studiet. Blant annet sier Kathrine at hun trenger feriene for å hente seg inn igjen og samle opp krefter, og Anne forteller om sykemeldte kollegaer, og tidligere fortalte hun om «lærere som er paddeflate når avspaseringa på sommeren starter».

Kathrine forteller om en episode hvor hun ble veldig redd på jobb. I denne episoden var sterke følelser i sving. Bandura (1997) hevder at anspenning og sterke emosjonelle reaksjoner vil gjøre at vi ikke forventer mestring og at våre prestasjoner dermed svekkes. Angst kan oppleves som at man har vanskeligheter med å utføre en oppgave. Kroppen signaliserer til hjernen at dette er noe jeg mest sannsynlig ikke mestrer, dette fører igjen til lavere prestasjoner. Deci og Ryan (2000) har gjennom empiriske studier vist at negative faktorer som for eksempel trusler svekker individets opplevelse av autonomi, noe som igjen svekker den indre motivasjonen. Trusler utenfra kan også kobles til introjeksjon, disse truslene kan bidra til å påvirke individets handlinger (Ryan & Deci, 2000).

Anne fokuserer på utviklingsarbeid som ikke oppleves som meningsfylt. Kontroll over lærernes arbeidstid er todelt, på den ene siden er det nødvendig med tid til samarbeid og utviklingsarbeid. På den andre siden må lærerne ha tid til for og etterarbeid i forbindelse med undervisningen. Skaalvik og Skaalvik (2009, s. 103) skriver at konsekvensene av at lærerne ikke får tid til forberedelse og etterarbeid til undervisningstimen, kan være at enten kvaliteten på undervisningen går ned fordi lærerne ikke har tid til å planlegge godt nok, eller at lærerne blir utslitte av et for stort arbeidspress. De nevner også at fordi trenden er at man i mindre grad enn tidligere følger læreboka så kreves det mer forberedelse av undervisningen. Det i kombinasjon med mindre tid til for- og etterarbeid kan føre til en belastende utfordring i årene som kommer.

Eva forteller om urettferdighet, at hun ikke føler hun får nok hjelp og at hun ikke blir sett, som utfordringer ved yrket. Dahl og Scheie (2018) tar utgangspunkt i Banduras (1997) teorier om mestringsforventning når de skriver om nyutdanna lærere ikke får gode nok muligheter til å oppleve mestring tidlig i yrket, noe som kan gi konsekvenser for deres profesjonelle utvikling som lærere. De skriver videre at det kan være en sammenheng mellom stress og mangel på mestringsopplevelser hos nyutdanna lærere.

Eva nevner i tillegg at det er belastende at man aldri føler at noe er bra nok, dette er noe Jan og Kathrine forteller også. Eva trekker fram det aspektet ved jobben at man er i nær relasjon til mennesker, noe som gjør at det er lett å ta med tankene om jobben hjem. I omsorgsykker som læreryrket så finnes det ingen øvre grense for hva som forventes. Som lærer kan man alltid gjøre mer og være bedre på alle områder, for eksempel kan man snakke mer med den enkelte elev, man kan forberede seg bedre til hver time, man kan ha mer kontakt med hjemmene, man kan rette grundigere. Følelsen av å ikke strekke til kan være belastende (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s.211).

Jan forteller om utfordringer med å henge med i den teknologiske utviklinga. Bruk av IKT i undervisningen og i kommunikasjon med kollegaer og foresatte er mer og mer vanlig. Hvis man opplever å ikke mestre å bruke IKT som verktøy så kan det påvirke



opplevelsen av mestring, noe som igjen påvirker motivasjonen. Skaalvik og Skaalvik (2009, s. 137) skriver at problemet med mangel på tekniske ferdigheter mest sannsynlig er et forbigående problem fordi det ofte er de eldste lærerne som mangler erfaring i bruk av IKT. De presiserer at også disse lærerne bør få grundig opplæring i bruken av ny teknologi før de pålegges å ta det i bruk i undervisning og kommunikasjon.

