



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave i læring og undervisning

MAS3-307 - masteroppgåve

Predefinert informasjon

Startdato:	08-05-2020 14:00	Termin:	2020 VÅR
Sluttdato:	15-05-2020 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
SIS-kode:	203 MAS3-307 1 O 2020 VÅR		
Intern sensor:	Eirik Sørnes Jenssen		

Deltaker

Navn:	Bård Nygaard Åsnes
Kandidatnr.:	311
HVL-id:	990622@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Egenerklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har Ja
		registrert
		oppgavetittelen på
		norsk og engelsk i
		StudentWeb og vet at
		denne vil stå på
		vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Lærarar som sluttar i yrket

Teachers who leave the profession

Bård Nygaard Åsnes

Læring og undervisning

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

14. mai, 2020

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Samandrag

Med ei intervjuundersøking har eg forsøkt å finne svar på problemstillinga for denne masteroppgåva: Kvifor forlèt lærarar læraryrket? Undersøkinga blei gjort med fem individuelle intervju og eitt gruppeintervju. Alle intervju blei gjennomført i november 2019. Intervjupersonane har lærarutdanning og har tidlegare arbeidd som lærarar, men har no slutta i yrket. Det er eit politisk mål både å rekruttere og behalde fleire lærarar i yrket. Likevel seier prognosane at det vil bli lærarmangel i framtida. Det er gjort lite forskning på kvifor lærarar sluttar i yrket, og målet med prosjektet har difor vore å auke kunnskapen på området.

Læreryrket har gått gjennom store endringar dei seinaste tiåra, både med innføring av nye reformer og som resultat av nye måtar å styre skulen på. Lærarar har fått ansvar for nye område, rollene har blitt fleire og mengda med dokumentasjon og rapportering har auka. I større grad enn før, blir lærarane halde ansvarleg for elevane sine resultat. Kunnskap om desse endringane har danna bakgrunn for tolkinga av empirien, saman med motivasjonsteoriar og forskning på lærarane sine arbeidstilhøve.

Hovudfunna i undersøkinga er at lærarane først og fremst får motivasjon av sosiale relasjonar med elevar og kollegaer, og når dei kan bidra til framgang for den enkelte eleven. Lærarane er opptekne av å få bruke sin eigen personlegdom i undervisninga. Dei trivst når dei kan prøve ut eigne idear og får stor fridom i planlegging og gjennomføring av undervisningstimar. Auka krav til dokumentasjon verkar i motsett retning. Det er også negativt for motivasjonen når lærarar opplever å bli for mykje styrt på korleis dei skal undervise, eller når skulen har for sterkt preg av standardiserte løysingar. For nokre lærarar oppstår det ein verdikonflikt når dei blir pålagd å utføre testing som dei ikkje opplever at fører til meir læring for elevane.

Summary

Using in-depth interviews I have tried to answer the question for this master thesis: Why do teachers leave the profession? The survey was conducted using five individual interviews and one group-interview. All the interviews were done during November of 2019. The interviewees are teacher educated and have formerly been employed as teachers, but have now left the profession. It is a political goal both to recruit and to keep more teachers in the profession. Still it is forecasted that there will be a teacher shortage in the future.

The teaching profession has gone through big changes in the last decades, both because of reforms and as a result of new ways of governing the school sector. The teachers have been given responsibility for new areas and the number of roles and the extent of documentation and reporting have expanded. The teachers are held accountable to a greater degree than before. Knowledge about these changes has made the background for the interpretation of the findings, together with theories of motivation and research on teachers work conditions.

The main findings in this study are that teachers are mainly motivated by social relations to pupils and colleagues, and when they can help the pupils have progress. The teachers are engaged by using their own personality in teaching. They thrive when they can explore their own ideas and when they get extensive freedom in planning and implementing lessons. More demands for documentation work to the contrary. It is also negative for motivation when teachers experience too much direction in how to teach, or when schools have too many standardized solutions. A conflict of values is experienced by some teachers when they have to do testing they do not think will result in more learning for the pupils.

Forord

I arbeidet med dette masterprosjektet har eg lese ein del masteroppgåver som er skrive tidlegare. I fororda les eg ofte at det å skrive master er som å reise. Ein skriv at reisa har vore morosam og lærerik. Ein annan at det har vore ein tur over høge fjell og gjennom djupe dalar. Mi reise har vore ei reise gjennom Europa. Eg hugsar med spesiell glede skrivinga i ein hage i ein liten landsby på austkysten av Sardinia, og då eg forventningsfull las *Utdanningssystemets historie* i ein komfortabel togkupé på Deutsche Bahn sitt tog mellom Hamburg og Frankfurt. Då COVID-19 sette ein stoppar for reisinga, hadde eg ti land att å besøke. Eg gjekk heilt sikkert glipp av fine opplevingar, men fekk til gjengjeld meir ro til å konsentrere meg om masterarbeidet. Det er å håpe at det viser att på det ferdige produktet.

Eg vil takke min rettleiar ved HVL, Frode Olav Haara, for godt samarbeid og konstruktive og nyttige tilbakemeldingar. Takk til alle som stilte opp på intervju både ein og to gonger. Til sist vil eg takke min sambuar. Du har gjort ein altfor stor del av hagearbeidet i år, medan eg har sete inne og pusla med ord og setningar.

God lesnad.

Bård Nygaard Åsnes

Sande i Sunnfjord, 15. mai 2020

Innholdsliste

Samandrag	ii
Summary	iii
Forord	iv
Innholdsliste	v
1 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for val av tema	2
1.2 Problemstilling og avgrensing	2
1.3 Tilnærming til problemstillinga	3
1.4 Oppbygging av masteroppgåva	4
2 Teoretisk bakgrunn	5
2.1 Endringar i styring av skulen	5
2.1.1 Nytte og danning	5
2.1.2 Nye styringsformer	7
2.1.3 Mellom tillit og kontroll	9
2.1.4 Samandrag	12
2.2 Tidlegare forskning på lærarane sin arbeidssituasjon	12
2.2.1 Tidstjuvane i skulen	12
2.2.2 Reservestyryken av lærarar	13
2.2.3 Lærarrolla sett frå lærarane sin ståstad	14
2.2.4 Lærarar som sluttar	15
2.2.5 Samandrag	15
2.3 Motivasjon	16
2.3.1 Sjølvbestemmingsteorien	16
2.3.2 Behov for autonomi, kunnskap og tilhøyrse	17

2.3.3 Målorientering	18
2.3.4 Motivasjonsklima	19
2.3.5 Samandrag	21
2.4 Oppsummering av kapitlet	21
3 Metode	23
3.1 Kvalitativ tilnærming	23
3.2 Intervju	24
3.3 Førebuing til datainnsamling	25
3.4 Utval av informantar og utsending av undersøkinga	27
3.5 Gjennomføring av intervju	28
3.6 Transkripsjon	29
3.7 Analyse av intervju	29
3.7.1 Fenomenologiske og hermeneutiske studiar	30
3.7.2 Kvalitativ innhaldsanalyse	30
3.8 Validitet og reliabilitet	32
3.8.1 Validitet	33
3.8.2 Reliabilitet	34
3.8.3 Generalisering	35
3.9 Forskingsetiske vurderingar	35
4 Funn og analyse	37
4.1 Lærarane si oppleving av autonomi	37
4.2 Behov for kompetanse	40
4.3 Behov for tilhøyrse	41
4.4 Tidstjuvane i skulen	44
4.5 Løn og status	46

4.6 Oppsummering av funn	48
5 Drøfting	49
5.1 Nye styringsformer har konsekvensar for lærarane sin motivasjon	49
5.2 Biletet som brast	50
5.2.1 Lærarane er først og fremst motiverte av å arbeide med elevane	51
5.2.2 Lærarane set elevane først og ynskjer å vere lojale mot elevane og deira behov	51
5.2.3 Lærarane ynskjer å bruke seg sjølv i arbeidet	52
5.3 Mot reduserte spenningar?	52
5.4 Svakheiter ved oppgåva	54
5.4.1 Utvalet av informantar	54
5.4.2 Grunnlag for generalisering	54
6 Avslutning	56
6.1 Generalisering av funn	57
6.2 Nokre implikasjonar	57
6.3 Vidare forskning	58
7 Referansar	59
Vedlegg	63

1 Innleiing

Målet med denne masteroppgåva er å bidra med meir kunnskap om kvifor lærarar vel å slutte i yrket. Det har lenge vore ein strategi å rekruttere og behalde fleire lærarar i yrket, både for fagorganisasjonen Utdanningsforbundet og for styresmaktene. Likevel ser vi ut til å gå mot ein lærarmangel på 5800 lærarar i grunnskulen i 2040. (Gunnæs, Ekren & Steffensen, 2018). Det skjer til tross for at det er utdanna eit så stort tal lærarar i Noreg at det hadde vore mogleg å dekke dette behovet. Ein rapport frå SSB i 2005 viste at berre 68 prosent av dei utdanna lærarane som var i arbeid, arbeidde i undervisningsnæringa i 2003 (Køber et.al., 2005, s. 238). Til saman er det 33 100 personar med lærarutdanning som står utanfor yrket i Noreg (Ghosh og Hultin, 2019).

Lærarane utgjør ei av dei viktigaste yrkesgruppene i landet. Dei har ansvar for å iverksette utdanningstiltaka som blir sett inn, og for å oppfylle dei måla styresmaktene har for skulen. Oppgåva er stor: Lærarane skal gje dei oppveksande generasjonane dei best moglege kunnskapsmessige og moralske føresetnader for vidare utdanning og yrkesliv, og for å delta aktivt som samfunnsmedlemmer og medborgarar (Dahl et.al., 2016, s. 23). Forskinga dei seinaste åra har gjort det stadig meir tydeleg at læraren er den viktigaste enkeltfaktoren for elevane si læring i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009).

Læreryrket kan vere spennande, utviklande og gjevande. Det er variert og relativt fleksibelt. Det gir høve til å vere kreativ og å bruke ulike sider ved deg sjølv. Dei som vel å utdanne seg til lærar svarar oftast at motivasjonen er å få jobbe med barn og unge, og at det er meiningsfullt å kunne utgjere ein forskjell (Watt og Richardson, 2008, s. 409). Læreryrket er også krevjande. Mange lærarar rapporterer om stress og tidspress (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Lærarane har fått nye ansvarsområde og fleire roller å fylle, og dei opplever forventningar frå elevar, foreldre, leiing og samfunn som gjer det vanskeleg å bli fornøgd med eigne prestasjonar (Fladmoe og Reymert, 2011). Sjølv om det er mange faktorar ved rolleutøvinga som lærarane ikkje har kontroll over, har dei i aukande grad blitt halde ansvarleg for elevane sine resultat (Dahl et.al., 2016, s. 41).

Sjølv om eg primært vil studere kvifor lærarar vel å slutte i jobben, trur eg resultatane av undersøkinga mi kan ha relevans utover det. Det er rimeleg å tru at nokre av dei faktorane som til slutt får lærarar til å slutte, også vil påverke dei som held fram i yrket. Med andre ord håper eg i tillegg å kunne seie noko meir generelt om kva som gjer lærarar mindre motiverte i arbeidet.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Det er fleire grunnar til at eg valde dette temaet. Etter at eg hadde fullført lærarutdanninga i 2002, gjekk eg ut i arbeid som lærar i grunnskulen. Eg heldt kontakten med mange av dei eg studerte med, og etter nokre år la eg merke til at ein heil del av dei ikkje lenger arbeidde som lærarar. Ein var blitt skipsreiar, ein mynthalmar og ein annan jobba i reklamebyrå. Fleire andre hadde valt nye yrke. Etter som åra gjekk blei trenden endå meir tydeleg; det var stadig fleire som slutta. Det fekk meg til å lure: Kva var det som gjorde at så mange forlét lærarjobben etter å ha brukt relativt mange år på å skaffe seg ei profesjonsutdanning? Her starta mi interesse for temaet.

Etter at eg begynte å undersøke emnet, oppdaga eg at det fanst veldig få svar. Eg fann fort mange tal på kor mange som forlét yrket, men det var vanskeleg å finne historier frå lærarar som har slutta. Forsking på lærarane sin motivasjon har i hovudsak dreia seg om grunnar til å bli lærar, men lite er gjort for å undersøke lærarane sin motivasjon for å halde fram med undervisning (Skaalvik og Skaalvik, 2013b, s. 199). I norsk samanheng er det gjort lite systematisk forskning på korleis lærarane opplever lærarrolla og arbeidsvilkår sine (Skaalvik og Skaalvik, 2013a, s. 6). Det er tydelegvis behov for meir kunnskap, og det ynskjer eg å bidra med.

Den tredje grunnen er relatert til samfunnsnytte. Lærarane utgjer som nemnt ei viktig yrkesgruppe, og det trengs fleire kvalifiserte lærarar i framtida. Då søkartala til lærarutdanninga nyleg blei offentleggjort, viste statistikken at færre ynskjer å bli lærarar i grunnskulen (NTB, 2020). Om vi ikkje klarar å utdanne nok lærarar, vil det vere endå viktigare å behalde dei lærarane som allereie er i skulen.

1.2 Problemstilling og avgrensing

Med bakgrunn i ovanfor nemnde aktualitet og grunngjeving, har eg valt denne problemstillinga for oppgåva mi:

Kvifor forlét lærarar læraryrket?

Problemstillinga skal vere nokså sjølvforklarande, men det kan vere greitt å nemne nokre avgrensingar. Eg har sjølv arbeidd i grunnskulen, og det er primært mitt interesseområde. Difor er

undersøkinga avgrensa til lærarar i grunnskulen. Sidan eg nyttar motivasjonsteoriar som har som mål å forklare menneskeleg åtferd generelt, kan resultatata likevel i nokon grad vere relevante for barnehagelærar og lærarar i vidaregåande skule og høgare utdanning. Når eg skriv om lærarar som forlèt yrket, viser det til personar som går frå å vere lærar til å begynne i eit yrke der undervisning ikkje er ei av arbeidsoppgåvene. Personar som går heilt ut av arbeidslivet, eller som jobbar i anna undervisningsstilling er ikkje omfatta.

1.3 Tilnærming til problemstillinga

Med ei problemstilling som handlar om kvifor lærar sluttar i jobben, er det naturleg å be lærarane sjølve forklare kva vurderingar og tankar som ligg bak ei slik avgjerd. Difor har eg valt å gjere ei intervjuundersøking med personar som tidlegare har arbeidd som lærarar. Undersøkinga er utført med fem semistrukturerte intervju og eitt gruppeintervju, der intervjupersonane har delt sine erfaringar og tankar om læraryrket og lærarrolla.

Eg ynskjer å ha med eit historisk perspektiv på styring av skulesektoren. Skulen har vore i stor endring dei seinaste tiåra. Mange av endringane har gripe inn i lærarane sin arbeidskvardag, og har fått konsekvensar for korleis dei forstår og utøver lærarrolla. I prosjektet mitt ynskjer eg å sjå lærarane sin arbeidssituasjon i samanheng med desse endringane. Korleis har meir fokus på elevresultat påverka lærarane sin motivasjon? Har reformene på 2000-talet auka eller redusert lærarane sin autonomi? Får auka krav om dokumentasjon og rapportering lærarar til å ynskje seg bort frå yrket? Dette er nokre av spørsmåla eg håper å finne svar på.

For å forklare kvifor menneske handlar på bestemte måtar, kan det vere ei hjelp å vite noko om kva som motiverer og kva som ikkje motiverer dei. Motivasjon handlar om dei prosessane som gir energi og retning til åtferd (Reeve, 2009, s. 8). Difor vil eg lene meg på etablerte teoriar om motivasjon når eg forsøker å gje meining til data frå undersøkinga. Drøftinga av resultatata vil skje som ei pendling mellom teorien, forsking om temaet og empiri frå mi eiga undersøking. På den måten håper eg å nå innsikt om det som er problemstillinga for oppgåva, ei tilnærming som er vanleg i hermeneutisk tolking (Befring, 2010. s. 182). I avsnitt 3.7.1 forklarar eg nærare kva hermeneutikken kan bidra med i denne samanhengen.

1.4 Oppbygging av masteroppgåva

Eg har no gjort greie for kva som låg bak valet av tema og presentert problemstillinga for oppgåva. I kapittel 2 presenterer eg teori som omhandlar endringar i styring av skulen. Eg går også gjennom forskning som er gjort på lærarane sin arbeidssituasjon. Til sist i kapittelet presenterer eg motivasjonsteoriar som er aktuelle for temaet. I kapittel 3 skildrar eg kvifor eg har valt kvalitativ forskingsmetode og korleis eg gjekk fram med å lage intervjuundersøkinga. Eg viser korleis eg har gått fram med å analysere resultata. Eg gjer også greie for validiteten og reliabiliteten til prosjektet, og viser kva forskningsetiske vurderingar eg har gjort. I kapittel 4 presenterer og analyserer eg datamaterialet eg har samla inn. I kapittel 5 drøftar eg funna i datamaterialet i lys av den teoretiske bakgrunnen i kapittel 2. Til sist, i kapittel 6, samanfattar eg prosjektet og viser nokre moglege implikasjonar av funna.

2 Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet vert det gjort greie for kontekstar som til saman utgjer eit bakteppe for denne masteroppgåva og for problemstillinga som er reist. I avsnitt 2.1 ser eg på korleis den statlege styringa av skulen har endra seg gjennom åra. Eg viser gjennom kapitlet korleis internasjonal påverknad har endra måten vi vurderer kvalitet i skulen, korleis skulane og lærarane har fått stadig større ansvar for resultata, og at nyttedimensjonen til utdanninga har fått større vekt. Dette vert gjort for å få fram dei vilkåra som lærarane jobbar under, og kva handlingsrom lærarane har til å utøve yrket i spenningsfeltet mellom kontroll og autonomi.

For å gjere teoretiske generaliseringar i kvalitativ forskning er det nødvendig å sjå resultata i samanheng med tidlegare forskning. I avsnitt 2.2 følgjer difor ein gjennomgang av forskning som er gjort på lærarane sin arbeidssituasjon og kva som kan påverke deira motivasjon for å bli i eller gå ut av læreryrket. Eg presenterer også tal for kor mange lærarar som sluttar, og framskrivingar for korleis situasjonen vil sjå ut i framtida. I avsnitt 2.3 presenterer eg teori om motivasjon. Motivasjonsteori kan hjelpe oss å forstå kvifor menneske handlar som dei gjer, noko som er formålet med denne studien. Her vil vekta vere på sjølvbestemmingsteori, teori om målorientering og teori om motivasjonsklima.

2.1 Endringar i styring av skulen

Staten styrer skulefeltet på ulike måtar: til dømes gjennom reformar og læreplanar, lovregulering, informasjon, finansielle styringsmidlar og gjennom resultatstyring. Styringsformene har endra seg over tid og grip inn i lærarane sin arbeidskvardag på ulike måtar. Informantane i undersøkinga mi jobba som lærarar i åra frå 1986 til 2008, så difor gir eg i avsnitt 2.1 eit overblikk over korleis vilkåra for å utøve yrket har endra seg i denne perioden med vekt på den statlege styringa av skulesektoren.

2.1.1 Nytte og danning

Skulen har sidan 1850-åra hatt eit tosidig formål: ein instrumentell eller nytteorientert dimensjon – og ein integrerande eller allmenndannande dimensjon (Mausethagen, 2018, s. 25, Thuen 2017, s. 188). Den nytteorienterte dimensjonen handlar om læring i noko meir snever forstand. Den enkelte oppnår kvalifikasjonar som opnar for vidare framgang og deltaking, og nasjonen får arbeidskraft og

kompetanse til å fornye produksjonen og styrke konkurransevna (Langfeldt, 2014, s. 17). Den dannande dimensjonen handlar om dei breiare sosiale og humanistiske måla med utdanning, til dømes korleis å fungere i eit demokrati og i eit fleirkulturelt samfunn (Mausethagen, 2018, s. 25). Harald Thuen omtalar desse dimensjonane som dei to beina utdanningspolitikken har stått på: «...det har aldri vært slik at man har stått på ett ben alene, heller har politikken handlet om å finne den rette tyngdefordelingen» (Thuen, 2017, s. 188).

I 1970-åra var tyngda klart på den danningsmessige dimensjonen. Skulen skulle ifølgje det rådande synet vere ein beskyttande motkultur til det såkalla konkurransesamfunnet (Dahl et.al., 2016, s.63). Politisk var byrjinga av det nye tiåret prega av ei høgrebølgje som spreidde seg i store delar av den vestlege verda, med Margaret Thatcher og Ronald Reagan som tydelege frontfigurar i Storbritannia og i USA. I 1981 blei Kåre Willoch leiar for den første reine Høgre-regjeringa i Noreg sidan 1895. Utdanning blei eit viktig politikkområde for Høgre, og det blei no skarpere frontar i skulepolitikken, der Arbeiderpartiet sin einskapsskule stod mot Høgre sin kunnskapsskule. Det var særleg to tendensar som møtte kritikk frå Arbeiderpartiet: kunnskapsskulen si reindyrking av «den snevre intelligens» og reproduksjon av skulen som «sorteringsmaskin». Høgre på si side uttrykte uro for det dei meinte hadde vore ein tydeleg kunnskapssvikt i skulen, førebels utan vitskapleg dokumentasjon (Thuen, 2017, s. 182).

Utover på 1980-talet blei omgrepet «kunnskapssamfunnet» teke i bruk som karakteristikk av samfunnet (Mausethagen, 2015, s. 29). I kunnskapssamfunnet blei utdanning løfta heilt til topps på nasjonalstaten sin politiske agenda (Dahl et.al., 2016, s. 61):

«Utdanningssystemet måtte effektiviseres for å få kostnadsnivået ned, samtidig stilte den kunnskapsintensive økonomien krav om nye kvalifikasjoner hos den kommende generasjon. I et akselererende tempo ble de nasjonale økonomiene integrert i en global økonomi. Hensynet til landets konkurransevne internasjonalt ble overordnet og ga legitimitet til en dreining i politikken» (Thuen, 2017, s. 184).

Like viktig som at høgresida no hadde regjeringsmakt, var at sosialdemokratiske parti svarte på utfordringa med å reorientere seg ideologisk mot meir «liberale» løysingar (Dahl et.al.,2016, s. 61). Då den siste utdanningsmeldinga i tiåret, «Mer kunnskap til flere», kom året etter, var kunnskapsskulen blitt eit fellesprosjekt for høgre- og venstresida. Stortinget slutta opp om måla i meldinga, som mellom anna innebar evaluering og resultatvurderingar, og auka målstyring i utdanningssystemet (Thuen, 2017, s. 188).

2.1.2 Nye styringsformer

I 1988 evaluerte OECD norsk grunnskule, og konkluderte at staten hadde for lite kunnskap om kva som skjer i skulane. Vidare framheva OECD at departementet måtte ta på seg evaluering- og kontrolloppgåver. Denne evalueringa fekk stor innverknad på norsk utdanningspolitikk - til godt inn på 2000-talet (Langfeldt, 2014, s.49).

Utgreiinga «En bedre organisert stat» (NOU 1989:5) gjorde målstyring til eit generelt mål for verksemda til staten (Langfeldt, 2014, s. 44). Dokumentet blei sidan sett på som eit moderdokument for New Public Management (NPM) i norsk offentleg forvaltning. Harald Thuen skriv at sjølv om målstyring ikkje var nytt, var målstyringstenkinga i offentleg sektor i 1980-åra ny og annleis, inspirert av marknadssfæren og produksjonslivet. (2017, s. 189)

På 1990-talet fekk styringsformer inspirert av NPM sterkare tak på utdanningsområdet. NPM er eit samleomgrep på ein styringsfilosofi som kom frå styring av amerikanske storkonsern og blei brukt som eit verkemiddel for rasjonalisering og effektivisering (Mausethagen, 2018, s. 31). I offentleg sektor er styringsforma mest knytt til mål- og resultatstyring. Det vil seie at måla blir formulert sentralt, og at resultata blir vurdert og evaluert sentralt, medan ansvaret for korleis måla blir nådd blir gitt til andre nivå i organisasjonen (Mausethagen, 2018, s. 31).

Gudmund Hernes tok over Utdannings- og forskningsdepartementet i 1990. Han hadde markert seg allereie i 1987 med ein kronikk om «Dessertgenerasjonen», med dei ofte siterte orda: «Norsk kunnskapsindustri vil ikke få nok kunnskap. Konkurranssevnen vil bero på kull som ikke har fått nok evne til å konkurrere. Dessertgenerasjonen vil ha underinvestert i seg selv» (Thuen, 2017, s. 189). Året etter leverte Hernes-utvalget NOU-innstillinga «Med viten og vilje». Der kom ei ny åtvaring om kunnskapsnivået i skulen (NOU 1988:28: 7):

«Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. [...] Uten endringer vil befolkningen være underutdannet og forskningen underbemannet for de ytelser som kunnskapssamfunnet vil kreve. Den nasjonale standard vil ikke nå den standard som må holdes internasjonalt»

Våren 1991 la Hernes fram ei eiga melding for Stortinget om organisering og styring av sektoren. Der blei det slått fast at målstyring skulle vere overordna styringsprinsipp (Thuen, 2017, s. 189).

Grunnskulereformen (R97) og læreplanen som følgde, Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen (L97), kan sjåast på som eit forsøk på å skape ny balanse mellom nyttedimensjonen og danningsdimensjonen i skulen; å kople einskapsskuleideen til kunnskap, kompetanse og dugleik. Sentralt var utvikling av eit nasjonalt kulturelt fellesskap, men samtidig skulle skulen gjennom nivå-

og kompetanseheving styrke vår konkurransevne og nasjonale økonomi (Thuen 2017, s. 202). Då det etter kvart kom evalueringsrapportar av læreplanen L97, var det særleg prosjektarbeid og ei for passiv lærarrolle som blei kritisert (Mausethagen, 2018, s. 33). Dette var ein del av kritikken (i tillegg til resultat i internasjonale undersøkingar) som bidrog til store endringar i skulepolitikken på 2000-talet.

Inngangen til 2000-talet blir gjerne sagt å representere eit systemskifte i norsk skuleutvikling. Internasjonale idear om nye måtar å styre skule på blei stadig viktigare (Dahl et.al., 2016, s. 68). Norsk skulepolitikk blei stadig meir påverka av internasjonal skuleutvikling og frå transnasjonale organisasjonar som EU og OECD (Telhaug, 2006, s. 282-283). Logikken på tvers av land, var at kvaliteten kan aukast ved å halde kommunar, skular og lærarar ansvarlege for resultata som blir oppnådd. Desse resultata blir oftast synlege gjennom standardiserte testar og evalueringar. Denne påverknaden gjorde at vi også her i Noreg fekk auka fokus på læringsmål, læringsutbytte og kontroll av elevane sine resultat (Mausethagen, 2018, s. 17 - 18)

Den første PISA-undersøkinga (Program for International Student Assessment) blei publisert i 2001. Resultata blei omtala som måtelege, og førte til ein debatt om den norske skulen og den gjeldande læreplanen (Dahl et.al., 2016, s. 69). Det blei meir merksemd om kva for læringsresultat som blir produsert i skulen, og vekt på at lærarane i større grad må haldast ansvarlege for kva elevane lærer. Tiåret vart difor prega av reformer som hadde som mål heve kvaliteten i norsk skule (Mausethagen, 2018, s.17). Diskusjonen om kvaliteten i skulen var som vi har sett ikkje ny, men fekk ny aktualitet då resultata frå PISA-undersøkinga vart gjort kjende. Gjert Langfeldt peikar på at det såkalla «PISA-sjokket» fekk sett fart i ei utdanningspolitisk tenking som hadde vore undervegs mot avklaring gjennom mange år (Langfeldt, 2014, s. 65).

I stortingsmeldinga «Kultur for læring», som la grunnlaget for læreplanen Kunnskapsløftet, blei det lagt sterk vekt på samanhengen mellom auka kunnskapsnivå og økonomisk vekst (Mausethagen, 2018, s. 29). Statsråd Kristin Clemet (Utdannings- og forskingsminister 2001 – 2005) bygde sin utdanningskritikk på nasjonale og internasjonale undersøkingar som i sum sa at det norske utdanningssystemet tapte terreng i den globale konkurransen. Ho ynskte at målstyringsprinsippa frå 1990-talet skulle vidareutviklast og innrettast skarpere etter NPM-filosofien (Thuen, 2017, s. 205).

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet blei etablert i 2003, og skulle tene som ein informasjons- og kontrollreiskap for staten (Thuen, 2017, s. 207). Dei viktigaste elementa i systemet var nasjonale prøver, kartleggingsprøver, eksamensresultat, brukarundersøkingar, internasjonale undersøkingar og nettportalen Skoleporten (Dahl et.al, 2016, s. 70). Sjølv om målstyring ikkje var nytt i skulen, var midla som blei brukte til å styre nye: introduksjonen av ein systematisk bruk av elevresultat

(Langfeldt, 2014, s. 52). Nasjonale prøver blei innført som ein del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i 2004, og skapte straks debatt. Mellom anna blei det diskutert om prøvene førte til eit meir snevert kunnskapssyn (Mausethagen, 2018, s. 71-74). Eg presenterer ei oversikt over spenningar som oppstod med innføringa av nasjonale prøver i avsnitt 2.1.3.

2.1.3 Mellom tillit og kontroll

Ifølgje motivasjonsteori er oppleving av autonomi viktig for å skape og oppretthalde indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 145). Undersøkingar viser klar samanheng mellom kjensle av autonomi og trivsel på jobben blant lærarar i Noreg (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s.36). Med autonomi meiner vi det å vere sjølvstyrt, å kunne bestemme sjølv over ein sfære av livet. I denne samanhengen er det mest interessant å snakke om læraren sin autonomi i klasserommet, og om han eller ho opplever å bli for lite eller for mykje styrt av andre når det gjeld undervisninga. Autonomi handlar ikkje berre om fridom og fråvær av reglar, men også om vilje og kapasitet til å grunnkje og utvikle profesjonsutøvinga og eigen kunnskap. Læraren sin autonomi er difor knytt til spørsmål om kunnskap, tillit og legitimitet (Mausethagen, 2018, s. 97-98).

Ein måte å kontrollere lærarane sitt arbeid på, er gjennom læreplanar. Tradisjonelt har læreplanane medført ei sterk innhaldsstyring av lærarane sitt arbeid. Lærarane har hatt ansvar for det som har skjedd i klasserommet, utan at det har blitt målt eller evaluert i særleg grad (Mausethagen, 2018, s. 24). Denne tradisjonen heldt fram med L97, men samanlikna med tidlegare planar, var krava tydelegare og meir detaljerte. Lite var att til skulane og lærarane å bestemme (Thuen 2017, s. 204). Planen inneheldt klare krav til kva elevane skulle lære på ulike steg. I tillegg blei prosjektarbeid gjort obligatorisk, og planen seier at 60% av tida på småskulesteget skal brukast til temaorganisert arbeid (Telhaug, 2006, s. 137).

Kunnskapsløftet (LK06) var ein annleis læreplan enn den føregåande. Medan L97 var ein innhaldsreform, hadde LK06 fokus på kompetansemål, grunnleggande dugleikar, læringsstrategiar og tilpassa opplæring. Undervisningsmåla skulle ikkje lenger skildrast i form av kunnskapskrav og pensum, men som stegvise kompetansemål (Thuen, 2017, s. 205 - 208). Det nye styringssystemet i Kunnskapsløftet blir skildra som eit systemskifte, med grunnprinsipp om klare nasjonale mål, kunnskap om resultat, tydeleg ansvars plassering og stor lokal handlefridom. Det medførte ei sterkare desentralisering av skulen, der fleire avgjerder blei flytta til eit lågare nivå i det offentlege styringssystemet. Lærarane blei i utgangspunktet gjeve fridom til å velje korleis dei skulle nå måla (Mausethagen, 2018, s. 34).

I stortingsmeldinga «Kultur for læring» kan vi lese:

«Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål» (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004, s. 25).

Med bakgrunn i dette skulle ein tru at læreplanen Kunnskapsløftet var eigna til å styrke autonomien til lærarane. Fridomen var ikkje absolutt: Samtidig som skulane og lærarane skulle få større handlingsrom, skulle dei til gjengjeld haldast tydelegare ansvarleg for elevane sine læringsresultat (Dahl et.al., 2016, s. 41). Det var med andre ord ein vilkårsbunden tillit. Med Kunnskapsløftet og det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet blei «accountability», eller ansvarsstyring, innført i norsk skule. Elevane sine resultat var blitt mål på kvalitet i skulen (Langfeldt, 2014, s. 65). Tilliten til lærarane var no ikkje åleine basert på at dei hadde eit fagleg-profesjonelt ansvar. Lærarane måtte også bevise og dokumentere at dei tok ansvar for elevresultata (Dahl et.al., 2016, s. 74). Denne måten å styre på har ført til nye spenningar i utøvinga av lærarrolla, mellom anna knytt til tilhøvet mellom styring og autonomi. Eit sentralt stridsspørsmål var om målinga av elevresultat først og fremst skulle vere kontroll av lærarane sitt arbeid eller brukast til å forbetre undervisninga (Mausethagen, 2018, s. 79-80).

Evalueringar av Kunnskapsløftet har vist at tydelege skildringar av elevane sin kompetanse har ført til at lærarane sine didaktiske praksisar i større grad blir styrt (Mausethagen, 2018, s. 42). Harald Thuen seier det endå tydelegare:

«Skolens handlingsrom ble i virkeligheten mindre enn det reformen la opp til, kanskje var en av grunnene at den red to hester samtidig: Dels ville de gi rom for desentralisering og handlingsfrihet på lokalt nivå, og dels åpne for overnasjonal styring gjennom internasjonale tester og undersøkelser. De to intensjonene skapte spenninger og sprik i praksis» (2017, s. 209).

Ei annan type spenning handlar om at nokre element i utdanninga har blitt opphøgde og løfta ut frå heilskapen av det elevane skal lære, gjennom å bli det staten skal måle. Slik har ansvarsstyringa ført til auka standardisering og innsnevring av kvalitetsomgrepet (Langfeldt, 2014, s. 95). I boka *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet* skriv Andy Hargreaves om si oppleving av korleis ei standardiseringsbølge har påverka skulesystemet (Hargreaves, 2004, s. 113):

«I stedet for kontinuerlig å lære seg å undervise annerledes og bedre, og i stedet for å forholde seg mer gjennomtenkt og effektivt til elever og andre som et grunnlag for denne

læringen, blir stadig flere lærere presset til å undervise slik de får beskjed om. Forskning i god klasseromspraksis påtvinges dem, i stedet for å være en kilde til yrkesmessig ettertanke som kan tilpasses forholdene i lærernes klasserom. Undervisning og læring preges ikke på intelligent vis av det foreliggende materialet, men blir drevet av kravet om resultater.»

I tillegg til auka standardisering, har prisen for slike NPM-reformar vore meir byråkratisk kontroll ovanfrå, noko som igjen har gitt seg utslag i krav til dokumentasjon og rapportering (Dahl et.al., 2016, s. 71). Ein grunn kan vere at i eit system med ansvarsstyring vil det ikkje vere nok å ta ansvar, du må i tillegg vise fram at du er ansvarleg (Mausethagen, 2018, s. 57).

Nasjonale prøver blei innført som ein del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i 2004, og er kanskje det sterkaste uttrykket for ansvarsstyring i Noreg. Prøvene har ført til nokre spenningar for lærarane som er pålagde å gjennomføre dei. Studiar har vist at lærarane er bekymra for at prøvene berre fortel ein del av det elevane kan og ikkje breidda av kunnskapen, og at øving til prøvene fører til mindre merksemd rundt andre område i læreplanen. Ludvigsen-utvalet, som utreia grunnlaget for revisjon av Kunnskapsløftet, peika også på at standardiserte prøver ikkje fangar opp kompleksiteten i fag og kompetanse (Thuen, 2015, s. 235). Eit anna dilemma er knytt til relasjonen til elevane. Lærarar kan oppleve at relasjonen til elevane blir utfordra i samband med gjennomføringa av prøvene. I tillegg oppstår det som tidlegare nemnd ei spenning knytt til om prøvene først å fremst skal vere ein kontroll av lærarane sitt arbeid, eller om dei skal brukast til å forbetre undervisninga (Mausethagen, 2018, s. 73-80).

Eit anna stridsspørsmål som kom til overflata utover på 2000-talet var knytt til kva som skulle vere lærarane sin kunnskapsbase. Det kom nye krav om at lærarane skulle bygge sin praksis på forskning, gjerne knytt til omgrepet evidensbasert praksis, eller forskning om «kva som verkar best» (Mausethagen, 2018, s. 82). Denne dreinga møtte ein del motstand, mellom frå professor Kjetil Steinholt. Han hevda at desse forsøka på profesjonalisering ovanfrå snarare ville føre til at yrket ville miste sin legitimitet, fordi læraren no sto i fare for å bli meir av ein administrator enn ein autonom yrkesutøvar: «Læreren inntar nærmest funksjonærens rolle, og språket som brukes hentes ikke lengre fra pedagogikken, men fra sosialøkonomi, mangagement og social engineering» (Steinholt, 2009, s. 56).

2.1.4 Samandrag

Gjennom dei tre tiåra som er omtala har vi sett at kunnskapen om kva som skjer i skulen har auka kraftig. Standardiserte og nasjonale prøver har gitt offentlegheit, skuleeigarar og stat informasjon som ikkje var tilgjengeleg tidlegare. Samtidig har den nye kunnskapen gitt grunnlag for nye måtar å styre skulen på. Kvalitet i skulen blir no i stor grad definert av korleis elevane presterer på testar. Skulane og lærarane blir i langt større grad helde ansvarlege for resultatane. Gjennom merksemda som er gitt til ulike målingar, har visse delar av læreplanen blitt kanoniserte. Nyttedimensjonen til utdanninga står sterkare enn før.

2.2 Tidlegare forskning på lærarane sin arbeidssituasjon

Etter gjennomgangen av endringar i styring av skulen i avsnitt 2.1, vil eg sjå nærare på kva alt dette har å seie for dei som er ansvarlege for å ta til seg dei nye styringssignala og samtidig vege dei mot andre omsyn i det daglege virket. Eg presenterer resultat frå nokre sentrale forskingsrapportar om lærarane sin arbeidssituasjon, og viser korleis stoda er med omsyn til tal på lærarar som sluttar og framtidig behov for lærarar.

2.2.1 Tidstjuvane i skulen

I 2009 kom Fafo-rapporten: *Tidstyvene: En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon* (Jordfald, Nyen & Seip, 2009). Rapporten blei skriven på oppdrag frå Utdanningsforbundet, og er basert på ei elektronisk undersøking og kvalitative intervju som blei gjennomført i mars-april 2009. Rapporten tar for seg lærarane si arbeidstid utanom undervisninga, kva for arbeidsoppgåver dei utfører og omfanget av desse. I tillegg kva for endringar det har vore i arbeidsoppgåvene og lærarane sine meiningar om endringar og arbeidsoppgåver. Omgrepet «tidstyver» definerer forfattarane som aktivitetar som tar tida bort frå aktivitetar som heller kunne vore brukt til bidra til læring for elevane.

Lærarane i undersøkinga rapporterer at «alt» krev meir tid enn før. Det området som klart flest grunnskulelærarar opplever at dei bruker meir tid på, er elevvurderingar. To av tre grunnskulelærarar oppgjer at dei bruker meir tid på elevvurderingar enn tidlegare. Det er særleg krava til dokumentasjon av vurdering og etterarbeid med testar som har auka i tid. Det gjeld nasjonale prøver, kommunale kartleggingsreiskapar og vanlege fagprøver. Krava til dokumentasjon av vurderinga blir i stor grad opplevd som auka byråkratisering som ikkje tener elevane si læring. Eit stort fleirtal av lærarane er einige i ein påstand om at dei bruker meir tid på dokumentasjon enn det

som er nødvendig. Sjølv om mange lærarar meiner at dei bruker for mykje tid på testing av elevar og dokumentasjon av elevvurdering, meiner mange at dei bruker for lite tid på tilbakemelding til elevane om deira læring. Det indikerer at lærarane ikkje meiner at tilbakemeldingar og vurderingar tar for stor plass i seg sjølv, men at dei er kritiske til den forma tilbakemeldingane og vurderingane har fått.

I rapporten ser forfattarane også på korleis arbeidssituasjonen til lærarane skil seg frå korleis den er i andre delar av norsk arbeidsliv. Ein av påstandane lærarane blei bedt om å ta stilling til er: *Det er vanligvis ikke tid til å utføre arbeidsoppgåvene på en skikkelig måte.* Her skil lærarane seg både frå resten av offentleg sektor og privat sektor i 2006. Nesten halvparten av lærarane svarar at påstanden stemmer svært godt eller godt, noko som er langt fleire enn i dei andre gruppene. Tre år seinare viser det seg at 30 prosent fleire av lærarane meiner at påstanden stemmer svært godt eller godt. Eit anna emne som blir undersøkt handlar om lærarane si oppleving av autonomi på jobben. Frå 2006 til 2009 gjer delen lærarar som seier dei ville gjort arbeidsoppgåvene annleis dersom dei hadde hatt større innverknad eit stort byks. Forfattarane samanfattar desse funna slik:

«...de har fått dårligere tid, flere arbeidsoppgaver, og flere ville gjort arbeidsoppgavene annerledes dersom de hadde fått muligheten til det – og det i en periode hvor det har vært en reform som man kunne tro skulle øke deres autonomi».

2.2.2 Reservestyrken av lærarar

Reservestyrken av lærere: Hva kan bringe dem tilbake? (Fladmoe og Reymert, 2011) er ei undersøking gjennomført av TNS Gallup på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet i 2011. Undersøkinga er gjort med kvalitative metodar: fokusgrupper på nett, fysiske fokusgrupper og djubdeintervju på telefon. I tillegg inneheld undersøkinga ein kvalitativ analyse av data frå Statistisk sentralbyrå (SSB). Respondentane i undersøkinga er personar som har formell undervisningskompetanse, men som ikkje jobbar som lærarar.

Eit sentralt funn i studien er at krysspress og mange roller å fylle gjorde det vanskeleg å gjere ein god nok jobb. Mange opplevde at oppdragarrolla overtok stadig meir, og etter kvart tok meir plass enn fag og undervisningskvalitet. Det at ein i tillegg til å vere lærar måtte vere psykolog, miljøarbeidar, sosionom og anna, gjorde mange slitne og frustrerte. Det blei rapportert om stort tidspress. Respondentane la særleg vekt på at dei brukte stadig meir tid på kontorarbeid, skjemaufylling, dokumentasjon og rapportering, medan dei fekk mindre tid til å førebu og gjennomføre undervisninga. Mange opplevde at dei eigentleg aldri hadde fri. Kjensla av alltid å gå med

bekymringar i hovudet var ei stor belastning. Dei ulike forventningane frå mange hald gjorde det vanskeleg å vere fornøgd med eigne prestasjonar. Forventningane kom frå elevar, foreldre, kollegaar, leiing, skuleeigar og samfunn.