Samtlige intervjupersoner i dette studiet har på et tidspunkt under intervjuene tatt opp mangel på tid som en utfordring. Ungdomsskolelærerne i dette studiet forteller om et enormt tidspres, dette tidspreset forteller de at stammer fra både stor arbeidsmengde og en vanvittig hektisk og intens hverdag. Samarbeid med kollegaer og foresatte, vurderingsarbeid, for og etter arbeid, elevsaker, elever med særskilte behov, for mange elever i hver klasse, inspeksjoner, dokumentasjonskrav er noe av det som nevnes av intervjupersonene i dette studiet. Skaalvik og Skaalvik (2017b, s.78) trekker fram tidspres, lav elevmotivasjon og disiplinproblemer som de enkeltfaktorene som påvirker stress og utmattelse blant lærere med erfaring i yrket. Skaalvik og Skaalvik (2009b) har i sin forskning funnet ut at 74 prosent av grunnskolelærere synes arbeidet er hektisk og uten muligheter for pauser, kan føre til at man ikke får forberedt seg godt nok, kan igjen føre til lavere mestringsforventninger. Skaalvik og Skaalvik (2017b) trekker fram reduksjon av arbeidsoppgaver, økt lærertetthet, bedre samsvar mellom praksis og lærerutdanning som viktige virkemidler for å redusere stress og utbrenthet blant lærere.

Flere av intervjupersonene framhever at de ønsker seg en rektor som viser tillitt, ser den enkelte og gir bekræftelser i det daglige arbeidet, og samtidig er inspirerende og tydelig. En som tar vare på lærerne sine når ting er vanskelig og en som fremmer trivsel og et godt kollegialt miljø. Dette kan relateres til det som ble skrevet tidligere om autonomistøttende ledelse.

## **Kapittel 5 Konklusjon**

Som nevnt i det første kapittelet er læreryrket et yrke med stort frafall (Gunnes & Knudsen, 2016; Køber, Risberg & Texmon, 2005), dette til tross for at de fleste lærere rapporterer om høy grad av trivsel i jobben (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Ved å lytte til



fortellinger om opplevelsen av motivasjon og utfordringer ved jobben bidrar masteroppgaven med kunnskap om ungdomsskolelæreres yrkesliv. Ekspertgruppa om lærerrollen (Askling et al, 2016, s.174) skriver at det finnes lite forskning som først og fremst er opptatt av læreres egne erfaringer, de framhever at det er behov for å forske mer på det å være lærer, og at lærere selv bør bidra til forskning.

Målet med denne studien har vært få formidle ungdomsskolelæreres fortellinger om motivasjon og utfordringer i arbeidshverdagen. Jeg ønsket å gi et innblikk i intervjupersonenes hverdag. Jeg gjennomførte seks narrative intervjuer med lærere som jobbet ved to ungdomsskoler på Østlandet. I intervjuene var fokuset på å lytte til intervjupersonenes fortellinger som handlet om motivasjon og utfordringer i yrket. Oppgavens problemstillinger var: Hvordan er ungdomsskolelæreres fortellinger fra yrkeshverdagen om motivasjon og utfordringer? Hvordan synes de å vektlegge ulike grunner til motivasjon og utfordringer i disse fortellingene? I analysedelen ble narrativene drøftet i lys av tidligere forskning, Deci og Ryans (1985) teori om selvbestemmelse og Banduras (1997) teori om mestringsforventning. Ved å peke på og drøfte grunner til motivasjon og utfordringer ungdomsskolelærerne selv synes å vektlegge i sine narrativer, kan vi tilrettelegge for økt opplevelse av motivasjon i yrket, dette kan være av samfunnsøkonomisk, pedagogisk og personlig interesse for den enkelte lærer og elev.

## Hovedfunn

Som svar på den første problemstillinga har masteroppgaven gjengitt ungdomsskolelærernes fortellinger fra sin arbeidshverdag som oppleves som motiverende og utfordrende. Disse fortellingene ble presentert i kategoriene; opplevelsen av mestring, opplevelsen av tilhørighet, opplevelsen av selvbestemmelse og opplevelsen av utfordringer ved yrket. Det kan være vanskelig og unaturlig å dele opp og kategorisere funn fordi alt henger sammen, allikevel har det vært hensiktsmessig med en inndeling når det kommer til å drøfte narrativene opp mot teoretiske perspektiver. Analyseenheterne i denne masteroppgaven er selve fortellingene, disse ble analysert ved hjelp av tematisk og teoriinformert analyse, som det ble redegjort for i metodekapittelet. I den andre problemstillingen var fokuset på

hvordan intervjupersonene synes å vektlegge ulike grunner til motivasjon og utfordringer. Disse grunnene ble grundig gjort rede for i analysekapittelet, men oppsummeres her:

Når det kommer til mestringsforventning og opplevelsen av kompetanse viser mine funn at intervjupersonene opplever at de mestrer å utføre læringsfremmende aktiviteter, og å utdanne elever for framtida. De forteller at de får til å være gode klasseledere, først og fremst ved å skape gode relasjoner til elevene, men også ved å være kreative, engasjerte, spontane og trygge i klasserommet. Intervjupersonene forteller hovedsakelig om autentiske mestringsopplevelser, men også verbal overtakelse vektlegges som grunner til motivasjon.