Respondentane i Fladmoe og Reymert (2011) sin studie var også opptekne av statustapet dei meiner læraryrket har gjennomgått. Eitt av premissa for å gå tilbake til læraryrket, var statusheving. Det handla både om bygging av lærarane sitt omdøme og reduksjon av kontroll og innstrammingar som drar i negativ retning for korleis samfunnet verdset lærarane og læraryrket. Lønn var ein medverkande, men ikkje avgjerande årsak til at dei forlét læraryrket.

2.2.3 Lærarrolla sett frå lærarane sin ståstad

Lærerrollen sett frå lærernes ståsted (Skaalvik og Skaalvik, 2013a) blei publisert av NTNU Samfunnsforskning AS i 2013, og er skriva av Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik. Rapporten bygger på ei surveyundersøking blant 2569 lærarar og ein intervjustudie av 36 lærarar. Tema er kva som gir lærarane trivsel, kva som blir opplevd som belastande, og kva konsekvensar belastningane har for den enkelte lærar.

I rapporten går det fram at mange lærarar kjenner seg slitne, og det er ein urovekkande tendens til at lærarar kjenner seg utbrende. Lærarane blei spurde om å vurdere 13 potensielle belastningsfaktorar. To tilhøve skilde seg klart ut. Det gjeld tidspress/arbeidsmengd og krav om dokumentasjon og rapportering. Heile 70 prosent av lærarane opplever dette som ei stor belastning. Avhengig av korleis utsegnene blir formulert, gir mellom 80 og 90 prosent av lærarane uttrykk for eit sterkt tidspress i skulen. Tidspresset handlar om at lærarane gradvis har blitt pålagt nye oppgåver, og til dels at tempoet i skulen har auka. Andre stressfaktorar det ofte blir peikt på, er reduksjon av lærarane sin handlefridom og låg status i læraryrket.

Under intervjuet fortel fleire lærarar at dei har mista innverknad over skulen si verksemd. Det gjeld avgjerder knytt til bruk av ressursar, korleis undervisninga skal organiserast og anna. Lærarane peikar på at fridom til å følgje eigne interesser og å gjere det dei trur på, er i ferd med å bli snevra inn. Fleirtalet av lærarane kjenner seg usikre på om dei vil klare å gje god undervisning viss dei blir pålagt arbeidsformer som dei ikkje har tru på eller kjenner seg fortrulege med.

Skaalvik og Skaalvik studerer også verdisamsvar mellom verdiane som lærarane står for, og verdiane som blir kommuniserte på skulen dei jobbar på. Berre om lag halvparten av lærarane i utvalet gir klart uttrykk for at dei rådande verdiane ved skulen stemmer med deira eigne mål og verdiar knytt til arbeidet som lærarar. Nesten ein av fem rapporterer at dei må gå på akkord med eigne verdiar i

arbeidet, og at det er ei stor belastning. Som eit eksempel på mangel på verdisamsvar, er mange lærarar kritiske til vektlegginga av nasjonale prøver, og at bruken av prøveresultata påverkar innhaldet i undervisninga og verdsettinga av elevane. Når lærarar opplever verdisamsvar, har det vist seg å fremje entusiasme og trivsel hos dei det gjeld. Lærarar har i stor grad vist seg å ha ein meistringsorientert målorientering, der innsats og forståing er viktigare enn konkurranse, og når skulen signaliserer verdiar som går på tvers av det, kan det føre til ein verdikonflikt (Skaalvik og Skaalvik, 2013a, s. 69). Eg går nærare inn på skulen som verdikontekst i kapittel 2.3.4.

2.2.4 Lærarar som sluttar

Det er om lag 30 000 personar med lærarutdanning utanfor læraryrket i Noreg (Ghosh & Hultin, 2019). Frå 2008 til 2018 var det 8100 lærarar som skifta jobb frå skuleverket til arbeid i andre næringar. I same periode kom 3700 lærarar tilbake (Aamodt & Næsheim, 2019). I ein studie følgde forskarar frå Universitetet i Oslo 5700 lærarar som fekk sin første jobb i perioden 2006 til 2011. Dei fann ut at 37% av dei manlege lærarane og 31% av dei kvinnelege lærarane som hadde starta i yrket i 2006, hadde slutta i 2013 (Moe & Mortensen, 2013). LÆRERMOD 2016 – 2040 er ein rapport som blei utarbeidd av SSB for Kunnskapsdepartementet. Rapporten viser at vi vil ha eit underskot på 4700 grunnskuleårsverk i 2040. Når ein tek omsyn til den nye lærarnorma vil underskotet bli på 5800 grunnskulelærarar (Gunnes, Ekren & Steffensen, 2018).

I ei undersøking blant meir enn 2000 lærarar undersøkte Skaalvik og Skaalvik trivsel i læraryrket. Sjølv om 96% av lærarane svarar at dei trivst bra eller svært bra i jobben, vil ein tredel truleg ikkje velje same yrke på nytt og ein like stor del svarar at dei tenker på å slutte ofte eller heile tida (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

2.2.5 Samandrag

Ein gjennomgangsmelodi i undersøkingane om lærarane sin arbeidssituasjon, er at dei som blir spurde opplever stort og aukande tidspress. Ein stor del av tidspresset er knytt til auka krav om dokumentasjon og etterarbeid. Lærarar opplever også at dei får stadig fleire roller å fylle, og at dette gjer det vanskeleg å utføre jobben på ein tilfredsstillande måte. Mange rapporterer om at handlingsrommet har blitt mindre, og dei er usikre på om dei vil kunne gje god undervisning om dei blir pålagd arbeidsformer som dei ikkje har tru på. I ei av undersøkingane (Skaalvik og Skaalvik, 2013a) rapporterer nesten ein av fem at dei må gå på akkord med eigne verdiar i arbeidet.

2.3 Motivasjon

Motivasjon handlar om prosessane som gir energi og retning til åtferd. Med energi forstår vi at åtferda har styrke: at ho er relativt sterk, intens og varig. Retning impliserer at åtferda har eit mål: at ho er retta mot å oppnå eit spesifikt mål eller resultat. Prosessen som gir energi og retning til åtferd kjem frå krefter i individet og i miljøet. Indre krefter kan vere behov, tankar og kjensler, medan krefter i miljøet kan vere sosiale og kulturelle og påverke individet til å ta del i eller ikkje ta del i visse aktivitetar. (Reeve, 2009, s. 8). Sagt i eit kvardagsleg språk kan vi seie at motivasjon handlar om kva folk vil og kvifor dei vil det.

Det finst mange teoriar om motivasjon, nokre er motstridande og andre overlappende. Skilnadane kjem dels av at teoriane prøver å forklare ulike aspekt ved motivert åtferd, men også at dei tek utgangspunkt i ulike grunngjevingar for åtferda (Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 134). Ein måte å kategorisere dei mange teoriane på, er å skilje mellom behovsteoriar, kognitive teoriar, teoriar om emosjonar og teoriar om ytre motivasjon. Kategoriane representerer ulike motiv ein person kan ha for å setje i gang og halde fram med åtferd, og skilnaden ligg såleis i første rekke på kva som er fokus for analyse (Reeve, 2009, s. 8). Eg har valt å fokusere på nyare behovsteoriar og kognitive teoriar her, og presenterer desse under. Teoriane er valt fordi dei er veletablerte i forskning på motivasjon i arbeidslivet, og fordi dei kan hjelpe oss betre å forstå nokre av dei sentrale spenningane i skuledebattar: autonomi og kontroll, skjønns og standardiserte løysingar og verdspørsmål knytt til måling og testing av elevar.

2.3.1 Sjølvbestemmingsteorien

I forskinga skil vi teoretisk mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon kjem frå eigenskapar ved sjølve aktiviteten, fordi han appellerer til nysgjerrigheit eller skapar glede. Ytre motivasjon kjem primært frå tilhøve som ligg utanfor sjølve aktiviteten, til dømes forventningar om påskjønning eller straff. Skiljet mellom indre og ytre motivasjon er ikkje vasstett. Den indre motivasjonen er ofte eit resultat av tidlegare ytre motivasjon (Wormnes og Manger, 2008, s. 26). Den mest autoritative og siterte teorien om indre og ytre motivasjon, er ein teori om sjølvbestemming som er utvikla av Edward L. Deci og Richard M. Ryan (Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 144).

I sjølvbestemmingsteorien representerer indre motivert åtferd sjølvbestemmande aktivitetar. Desse blir utført av interesse eller fordi åtferda gir glede eller tilfredsheit. Utføringa av aktivitetar som ikkje i seg sjølv gir glede eller skapar interesse, blir rekna som ytre motivert. Deci og Ryan skil mellom ulike former for ytre motivasjon som representerer ulike grader for medbestemming. Ytre motiverte

handlingar kan utførast motvillig og utan entusiasme, på grunn av ei eller annan form for press eller kjensle av at ein ikkje har noko val. Men ytre motiverte handlingar kan også utførast frivillig, på eige initiativ og med entusiasme. Det skuldast at handlinga blir sett på som viktig, og at personen som utfører ho har internalisert verdien av handlinga. Til dømes kan det å jogge vere ein aktivitet som ikkje i seg sjølv gir glede for den som gjer det, men han eller ho kan likevel vere motivert til å jogge fordi vedkommande har internalisert verdien av å halde seg i form eller å sjå bra ut. Både slike eigenintiterte ytre motiverte handlingar og indre motiverte handlingar går under namnet autonom motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 147).

I tillegg til å forklare indre motivasjon som noko som spring ut av interesse og har si eiga påskjøning i form av glede over sjølv aktiviteten, forklarar Deci og Ryan indre motivert åtferd som ein funksjon av grunnleggande psykologiske behov som ein reknar med at alle menneske har. (Nerstad & Richardsen, 2019, s. 244). Når vi speler spel, tar fatt på spennande utfordringar, bygger nye ting eller driv med hobbyar, gjer vi dette fordi desse aktivitetane er interessante i seg sjølv, og fordi det gir oss glede å drive med dei. Når ein aktivitet involverer våre psykologiske behov, blir vi interesserte. Når ein aktivitet tilfredsstillar våre psykologiske behov, kjenner vi glede (Reeve, 2009, s.143). I sjølvbestemmingsteorien har merksemda særleg vore retta mot tre grunnleggande behov: behovet for autonomi, behovet for kompetanse og behovet for tilhøyrse.

2.3.2 Behov for autonomi, kompetanse og tilhøyrse

Av dei tre behova legg Deci og Ryan størst vekt på behovet for autonomi. Det handlar om at menneske har eit ynskje om å sjå seg sjølv som kjelde til sine handlingar (Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 145). Åtferda vår er autonom når våre interesser, preferansar og ynskje bestemmer valet om å engasjere oss eller ikkje i spesifikke aktivitetar (Reeve, 2009, s.146).

Kjensla av kompetanse er ei viktig drivkraft for å engasjere seg i oppgåver og for å ha uthald når oppgåvene blir krevjande (Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 145). Alle ynskjer og strevar etter å vere kompetente, på skulen, på jobb, i forhold og i hobbyar og idrett. Vi ynskjer å utvikle dugleikane våre, og å forbetre våre talent og vårt potensiale. Alle ynskjer å ha framgang. Når vi har det, kjenner vi oss tilfredse og glade. Vi har med andre ord eit behov for kompetanse. Behovet for kompetanse skapar ei vilje til å oppsøke optimale utfordringar, med andre ord utfordringar som har passeleg vanskegrad og kompleksitet for vårt talent (Reeve, 2009, s.155).

Behovet for tilhøyrse handlar om å kjenne nærleik til andre menneske og å vere integrert og medrekna i samfunnet eller den gruppa ein høyrer til (Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 146). Alle treng å

høyre til, å få vener, og alle vil at andre skal forstå oss for den vi er som individ. Vi vil at andre skal akseptere og verdsetje oss. Meir enn noko anna handlar behovet for tilhøyrse om at vårt «sanne eg», eller «autentiske sjølv» har blitt vurdert som viktig av andre (Reeve, 2009, s.146). Skaalvik og Skaalvik har i si forskning funne at kjensla av tilhøyrse blant lærarar er sterkt relatert til verdisamsvar. Det vil seie at lærarane opplever å kunne utøve lærarrolla i pakt med eigne verdiar. Denne samanhengen viste seg å vere sterkare enn til dømes mellom trivsel og tilhøyrse. (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 35-36).

Indre motivasjon er naturleg motivasjon som oppstår spontant ut av menneske sine psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhøyrse. Denne forma for motivasjon er rekna som den optimale forma for motivasjon, og ei rekkje forsøk har vist at indre motivasjon har mange fordelar. Jo høgare indre motivert ein person er, jo større uthald vil personen ha i møte med oppgåver. Indre motivasjon er også positivt for kreativitet, læring og konseptuell forståing (Reeve, 2009, s. 112).

Indre motivasjon og innfriing av psykologiske behov har også vist seg å ha langt meir vidtrekkande konsekvensar. Studiar har vist at kjensle av autonomi, kompetanse og tilhøyrse er positive kjelder til jobbtilfredsheit, og reduserer kjensla av emosjonell utmatting. Mangel på behovsinnfriing kan forklare tilsette sitt ynskje om å slutte og avgjerda om å faktisk slutte eitt år seinare (Nerstad & Richardsen, 2019, s. 244). Røynslar som involverer og tilfredsstillar dei psykologiske behova skaper positive kjensler og psykologisk velvære. Vi kjenner oss rett og slett betre når vi får halde på med slike aktivitetar (Reeve, 2009, s. 167). Døme frå lærarkvardagen kan vere når vi løyser ei utfordrande oppgåve saman med gode kollegaer, eller når vi opplever at elevane responderer positivt på ei undervisningsøkt vi har planlagt.

2.3.3 Målorientering

I dei seinare åra har motivasjonsforskarar i aukande grad retta merksemda mot målorientering (Wormnes & Manger, 2008, s. 27). Målorienteringsteori har skapt eit viktig teoretisk rammeverk for forskning på motivasjon som kjelde til positive og negative former for engasjement i ulike samanhengar som skule, idrett og jobb. Teoriane dreier seg om å forstå kvifor eit individ er motivert, og skil i hovudsak mellom to former for målorientering: meistringsorientering og prestasjonsorientering. Målorienteringane handlar om korleis ein person vel å definere suksess:

«Sagt på en enkel måte konkurrerer meistringsorienterte individer med seg selv og sine tidlige prestasjoner, mens prestasjonsorienterte individer konkurrerer med sine

omgivelser, eksempelvis kolleger og hvordan disse presterer sammenlignet med dem selv» (Nerstad & Richardsen, 2019, s. 246).

Meistringsorienterte individ er opptekne av å utvikle nye dugleikar, prøve å forstå det dei jobbar med, auke kompetansenivået eller å oppnå ei kjensle av meistring basert på eigne standardar. Oppsummert kan denne målorienteringa skildrast som motivasjon til å lære.

Sentralt for prestasjonsorienterte individ er fokus på eigne evner og eige sjølvverd. Dei får stadfesta evnene ved å gjere det betre enn andre, ved å overgå visse standardar eller ved å oppnå suksess med liten innsats. Vidare er det viktig med offentleg verdsetjing av at ein har gjort det betre enn andre eller har prestert på høgt nivå. Som eit resultat blir læring berre sett på som ein måte å oppnå eit ynskja mål (Ames, 1992, s. 262). Målorienteringane er ikkje stabile personlegdomstrekk, men heller dynamiske kognitive skjema som kan endre seg i tråd med ny informasjon. Til dømes kan tilbakemeldingar om korleis eit individ presterer, føre til ei reorientering hos personen. Likevel finst det forskning som tyder på at målorienteringane er relativt stabile over tid. (Nerstad og Richardsen, 2019, s. 246).

Ulike studiar har vist at meistringsorientering er ei viktigare kjelde til jobbprestasjonar enn kognitive evner og personlegdom. Meistringsorienterte personar engasjerer seg i meir effektive læringsstrategiar og er meir tilbøyelege til å søke tilbakemeldingar (Nerstad & Richardsen, 2019, s. 246). Andre positive konsekvensar er auka tru på at innsats fører til suksess, preferanse for utfordrande arbeid og indre motivasjon for læringsaktivitetar (Ames, 1992, s. 262). Det har også vist seg at meistringsorientering fører til auka jobbrelatert velvære og sterkare ynskje om å halde fram i jobben (Nerstad, 2019, s. 71).

2.3.4 Motivasjonsklima

Det har vist seg at måten personar oppfattar visse trekk ved arbeidsklimaet på, påverkar målorienteringa deira (Skaalvik og Skaalvik, 2013b, s. 206). Eit arbeidsklima kan definerast som dei tilsette si subjektive og/eller delte oppleving av organisasjonskonteksten eller arbeidsmiljøet. Det skiljast mellom eit individ si oppleving av den psykologiske påverknaden arbeidsmiljøet har på vedkommande sin eigen jobbrelaterte åtferd, og dei tilsette sine delte opplevingar av den praksis som ein organisasjon forventar, verdset og støttar. Eit motivasjonsklima er ei form for arbeidsklima som definerer mellom anna kva mål tilsette skal oppnå og korleis dei skal evaluerast. Ifølgje

målorienteringsteori består motivasjonsklimaet av meistringsklima og prestasjonsklima (Nerstad, 2019, s. 66-67).

Teori om motivasjonsklima blei utvikla knytt til forskning på elevar. Meistringsklima blir skildra som eit miljø der normene som blir formidla til elevane seier at læring og forståing er viktig, at innsats og forbetring blir verdsett og at alle elevane blir sett pris på. I eit prestasjonsklima blir det kommunisert til elevane at prestasjonar er viktigare enn innsats, og at det å gjere betre enn andre er meir verdsett enn personleg framgang (Skaalvik og Skaalvik, 2013b, s. 200).

I jobbsamanheng vil ein i eit meistringsklima vere oppteken av at tilsette utviklar seg, lærer, samarbeider og gjer ein eigeninnsats. Det er ikkje sluttresultata som er avgjerande, men heller kva den enkelte medarbeidaren presterer samanlikna med tidlegare eigenprestasjon. Eit prestasjonsklima er prega av eit verdisystem som verdset sosial samanlikning, interne konkurransar og favorisering av talenta. Det er ikkje slik at motivasjonsklimaet finst i reindyrka form på ein arbeidsplass (Nerstad, 2019, s. 66-67). Ulike personar kan erfare arbeidskonteksten ulikt, og difor ha ulike oppfatningar av korleis motivasjonsklimaet er (Skaalvik og Skaalvik, 2013b, s. 200). Studiar har peika i retninga av at meistringsklima er ei viktig kjelde til indre motivasjon, effektive læringsstrategiar, positive kjensler, auka innsats, høgare grad av opplevd autonomi og tilhøyrse og reduksjon i oppleving av utmatting. (Nerstad, 2019, s. 66-67).

I den tidlegare nemnde rapporten *Lærerrollen sett frå lærernes ståsted*, ser Skaalvik og Skaalvik på tilhøvet mellom lærarane si målorientering og skulen sitt motivasjonsklima. Undersøkinga viser ein sterk positiv relasjon mellom verdisamsvar og meistringsorientering. Ein slik samanheng blei ikkje funne mellom verdisamsvar og prestasjonsorientering. Resultata viser altså klart at lærarane sine verdiar knytt til undervisninga er mest i samsvar med eit meistringsklima. Vidare konkluderer forfattarane at dei lærarane som i sterkast grad kjenner at dei rådande verdiane på skulen er i samsvar med egne verdiar, kjenner sterkare tilhøyrse til skulen, har høgare trivsel og er meir motiverte for å bli i læreryrket. Forfattarane understrekar kor viktig verdisamsvar er for å kjenne tilhøyrse til skulen. Dei skriv at kjensle av verdisamsvar var viktigare enn trivsel for å kjenne tilhøyrse til skulen. «Det bekrefter at læreryrket er sterkt verdiladet og at følelse av tilhørighet er avhengig av at lærerne opplever å kunne utøve rollen i pakt med sine verdier» (Skaalvik og Skaalvik, 2013a, s. 38).

2.3.5 Samandrag

Motivasjonsteori fortel oss at menneske har grunnleggande behov for autonomi, kunnskap og tilhøyrslse. Den indre motivasjonen er sterkast for aktivitetar som tilfredsstillar desse behova. Indre motivasjon har positive effektar på mellom anna velvære, kreativitet, oppgåveløysing, jobbtfredsheit og ynskje om å halde fram i det yrket ein har.

Personar som er meistringsorienterte er opptekne av å utvikle seg, auke kompetansenivået og oppnå forståing. Meistringsorientering er ei kjelde til mellom anna jobbrelatert velvære og indre motivasjon. Motivasjonsklimaet på jobben kan påverke meistringsorienteringa til dei tilsette, og når det er verdisamsvar mellom lærarane si målorientering og skulen sitt motivasjonsklima har det positiv innverknad på trivsel, tilhøyrslse og ynskje om å halde fram i yrket.

Teoriane eg har presentert i avsnitt 2.3, om sjølvbestemmingsteorien og om målorientering og motivasjonsklima, kan altså hjelpe oss å forstå kvifor menneske trivast, presterer og ynskjer å bli i yrket dei har.

2.4 Oppsummering av kapitlet

Gjennom 1980-åra auka medvitet om utdanningssystemet si rolle for den nasjonale verdiskapinga, og skulepolitikken tok ei dreining der den nytteorienterte dimensjonen ved utdanning fekk meir vekt. Trenden heldt fram inn i det neste tiåret, og førte med seg nye styringsformer for skulesektoren. Mål- og resultatstyring blei overordna styringsprinsipp. Utover på 2000-talet blei den internasjonale påverknaden på utforminga av skulepolitikken stadig sterkare. Vi fekk ny informasjon om resultatata i skulen med dei nye PISA-undersøkingane og seinare med det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Elevane sine resultat på standardiserte og nasjonale prøver var no i sentrum for kvalitetsvurderinga.