Hovedfunn i forhold til opplevelse av tilhørighet handler om å føle tilhørighet på en arbeidsplass. Her viser masteroppgaven at lærerne som intervjues vektlegger relasjoner til elever høyest, deretter relasjoner til kollegaer. I relasjoner til kollegaer verdsettes både faglig samarbeid og sosiale aktiviteter. Forskning viser at positive sosiale relasjoner kan være en forutsetning for motivasjon (Deci og Ryan, 2000; Skaalvik og Skaalvik, 2012), fordi det er gjennom aktivitet og mestring i samhandling med andre at vi utvikler oss. Relasjoner til foresatte og relasjoner til ledelse oppleves ikke som like avgjørende for intervjupersonenes trivsel, men de forteller at når relasjonene til foresatte og ledelse er negativ så kan det oppleves belastende.

Når det gjelder selvbestemmelse forteller lærerne at de opplever selvbestemmelse på flere arenaer, for eksempel fortelles det om handlingsrom til å planlegge og utføre undervisning. Intervjupersonene opplever at de kan bestemme mye selv og at det er noe de trives med. De nevner også rammer de må forholde seg til, og at den kombinasjonen av rammer og autonomi er noe som oppleves motiverende. Behovet for autonomi virker å variere fra person til person, særlig lærerne som har jobbet en stund forteller at autonomi er viktig for deres motivasjon, de forklarer at det handler om tillitt. I drøftingen ble autonomistøttende ledelse nevnt som en faktor for å øke opplevelsen av selvbestemmelse.

Det ene hovedutfordringen lærerne forteller om er mangel på tid. Ungdomsskolelærerne forteller om vurderingsarbeid som tar mye tid, at kontaktlærerrollen er tidkrevende, og at det er mangel på tid til samarbeid med kollegaer. De forteller videre om en stressende arbeidshverdag med lite rom for pauser.

Den andre utfordringen som oppleves som sentral for intervjupersonene er en følelse av å ikke strekke til, fordi når man jobber med mennesker så kan man alltid gjøre mer. Fordi ønsket om å gjøre en forskjell og å jobbe med ungdom er motiver for å begynne som lærer for flere av intervjupersonene så har også det å undervise en personlig verdi for disse lærerne. Når lærere legger mye arbeid og følelser i jobben sin blir de sårbare (Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 49). I omsorgsykker som læreryrket så finnes det ingen øvre grense for hva som forventes. Hvis lærere opplever stadige nederlag og å ikke få til jobben sin, vil det føre til lavere mestringsforventning og motivasjon men også lavere selvvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s.211).

En tredje utfordring intervjupersonene forteller om er ugunstige arbeidsforhold. Ungdomsskolelærerne sier at de har en intens og altopplukende jobb, blant annet opplever de det utfordrende med trusler om vold fra elever. I tillegg forteller Kathrine at det er belastende å måtte forsvare yrket til utenforstående og, Eva nevner opplevelsen av urettferdighet med tanke på fordeling av ressurser.

I oppsummeringen av hovedfunnene i denne studien er det tydelig at å være lærer i ungdomsskolen oppleves som både givende og utfordrende. Felles for alle intervjupersonene i denne studien, er at de liker jobben sin og at de blir motiverte av å føle at de gjør en forskjell og at de har gode relasjoner, først og fremst med elevene. Samtidig forteller samtlige intervjupersoner om en intens jobb hvor totalbelastningen er stor og at det er i så fall grunnen til at de vil slutte i et yrke de i utgangspunktet trives veldig godt i. Dette kan relateres til Skaalvik og Skaalvik (2017b) sine funn om det paradoksale ved læreryrket: at det er et yrke hvor det rapporteres om både høy grad av trivsel og stress. I arbeidet med denne masteroppgaven har det dukket opp flere interessante temaer for videre forskning.