Lærarane fekk med innføringa av LK06 større tillit til å styre innhaldet i undervisninga, men samstundes blei dei halde tydelegare ansvarleg for elevresultata. Kritikken mot dei nye styringssystema har mellom anna vore at auka standardisering og framheving av visse delar av innhaldet i læreplanen framfor andre, har gjort kvalitetsomgrepet meir snevert. Det har også vore peika på auka byråkratisk kontroll og at meir tid går til dokumentasjon og rapportering.

Når lærarar blir spurt om arbeidssituasjonen sin, gjentek dei mykje av den same kritikken. Mange er bekymra for at handlingsrommet blir mindre, og at for mykje tid går bort til oppgåver som ikkje er nyttige for elevane si læring. Det blir rapportert om krysspress og eit utal av roller å fyller. Lærarane ser ut til å ha verdiar som er i samsvar med ein meistringsorientert målorientering, men verdiane

kjem under press når signala frå styresmaktene er i retning av meir testing, måling og samanlikning. I sum gjer krava og forventningane til at mange lærarar opplever yrket som belastande. Mange lærarar har tankar om å slutte i yrket (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Dette kapitlet viser at det på nokre område manglar samsvar mellom dei føringane staten legg for utøvinga av læraryrket, og det som moderne motivasjonsteori fortel oss om kva som trengst for å lukkast, trivast og ynskje å halde fram i jobben. Inntrykket blir styrka når vi les korleis lærarane uttalar seg om sin arbeidssituasjon. Mitt prosjekt er å utforske desse samanhengane og motsetnadane vidare, ved å analysere og drøfte ny empiri opp mot teori og tidlegare forskning. Det er dette dei neste kapitla skal handle om.

3 Metode

I dette kapitlet blir det gjort greie for framgangsmåten for undersøkinga. Eg forklarar val av metode i avsnitt 3.1 og 3.2. I avsnitt 3.3 til 3.6 går eg inn på korleis eg konkret jobba med førebuing, gjennomføring og etterarbeid av ei intervjuundersøking. I avsnitt 3.7 gjer eg greie for korleis eg har gått fram for å analysere intervjuet, deretter vurderer eg validitet og reliabilitet i avsnitt 3.8. I avsnitt 3.9 går eg gjennom nokre forskingsetiske vurderingar.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Eg har valt ei kvalitativ tilnærming for å finne svar på problemstillinga om kvifor lærarar vel å forlate yrket. Det å velje å slutte i eit yrke er eit komplisert, individuelt val som baserer seg på ei rekkje ulike vurderingar. Kvalitative tilnærmingar er prega av nærleik og sensitivitet. Det kjem til uttrykk ved at forskaren vanlegvis arbeider direkte med sine kjelder (Grønmo, 2016, s. 145). I kvalitativ forskning er det snakk om data der informantane sine meiningar, sjølvforståing, intensjonar og haldningar kan stå sentralt (Befring, 2010, s. 29). Forståingsperspektivet er viktig. Det inneber innsyn i folk sine intensjonar, noko som gir grunnlag for å kunne forstå åtferd (Befring, 2010, s. 182).

Alt dette passar bra til det eg er ute etter med arbeidet mitt: Eg er oppteken av å forstå, meir enn å forklare. Eg vil komme nær informantane, grave djupt i kvart enkelt tilfelle og høyre historier frå lærarane sjølv, for å få eit meir utfyllande bilete enn det statistikk kan gje meg. Ein annan fordel med å velje ein kvalitativ metode er at opplegget er prega av fleksibilitet. Det metodiske opplegget kan bli endra i løpet av datainnsamlinga slik at det kan tilpassast nye erfaringar etter kvart som undersøkinga held på (Grønmo, 2016, s. 145). Forskaren vil rett og slett bruke den framgangsmåten som ser ut til å gi mest innsikt i kvar enkelt situasjon (Befring, 2010, s. 29).

Det hadde vore mogleg å velje alternative tilnærmingar. Kvantitative tilnærmingar tar sikte på å skildre, kartlegge og analysere gjennom å uttrykke problemfeltet med variablar og kvantitative storleikar (Befring, 2010, s. 29). Problemstillingane dreiar seg då gjerne om ulike typar av statistiske generaliseringar, og føremålet er ofte å gje ei oversikt over større populasjonar. Kvantitative undersøkingar dreiar seg i stor grad om fordelingar og samanlikningar (Grønmo, 2016, s. 144 - 145). Det hadde såleis vore mogleg å gjennomføre ei spørjeundersøking med ei stor gruppe tidlegare lærarar. Når eg ikkje valde ei slik tilnærming var det fordi eg ikkje først å fremst var ute etter å generalisere til ein global populasjon, og fordi eg meiner problemstillinga fordrar eit større djupdykk enn ei kvantitativ tilnærming kan gje meg. Kvar person har sine grunnar, og det å redusere

desse til kvantitative storleikar vil mest truleg føre til at noko av meiningsinnhaldet går tapt. I staden er eg interessert i å undersøkje nokre få tilfelle, få fram personlege historier og få meir grundig innsikt i korleis desse personane tenkjer

3.2 Intervju

Kvalitative data kan hentast inn på ulike måtar, til dømes ved deltakande observasjon, opne intervju eller frie skriftlege framstillingar (Befring, 2010, s. 180). I mitt tilfelle var det mest naturleg å velje intervju. Som Kvale og Brinkmann skriv i innleiinga til *Det kvalitative forskningsintervju* (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 18): «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?». Ved å velje intervju kunne eg også få den fleksibiliteten eg ynskja i datainnsamlinga. Intervjuforma inneber ein personleg samtale mellom ein som spør og ein som svarar (Befring, 2010, s. 124). Formålet er å forstå sider ved intervjupersonen sitt daglegliv, frå hans eller hennar eige perspektiv. Forskaren si primære oppgåve er å spørje kvifor intervjupersonane opplever og handlar som dei gjer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42 - 48).

Eg valde å først gjennomføre fem individuelle intervju, og seinare eit fokusgruppeintervju med dei same fem informantane. Dei individuelle intervju var uformelle i den forstand at utspørjinga skjedde på ein fleksibel måte. Uformelle eller semistrukturerte intervju utviklar seg avhengig av kva slags informasjon respondenten bidreg med, og korleis kommunikasjonen mellom forskaren og respondenten fungerer (Grønmo, 2016, s. 167). Før intervju blei gjennomførte, hadde eg utarbeidd ein intervjuguide som i grove trekk skildra korleis intervjuet skulle gå føre seg (vedlegg 1).

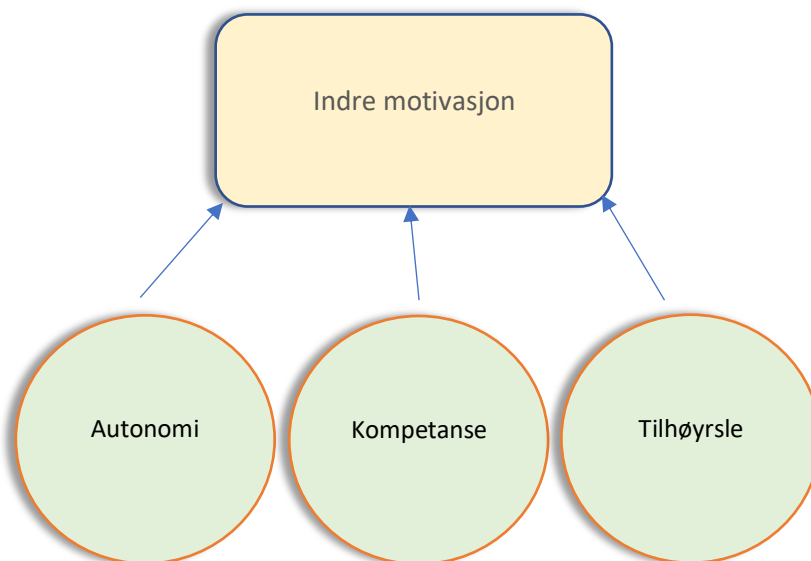
Formålet med eit fokusgruppeintervju er å utnytte den spesielle dynamikken i samtalan mellom gruppemedlemmene, for å få fram eit mangfald av synspunkt, vurderingar og kreative assosiasjonar om bestemte, relativt avgrensa tema. (Grønmo, 2016, s. 167). Fokusgruppeintervju er veileigna fordi den kollektive ordvekslinga kan få fram fleire spontane, ekspressive og emosjonelle synspunkt enn når ein bruker individuelle og ofte meir kognitive intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179 – 180).

Målet var altså at den nye dynamikken i gruppeintervjuet skulle få fram nye synspunkt, men samstundes fekk eg med dette intervjuet ein ny sjanse med dei same informantane. Etter at dei individuelle intervju var gjennomførte, gjekk eg gjennom lydopptaka og justerte intervjuguiden til gruppeintervjuet (vedlegg 2). Slik kunne eg ta meir tak i dei synspunkta eg vurderte som mest interessante for undersøkinga, og tette hol der eg ikkje hadde fått fram nok informasjon.

3.3 Førebuing til datainnsamling

Semistrukturerte intervju består av samtalar mellom intervjuaren og dei ulike respondentane. Spørsmåla er ikkje fastlagde på førehand, men intervjuaren bruker vanlegvis ein intervjuguide som gir generelle retningslinjer for gjennomføringa og styringa av samtalanene (Grønmo, 2016, s. 141). Ved utforming av intervjuguide er det viktig å først kartlegge informasjonsbehovet med utgangspunkt i problemstillinga (Grønmo, 2016, s. 168 – 169). Det første eg gjorde var difor å sette meg inn i aktuell forskning på området og å lese teori som kunne hjelpe meg med å kaste lys over problemstillinga. Eg bestemte meg så for nokre hovudtema for intervju med tilhøyrande spørsmål til kvart tema.

På det tidspunktet hadde eg bestemt meg for at sjølvbestemmingsteorien kunne vere eit godt utgangspunkt. Teorien forklarar enkelt fortalt at indre motivert åtferd er ein funksjon av visse psykologiske behov som ein reknar som allmenne. Desse behova er behovet for autonomi, behovet for kompetanse og behovet for tilhøyrse.



I arbeidet med tidlegare forskning fann eg at spørsmål om arbeidstid, verdikonfliktar, status og profesjonsforståing var hyppig nemnt i studiar av lærarane sine arbeidstilhøve. Eg ville studere mine data mot desse funna, og prøvde difor å lage ein intervjuguide der både motivasjonsteori og tidlegare funn fekk plass. I tillegg ynskja eg å ha med ein del meir opne spørsmål. Resultatet blei ein intervjuguide med desse overskriftene:

- 1 Kartlegge litt bakgrunnsinformasjon
- 2 Skildring av perioden som lærar
- 3 Valet om å slutte
- 4 Arbeidstid
- 5 Profesjon, lærarrolle og styring
- 6 Verdier
- 7 Retur til læraryrket

Eit typisk problem ved intervjuforskning er at forskaren kan påverke svara som respondenten gir. Forskaren kan oppføre seg på ein måte som gir inntrykk av at respondentane er forventna å gi bestemte svar (Grønmo, 2016, s. 173). For å prøve å avgrense denne påverknaden begynte eg med heilt opne spørsmål der respondentane fekk fortelje fritt om korleis dei hadde opplevd tida som lærar, og om kva som låg bak avgjerda om å slutte. Deretter gjekk eg vidare med meir spesifikke spørsmål innan kvart tema.

I utforming av intervjuguide er det ein del spørsmål ein bør stille seg. Monica Dalen (2004) nemner fem utfordringar det er viktig å tenke gjennom:

- Er spørsmålet klart og utvitydig?
- Er spørsmålet leiande?
- Krev spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikkje har?
- Inneheld spørsmålet for sensitive område som informanten vil vegre seg for å uttale seg om?
- Gir spørsmålsstillinga rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatningar?

Desse tilrådinga hadde eg med meg då eg laga guiden. Før eg begynte med datainnsamlinga gjennomførte eg eit testintervju der eg brukte intervjuguiden eg hadde laga. Dette intervjuet tok eg opp med lydopptakar og lytta gjennom for å finne ut om intervjuguiden var brukbar til sitt formål. Det førte til at eg gjorde nokre endringar i intervjuguiden. Ved å gjennomføre testintervju fekk eg også verdifull øving på rolla som intervjuar.

3.4 Utval av informantar og utsending av undersøkinga

Det finst ikkje noko fast tal for kor mange intervjupersonar ein treng for å gjennomføre kvalitative intervjuundersøkingar. For å bestemme talet på intervjupersonar må ein gjere ei avveging mellom informasjonsbehovet og tid til førebuing og grundig dataanalyse. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) hevdar det er eit generelt inntrykk frå nyare undersøkingar at det ofte er ein fordel å ha eit mindre tal intervju, og i staden bruke meir tid på å førebu og analysere intervjuet. Dessutan vil ei auke i talet på intervjupersonar, utover eit visst punkt, tilføre stadig mindre ny kunnskap. I mitt tilfelle måtte eg også ta omsyn til at eg skulle organisere eit gruppeintervju med dei same personane i ettetid. Etter å ha vurdert behova for undersøkinga mi og tidsramma og formatet for oppgåva, bestemte eg meg for å gå for fem intervjupersonar.

Neste steg var å bestemme kriterium for utveljing. Då eg gjekk gjennom tidlegare forskning, oppdaga eg at det allereie finst ein del forskning om nyutdanna lærarar som forlèt yrket (til dømes Hollup & Holm, 2015 og Caspersen og Raaen, 2010). Omgrepet «praksissjokk» er veletablert i litteratur som omhandlar lærarstudentar sitt første møte med lærarkvardagen. Grunnar til at så mange nyutdanna lærarar opplever den første tida som lærar så vanskeleg, er mellom anna manglande støttande frå leiinga og dårleg rettleiingsordning (Hollup & Holm, 2015). Eg ynskja å undersøkje kvifor lærarar som har jobba ei tid i skulen vel å slutte, altså lærarar som kom seg gjennom det eventuelle praksissjokket og heldt fram med å undervise nokre år før dei tok eit val om å slutte. Tanken var at meir erfarne lærarar gjerne har gjort eit meir gjennomtenkt val når dei sluttar, og at dei tydelegare kan setje ord på ulike tilhøve ved læreryrket.

Med det utgangspunktet blei utvalskriteria:

- Er utdanna som lærar
- Har jobba som lærar i grunnskulen i minst to år
- Har slutta å jobbe som lærar

Utvalsmetoden eg valde var ei såkalla snøballutveljing. Det er ein metode som skjer i samråd med aktørane sjølv. Den første aktøren som blir vald, blir bedt om å føreslå andre aktørar til utvalet (Grønmo, 2015, s. 117). Eg starta med to tidlegare lærarar som eg kjende til. Ein av dei føreslo to andre som han kjende til, og ein av dei føreslo den femte intervjupersonen. Alle eg spurde takka ja til å stille opp til intervju. Dette er mitt utval av informantar:

Person A	Mann	41 år	Jobba i ca. 3 år	Slutta i 2007
Person B	Mann	47 år	Jobba i ca. 11 år	Slutta i 2008
Person C	Mann	40 år	Jobba i ca. 3 år	Slutta i 2007
Person D	Mann	48 år	Jobba i ca. 2 år	Slutta i 1999
Person E	Kvinne	56 år	Jobba i 15 år	Slutta i 2001

(I analysedelen vil eg for å gjere det enkelt berre referere til intervjupersonane med bokstavane A, B, C, D og E)

I løpet oktober 2019 blei eg ferdig med rekrutteringa av informantar. Eg sendte eit informasjonsskriv med kort informasjon om undersøkinga og ei samtykkeerklæring (vedlegg 3)

3.5 Gjennomføring av intervju

Alle dei individuelle intervju blei gjennomførte i løpet av nokre dagar, i byrjinga av november 2019. På førehand hadde eg informert intervjupersonane på e-post og telefon om korleis intervju skulle gå føre seg. Eg leigde eit eigna møterom på eit hotell der eg kunne vere sikker på at vi kunne snakke uforstyrra. Dei første minutta av eit intervju er avgjerande. Det er viktig å skape ein avslappa atmosfære som opnar for at intervjupersonane vil snakke fritt om sine opplevingar og kjensler til ein framand person. Difor la eg vekt å snakke litt uformelt før vi sett i gang. Deretter var det viktig å definere intervjusituasjonen, så dei eg snakka med kunne vere førebudde på kva som skulle komme.

Eg fortalde litt om formålet med undersøkinga, at eg kom til å ta opp intervjuet med bandopptakar og om tidsrammene. Eg hadde sett av ein time til kvart intervju, men det var stor variasjon i kor mykje tid som var nødvendig. Det kortaste intervjuet varte om lag 34 minutt medan det lengste tok ein time og 18 minutt. Vi var stort sett innom punkta i intervjuguiden, men som planlagt blei han brukt på ein fleksibel måte. Når det kom fram synspunkt som var spesielt interessante, blei desse utforska meir grundig i staden for at vi gjekk vidare til nye tema. Etter å ha lytta gjennom lydopptaka frå intervju, justerte eg intervjuguiden til gruppeintervjuet og førebudde dette. Gruppeintervjuet gjennomførte eg 28.november 2019. Her hadde intervjuet ei litt anna form. Eg fungerte meir som ein moderator som stoppa intervjupersonane når diskusjonen bevega seg for langt utanfor tema. Elles diskuterte dei seg imellom og stilte kvarandre spørsmål.

3.6 Transkripsjon

Å transkribere er å omsette, å transformere, å skifte frå ei form til ei anna. Kvåle og Brinkmann minner oss om at noko vil gå tapt uansett kor god jobb vi gjer med transkripsjonen. Dei skriv: «Hva man i den hermeneutiske tradisjonen sier om oversettere, passer også på dem som transkriberer: *tradutti traditore* – oversettere er forrædere» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). Med dette i bakhovudet gjekk eg laus på arbeidet med å transkribere lydopptaka eg hadde frå intervju.

Eg starta arbeidet berre eit par dagar etter at eg var ferdig med intervju. På den måten er det lettare å få ei fullstendig forståing av innhaldet. Eit intervju er eit sosialt samspel med mange nyansar, der andletsuttrykk, kroppsspråk og ironi kan påverke meninga, difor er det lurt å ikkje la det gå for langt tid. Først lytta eg gjennom lydopptaka og noterte ned stikkord til delar som eg fann spesielt interessante. Etterpå transkriberte eg enkelte delar av intervju som eg oppfatta som meir meningstette enn andre. Desse danna grunnlag for ei førebels analyse. Til slutt transkriberte eg dei gjenværande delane. Det ga etter kvart grunnlag for å forandre og revurdere nokre av analysane eg hadde gjort, i tillegg til at eg fann nokre nye element å analysere.

I den første utgåva av transkripsjonane prøvde eg å legge meg så tett som mogleg opp til talemålet til intervjupersonane. I tillegg tok eg med alle pauseord, som til dømes ehhh, øhhh og mmm. Eg slutta etter kvart at begge desse grepa gjorde tekstane mindre leselege, så eg valde difor å gå over til normert nynorsk i andre og endelege utgåve. Alle eg intervju hadde nokså markert dialekt, og det bidrog til ei avgjerd om å gå over til meir ein skriftleg stil. Eg nyttar ikkje spesialteikn i dei ferdige intervjutekstane, bortsett frå nokre stader der eg har sett inn (...), som her tyder at intervjupersonen tar ein pause før han eller ho held fram med resonnementet sitt. Ein slik pause kan signalisere for lesaren at intervjupersonen er usikker eller famlande, eller berre tenker seg ekstra godt om, og difor ville eg ha pausane med for å gje ei utvida forståing av teksten.

3.7 Analyse av intervju

I dette avsnittet gjer eg greie for ståstaden eg hadde då eg gjennomførte analysen av intervjutekstane. Eg lener meg på ein hermeneutisk tradisjon der fortolking av intervjupersonane sine utsegner står sentralt. Fortolkinga baserer seg på både teori, forskning og egne erfaringar. Eg går vidare med å gje nokre konkrete døme på korleis eg jobba med å analysere intervjutekstane.

3.7.1 Fenomenologiske og hermeneutiske studiar

Fenomenologiske og hermeneutiske studiar går under samlenamnet forstående studiar. Forstående studiar har som hensikt å utvikle ei heilskapleg forståing av dei tilhøva som blir studert, og å kaste lys over kva for meining eller tyding som knyter seg til handlingar og hendingar i samfunnet. Heilskapleg forståing og meiningstolking forutset at aktørane eller tilhøva som blir utforska, blir studert som delar av ein større historisk, kulturell og sosial kontekst (Grønmo, 2015, s. 391). Det er i denne samanhengen eg ser mitt prosjekt. Ved å knyte respondentane sine personlege erfaringar og meiningar til teori, historie og forskning, håper eg å oppnå innsikt om problemstillinga mi.

Mi tilnærming er mest i tråd med hermeneutiske studiar. Medan utgangspunktet for fenomenologiske studiar er at røyndomen er slik aktørane sjølv oppfattar han, legg hermeneutikken større vekt på forskaren si for-forståing og forskaren si eiga fortolking av aktørane sine synspunkt (Grønmo, 2015, s. 392). Denne for-forståinga kan omfatte eigne erfaringar, resultat frå tidlegare forskning, faglege omgrep og teoretiske referanserammer (Grønmo, 2015, s. 393). I hermeneutisk tolking vekslar forskaren mellom tolking av enkeltelement i analysen og omvurdering av den forståingsramma eller samanhengen som elementet inngår i. Dette blir ofte omtala som den hermeneutiske sirkelen (Bukve, 2016, s. 71). Målet er at innhaldsanalysen skal skje som ei pendling mellom tekst og tekstforståing på ulike nivå av innsikt. Kvar gong vi går gjennom materialet vil vi såleis vere på eit høgare innsiktsnivå (Befring, 2010. s. 182). I avsnitt 3.7.2 viser eg korleis dette gjekk føre seg i mitt analysearbeid.