## **Forslag til videre forskning**

Basert på funnene i denne studien kan det være interessant å forske videre på læreres egne erfaringer fra yrket. Blant annet ville det være interessant å studere ungdomsskolelæreres motivasjon utfra teorier om verdier, for eksempel Wigfield og Eccles (1992), fordi flere av intervjupersonene forteller implisitt at det å jobbe som lærer er av stor verdi for dem, blant annet når Kathrine sier hun ønsker å gjøre en forskjell og å være viktig i andre menneskers liv.

Det hadde også vært interessant å forske videre på opplevelsen av kompetanse. En mulighet kan være å knytte lærernes opplevelse av kompetanse til de økte kompetansekrav til lærere i skolen.

Et tredje aspekt man kan forske videre på er lærerprofesjonalitet. Det kan diskuteres om hvorvidt en økende politisk styring av læreryrket faktisk bidrar til økt profesjonalisering eller ikke. Det ville vært spennende å forske på læreres egne opplevelser av selvbestemmelse i forhold til styring utenfra.

## **Oppgavens kunnskapsbidrag og forslag til tiltak**

Denne oppgaven har bidratt til økt kunnskap om ungdomsskolelæreres yrkeshverdag, hva de opplever som motiverende og utfordrende i yrket. Fordi jeg underveis i prosessen har hatt et ønske om å lytte til lærernes stemmer, avslutter jeg med forslag til tiltak for å bedre arbeidssituasjonen til lærere i ungdomsskolen, basert på intervjupersonenes fortellinger. Ved å lytte til lærernes stemmer kan man legge til rette for økt motivasjon, som igjen kan føre til økt læring hos lærere og elever. For å beholde lærere i yrket og rekruttere nye i årene som kommer bør en kontinuerlig bevissthet rundt motivasjon og utfordringer i yrket vektlegges. Skolen og yrket er i stadig endring. Det trengs motiverte lærere, for å få til kompetanseutvikling og endring i yrket (Nou, 2015, s.8).

Ungdomsskolelærerne i dette studiet forteller om tidspress. Det anbefales på bakgrunn av mine funn at det settes i verk tiltak for å minske tidspress og arbeidsmengde, ved blant annet å senke dokumentasjonskrav og å tydeliggjøre lærernes ansvar.

Intervjupersonene forteller at de ønsker færre arbeidsoppgaver som ikke har med undervisning å gjøre. De vil gjerne ha flere yrkesgrupper inn i skolen. For å få bedre tid til den enkelt elev ønsker de seg mindre klasser. Andre former for vurdering blir etterspurt og det blir uttrykt ønsker om en alternativ skolehverdag for flere av elevene i skolen. Ledelsen ved den enkelte skole bør være autonomistøttende (Deci, Ryan, Stone, 2009), de bør ha fokus på å øke trivselen og redusere belastninger for lærerne. Intervjupersonene uttrykker ønsker om en støttende ledelse som ser arbeidet de gjør i det daglige, men samtidig en ledelse som viser tiltro og tillit og gir ungdomsskolelærerne handlefrihet og autonomi samtidig som de sørger for klare rammer og god struktur og forutsigbarhet.

### **Avsluttende betraktninger**

Narrativer kan bidra til å synliggjøre ungdomsskolelærernes opplevelser av motivasjon og utfordringer ved jobben. Resultatene fra dette studiet kan gi en dypere forståelse av hvordan det er å være lærer i ungdomsskolen. Hvordan lærere i ungdomsskolen trives i jobben påvirker ikke bare den enkelte lærer, men miljøet på en skole og ikke minst elevenes læring.

Som nevnt har jeg en forståelse av at narrativer er sosiale konstruksjoner.

Intervjupersonene har til felles at de ofte fortalte om nylige hendelser, og hadde man stilt de samme spørsmålene i dag til de samme lærerne, ville man fått helt andre fortellinger. Som forsker bidrar jeg til skapelsen av narrativene. Det finnes mange sannheter i en fortelling og fortellingene som har blitt presentert her er tolkningene til forskeren, og når du som leser nå er ferdig, er det din tolkning av min tolkning av intervjupersonenes tolkning av egen livsverden du har fått erfare. Forhåpentligvis har du opplevd nærhet til historiene og latt deg berøre.