3.7.2 Kvalitativ innhaldsanalyse

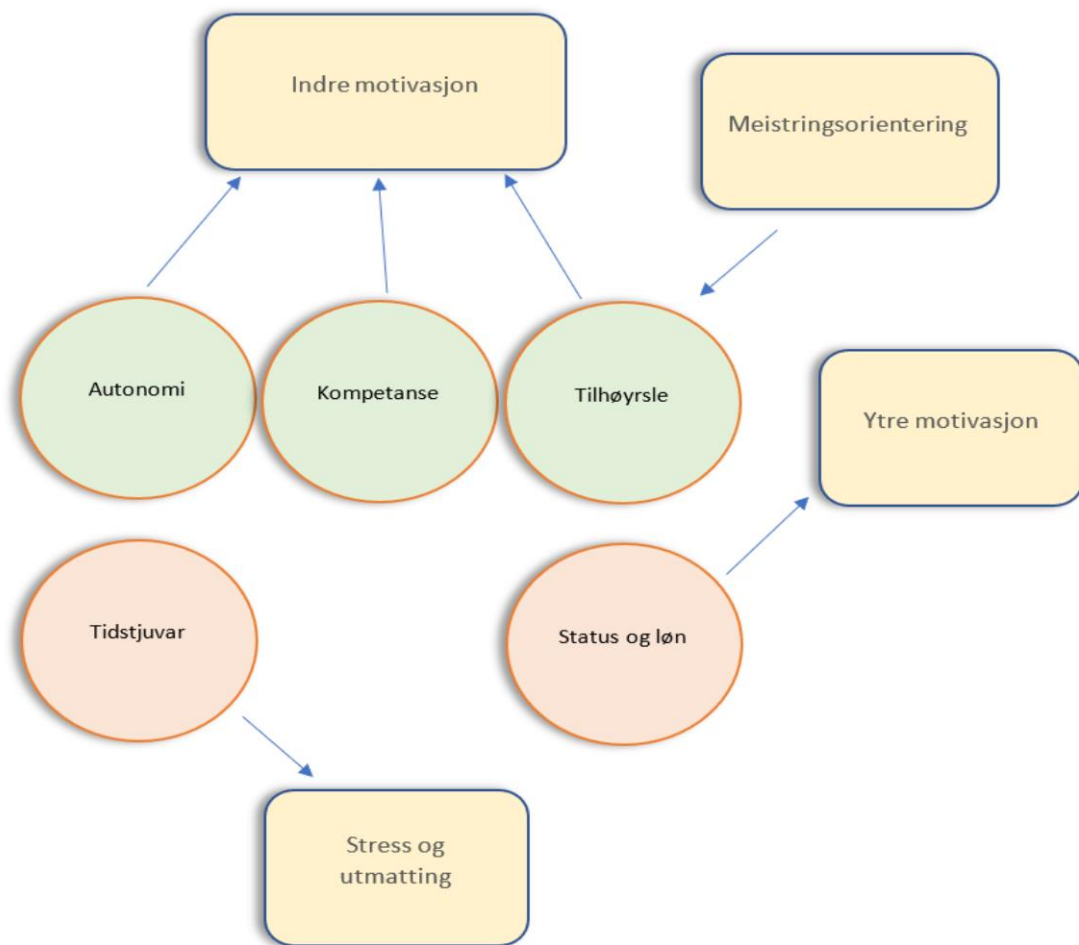
Kvale og Brinkmann (2015, s. 216-217) minner oss på at spørsmål om korleis analysen skal skje, må komme før intervjuet. Analysemetoden vil deretter styre intervjuførebuingane og intervjuprosessen. Før eg byrja på intervjuet hadde eg allereie vurdert kva eg ville fokusere på, og delt spørsmåla inn i ulike tema. Desse har eg presentert i avsnitt 3.3. Sjølv intervjuprosessen inneheld og slike vurderingar og analysar ved at ein gjer aktive val om kvar ein leier samtalen.

Når transkripsjonane frå intervjuet skal analyserast inneber det å avdekke generelle eller typiske mønster i materialet (Grønmo, 2015, s. 266). Eg byrja med å lese gjennom intervjutekstane for å skaffe meg eit overblikk over materialet. Deretter skreiv eg ned stikkord som representerte nokre fenomen som gjekk att i tekstane. Nokre slike stikkord var: standardisering, åtferdsproblem, styring og kontroll, løn og status, dokumentasjon og rapportering, testing og måling og roller.

Etter kvart som analysearbeidet går framover, er det vanleg å samle sitat i grupper og å lage oppsummeringar. Det gjer at det blir sett fokus på visse fenomen framfor andre, noko som gjer det mogleg å trekke konklusjonar på eit systematisk grunnlag (Befring, 2010, s. 184). Basert på den førebelse analysen, laga eg fem hovudkategoriar som eg ville bruke vidare. I kvar kategori samla eg sitat, og knytte til teori og tidlegare forskning. Dei fem kategoriane var: autonomi, kompetanse, tilhøyrsløst, tidstjuvar og status og løn.

Då eg byrja med å analysere intervjuetekstane, forsøkte eg å knyte delar frå intervjuetekstane til rammeverket om sjølvbestemming, for å sjå om teoriane kunne forklare dei ulike synspunkta som kom fram. Mange av grunnane til å slutte i læreryrket passa godt inn i kategoriane behov for autonomi, behov for kompetanse og behov for tilhøyrsløst. Andre av grunnane var vanskelegare å få til å passe inn. Til dømes forklarte fleire av informantane om ein verdikonflikt dei opplevde, knytt til gjennomføring av testing av elevane. Då gjekk eg attende til tidlegare forskning om emnet, og oppdaga at ein slik verdikonflikt kunne påverke kjensla av tilhøyrsløst til jobben. Eg gjekk attende til intervjuetekstane og fann fleire sitat som kunne forståast innan ei slik ramme. Slik jobba eg gjennom heile analyseprosessen i ei veksling mellom delar og heilskap, og mellom empiri, teori og forskning. Formålet var, i tråd med tradisjonen i hermeneutisk tolking, å oppnå eit stadig høgare innsiktsnivå.

Etter kvart som analysearbeidet gjekk framover og eg fekk betre oversikt over samanhengane mellom empirien og teorien eg nytta til å analysere han, laga eg ein arbeidsmodell som eg kunne bruke i den vidare analysen:



Sirklane i modellen representerer dei ulike kategoriane av grunngevingar for å slutte i yrket som kom fram i intervjuet, medan boksane viser til ulike konsekvensar eller påverknadar. Modellen er sjølvsagt ikkje på nokon måte kompleks nok til å romme heile sakskomplekset, men han fungerte godt som ein arbeidsreiskap eg kunne bruke under arbeidet med analysen.

3.8 Validitet og reliabilitet

Forsking skal vere fagleg kvalitetsarbeid, både når det gjeld innhald, metode og truverd (Befring, 2010, s. 11). Eit sentralt krav til god forskingsdesign er at undersøkinga må utformast slik at vi kan bruke data til å trekke slutningar om tilsvarende fenomen, eller om meir generelle tilhøve, på forsvarleg vis (Bukve, 2016, s. 99). Det finst ei rekkje kvalitetskrav til forskning. Under gjer eg greie for dei viktigaste av dei eg har vurdert i samband med denne masteroppgåva.

3.8.1 Validitet

Spørsmålet om validitet handlar om i kva grad vi verkeleg har fått eit resultat for det fenomenet vi ynskjer å undersøke. Validitet handlar såleis om kor gyldig resultatet er (Befring, 2010, s. 114). Vi kan seie at validiteten er høgare jo betre dei faktiske data svarar til forskaren sine intensjonar (Grønmo, 2016, s. 241). Vurderingar av validitet bygger på kritiske drøftingar av undersøkingsopplegget, datainnsamlinga og datamaterialet (Ibid., 2016, s. 261). Eg har forsøkt å ha eit kritisk blikk på eige arbeid gjennom heile prosessen med masteroppgåva. I avsnitt 5.3 presenterer eg nokre kritiske merknadar til oppgåva.

Validiteten kan dreie seg om i kva grad ein metode er eigna til å undersøke det han skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Eg har valt intervjuundersøking for å finne svar på problemstillinga i oppgåva mi. Med intervju kjem ein nær kjeldene, og får sjansen til å vite korleis dei det gjeld oppfattar verda. Det gir høve til å forstå kva folk tenker om og korleis dei opplever sin situasjon. Ein kan gå djupt i materien og prøve å forstå andre sine synspunkt. Difor meiner eg intervjuforma har vore godt eigna til mitt prosjekt.

Validitet kan også handle om den handverksmessige kvaliteten på arbeidet. Det gjeld mellom anna kvaliteten på sjølve intervjuet, transkriberinga, kategoriseringa og analyseringa. For å sikre at kvaliteten på gjennomføringa av intervjuet var god nok, hadde eg først eit testintervju der eg fekk prøve meg i rolla som intervjuar. Under transkriberinga var utfordringa å omsette frå ei munnleg til ei skriftleg form medan minst mogleg av meiningsinnhaldet gjekk tapt. Eit grep eg gjorde var å begynne transkriberinga snarast mogleg etter at intervjuet var utførte, og å stadig gå tilbake for å høyre på lydopptaka medan eg jobba med nye versjonar av intervjuetekstar.

Ulike forskarar vil kunne finne ulike kategoriar for analyse og analysere materialet på ulike måtar. Her støtta meg på allereie etablerte omgrep innan teori og forskning, til dømes autonomi, tilhøyrse, meistringsorientering og tidstjuvar. Dette har styrka den omgrepsmessige validiteten i oppgåva. Denne type validitet handlar om i kva grad samanhengen mellom indikatorar for ulike omgrep svarar til den kjente samanhengen mellom desse omgrepa slik han er kjent gjennom tidlegare forskning (Grønmo, 2016, s. 253).

Det kan også vere snakk om ekstern validitet. Det handlar om i kva grad slutningar om årsakssamanhengar i materialet vårt kan generaliserast frå den aktuelle undersøkinga til andre

situasjonar (Bukve, 2016, s. 99-100). Som vi har sett er det i stor grad avhengig av kvaliteten på arbeidet. Det vil også vere aktuelt å sjå på utvalet av informantar og i kva grad dei er representative for lærarpopulasjonen. Eg enda opp med fire menn og ei kvinne i undersøkinga, og dei er relativt nære kvarandre i alder (fire av dei er i 40-åra). Ei større spreiding i alder og jamnare fordeling mellom kjønna ville såleis kunne styrka validiteten til undersøkinga.

3.8.2 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om i kva grad ei undersøking er påliteleg (Bukve, 2016, s. 101). I kvalitative studiar er det som regel ikkje mogleg å teste og berekne reliabiliteten med standardiserte metodar.

Undersøkingssopplegget og datamaterialet er mindre strukturert enn i kvantitative studiar, og endå viktigare er at vurderinga av reliabilitet i kvalitative studiar er prega av at forskaren si betyding er større (Grønmo, 2015, s. 248). På grunn av skilnadane mellom kvantitative og kvalitative studiar, nyttast av og til omgrepet *truverd* i staden for reliabilitet om sistnemnde. Likevel er det same type vurderingar som ligg til grunn. Datamaterialet er ikkje truverdig om det bygger på forskaren sitt reint subjektive skjønn eller skuldast tilfeldige omstende under forskingsprosessen. Truverdet forutset at datainnsamlinga blir føretatt på ein systematisk måte og i samsvar med etablerte føresetnadar og framgangsmåtar (Grønmo, 2015, s. 249)

Spørsmålet om truverdet til intervjuaren, kjem ofte opp i samband med leiande spørsmål og ordval som kan gi ulike svar. Eg prøvde å motverke dette med å ha opne spørsmål tidleg i intervjuet. Til dømes stilte eg spørsmål som:

- Kva forventningar hadde du til det å arbeide som lærar?
- Kva gjorde deg meir motivert og kva gjorde deg mindre motivert i arbeidet?

Før eg gjekk inn på spesifikke tema eller følgde opp svar frå informantane, oppfordra eg dei til å fortelje med eigne ord kva som gjorde at dei slutta i yrket. Dette blei formulert slik:

- Vi skal gå litt meir inn på spesifikke tema etter kvart. Men først så tenkte eg at du berre kan få fortelje sjølv kva som gjorde at du slutta som lærar.

Den måten å spørje på styrkar reliabiliteten fordi påverknaden frå intervjuaren blir minimert, og vi kan då vere sikrare på at det er intervjupersonen sine eigentlege synspunkt som kjem fram.

Reliabiliteten til ei undersøking kjem også til uttrykk ved at vi får identiske data dersom vi bruker det

same underskingsopplegget ved ulike innsamlingar av data om dei same fenomena. I kvalitative undersøkingar er det vanskelegare å gjennomføre, fordi mange fenomen er i stadig endring, og opplegga er ofte for komplekse eller fleksible (Grønmo, 2015, s. 241). Meir forskning på lærarane sine arbeidsvilkår og grunnar til at lærarar vel å slutte, vil likevel kunne gje oss eit grunnlag for å vurdere om resultatane vi finn har truverd.

3.8.3 Generalisering

Når vi har slått fast at resultatane av ei undersøking er pålitelege og gyldige, følgjer spørsmålet om dei først og fremst har lokal interesse eller om dei kan overførast til andre intervjupersonar, kontekstar og situasjonar (Kvale og Brinkmann, 2016, s. 289). Ei vanleg innvending mot intervjuforskning er at det er for få personar til at vi kan generalisere resultatane. Kvale og Brinkmann (2016, s. 290) hevdar at vi ikkje må spørje om vi kan generalisere intervjuresultat globalt, men om den kunnskapen vi produserer i ein spesifikk intervjusituasjon, kan overførast til andre relevante situasjonar.

Ein måte å generalisere med utgangspunkt i kvalitative data er ved teoretisk generalisering. Dette skjer ved å vurdere dei empiriske analyseresultatane i samanheng med tidlegare forskning og etablerte teoriar (Grønmo, 2015, s. 284). Det er denne forma for generalisering eg har forsøkt å gjere i drøftingskapitlet i denne oppgåva. Der ser eg resultatane frå intervjuundersøking mi opp mot motivasjonsforskning, forskning på styring av skulesektoren og forskning på lærarane sine arbeidsvilkår.

3.9 Forskingsetiske vurderingar

Forskingsetikk handlar om analyse og svar på to spørsmål. For det første: Korleis bør vi handle? Og for det andre: Korleis bør forskarsamfunnet fungere? (Befring, 2010, s. 54). Nedanfor går eg gjennom kva for forskningsetiske vurderingar eg måtte gjere i arbeidet med oppgåva, og kva eg har gjort for å halde meg innanfor dei gjeldande normene.

Eit eige sett av normer er utforma med tanke på tilhøvet til forskingsobjekt og datakjelder (Grønmo, 2016, s. 33). Prinsippet om informert samtykke inneber at forskingsdeltakarane blir informerte om undersøkinga sitt overordna føremål og om hovudtrekka i designen, dessutan at ein sikrar at dei involverte deltek friviljug og informerer om at dei når som helst kan trekke seg ut av undersøkinga (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104). I informasjonsskrivet som eg sendte til informantane gjorde eg

greie for prosjektet mitt og kva opplysningane eg henta inn skulle brukast til (vedlegg 3). Her informerte eg også om personvern og kva rettar informantane har som deltakarar i prosjektet.

Konfidensialitet handlar om semja med deltakarane om kva kan gjerast med data som blir eit resultat av deira deltaking (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 106). Dei som er informantar har krav på at alle opplysningar dei gir om personlege tilhøve, blir handsama konfidensielt. Forskingsmaterialet skal bli anonymisert, og det er strenge krav til oppbevaring og lagring av data (Befring, 2010, s. 68). Fordi eg skulle hente inn personopplysningar måtte eg søke til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Søknaden vart godkjent 09.10.2019 (vedlegg 4). NSD har ansvar for å vurdere om omsynet til personvern er blir ivaretatt på ein tilfredsstillande måte (Grønmo, 2015, s. 34) Eg har anonymisert informantane i oppgåveteksten, og det skal ikkje vere mogleg å identifisere personar med bakgrunn i nokre av sitata eg har tatt med.

Vitskaplege normer set krav til heile forskingsprosessen. Det essensielle er kravet om å vere truverdig ved å unngå utilsikta eller tilsikta feil (Befring, 2010, s. 63). Viktig i så måte er å vere klar over si eiga rolle som forskar. I samband med intervju aukar betydinga av forskaren sin integritet fordi intervjuaren sjølv er den viktigaste reiskapen til innhenting av kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2016, s. 108). Eg har sjølv erfaring som lærar i grunnskulen, og tar med meg visse oppfatningar og meiningar inn i arbeidet. Dette har eg forsøkt å ha i bakhovudet gjennom heile arbeidet med dette prosjektet, for å unngå subjektive eller tendensiøse resultat. Det er likevel ikkje noko dårleg utgangspunkt med personleg involvering. Den gode forskaren klarar å ta vare på både entusiasmen og den nødvendige objektiviteten (Befring, 2010, s. 65).

Det er også eit grunnleggande krav å vere vitskapleg reieleg. Det inneber å vere i stand til å gjennomføre forskning med validitet. (Befring, 2010, s. 65). Ein bør streve etter å vere transparent med omsyn framgangsmåtane som dannar grunnlag for konklusjonane (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 108). Med dette metodekapittelet har eg gjort greie for korleis eg har gått fram i undersøkinga mi.

4 Funn og analyse

Teori og forskning som har blitt presentert i dei føregåande kapitla dannar grunnlaget for den følgande analysen, der eg ser empirien frå mi eiga undersøking i samanheng med etablert kunnskap på området. Eg tar utgangspunkt i sjølvbestemmingsteorien når eg analyserer funna i avsnitt 4.1, 4.2 og 4.3. Der ser eg på korleis behov for autonomi, kompetanse og tilhøyrse påverka motivasjonen til informantane. I avsnitt 4.4 tar eg for meg tidsbruk i skulen og korleis ulike tidstjuvar kan føre til utmatting og ynskje om å slutte i yrket. I avsnitt 4.5 ser eg på kva effekt løn og status kan ha.

4.1 Lærarane si oppleving av autonomi

Ifølgje sjølvbestemmingsteorien er oppleving av autonomi det viktigaste vilkåret for motivasjon. Behovet for autonomi handlar om å sjå seg sjølv som kjelde til sine handlingar. (Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 145). Oppfyljing av dette behovet har vist seg å vere avgjerande for menneske sin motivasjon for svært mange aktivitetar, spesielt aktivitetar som blir oppfatta som interessante i utgangspunktet. Indre motivasjon er ei viktig kjelde til prestasjonar i jobbar der kvalitet på oppgåveløysing, forståing og kreativitet er sentrale (Dysvik og Kuvaas, 2019, s. 25). Dette gjeld i høgste grad for læraryrket, der dagane sjeldan er like og behovet for kreativitet og improvisasjon er stort. Difor var autonomi eit av temaa i intervjuundersøkinga mi.

Mangel på autonomi i arbeidet var det som blei oftast nemnt som noko som reduserte motivasjonen til informantane. Dei fortalde også at handlingsrommet hadde blitt mindre gjennom den perioden dei jobba. Eg spurde ope om korleis dei opplevde handlingsrommet i jobben, utan å knyte spørsmålet til visse delar av jobben. Dette for å få fram eit spekter av responsar, og for å unngå å vere leiande i spørsmålet.

Informantane var opptekne av at dei ynskja å få bruke sin eigen personlegdom i jobben, og å vere kreative i planlegging og gjennomføring av undervisning. Denne utsegna frå intervju med informant E er representativ for frustrasjonen som kunne oppstå når det blei lagt for sterke føringar på undervisninga:

E: «Eg har lyst til å gjere noko kreativt sjølv, og personleg. Det er jo kreativt å lage gode norskoppgåver og sånn. Det syntest eg var kjekt, då, å halde på sånn. Men etter kvart så blei jo...alle skulle jobbe etter same malen, og det blei...valfridomen blei innsnevra også, da.»

Vi har sett at ei skuleutvikling med sterkare vekt på «accountability» har ført til at lærarane sitt arbeid i sterkare grad har blitt styrt (Thuen, 2017, s. 209). Lærarane aksepterer i stor grad å bli styrt på innhald, men ynskjer stor fridom til å organisere undervisninga (Mausethagen, 2018, s. 105). Ein av informantane forklarte at den manglande valfridomen strekker seg mykje lenger enn berre til organisering av undervisningsøkter. Igjen blir det lagt vekt på kor viktig det er å få bruke sin eigen personlegdom i lærarjobben:

C: «Det var den gode skuletimen som skulle standardiserast, og det skulle helsast på ein spesiell måte om morgonen, og du skulle ha lik opning og avslutning på dagane. Og det kunne bli litt sånn...du kjente det gjekk litt på akkord med din eigen personlegdom, altså sånn som du ynskjer å møte elevane, og det var...ja, det var ikkje...det var ikkje ein inspirasjon for meg, då. Å bli putta inn i ein sånn bås, for å seie det sånn.»

Desse to utsegnene er døme på at det å følgje ei «oppskrift», eller å bli fortalt korleis ting skal gjerast, ikkje verkar motiverande. Dette er forståeleg frå eit motivasjonsperspektiv, med også frå eit profesjonsperspektiv. Lærarane er dei som er nærast på «problemet», og dei som har mest informasjon om den aktuelle situasjonen og den aktuelle klassen. Lærarar må ofte kombinere forskingsbasert kunnskap med meir erfaringsbasert kunnskap. Ofte fokuserer lærarar på dei relasjonelle, personlege, moralske og kjenslemessige aspekta ved det å vere lærar (Mausethagen, 2018, s. 84). Når ein blir fortalt at det er éin måte som verkar, uavhengig av mangfaldet av klassar, elevar og situasjonar, er det mogleg å tenke seg at det kan opplevast som eit åtak på eigen profesjonalitet.

Andy Hargreaves åtvare om konsekvensane av standardisering i det amerikanske skulesystemet. Han hevda at undervisninga i aukande grad er påverka av tvang og krav om resultat, i staden for å ta utgangspunkt i ei meir dynamisk tilnærming der elevane og erfaringane i klasserommet er ei kjelde til yrkesmessig ettertanke (Hargreaves, 2004, s. 113). Den norske skulesystemet skil seg frå det amerikanske på fleire måtar, men også her i landet har det blitt åtvare om at auka vekt på målstyring og ansvarsstyring har ført til at lærarane sitt handlingsrom har blitt redusert (til dømes Thuen, 2015, s. 209).

Dei to utsegnene frå informantane C og E over, stemmer godt med det som er funne i tidlegare undersøkingar. Også lærarane i undersøkinga til Skaalvik og Skaalvik (2013a) svara at dei har mista innverknad på korleis undervisninga skal organiserast, og at fridomen til å gjere det dei trur på er blitt snevra inn. Jorfald, Nyen og Seip (2009) fann også at lærarane rapporterte å ha fått redusert innverknad på arbeidsoppgåvene.

Standardisering var eit omgrep som gjekk att i mi intervjuundersøking. Det gjaldt for arbeidsformer og undervisning, men også forsøk på å gjere kommunar, skular og klassar meir like. Ein av informantane uttrykte uro for denne trenden, fordi han frykta det kunne gå ut over det lokale særpreget og dei fortrinna som finnast på den enkelte skulen og i den enkelte kommunen. Ein annan av informantane kom med denne generelle vurderinga av den standardiserte skulekvardagen:

A: «Eg følte i alle fall at eg kom inn i ei slags kakeform som var satt, og kaka var ferdig stekt, og du kunne ikkje legge til nokre ingrediensar. Og så måtte du berre ete det kakestykket du fekk. Som gjerne ikkje var det du likte.»

I eitt av einskildintervjua spurte eg ein av informantane om kva han trudde kunne bli konsekvensane av det han såg på som aukande standardisering av læraryrket:

C: «Då trur eg du vil skremme vekk veldig mange dyktige og flinke lærarar, som då opplever at jobben blir fattigare...og kvaliteten blir dårlegare, trur eg. Du kan få opp kvaliteten på altså i hermeteikn dei dårlegaste lærarane, vil du nok kunne heve eit stykke, men samtidig, den totale...den totale kapasiteten i skulen trur eg du vil svekke. Fordi at enkelte vil slutte i jobben, andre vil miste motivasjon, og...ja, få ein litt sånn: Ok, eg kan gjere det sånn, men...då blir det der etter.»

Desse vurderingane stemmer godt med det vi har lært om samanhengen mellom autonomi og motivasjon. Det er samtidig ein interessant synsmåte at det er dei dyktigaste lærarane som vil lide mest. Om det slik at dei som har høg kompetanse og god tru på det dei driv med, forsvinn ut av yrket i uforholdsmessig stor grad, vil problemet med at lærarar sluttar vere større enn det som kjem fram i kvantitative målingar.

Det at så mange lærarar reagerer negativt på standardiserte løysingar og auka kontroll, kan komme av det særskilde ved læraryrket. Som lærar tar du så å seie med deg din eigen personlegdom inn i klasserommet kvar dag i utøvinga av yrket. Du må opptre på ein autentisk måte, og er avhengig av at elevane trur på at du sjølv trur på det du gjer. Det kan vere vanskeleg å få til om ein må gjennomføre opplegg som ein ikkje er komfortabel med.

4.2 Behov for kompetanse

Kjensle av kompetanse er ei viktig drivkraft for å engasjere seg i og halde fram med utfordrande oppgåver. Det aukar også ynsket om å gjenta aktiviteten (Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 145). Behovet for kompetanse skaper ei vilje til å oppsøke utfordringar som har passeleg vanskegrad og kompleksitet for vårt talent (Reeve, 2009, s.155). Det er difor viktig for motivasjonen at oppgåvene i skulekvardagen ikkje veks oss over hovudet og går utover det vi har kompetanse til å kunne klare.

Ingen av informantane svara at dei mangla kompetanse innan spesifikke fag. I staden var det fleire som skulle ynskje dei hadde betre kompetanse på dei relasjonelle oppgåvene. Det gjaldt spesielt arbeid med elevar som hadde ulike åtferdsproblem. Ein av informantane fortalde korleis arbeidet med utfordrande elevar av og til kunne få han til å tenke på å ta anna arbeid:

B: «Det er klart når det er elevar med store utfordringar, du føler ikkje alltid du strekker heilt til, sjølv om vi jobba jo i team som sagt, og det var noko med...vi snakka jo mykje om når det var store utfordringar. Men det er klart, det ligg jo i bakhovudet ganske mykje når det er utfordringar som er vanskelege, og du får ikkje...du prøver alt for å hjelpe, og så når ein ikkje heilt gjennom, då. Så ein tar jo det med seg, og ser at... ja, kanskje eg skal gjere noko anna. Det kan jo vere fornuftig viss det blir veldig, veldig mykje å tenke på.»

Alle informantane etterlyste meir praksis i lærarutdanninga. Dei ville ha praksis tidlegare i utdanningsløpet, utvida skuleovertaking og nærare samheng mellom praksis og teori. Eg spurte informantane om korleis dei blei førebudde på skulegjerninga gjennom utdanninga. Her kom det også fram at dei kjende seg kompetente på det faglege og didaktiske området, men dei skulle veldig gjerne ha lært meir om korleis å løyse relasjonelle oppgåver, særleg relasjonar til elevar, men også til foreldre. Her er eit anna døme på kva som blei oppfatta som krevjande i jobben:

A: «Eg var godt nok førebudd på ein del av det pedagogiske og det undervisningsmessige, men spesielt dette med skule-heim og med spesialelevar, det var...det følte nok eg var kanskje litt lett handsama medan ein gjekk på lærarskolen.»

Døma frå informant A og B over fortel litt om kompleksiteten i læraryrket. Det er ikkje nok å kunne sitt fag og å vere dyktig til å formidle. Dei oppgåvene som informantane streva mest med krev god samhandling og dugleikar på det personlege planet. Det blei hevda unisont at utdanninga ikkje har førebudd dei nok på dette området. I ein slik situasjon vil det vere behov for støtte og hjelp på arbeidsplassen. Difor spurde eg om informantane hadde hatt noko rettleiingsordning der dei jobba. Dette var ikkje tilfelle, dei søkte i staden hjelp hos kollegaer dei kjende seg trygge på.

Rettleiingsordninga blei innført hausten 2010, og i 2012 hadde 85 prosent av skuleeigarar innført eller hadde planar om å innføre ordninga (Fladmoe og Karterud, 2012, s. 6).

I rapporten *Reservestyrken av lærere: Hva kan bringe dem tilbake?* (Fladmoe og Reymert, 2011), var eit sentralt funn at lærarar opplevde ei overbelastning i tal på roller. Det at dei følte dei måtte vere psykolog, miljøterapeut og anna, i tillegg til å løyse dei meir tradisjonelle læraroppgåvene, gjorde at mange meinte det var vanskeleg å gjere ein god nok jobb. Fleire av respondentane i den nemnde undersøkinga meinte at oppdragarrolla tok stadig meir plass og meir enn fag og undervisningskvalitet. Informantane i undersøkinga mi var også opptekne av at det har blitt mange roller å fylle, og at det kan vere vanskeleg å meistre alle dei ulike oppgåvene. Her er eit døme:

A: «Ein kunne gjerne fått inn andre etatar, altså ein kunne fått inn sosionomar på skulen, ein kunne fått inn meir helsepersonell på skulen, som kunne hjelpt til med ein del av dei utanomfaglege tinga, for i dag vil ein lærar vere både støttekontakt, sosionom, hjelpepleiar, familieterapeut og underviser.»

Informantane kjende seg altså relativt trygge på fag og korleis dei skulle undervise. Uvissa kom først fram når vi snakka om andre delar av lærarrolla. I Skaalvik og Skaalvik si undersøking blant meir enn 2500 lærarar, fann forfattarane mykje av det same. Her kom det fram at lærarane sine meistringsforventningar var høgast når det gjaldt gjennomgang og forklaring av fagstoff, medan dei var lågast når det gjaldt utvikling og tilrettelegging av læringsmiljøet. (Skaalvik og Skaalvik, 2013a, s. 64).

I dag er det mykje fokus på kompetanseheving i etter- og vidareutdanning av lærarar. Det verkar å vere eit behov hos lærarane også, men utifrå svara til informantane vil det vere viktig å sjå på heilskapen i læraryrket. Kanskje bør det leggest betre til rette for at lærarane kan få auka kompetanse på å skape gode læringsmiljø. Tidlegare studiar har vist at når jobbkrava aukar er det heilt avgjerande med autonomi for å redusere opplevinga av utmatting (Nerstad og Richardsen, 2019, s. 242) Ein jobbsituasjon der verken behovet for kompetanse eller autonomi blir tatt hand om, er med andre ord noko ein må prøve å unngå.

4.3 Behov for tilhøyrse

Behovet for tilhøyrse handlar om ei trong til å vere integrert og medrekna i det samfunnet eller den gruppa ein høyrer til. Det handlar også om å bli akseptert, forstått og verdsett som individ (Reeve, 2009, s. 146).

Informantane kjende i utgangspunktet sterk tilhøyrsløse til skulane dei jobba på. Trivselen var bra, og dei opplevde å ha gode sosiale relasjonar. Den største motivasjonsfaktoren var samværet med elevane. Det å vere saman med born, jobbe med menneske og kjensla av å gjere noko meningsfullt for andre, var noko alle nemnde. Det sosiale samværet på jobben, samholdet og samarbeidet med kollegaer blei også hyppig nemnd som noko som ga motivasjon. Ein av informantane svara sånn på spørsmål om kva som var best med jobben: «Møtet med veldig mange kjekke barn, unge. Veldig mange kjekke kollegaer. Og eit samhold som eg synest var veldig, veldig bra.» Dette stemmer godt med det som kjem fram i andre undersøkingar (til dømes Skaalvik og Skaalvik, 2009).

Oppleving av tilhøyrsløse heng ikkje berre saman med sosiale relasjonar, men også med samsvar i verdiar. Lærarar som i sterk grad deler dei verdiane som blir formidla der dei jobbar, kjenner sterkare tilhøyrsløse til jobben (Skaalvik og Skaalvik, 2013a, s. 38). Fleire av informantane opplevde ein verdikonflikt som etter kvart vart vanskeleg å handtere, og som for enkelte bidrog til at motivasjonen for å halde fram i jobben vart mindre. Konflikten handla om elevsyn og syn på kva som er kvalitet i skulen. Dette kom til uttrykk i intervju mine ved skepsis til det som blei oppfatta som overdriven testing og måling av elevane:

E: «Eg er veldig skeptisk til at alt skal målast i...ja, alle kan jo ikkje få fem i norsk, altså. Det seier seg sjølv, alle har ikkje dei same føresetnadane. Og...altså, det er jo mykje som ikkje kan målast også i skulen, då. Det er jo det, altså om du har omsorg for andre elevar i klassen din, det er jo ein god eigenskap for eksempel. At du ikkje berre tenkjer på deg sjølv. Eg er imot det der, eg synest samfunnet går i heilt feil retning, altså».

Vi har sett ei auke i måling og testing i skulen, og at elevresultat i aukande grad har blitt brukt for å vurdere kvalitet. Frå byrjinga av 2000-talet blei lærarane i større grad enn før halde ansvarleg for resultatane. For nokre lærarar har det ført til ein «skvis» mellom ulike intensjonar om dei ikkje opplever at elevane lærer og utviklar seg ved hjelp av dei nye vurderingspraksisane (Mausethagen, 2014, s. 65). Ein annan av informantane har noko av det same synet:

B: «Med tanke på barn frå første til sjuande klasse, så synest eg barn bør få lov til å vere barn lenger enn dei er. Det er mange måtar å finne ut på kor barn ligg, om vi ikkje skal drive med testing og testing og testing».

Det er fleire måtar å tolke desse utsegnene på. Sølvi Mausethagen har i ein studie sett på korleis lærarar stiller seg til å få arbeidet sitt kontrollert i større grad, mellom anna gjennom nasjonale prøver. Lærarane i Mausethagen sin studie vektlegg at dei sosiale utdanningsmåla får mindre vekt no, men at det er dette som er hovudoppgåva ved utdanning. Dei er også opptekne av at dei nye praksisane ikkje nødvendigvis fører til meir læring for elevane, kanskje heller det motsette. Eit anna

dilemma er at gjennomføringa av prøvane kan utfordre relasjonen til elevane. Eit fjerde dilemma som blir nemnt er at intensjonen med prøvane er meir knytt opp mot eit kontrollperspektiv enn at dei blir brukt til å forbetre undervisninga (Mausethagen, 2018, s. 64-80).

Blant informantane mine verka det som om relasjonen til elevane vog tyngst. Dei var opptekne av å verne elevane og passe på at dei ikkje opplevde skulekvardagen som ein serie med nederlag. Slik hamna dei i eit vanskeleg dilemma der dei måtte gjennomføre testing som dei ikkje hadde veldig stor tru på sjølv, samtidig som dei måtte prøve å gjere sitt beste for å ta omsyn til elevane. Denne utdjupinga støttar den tolkinga:

B: «Eg synest det der var...eg synest nesten det var litt vondt å sitje å plotte inn dei tala for dei ulike elevane. Altså, eg visste jo kor...veldig godt korleis dei låg an. Men det er ganske...når du skal sende inn dei resultatata, sånn som vi gjorde i alle fall i den tida, så var det...det synest eg var ganske kjipt, rett og slett».

I tillegg er det tydeleg frå svara at informantane i min studie meiner det er andre måtar å fastsetje det faglege nivået til elevane enn ved standardiserte testar. Det kan tyde på at dei oppfatta testane meir som kontroll enn noko som kunne forbetre undervisninga. Eit anna perspektiv var at testane berre fanga opp ein del av heilskapen, og at det sosiale eller danningmessige hamna i bakgrunnen. Gjert Langfeldt skildrar dette fenomenet slik (Langfeldt, 2014, s. 103):

«Kanskje kan en gå så langt som å si at alle land hvor skolen skal legge vekt på både sosialisering og kvalifisering i et målingsregime, blir tvunget til å legge mer vekt på kvalifiseringsaspektet, ganske enkelt fordi det er dette aspektet som man nå legger vekt på å måle, og dermed utvikler tester for».

Konsekvensen kan vere at andre område av læreplanen får mindre vekt. Område som ein tidlegare skatta høgare, til dømes song og musikk, forming, historie og religionsundervisning. Her finst det ikkje standardiserte testar som fortel korleis elevane ligg an samanlikna med elevar på andre skular og i andre land. Ein av informantane fortalde korleis han har opplevd denne dreininga mot kvalifiseringsaspektet i skulen:

D: «Det har blitt litt meir sånn New Public Management i skulen også, i høve til korleis det blir drive. Med mål, budsjett og effektivitet, og kanskje ikkje så mykje fokus på trivsel i skulen og sånn, meir fokus på å levere resultat og karakterar og den type ting».

Tidlegare studiar kan tyde på at lærarar i stor grad er meistringsorienterte. Difor er eit meistringsklima (med vekt på personlegdomsutvikling og personleg framgang og forbetring) mest i samsvar med lærarane sine verdiar, og best eigna til å fremje trivsel og engasjement blant lærarane

(Skaalvik og Skaalvik, 2013a, s. 69). Det kan forklare kvifor informantane i undersøkinga mi kjenner ein så sterk verdikonflikt knytt til gjennomføring av testing og måling.

Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik har forska på lærarane sine arbeidsvilkår i mange år. Dei forklarar at dei har avdekka eit tilhøve som er spesifikt for lærarar, nemleg at mange lærarar opplever ein indre verdikonflikt (Røsjø, 2014):

«Lærerrollen er veldig verdiladet, fordi mange mennesker har valgt yrket fordi de ønsket å arbeide med barn og unge. Nå forteller mange lærere at de blir overstyrt på et økende antall måter, og de opplever det som en verdikonflikt når de for eksempel må gjennomføre undervisningsmetoder eller andre tiltak som de selv ikke tror på. Vårt materiale viser at den reduserte autonomien får store negative konsekvenser for engasjement og tilhørighet».

Når vi ser utsegnene frå informantane B, D og E, kan det verke som om dei opplever nettopp det som blir skildra av Skaalvik og Skaalvik her. Det dei uttalar kan tyde på at dei har verdiar som er i samsvar med meistringsorientering, og det er rimeleg å tolke dei slik at kravet om meir testing og måling førte til ein demotiverande verdikonflikt.

4.4 Tidstjuvane i skulen

Utover på 2000-talet blei det meir merksemd kring tidsbruken i skulen her i landet. Stadig fleire lærarar rapporterte at dei fekk meir å gjere, og at ikkje alle oppgåvene fremja elevane si læring. I 2008 sette Kunnskapsdepartementet ned eit utval leia av Kirsti Kolle Grøndal, som skulle vurdere tidsbruken i grunnskulen (Tidsbrukutvalget). Rapporten som kom frå utvalet året etter, fortalde at 90 prosent av lærarane og 75 prosent av skuleleiarane meinte at lærarane hadde for mange pålagde oppgåver innanfor arbeidsplanfesta tid. På spørsmålet «kor ofte har du for mykje å gjere?», svara 60 prosent av lærarane i 2006 at dei hadde for mykje å gjere dagleg eller eit par gonger i veka. I 2009 svara nesten 90 prosent av lærarane det same (Kolle Grøndal et.al., 2009, s. 18-19). Det har også vist seg at ein større del av lærarane enn arbeidstakarar i andre sektorar svarar at dei ikkje har tid til å utføre arbeidsoppgåvene på ein skikkeleg måte (Jorfald, Nyen og Seip, 2009, s. 70).

I intervju mine kom det fram at informantane også kjente på at arbeidsmengda voks den tida dei var i yrket. Her er ei representativ utsegn:

D: «Altså, det har ikkje på ein måte blitt tatt ut noko i den eine enden, det har blitt fylt på med skjema, fylt på med faste møter, fylt på med dårlegare rammevilkår, og så skal ein berre levere».

Det kan vere vanskeleg nok når arbeidsmengda veks deg over hovudet. Og for nokre av informantane blei det eit reelt problem der det førte til utmatting og gjekk ut over familielivet.

E: «Eg følte at eg hadde ikkje fritid. Eg følte meg heilt sånn fanga, liksom. Av jobb og familieliv, og eg fekk ikkje brukt...ja, eg følte alt var liksom...ja, eg følte meg fastlåst rett og slett».

Her er eit anna døme på at jobben tok overhand og gjekk ut over evna til å fungere sosialt:

A: «Eg følte i periodar at eg aldri hadde fri. Eg følte eg jobba til ni på kvelden og hadde ingen energi til å gjere noko med kjærasten eller venner».

Då eg spurde om arbeidsmengda var for stor, var ikkje svara eintydige. Nokre svara at arbeidsmengda var handterleg. Fleire sa at det var mykje å gjere den første tida, men så blei dei meir effektive og betre til å styre tida etter kvart. Den største bekymringa til informantane var ikkje at dei fekk mykje å gjere, men at ein del av oppgåvene ikkje førte til meir læring, og i nokre tilfelle tvert imot førte til mindre fokus på elevane. Her er eit døme:

B: «Eg treivst veldig godt med å vere lærar, masse gode kollegaer, og kjekt på så mange måtar. Etter kvart så synest eg det blei litt mykje...eg skulle til å seie utanomsportslege ting, ja, det var feil ord, men det blei meir og meir krav om skjema som skulle fyllast ut...det var litt...ja, så vidt eg hugsar så blei eg litt...eg skjønnte eigentleg ikkje heilt kvifor det skulle bli så mye fokus på skjema og ikkje på elevane».

Ein annan av informantane sa noko av det same på ein litt anna måte:

E: «Alt skulle dokumenterast, det du gjorde. Pluss at elevane...eg følte dette med undervisning, kontakten med elevane, det blei sekundært. Det andre blei så viktig, liksom. Alt det andre, du sleit deg ut på alt det andre. Rapportar som skulle skrivast, vurderingar i mente».

Med reformene på 2000-talet og innføringa av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet blei den tradisjonelle tilliten som lærarane hadde hatt, erstatta av ein meir vilkårsbunden tillit, der lærarane måtte bevisе og dokumentere at dei tar ansvar for elevane sitt læringsutbytte. Dei nye styringsmåtene førte med seg krav om meir dokumentasjon og rapportering (Dahl et.al., 2016, s. 71-74). Ein Fafo-rapport i 2009 stadfesta at tida som gjekk til dokumentasjon hadde auka. Det kom fram at eitt område skilde seg ut med auka tidsbruk, og det var arbeid med elevvurderingar, særleg vurdering og etterarbeid med testar. I ei oppsummering skriv forfattarane (Jorfald, Nyen og Seip, 2009, s. 39):

«Det synes å være en tendens i retning av økt skriftliggjøring og krav om dokumentasjon, noe som krever mer tid. Dette oppleves som meningsfull bruk av tid når testene og vurderingene brukes for å fremme elevenes videre læring, men ikke når koblingen til læringsarbeidet etterpå er svak».

Det at informantane måtte gjere mange oppgåver som dei ikkje såg nytten av, sleit på motivasjonen. Før dei begynte å jobbe som lærarar hadde dei gledd seg til samværet med elevane, og til å bidra til læring og utvikling. Som vi har sett på tidlegare i dette kapittelet, er det desse tinga som i størst grad var motiverande for informantane. Ein av informantane svara slik då eg spurde om grunnar til å slutte som lærar:

C: «Du får mindre og mindre tid til det som du kanskje såg for deg litt sånn romantisk at læreryrket faktisk er, då. At du skal oppnå den gode relasjonen med ei gruppe elevar, og verkeleg føle at du deler kunnskap, og oppnår noko konkret med ei gruppe menneske».

Det verkar som om det biletet han hadde av læreryrket før han begynte å jobbe, ikkje stemte med røyndomen som møtte han. Korleis såg det ut, det romantiske biletet han hadde av læreryrket? At yrket gjekk ut på å hjelpe unge til å oppfylle potensialet sitt. Fleire av dei andre informantane snakka også om dette, at kvardagen som lærar var annleis enn det dei hadde forventa. Yrket handlar sjølvstøtt framleis om det dei såg for seg, men det var samstundes ei felles oppfatning at det i tillegg er ei rekke andre oppgåver som tar stadig meir tid, og som tar fokus bort frå det dei ser på som kjerneoppgåva.

Skaalvik og Skaalvik peika i ein artikkel på det paradoksale i at dei fleste lærarane oppgjer å trivast godt i jobben, samtidig som kvar tredje lærar seier dei ikkje ville valt yrket på nytt, og at dei ofte tenker på å slutte. Dei skriv at lærarane trivast godt til tross for at belastningane er store og at mange lærarar føler seg utmatta. Vidare peikar dei på at det er ein skjør balanse. «Det er all grunn til å ta tidspresset, den utbredte følelsen av utmattelse og den sterke sammenhengen mellom tidspress og utmattelse og mellom utmattelse og trivsel på alvor» (Skaalvik og Skaalvik, 2009, s. 36).

4.5 Løn og status

Tidlegare undersøkingar har vist at løn er ein medverkande, men ikkje åleine avgjerande grunn når lærarar sluttar i yrket (Fladmoe og Reymert, 2011, s. 26). For informantane i undersøkinga mi blei ikkje løn tillagt særleg vekt når dei skulle forklare kvifor dei valde å slutte. Det var eitt unntak. For ein av informantane var løn den einaste avgjerande grunnen. Han forklarte at han treivst god i yrket, og hadde sterk motivasjon for å utføre oppgåvene, men løna var for dårleg til at han ville halde fram:

D: «Eg begynte...eg hadde jo då, eg var såkalla adjunkt med opprykk då eg var ferdig med lærarskulen. Då hadde eg psykologi grunnfag, så fire år. Og så begynte eg å jobbe. Og så fann eg vel ut at grunnløna var lik omtrent som ein som jobba i kassa på Rema på den tida. Så tenkte eg, ja, ja okey, eg skal bygge eit hus, familie. Det var rett og slett elendige greier, lønsmessig. Kona mi var lærar også, så to lærarar då, det såg jo ikkje særleg lyst ut sånn økonomisk. Rett og slett».

Løn blir vanlegvis rekna som ei form for ytre motivasjon. Det er ei form for motivasjon som vanlegvis ikkje er ynskjeleg når det kjem til oppgåver som i utgangspunktet er spanande og interessante. Grunnen er at når ein bruker ei påskjønning for å auke motivasjonen, kjem det nesten alltid med ein pris. Det undergrev den indre motivasjonen ved å ta bort fokus frå det som var interessant ved oppgåva i utgangspunktet. (Reeve, 2009, s. 123).

Nokre studiar har vist at ytre motiverte individ over tid i større grad enn andre vil ynskje å forlate bedrifta dei jobbar i, men dette har vore relatert til tilsette som har vore motivert av bonusar og andre incentiv. Når det gjeld fastløn, har det vist seg at storleiken på løna er positivt relatert til indre motivasjon. Ei sannsynleg forklaring er at fastløna er garantert, og at ho blir tolka som eit mål på kor mykje medarbeidaren er verd for bedrifta (Dysvik og Kuvås, 2019, s. 28). Sett i lys av denne forklaringa, kan det vere rimeleg å tolke informant D si grunngjeving som eit uttrykk for at han følte seg for lite verdsett i organisasjonen. Som eg var inne på i avsnitt 4.3, er verdsetting også noko som påverkar kjensla av tilhøyrsløse.

Dei andre informantane hevda at løn ikkje var ein viktig grunn for dei då dei bestemte seg for å slutte. To av dei gjekk til jobbar der dei fekk langt dårlegare betalt enn dei hadde fått då dei jobba som lærarar. Men då eg spurte om kva som skulle til for at dei ville gå tilbake til læraryrket, blei løn eit tema. Fleire av dei nemnde at dei måtte gå markant opp i løn for å begynne som lærar att.

Informantane hadde eit nokså negativt syn på læraryrket sin status i samfunnet. Dei var samde om at statusen var låg samanlikna med ein del andre grupper:

B: «Vi veit at det er andre yrke som har ein god del høgare status, viss du spør for eksempel ungdomsskuleelevar eller dei som går på vidaregåande eller unge folk, at det er advokat, det er gjerne ingeniør, lege og den slags som har høg status».

Det var også ei oppfatning at lærarane har opplevd eit statusstap over tid:

E: «Eg føler jo at statusen har sokke ein god del. Eg tenker på då far min var lærar, då eg var barn, så hadde han ein heilt anna status, altså. Og då eg begynte på lærarskulen også, så hadde han ein heilt anna status».

Sjølv om dei meinte at statusen for yrket var låg, var det ingen av informantane som meinte at det hadde vore ein avgjerande grunn for å slutte. I Fladmoe og Reymert sin rapport kom det fram at status var ein underliggende faktor for kvifor fleire av lærarane slutta. Deltakarane i studien som rapporten bygger på, hadde inntrykk av at omdømet både til lærarane, læraryrket og skulesektoren var blitt svekka over tid. Dei var einige om at skulen mangla karriere- og utviklingsmoglegheiter, og at skulen verken kunne tilby økonomisk eller akademisk status (Fladmoe og Reymert, 2011, s. 25).

4.6 Oppsummering av funn

Mangel på autonomi i arbeidet var det som oftast blei nemnt som noko som reduserte motivasjonen for å halde fram i yrket. Informantane opplevde at situasjonen med omsyn til autonomi hadde forverra seg i løpet av den tida dei var i læraryrket. Dei var opptekne av å få bruke sin eigen personlegdom i undervisninga, men sterkare styring førte til at det blei vanskeleg. Standardiserte løysingar på klasse-, skule- og kommunenivå gjorde jobben mindre motiverande.

Informantane kjende seg kompetente på faglege og didaktiske oppgåver, men streva ofte med relasjonelle oppgåver. For fleire var det å arbeide med elevar med spesielle behov ei stor utfordring. I samsvar med tidlegare forskning, var det ei felles oppfatning at det har blitt for mange roller å fylle, noko som gjorde det vanskeleg å gjere ein god nok jobb.

Det blei rapportert om god trivsel og gode sosiale relasjonar. Likevel var det tilhøve som spelte negativt inn på kjensla av tilhørsele til arbeidsplassen. Fleire opplevde ein verdikonflikt som dreia seg om mengda av testing og måling i skulen. For fleire av informantane var det vanskeleg å balansere omsynet til elevane med det dei oppfatta som overdriven bruk av standardiserte testar.

Arbeidsmengda var stor og aukande den tida informantane arbeidde i skulen. Det gjekk særleg mykje tid til dokumentasjon og rapportering. Den største bekymringa var at desse oppgåvene i mange tilfelle tok fokus bort frå kjerneoppgåvene, og at dei ikkje førte til meir læring for elevane. Det hadde ein negativ effekt for motivasjonen til å halde fram i jobben.

Det var ei felles oppfatning at statusen til yrket har blitt lågare, men det var ikkje ein avgjerande årsak til at dei forlét yrket. For fire av informantane var ikkje ei enkelt årsak, men summen av fleire negative utviklingstrekk som gjorde at dei til slutt valde å slutte i yrket. Ein av informantane hevda at løn åleine var grunnen til han slutta.

5 Drøfting

Prosjektet mitt begynte med spørsmålet: *Kvifor forlèt lærarar læraryrket?* I dei fire første kapitla har eg forsøkt å nærme meg dette spørsmålet på ulike måtar. Eg har sett på det overordna nivået: korleis nye styringsformer for skulesektoren får konsekvensar nedover i organisasjonen. Korleis påverkar endringane dei som er sett til å utføre oppdraget med å utdanne barn og unge? Tidlegare forskning om lærarane sin arbeidssituasjon blei presentert for gje eit bilete av lærarane sitt perspektiv. I analysedelen blei ny empiri prøvd mot desse perspektiva. No vil eg prøve å løfte blikket og drøfte kva funna i undersøkinga mi tyder i den større samanhengen, og kva dei eventuelt kan tilføre av ny kunnskap.

5.1 Nye styringsformer har konsekvensar for lærarane sin motivasjon

Ein lærdom vi kan ta av forskinga på endringar av styreformar i skulen dei seinaste tiåra, er at dei har fått konsekvensar for dei som jobbar med å utføre det viktige samfunnsoppdraget det er å vere lærar. Det har vore hevda at skulereformar ikkje realiserer sitt endringspotensiale. Dei møter ein viss motstand i møte med den praktiske implementeringa på skulenivå. Ulike generasjonar av lærarar vil gjennom yrkeskarrieren ha vore med på ulikt tal med utdanningsreformer med ulike forventningar om arbeidet dei skal utføre. Sentrale mål ved reformene erstattar difor ikkje tidlegare mål direkte, lærarane vil ha ulike lag av forventningar til kva kunnskap og kompetanse som er viktig. Likevel viser studiar at reformene over tid fører til endringar i praksis (Dahl et.al. , 2016, s. 32-33).

Forsking på skulereformane på 2000-talet viste mellom anna at dei førte til meir byråkratisk kontroll og at meir tid gjekk med til dokumentasjon og rapportering (Dahl et.al., 2016, s. 71). Lærarane sine didaktiske praksisar har i større grad blitt styrt (Mausethagen, 2018, s. 42). Vi har sett ei dreining mot nyttedimensjonen ved utdanninga, ved at enkelte delar av læreplanen har fått meir merksemd gjennom å vere det som staten målar og legg til grunn for kvalitetsvurderingar (Langfeldt, 2014, s. 95). I ulike undersøkingar som blei utført i tidsrommet frå 2006 til 2013 blei lærarar spurde om sin eigen arbeidssituasjon. Svara i desse undersøkingane støttar opp om desse vurderingane.

Endringane har ikkje berre forandra praksis, dei synest og å ha påverka motivasjonen til lærarane. Når lærarar blir spurt om kva som er dei største belastningane i yrket, er det dei ovanfor nemnde endringane det ofte blir peika på. Det blir rapportert om aukande arbeidsmengd, auka byråkratisering og mindre innverknad på arbeidsoppgåvene (Jorfald, Nyen og Seip, 2009). Fleire

undersøkingar skildrar samanhengen mellom belastningsfaktorar og motivasjonen for å halde fram i yrket (sjå mellom anna Skaalvik og Skaalvik, 2013a og Fladmoe og Reymert, 2011).

Funna i mi eiga intervjuundersøking er konsistente med dei tidlegare funna. Når informantane blei spurt om grunnar til at dei valde å slutte i yrket, handla mange av svara om autonomi, tidsbruk og verdikonfliktar knytt til det dei oppfatta som ei innsnevring av kvalitetsomgrepet. Ein av informantane skildra situasjonen som at han var ein bonde på eit sjakkbrett utan ein stad å flytte til. Ein annan kjende seg heilt fastlåst på grunn av at arbeidsoppgåvene stadig blei fleire. Ein tredje opplevde at det blei stadig fleire krav om skjema som måtte fyllast ut.

I utforming av skulepolitikk høyrer vi ofte om ulike mål. Kunnskapsnivået må opp. Noreg må hevde seg betre samanlikna med andre land. Skulen må førebu elevane på ein skiftande og fleksibel arbeidsmarknad. Lærarane må ta i bruk forskingsbaserte metodar. Elevane må lære seg grunnleggande dugleikar. Alle er velmeinte mål som har som hensikt å utvikle skulen og auke kunnskapsnivået. Endringar i rammevilkår kan av og til føre til uføresette konsekvensar. Motivasjonsteori fortel oss at indre motivasjon er viktig både for prestasjonar og for lærarane sitt ynskje om å halde fram i yrket, så difor bør dette perspektivet også vere med når skulen står over for nye endringar i framtida.

5.2 Biletet som brast

I samtalane med informantane kom det fram at læraryrket ikkje heilt var det dei hadde forventa seg. Dei hadde eit sterkt ynskje om å jobbe med barn og unge, og om å knyte gode relasjonar. Dei ville hjelpe elevane til å vekse og utvikle seg. Ein av informantane skildra forventningane som eit litt romantisk syn på læraryrket. Dei fekk i periodar oppleve alt dette i jobben, og hadde mykje godt å seie om sambanda dei knytte til elevar og medarbeidarar. Likevel var det sider ved jobben som tappa dei for energi, og som førte til at motivasjonen for å halde fram i yrket vart svakare.

Det eine var at stadig nye oppgåver tok tid som kunne vore brukt til å førebu undervisning. Spesielt mykje tid gjekk til etterarbeid i samband med prøver og standardiserte testar. Mykje av jobben måtte dokumenterast, og det var stadig fleire skjema som måtte fyllast ut. Det å legge ned mykje arbeid var ikkje først og fremst det som var problematisk, men ofte var det vanskeleg å sjå nytta av det dei gjorde. Det andre var at dei opplevde eit skifte i fokus, der det daglege arbeidet med elevane blei mindre viktig.

Med nye reformer og styringsformer følgjer nye signal om kva som er viktig, anten tydeleg kommunisert eller underkommunisert. Innføringa av grunnleggande dugleikar og det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet har gjort at enkelte område i læreplanen har fått meir merksemd. Eit byråkratisk system har følggt innsatsen med å måle kvalitet i skulen. Det kan sjå ut som dei nye styringssignala har ført til nokre spenningar for lærarar som skal vege ulike omsyn mot kvarandre i arbeidet. Under ser eg på tre av desse spenningane.

5.2.1 Lærarane er først og fremst motiverte av å jobbe med elevane

Undersøkinga mi viste at det som meir enn noko anna motiverte informantane, var det daglege samværet med elevane. Det var dette dei trekte fram som det fine ved jobben. Når dei opplevde stadig nye oppgåver som ikkje var direkte relatert til undervisninga, vart dei frustrerte og mindre motiverte for å gjere jobben. Det gjaldt spesielt i dei tilfella der det var vanskeleg å sjå nytte av oppgåvene. Døme på dette var utfylling av skjema og ulike former for rapportering i samband med elevvurderingar. Ein kvar arbeidsstad treng motiverte medarbeidarar. Signala som har komme frå lærarar i ulike undersøkingar om det dei ser på som unødvendig rapportering og dokumentering, skal difor takast på alvor. Både fordelinga mellom ulike arbeidsoppgåver og den totale arbeidsbelastninga til lærarane bør vere gjenstand for evaluering. Det ligg eit ansvar på statleg, kommunalt og på skulenivå for å redusere mengda av oppgåver som ikkje fører til meir læring for elevane.

5.2.2 Lærarane set elevane først og ynskjer å vere lojale mot elevane og deira behov

Vi har sett ei dreining mot nyttedimensjonen ved utdanning. Med auka omfang av testing og større grad av ansvarleggjering, har merksemda blitt større på område av læreplanen som det finst testar for. For mange lærarar har det ført til eit dilemma der dei føler press om å vere lojale mot to motstridande omsyn. Det eine er omsynet til statlege retningslinjer og forventningar frå kommune og skuleleiing om å levere gode resultat på standardiserte testar. Samstundes har lærarane ein lojalitet til elevane. Informantane var opptekne av å sjå heile eleven. Ein av informantane nemnde at det er viktig at «svake» elevar ikkje stadig må oppleve nederlag. Det blei understreka at det er mykje som ikkje kan målast, men som likevel har stor verdi. Eitt døme som var nemnt i intervjuet, var at elevane skal lære å vise omsyn til andre. Lærarar er i stor grad meistringsorienterte, det vil seie at dei legg vekt på elevane si forståing, innsikt og innsats. Når dei opplever signala ovanfrå som meir

prestasjonsorienterte, hamnar mange i eit uløyselig dilemma som kan føre til frustrasjon og lågare motivasjon.

5.2.3 Lærarane ynskjer å bruke seg sjølv i jobben

Noko som var eit vonbrot for fleire av informantane, var at dei opplevde å bli styrt meir i lærargjeringa enn det dei hadde forventa. Dei hadde eit bilete av at dei i stor grad skulle få utfalde seg, prøve ut eigne idear og by på sin eigen personlegdom. Dette blei berre i nokon grad tilfelle. Med tydelegare målstyring, har lærarane sin praksis i større grad blitt styrt. Standardisering har føljt i kjølvatnet av nye former å styre skulen på. I tillegg har det kome krav om meir bruk av evidensbaserte metodar i undervisninga, noko som har skapt debatt om kva som skal utgjere lærarane sin kunnskapsbase.

Informantane fortalde korleis nye, standardiserte løysingar kom til uttrykk i deira jobb. Den gode skuletimen skulle standardiserast, avslutninga og byrjinga av timen skulle vere lik frå time til time, det skulle helsast på ein spesiell måte. For ambisiøse, velutdanna personar i eit variert og kreativt yrke, er det ikkje motiverande å bli detaljstyrt på den måten. Her har den enkelte kommune og skule eit stort ansvar. Det er ingen statlege pålegg som seier at det må gjerast på den måten. Kanskje er det iver etter å prestere best, eller å syne seg på ein profesjonell måte som gir slike utslag. Dei profesjonelle på undervisning er lærarane, og det vil vere viktig at skuleeigarar og skuleleiarar har tillit til at lærarane kan vege ulike omsyn mot kvarandre på ein måte som er best for elevane.

5.3 Mot reduserte spenningar?

I undersøkinga mi intervjuar eg fem lærarar som jobba i yrket på 1990-talet og 2000-talet. To av dei slutta i 2007 og den siste slutta i 2008. Det er såleis rimeleg å tru at det har skjedd nye forandringar i skulen sidan då. Når det gjeld spenningane som eg skisserte i avsnitt 5.2.1 til 5.2.3, har desse vore gjenstand for debatt det seinaste tiåret. Det er å håpe at auka merksemd kan ha ført til endringar i praksis. Det kan også sjå ut som om dei aukande spenningane i utøvinga av lærarrolla har blitt lagt merke til av forskarar, og at kunnskap om desse spenningane no inngår i kunnskapsgrunnlaget til dei som styrer skulepolitikken.

I 2015 oppnemnde Kunnskapsdepartementet ei ekspertgruppe med formål om å produsere eit kunnskapsgrunnlag som gir innsikt i lærarrolla (Dahl et.al., 2016). I rapporten som gruppa publiserte, skriv forfattarane mellom anna at forventningane til lærarrolla har blitt fleire, meir mangfaldige og

komplekse. Dei nemner at enkelte utfordringar i skulen, som til dømes åtferdsvanskar, er samansette og kanskje også uløyslege, og vidare at når lærarar blir halde ansvarleg også for slike utfordringar, oppstår det dilemma som kan føre til målkonfliktar (Dahl et.al., 2016, s.33). Det blir også åtvare mot å la seg styre ukritisk av forskingsresultat og ulike former for data utan å vurdere den spesifikke konteksten: «Det vil i så fall være å underkjenne behovet for skjønn og refleksjon og at det ikke finnes en endelig fasit på hva som vil fungere best eller mest optimalt i den konkrete undervisningssituasjonen» (Dahl et.al., 2016, s.36). I rapporten blir det også peika på spenninga som fleire av informantane mine nemnde, mellom omsynet til elevane og omsynet til å levere resultat (Dahl et.al., 2016, s.71-72):

«På den måten vil det også kunne skape dilemmaer for lærerne dersom de opplever at det prestasjonsorienterte ansvaret utfordrer det faglig-profesjonelle ansvaret, og kanskje særlig lojaliteten til elevene. Mellom de to ulike formene for ansvar er det en spenning, og i dette spenningsfeltet må både skoleledere og lærere balansere forskjellige forventninger, prioriteringer og hensyn mot hverandre».

Det kan også vere at spenningane ikkje er like store som dei var for ti til femten år sidan. I boka *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*, viser Sølvi Mausethagen til nyare studiar av endringar i lærarane sitt arbeid og i lærarprofesjonaliteten. Ho skriv at bruk av motsetnadar har blitt mindre i forskinga, særleg etter 2010 (Mausethagen, 2018, s. 115). Ho finn også ein skilnad mellom korleis yngre og eldre lærarar reagerer på dei nye styringssignala. Den yngre generasjonen ser i større grad ut til å akseptere kontroll av arbeidet sitt. Dei steller seg meir pragmatisk og naturleg til spenninga mellom ansvarleggjering og autonomi enn tidlegare generasjonar lærarar. Ei mogleg forklaring kan ifølgje forfattaren vere at mange av dei unge lærarane er meir vande med å jobbe etter mål og meir kjende med ulike former for testar og evalueringar (Ibid.,s. 123).