## Litteratur:

- Askling et al (2016) Ekspertgruppa om lærerrollen, *Om lærerrollen, et kunnskapsgrunnlag*, Fagbokforlaget Bergen
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk* Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. Educational Psychology Review (2003) 15: 1.  
doi:10.1023/A:1021302408382
- Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2). s. 77-101. ISSN1478-0887. Hentet fra:  
<http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- Brinkmann & Tangaard (2012) *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brochs-Haukedal (2010). *Arbeids og lederpsykologi*. Cappelen Akademisk forlag Oslo
- Chase SE. (2008) *Narrative inquiry: multiple lenses, approaches, voices*. I: Denzin NKL, Yvonna, S. (ed) *Collecting and interpreting qualitative materials*. Los Angeles: Sage, s. 57-94.
- Chase SE. (2011) *Narrative inquiry: still a field in the making*. I: Denzin NK & Lincoln YS (eds) *The SAGE Handbook of qualitative research*. 4utg. Thousand Oaks, Calif.: Sage, s. 421-434.
- Clandinin, D. J. and Murphy, S. (2007). *Looking ahead: Conversations with Elliot Mishler, Don Polkinghorne, and Amia Lieblich*. I Clandinin, D. J. (ed.)

*Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. S. 632-650. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Collie, R.J., Shapka, J.D., & Perry, N.E. (2012). *School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy*. *Journal of Educational Psychology*, 104, s. 1189–1204. doi:10.1037/a0029356

Dahl, A.K & Scheie, J.T. (2018) *Arbeidslivsmestring, to unge læreres valg i møte med utfordrende situasjoner*. *Bedre Skole* nr.1, s.32-37

Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Danielsen, A.G. (2010) *Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94 (6), s. 462-475

Danielsen, A.G., & Tjomsland, H.E. (2013) *Mestringsforventning, trivsel og frafall*. I Krumsvik, R.J. & Säljö, R. (red), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* s.441-462. Bergen. Fagbokforlaget

Danielsen, A.G. (2017) *Elevens og skolens læringsmiljø*. Bergen: Gyldendal Akademisk

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, s.54-67.

- Deci E.L. & Ryan, R.M (2002). *Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci E.L. & Ryan, R.M (2008). *Self-determination theory. A macrotheory of human motivation, development and health*. Social Psychology and self-determination theory. Canadian Psychology/Psychologie canadienne, Vol 49(3), Aug 2008, 182-185, hentet fra: [http://www.academia.edu/24470439/Self-determination\\_theory\\_A\\_macrotheory\\_of\\_human\\_motivation\\_development\\_and\\_health](http://www.academia.edu/24470439/Self-determination_theory_A_macrotheory_of_human_motivation_development_and_health)
- Deci, E.L, Ryan, R, M. & Stone, D.N. (2009). *Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory*. Journal of General Management, 34, s.75-91. Hentet fra [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009\\_StoneDeciRyan\\_JGM.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_StoneDeciRyan_JGM.pdf)
- Det kongelige kunnskapsdepartement. 2008-2009. Stortingsmelding nr. 11, *Læreren, Rollen og utdanningen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Diseth, Å., Danielsen, A.G. & Samdal, O. (2012). *A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among elementary school students*. Educational Psychology, 32(1), s.1-20.
- Fossåskaret, E. og Aase T. H. (2014) *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Frosh, S. (2007) *Disintegrating Qualitative Research, Theory & Psychology* Vol 17, Issue 5, s. 635 - 653



Gagne, M. & Deci, E.L. (2005) *Self-determination theory and work motivation*. Journal of Organizational Behavior, 26, s.331-362

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

*Gnist indikatorrapport 2016* , hentet fra:

[https://www.regjeringen.no/contentassets/6b3b8534bb6749558747a51ab77d23ae/gnist-indikatorrapport-2016\\_.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/6b3b8534bb6749558747a51ab77d23ae/gnist-indikatorrapport-2016_.pdf)

Goodson, I. (2013) *Developing Narrative Theory: Life Histories and Personal Representation*, London and New York: Routledge

Grønmo, S. (2015) *Samfunnsvitenskapelige metoder*, Bergen: Fagbokforlaget

Gumbrecht, H.U. (2004). *Production of presence: What meaning cannot convey*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Gunnes, Trude og Pål Knudsen (2016): «LÆRERMOD: Forutsetninger og likninger». SSB Notater 2016/25. Hentet fra: <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/laerermid-forutsetninger-og-likninger?fane=om#content>

Hargreaves, A. (2000). *Mixed Emotions. Teacher's perceptions of their interaction with students*. Teaching and Teacher Education, 16, s.811-826

Hatch, J. A. (2002): *Doing Qualitative Research in Education Settings*.

Helsedirektoratet (2015a), *Trivsel i skolen IS-2345*, Oslo. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf> )

- Helsedirektoratet (2015b), *Aktivitetshåndboken, fysisk aktivitet i forebygging og behandling*, Oslo, Fagbokforlaget. Hentet fra:  
<https://helsedirektoratet.no/Documents/Publikasjonsvedlegg/IS-1592-aktivitetshandboken-kapittel-46-stress.pdf>
- Liu, S., & Onwuegbuzie, A.J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53, s.160–170.  
doi:10.1016/j.ijer.2012.03.006
- Kvale, S. og Brinkmann, S.(2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lakoff, G & Johnson, M. (1980) *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press
- Köber, T., Risberg, T., & Texmon, T. (2005). *Hvor jobber førskolelærere og lærere?*  
Hentet fra: [http://www.ssb.no/emner/04/sa\\_utdanning/arkiv/sa74/kap-11.pdf](http://www.ssb.no/emner/04/sa_utdanning/arkiv/sa74/kap-11.pdf)
- Kunnskapsdepartementet (2015): *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*.
- Lillemyr, O.F (2006), *Motivasjon og selvforståelse: hva ligger bak det vi gjør?*  
Universitetsforlaget Oslo
- Mattingly, C., & Lawlor, M. (2000). *Learning from Stories: Narrative Interviewing in Cross-cultural Research*. *Scandinavian journal of occupational therapy*, 7(1), s.4-14.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Norsk Senter for Forskningsdata: <http://www.nsd.uib.no> (08.03.2017) hentet fra:  
[http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/vanlige\\_sporsmal.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/vanlige_sporsmal.html)
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo:  
Departementens sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.
- Olsen , H. (2003) ”*Veje til kvalitativ kvalitet?*” i Norsk Pedagogikk 1/2003. Oslo:  
Universitetsforlaget
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa  
(opplæringslova). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. (2017). Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Pinnegar S & Daynes JG. (2007) *Locating narrative inquiry historically: thematics in the turn to narrative*. In: Clandinin DJ (ed) *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, s. 3-34.
- Pintrich, P.R. (2003) *A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Context*. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4) s.667-686
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. New York:  
State University of New York.
- Postholm, M. B. (Ed.) (2012). *Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 9-17). Bergen: Fagbokforlaget.

- Postholm, M. B., & Rokkones, K. (2012). *Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer*. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21-50). Bergen: Fagbokforlaget
- Riessman, C. K. (2008) *Narrative Methods for Human Sciences*, Sage Publications
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000) *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. *Contemporary Educational Psychology*. Hentet fra: <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervju: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Samordna opptak: hentet fra: <http://www.samordnaopptak.no/info/om/sokertall/>
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). New Jersey: Pearson Education.
- Seidman, I. (1998) *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York and London: Teachers College Press
- Shann, M.H. (2010). *Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools*. *The Journal of Educational Research*, 92, s. 67-73
- Sjaastad, J., Carlsten, T.C. og Wollscheid, S (2016): *Kartlegging av lærere uten formelle kvalifikasjoner*. NIFU-rapport 2016: 15
- Skaalvik E.M & Skaalvik S. (2005) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*, Universitetsforlaget, Oslo

- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2009). *Does School Context Matter? Teaching and Teacher Education* 25(3): s.518-524 · April 2009 Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/222946872\\_Does\\_school\\_context\\_matter\\_Relations\\_with\\_teacher\\_burnout\\_and\\_job\\_satisfaction](https://www.researchgate.net/publication/222946872_Does_school_context_matter_Relations_with_teacher_burnout_and_job_satisfaction)
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2011). *Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion*. *Teaching and Teacher Education*, 27, s. 1029-1038.
- Skaalvik E.M & Skaalvik S. (2012) *Skolen som arbeidsplass*, Universitetsforlaget Oslo
- Skaalvik, E.& Skaalvik, S. (2013) *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*, NTNU Samfunnsforskning
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2016). *Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession*. *Creative Education*, 7, s.1785–1799.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017a). *Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school*. *Social Psychology of Education*.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2017b) *Trivsel og stress blant lærere i grunnskolen og videregående skole*, *Bedre skole* 2/2017
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). *Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout*. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21, s.37–53.
- Tangaard, L. (2003) *Forskningsinterviewet som diskurser der krydser klinger*. I *Nordisk Pedagogik* 1/2003. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og Innlevelse*. Oslo: Fagbokforlaget

# Vedlegg:

## Intervjuguide

### Åpningsspørsmål:

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvorfor valgte du å bli lærer?