Vi har tidlegare sett at lærarane sine verdiar er mest i samsvar med ein læringsorientert målstruktur i motsetnad til ein prestasjonsorientert målstruktur, der samanlikning og konkurranse er meir i fokus. Skaalvik og Skaalvik avsluttar sin rapport *Lærerrollen sett frå lærarnes ståsted* (frå 2013) med at resultatata frå undersøkinga deira tyder på lærarane førebels har bevart sine eigne verdiar. Men dei legg til: «På lengre sikt er vi likevel usikre på hvordan de nasjonale føringene med vekt på å sammenligne testresultater vil påvirke lærernes holdninger, verdier og opplevelse av arbeidet» (Skaalvik og Skaalvik, 2013a, s. 70). Om Mausethagen har rett i at den yngre generasjonen av lærarar lettare aksepterer dei nye styringssignala, kan det vere eit teikn på at ei endring av haldningar og verdiar allereie er i gang. Det vil kunne føre til reduserte spenningar i læraryrket i framtida, noko som

kanskje vil spele positivt inn på motivasjonen til å utøve yrket. Men det reiser samstundes nokre nye spørsmål: Er det positivt for skulen om motivasjonsklimaet går i meir prestasjonsorientert lei? Skal vi lære oss å leve med at arbeidet i større grad blir kontrollert? Er det bra om motstanden mot dei nye styringssystema langsamt døyr ut?

5.4 Svakheiter ved oppgåva

Jo sterkare falsifiseringsforsøk ein påstand har overlevd, desto meir gyldig eller truverdig er påstanden (Kvale og Brinkmann, 2016, s. 279). Det er eit grunnleggande prinsipp for samfunnsvitskapleg verksemd at samfunnsforskarar heile tida er opne for både kritikk og sjølvkritikk. Forskarane skal vere seg bevisst og eksplisitt klargjere avgrensingar ved sin faglege kompetanse og sine studiar (Grønmo, 2015, s. 30-32). Eg har forsøkt å vere kritisk til eige arbeid gjennom heile forskingsprosessen. Likevel ser eg at undersøkinga mi kan ha nokre potensielle svakheiter. Desse gjer eg greie for under.

5.4.1 Utvalet av informantar

Utvalet av informantar skjedde på ein måte som eg berre delvis hadde kontroll på. Eg brukte ein såkalla snøballmetode, og i ettertid ser eg at eg kanskje skulle hatt ei meir strategisk utveljing. Ingen av informantane mine har jobba som lærar i grunnskulen etter 2008. Som nemnt i avsnitt 3.1 var ikkje målet med denne undersøkinga først og fremst å generalisere til heile lærarpopulasjonen. Likevel har eg ynskja å seie noko om korleis det er å vere lærar i dag. Det har vore eit mål at resultatene av undersøkinga skal kunne vere gyldige også i andre kontekstar. Dei tidlegare lærarane eg snakka med var mellom anna opptekne av innføringa av nasjonale prøver og konsekvensane av Kunnskapsløftet. Men skulen er i stadig endring, og kanskje hadde eg fått andre resultat enn eg fekk om eg hadde intervjuet personar som har jobba det seinaste tiåret. Det kunne i tillegg vore gunstig med betre kjønnsfordeling og større aldersspreiing i utvalet.

5.4.2 Grunnlag for generalisering

Dette er ein liten studie med berre fem informantar. Det er difor grunn til å vere forsiktig når det gjeld å overføre funna til andre samanhengar. Andre intervjupersonar kan tenkjast å gje andre svar på kvifor dei slutta i yrket. Ei anna tilnærming til problemstillinga kunne vere å gjere ei kvantitativ undersøkning. Ei slik tilnærming ville kunne omfatte eit stort tal personar, og gje større grunnlag for

generalisering. Når eg valde ein kvalitativ metode var det, som nemnt i avsnitt 3.1, for å kunne gå djupare inn i temaet. Ein kombinasjon av intervju og ei kvantitativ spørjeundersøking hadde kanskje gitt dei mest solide svara på problemstillinga.

6 Avslutning

Med ei intervjuundersøking har eg forsøkt å finne svar på problemstillinga for denne masteroppgåva: *Kvifor forlèt lærarar læraryrket?* Eg har drøfta omgrepa autonomi, kompetanse, tilhøyrse, tidstjuvar og status og løn, for å nærme meg eit svar på spørsmålet. Avslutningsvis vil eg kome inn på nokre moglege implikasjonar av funna. Eg kjem også med ei kort presentasjon av kunnskapsbidraget og forslag til vidare forskning om emnet.

Dei viktigaste funna i undersøkinga vart samanfatta i avsnitt 4.6, men her er ei skjematisk framstilling som vonleg gir grei oversikt:

Kvifor forlèt lærarar læraryrket?				
Autonomi	Kompetanse	Tilhøyrse	Tidstjuvar	Status og løn
For lite høve til å bruke eigen personlegdom.	Manglar kompetanse til å hjelpe elevar med åtferdsproblem.	Verdikonflikt i samband med testing og stor vekt på nyttedimensjonen ved utdanning.	For mykje tid går til dokumentasjon og rapportering.	For dei fleste er ikkje status og løn viktig, men for ein av informantane var det heilt avgjerande.
For mange standardiserte løysingar som går ut over kreativitet og personleg fridom.	For mange roller å fylle.	For snevert kunnskapssyn.	Oppgåver som ikkje fører til læring.	

Biletet som teiknar seg er av ein skulekvardag som er travel og stressande, og der lærarane har ei heil rekke ulike roller å fylle. Mykje tid går bort til oppgåver som ikkje direkte er relatert til elevane si læring. Det er tydeleg at lærarane ynskjer seg eit kvalitetsomgrep som rommar mykje meir enn det som let seg måle. Den personlege fridomen til å utøve yrket etter eigne preferansar og i tråd med eigne verdiar, er under press.

6.1 Generalisering av funn

Eit viktig mål med undersøkinga var å få fram nokre stemmer frå personar som har slutta i læreryrket. Eg har i avsnitt 5.4.2 presentert nokre atterhald når det gjeld å generalisere frå funna i undersøkinga mi. Prosjektet mitt er som nemnd avgrensa, og undersøkinga har få informantar. Likevel vil eg hevde at funna kan vere verdifulle og overførbare til andre samanhengar.

Teorigrunnlaget i oppgåva støttar forklaringane frå informantane. Mine eigne funn er i stor grad konsistente med tidlegare forskning. Eg fann til dømes at informantane blei mindre motiverte for å utføre lærerjobben når krava til dokumentasjon og rapportering auka, noko som er vist tidlegare, mellom anna av Fladmoe og Reymert (2011). Eit anna funn var at fleire av informantane reagerte negativt på det dei oppfatta som auka kontroll og redusert handlingsrom. Det stemmer også godt med tidlegare resultat, mellom anna frå Jordfald, Nyen og Seip (2009). Desse samsvarande funna gjer at det er rimeleg å anta at funna ikkje er utypiske for korleis lærarar opplever arbeidssituasjonen sin.

6.2 Nokre implikasjonar

Situasjonen slik han kjem fram gjennom dette prosjektet er alvorleg uavhengig av om han fører til at fleire lærarar sluttar. Lærarar utgjer den største enkeltgruppa av arbeidstakarar i Noreg. Samla sett er det godt over 150 000 personar i Noreg som kan kallast lærarar (Dahl et.al., 2016, s. 29). Lærarar utfører ei viktig samfunnsoppgåve, og mange vil ha ei interesse av at vi har fornøgdde, motiverte og opplagde lærarar i framtida.

Det finst ikkje noko enkel løysing på korleis spenningane mellom kontroll og autonomi, mellom nytte og danning og mellom tid brukt til undervisningsrelatert arbeid og dokumentasjon kan løysast opp. Det vil alltid vere ulike omsyn som støyter mot kvarandre i skulen. Kanskje har lærarutdanninga ei rolle å spele. Når fleire av informantane fortalde at realiteten i yrket ikkje samsvara med forventningane, kan det også vere at forventningane ikkje var realistiske. Skulen i dag er annleis enn for nokre tiår sidan, og lærarane har fått ansvar for nye oppgåver. Spørsmålet er då om lærarutdanninga bidreg til å oppretthalde forventningar som ikkje lenger speglar yrket slik det er i dag. Det er ei viktig oppgåve for profesjonsutdanningane å halde seg oppdatert på endringar i yrket dei utdannar til. Mine intervju kan tyde på at det ikkje alltid har vore tilfelle. Informantane ga i tillegg uttrykk for at det var fleire delar ved yrket dei ikkje var godt nok førebudd på. Det gjaldt mellom anna arbeid med elevar med spesielle behov, sosiale relasjonar og skule-heim-samarbeid. Ei anna mogleg forklaring kan vere at skulane ikkje har følgd heilt med i utviklinga: at skulane bruker tid på å endre praksis etter innføringa av nye planverk og endringar i lærarutdanninga.

Det kvilar eit stort ansvar på politikarane som skal utforme skulepolitikken for framtida, og det er avgjerande at dei tek omsyn til signala som kjem frå dei som skal gjere jobben med å utdanne barn og unge. Forskarar har åtvare om at lærarar trivst godt til tross for store belastningar i jobben, men at det er ein skjør balanse. Dei peikar på at det er viktig å legge til rette for gode sosiale miljø på jobben, redusere stress og prøve å skape ein skule der det er meir samsvar mellom verdiane som skulen formidlar og verdiane til lærarane (Skaalvik og Skaalvik, 2009, s. 36). Autonomi er som vi har sett grunnleggande for indre motivasjon. Det bør difor vere ein prioritet både for fagorganisasjonane og myndigheitene å støtte opp om ei lærarrolle der det framleis er rom for fagleg skjønn. Indre motiverte lærarar er mindre tilbøyelege til å ville slutte i yrket, og vil etter alt å dømme trivast betre og bidra meir positivt.

6.3 Vidare forskning

Det er viktig å få fram stemmer frå lærarar som har slutta i yrket då det finst lite kvalitativ forskning om dette emnet frå før. Forskarar (Skaalvik og Skaalvik, 2009, s. 37 og Mausethagen, 2013, s. 15) har etterlyst meir undersøking av lærarane sine arbeidsvilkår sett frå lærarane sin ståstad. Mausethagen finn at forskinga er dominert av studiar som undersøker politisk og organisatorisk utvikling. I denne studien har eg forsøkt å kople forskning på politisk styring av skulesektoren med lærarane sine egne historier. Eg håper med det å ha fått fram nokre av konsekvensane av endringar i styreformer dei seinaste tiåra. Det bør forskast meir på korleis lærarar opplever arbeidssituasjonen sin, spesielt etter omfattande endringar i skulesektoren og innføring av nye reformar. Det er behov for meir forskning om kvifor lærarar sluttar i yrket, og spesielt interessant hadde det vore å sjå forskning på lærarar som har slutta dei seinaste åra. Då kan vi lære meir om korleis dei ulike spenningane som har vore diskutert i dette prosjektet har utvikla seg etter kvart som nye kull med lærarar har kome ut i skulen.

7 Referansar

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 1992(84), 261-271.
- Caspersen, J. og Raaen, F. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket – en sjokkartet opplevelse? I Peder Haug (Red), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 315 – 333). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L., Lauvdal, T., Qvortrup, K. ...Thue, F. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Dysvik, A. og Kuvaas, B. (2019). Motiverende arbeidsklima. I Dysvik, A. & Kuvaas, B. (Red.) *Og så, da? Konsekvenser av ulike typer motivasjon*. (s. 21-34). Oslo: Cappelen Damm AS
- Fladmoe, A. og Karterud, T. (2012). *Veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere og førskolelærere*. TNS Gallup.
- Fladmoe, A. & Reymert, I. (2011). *Reservestyrken av lærere. Utdannede lærere som ikkje jobber i skolen. Kva kan bringe dem tilbake?* Kunnskapsdepartementet/TNS Gallup 2011.
- Ghosh, A. & Hulthin, N. (2019, 25.juni) *Lærere går ut av yrket*. Utdanningsforbundet. Henta fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2019/larere-gar-ut-av-yrket/>
- Gunnes, T., Ekren, R. & Steffensen, K. (2018). *LÆRERMOD 2016-2040. Fremtidig tilbud og etterspørsel for fem typer lærere*. (SSB Rapport 2018/35).
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Hollup, K. og Holm, M. (2015). Tre grunner til at lærere slutter. *Bedre skole* 2015 (4), Henta fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/tre-grunner-til-at-larere-slutter/>
- Jordfald, B., Nyen, T., Seip, Å. (2009). *Tidstyvene. En beskrivelse av lærernes arbeidstidssituasjon*. Fafo 2009.
- Kolle Grøndal, K. m.fl. (2009). *Rapport frå Tidsbrukutvalget*. Henta fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/documents/rapport-fratidsbrukutvalget.pdf?id=2104491>
- Kunnskapsdepartementet (2003-2004). *Kultur for læring*. Meld. St. 30 (2003-2004) Henta fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Meld. St. 11 (2008-2009) Henta fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

- Kunnskapsdepartementet. (2018, 11. november). Skolene vil kunne mangle 5800 lærere om 22 år.
Henta fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolene-vil-kunne-mangle-5800-kvalifiserte-larere-om-22-ar/id2617583/>
- Köber, Risberg og Texmon (2005). Hvor jobber førskolelærere og lærere? (SSB). Henta fra <https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa74/kap-11.pdf>
- Langfeldt, G. (2014). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Mausethagen, S. (2013). Reshaping teacher professionalism - An analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability. PhD, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Mausethagen, S. (2018). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moe, A. & Mortensen, M. (2018, 25.januar) En av fire lærere jobber i andre yrker. *Nrk*. Henta fra: <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/en-av-fire-larere-jobber-i-andre-yrker-1.13882911>
- Nerstad, C. (2019). Motiverende arbeidsklima. I Dysvik, A. & Kuvaas, B. (Red.) *Produktiv motivasjon i arbeidslivet*. (s. 63-86). Oslo: Cappelen Damm AS
- Nerstad, C., & Richardsen, A. (2019) Motivasjon og velvære i arbeidslivet. I Dysvik, A. & Kuvaas, B. (Red.) *Produktiv motivasjon i arbeidslivet*. (s. 233-260). Oslo: Cappelen Damm AS
- NOU 1988: 28. (1988) *Med viten og vilje*. Henta fra <https://www.nb.no/statsmaktene/nb/882b0904a66c3bff4be30b75886e6534?lang=no#0>
- NOU 1989: 5. (1989). *En bedre organisert stat*. Henta fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154719-nou1989-5.pdf>
- NTB, (2020, 24. April). Samordna opptak. Færre vil bli lærere. *Utdanningsnytt*. Henta fra <https://www.utdanningsnytt.no/henrik-asheim-hoyere-utdanning-laererutdanning/samordna-opptak-faerre-vil-bli-larere/240379>
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Røsjø, B. (2014, 12. juni). Tidspress fører til at motiverte lærere vil slutte. *Forskning.no*. Henta fra <https://forskning.no/stress-menneskekroppen-norges-forskningsrad/tidspress-forer-til-at-motiverte-larere-vil-slutte/557827>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2009). Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. En paradoksal kombinasjon. *Bedre skole*, 2009(1), 30-37.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2013a). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. NTNU Samfunnsforskning 2013.

- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2013b). Teachers` perception of the school goal structure: Relations with teachers` goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*. 2013(62), 199-209.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2014). Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K., (2009). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre skole* 2009(1), 54-62
- Telhaug, A. (2006). *Skolen mellom stat og marked. Norsk skoletenkning fra år til år 1990-2005*. Oslo: Didakta Norsk forlag AS.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Watt, H. og Richardson, P. (2008). Motivation, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and instruction*. 2008(18), 408-428.
- Wormnes, B., & Manger, T. (2008). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aamodt, I. & Næsheim, H. (2019, 18.juni) *Vanligere å forsvinne fra læreryrket enn å komme tilbake dit*. SSB. Henta fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/vanligere-a-forsvinne-fra-laereryrket-enn-a-komme-tilbake-dit>

Intervjuguide, individuelt intervju

Kartlegge litt bakgrunnsinformasjon:

- Alder, utdanning, kor lenge jobba du som lærar?
- Kva type jobb hadde du, klassesteg, kontaktlærar/faglærar?
- Når begynte du som lærar og når slutta du?
- Kva fekk deg til å velje lærarutdanning?
- Kva for forventningar hadde du til jobben?

Skildring av perioden som lærar

- Korleis opplevde du tida som lærar?
- Kva var bra med lærarjobben?
- Kva for utfordringar møtte du?
- Korleis samsvarte kompetansen du fekk i utdanninga med kvardagen som lærar?

Valet om å slutte

- Kva for faktorar gjorde deg meir/mindre motivert til å gjere jobben?
- Fortel om kvifor du valde å slutta som lærar

Arbeidstid

- Praksissjokk?
- Tid til individuelt for- og etterarbeid
- Tid til oppfølging og kontakt med elevane
- Nok tid til å utføre arbeidsoppgåvene på ein god måte?
- Kva meiner du eventuelt kunne vore betre tidsbruk?

Autonomi

- Påverknad undervisningsformer og metodar
- Påverknad på innhaldet i undervisninga
- Erfaringar med kartlegging og testing, formell og uformell vurdering
- Er det arbeidsoppgåver du kunne tenkt deg å utføre annleis?

Profesjon, lærarrolle og styring

- Læreryrket sin status
- Oppleving av å jobbe som fagperson, profesjonell yrkesutøver
- Stoltheit for yrket, kjenne seg verdsett
- Høve til utvikling og fagleg progresjon

Verdiar

- Skulen sine mål
- Skulen sine normer og verdiar

Retur til læreryrket

- Kva skal til for at du vil gå tilbake til læreryrket?

Intervjuguide, gruppeintervju

Valet om å slutte

- Snakk saman om kvifor de valde å slutte som lærar

Arbeidstid

- Korleis opplevde de arbeidstida og tidsbruken i skulen?

Autonomi

- Korleis opplevde de høvet til å påverke eige arbeid?

Verdiar

- Korleis kjende de dykk att i verdiane som skulen formidla?

Retur til læraryrket

- Korleis ser de på lærarjobben no når de har prøvd anna yrke? Kva kan skulen lære av andre arbeidsplassar?

Vil du delta i forskingsprosjektet *Lærarar som sluttar i yrket*?

Sjølv om det blir satsa mykje på å halde på kvalifiserte lærarar, er det kvart år mange lærarar som forlét yrket. Det finst nesten 50 000 årsverk blant lærarar som jobbar utanfor undervisningssektoren. Dette er eit spørsmål til deg om å delta i et forskingsprosjekt der formålet er å finne ut kvifor personar med lærarutdanning vel å forlate yrket. I dette skrivet får du informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Eg vil gjennomføre intervju med fem informantar. Intervjua skal eg nytte i eit masteroppgåvearbeid som skal vere fullført våren 2020. Eg vil gjennomføre intervjua i oktober 2019. Vi kan bli einige om nøyaktig tidspunkt. Når desse er gjennomført, ynskjer eg å gjennomføre eit gruppeintervju med alle informantane samla.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet. Min rettleiar ved høgskulen er Frode Olav Haara.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg byrja med nokre namn på personar som eg kjende til frå tidlegare, som oppfyller følgande utvalskriterier:

- Har gjennomført lærarutdanning
- Har jobba som lærar i grunnskulen i minst to år
- Har slutta å jobbe som lærar

Eg kontakta desse, og dei ga meg nye namn på personar som dei kjende til. Du blir kontakta fordi ein eller fleire av desse har nemnt deg som aktuell informant.

Kva inneber det for deg å delta?

- Om du vel å delta i prosjektet, inneber det at du stiller på intervju på ein stad og eit tidspunkt som vi avtaler. Det vil ta deg ca. 60 minutt. Intervjuet blir tatt opp med lydopptakar.
- Du møter på gruppeintervju saman med dei andre informantane, fire personar i tillegg til deg. Dette intervjuet tek også ca. 60 minutt og blir tatt opp med lydopptakar.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykke tilbake utan å gje nokon grunn. Alle opplysningar om deg vil då bli anonymisert. Det vil ikkje ha negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker dine opplysningar

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til formåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi handsamar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun student og rettleiar vil ha tilgang til opplysningane
- Namnet og kontaktopplysningane dine bli lagra på PC med passord

Deltakarane i prosjektet vil ikkje kunne kjennast att i den publiserte masteroppgåva.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttast 15.06.2020. Etter prosjektslutt blir alle personopplysningar anonymisert og alle lydopptak sletta.

Dine rettar

Så lenge du kan bli identifisert i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva for personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar, og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om handsaminga av dine personopplysningar.

Kva gjev oss rett til å handsame personopplysningar om deg?

Vi handsamar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at handsaminga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Viss du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte dine rettar, ta kontakt med:

- *Høgskulen på Vestlandet* ved Frode Olav Haara, på epost Frode.Olav.Haara@hvl.no eller telefon 57676078
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.
- Bård Nygaard Åsnes, på epost bardasnes@outlook.com eller telefon 91 88 19 92

Med vennleg helsing

Prosjektansvarlig
Frode Olav Haara

Student
Bård Nygaard Åsnes

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Kvifor sluttar lærarar i læraryrket*, og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- å delta i *gruppeintervju*

Eg samtykker til at mine opplysningar blir handsama fram til prosjektet er avslutta
15.06.2020

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

NSD Personvern

09.10.2019 13:04

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 373317 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2020. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved

planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!