Hva legger du i begrepet motivasjon?

### **Indre og ytre motivasjon**

Kan du komme med eksempler på episoder som har bidratt til å motivere deg i jobben?

Kan du komme med eksempler på episoder som har bidratt til å svekke din motivasjon for jobben?

### **Mestring/kompetanse**

Kan du fortelle om en gang du virkelig føler du fikk til jobben din?

Hvilke andre områder ved jobben din føler du at du mestrer? Hva er du flink til?

Kan du fortelle om en gang du ikke følte at du mestret jobben din?

Er det noen områder du ikke opplever like stor grad av mestring?

Hvilke andre utfordringer møter du?

Hvordan takler du utfordringer i jobben?

### **Tilhørighet**

Hvilken rolle spiller relasjonene du har med elever, kollegaer, foresatte, ledelse, andre, på arbeidsplassen?

Er disse avgjørende for din trivsel og eventuelt ditt valg om å bli/ikke bli i jobben?

Er det andre hendelser i løpet av din yrkeskarriere du husker spesielt godt som har gitt deg en god følelse av å være lærer?

### **Selvbestemmelse**

Kan du gi eksempler på selvbestemmelsesrett i jobben din som lærer? Er det en viktig faktor for din trivsel, på hvilken måte?

### **Utfordringer/ Endring**

Hva føler du er mest utfordrende ved jobben din?

Er det noe du kunne ønske var annerledes med jobben din?

Tenker du at du ønsker å fortsette som lærer i framtiden, hvorfor/hvorfor ikke

Er det noe annet du ønsker å fortelle/si

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

*”Ungdomsskolelæreres motivasjon for å bli værende i yrket”*

## **Bakgrunn og formål**

Studien er en mastergradsavhandling som skrives ved Universitetet i Bergen. Formålet med studien er å identifisere hvilke motivasjonsfaktorer som gjør seg gjeldende og hvordan disse faktorene har betydning for om man ønsker å fortsette å jobbe som lærer i ungdomsskolen eller ikke. Jeg ønsker å fokusere på fortellinger fra arbeidet som ungdomsskolelærer.

Jeg har hatt en samtale med rektor på din arbeidsplass, og hun/han har samtykket til at jeg kan få din kontaktinformasjon slik at jeg kan informere mer om studien og forespørre deg om du kan tenke deg å delta.

## **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien vil innebære at du deltar i et intervju som vil vare i ca 1 time. Jeg har fått tillatelse til å benytte et rom på skolen til intervjuene slik at det medfører så liten tid borte fra arbeidet som mulig. Spørsmålene i intervjuene vil omhandle blant annet motivasjon, mestring, tilhørighet, selvbestemmelse og endring. Det vil bli gjort lydopptak fra intervjuet. Intervjuene vil bli transkribert og analysert, og masteravhandlingen blir skrevet med utgangspunkt i denne analysen.

## **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som forsker som vil ha tilgang til opplysningene du gir meg. Verken direkte eller indirekte personopplysninger skal registreres i prosjektet, derfor faller prosjektet utenfor meldeplikten i følge Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Informasjon om deg og skolen vil bli anonymisert, slik at det ikke vil bli mulig å identifisere deg eller din arbeidsplass. Utvalgsopplysninger og bakgrunnsinformasjon om informanten er begrenset, slik at enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes i datamaterialet.



Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.18. Lydopptak gjort under intervjuene vil da bli slettet og datamaterialet som ikke er i publikasjonen vil bli makulert.

**Frivillig deltakelse** <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub> Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Kristine Henriksen, telefon: 906 84807 eller veileder Anne Grete Danielsen, Professor i pedagogikk, UIB, telefon 55588878

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Resultat fra meldeplikttest, NSD



## Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydelige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse e.l.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern