



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave i organisasjon og ledelse

MR691-MA-2024-VÅR1-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato: 24-05-2024 09:00 CEST
Sluttdato: 07-06-2024 14:00 CEST
Eksamensform: Masteroppgave
Termin: 2024 VÅR1
Vurderingsform: Norsk 6-trinns skala (A-F)
Flowkode: 203 MR691 1 MA 2024 VÅR1
Intern sensor: (Anonymisert)

Deltaker

Kandidatnr.: 101

Informasjon fra deltaker

Antall ord *: 27839

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

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Ledelsesstrategier for varige
lærerkarrierer i skolen

Leadership for sustained teacher
careers

Marianne Eikner

Masterstudium i organisasjon og leiing, helse- og velferdsleiing og
utdanningsleiing

Fakultet for teknologi, miljø og samfunn

Handelshøgskulen HVL

Innleveringsdato 07.06. 2024 klokken 14.

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle
kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Forord

Tusen takk til alle som har gjort dette mulig for meg å gjennomføre! Det har vært fire svært interessante år med mange spennende fag og lærerike temaer og oppgaver. I løpet av disse fire årene har vi hatt dyktige forelesere og veiledere, som har tilrettelagt for god læring og faglig utvikling. Jeg vil også trekke fram Høyskolen på Vestlandet som en meget god utdanningsinstitusjon som evner å tilpasse for alle studenters trivsel og læring. Estetisk sett er den også unik og arkitektonisk vakker.

Det å studere har bidratt til å gi meg mer energi til mitt daglige arbeid som lærer, fordi studiet har gitt meg relevant påfyll og bevisstgjort meg i læreryrket, samtidig som det har gitt meg større forutsetning til å forstå hvordan og hvorfor norsk skole drives slik den gjør.

Ved innlevering av masteroppgaven er jeg kommet til siste milepæl i masterutdanningen i organisasjon og ledelse ved HVL, og jeg er takknemlig for at jeg har klart det hele, og vil se tilbake på disse fire årene som voksen student med glede.

Bergen, 3. juni 2024

Sammendrag

Bakgrunn og formål: Formålet med denne oppgaven var å få fram hvordan skoleledere tilrettelegger arbeidssituasjonen for seniorlærere for å øke lengre og varige karrierer. Livsfasetiltak og nyere pensjonsordning ble sett på som en mulig faktor som kunne påvirke seniorlæreres ønske om å fortsette lengre i sitt arbeid i skolen. I tillegg var bakgrunnen for oppgaven en antagelse om at skoleledere og lærere opplever tilretteleggingen som finnes i dag forskjellig grunnet deres ulike roller og ansvarsområder.

Metode: Oppgaven har et kvalitativ design. For å innhente data er det utført 2 fokusgruppeintervju. Det første gruppeintervjuet var med 5 rektorer fra 2 ungdomsskoler og 3 videregående skoler, mens det andre var med 4 lærere fra både kommunale- og fylkeskommunale skoler. Intervjupersonene er funnet ved hjelp av strategisk utvelgelse. Informasjonen fra intervjupersonene er tolket gjennom tematisk analyse.

Resultat: Hovedfunnene viser at både ledere og lærere motiveres av å drive skole til beste for elevens læring og trivsel. Hovedfunn viser at lederne ser på seniorenne som lærere flest og de mener at den tilretteleggingen som foreligger i dag er tilstrekkelig. Videre mener lederne at for mye tilrettelegging for seniorer vil forringe det pedagogiske tilbudet til elevene. I tillegg viser funn at lederne fokuserer ikke på alder, men at seniorer har akkurat samme tilbud om etter- og videreutdanning som alle andre lærere i det profesjonelle fellesskapet. I tillegg ser skolelederne på seniorlærerne som en viktig ressurs for de nyutdannede nytilsatte lærerne. Seniorlærerne, derimot, opplever at det blir mindre tid til å undervise og drive med relasjonsbygging med elevene. Funnene viser også at antall arbeidsoppgaver og innholdet i lærerhverdagen er for krevende for lærerne, men at de motiveres av tilhørighet til kollega og ledelsen. Videre savner seniorlærerne tiltak som kan bedre deres arbeidssituasjon for å unngå tidligpensjonering. Funnene viser også at seniorlærerne opplever at deres realkompetanse ikke blir verdsatt nok. Videre ser de ikke et stort behov for videre-og etterutdanning.

Konklusjon: Hovedfunn viser at faktorer som påvirker motivasjonen og behov for tilrettelegging av arbeidssituasjonen oppleves forskjellig av seniorlærere og ledere.

Betydningen av å være en del av profesjonsfellesskapet er essensielt for begge parter og er en kilde til motivasjon. Ulike behov for tilrettelegging av skolehverdagen kan knyttes til skolens behov og skoleeiers prioriteringer mer enn hver enkelt seniorlærers behov. Videre viser hovedfunn at lærere opplever innholdet i lærerhverdagen for utfordrende til å se for seg en lang og varig lærerkarriere, mens lederne derimot viser til at det finnes allerede gode tiltak som ivaretar seniorlærere på best mulig måte til å fortsette ut yrkesløpet.

Nøkkelord: Skoleledere, seniorlærere, livsfasetiltak SFS 2213, varig lærerkarrierer, ledelse for motivasjon, kompetanse, videreutdanning, skolens behov, det profesjonelle fellesskapet.

Abstract

Background and objective:

The objective of this assignment was to find out how school administrators facilitate the work conditions for veteran teachers to promote sustained teachers careers. Different agreements to facilitate for long-term employment were considered to be potential factors to persuade veteran teachers for long-lasting teachers careers. In addition, the background of the thesis, there were assumptions that there would be differences in how school administrators and veteran teachers experience the work condition facilitations differently because of their contrasting responsibilities and positions in school.

Method: The assignment has a qualitative research design in which gathering of data is through method of focus groups interview. In order to collect information, 9 participants were involved in two different focus groups. The first one includes 5 school administrators from both lower- and upper secondary schools. In the second focus group 4 teachers participated, lower- and secondary schools, respectively. The participants were recruited by strategic selection and the information provided by them was interpreted through thematic analysis.

Result: The main findings indicate that both school administrators and teachers are positively motivated to run the school in favor of the student's learning and well-being. Other main findings indicate that principals consider veteran teachers as ordinary teachers and the actual work condition facilitations are regarded as sufficient. The argument against further adjustment for one specific group of teachers, is the concern about this might deteriorate students' academic needs. Furthermore, the principals consider every teacher, as well as the veteran teacher, important and empowered by the same opportunity. They proclaim that in school's professional community there is no age limit for supplementary or further education studies. In addition, other main findings show that the veteran teachers are considered to be an important resource to the newly qualified and employed teachers, because of their long teaching lives and experiences in their profession. Furthermore, findings indicate that the veteran teachers consider their teaching lives differently, in which they are struggling with continuously increasing and demanding tasks, and less time for

teaching students and focusing on the relatedness with the students. Anyway, the veteran teachers are nevertheless still motivated by their good relationships with their colleagues and management. Furthermore, the veteran teachers consider the actual work condition facilitations insufficient in order to avoid early retirement. The findings also indicate that the veteran teachers want their real competence to be acknowledged and more valued, and not the continuous request for supplementary or further education studies.

Conclusion: The main findings indicate differences in veteran teachers and school administrations experiences as far as motivation and needs for work condition facilitations are concerned. To be part of a professional community is significant and a source of motivation for both teachers and school administrators. Furthermore, school's requirements trump each teacher's needs. Finally, the main findings show that teachers find their teaching lives too challenging for a long-lasting careers, while the principals consider the actual work condition facilities to be sufficient to contribute to sustained teacher careers.

Keywords: School administrators, veteran teachers, teachers' working agreement SFS 2213, sustained teacher careers, leadership for motivation, competency development, school's requirements, school's professional collaboration

Oversikt over tabeller:

Tabell 1: En illustrasjon av sammenligning av Maslows behovshierarki og Herzbergs tofaktorteori (Rooth, 2023). Hentet fra: <https://blogg.interimleder.no/herzberg-tofaktorteori>

Tabell 2: En illustrasjon av indre og ytre motivasjon i SDT (Ryan & Deci, 2000). Hentet fra: https://www.researchgate.net/figure/A-Self-Determination-Theory-SDT-Framework-Intrinsic-and-Extrinsic-Motivation-Continuum_fig1_240044810

Innholdsfortegnelse

1.0. Innledning	1
1.1 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	1
1.1.1. Formål og avgrensing.....	4
1.2. <i>Tidligere forskning på skoleledelse og læreres utholdenhet i yrket</i>	4
1.2.1. Forskning på skoleledelse og seniorpolitikk	5
1.2.2. Kunnskapsstatus for utvikling av problemstilling	6
1.3. <i>Egen motivasjon for oppgaven</i>	6
1.4. <i>Beskrivelse av oppgaven videre</i>	8
2.0. Samfunnmessig kontekst	9
2.1. <i>Formelle ordninger for seniorer</i>	9
2.1.1. Ny pensjonsordning for arbeidstakere født etter 1963	10
2.2. <i>Politikk og reformer med relevans for problemstillingen</i>	11
2.2.1 NPM, ny governance idé, profesjonsfelleskap og ledelse i skolen	12
3.0. Teoretisk rammeverk	14
3.1. <i>Ledelse for motivasjon og Herzbergs tofaktorteori</i>	14
3.1.1 Herzbergs tofaktorteori om motivasjon i min oppgave	16
3.2. <i>Selvbestemmelsesteorien</i>	17
3.2.1 Autonomi, kompetanse og tilhørighet som grunnleggende psykologisk behov	18
3.2.2 Ulike typer motivasjon i SDT	19
3.2.3 Indrestyrt- og ytrestyrt motivasjon	20
3.2.4 Selvbestemmelsesteorien i min oppgave.....	21
3.3. <i>Profesjonsledelse og teori om profesjonell kapital</i>	21
3.3.1 Teori om profesjonell kapital i min oppgave	23
4.0. Design og metode: En kvalitativ casestudie	24
4.1. <i>Fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode</i>	25
4.2. <i>Utvalg av intervjupersoner</i>	28
4.3. <i>Bearbeiding og analyse av data</i>	29
4.3.1 Temasentrert fortolkning	30
4.4. <i>Etiske avveininger ved forskningsprosjektet</i>	32

4.5. Prosjektets reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	33
5.0. Analyse av empiriske funn	36
5.1. På hvilken måte er motivasjon synlig i rektorenes ledelse for å tilrettelegge for å forlenge seniorlæreres yrkeskarriere i skolen?.....	36
5.1.1 Motivasjonsfaktorer	36
5.1.2 Hygienefaktorer.....	38
5.2. Hvordan kan tilfredsstillelse av de tre indre psykologiske behov (autonomi, tilhørighet og kompetanse) påvirke seniorlæreres motivasjon til å fortsette i yrket?	39
5.2.1 Autonomi.....	40
5.2.2 Tilhørighet	43
5.2.3 Kompetanse	45
5.3. På hvilken måte er profesjonell kapital synlig i skolen, og hvordan er den med å påvirke seniorlæreres profesjonelle utholdenhet i yrket?.....	46
5.4. Kommentarer til datamateriale.....	48
6.0. Funn diskutert mot teorien	50
6.1. Herzbergs tofaktorteori	50
6.1.1 Oppsummering.....	54
6.2. Selvbestemmelsesteorien	55
6.2.1 Autonomi.....	55
6.2.2 Tilhørighet	59
6.2.3 Kompetanse	60
6.2.4 Oppsummering.....	62
6.3. Teori om profesjonsledelse	63
6.3.1 Oppsummering.....	67
7.0. Oppsummerende konklusjon	68
7.1. På hvilken måte er motivasjon synlig i rektorenes ledelse for å tilrettelegge for å forlenge seniorlæreres yrkeskarriere i skolen?.....	68
7.1.1 Tiltak og utviklingsmuligheter	69
7.2. Hvordan kan tilfredsstillelse av de tre indre psykologiske behov (autonomi, tilhørighet og kompetanse) påvirke seniorlæreres motivasjon til å fortsette i yrket?	69
7.2.1 Autonomi, tilhørighet og kompetanse	70
7.3. På hvilken måte er profesjonell kapital synlig i skolen, og hvordan er den med å påvirke seniorlæreres profesjonelle utholdenhet i yrket?.....	71

MR691 Marianne Eikner

7.3.1	Profesjonell kapital og profesjonsledelse.....	72
7.3.2	Svar på problemstilling.....	73
7.4.	<i>Forslag til forbedringer og videre forskning</i>	73
7.4.1	Profesjonsledelse	74
Referanser	75
	Vedlegg 1 Informasjonsbrev og samtykkeerklæring.....	79
	Vedlegg 2 Intervjuguide ledere og lærere	83
	Vedlegg 3 Svar fra Sikt	87

1.0. Innledning

Hva er det som gjør at noen lærere blir værende lengre i skolen enn andre? Hvordan kan det ha seg at noen lærere slutter å trives med sine arbeidsoppgaver og andre øker sin innsats og utvikler seg videre? Ulike teorier om ledelse og motivasjon prøver å forklare dette, og det vil være interessante innfallsvinkler for å forstå hvorfor noen jobber lengre eller ikke. Ledelse som et organisatoriske virkemiddel er essensielt for å legge til rette for å øke de ansattes indre motivasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2019). I tillegg sier Haukås (2024) at ledelse i skolen kan ha betydning for om lærere fortsetter i skolen eller ikke når det er snakk om støtte og tillit. Videre vil teorier om motivasjon forsøke å forklare dets betydning for vår arbeidsinnsats og våre handlinger. Men både ledelse og motivasjon kan ses i sammenheng når det handler om å legge forholdene til rette for individets innsats og trivsel på arbeidsplassen (Jacobsen & Thorsvik, 2019).

Seniorer både i grunnskolen og videregående skole og deres motivasjon for å stå lenger i skolen kan ses på forskjellige måter. Uansett, så vil det å være motivert bety å bli drevet mot å gjøre noe (Ryan & Deci, 2000). Derfor kan både det sentrale avtaleverket og et nytt pensjonsregelverk som belønner lengre karrierer være med å motivere flere lærere til å stå lenger i jobb (Fafo, 2022:5). Videre vil den nye fleksible pensjonsordningen hvor gradvis nedtrapping er fortsatt mulig være attraktiv, men det vil uansett ikke lønne seg økonomisk. Det vil derfor være behov for nye virkemidler og tiltak i skolen for å møte behov om tilrettelegging hos eldre lærere med ulike utfordringer. Uansett, så er ikke det sikkert at dette vil motivere eldre lærere til å fortsette i yrket som et sitat fra en av lærerne uttrykker om det å motiveres for en lengre lærerkarriere:

«Da lurer jeg litt på hvorfor skal man motiveres så veldig til det der. Hvorfor kan man ikke ta konsekvensen av hvordan jobben er og begynne å snakke om hvordan gjøre jobben mer levelig. Det er jo tøft. Man skal jo ønske veldig å fortsette å jobbe» (Sitat L 4).

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne oppgaven handler om ledelse av profesjonsfellesskapet med særlig søkelys på seniorlærere og hvordan skoleledere legger til rette for at de ønsker å stå ut yrkesløpet. Derfor vil det være viktig å finne ut hvordan skoleledere jobber, og hvilke utfordringer de kan oppleve i forhold til det å beholde seniorlærere lengst mulig i jobb. I tillegg vil det være interessant å finne ut om skoleledernes tilrettelegging stemmer overens med hva seniorlærernes ønsker seg for å opprettholde drivkraften til å kunne fortsette som lærer og gjøre en god jobb i skolen. Videre vil det å avdekke hva som motarbeider denne drivkraften hos seniorlærerne kunne gi skolelederne en mulighet til å endre og videreutvikle gjeldende tiltak slik at man unngår tidlig pensjonering av seniorlærere.

Det vil være interessant å undersøke hva ledelse har å si for det ovennevnte både sett fra et samfunnsøkonomisk og individuelt perspektiv, nettopp fordi det vil gagne samfunnet økonomisk at man bidrar lengst mulig i yrkeslivet og samtidig at hver individuelle seniorlærer vil klare å fungere lenger i sin profesjonelle lærerrolle, og derved unngå å avslutte sin yrkeskarriere altfor tidlig.

Etter at sist læreplan ble publisert i 2020 har ledelse og det lærende fellesskapet fått større betydning. Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap hvor hele aspektet av ansatte, både ledere og lærere skal gjennom samarbeid reflektere sammen og videreutvikle sin praksis til beste for elevens læring og trivsel i skolen (Udir.no). Dette profesjonelle samarbeidet forutsetter god ledelse og det er skolens ledelse som skal påse at alle får brukt sin kompetanse og opplever mestring og videreutvikling som lærer (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Det er likevel få undersøkelser som sier noe om hvordan eldre lærere opplever sin arbeidshverdag i denne forbindelse. I følge en Fafo-rapport (2022) ble seniorer verdsatt av skolene de besøkte, men ingen hadde en «uttalt seniorpolitikk». Det var kun tilbud om individuell tilrettelegging etter ønske og behov.

I tillegg er min antagelse at det kan være store forskjeller i forestillingen om å være seniorlærer som gruppe i forhold til behovet for mer tilrettelegging i skolehverdagen sammenlignet med hvordan skoleledere ser på gruppen og deres rolle i det profesjonelle fellesskapet. Ved å velge dette som tema vil ny kunnskap bli innhentet og derved mer informasjon om ledelse og motiverte seniorlærere. For skoleledelse og skoleeiere vil dette være nyttig kunnskap.

Et sitat fra en lærer i min studie illustrerer opplevelser omkring dette med ledelse og oppfølging:

«Vi har den ene medarbeidersamtalen, og sånn generelt må vi bli flinkere til å heie på hverandre. Fint hvis lederen er interessert i å vite hva du gjør og hva som er min arbeidssituasjon. Savner av og til at lederen vet hva jeg gjør og hva som er min arbeidssituasjon» (Sitat L2).

Her forteller læreren om hvordan hun føler oppfølgingen er og at man sjelden snakker om hvordan man egentlig har det i skolehverdagen. Hun legger også til at tiden strekker ikke til hverken for ledere eller lærere til å ta den samtalen om hvordan det går i jobben. Man rekker forhåpentligvis den obligatoriske medarbeidersamtalen, selv om det ikke skjer hvert år heller. Dette er et eksempel på ett av de elementene som kommer fram i oppgaven her om hvilke utfordringer ledere har og hvordan dette oppfattes av lærerne.

På bakgrunn av dette presenteres følgende **problemstilling**:

«Hvordan arbeider ledere for å øke lengre/varige lærerkarrierer i skolen, og hvordan oppfattes lederes planer og tilrettelegging av lærere?»

Denne problemstillingen er operasjonalisert i form av tre forskningsspørsmål:

- 1) På hvilken måte er motivasjon synlig i rektorenes ledelse for å tilrettelegge for å forlenge seniorlæreres yrkeskarriere i skolen?
- 2) Hvordan kan tilfredstillelse av de tre indre psykologiske behov (autonomi, tilhørighet og kompetanse) påvirke seniorlæreres motivasjon til å fortsette i yrket?
- 3) På hvilke måte er teori om profesjonell kapital synlig i skolen, og hvordan er den med å påvirke seniorlæreres profesjonelle utholdenhet i yrket?

Ved å finne ut hvordan skoleledere tilrettelegger og innfører tiltak for å forlenge seniorlærernes yrkeskarriere, og samtidig se på hvordan dette påvirker seniorlærernes motivasjon for å fortsette å jobbe, vil det igjen være med å påvirke opprettholdelse av deres profesjonelle utholdenhet i yrket. På den måten vil disse tre forskningsspørsmålene være en

videreføring av problemstillingen, slik at når jeg har fått svar på disse tre vil også problemstillingen være besvart.

1.1.1. Formål og avgrensing

Formålet med oppgaven er å bidra til ny kunnskap om hvordan man kan øke seniorlæreres motivasjon og engasjement for lengre eller varig karriere og forbedre skolelederes tilrettelegging av arbeidssituasjonen med sikte på dette.

Denne oppgaven avgrenser seg imidlertid til å undersøke en forutsetning for dette, nemlig hvordan ledere legger til rette for at seniorlærere fortsetter i et lengre yrkesforløp, og hvordan de ulike handlinger fra ledernes side påvirker seniorennes ønske om å stå lenger i arbeid.

1.2. Tidligere forskning på skoleledelse og læreres utholdenhet i yrket

I denne delen vil det redegjøres for kunnskapsstatusen på tema om betydningen av ledelse og seniorlæreres ønske om å stå lenger i skolen. Det vil bli redegjort for ulike faktorer som påvirker seniorlæreres motivasjon om å fortsette ut yrkesløpet. I den forbindelse kommer det fram at mye av forskningen peker på betydningen av skoleledelse og hva den betyr for seniorlæreres motivasjon. I tillegg vil faktorer som læreres egne opplevelser og forestillinger om lærerrollen påvirke deres motivasjon. For å undersøke nyere kunnskap om tema brukte jeg søkemotorene Scopus, Oria, Idunn og ERIC. Eksempel på nøkkelord i søkeprosessen var seniorlærer, skoleledelse, læreres motivasjon, resilience, teacher commitment, school administrators, teacher emotion. Disse søkeordene representerer noen av nøkkelordene som ble brukt i ulike kombinasjoner. Ved å gjennomgå den aktuelle kunnskapsstatusen valgte jeg å bruke artikler som jeg vurderer som aktuelle for min studie.

Videre vil jeg her presentere hva forskning sier om hvordan lærere og særlig seniorlæreres motivasjon påvirkes av ulike faktorer. Jeg vil se på motivasjonsfaktorer som autonomi, kompetanse og tilhørighet. Deretter oppsummeres kunnskapsstatus hvor jeg samtidig presenterer hva jeg vil finne ut av med min studie og hvordan det kan bidra til å tette et gap i kunnskapen om tema ledelse og seniorlæreres utholdenhet i skolen.

1.2.1. Forskning på skoleledelse og seniorpolitikk

Som tidligere nevnt, og til tross for at seniorlærerne settes stor pris på, så finnes det ingen uttalt seniorpolitikk i den norske skolen ifølge Fafa-rapport (2022). Derimot bekreftes det at det blir gitt tilbud om individuelle tilrettelegginger etter ønske og behov (Fafø, 2022).

Studier viser at behovene selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet er viktige for å oppnå en indre motivasjon av høy kvalitet (Deci & Ryan, 2000). Når disse behovene er tilfredsstillt blir vi motiverte, klarer å yte bedre og vi blir mer tilfredse i følge Deci & Ryan (2000). Positive tilbakemeldinger vil øke egen kompetanse og mestringsfølelse, som igjen styrker den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000). Carrillo & Flores (2018) viser i sin studie at tilrettelegging for videreutdanning og profesjonell utvikling er viktige faktorer som bidrar til å styrke engasjement og motivasjonen til lærere til å fortsette å undervise i skolen. I tillegg viser studien at det er viktig å se hvilken stor ressurs erfarne lærere er og hvor stor betydning deres realkompetanse har for nyutdannede lærere. I den forbindelse vil dette være en motivasjonsfaktor i seg selv, det å føle at man blir anerkjent for en kompetanse man innehar (Deci & Ryan, 2000). Haukås (2022) bekrefter også tre områder som skiller seg ut som særlig viktige for å gi næring til indre motivasjon hos seniorlærere; metodefrihet og eierforhold til egen undervisningspraksis, engasjement og videreutvikling i tillegg til relasjonsbygging både til elever og kolleger.

I studien fra Haukås (2024) vises det til at skoleledere har en nøkkelrolle når det handler om å legge til rette for opprettholdelse av motivasjon hos lærere over tid. Dette aspektet er like viktig som selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse i forhold til seniorlæreres motivasjon. Dessuten trekker Haukås (2024) fram viktigheten av at lærere føler av at de har lederes støtte i sin egen profesjonsutøvelse, metodefrihet og selvstendighet. Det bør også gis tilbud om videreutdanning og mulighet til å reflektere over egen praksis ifølge Haukås (2024). Ansatte med høy opplevelse av ivaretagelse, trivsel og tilhørighet på arbeidsplassen, vil oppleve mindre slitasje og utbrenthet (Haukås, 2024). Forskningen fra Babic et al. (2024) bekrefter også hvor betydningsfull skoleledelsen er i forhold til om en lærer oppnår lang yrkeskarriere eller ikke. Studien framhever at skoleledelse er svært essensielt når det handler om å prioritere de ansattes trivsel og påse at den er alltid høyt på skoleledelsens agenda. Dette gjelder like mye de nytilsatte som de erfarne seniorlærerne.

Møller (2006) sin forskning ser på skoleledelse i gode skoler og påpeker hva som kjennetegner god skoleledelse. I hennes forskning trekkes særlig kjennetegn som tilrettelegging for videreutvikling av skolens ansatte. I tillegg til å legge til rette for positiv utvikling for hele kollegiet både profesjonelt og psykososialt slik at de ansatte klarer å mestre skolehverdagen på best mulig måte. Videre viser Møller (2006) til at god skoleledelse gjenspeiler også positiv organisasjonskultur med tanke på god omsorg i personalet. Ellers framhever Møller (2020) god ledelse som en viktig faktor for alt som handler om læreres skolehverdag, det være seg trivsel, mestring og organisering av arbeidsoppgaver.

1.2.2. Kunnskapsstatus for utvikling av problemstilling

Tidligere forskning viser at det finnes noe kunnskap om læreres motivasjon til å stå lenger i yrket, og hva som kan påvirke den. Kunnskapsstatusen er ikke like tydelig når det gjelder seniorlærere, men det kan forklares med at det meste av forskningen er gjennomført med fokus på lærere, og helst nyutdannede lærere og deres motivasjon for å fortsette i yrket (Carrillo & Flores, 2018).

Forskning til Haukås (2022) er viktig med tanke på sammenhengen mellom skoleledelse og seniorers motivasjon i forhold til deres behov og ønske om utholdenhet i yrket, særlig i forbindelse med dagens søkelys på ny pensjonsordning (Nav.no). Babic et al. (2022) løfter dette opp på et politisk nivå og appellerer til både politikere, skoleeiere og skoleledere viktigheten av å påse at lærere blir fulgt opp og ivaretatt gjennom hele sin yrkeskarriere til de går av med pensjon. Gjennom egne funn vil jeg bidra med mer kunnskap omkring temaet seniorlærere og deres motivasjon til å fortsette i yrket og hvordan skolelederne tilrettelegger for å oppfylle det. Egen forskning vil være med på å tette litt av det gapet i forhold til seniorers motivasjon for en varig lærerkarriere i skolen.

1.3. Egen motivasjon for oppgaven

Som skolemenneske har jeg alltid kjent på et stort engasjement både i forhold til det å være faglærer eller kontaktlærer og i de siste femten årene også som praksisveileder for lektorstudenter. I tillegg har jeg vært særlig opptatt av og engasjert i oppfølging av

nyutdannede nytilsatte lærere i skolen siden 2011 etter at jeg tok videreutdanning som mentor. Dette har gjort meg oppmerksom på hvor viktig oppfølgingen og tilretteleggingen er for de nye lærerne i skolen. Etter mange år som mentor har jeg sett at det mangler en form for oppfølging for de som har vært lenge i yrket, de erfarne lærere og som gjerne beskrives som seniorlærere. Behovet kan være vel så stort hos disse som hos nyutdannede nytilsatte lærere. Tilbudet som eksisterer i dag er de årlige medarbeidersamtalene med leder, hvor tilbudet noen år gjerne faller bort grunnet sykemeldte ledere. Samtidig har jeg erfart at etter gjentakende utskiftninger av ledelse og manglende oppfølging av ansatte i skolen, har det ofte bidratt til et stresset og utrygt personale, og i verste konsekvens noen ganger til tidligpensjonering, eller bytte av skole. Det igjen indikerer at en stabil og trygg ledelse har noe å si for de ansatte i skolen (Møller, 2006).

I tillegg publiserte professor Åsta Haukås ved Universitetet i Bergen en artikkel våren 2024 som nettopp hadde fokus på dette med lang fartstid i skolen og blant annet betydning av god ledelse. I tillegg til det med egen motivasjon, så bekreftet intervjupersonene at skolelederne påvirket dem enten negativt eller positivt i forhold til det å bli værende lenge i jobben og holde ut helt fram til pensjonsalder (Haukås, 2024).

Videre har jeg også fått en større interesse for dette med god ledelse og hvordan det kan påvirke læreres motivasjon. Som lærer i skolen har jeg kjent på hvordan egen motivasjon har blitt påvirket og endret gjerne grunnet hendelser som fraværende leder eller en kombinasjon av ledelse som ikke fungerer og heller ikke tilrettelegger for organisasjonen som helhet.

Som ansatt i skolen kjenner jeg godt til hvordan man driver en slik arbeidsplass. Det kan være en fordel fordi jeg forstår og kjenner til hvordan det arbeides i det profesjonelle læringsfellesskapet, samarbeides i team på tvers av fag og trinn hvor vi må tilpasse oss i forhold til hverandre. Det kan også være en ulempe at jeg selv arbeider i skolen og kjenner til hvordan skole fungerer i praksis. Disse ulempene vil bli belyst i kapittel 4 i forbindelse med validitet og reliabilitet.

Jeg avslutter nå kapittel 1 med en presentasjon av hvordan oppgaven vil fortsette.

1.4.Beskrivelse av oppgaven videre

Videre i denne masteroppgaven presenteres de kontekstuelle forhold som skolen befinner seg i, deretter beskrives det teoretiske rammeverket. Videre gjennomgås oppgavens design og metode etterfulgt av presentasjon av funnene etter fokusgruppeintervjuene. Deretter vil funnene bli drøftet opp mot teori og tidligere forskning. Det siste kapitlet i oppgaven kommer med en konklusjon som svarer på oppgavens problemstilling og gir forslag til videre forskning.

2.0. Samfunnsmessig kontekst

Oppgaven har et samfunnsmessig tidsaktuelt tema. Det er relevant å se på hvordan skolen legger til rette for lærere til å holde ut i en lang og varig karriere, noe som er aktuelt grunnet politisk styring angående det å jobbe lengre. Derfor vil jeg i denne delen av oppgaven beskrive hvilke formelle ordninger som gjelder for den yrkesgruppe som står i fokus i denne oppgaven. Her inngår blant annet betydningen av ny pensjonsordning for arbeidstakere i skolen født etter 1963. Videre vil jeg også presentere hva politiske reformer sier om ledelse, tillit og profesjonsfellesskapet, altså det vi kan kalle for politiske idealer.

I tillegg tar jeg opp i dette kapitlet hvordan politiske vedtak og aktuelle reformer setter rammer for hvordan man arbeider i skolen med tanke på motivasjon i yrket. Alle disse forhold er viktige deler av den kontekst som min undersøkelse befinner seg innenfor.

2.1. Formelle ordninger for seniorer

For å få en oversikt over hva som finnes av tiltak og tilrettelegging for lærer som arbeider i skolen vil jeg redegjøre for aktuelle avtaler og forskrifter som foreligger i dag mellom fagforeningen Utdanningsforbundet og skoleeiere.

De fleste som arbeider i skolen er lærere, men samtidig har vi andre yrkesgrupper som fagarbeidere, konsulenter, renholdere og helsesykepleier. De sistnevnte tilhører andre arbeidstakerorganisasjoner, så i denne sammenhengen vil det derfor være tiltak og tilrettelegging for undervisningspersonell som settes søkelys på her.

Arbeidstidsavtalen innledes med kjerneoppgaven til lærerne som er å gi elevene god undervisning (SFS 2213, 2024). I tillegg nevnes tiden lærere trenger til å forberede undervisningen, både i samarbeid med andre lærere og individuelt. Dessuten nevnes viktigheten av videreutvikling av læreres faglige og pedagogiske praksis og deres profesjonelle skjønn som skal forankres i profesjonsfellesskap (SFS 2213, 2024). Videre vektlegges samarbeid mellom alle involverte parter i skolen og kravet om å gi alle barn og unge god oppfølging i skolen. Ledere og tillitsvalgt på arbeidsplassen skal sørge for oppfølging av arbeidstidsavtalen (SFS 2213, 2024). Deretter presiseres planfestet arbeidstid, organisering av arbeidstiden per år, uke og dag, tids- og ledelsesressurser. I tillegg nevnes

undervisningspersonell i videregående skole og deres stillingsvern, som betyr at de som er tilsatt i uoppsigelig stilling kan ikke sies opp (Utdanningsforbundet.no, 2024, SFS 2213). Livsfasetiltak er også et punkt som er nevnt i arbeidstidsavtalen. Tiltakene gjelder både for nyutdannede lærere og lærere som fyller 57 år når skoleåret begynner. Begge gruppene har rett til å redusere undervisningen sin med inntil 6 %. Lærere har også rett til reduksjon av sin undervisning med inntil 12,5 % fra skoleårets oppstart når det fyller 60 år (Utdanningsforbundet.no, 2024, SFS 2213). Lærere i denne kategorien disponerer sin frigjorte tid til for- og etterarbeid i planfestet arbeidstid, men det kan også avtales om annet innhold (Utdanningsforbundet.no, 2024, SFS 2213). Samtidig er selve årsrammen redusert, slik at lærere 60 år og eldre gis en ekstra ferieuke (Utdanningsforbundet.no, 2024, SFS 2213). I tillegg økes feriepengene deretter (Nav.no).

Denne gjennomgangen av aktuelle avtaler og tiltak for lærere som defineres som seniorer tilkjenner at det er en viss form for tilrettelegging for ovennevnte aldersgruppe. I Bergen kommune har de som mål at arbeidstakere skal motiveres til å stå lenge i arbeid framfor tidligpensjonering (Bergen kommune.no, 2022, Personalreglement). I tillegg til det som er presentert allerede gis arbeidstakere over 65 år og 66 år henholdsvis 2-3 dager tjenestefri med lønn nettopp for «å nå den seniorpolitiske målsetning for arbeidstakere fra fylte 65 år (Bergen kommune.no, 2022, Personalreglement, s. 19).

Ledelsen i de ulike kommunale- og fylkeskommunale skoler har som oppgave å sette disse avtalene og tiltakene ut i praksis. Det er nettopp dette min oppgave handler om, nemlig det å få fram hvordan man kan øke erfarne seniorlæreres motivasjon til å forlenge yrkeskarrieren sin og hvordan skoleledere kan øke og forbedre arbeidssituasjonen med sikte på dette.

I tillegg til det ovennevnte vil jeg nå gå over til å presentere et sosialt gode som også kan bli en viktig faktor som er med å bidra til at seniorlærere vil ønske å stå lenger i jobb.

2.1.1. Ny pensjonsordning for arbeidstakere født etter 1963

Alle som arbeider og bor i Norge opparbeider seg en rett til alderspensjon fra folketrygden. Dette formålet er å sikre hver innbygger en akseptabel inntekt i alderdommen (Arbeids-og inkluderingsdepartementet, 2023). Pensjonsreformen har ført til ulike endringer siden

januar 2011, blant annet i forhold til levealder, regler for opptjening, fleksibilitet omkring uttak fra 62 år, og ny regulering av pensjonen (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2023). I juni 2022 foreslo et utvalg høyere aldersgrenser for 1964-kullet og yngre. Etter at forslaget var ute til høring ble det vedtatt 29.02.2024 av et bredt stortingsflertall (Statens pensjonskasse (SPK), 2024). Årsaken til endringer er at vi lever lenger og derfor må jobbe lenger. Aldersgrensen endres fra 70 til 72 år, det vil si at de som ønsker kan jobbe to år lengre. I praksis økes pensjonsalderen med rundt 1,5 måned per år fra og med 1964-kullet, og med ett år for hvert tiår (Nav.no).

Når det gjelder personer født i 1963 eller senere så gjelder de nye opptjeningsreglene fullt ut. Det betyr at all inntekt fra første krone er pensjongivende for alle år med pensjongivende inntekt fra 13 til 75 år. I tillegg kan alderspensjonen fra folketrygden kombineres med arbeidsinntekt uten at pensjonen reduseres (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2023). Ifølge Nav.no lønner det seg å jobbe lengst mulig, fordi det vil gi høyere utbetaling per måned. En annen mulighet er å jobbe samtidig som man tar ut pensjon etter 62 år, hvor man uansett fortsetter å tjene opp pensjon. Det er likevel best å vente lengst mulig med å ta ut pensjonen sin, det vil gi størst gevinst.

I dette avsnittet har jeg beskrevet nye pensjonsregler ut fra ny pensjonsordning for dem som er født i 1963 og yngre, hvor det presiseres at det lønner seg å jobbe lengst mulig. Videre vil dette være aktuelt og motiverende for dem som i dag betraktes som seniorlærere i aldersgruppen 55+.

I fortsettelsen om hvordan skoleledere kan tilrettelegge for å øke lærerkarrier vil oppmerksomheten gå over til de politiske føringer som beskrives i læreplanen Kunnskapsløftet 2020 med særlig søkelys på profesjonsfellesskapet og ledelse (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.2. Politikk og reformer med relevans for problemstillingen

I ulike perioder har reformer blitt innført i offentlige organisasjoner. Ifølge Christensen et al., (2015, s. 152) defineres reformer som «*aktive og bevisste forsøk fra politiske og administrative aktører på å forandre strukturelle eller kulturelle trekk ved organisasjoner,*

eller gjeldende «policy» på et politikkområde ...» Det betyr at reformer er handlinger som er bevisste og planlagte hvor målet er å forandre eller endre noe. I følgende avsnitt vil jeg presentere noen reformer som etter politisk styring ble iverksatt høsten 2020, nye læreplan Fagfornyelsen Kunnskapsløftet 2020, med særlig fokus på profesjonsfelleskapet og ledelse.

2.2.1 NPM, ny governance idé, profesjonsfelleskap og ledelse i skolen

Reformer som New Public Management (NPM) ville gjøre den offentlige forvaltning mer lik det private næringslivet ved å innføre sistnevntes ledelsesmodeller inn i offentlig sektor. På den måten nedtonet man forskjellene mellom offentlig og privat sektor, fordi tilhengerne bak reformen mente at der var viktige fellestrekk og prinsipper begge kunne organiseres ut ifra. Målet var å gjøre offentlig sektor mer effektiv (Christensen et al., 2015, s. 16). NPM førte til at staten avstod fra å detaljstyre kommunene og overførte større selvstyre til blant annet økonomi. Samtidig ble det gitt overordnede mål innenfor gitte ressursrammer som de ulike offentlige organisasjonene var ansvarlige for å nå og derved økte kontroller og overvåking gjennom ulike målstyringsprogram iblant annet kommunene (Røiseland & Vabo, 2016, s. 20). Med NPM-reformen i kommune Norge førte dette til delegering av budsjett og personalansvar langt ned i organisasjoner, som for eksempel til skolen som ble til selvstendige resultatenheter med stort budsjett- og personalansvar (Røiseland & Vabo, 2016, s. 57). NPM-reformen la stor vekt på prinsippet om ledelse og styring, som «*resultatstyring og strategisk styring*» med tanke på effektivitet (Røiseland & Vabo, 2016, s. 56).

Etter 1990-tallet dukket begrepet «*governance*» opp, eller samstyring ifølge Røiseland & Vabo (2016). Dette styringsregimet vektlegger mer et «*bottom up*»-perspektiv, en ikke-hierarkisk prosess hvor strukturer er mer nettverksrelatert og involverte parter er mer sidestilt (Røiseland & Vabo, 2016, s. 58). I skolen er begrepet tillitbasert ledelse en del av virkeligheten i 2024, som i utgangspunktet utledes av begrepet «*New Public Governance*» (NPG). Ledelse via tillit og verdier forsøker å påvirke handling ved å forme det miljøet samhandlingen operer i, og samtidig legges til er den meste effektive og kostnadsbesparende måte å påvirke på (Røiseland & Vabo, 2016, s. 59).

Ovennevnte styringsregime, samstyring, gjenspeiles i etableringen av Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 hvor begrepet profesjonsfelleskap ble innført som ett av de nye

utfordringene og prioriteringene for skoleledere, også som viktig tema for rektorutdanningen 2020-2025 (Utdanningsdirektoratet.no). Begrepet «*Profesjonsfellesskap*» defineres som «*et lærende fellesskap hvor ansatte skal reflektere over felles verdier og videreutvikle egen praksis*» som innebærer en forpliktelse til å samarbeide (Utdanningsdirektoratet.no, 2022). Det igjen forutsetter en kompetent ledelse med god forståelse av pedagogiske utfordringer lærere står overfor i klasserommene. I tillegg skal skolens ledelse legge til rette for samarbeid og relasjonsbygging for å utvikle tillit i virksomheten. Skolens ledelse skal også tilrettelegge for læring og utvikling både for elevene og lærerne. Videre har en leder også ansvar for at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring, utvikler seg og ønsker å yte sitt beste. Skoleleder må også påse at skolens utvikling følger prinsippene og verdigrunnet i læreplanens overordnet del (Utdanningsdirektoratet.no, 2020). Igjen dette er en måte å forme og endre hvordan skolen som en offentlig virksomhet drives, hvor den statlige styringen endrer seg og får et mer indirekte preg (Vabo et al., 2020, s. 201). Samtidig vil skolen, som i andre offentlige organisasjoner i praksis bære preg av en blanding av de ulike styringsparadigmene som NPM og NPG (Røiseland & Vabo, 2016). Uansett, skolen styres politisk siden læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 er iverksatt og skolene er forpliktet til å samarbeide og videreutvikle sin praksis i et profesjonsfaglig fellesskap (Utdanningsdirektoratet.no, 2020). I dette avsnittet har jeg beskrevet hvordan styringsregimene NPM og NPG har påvirket hvordan skolen drives i dag.

Nå avrundes kapittel 2, og avløses av oppgavens teoretiske rammeverk.

3.0. Teoretisk rammeverk

For å kunne arbeide med ovennevnte problemstilling har jeg behov for teorier som kan si noe om betydningen av hvordan ledere anbefales å arbeide og tilrettelegge for at medarbeidere ønsker å fortsette i et varig yrkesløp. Dette innebærer at jeg også må ta den ansattes perspektiv og finne teorier som sier noe om hva som får dem til å holde ut i jobben og fortsetter å finne arbeidet sitt meningsfullt og givende. Da trenger jeg teorier om motivasjon, nettopp fordi dette begrepet er viktig for å finne ut hvilke faktorer som driver ansatte til å utvikle seg både personlig og profesjonelt gjennom en lang yrkeskarriere.

Videre i dette kapitlet vil jeg presentere teoriene jeg skal bruke i analyseprosessen av mine funn. Den første jeg kommer til å redegjøre for er Herzbergs tofaktorteori fra 1960-tallet for å gjøre greie for tilfredshet og mistriivsel på arbeidsplassen. Videre vil jeg presentere selvbestemmelsesteorien. Den er viktig for å belyse ulike former for motivasjon. Den siste teorien handler om profesjonsledelse og det profesjonelle læringsfellesskap i skolen. Da vil jeg bruke teorien til Andy Hargreaves og Michael Fullan (2012) som presenterer den profesjonelle kapitalen som har betydning for læreres undervisning og elevenes læring skolen.

Selvbestemmelsesteorien og Herzbergs tofaktorteori ser begge på betydningen av motivasjon og hva som driver oss. Begge ser på ytre og indre behov som har betydning for å holde oss i gang. Teoriene kan samtidig benyttes til å se på fenomenet motivasjon fra ulike aktørers perspektiv. Herzbergs tofaktorteori er kjent for å brukes fra et ledelsesperspektiv (Jacobsen & Thorsvik, 2019), mens selvbestemmelsesteorien ses ofte ut fra en arbeidstakers ståsted (Ryan & Deci, 2000). Ved hjelp av disse to teoriene kan min forskning bidra til å se på begrepet motivasjon på en utfyllende måte, ved å belyse flere perspektiver. Jeg vil nå presentere ledelsesteorien Herzbergs tofaktorteori.

3.1. Ledelse for motivasjon og Herzbergs tofaktorteori

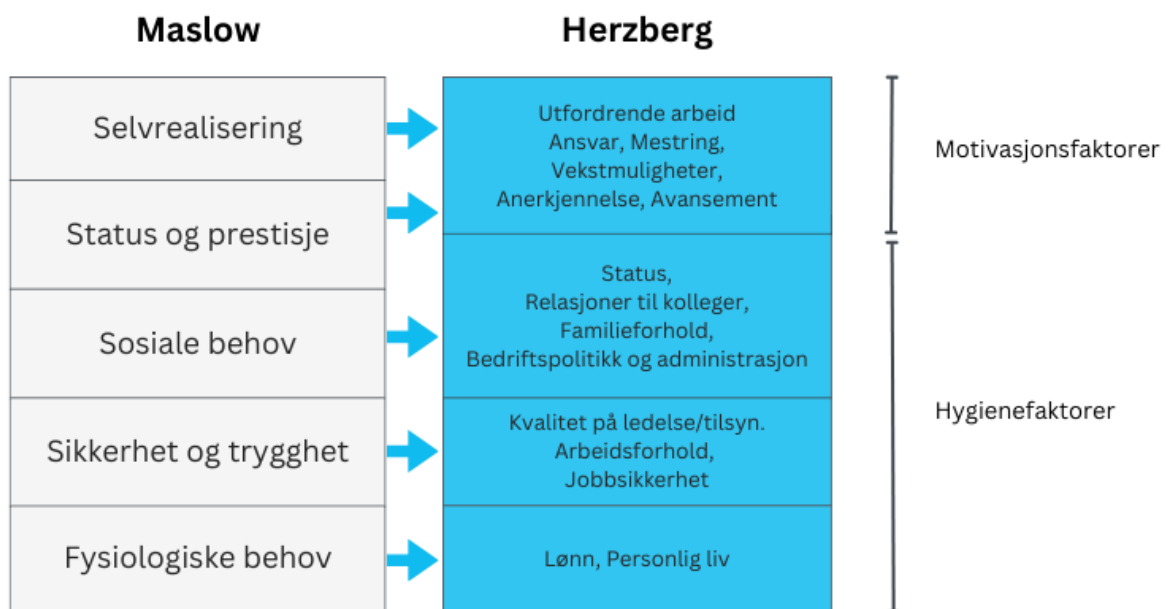
Ifølge Jacobsen & Thorsvik (2019) er den ansattes kunnskap og kompetanse og hvordan dette best utnyttes på arbeidsplassen, organisasjoners viktigste oppskrift for suksess. I tillegg er den raske teknologiske utviklingen og behovet for ytterligere fagkompetanse for å

beherske den, at det kreves enda større fokus på nettopp dette med personalpolitikk og personalledelse. De fleste virksomheter har derfor egne avdelinger for «Human Resource Management» (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Deres oppdrag er å ansette, videreutvikle og beholde gode menneskelige ressurser. Begrepet motivasjon er derfor essensielt for å finne ut hva «som driver oss, hva som får oss til å yte noe ekstra, legge oss litt ekstra i selen» (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 228). Det å forstå motivasjon vil gi organisasjoner noen fortrinn som det å bli mer effektive, økonomiske, øke tilknytning til virksomheten, gi arbeidstakere bedre trivsel på arbeidsplassen med personlig utvikling og vekst og opprettholde gode sosiale relasjoner på arbeidsplassen som igjen kan føre til at arbeidstakere blir værende i yrket (Jacobsen & Thorsvik, 2019).

Motivasjon og det å ha vilje til å gjøre en innsats har ofte sammenheng med forventning om en belønning eller noe man ønsker seg (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Det at mennesker handler er også for å dekke særskilte behov. Maslow (1943) påstår at alle mennesker har fem grunnleggende behov. Disse behovene kan plasseres i et hierarki med «selvrealisering» øverst og «fysiologiske behov» nederst på rangstigen. Maslow (1943) mener at behovene og tilfredstillelse av de ulike nivåene vil variere, og den vil være mindre hos hvert enkelt menneske jo lenger vi kommer oppover i hierarkiet. Ifølge Jacobsen & Thorsvik (2019) gir Maslows behovsteori en beskrivelse av hva som er forutsetningen for å motivere arbeidstakere. Behovspyramiden går fra ytre belønninger som tilfredsstiller behov på de laveste nivåene i hierarkiet, til de høyere nivåer i behovshierarkiet som beskrives som indre belønninger; som behov for anerkjennelse og selvrealisering (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 233).

Ytre motivasjon handler om belønning er ikke knyttet til selve arbeidsoppgaven, men indre motivasjon har tilknytning til selve arbeidsoppgaven, fordi det gir glede og mening i arbeidet med oppgaven, slik at man også vil trives i og med det man gjør (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Frederick Herzberg (1966) forsket på trivsel på arbeidsplassen, og hans teori har fellestrekk med Maslows behovspyramide. Begge omtaler behov i hierarki-form, mens Herzberg fokuserer på hva som driver oss til å yte i jobben (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Herzberg (1966) konkluderte med at det ikke var bare å gi de ansatte høyere lønn så ville trivselen øke og man ville bli mer motivert og yte bedre. Han fant ut at tilfredshet var sterkt knyttet til selve arbeidsoppgavene, mens mistriivsel var heller knyttet til hvordan den ansatte ble behandlet på arbeidsplassen og selve arbeidsmiljøet (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 244).

Herzbergs teori delte arbeidsrelaterte faktorer i to. Den første er «*hygienefaktorer*», som forhindrer mistriivsel når de ikke er til stede, men ikke nødvendigvis økt motivasjon og trivsel når det er til stede. Den andre fremmer motivasjon og jobbtfredshet og Herzberg (1966) kalte dette for «*motivasjonsfaktorer*». Han mente at det var ulike forhold som var med å skape tilfredshet og motivere de ansatte, men igjen på en annen måte skapte misnøye. Videre presiserte Herzberg (1966) at det å endre arbeidsforhold som skaper misnøye hos den ansatte, gjør dem ikke mer motivert og tilfredse. Det er innholdet i selve arbeidsoppgavene som fremmer trivsel og motivasjon blant arbeidstakerne i en organisasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 244).



Tabell 1: En illustrasjon av sammenligning Maslows behovshierarki og Herzbergs tofaktorteori (Rooth, 2023)

3.1.1 Herzbergs tofaktorteori om motivasjon i min oppgave

Det er ulike måter å se på hvordan motivere medarbeidere til å yte mer og trives i jobben. Ved hjelp av disse behovshierarkiene kan jeg få belyst om og hvordan skolelederne tilrettelegger for personlig vekst og utvikling i karrieren for å øke jobbtfredshet og forhindre misnøye (Jacobsen & Thorsvik, 2019).

Herzbergs tofaktorteori trekker frem hva en leder må tenke på for å holde medarbeiderne fornøyde, nemlig å ta i bruk «*hygienefaktorene*». Dette inkluderer faktorer som lønn, jobbsikkerhet, fysiske forhold, relasjoner til kolleger og ledelse, status og goder (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Dersom virksomheten ønsker engasjerte medarbeidere, anbefales det at ledelsen har fokus på «*motivasjonsfaktorene*». Elementer som fremmer motivasjon kan være meningsfullt arbeid, kontroll og ansvar for eget arbeid, anerkjennelse og vekstmuligheter (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 245). I tillegg til ovennevnte, er også det å gi tilbakemeldinger til medarbeidere på jobben de gjør en viktig motivator (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Denne teorien er rettet mot ledelse for motivasjon, og jeg tenker at funnene mine kan drøfte på hvilken måte tofaktorteorien til Herzberg kommer til uttrykk gjennom rektorenes ledelse av seniorlærerne i skolene. Denne teorien er som tidligere kommentert rettet mot ledere og motiverte medarbeidere i en organisasjon, herunder skolen, og står i kontrast til neste teori jeg skal presentere. Selvbestemmelsesteorien handler derimot mer om hva medarbeiderne selv har behov for, deres indre psykologiske behov (Ryan & Deci, 2000). Da blir forskningsspørsmålet følgende:

Forskningsspørsmål:

På hvilken måte er motivasjon synlig i rektorenes ledelse for å tilrettelegge for og forlenge seniorlæreres yrkeskarriere i skolen?

3.2. Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien, eller «*Self-Determination Theory*» (SDT), er en empirisk basert behovsteori som i dag er anerkjent i store deler av arbeidslivet. SDT representerer studier av menneskelig behov og teorien opererer med tre sentrale psykologiske behov for alle mennesker. Ifølge Deci og Ryan (2000) handler det om behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet. I tillegg dreier det seg om i hvilken grad handlingen er kontrollert eller autonom. For at de tre grunnleggende behovene blir støttet eller tilfredsstilt er avhengig av hvilken type motivasjon som er involvert (Deci & Ryan, 2000). De tre grunnleggende, medfødte psykologiske behov må tas hensyn til for å kunne forstå menneskers motivasjon

og atferd (Deci & Ryan, 2000). Videre sier Deci et al. (2008) at det kommer an på hvilke type motivasjon som er involvert og hvilken betydning det har for utfallet av handlingen, og det igjen vil påvirke, psykisk helse, effektivitet og selve evnen til problemløsning.

Selvbestemmelsesteorien har fokus på sammenhengen mellom selvbestemmelse og typen indre motivasjon. Det fremkommer at mennesker som er indre motiverte, jobber med arbeidsoppgaver fordi de liker det, er lystbetont og aktiviteten gir dem glede og positive følelser. En slik selvbestemmelse fører til indre motiverte handlinger og personen blir «selvgående» (Deci & Ryan, 2000). Videre vil jeg nå presentere de tre grunnleggende psykologiske behov innen SDT, og deretter de ulike typer motivasjon, «*Four motivations*» (Deci et al., 2008).

3.2.1 Autonomi, kompetanse og tilhørighet som grunnleggende psykologisk behov

Autonomi handler om selvbestemmelse, som allerede nevnt, i sammenheng med motivasjon og handling, og at man har muligheten til å ta egne valg og avgjørelser på vegne av en selv. Deci et al. (2008) mener at en handling og atferd er selvbestemt når vi utfører den ut fra våre preferanser, interesser og verdier, hvor vi selv føler vi kan bestemme og velge å handle, eller la være å handle. For å få en følelse av selvbestemmelse kan man inviteres til å medvirke som medarbeider og komme med egne viktige synspunkter når viktige avgjørelser skal tas. Når det man gjør handler om andres interesser, eller følelse av plikt, da er det heller snakk om kontrollert, ytre motivasjon, og ikke autonom, indre motivasjon.

Følelse av **tilhørighet** er et annet behov som også har stor betydning i selvbestemmelsesteorien (Deci et al., 2008). Mennesker har behov for sosiale relasjoner, anerkjennelse, tillit og respekt for å oppleve tilhørighet til andre, og at dette er også gjensidig fra andre. Det å ønske tilhørighet til andre mennesker er et psykologisk behov som igjen vil påvirke vår motivasjon i følge Deci et al. (2008).

Som tidligere nevnt i oppgaven har blant annet Maslow (1943) behovshierarki vektlagt behovet for tilhørighet. Når fysiologiske- og trygghetsbehov er tilfredsstilt, vil det være et sterkt behov omkring det sosiale, og det å tilhøre noen og være del av en sosial kontekst før man eventuelt klatrer enda høyere på behovspyramiden (Maslow, 1943).

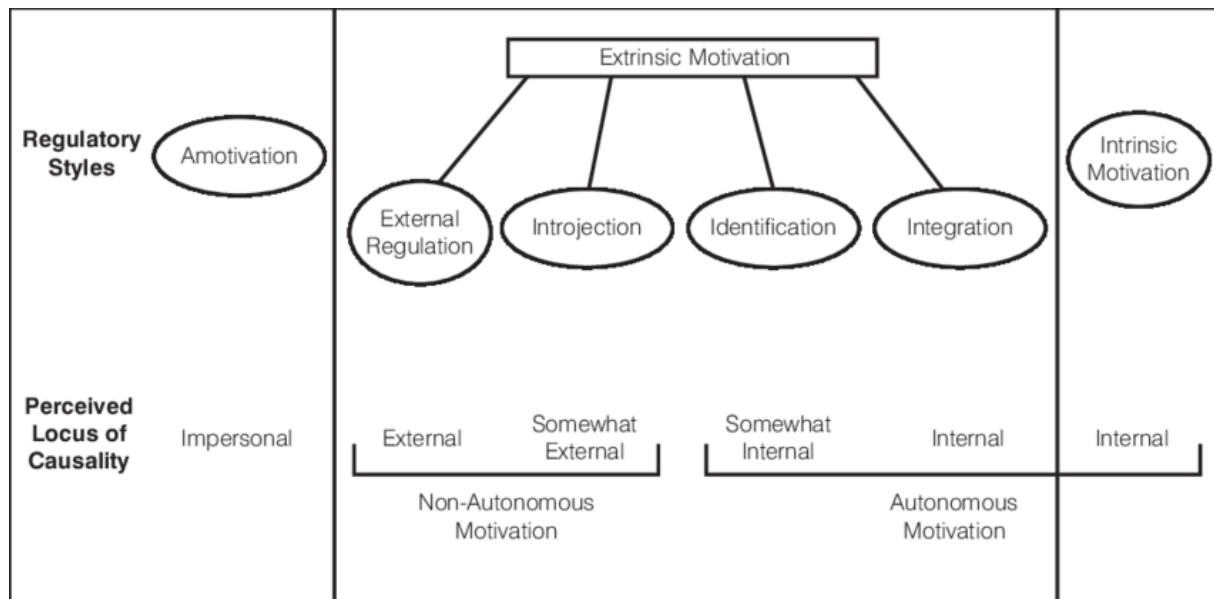
Kompetanse handler om å være i stand til å utføre en jobb, at man føler å ha den kompetansen som kreves og kan samhandle med andre på en effektiv måte, noe som igjen vil føre til en følelse av mestring. Det er behov for å utvikle egenskaper og ferdigheter kontinuerlig slik at vi jobber smartere, mer kreativt og øker vår effektivitet. Samtidig vil det å få positive tilbakemeldinger øke egen kompetanse og mestringsfølelse (Deci & Ryan, 2000). Opplevelse av anerkjennelse og møte utfordringer gjennom komplekse arbeidsoppgaver, er viktig for å få dekket kompetansebehovet, videreutvikle våre prestasjoner og øke vår mestringsfølelse (Deci & Gagné, 2005).

3.2.2 Ulike typer motivasjon i SDT

Selvbestemmelsesteorien opererer med *indrestyrt- og ytrestyrtmotivasjon*. Den ytrestyrte motivasjonen er styrt av noe kontrollert, og vi vil handle med en trussel om straff eller et tilbud om belønning. Når den indrestyrte motivasjonen er involvert vil vi utføre en oppgave på eget initiativ, med innlevelse og glede for en bedre utførelse enn forventet. Resultatet av indrestyrt valg fører til selvbestemt handling (Deci & Gagné, 2005). I

selvbestemmelsesteorien viser Deci & Ryan (2000) hvordan ytre motiverte handlinger kan over tid utvikle seg til å bli indrestyrte (*Intrinsic Motivation*), og at det finnes ulike grader av internalisering av ytrestyrt motivasjon (*Extrinsic Motivation*).

Som modellen nedenfor viser, går det et skille mellom kontrollert og autonom motivasjon (Deci & Gagné, 2005). Videre kalles de ulike typer motivasjon for: *Amotivation*, *Extrinsic Motivation* og *Intrinsic Motivation* (Deci & Ryan, 2000). Jeg vil bare beskrive motivasjonstypene som er relevant for min oppgave, som er «*Extrinsic motivation*» og «*Intrinsic Motivation*», men bruker oversettelsene; ytrestyrt- og indrestyrt motivasjon. I tillegg vil jeg kort nevne de fire undertyper av motivasjon i forhold til hvor stor grad av selvbestemmelse som er involvert i en handling.



Tabell 2: En illustrasjon av indre og ytre motivasjon i SDT (Deci & Ryan, 2000).

3.2.3 Indrestyrt- og ytrestyrt motivasjon

Den ideelle motivasjon er indrestyrt motivasjon hvor man drives av egen vilje og er selvstyrende. Helt til høyre i modellen vises den optimale grad av selvbestemmelse. Til venstre, under «*Extrinsic Motivation*» er handlingene mer kontrollert og ytrestyrt, desto lengre til venstre du kommer.

Ytrestyrt motivasjon deles inn i fire typer ut fra graden av selvbestemmelse eller ytre kontroll som er involvert. Lengst mot venstre finner vi ytre regulering, som er mest kontrollert og minst selvbestemt. Motivasjonen kommer utenfra, enten for å oppnå en belønning eller unngå straff. I introjeksjonsregulering, preger den ytremotiverende faktor ens personlighet uten å være del av identiteten. Handlingene utføres for å unngå skam eller skyldfølelse, og den er ikke selvbestemt. Videre i neste form for ytrestyrt motivasjon er identifisert regulering og den er mer selvbestemt. Da aksepteres handlingen som mer hensiktsmessig og verdifull. Da man identifiserer seg mer med oppgaven blir man også mer selvbestemmende i selve utførselen av den. Den fjerde og siste typen av ytrestyrt motivasjon er integrert regulering som betyr at handlingen er integrert med personens identitet. Det betyr at oppgaven oppleves viktig, meningsfull og er i overenstemmelse med ens verdier og behov. Handlingen er derved selvbestemt ytrestyrt motivert (Deci & Ryan, 2000).

3.2.4 Selvbestemmelsesteorien i min oppgave

SDT skal brukes for å knytte mine funn opp mot empirien for å se hvilken betydning autonomi, tilhørighet og kompetanse har for lærere, og da særlig seniorlærere. Ved å benytte denne teorien kan jeg se på hva som er motivasjonen for seniorlærere til å fortsette lenger i jobben. Mine funn forventes å vise at alle de tre psykologiske behovene innen SDT er aktuelle for seniorlærerne. I tillegg skjer det stadig nye endringer i skolen som nye læreplaner, flere oppgaver og krav som skal gjennomføres i skolen i forbindelse med nye politiske bestemmelser, og det kan derved være tidsaktuelt å finne ut om behovet for autonomi og kompetanse støttes i dag. For å få mer kunnskap om seniorlæreres motivasjon med utgangspunkt i SDT stilles følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål:

Hvordan kan tilfredsstillelse av de tre indre psykologiske behov (autonomi, tilhørighet og kompetanse) påvirke seniorlæreres motivasjon til å fortsette i yrket?

3.3. Profesjonsledelse og teori om profesjonell kapital

Den siste teorien som skal presenteres her handler om å investere i profesjonell kapital innen undervisning i skolen. Skole er en virksomhet på lik linje med andre bedrifter i samfunnet ifølge Hargreaves & Fullan (2012). De introduserer begrepet «*investment*» i den forbindelse, og mener at for å kunne investere i virksomheten, så trenger skolen å erverve seg kapital, en beholdning, for å gjøre undervisningsprofesjonen bedre og mer robust, slik at man kan klare å dekke samfunnets behov innen undervisning (Hargreaves & Fullan, 2012). Videre presenterer Hargreaves & Fullan (2012) tre typer beholdninger som enhver skoleleder bør være bevisst på når det gjelder forbedring av kvaliteten i profesjon; human- eller profesjonskapital, beslutningskapital og sosial kapital.

Human kapital i undervisning omhandler den verdien av kunnskap og ferdigheter som utvikles i mennesket, og da særlig gjennom utdanning og læring. Det er å kunne sitt fag og vite hvordan man underviser i faget, samtidig som man forstår hvordan barn lærer og tilpasser undervisningen deretter. I tillegg må man være omstillingsdyktig i sin undervisningspraksis og klare å bygge relasjoner både til elever og deres foresatte. Man må inneha et kontinuerlig ønske om forbedring slik at man kan bli en enda bedre underviser (Hargreaves & Fullan, 2012). Videre presiseres det at human kapital begrenses hvis den ikke rettes mot gruppen, eller fellesskapet.

Sosial kapital tilsier at ressursene finnes i relasjoner mellom mennesker. I teamarbeid, nettverk og i samarbeid på tvers av fag, trinn og skoler vil man utvikle både en lærings- og delingskultur sammen. Fellesskapet driver utviklingen videre både for den individuelle lærer og for lærergruppen som helhet (Hargreaves & Fullan, 2012). Ifølge Hargreaves & Fullan (2012) må fellesskapet jobbe sammen for at innføringen av nye programmer, eller endringer i skolen skal lykkes. Det vil si at suksessen er avhengig av hvor god kulturen for samarbeid er ved hver enkelt skole (Hargreaves & Fullan, 2012). Likevel er ikke dette nok, mener Hargreaves & Fullan (2012) man trenger også å investere i læreres beslutningskapital.

Beslutningskapital erverves av undervisningspersonalet både gjennom strukturerte og ustrukturerte erfaringer, skjønn og praksis. Det er ved å trene og reflektere over egen undervisningspraksis at man utvikler og utvider sin beslutningskapital, eller det profesjonelle skjønn. Igjen presiserer Hargreaves & Fullan (2012) at beslutningskapitalen spisses enda mer og forbedres i samhandling med kollegaer. For at de tre kapitalene skal styrkes og at investeringen i profesjonell kapital som helhet skal lykkes må skoleledelsen involveres og ansvarliggjøres (Hargreaves & Fullan, 2012).

Ledelse av **profesjonsfellesskapet** er nødvendig for å videreutvikle beholdningene slik at skolens undervisningskapasitet og utvikling styrkes (Hargreaves & Fullan, 2012). Ledere anbefales å utvikle en samarbeidskultur for sin skole, og på den måten ta del i læreres utvikling og læring slik at de klarer å avdekke behov og være med å støtte videreutvikling av det profesjonelle fellesskapet (Hargreaves & Fullan, 2012). Videre mener Hargreaves & Fullan (2012) at det er leders ansvar å legge til rette for samarbeid og gi lærere tilstrekkelig

med tid til å være i prosess og medvirke i utviklingsarbeid. Igjen, i utvikling av den profesjonelle kapitalen av lærere og skolen som helhet fordrer det at skoleleder tar ansvar å tilrettelegge for dette (Hargreaves & Fullan, 2012). Ifølge Irgens (2010) krever gode skoler skoleledere som klarer å følge opp lærere og deres arbeid både individuelt og kollektivt.

3.3.1 Teori om profesjonell kapital i min oppgave

Behovet for tydelig skoleledelse og utvikling av det profesjonelle fellesskapet er aktuelt for å belyse mine funn i oppgaven. Utdanningsdirektoratet (2020) vektlegger nettopp dette med skolelederes viktige oppgave og utfordring, nemlig det å bistå med å utvikle og lede profesjonsfellesskapet i skolen, for å påse at alle i skolen utvikler sin praksis i tråd med læreplanens overordnet prinsipper og verdigrunnlag. Kunnskapsstatusen sier også at ledere er viktige for videreutvikling av skolens ansatte slik at de opplever mestring (Møller, 2006). I tillegg har skoleledere stor betydning i forhold til opprettholdes av motivasjon hos lærere over lang tid (Haukås, 2024). Hvilken betydning god og støttende skoleledelse har for skolens ansatte og hvordan det påvirker deres profesjonelle utvikling kan drøftes mot mine funn ved å bruke profesjonsledelse og teori om profesjonell kapital.

Jeg forventer at lærere og ledere opplever profesjonsledelse og utvikling av profesjonell kapital forskjellig, da de har ulike roller i skolen. Samtidig ved å stille spørsmål i forhold til ledelse kan det gi noen svar på deres opplevelser omkring dette med profesjonsledelse, videreutvikling og tilrettelegging for læreres behov. I tillegg forventer jeg svar på hva de gjør for å følge opp og beholde undervisningspersonalet, men da særlig i forhold til kategorien seniorlærerne. Nå avsluttes teorikapitlet med tredje og siste forskningsspørsmålet:

Forskningsspørsmål:

På hvilken måte er teori om profesjonell kapital synlig i skolen, og hvordan er den med å påvirke seniorlæreres profesjonelle utholdenhet i yrket?

4.0.Design og metode: En kvalitativ casestudie

I denne delen vil jeg gjøre rede for de ulike valgene som er gjort i forbindelse med oppgavens metode og design.

Formålet med oppgaven var å få tidsaktuell kunnskap om hvordan skoleledere jobber og tilrettelegger for å opprettholde seniorlæreres motivasjon til å forlenge sin yrkeskarriere. Samtidig var formålet også å finne ut om dette stemte overens med seniorlæreres egen motivasjon og ønske om å stå yrkesløpet ut. Kvalitativt design ble valgt som metode for å gå mer i dybden i temaet. Den kvalitative studie ble valgt fremfor den kvantitative, fordi den er mer preget av nærhet, få ta del i andres perspektiv, personlige meninger og innlevelse (Thagaard, 2018, s. 14). Med et slikt dybdedesign, hvor man går i dybden på noen få enheter, innen et lite felt, vil man også få et mer holistisk, eller helhetlig bilde av det man forsker på (Egholm, 2014). Uansett, så har dette kvalitative studie bare et utsnitt av representanter og det er ikke nødvendigvis nok til å presentere det fulle og hele bilde av hvordan ledere arbeider når det gjelder å tilrettelegge for en lang lærerkarriere. Det samme gjelder for antall seniorlærere som intervjues i min studie, det vil heller ikke være representativt for alle andre seniorlærere i skolen. Allikevel vil et slikt dybdedesign bidra til at vi utvikler en viss forståelse av det sosiale fenomenet vi studerer (Thagaard, 2018, s. 16).

Den gjennomførte forskningen er designet som en casestudie, fordi jeg studerer et visst utvalg av samfunnsfenomenet ledelse og varig lærerkarriere for seniorlærere i skolen (Bukve, 2021, s. 125). Casestudier defineres altså i forhold til formålet med prosjektet, og hvilken kunnskap man ønsker å utvikle ifølge Bukve (2021, s. 127). I mitt prosjekt er seniorlæreres motivasjon for varig yrkeskarriere og skolelederes tilrettelegging for dette som er casen, fordi det er kunnskap om varige lærerkarrierer som skal utvikles. I tillegg skal en casestudie ha et relevant teoretisk rammeverk som belyser forskningsfenomenet (Bukve, 2021, s. 130). Ifølge Bukve (2021) er det formålet, eller kunnskapen som bestemmer hva som er casen. I min forskning er det varig karriere i læreryrket eller lærerprofesjonen som studeres. Selv om jeg har både lærere og ledere som intervjupersoner, bidrar likevel begge grupper med data for å gi meg et bilde av fenomenet lengre karriere i lærerprofesjonen. Dette oppfattes som en studie med en enkelt case ifølge Bukve (2021). I en enkeltcasestudie forutsettes tydelighet i forhold til hva vi spør etter slik at dette kan repeteres i andre case

med lignende fenomen, og med et teoretisk fokus som er relevant for forskningsformålet (Bukve, 2021). De empiriske data samsvarer med faktorer innen Herzbergs tofaktorteori, selvbestemmelsesteorien og Hargreaves & Fullan's teori om profesjonell kapital, og det gjør at disse valgte teoriene er relevante for mitt tema. Utgangspunktet er både seniorlærere og skoleledere i samme profesjon som ser på motivasjonen for å øke varigheten av yrkesforløpet.

I forhold til det ovennevnte valgte jeg en casestudie, og det var derfor nødvendig å innhente data om fenomenet varig lærerkarriere fra både ledere og seniorlærere for at casen kunne besvare problemstillingen (Bukve, 2021).

I neste avsnitt presenteres metoden som ble brukt for å samle inn data.

4.1. Fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode

Oppgavens formål tilsa at det var mest aktuelt med intervju som metode for datainnsamling. Gjennom intervju får vi innsikt i menneskers forståelse, opplevelser og meninger, og dette passet inn i min studie da både ledere og lærere kunne bidra med empiri om hvordan de forstår sine erfaringer og opplever den arbeidssituasjonen de står i (Thagaard, 2018, s. 12). Da valget falt på fokusgruppeintervju, var en av fordelene tidsbesparelse. I tillegg er den velegnet til utforskende undersøkelser innen akademisk samfunnsforskning ifølge Kvale & Brinkmann (2015). Metoden kan gi flere spontane og emosjonelle synspunkter sammenlignet med mer kognitive intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180). Dessuten kan samspillet i gruppen gjøre det lettere å snakke om for eksempel, følsomme temaer, som ikke normalt sett alltid er tilgjengelige ifølge Kvale & Brinkmann (2015).

Videre sier Kvale & Brinkmann (2015) at fokusgruppeintervju vil også ha en friere uttrykksform, som for eksempel å fortelle gode, eller humoristiske historier som passer til temaet.

I utgangspunktet består som regel en fokusgruppe av 6-10 intervjudeltakere (Kvale & Brinkmann, 2015), men jeg slet en del med rekrutteringen i begynnelsen, og dette vil jeg utdype nærmere under neste punkt. Totalt deltok 9 intervjudeltakere, som jeg fordelte i to grupper. Den første gruppen bestod av 5 rektorer både fra videregående skole og

ungdomsskolen. 4 lærere fra både videregående- og ungdomsskoler hørte til den andre gruppen. Selv om det skulle være et fokusgruppeintervju, hadde jeg laget en intervjuguide med de aktuelle tema og spørsmål jeg ønsket svar på. Uansett, jeg fulgte ikke rekkefølgen på spørsmålene. I fokusgruppesamtalene oppstod det situasjoner hvor jeg ønsket å få besvart flere tema, eller jeg hadde behov for å presisere om jeg hadde oppfattet det som var meddelt på rett måte. Derfor ble deltakerne i gruppene noen ganger stoppet av meg, slik at jeg kunne komme med oppfølgingsspørsmål.

Fokusgruppeintervjuene ble ledet av meg i en rolle som moderator (Kvale & Brinkmann, 2015). Min rolle var å lede og holde fokus i intervjuet, men min posisjon skulle være mer tilbaketrukket (Thagaard, 2018). Emnene som skulle diskuteres ble presentert av meg for å få fram forskjellige synspunkter på temaet som var fokus for gruppene. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er ikke poenget å komme til enighet, men heller skape en åpen og god atmosfære hvor man får uttrykke sine egne meninger og tanker om det aktuelle temaet. Min oppgave som moderator var også å påse at alle gruppemedlemmene fikk slippe like mye til i samtalene og diskusjonene, men samtidig skulle jeg ikke være for dominerende heller, de skulle snakke med hverandre og ikke nødvendigvis til meg. For å holde avstand, og ikke styre for mye, ble noen av temaene diskutert mer enn andre, da noen av emnene virket mer engasjerende. I forhold til åpenhet og gode diskusjoner rundt temaet ledelse, kan fokusgruppe som metode ha vært en ulempe. Det er usikkert hvor ærlige lærerne har ytret sine meninger i forhold til et slikt sensitivt tema. De visste også at min forskning hadde to ulike fokusgrupper, blant annet rektorer fra respektive skoleslag.

For å få til det jeg ønsket gjennom fokusgruppeintervjuene, å etablere en dynamisk gruppeprosess med gode diskusjoner omkring emnene som skulle belyses, ville det kreve en del av meg som moderator. Derfor ville det være hensiktsmessig med noen øvelser før selve fokusgruppeintervjuene startet (Thagaard, 2018). Deler av gangen i intervjuet ble øvd på, slik at jeg fikk prøvd ut noe av moderatorrollen i forhold til presisering og oppfølgingsspørsmål.

Det kvalitative intervju baserer seg på utvikling av et tillitsforhold til intervjupersonene ved å skape en god og vennlig atmosfære, og da vil kvaliteten på selve intervjuet også bli bedre ifølge Thagaard (2018). Det igjen er med på å redusere den sosiale avstanden mellom

intervjupersonen og intervjuer, i tillegg til at jeg kjenner godt til det miljøet forskningen foregår i (Thagaard, 2018). Derved ble avstanden redusert siden jeg som lærer, og seniorlærer kunne gi uttrykk for at jeg kjente godt til skoleledelse og læreres erfaring som seniorer i skolen. Dessuten hadde jeg med meg en viss kunnskap om temaet allerede, som tilsa at jeg klarte å etablere en grei avstand til intervjupersonene, men samtidig klarte å være åpen for nye innspill fra intervjupersonenes opplevelser.

Fokusgruppeintervju som kvalitativt forskningsintervju vil være preget av et «assymmetrisk maktforhold» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52) hvor jeg som intervjuer er i en helt annen maktposisjon enn den som intervjues (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren setter dagsorden, og «samtalen» blir et middel for å få fram narrativer og opplevelser som skal brukes i fortolkninger i samsvar med egen forskning (Thagaard, 2018). Jeg forsøkte å være oppmerksomme på dette i løpet av mine intervjuer, og presiserte at jeg var takknemlig for alt de bidro med og at jeg var interessert i å høre deres meninger om de ulike emnene i oppgaven. I tillegg var jeg veldig takknemlig for at de ville la seg intervjuer og delta i prosjektet mitt. I dette finnes også et etisk perspektiv som vil bli kommentert på slutten av kapittel 4.

Fokusgruppeintervjuene foregikk på Zoom, og underveis ble det brukt lydopptaker som intervjupersonene hadde gitt samtykke til. En fysisk lydopptaker gjorde det lettere for meg å følge med på samtalene og diskusjonene som foregikk, samtidig som jeg passet på min rolle som moderator. Lydopptaket garanterte all informasjon fra samtalene som foregikk digitalt på Zoom. Derved kunne jeg konsentrere meg om å være en aktiv lytter, og selv om det foregikk digitalt responderte jeg med å vise dem støtte og oppmerksomhet både med kroppsspråk og positive kommentarer. Dessuten klarte jeg også å ta notater underveis, og det opplevde jeg i ettertid å være veldig nyttig når analysedelen startet (Thagaard, 2018).

Nå avsluttes delen om selve intervjuet, og herfra går jeg over til hvordan jeg rekrutterte intervjupersonene.

4.2. Utvalg av intervjupersoner

Det viste seg å være vanskelig å finne deltakere til mine kvalitative intervjuer, siden dette handler om personlige intervjuer hvor deltakerne forventes å meddele sine erfaringer, tanker og følelser om til dels nærgående temaer, kan dette være en utfordring for noen og de ønsker ikke å stille som intervjudeltakere (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg startet med en formell henvendelse til skoler som var strategisk for mitt fenomen, deriblant 5 ungdomsskoler og 5 videregående skoler. Jeg tok bare kontakt med offentlige skoler, og ikke noen private da disse kan være ulike i forhold til personalpolitikk. Skolene jeg kontaktet fikk informasjonsskrivet om prosjektet mitt sammen med min kontaktinformasjon. Da denne seleksjonsmåten ikke førte fram, måtte jeg prøve å finne intervjudeltakere på andre måter, og jeg valgte derfor å ta direkte kontakt med rektorer ved 5 ulike skoler, både videregående- og ungdomsskoler. Disse var veldig positive, og ønsket gjerne å delta. Deres forklaring på denne positiviteten var at de sjelden ble forespurt om å delta i prosjekter, de fikk stort sett alltid forespørsel om skolen hadde lærere som var villige til å delta som intervjupersoner.

I tillegg til ledere i skolen måtte jeg også få deltakere fra undervisningspersonalet som hørte til kategorien seniorlærere, eller de som var 55+ (Midtsundstad et al., 2022). Da det er lærere i denne aldersgruppen som defineres som erfarne seniorlærere. Selv om lærerne kom fra forskjellige skoleslag og ikke har helt samme arbeidsforhold, er de likevel seniorer med lang fartstid i skolen og alle hørte til offentlige skoler med samme arbeidstidsavtaler (Utdanningsforbundet, 2024). Siden oppgaven min handler om seniorlærere og varige karrierer brukte jeg strategisk utvelgelse hvor jeg valgte deltakere som hadde de egenskapene og kvalifikasjonene som passet til mitt tema (Thagaard, 2018). Derfor rekrutterte jeg deltakere i denne gruppen som var tilgjengelige ved å bruke snøballmetoden (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg kontaktet noen lærere som jeg visste hadde disse kvalifikasjonene som var passende for min problemstilling, og de kom opp med navn på lærere med tilsvarende egenskaper. Siden jeg rekrutterte lærere fra både ungdoms- og videregående skoler kunne jeg motvirke ulempen med å få personer tilhørende samme miljø (Thagaard, 2018). Igjen, det var veldig utfordrende å skaffe nok deltakere til denne gruppen, og da noen trakk seg i siste liten, endte jeg opp med 4 intervjudeltakere i denne gruppen.

Som tidligere nevnt gjennomførte jeg to fokusgruppeintervju med i alt 9 deltakere. Jeg fikk inn en god del data, så antall intervjuer viste seg å være tilstrekkelig. Analyseprosessen av intervjuer er tidkrevende, så lurt å tenke på at størrelsen på utvalget ikke blir for stort. Ifølge Thagaard (2018) bør ikke antall deltakere være større enn at det er mulig å gjennomføre analysearbeidet. I tillegg når størrelsen på utvalget et «metningspunkt» (Thagaard, 2018, s. 59) og det ville si at jeg ikke ville få ytterligere forståelse og forklaring på temaet seniorlærere og varig karriere.

Nå har jeg presentert hvordan jeg rekrutterte intervjudeltakerne, og i neste avsnitt vil jeg gjøre greie for arbeidet i etterkant med intervjuene, eller selve analyseprosessen.

4.3. Bearbeiding og analyse av data

Rett etter intervjuene startet jeg med å transkribere. Da jeg brukte fysisk lydopptaker, så kunne innholdet slettes etter transkribering. Selve sletting av innholdet på lydopptakeren var også viktig i forhold til opplysninger jeg mottok om deltakernes navn og annen informasjon fra dem, så forholdt jeg meg til personvernforordningen i forhold til behandling av personopplysninger (Datatilsynet, 2024). Selv om fokusgruppeintervjuene mine foregikk på den digitale videoplattformen Zoom brukte jeg ikke lydopptak der, nettopp for å unngå etiske problemer som konfidensialitet for intervjudeltakerne. Det var heller ikke nødvendig å overføre lydfilen til pc, fordi jeg brukte et transkriberingsprogram i Word, som skrev rett fra lydopptakeren. Samtidig måtte jeg inn og korrigere, og lytte gjennom både opptaket og se igjennom mine notater for å få korrekthet i helheten av intervjuene.

Da fokusgruppeintervjuene foregikk på internett hadde jeg et særskilt ansvar for å forsikre deltakerne om hvordan jeg skulle bruke Zoom for å ivareta deres anonymitet og forsikring om at dataene ikke skulle brukes av andre (Thagaard, 2018). Opptakene på Zoom ble heller ikke lagret, slik at de skulle føle seg trygge i intervjusituasjonen.

I tillegg nevner Kvale & Brinkmann (2015, s. 97) det etiske prinsippet om å transkribere lojalt i forhold til det intervjupersonen sier. Dette er ett av flere etiske problemstillinger som gjelder for de ulike forskningsstadier, som vil bli mer utdypet senere i kapittel 4.

I prosessen med å tolke funnene har jeg brukt hermeneutisk fortolkning (Egholm, 2014). I arbeidet med funnene bygde jeg nettopp på dette prinsippet om at informasjonen må ses i lys av helheten og den sammenhengen delene opererer i (Thagaard, 2018). Nemlig at både skoleledere og seniorlærere jobber i skolen og informasjonen begge grupper bidra med må ses ut fra konteksten de opererer i som forklarer måten de handler på (Bukve, 2021, s. 72). Samtidig måtte jeg fange opp holdninger og kulturer, og ikke bare det som ble sagt under intervjuene, eller det som Thagaard (2018) fremhever hva forskeren skal presentere, nemlig en «tjukk beskrivelse», at forskeren fortolker det som blir sagt, at det ligger en mening bak uttalelsene til intervjudeltakeren, og ikke bare en «tynn beskrivelse», som er det som transkriberes (Thagaard, 2018, s. 37). I arbeidet med å analysere kvalitativ forskning vil man hele tiden være i en prosess, hvor man vender tilbake til det som ble sagt og tolker dem ut fra helheten, og hva som er hensiktsmessig for det respektive prosjekt (Thagaard, 2018). Jeg startet analysearbeidet allerede underveis i intervjuene hvor jeg fikk større forståelse for temaene.

Nå det er sagt, må man ha fokus på de etiske retningslinjene som beskytter intervjupersonene i forhold til det som er blitt sagt i intervjuene. For å ivareta dette i analysearbeidet, ønsket jeg å gjengi det intervjupersonene hadde meddelt meg gjennom fokusgruppeintervjuene. Som Thagaard (2018, s. 167) presiserer i forhold til de etiske hensyn, om at det er viktig at deltakerne ikke føler seg utlevert, men at deres integritet ivaretas.

Videre vil jeg nå redegjøre for hvordan behandling av dataene foregikk.

4.3.1 Temasentrert fortolkning

Jeg valgte temasentrert analytisk tilnærming da metoden passet for analyse av data fra fokusgruppeintervjuene. Under intervjuene var jeg allerede i gang med å reflektere over hva som ble sagt og hva som ble uttrykt i løpet av samtalen. Ifølge Thagaard (2018, s. 151) er det å vurdere analyse og tolkning av data en kontinuerlig prosess som foregår gjennom hele forskningen. Metoden passet også til mitt prosjekt da jeg kunne sammenligne data fra intervjupersonene og på den måten fikk jeg en dypere forståelse for hvert enkelt tema

(Thagaard, 2018). I analysearbeidet med det som var transkribert brukte jeg en dynamisk tilnærming, abduksjon. Da var jeg i en dialogisk relasjon mellom teori og empiri, hvor teorien hjalp meg til å forstå funnene mine, men også at empirien bidro til å utvikle teorien (Bukve 2021, s. 70).

Etter transkripsjonen begynte jeg å lese grundig gjennom intervjuene på nytt. Ved å markere med farger og stikkord fikk jeg oversikt over hva intervjupersonene hadde sagt om de ulike tema. Da kunne jeg gå i dybden om hva de ulike gruppene hadde sagt om de samme tema, og jeg fikk klassifisert rådataene på en mer oversiktlig måte (Thagaard, 2018). Kritikken mot denne prosessen er at jeg vurderer temaene løsrevet ut fra sammenhengen de ble presentert i (Thagaard, 2018). Derfor var jeg oppmerksom på at funnene fra hver enkelt deltaker ble analysert og vurdert opp mot helheten og konteksten den foregikk i, og dermed er et helhetlig perspektiv ivaretatt i analysen (Thagaard, 2018, s. 171).

Temaanalyser baserer seg på at vi koder tekst fra intervjuene. Det å kode betyr at man deler opp teksten og beskriver deler av den med kodeord (Thagaard, 2018). Kodeord jeg brukte for å få en bedre oversikt over det som ble sagt i intervjuene, var blant annet: seniorer, formelle tiltak, motivasjon, utfordringer, tilrettelegging, etter-og videreutdanning, ledelse og varig lærerkarriere. Koder og inndeling i kategorier blir brukt for å tilføre mening til teksten, og for å vise hva deltakerne har sagt om det samme tema (Thagaard, 2018, s. 172). Deretter ble kodeordene til kategorier for de samme tema. Kategoriene ble temaene, som for eksempel: ledelse, autonomi, kompetanse og planer for varig lærerkarriere. Ved hjelp av kategoriene kunne jeg sammenligne ledernes og lærernes svar og beskrivelser for de samme temaene. Videre lagde jeg en matrise slik at jeg fikk en bedre oversikt over tolkningene ved å presentere analyse av svarene til hver enkelt deltaker (Thagaard, 2018, s. 162).

For å unngå at det vi velger å presentere blir løsrevet fra opprinnelig kontekst, er det viktig å få med det helhetlige perspektivet slik at dataene i matrisen viser noen tydelige trekk for innflytelse, og det kan derfor være greit å ta med sitater fra deltakerne (Thagaard, 2018, s. 162). I sitatene bruker jeg forkortelsen L for lærer, og R for rektor og i tillegg 1-5, og 1-4 som representerer skolene, nettopp for å sikre anonymitet (Thagaard, 2018, s. 167).

4.4. Etske avveininger ved forskningsprosjektet

Etske retningslinjer baserer seg på krav til anonymitet og deltakernes rett til å velge og avstå fra å delta (Thagaard, 2018). Som ansvarlig for prosjektet skal jeg sikre at intervjupersonene sin meddelelse og forståelse av intervjusituasjonen er ivaretatt og presentert slik den var planlagt. Intervjupersonene har samtykket til å svare på spørsmål, og det er ikke etsk forsvarlig hvis de blir provosert til å endre på noe omkring hvordan de forstår sin egen situasjon (Thagaard, 2018, s. 114). Videre vil jeg gjøre rede for flere etske avveininger som er foretatt.

Det etske prinsippet om å vise respekt for deltakernes privatliv er veldig viktig, i tillegg til at forskeren må ikke lede intervjupersonene til å gi informasjon de vil angre på senere. Enhver intervjuer må ta hensyn til deltakers integritet og anonymitet gjennom hele intervjuprosessen (Thagaard, 2018, s. 114).

Videre må alle opplysninger som kan bryte anonymiteten oppbevares trygt fram til prosjektets avslutning i juli 2024, da vil alle opplysningene makuleres og slettes. Ved bruk av koder og anonymitet i forhold til navn og arbeidssted sikres konfidensialiteten slik at jeg oppfyller kravene i Personopplysningsloven (2016). Siden jeg behandler personopplysninger, er mitt prosjekt meldepliktig til Sikt (2023). Etter godkjent søknad kunne jeg starte intervjuene mine i november/desember 2023.

Etter godkjenning fra Sikt, og i forkant av intervjuene måtte jeg sende deltakerne informert samtykke. I dette skrivet informeres deltakerne om formålet til undersøkelsen og presentasjonen av forskningsdesignet. Informert samtykke understreker at deltakelsen er frivillig, og at deltakerne kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig som det ble informert om forskningsprosjektets formål og hvem som ville få adgang til intervjumaterialet, ble informasjonen begrenset til å ikke gjelde hvilke teorier som skulle brukes i prosjektet. Dette for å unngå at deltakerne kunne justere svarene sine for å fremstille seg selv på en tilpasset måte.

Ifølge Thagaard (2018) handler også kravet om informert samtykke også om å gjengi innholdet fra intervjuene på riktig måte.

Avslutningsvis, vil jeg også presisere at jeg har vært vitenskapelig redelig ved å henvise til korrekte kilder gjennom hele skriveprosessen, og på den måten følges prinsippet om god henvisningsskikk (Thagaard, 2018, s. 21). I tillegg til god henvisningsskikk handler også vitenskapelig redelighet om gyldighet, pålitelighet og overførbarhet, som presenteres mer detaljert i neste del.

4.5. Prosjektets reliabilitet, validitet og overførbarhet

Et forskningsprosjekt krever å tilfredsstillere flere etiske krav og prinsipper. Når man oppfyller slike krav i prosjektet, oppfattes dette som at forskningen er gjennomført på «en pålitelig og tillitvekkende måte» (Thagaard, 2018, s. 187). Samtidig er forskningen min da pålitelig i forhold til utvelgelsen av hvem som kunne delta som intervjudeltakere i prosjektet. Ved å rekruttere seniorlærere, definert til å være i aldersgruppen 55+, bekrefter dette en pålitelighet. Hvis jeg derimot hadde rekruttert en lærer under 55, kunne dette ha gitt misvisende informasjon som ikke ville ha vært representativt for min oppgave. Ved å følge definisjon for seniorlærer og deres aldergruppe ble det en forsikring om at de respektive intervjupersonene kunne delta i intervjuene.

I kvalitativ forskning er troverdighet og tillit viktig i forhold til hvordan forskningen er utført (Thagaard, 2018, s. 187). Reliabilitet dreier seg også om andre forskere kommer fram til de samme resultatene ved å bruke de samme metodene. Det diskuteres om repliserbarhet i kvalitativ forskning er like aktuell (Thagaard, 2018, s. 187). Dette synet har endret seg i nyere tid, og man vektlegger heller det interaksjonistiske perspektivet, og utviklingen av forskerens forståelse som baserer seg på kontakten mellom deltakere og forsker i for eksempel intervjusituasjonene (Thagaard, 2018, s. 188). Det er nettopp slik jeg og deltakerne har forholdt oss til hverandre, og det er blitt belyst gjennom intervjuene tema som er aktuelle for min oppgave. I kvalitativ forskning er det viktig å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetodene, nettopp for å styrke reliabiliteten i forskningen (Thagaard, 2018, s. 188). Ved å gjennomgå detaljert framgangsmåte i min forskning er jeg med på å styrke forskningens transparens. I tillegg knyttes også påliteligheten til kvaliteten på dataene og vurderingen av bruken og videreutviklingen av disse (Thagaard, 2018, s. 188).

Ved å gjennomføre to fokusgruppeintervjuer med totalt 9 deltakere bekrefter det tilstrekkelig med data. I tillegg har jeg representanter fra 6 ulike skoler som tilkjennegir kvalitet på funnene. I tillegg kan det nevnes at korrekt gjengivelse fra opplysningen til intervjudeltakerne er også med å styrke reliabiliteten i forskningen (Thagaard, 2018).

Validitet i kvalitativ forskning handler om gyldigheten av tolkningen av resultatene til forskningen og tolkningene av data (Thagaard, 2018, s. 189). I dette tilfellet er det viktig å vise hvilke teorier som er brukt for tolkningene av funnene, og hvordan man er kommet fram til tolkningene og konklusjoner i analysen (Thagaard, 2018, s. 189). I den forbindelse kan gyldigheten diskuteres omkring hvordan jeg har vært kritisk til min egen tolkning, om jeg har tolket funnene slik at de er gyldige i forhold den virkeligheten de operer i og om de samsvarer med tidligere forskning. I tillegg må vi være oppmerksomme på egen tilknytning til miljøet vi studerer når det gjelder validitet innen kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 190). I kapittel 1 nevner jeg min erfaring som skolemenneske, og at det kan være en ulempe at jeg arbeider i skolen og vet hvordan skolen fungerer, på den måten kan jeg være forutinntatt i forbindelse med intervjuene og tolkningen av funnene i etterkant. Da jeg som lærer vet hvordan det er å være i lignende situasjoner som intervjudeltakerne skal reflektere over og besvare, kan det være lett å relatere dette til meg selv og min egen gjenkjennelse. Da kan jeg bli mindre oppmerksom på det som er forskjellig fra mine egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 190). Derfor har jeg gjennom hele forskningsprosessen og i tolkningene av mine funn prøvd å være bevisst mitt ståsted slik at dette ikke skulle påvirke tolkningene av resultatene i egen forskning. I tillegg styrkes validiteten ved å analysere funn ved hjelp av «teoretisk transparens» (Thagaard, 2018, s. 189).

Forskningsresultatenes overførbarhet innebærer at årsakssammenhengene generaliseres til andre områder (Thagaard, 2018, s. 193). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 289) stilles spørsmålet om resultatene gjelder bare for den ene forskningen, eller om disse kan overføres til andre kontekster og situasjoner, om funnene er generaliserbare. Da mine funn kommer fra skoleledelse og seniorlærere fra 6 ulike skole kan disse igjen overføres til lignende utdanningsinstitusjoner med samme profesjonsledelse og aldersgruppe (Thagaard, 2018, s. 195). Funn omkring motivasjon og varig lærerkarriere, via forskningen, kan overføres til lignende skoler, som ifølge Thagaard (2018) er teoretisk overførbar. Samtidig trekkes også

gjenkjennelse fram som grunnlag for overførbarhet. På den måten vil leseren kjenne igjen tolkningene og kan relatere det til egne erfaringer og igjen gi leseren en dypere forståelse for ledelse for motivasjon.

Da avsluttes kapitlet om design og metode, og oppgavens analyse og drøfting av data og diskusjon av funn presenteres.

5.0. Analyse av empiriske funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funn fra fokusgruppeintervjuene, og jeg vil ta utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene som avgrensner og utdyper problemstillingen. Jeg vil veksle mellom oppsummering av informasjonen intervjupersonene bidro med og sitater fra det transkriberte materiale, for å få best mulig inntrykk av det datamaterialet jeg satt igjen med etter å ha gjennomført to fokusgruppeintervjuer med henholdsvis 5 rektorer og 4 lærere fra 5 videregående skoler og 3 ungdomsskoler.

I tillegg vil jeg kort introdusere teorien etter hvert enkelt forskningsspørsmål før funnene beskrives.

5.1. På hvilken måte er motivasjon synlig i rektorenes ledelse for å tilrettelegge for å forlenge seniorlæreres yrkeskarriere i skolen?

Svar på dette forskningsspørsmålet belyses i teorikapitlet, hvor Herzbergs tofaktorteori (1966) trekker fram ledelse for motivasjon. Jeg skal kort presentere Herzbergs tofaktorteori (1966) her, og så vil jeg diskutere empirien mot denne teorien mer grundig i neste kapittel. Så kort fortalt er «*hygienefaktorer*» og «*motivasjonsfaktorer*» vesentlige for å finne ut hva som fremmer motivasjonen til medarbeidere og hva som gjør dem fornøyde. Faktorer som lønn, jobbsikkerhet, fysiske forhold, relasjoner til kolleger og ledelse, status og goder gjør dem fornøyde og fremmer trivsel (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Hvis man ønsker engasjerte ansatte, må en leder legge forholdene til rette for å motivere, slik at enhver medarbeider opplever å ha et meningsfullt arbeid, kontroll og ansvar for eget arbeid, anerkjennelse og muligheter for etter- og videreutdanning i jobben, i tillegg til motivatoren det å gi tilbakemeldinger til sine medarbeidere i forhold til jobben de utfører (Jacobsen & Thorsvik, 2019).

Det første jeg presenterer angående mine funn er hva lederne svarte på i forhold til motivasjon og tilrettelegging for å beholde seniorlærerne i skolen.

5.1.1 Motivasjonsfaktorer

Jeg ønsket å finne svar på hva skoleledere tenkte om seniorlærere og deres motivasjon for å fortsette i yrket fram til pensjonsalder, og hvordan rektorene ledet for nettopp dette.

Alle de fem rektorene var svært positive til seniorlærerne og deres realkompetanse, og det ble presisert at seniorlærere betraktes som en viktig ressurs for skolen som helhet, og særlig for nyutdannede lærere med tanke på erfaringsdeling som seniorlærer med lang fartstid i skolen.

I tillegg nevnte alle rektorer at seniorlærere hadde etter- og videreutdanningsmuligheter som alle andre lærere i skolen, nettopp med tanke på å motivere seniorlærere til å holde seg oppdatert og ønske om å fortsette lengst mulig i yrket.

«Det er ellers ingen sånne begrensninger i forhold til etter- og videreutdanning, det går mer på skolens behov og hvilke kriterier kommunen har det gjelder videreutdanning og utvelgelse, så det handler ikke om aldersdiskriminering i det hele tatt» (R5).

«Men som seniorer så er de absolutt med der og vi har hatt lærere på over 60 år som har gått på programmeringskurs på universitetet, så det er ikke noen som er for gamle til å videreutvikle seg» (R2).

En av rektorene mente at det var viktig at seniorlærerne skulle få bruke sin erfaring og føle at jobben de gjorde var viktig og nyttig, i tillegg ville hun tilby kompetanseheving og gripe fatt i det de fortsatt hadde en motivasjon for. Flere mente det var viktig å ha et eget ønske om å utvikle seg så lenge man var i jobb, det ville igjen gi en større mestring i lærerrollen.

«Jeg har klare forventninger til at alle bidrar uansett hvor gammel de er» (R1).

«Så jeg tror kanskje vi har klart å snu det, at det oppleves kjekt at de får utvikle seg så lenge de er i jobb. Det er bedre å stå og føle at de gjør en god jobb enn å liksom trappe ned» (R3)

En rektor mente det også var viktig å støtte nettopp seniorlærere som var positive til jobben og som ønsket å bidra til fellesskapet.

«Har laget et nytt ord *prososial motivasjon*, altså det som driver meg, det er å se andre lykkes i jobben sin» (R3).

«Et av mine ansvarsområder som leder for skolen er å få lærerne til å trives, kjenne på tilhørighet og føle at den jobben de gjør er viktig og nyttig» (R4).

Etter denne presentasjonen av mine funn av ledelse og motiverte lærere, går jeg over til å presentere mine funn om ledelse og hvilke tiltak som finnes for å fremme trivsel hos seniorlærerne i skolen.

5.1.2 Hygienefaktorer

I tillegg til de ovennevnte «*motivasjonsfaktorer*» nevner også Herzberg (1966) de såkalte «*hygienefaktorer*» som for eksempel relasjoner til kolleger og ledelse, jobbsikkerhet, goder og status for å fremme trivsel og gjøre dem fornøyde på arbeidsplassen.

Når det gjelder goder så tilsier arbeidstidsavtalen, SFS 2213 (Utdanningsforbundet.no, 2024, SFS 2213) at skoleåret etter man er fylt 57 år en reduksjon i stillingen på 6 % og 12,5 % etter man er fylt 60 år. I tillegg vil man få en ekstra uke ferie etter fylte 60 år nettopp med tanke på å forlenge yrkeskarrieren for seniorer (Nav.no). Dette tiltaket som er regulert i arbeidstidsavtalen SFS 2213 ((Utdanningsforbundet.no, 2024, SFS 2213) trekkes fram av alle rektorene som deltok i fokusgruppeintervjuet som et meget viktig tiltak og et gode hvor senioren har mulighet til å disponere stillingsreduksjonen som de vil. I tillegg vil dette tiltaket gi dem en enda bedre anledning til å fortsette å utvikle seg så lenge de er i jobb.

«Tiltak SFS 2213, reduksjon fra 6 og så øker det til 12,5 %, det er jo ikke mange yrkesgrupper som har det sånn; et utrolig godt virkemiddel, tenker jeg og jeg tror det gjør at mange står lenger i jobb» (R3).

Videre trekker noen rektorer fram at det gjerne skjer endringer for seniorer i forhold til relasjoner. Både i forhold til kolleger og til elever. Det kan skyldes at de mister gode kolleger og sitt vanlige nettverk på skolen på grunn av kollegers pensjonering. I tillegg strever man noen ganger også med å tilpasse seg ungdomskulturen i skolen, slik at man ikke helt klarer å henge med i forhold til relasjonsbygging med elever. En rektor på en av de videregående

skolene nevnte også at hvis seniorlærere har for mange forbehold i jobben sin i skolen vil det også være med å forringe lærerens undervisningspraksis og det igjen vil gi elevene et dårligere pedagogisk tilbud. Samtidig opplevde noen rektorer også at når seniorlærere stagnerte i sin undervisning mottok ledelsen ofte klagesaker på dem. Selv om det forekom klager, hadde lærere i videregående skole en stor trygghet i sitt stillingsvern, man ville ikke miste jobben selv om man ble utdatert. Uansett, så var det rektorenes oppgave å legge til rette for og påse at seniorlærere klarte å tilpasse seg til det skolen hadde behov for, det være seg relasjonsbygging til elever, fag og undervisningspraksis og det profesjonelle fellesskapet i skolen. I tillegg mente en rektor at en god seniortilværelse i skolen fordrer at man har hatt det bra underveis i klasserommet.

Helt til slutt kan nevnes at flere av rektorene mente at seniorlærere, 55+, var de mest stabile ansatte i skolen med god helse og ofte gjerne i god fysisk form. En rektor foreslo at tiltakene seniorlærere hadde krav på burde vært tildelt småbarnsforeldre grunnet deres travle hverdag.

«Så det er jo litt rart at vi definerer en senior til 55 mens vi har småbarnsmødre som løper i barnehager og stresser på noen og 30 år som kanskje skulle hatt litt ekstra tilrettelegging» (R2).

Nå avsluttes presentasjonen av empiri i forhold til det første forskningsspørsmålet, og vi går over til neste del som omhandler det andre forskningsspørsmålet om seniorlærerne og deres motivasjon for å fortsette i yrket.

5.2. Hvordan kan tilfredsstillelse av de tre indre psykologiske behov (autonomi, tilhørighet og kompetanse) påvirke seniorlæreres motivasjon til å fortsette i yrket?

I denne delen vil funn fra datamaterialet fra fokusgruppeintervjuet til seniorlærerne om deres motivasjon for å fortsette som lærer bli lagt fram. Svarene fra deres funn belyses av selvbestemmelsesteorien (SDT) og om de tre indre psykologiske behov tilfredstilles (Deci & Ryan, 2000). Hvilken type motivasjon som er involvert påvirker også selve utførelsen av

handlingen (Deci & Ryan, 2008). SDT ser på sammenhengen mellom selvbestemmelse og typen indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Videre vil jeg nå presentere funnene i forhold til de tre indre psykologiske behov; autonomi, tilhørighet og kompetanse. I avsnittet om autonomi, vil også funnene mine fra datamaterialet presenteres i forhold til indrestyrt- og ytrestyrt motivasjon, herunder de fire undertyper av motivasjon i forhold til hvor stor grad av selvbestemmelse som er involvert i handlingen.

Som tidligere nevnt vil det både bli oppsummering fra fokusgruppeintervjuene og sitater fra det transkriberte datamateriale.

5.2.1 Autonomi

Autonomi handler om selvbestemmelse i sammenheng med motivasjon og handling, og det at man har mulighet til å ta egne valg og avgjørelse på vegne av en selv. Dette betyr, at for eksempel som medarbeider vil man ha mulighet til å medvirke i forhold til viktige avgjørelser som tas på jobben. I motsetning til når det man gjør handler om andres interesser, eller følelse av plikt, da er det heller snakk om kontrollert, ytre motivasjon, og ikke autonom, indre motivasjon (Deci & al., 2008). Internaliseringsprosessen består av fire undertyper; ytre regulering, introjeksjonsregulering, identifisert regulering og integrert regulering (Deci & Ryan, 2000).

Jeg vil nå presentere funn fra mitt datamateriale som belyses av det ovennevnte.

Det som er motivasjonen for alle intervjupersonene for å fortsette i jobben er å kunne få mer tid til både å planlegge og reflektere over egen undervisningspraksis, og ikke minst få fokusere mer på selve undervisningssituasjonen sammen med elevene. Selve essensen i læreres motivasjon og utholdenhet i jobben, er nettopp dette å være med elevene og undervise. Da opplevde de større frihet og tillit fra ledelsen til å gjøre jobben slik de ville og som de tenkte var riktig ut fra sitt profesjonelle ståsted.

Alle lærere var også enige om at det var for mye som de ikke hadde kontroll over, som ble presset inn i skolen. Dette ble veldig belastende, og tiden de ønsket til å jobbe med det faglige og forberedelse til undervisning ble redusert. I tillegg var tre av intervjupersonene

kontaktlærere, og det var sterkt ønskelig med en utvidelse av prosentsatsen for denne funksjonen for å kunne gjøre en tilfredsstillende jobb. Alle etterspurte færre oppgaver, og mindre tidstyver. De ønsket mer tid til fag og elevene, og at man måtte «rydde bort alt stresset» som plasseres i skolen. Det var et stort behov for justeringer av innholdet av arbeidsoppgaver i lærerprofesjonen for å gjøre jobben mer levelig.

«Da eg begynte (som lærer) var det helt annerledes.

Nå blir det mindre og mindre tid til det faglige og det pedagogiske» (L1).

Ytre regulering kan beskrives i forhold til alle arbeidsoppgaver som man blir pålagt å gjøre, som minst selvbestemt, som dokumentasjonsoppgaver (Deci & Ryan, 2000).

«Krav til økt dokumentasjon for alt ein gjer, tunggrodde arkivsystem, BK360, en tidstyv uten like» (L2).

Introjeksjonsregulering er en del av ens personlighet, men mer som tvang og plikt (Deci & Ryan, 2000).

«Som kontaktlærer har vi fått veldig mange andre funksjoner, administrativt, det er så mye å ta hånd om i klasserommet angående det sosiale og vi har mange møter som tar tiden fra oss» (L1).

Identifisert regulering hvor handlingen er mer internalisert, og den gjennomføres med delvis glede og velvilje (Deci & Ryan, 2000)

«Det er jo tøft, man skal jo ønske veldig å fortsette å jobbe» (L4).

«Jeg er veldig glad i jobben min, men kan samtidig si, ikke sånn som det er nå» (L3).

«Det surrer hele dagen, 1000 ting som skal gjøres, alt som plasseres inn i skolen, man må rydde vekk en del av stresset slik at man får jobbe med fagene, arbeidsoppgavene og tiden strekker ikke til» (L3).

Integrert regulering er handlingen blitt forent med personens verdier, behov og identitet (Deci & Ryan, 2000).

«Skal du overleve i dette yrket her så må du finne deg en nisje. Det husker eg ei som var eldre enn meg sa til meg en gang» (L2).

Dette med nisje var det to som nevnte, og med dette mente de at det å spesialisere seg i noe innen skolesektoren som virkelig engasjerer; som for eksempel innen spesialpedagogikk, eller innen veiledning for både lærerstudenter og nyutdannede lærere, eventuelt utdanne seg til sosial-, eller yrkesrådgiver. En slik nisje ble sett på som en motivasjonsfaktor i seg selv for å holde ut lenger i jobben, et spesialfelt hvor de kunne utvikle seg videre i, som kunne gi dem interessante utfordringer, og det igjen ville være mer engasjerende og gi større arbeids glede.

I forhold til det å medvirke i egen jobbsituasjon nevnte alle medarbeidersamtalen. I løpet av denne årlige samtalen kunne man komme med egne ønsker om tilrettelegging i forhold til egen arbeidssituasjon, men igjen skolens behov var som oftest styrende for hva som kunne tilrettelegges for. Ellers var det en lærer som mente at slike samtaler var viktige med tanke på tilbakemeldinger angående jobben man utfører som lærer, som ikke er dagligdags. Hun satte veldig pris på at i slike samtaler var det anledning til å bli sett og hørt, få skryt og bli satt pris på. Dette virker motiverende for jobben man gjør, og det igjen vil være en viktig bidragsyter til å forlenge yrkeskarrieren.

«Av og til mister en tro på det en sjøl representerer. Sånn at flere sier at eg duger ikkje, så kanskje mere med den der verdsettingen» (L4).

Ellers savnet alle generelle planer i skolen for å beholde seniorlærere i jobben lengre. De fleste nevnte en ekstra ferieuke, men ingen var helt klar over tiltak i arbeidstidsavtalen som redusert stillingsprosent etter 57 og 60 år. Det med nyere pensjonsordning viste de ingen interesse for, fordi de mente at yrket er for belastende til å holde ut noe særlig lenger enn til 62 år. Flere nevnte også at det som fantes av tilrettelegging var individuelle tilpasninger, men det var heller ikke alltid gjennomførbart da skolens økonomi ofte ikke strakk til. En

lærer sa at det var flere eldre lærere som hadde ønske om å bli mer tatt vare på, det var tøffe uker i skolen for dem, og at en ivaretagelse av de eldre ville også virke motiverende for de unge med tanke på å øke lengre og varige lærerkarrierer.

«Det gjelder også de yngre, og de er i en fase i livet, hvor man takler det sinnsyke kjøret til et visst punkt, og så begynner det å glippe» (L4).

«Enig med de som vil gå av tidlig i 60-62 års alderen, eg ser meg ikke til lengre sånn som det er no. Litt lei meg for det» (L2).

Her avsluttes presentasjonen av funn innen den første av de tre indre psykologiske behov, autonomi, og jeg fortsetter i neste avsnitt med funn omkring tilhørighet, som er det andre psykologiske behov innen SDT.

5.2.2 Tilhørighet

Funn fra datamateriale, som presenteres i denne delen, omhandler behov for sosiale relasjoner, anerkjennelse, tillit og respekt og en gjensidighet i forhold til dette fra andre, vil igjen gi en opplevelse av tilhørighet til andre (Deci & al., 2008).

Først vil funn som omhandler relasjoner til elever bli presentert.

«Det er ei tøff elevgruppe, du føler du er sosionom, du repeterer, du veit ikke hva som er hva, det er veldig mange oppgaver» (L2).

De fleste av intervjupersonene ønsket som tidligere nevnt å få mer tid sammen med elevene og trivdes med det de var utdannet til, nemlig å være i klasserommet med elevene og undervise i fagene de hadde kompetanse i. Samtidig kom det fram fra samtlige lærere i fokusgruppeintervjuet at elevgruppen har endret seg og at flere av elevene er mer utfordrende og krevende nå enn tidligere, og det er derfor et økende behov for tydeligere klasseledelse og tettere relasjonsbygging. Her vil det også være forskjell på kontaktlærerrollen og for de som bare er faglærer i klassen.

"Elevgruppa har forandret seg, eg sliter med disiplinproblemer i klasserommet. Belastende å være faglærer, får ikke den tette relasjonen med dem, har for mange enkelttimer» (L2).

«Vi ser at det er kommet en helt annen elevgruppe enn tidligere i videregående. Tidligere så man at lærerne i videregående skole stod greit ut tiden sin med god helse, men nå begynner vi å ligne mer og mer på de lavere skoleslagene» (L4).

Det kom også fram at enkelt elever krevde mer av tid og tilrettelegging av lærerne enn tidligere, dette skyldes naturlig nok alle elevers rettighet om tilpasset opplæring, og dette tar tid, noe lærerne mener de manglet. Samtidig var det to lærere som ønsket færre elever å forholde seg til og mindre støy.

Når det gjelder relasjonen til ledelsen var alle positive i forhold til tilbudet om medarbeidersamtale fra deres nærmeste leder. Her fikk de anledning til både å få og å gi tilbakemelding om arbeidssituasjonen sin i skolen. En skrytte uhemmet av sin leder og mente hun var helt fantastisk. Noen påstod også at lederen var blitt flinkere til å lytte, korrigere på en fin måte og rose. Andre mente at dette var veldig personavhengig.

«Vi hadde vel en avdelingsleder og rektor som hadde vært på kurs om team og ledelse og sånt, som han var spesielt interessert i, men han har vi ikke lenger. Det var snakk om etterpå å være mer til stede og vise at ledelsen bryr seg, men dette er veldig personavhengig, altså, av hva ansatte får av sin leder» (L4).

«Vi har den ene medarbeidersamtalen, men sånn generelt samtidig så tenker jeg at vi kan bli flinkere til å heie på hverandre. Fint når lederen er interessert i hva man gjør og hva som er min arbeidssituasjon. Savner av og til at lederen vet hva jeg gjør og hva som er min arbeidssituasjon» (L2).

Tilbakemelding fra alle var at skoleledelsen måtte være tydelige, forutsigbare, være trygge ledere og ha god kommunikasjonsflyt. Sistnevnte ble betraktet som viktigere nå enn tidligere

da behovet var stort for å hele tiden kunne følge med og orientere seg, slik at de ikke gi glipp av noen endringer i forhold til sin arbeidssituasjon.

Nå avsluttes denne delen, og vi går over til det siste av de tre indre psykologiske behov, nemlig kompetanse.

5.2.3 Kompetanse

Her fortsetter presentasjonen av mine funn fra datamaterialet som dreier seg om være i stand til å utføre en jobb, å ha den kompetansen som kreves for å føle mestring. Parallelt vil det å få positive tilbakemeldinger og oppleve anerkjennelse for jobben man gjør, øke egen kompetanse og mestringsfølelse (Deci & Ryan, 2000). Å møte utfordringer gjennom komplekse oppgaver er også viktig for å dekke kompetansebehovet, videreutvikle våre prestasjoner og øker mestringsfølelsen (Deci & Gagné, 2005).

Som allerede nevnt meddelte de aller fleste av intervjupersonene at de følte anerkjennelse for den jobben de gjorde i forbindelse med den årlige medarbeidersamtalen. Noen nevnte også at de hadde stor frihet i jobben, noe som økte arbeidsgleden.

To av lærerne fikk også en timeplanfestet time med fysisk aktivitet per uke, noe som ble betraktet som en anerkjennelse fra skoleledelsen for jobben de gjør. Dette ble kommentert slik:

«Fysisk aktivitet, hvorfor har ikke vi det? Vi sitter i samme tariffavtale og er i samme kommune. Det er urettferdig!» (L3).

Selv om tiltaket ble sett på som veldig positivt, opplevde lærerne likevel at timen forsvant bort til andre skolerelaterte arbeidsoppgaver, så man måtte bevisstgjøres til å bruke timen til den pausen den var ment for.

Ellers var ingen særlig interessert i mer videreutdanning, men de ønsket heller en verdsetting av den realkompetansen de allerede har. De ønsket også å slippe det kontinuerlige kravet fra samfunnet generelt og fra skoleeier om at lærere må stadig bli bedre. Videre kunne de tenke seg å få faglig påfyll til jobben de allerede gjør, uten at det ville

gi dem ekstra motivasjon til å jobbe lengre. Alle ville også gjerne ha en kontinuerlig oppdatering og informasjon angående lærerjobben, i tillegg til tips, påfyll og innspill. En av lærerne bekreftet at man blir gamle, kreftene avtar og det er slitsomt, så mer kompetanse ville ikke nødvendigvis gi mer motivasjon for å jobbe lengre; å stå til man er 70 år er utopi.

Nå er funnene fra datamateriale fra fokusgruppeintervjuet til lærerne beskrevet, og det som gjenstår nå er funn og siste forskningsspørsmål som legges fram i neste del.

5.3. På hvilken måte er profesjonell kapital synlig i skolen, og hvordan er den med å påvirke seniorlæreres profesjonelle utholdenhet i yrket?

I denne delen presenteres funn fra lederne om ledelse av profesjonsfellesskapet. Empirien belyses av teorien om profesjonsledelse. Ifølge Hargreaves & Fullan (2012) har god og støttende skoleledelse betydning for skolens ansatte og deres profesjonelle utvikling, og deres opplevelse av mestring (Møller, 2006). Det samme gjelder for opprettholdelse av motivasjon hos lærere over lang tid (Haukås, 2024).

Alle lederne påstod at seniorer var like viktige som alle andre i profesjonsfellesskapet, og det ble ikke utøvet noen form for aldersdiskriminering. Som tidligere nevnt var der ingen begrensninger i forhold til etter- og videreutdanning, alder hadde ingen betydning, det var kun skolens behov og kriterier fra skoleeier som var med å avgjøre hvem som fikk tilbudet om mer utdanning.

Ellers betraktet alle rektorer seniorlærerne som en viktig ressurs på samme måte som alle andre lærere i kollegiet.

«Jeg ser ikke noe forskjell på en senior og en som er midt i yrkeskarrieren sin og en som har nettopp startet. De er felles ressurser for skolen og skal bidra i samme retning» (R1).

«Jeg har klare forventninger til at alle bidrar alle sammen uansett hvor gammel de er» (R1).

«Jeg tenker at god personalpolitikk vil være en god seniorpolitikk» (R2).

«Vi har jo et felles mål her og det er jo at flere fullfører videregående opplæring og det spiller jo ingen rolle om du er 40 år eller 60 år, sammen skal vi få det til» (R1).

I tillegg hadde videregående skoler egne kompetanseplaner på de ulike fagavdelingene (realfag, språk, samfunnsfag etc) i forhold til avdelingenes- og skolens behov for kompetanseheving. Igjen, der var ingen aldersgrense for etter- og videreutdanning. Det ble presisert at det er viktig å utvikle seg så lenge man står i jobb. En av rektorene kunne tilføye:

«I år har jeg en på 60 år som tar videreutdanning i norsk for minoritetspråklige, helt ut fra egen motivasjon og egen interesse. Det skaper motivasjon og det tror jeg er veldig viktig å støtte opp under de som er positive, de som ønsker å bidra inn i fellesskapet» (R1).

Livsfasetiltak regulert i særavtalen SFS 2213 (Utdanningsforbundet.no, 2024, SFS 2213), ble oppfattet av alle rektorene som et unikt privilegium for læreryrket, og de mente at dette tiltaket var et svært positivt gode som bidro til å øke lærerkarrieren, og de mente at det derfor ikke var behov for ytterligere planer og tiltak for seniorlærere som gruppe. Dessuten hadde man en unik trygghet som lærer i forhold til jobbsikkerhet og oppsigelsesvern, og man mistet ikke jobben selv om man skulle bli utdatert som lærer (Utdanningsforbundet.no, 2024, SFS 2213).

Livsfasetiltak bidro også til at seniorer kunne bruke disponibel tid helt etter eget ønske. Samtidig mente lederne at de måtte unngå å forfordele.

«Alle seniorer har jo en redusert arbeidstid, men da må jeg våkte meg vel for å ikke forfordele, fordi alle lærere har jo de samme rettighetene» (R1).

«Det kan bli dårlig undervisning hvis du får veldig mange av de forbehold med at du skal ha det på den og den måten, mange bindinger slik at det går ut over det pedagogiske tilbudet til elever» (R3).

«Jeg fokuserer jo ikke på at nå er du så gammel at jeg må legge til rette for det. Jeg er mer opptatt av hva kan du bidra med. Så det å bygge laget, teamet rundt eleven er det som er mitt fokus» (R1).

Lederne bekreftet at deres mål er å utnytte ressursene til beste for profesjonsfellesskapet. Ved å bli kjent med lærerne kunne de legge bedre til rette for at lærerne kunne få energi av å stå i jobb, kjenne på en tilhørighet, trives og føle at jobben de gjør er nyttig og viktig. Slike positive opplevelser mente rektorene ville bidra til å holde lærerne lengre motiverte i jobben. I tillegg var det viktig «å bygge laget» slik at lærerne kunne utfylle hverandre i forhold til alder, fag, erfaring og nyutdannede. Det ble også presisert at det var viktig å løfte fram seniorenas kompetanse og erfaring, og la dem dele dette med de unge.

Helt til slutt kan også nevnes at en av rektorene ønsket å ha mer tid til det pedagogiske arbeidet sammen med lærerne i profesjonsfellesskapet, men svært mye av rektorens tid gikk dessverre til økonomistyring og administrativt arbeid.

Nå avsluttes presentasjonen av funn fra fokusgruppeintervjuene, og jeg vil nå gå over til å diskutere funn mot teori i neste del, men først en kort oppsummering av datamaterialet.

5.4. Kommentarer i forhold til datamaterialet

I dette kapitlet har jeg presentert data som representerer kjernen av det som kom fram etter to fokusgruppeintervju med 9 intervjupersoner. Av de 4 seniorlærerne som deltok i gruppeintervjuet var det bare én som var usikker på hvor lenge hun kunne tenke seg å jobbe, de tre andre var helt sikker på at de kom til å gå av ved 62 år.

Aldersspredningen av seniorlærerne i gruppeintervjuet var fra 55 til 60 år. Det var like mange representanter fra begge skoleslagene, fra videregående- og ungdomsskolenivå. Angående kjønn, så var det skjevt fordelt, fordi det var kun kvinnelige seniorlærere som deltok i fokusgruppeintervjuet. Likevel har jeg ikke vektlagt dette i min presentasjon av data, så lenge intervjupersonene tilhørte kategorien seniorlærere 55+.

MR691 Marianne Eikner

I forbindelse med fokusgruppeintervjuet av lederne var det god spredning både i kjønn, alder og skolenivå; både fra videregående- og ungdomsskolenivå.

Derfor har jeg hatt mest fokus på innholdet av datamaterialet, og ikke nødvendigvis på alt det ovennevnte, men hvilket skolenivå er derimot nevnt.

Nå går jeg over til diskusjonsdelen av datamaterialet og mine funn mot teorien.

6.0. Funn diskutert mot teorien

I denne delen vil jeg drøfte ovennevnte funn opp mot valgte teorier. Hver del vil starte med en kort introduksjon av hver teori som skal brukes i diskusjonen. Deretter gjentas en kort repetisjon av empiriske funn som er aktuelle for hvert forskningsspørsmål, og disse diskuteres deretter i lys av utvalgte teori. Hver del avsluttes med en deloppsummering av de viktigste punktene som besvarer forskningsspørsmålene.

6.1. Herzbergs tofaktorteori

I denne delen av oppgaven vil jeg knytte funn fra rektorers opplevelser av ledelse for motivasjon, med utgangspunkt i Herzbergs tofaktorteori, og gjennom drøfting vise hvordan ledelse for motivasjon for varig lærerkarriere er synlig i skolen. Det vil tas fram funn som er aktuelle for å kunne besvare forskningsspørsmålet:

På hvilken måte er motivasjon synlig i rektorenes ledelse for å tilrettelegge for å forlenge seniorlæreres yrkeskarriere i skolen?

Først en kort oppsummering av aktuell teori. Herzberg (1966) delte sin arbeidsrelaterte tofaktorteori i to deler; «*hygienefaktorer*» og «*motivasjonsfaktorer*», hvor den første forhindrer misnøye og den andre gir lyst og glede i jobben. Uansett, så vil ikke fravær av elementer som lønn, jobbsikkerhet, fysiske arbeidsforhold, relasjoner til kolleger og ledelse, status og goder nødvendigvis gi økt motivasjon når de er til stede. Likevel, vil fravær av slike «*hygienefaktorer*» være med å skape misnøye når de er fraværende, eller når de ikke er ivaretatt.

Når det gjelder «*motivasjonsfaktorer*» er dette faktorer som bidra til å styrke tilfredshet i og til arbeidet generelt og være med å skape inspirasjon og engasjement i jobben. Selv om fravær av slike faktorer ikke kan direkte relateres til misnøye, er tilstedeværelse av faktorer som fremmer motivasjon virkelig vesentlige for å drive en ansatt til å yte det beste ifølge Herzberg (1966). «*Motivasjonsfaktorer*» som bidrar til å legge forholdene til rette for å kunne prestere og yte på best mulig måte kan være å ha et meningsfullt arbeid, kontroll over eget arbeid, oppleve anerkjennelse og muligheter for etter- og videreutdanning i yrket, i tillegg til

at de ansatte opplever å få tilbakemeldinger i forhold til den jobben de utfører (Jacobsen & Thorsvik, 2019).

Det første jeg presenterer av funn er hvilke tiltak og tilrettelegging som finnes med tanke på seniorlærerne og varigheten på deres yrkeskarriere. Samtlige rektorer trakk fram det unike livsfasetiltaket om reduksjon på henholdsvis 6 og 12,5 % av undervisningsstillingen etter 57 år og 60 år (Utdanningsforbundet.no, 2024, SFS 2213 arbeidstidsavtalen). Dette mente alle lederne var et godt tiltak, som var med å forlenge lærerkarrieren til seniorlærerne og et meget godt virkemiddel for å hindre tidlig pensjonering. Et sitat fra en av rektorene underbygger dette:

«Tiltak SFS 2213, reduksjon fra 6 og øker det til 12,5 %, det er jo ikke mange yrkesgrupper som har det sånn; et utrolig godt virkemiddel, tenker jeg og tror det gjør at mange står lenger i jobb» (R3).

I tillegg trakk rektorer i videregående skole fram stillingsvern for lærere i denne skolesektoren, og læreres trygghet som var tilsatt i uoppsigelig stilling pr 01.08.99 (Utdanningsforbundet.no, 2024, SFS 2213 arbeidstidsavtalen). Det var også et gode som ikke alle andre yrkesgrupper var forunt.

Herzberg (1966) mener derimot at slike goder, eller tiltak ikke vil gi økt motivasjon til selve jobben, men de bidrar heller til å avverge misnøye og mistriksel på arbeidsplassen. I tillegg til dette med goder og jobbsikkerhet, nevnes også faktorer som relasjoner i jobbsammenheng. Det betyr at funn som det å ha gode relasjoner til kolleger eller nærmeste leder vil ikke nødvendigvis være tilstrekkelig for å gi økt engasjement til selve jobbutførelsen. Uansett, det vil i følge Herzberg (1966) i hvert fall hindre mistriksel og misnøye på arbeidsplassen.

Babic & al., (2022) sin forskning viser i tillegg hvor stor betydning skoleledelsen har for om en lærer vil bli værende lenge i jobben eller ikke, og skoleledere anbefales derfor å etterstrebe kontinuerlig best mulig trivsel for alle medarbeidere.

Igjen, å trives på jobb er viktig, og mine funn viste også at det var en oppgave lederne som ble intervjuet tok veldig seriøst og jobbet med daglig, nemlig å tilrettelegge for trivsel hos de

ansatte, og særlig påse at seniorlærerne kunne kjenne på tilhørighet og fortsette å beholde et trygt og godt sosialt nettverk så lenge de stod i jobb. Dette beskrives slik av en rektor:

«Et av mine ansvarsområder som leder for skolen er å få lærerne til å trives, kjenne på tilhørighet og føle at den jobben de gjør er viktig og nyttig» (R4).

I tillegg viste også funn at det sosiale nettverket for seniorlærerne gjerne forsvinner da tidligere kolleger pensjonerer seg, samtidig som seniorlærernes relasjon til elever ofte endrer seg da de synes at det blir vanskeligere å forholde seg til den aktuelle ungdomskulturen.

Herunder var lederne bevisste hvilke behov som måtte tilrettelegges for og hvilken veiledning det var nødvendig å gi, men som ofte kunne være en stor utfordring for mange seniorlærere å endre på. Ifølge Herzberg (1966) vil det uansett være nødvendig å fortsette å jobbe med hygienefaktorene for å holde de ansatte fornøyde på jobb.

Videre viser mine funn at rektorene ønsker å legge til rette for og påse at seniorlærere klarer og tilpasser seg til det skolen har behov for, som relasjonsbygging til elever, fag og undervisningspraksis og det profesjonelle fellesskapet i skolen. Det viser en tydelig kobling til det å dekke de behov lærerne har og hindre misnøye (Herzberg, 1966). I tillegg mente en rektor at en god seniortilværelse i skolen fordrer at man har hatt det bra underveis i klasserommet, det vil si at man har opplevd mestring, og da vil dette gi større tilfredshet som seniorlærer også. Dette stemmer overens med det Herzberg (1966) omtaler som faktorer som fremmer motivasjon, styrker jobbtildfredshet, selv om fraværet av en slik faktor ikke fører til misnøye.

Flere funn omtaler faktorer som fremmer motivasjon, hvor lederne tilkjenner at det ikke driver med aldersdiskriminering og de anerkjenner alle ansatte og alle lærere som ønsker det, kan etter- og videreutdanne seg. De ser på seniorlærerne som en viktig ressurs i skolen i forhold til deres lange erfaring og praksis, og som en betydningsfull bidragsyter for de unge nyutdannede grunnet sin realkompetanse. Ovennevnte bekreftes i dette sitatet:

«Det er ellers ingen sånne begrensninger i forhold til etter- og videreutdanning, det går mer på skolens behov og hvilke kriterier kommunen har når det gjelder

videreutdanning og utvelgelse, så det handler ikke om aldersdiskriminering i det hele tatt» (R5).

Anerkjennelse og vekstmuligheter er nettopp faktorer som trekkes fram i Herzbergs tofaktorteori (1966) som er med å fremme motivasjon og styrker jobbtildfredshet og utvikling i karrieren. Carrilo & Flores (2018) peker også på betydningen av videreutdanning og profesjonell utvikling som viktige faktorer for å styrke engasjementet og motivasjonen til å fortsette sin undervisningspraksis.

Flere funn fra datamaterialet bekrefter nettopp dette med å gripe fatt i det som fortsatt inspirerer og motiverer seniorlærerne slik at de fortsetter å ha eget ønske om å utvikle seg og prestere så lenge de står i jobb, det igjen vil gi enda større mestring som underviser. Gjennom funn fra fokusgruppeintervjuet med lederne kommer det også fram at det er større sannsynlighet for at seniorlærerne vil få bedre støtte i sin lærerrolle, så lenge de ønsker fortsatt å bidra inn i profesjonsfellesskapet. Dette oppleves slik av en rektor:

«Så jeg tror kanskje vi har klart å snu det, at det oppleves kjekt at de får utvikle seg så lenge de er i jobb. Det er bedre å stå og føle at de gjør en god jobb enn å liksom trappe ned» (R3).

«Har laget et nytt ord *prosocial motivasjon*, altså det som driver meg, det er å se andre lykkes i jobben sin» (R3).

Ifølge Herzberg (1966) er det å se verdien og det meningsfulle i selve arbeidet, å ha mulighet til å utvikle seg videre i karrieren, samt anerkjennelse for det du presterer i jobben, er alle viktige faktorer som bidrar til motiverte og engasjerte medarbeidere.

Tidligere forskning bekrefter også betydningen av skoleleders støtte og anerkjennelse for jobben lærere gjør, og at det er med å opprettholde deres motivasjon for en lang lærerkarriere (Haukås, 2024).

Beskrivelser fra rektorene viser at samtlige ledere prøvde å etterfølge en slik framgangsmåte i sin praksis, men de hadde mange å ta hensyn til, ikke bare seniorlærerne, så de måtte passe på å ikke forfordele.

Møller (2018) bekrefter også dette med at en god skoleleder skal tilrettelegge for hele kollegiet, og ikke bare for noen få, slik at alle medarbeidere opplever positiv utvikling både profesjonelt og psykososialt for å mestre skolehverdagen på en tilfredsstillende måte.

Nå avrundes denne delen med en oppsummering av funn diskutert mot Herzberg tofaktorteori. I neste del presenteres drøfting av funn sammen med selvbestemmelsesteorien.

6.1.1 Oppsummering

I denne delen er det kommet fram funn som svarer på følgende forskningsspørsmål:

På hvilken måte er motivasjon synlig i rektorenes ledelse for å tilrettelegge for å forlenge seniorlæreres yrkeskarriere i skolen?

Gjennom egen forskning kan det bekreftes at skoleledere inkluderer både «*hygienefaktorer*» og «*motivasjonsfaktorer*» i sin ledelsespraksis. Funn tyder på at i rektorenes ledelse inngår tiltak og tilrettelegging for de ansatte, som livsfasetiltak, jobbsikkerhet og utvikling av gode psykososiale forhold i kollegiet nettopp for å unngå misnøye, og skape trivsel på arbeidsplassen. Ved at ledere påser at de ansatte trives, vil de oppleve mindre slitasje og utbrenthet blant lærere (Haukås, 2024). Unntaket er når seniorlærere sliter med elevrelasjoner og tap av tidligere kolleger, noe som ofte bidrar til mistriivsel og påvirker også motivasjonen til å fortsette å jobbe, man ønsker heller å avslutte lærerkarrieren tidligere.

Samtidig viser egen forskning at ledere tilrettelegger for kompetanseutvikling og videreutvikling faglig og profesjonelt for hele kollegiet, også seniorer over 60 år. Dette tyder på at de vurderer seniorlærerne som en viktig ressurs for skolen som helhet, og prøver å følge de opp på best mulig måte slik at de skal kjenne på anerkjennelse og respekt for arbeidet de utfører. Funn viser videre at lederne støtter helst de motiverte seniorlærerne, de som ønsker å videreutvikle seg og fortsette å prestere i yrket. Uansett, så har også funn vist

at rektorene ønsker å legge til rette for det som fortsatt inspirerer og motiverer seniorlærerne, og på den måten vil det være et enda større potensiale for å prestere så lenge man jobber, og det igjen vil gi følelse av mestring i jobben lengst mulig.

Som en avrunding på dette avsnittet, og som en konklusjon på det ovennevnte, sier Herzberg (1966) at hvis man vil ha engasjerte ansatte som holder ut i yrket, anbefales det å legge til rette for videreutvikling, utvidelse av ansvar og utfordrende arbeidsoppgaver, i tillegg til anerkjennelse for prestasjoner, det igjen vil gi større sannsynlighet for engasjement og utholdenhet, og sannsynligvis også øke lærerkarrieren for seniorlærere.

6.2. Selvbestemmelsesteorien

I denne delen drøftes funn som svarer på forskningsspørsmålet:

Hvordan kan tilfredsstillelse av de tre indre psykologiske behov (autonomi, tilhørighet og kompetanse) påvirke seniorlæreres motivasjon til å fortsette i yrket?

Funnene vil bli drøftet i denne rekkefølgen: autonomi, kompetanse og tilhørighet, men først en kort repetisjon av teori og deretter diskuteres de empiriske funn i lys av teorien.

Selvbestemmelsesteorien (SDT) handler om tilfredsstillelse av de tre indre psykologiske behov (autonomi, kompetanse og tilhørighet) (Deci & Ryan, 2000). Selve utførelsen av handlingen påvirkes av hvilken motivasjon som er involvert (Deci & Ryan, 2008). SDT vektlegger sammenhengen mellom selvbestemmelse og indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

6.2.1 Autonomi

Autonomi, eller selvbestemmelse, ses i sammenheng med motivasjon og handling, at man kan ta egne avgjørelser og at handlingene er selvbestemte. Motivasjon vurderes utfra om den er ytrestyrt, eller indrestyrt (Deci & al., 2008). I tillegg opereres det med fire undertyper

av motivasjon i forhold til graden av selvbestemmelse i handlingen, ytre regulering, introjeksjonsregulering, identifisert regulering og integrert regulering (Deci & al., 2008). Funn fra intervjuer med lærerne viser at de opplever fleksibilitet i forhold til selve undervisningssituasjonen, og at de kan bestemme selv hvordan de planlegger, gjennomfører og følger opp i etterkant av selve undervisningen. Dette bekreftes av en lærer i følgende sitat:

«Jeg opplever stor grad av frihet og tillit til å gjøre jobben min som jeg vil, sånn som jeg tenker er riktig» (L2).

Denne uttalelsen tyder på at læreren opplever frihet i undervisningen og det kan tolkes slik at hun synes undervisningsoppgavene derfor er autonomistøttende. En slik opplevelse bekrefter sammenhengen mellom autonomi og indre motivasjon ifølge Deci & Gagné (2005). Det sentrale i SDT er når oppgavene utføres ut fra egne valg og en følelse av frivillighet vurderes det som en indre motivert handling (Deci & Gagné, 2005).

Hvis man også ser sitatet ovenfor i sammenheng med å være mindre kontrollert og at lærer utfører handlingen ut fra frihet til å velge selv, kan dette plasseres mellom motivasjonstypene integrert regulert og indre motivert, da hennes undervisningsoppgaver er i stor grad selvbestemt og hun identifiserer seg med disse (Deci & Ryan, 2008).

I tillegg kan vi koble på sitatet om å finne seg en nisje, eller finne seg et spesialfelt med oppgaver hvor arbeidsoppgaver utføres i stor grad av egne valg og i overensstemmelse med egne verdier og behov, en beskrivelse også passende for motivasjonstypen integrert regulering:

«Skal du overleve i dette yrket her så må du finne deg en nisje. Det husker eg ei som var eldre enn meg sa til meg en gang» (L2).

Å videreutdanne seg innen et spesialfelt som pedagogikk, veiledning eller rådgivning mente to av lærerne ville forlenge engasjementet i lærerkarrieren deres. Funnet her kan da beskrives som en selvbestemt handling, fordi at man ut fra eget valg og frivillighet gjerne identifiserer seg med arbeidsoppgavene, man er i stor grad indre motivert ifølge Deci & Gagné (2005).

De fleste funn derimot tilsier at lærerne opplever mindre grad av autonomistøttede oppgaver. De opplever lite valgfrihet rundt arbeidsoppgavene og dette påvirker motivasjonen i negativ retning. SDT mener at man har behov for å føle selvbestemmelse og ha mulighet til å ta egne valg i forbindelse med arbeidsoppgaver. Desto mer autonomi, jo høyere opplevelse av indre motivasjon for oppgaven, som beskrives som typen av motivasjon med størst grad av autonomi (Se tabell 2, Deci & Ryan, 2000).

Hvis man derimot opplever større grad av ytre press, plikt og kontroll vil dette forhindre menneskers indre motivasjon og arbeidsoppgavene vil utføres mindre selvbestemt (Se tabell 2, Deci & Ryan, 2000).

Forskning viser også at autonomistøttede arbeidsoppgaver gir større gevinst både for arbeidstakere og skolen generelt, og kan være med å forlenge lærerkarrierer (Haukås, 2024).

Egne funn viser derimot at lærerne opplever mer kontroll, plikt og pålagte oppgaver i skolehverdagen. Dette oppleves svært belastende, og det innføres stadig flere tidstyver i skolen, som igjen gir lærere mindre tid og kapasitet til kjerneoppgaven til lærere som er å undervise elever. De ønsket også å utvide prosentstillingen til funksjonen kontaktlærer og de etterspurte reduksjon av antall oppgaver som i dag inkluderes i lærerprofesjonen.

Deci & Gagné (2005) beskriver hvordan graden av selvbestemmelse påvirker motivasjonen vår, desto mer kontrollert og ytre påvirket arbeidsoppgavene beskrives, desto lenger mot venstre i gruppen av ytre motivasjon vil man bevege seg, hvor den ytterste ses på som streng ytre kontroll (Deci & Ryan, 2000). Da mangler utførelsen av arbeidsoppgavene indrestyrt motivasjon og selvbestemmelse.

Eksempel på ytre regulering vises i følgende sitat fra noen av lærerne:

«Krav til økt dokumentasjon for alt ein gjer, tunggrodde arkivsystem, BK360, en tidstyv uten like» (L2).

«Som kontaktlærer har vi fått veldig mange andre funksjoner, administrativt, det er så mye å ta hånd om i klasserommet angående det sosiale og vi har mange møter som tar tiden fra oss» (L1).

Mindre fleksibilitet og færre autonomistøttede arbeidsoppgaver vil ifølge Deci & Ryan (2000) ha negative konsekvenser for mennesker og gi mindre næring til den indre motivasjonen. Det igjen kan også endre følelsen av mestring, gi dårligere undervisning og igjen utholdenhet i læreryrket (Babic et al., 2022; Haukås, 2024; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Følgende sitater viser hvordan en lærer opplever sin arbeidshverdag:

«Da eg begynte (som lærer) var det helt annerledes. Nå blir det mindre og mindre tid til det faglige og det pedagogiske» (L1).

«Som kontaktlærer har vi fått veldig mange andre funksjoner, administrativt, det er så mye å ta hånd om i klasserommet angående det sosiale og vi har mange møter som tar tiden fra oss» (L1).

Samtidig ser man at den gleden de har i forhold til elever og fagene sine, når de opplever en viss grad av autonomi i sin lærerpraksis, holder dem på en måte i gang og gir dem motivasjonen til å fortsette i sin lærerpraksis. Uansett, så viser funn gjengitt i disse sitatene at lærerne er usikre på fremtiden sin:

«Det er jo tøft, man skal jo ønske veldig å fortsette å jobbe» (L4).

«Jeg er veldig glad i jobben min, men kan samtidig si, ikke sånn som det er nå» (L3).

«Enig med de som vil gå av tidlig i 60-62 års alderen, eg ser meg ikke til lengre sånn som det er no. Litt lei meg for det» (L2).

Ovennevnte funn viser at lærerne opplever at oppgavene ikke er meningsfulle lenger, og mangel på autonomi vil også påvirke deres kreativitet i forhold til undervisning og hvordan man kan best tilrettelegge for elevens læring. Igjen, det vil ha negative konsekvenser i læreres skolehverdag når man ikke opplever å ha tilstrekkelig selvbestemmelse i det man skal gjøre (Deci & Ryan, 2000).

I tillegg viser funn at tilrettelegging for seniorlærere for å lette arbeidssituasjonen og gi større grad av selvbestemmelse, ikke nødvendigvis bejubles av seniorlærerne.

Livsfasetiltaket som reduserer stillingen med henholdsvis 6 og 12,5 % gir seniorlærerne mulighet til å disponere tiden akkurat slik de vil, men det skal helst gjøres i skolens øyemed for å oppdatere seg faglig eller å forbedre egen undervisningspraksis. Dette nedgraderer selvbestemmelsen for læreren og den er en tydelig parallell til den typen motivasjon som er mer kontrollert, og mer ytrestyrt (Deci & Ryan, 2000).

Denne delen har vist til funn som tyder på at lærere opplever liten grad av selvbestemmelse til de fleste oppgaver i skolen, men at det er gleden i undervisningen som holder motivasjonen deres oppe og viljen til å stå på videre. Egne funn har vist at ytre regulering av selvbestemmelse er negativt for motivasjonen.

Nå avrundes dette tema og jeg vil gå videre til neste del omkring motivasjon og det andre psykologiske behov i SDT, nemlig opplevelsen av tilhørighet til andre.

6.2.2 Tilhørighet

Temaet om sosiale relasjoner på arbeidsplassen er også relevant og ses i sammenheng med selvbestemmelsesteorien hvor behovet for tilhørighet er viktig for motivasjonen (Deci & Gagné, 2005). I løpet av fokusgruppeintervjuet med seniorlærerne kom det fram at støtte og det å bli verdsatt av lederne betyr mye. Videre viser funn at medarbeidersamtalene var viktige for alle lærerne og de fleste meddelte også at lederne var oppmerksomme, gode til å lytte og korrigere på en mild måte, og de følte seg forstått og anerkjent. Dette kan ses i sammenheng med hvordan Maslow beskriver menneskelige behov. Ifølge Maslow (1943) er sosiale relasjoner nest øverst på rangstigen for tilfredsstillelse av behov, som handler om å finne venner, føle at noen bryr seg og at man opplever tilhørighet og vennskap. Det er dette de fleste seniorlærerne opplever fra sin nærmeste leder, mens noen mener at det kommer helt an på hvem lederen er, og at det ofte er personavhengig. Dette kan være et tegn på at noen av seniorlærerne i større grad opplever tilhørighet enn andre. Egen forskning bekrefter nettopp det sistnevnte i følgende sitat fra en av seniorlærerne:

«Vi hadde vel en avdelingsleder og rektor som hadde vært på kurs om team og ledelse og sånt, som han var spesielt interessert i, men han har vi ikke lenger. Det var snakk om etterpå å være mer til stede og vise at ledelsen bryr seg, men dette er veldig personavhengig, altså, av hva ansatte får av sin leder» (L4).

Egen forskning viser også at lærerne har større behov nå enn tidligere for en tydelig, trygg, forutsigbar skoleledelse med god kommunikasjonsflyt i forhold til egen arbeidssituasjon. Dermed indikerer tidligere forskning og bekrefter dette om hvor stor betydning ledernes støtte har for positiv utvikling av lærernes sosiale relasjoner og trivsel i kollegiet (Haukås, 2024).

Funn i forhold til relasjoner mellom seniorlærerne og elever viser større utfordringer nå enn tidligere, da de mener elevgruppen har endret seg og gir større disiplinutfordringer i undervisningen. Egen forskning viser at dette tærer på lærerne. Relasjonsbygging med elever er utgangspunktet for å kunne tilpasse undervisningen og legge til rette for medvirkning til planlegging og gjennomføring av timene. Selv om Deci & Ryan (2000) sier at tilhørighet er ikke den viktigste faktoren innen SDT, viser forskning uansett at det har gode effekter når tilhørighet oppleves i skolen (Haukås, 2024; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dette bekreftes også av Deci & Gagné (2005) at følelse av tilhørighet gir økt psykologisk velvære og trygghet, kognitiv fleksibilitet og en generell tilfredshet i jobbsituasjonen.

Jeg avslutter nå temaet om tilhørighet og går over til å drøfte siste faktorer av de indre psykologiske behov, nemlig det å oppleve seg selv som kompetent.

6.2.3 Kompetanse

I denne delen vil jeg drøfte funn fra intervjuene med lærerne om egen kompetanse. I den forbindelse nevnes mestring som dreier seg om vi har tilstrekkelig med kompetanse for å mestre det vi ønsker å få til. Deci & Gagné (2005) mener at virksomheter som tilrettelegger

for å tilfredsstillere medarbeideres psykologiske behov, som beskrives i SDT vil oppleve indre motiverte ansatte. Egen forskning viser at lederne fokuserer nettopp på dette med kompetanse og tilbyr alle lærere, uten å være aldersbetinget, etter- og videreutdanning i skolen. De vurderer kompetanseheving så viktig nettopp for at lærere skal være i stand til å mestre alle typer undervisningssituasjoner og samtidig bli bedre rustet til å oppfylle skolens formål, nemlig å legge til rette for elevens læring.

Gjennom mine funn kommer det fram at seniorlærerne er ikke interessert i mer etter- og videreutdanning, men de etterspør anerkjennelse for den realkompetanse de allerede har. I tillegg ønsket de å slippe det uavbrutte kravet både fra politikere og skoleeiere om at lærere stadig må bli mer kompetente og yte bedre i læreryrket. Ifølge SDT er det å oppleve mestring og ha kompetanse en av de indre psykologiske behovene som er avgjørende for motivasjonen. Uansett, så er ikke opplevelsen av kompetanse tilstrekkelig, men det å føle på autonomi er like viktig. Som tidligere nevnt er indre motiverte handlinger drevet av en følelse av egne valg og frivillighet (Deci & Ryan, 2000). Når lærere opplever kontinuerlig at deres egen kompetanse ikke er tilstrekkelig og anerkjent, og man blir påtvunget å erverve seg mer kompetanse blir dette mer ytrestyrt motivert, fordi det vil føles mer som en plikt og tvang enn velvilje (Deci & Ryan, 2000).

Videre viser funn at seniorlærere ønsker mer en supplering og påfyll for å være bedre rustet i skolehverdagen, enn krevende etter- og videreutdanningsforløp. En av lærerne mente også at mer kompetanse ville ikke nødvendigvis øke motivasjonen for å forlenge yrkesforløpet, og forklaringen var at læreryrket er svært belastende både psykisk og fysisk.

Tidligere forskning bekrefter ideen i SDT, om at støtte til de indre psykologiske behovene må ses i sammenheng med autonomi for å oppleve positiv utvikling, og føle seg bra mentalt og fysisk, det igjen vil bidra til opprettholdelse av motivasjonen (Babic et al., 2022; Carrillo & Flores, 2018; Haukås, 2024).

I forbindelse med forrige tema om tilhørighet viste funn at lærere opplever elevgruppen mer utfordrende enn tidligere, og at dette er en belastning med tanke på disiplinutfordringer i klasesituasjoner. Det ovennevnte kan ses i sammenheng med behov for kompetanse og mestring til å løse de disiplinære utfordringene. Det er en oppgave de har interesse for, og som de aksepterer og identifiserer seg med, som de ønsker å forbedre utførelsen av (Deci &

Ryan, 2000). Forskning viser at dette er det lederne må gripe fatt i, nemlig å aktivt støtte læreres kompetanseutvikling og ivareta deres relasjoner til elever (Haukås, 2024).

Funnene beskrevet ovenfor viser at seniorlærerne opplever støtte til kompetanseutvikling, mens de ønsker seg heller aksept og anerkjennelse for den kompetansen de allerede eier. Samtidig viser funn at lærerne føler på en utilstrekkelighet i forhold til dagens elevgruppe med atferdsutfordringer, men de tilkjenner likevel ikke et behov for mer kompetanse for å mestre denne elevgruppen i klasserommet.

Denne delen av oppgaven avrundes nå med en deloppsummering av drøfting av funn med selvbestemmelsesteorien. Deretter vil jeg presentere funn drøftet sammen med teori om profesjonsledelse.

6.2.4 Oppsummering

I denne delen er det kommet fram funn som svarer på følgende forskningsspørsmål: Hvordan kan tilfredsstillelse av de tre indre psykologiske behov (autonomi, tilhørighet og kompetanse) påvirke seniorlæreres motivasjon til å fortsette i yrket?

Egen forskning legger til grunn at å tilrettelegge for selvbestemmelse og autonomi i forbindelse med arbeidsoppgaver ivaretar motivasjonen som bekreftes av empirien om dette tema (Carrillo & Flores, 2018; Haukås, 2024; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Funn viser at seniorlærere opplever selvbestemmelse i kjerneoppgavene sine i skolen, hvor de har valgfrihet og føler på autonomi på flere måter i selve undervisningen. Når lærere får styre planlegging, innholdet og etterarbeidet i forhold til undervisningen opplever de på en større fleksibilitet som bidrar til å vedlikeholde motivasjonen. Realiteten er at lærerne opplever skolehverdagen heller svært belastende i forhold til eksterne pålagte oppgaver, og det igjen fører til mindre tid til selve undervisningen sammen med elevene, noe som oppleves veldig frustrerende. Selv med tilrettelegging for seniorlærere i form av livsfasetiltak, oppleves heller ikke dette tilstrekkelig med tanke på at det er mer ytrestyrt av

skolens behov og skoleeier enn av indrestyrt motivasjon og selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2000).

Egen forskning tyder også på at tilhørighet har betydning for motivasjonen for seniorlærerne. Det å bli sett, hørt og anerkjent av sin leder betraktes som viktige faktorer for å trives på jobb. Videre viser funn at av seniorlærerne oppleves dagens elevgruppe som vanskelig å håndtere og samarbeide med, noe som indikerer et behov for støtte og oppfølging til seniorlærerne for å unngå lavere grad av motivasjon til arbeidsoppgavene som lærer. Egne funn stemmer ikke overens med Deci & Ryan (2000) sin studie hvor man hevder at tilhørighet er den minst signifikante av de tre indre psykologiske behov. I det ovennevnte funn ser vi at mangel på tilhørighet, kan knyttes til lavere motivasjon.

Den siste av de tre indre psykologiske behov i SDT er behov om kompetanse. Flere seniorlærere ønsker seg heller anerkjennelse for allerede eksisterende realkompetanse enn mer etter- og videreutdanning. Selv om de bemerker at de opplever seg sett, hørt og anerkjent av sin nærmeste leder, blir det henvist til krav som stilles fra politikere og skoleeiere om en kontinuerlig forbedring av lærerpraksis. Uansett, funn omkring kompetanse tilsier støtte og opplevelse for mestring ses som et behov i forhold til seniorlærere og dagens elevgruppe. Det å få støtte fra skoleleder er viktig for at lærere skal fortsatt ønske å videreutvikle seg, opparbeide gode relasjoner både til elever og kolleger og fortsette å føle seg autonome i lærerprofesjonen (Haukås, 2024).

6.3. Teori om profesjonsledelse

I denne delen drøftes funn som svarer på forskningsspørsmålet:

På hvilken måte er profesjonell kapital synlig i skolen, og hvordan er den med å påvirke seniorlæreres profesjonelle utholdenhet i yrket?

Denne delen starter først med en kort oppsummering av teorien, deretter diskuteres de empiriske funn i lys av teorien.

Kort fortalt så handler teorien om profesjonsledelse at skoleleder må til enhver tid påse å foredle og videreutvikle ressursene, eller kapitalen virksomheten disponerer.

Hargreaves & Fullan (2012) omtaler tre typer beholdninger, eller kapital: «*Human- eller profesjonskapital, beslutningskapital og sosial kapital*». I tillegg til de kunnskaper og ferdigheter hver individuelle lærer besitter, må dette forenes med den «*Sosiale kapital*» som i nettverk, i team, eller i alle andre samarbeids- og læringskulturelle gruppe, slik at skolen utvikler en felleskultur som igjen vil styrke beholdningene (Hargreaves & Fullan, 2012).

Videre så har «*Beslutningskapital*» sitt utspring i hver lærers individuelle erfaring, praksis og skjønn som utvikles i strukturerte og ustrukturerte profesjonssammenhenger.

Nettopp ved å reflektere over egen lærerpraksis, forbedrer og utvider man sitt profesjonelle skjønn, eller sin «*beslutningskapital*». Videre sier Hargreaves & Fullan (2012) at enhver skoleleder bør både delta selv og legge til rette for dette utviklingsarbeidet. På den måten vil lederen kunne avdekke utviklingsbehov i profesjonsfellesskapet, for igjen å kunne støtte videreutvikling for hver ansatt, som fellesskapet til enhver tid etterspør.

I forhold til det ovennevnte så viser egen forskning at lederne legger til rette for at alle lærere har anledning til å videreutvikle seg så lenge de er i skolen, hvor det presiseres at de utøver ingen form for aldersdiskriminering. Ledernes uttalelser tyder på at seniorlærerne er en like viktig ressurs som andre lærere, og de får lederne støtte, samtidig som lederne har forventninger om at de bidrar til skolens profesjonsfellesskap som resten av kollegiet. Et sitat fra en leder kan knytte hans uttalelser til at alle lærere er en del av «beholdningene» uansett alder:

«Jeg ser ikke noe forskjell på en senior og en som er midt i yrkeskarrieren sin og en som har nettopp startet. De er felles ressurser for skolen og skal bidra i samme retning» (R1).

Funn viser også at lederne mente det gikk fint å ha felles personalpolitikk, og at det ikke nødvendigvis skulle være noe særegent for seniorer, nettopp med tanken på at seniorer var ikke noe mer «spesielt» enn andre lærere, men tilhører skolens «*profesjonskapital*». Lederne trakk også fram betydningen av livsfasetiltaket som en unik og enestående tilrettelegging for

seniorlærere i skolen sammenlignet med andre yrkesgrupper. Ifølge Hargreaves & Fullan (2012) bekreftes dette med betydningen av tilrettelegging og støttende ledelse for læreres profesjonelle utvikling og for skolen som helhet. Møller (2006) viser også til at god skoleledelse og det å oppleve støtte fra leder gir lærere større opplevelse av mestring, som igjen vil gi bedre forutsetninger for å beholde motivasjonen gjennom en lang lærerkarriere (Haukås, 2024).

Flere funn rundt samme tema tilkjenner at seniorer får tilbud om etter- og videreutdanning, og alder setter ingen begrensninger, som illustreres i dette sitatet:

«I år har jeg en på 60 år som tar videreutdanning i norsk for minoritetsspråklige, helt ut fra egen motivasjon og egen interesse. Det skaper motivasjon og det tror jeg er veldig viktig å støtte opp under de som er positive, de som ønsker å bidra inn i fellesskapet» (R1).

Funn viser også at i forhold til «*Humankapital*» gjennomføres medarbeidersamtaler hvor læreres og skolens behov drøftes. I tillegg blir det i videregående skoler også laget planer for hvilken kompetanse de ulike avdelingene og skolen generelt har behov for.

Dette kan da ses i sammenheng med Hargreaves & Fullan (2012) om at leder anbefales å involvere seg aktivt i skolens utviklingsarbeid og danner seg en oversikt over behovet for videreutvikling hos den enkelte lærer sett ut fra skolens og fellesskapets behov. Irgens (2010) vektlegger nettopp dette med «*en kollektiv basert logikk*» (Irgens, 2010, s. 139), og med det mener han at kvaliteten på den enkelte lærers undervisning forstås i forhold til profesjonsfellesskapets kollektive arbeid, basert på skolens prinsipper og rutiner. Denne logikken forutsetter god skoleledelse som «evner å tilrettelegge for og følge opp lærernes arbeid» (Irgens, 2010, s. 140).

Egen forskning tilsier også at lederne forsøker å følge opp hver enkelt lærer så godt det lar seg gjøre, men samtidig kan det også bli for mange individuelle løsninger som kan gå ut over selve undervisningen, som poengteres i dette sitatet fra en leder:

«Det kan bli dårlig undervisning hvis du får veldig mange av de forbehold med at du skal ha det på den og den måten, mange bindinger slik at det går ut over det pedagogiske tilbudet til elever» (R3).

Empirien viser også til at det kan gå ut over både undervisning og trivsel, når skoler innfører lokale arbeidstidsavtaler (Irgens, 2010).

Rektorene ønsket å foredle ressursene til beste for det kollektive og skolens formål, nemlig elevens læring og trivsel i skolen. Seniorlærernes lange praksis og erfaring ble sett på som en viktig ressurs i det henseende, og rektorene la derfor til rette for at de skulle få dele dette med de nyutdannede. Dette kan tolkes dithen at da vil seniorlærerne kjenne både på tilhørighet, og anerkjennelse i forhold til kompetanse, som igjen vil gi en indre motivasjon til å fortsette lenger i læreryrket (Deci & Ryan, 2000).

Tidligere forskning bekrefter også dette med god skoleledelse og hvilken betydning det har for læreres profesjonelle og psykososial utvikling slik at de mestrer skolehverdagen på en god måte, og som igjen vil føre til større mestring og motivasjon for holde ut lenger som lærer (Carrillo & Flores, 2018; Haukås, 2024; Møller, 2006).

Flere kjennetegn på hvordan videreutvikle «*beslutningskapitalen*» i skolen, er allerede beskrevet ovenfor. Som deltakende lærer i profesjonsfellesskapet reflekteres det over egen praksis og erfaring som lærer, samtidig som dette deles med andre kolleger, vil lærere oppleve å utvikle og utvide eget profesjonelle skjønn (Hargreaves & Fullan, 2012). Samtidig viser funn fra lærerne at det blir stadig mindre tid til refleksjoner over egen praksis, siden eksterne pålagte oppgaver må gjennomføres når profesjonsfellesskapet møtes. Dette kan tolkes slik at deltakende lærere i profesjonsfellesskapet påvirker ikke møtets innhold og får derved ikke dekket nødvendige profesjonelle behov. Samtidig finnes det flere arena hvor bearbeiding og utvidelse av det profesjonelle skjønn kan videreutvikles, siden det kan foregå både i strukturerte og ustrukturerte profesjonssammenhenger ifølge Hargreaves & Fullan (2012).

Nå avsluttes drøfting omkring temaet profesjonsledelse, og det avrundes med en kort oppsummering av de viktigste punktene.

6.3.1 Oppsummering

I forrige del ble funn drøftet mot teori om profesjonsledelse. Det ble drøftet hvordan profesjonsledelse er synlig blant lederne i skolen. Hvordan dette påvirker lærerne er mer drøftet under forrige forskningsspørsmål. Det svares i denne delen på forskningsspørsmålet: På hvilken måte er profesjonell kapital synlig i skolen, og hvordan er den med å påvirke seniorlæreres profesjonelle utholdenhet i yrket?

Flere kjennetegn fra profesjonsledelse er funnet i skolen, blant annet tilrettelegging for profesjonell videreutvikling både individuelt og kollektivt (Hargreaves & Fullan, 2012). Funn viser også at seniorer betraktes som en viktig ressurs og deres «*kapital*» brukes bevisst i forhold til de nyutdannede lærerne. I tillegg viser også funn at det er fellesskapets og skolens behov som styrer tilrettelegging for både seniorer og andre lærere, samtidig forventes det at seniorer bidrar like mye som andre lærere da seniorer også tilhører skolens «*profesjonelle kapital*» (Hargreaves & Fullan, 2012).

Det er også tydelig at lederne vil helst unngå å legge til rette for altfor mange individuelle ordninger, da dette kan forårsake dårligere undervisning (Irgens, 2010) Samtidig viser egen forskning at lederne støtter hver enkelt lærer til å videreutvikle seg profesjonelt for å bli bedre rustet til å mestre egen undervisningspraksis, og dette tilrettelegges gjerne for i profesjonsfellesskapet, hvor viktige pedagogiske tema blir bearbeidet kollektivt. I tillegg er betydningen av støtte fra ledelse i skolen utslagsgivende for lærere med tanke på trivsel og utholdenhet i yrket (Skaalvik, 2011; Haukås, 2024). Egen forskning viser at seniorer i 60-årene fortsetter å videreutdanne seg, og lederne støtter gjerne slike positive lærere som ønsker å fortsette å bidra til profesjonsfellesskapet. Mine funn kan bekrefte forskning fra Møller (2006) som sier at god ledelse legger grunnlag for alt som omhandler en lærers hverdag, trivsel og følelse av mestring av arbeidsoppgaver og Haukås (2024) som sier at skolelederes støtte betyr mye for deres utholdenhet i yrket.

Nå avsluttes drøftingskapitlet, og den siste delen i oppgaven dreier seg om konklusjonen av det hele. Der vil hovedfunnene fra dette kapitlet være med å besvare problemstillingen.

7.0. Oppsummerende konklusjon

I oppgavens siste kapittel skal jeg på bakgrunn av funn konkludere og besvare problemstillingen. Oppgaven har følgende problemstilling:

«Hvordan arbeider ledere for å øke lengre/varige lærerkarrierer i skolen, og hvordan oppfattes lederes planer og tilrettelegging av lærere?»

Problemstillingen er operasjonalisert i tre forskningsspørsmål som er preget av det teoretiske rammeverket som er valgt. Jeg tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene og presenterer noen hovedfunn fra hver del for å konkludere. Problemstillingen tar for seg varige lærerkarrierer i skolen sett ut fra skolelederens og seniorlæreres ståsted. Hovedfunnene vil bli presentert ut fra hvordan dette oppleves forskjellig.

Funn fra fokusgruppeintervjuer og tolkninger av disse i forhold til ulike teorier er med å tette kunnskapsgapet på tema om å øke varige lærerkarrierer i skolen. Empirien har vist til annen kunnskap om temaet ledelse og motivasjon hos lærere, men egen forskning utvider til dels og supplerer kunnskapen, og på den måten oppfylles formålet med oppgaven. Formålet var å finne ut hvordan legge til rette for at lærere ønsker å stå lenger i jobb.

Konklusjonsdelen starter med å svare på forskningsspørsmålet som handler om Herzbergs tofaktorteori, som omhandler hovedfunn fra ledelse for motivasjon. Deretter tar jeg for meg hovedfunn som omhandler lærerne og konklusjonsdelen besvarer forskningsspørsmålet tilknyttet SDT. Til slutt presenteres hovedfunn fra forskningsspørsmålet om teori om profesjonsledelse. I selve avslutningen av dette kapitlet vil en kort oppsummerende konklusjon på problemstillingen bli etterfulgt av forslag til videre forskning.

7.1. På hvilken måte er motivasjon synlig i rektorenes ledelse for å tilrettelegge for å forlenge seniorlæreres yrkeskarriere i skolen?

Jeg trekker fram hovedfunn som har størst betydning for ledelse for motivasjon med fokus på varige yrkeskarrierer i skolen.

7.1.1 Tiltak og utviklingsmuligheter

Funnene viser at skoleledere ser på seniorlærere som en viktig ressurs i skolen. Gjennom fokusgruppeintervjuene kom lederne med eksempler om ressurssterke og engasjerte lærere med lang fartstid i skolen. Funn viser at lederne satser på disse erfarne lærerne ved å støtte dem og ivareta deres engasjement nettopp med det formål å motivere dem til å fortsette i jobben, og øke deres utholdenhet i lærerkarrieren. Funnene bekrefter allerede eksisterende kunnskap om hvilken betydning støttende og god ledelse har for ansatte i skolen i forskning fra Carrillo & Flores (2018), Babic et al. (2024) og Møller (2006).

Funn viser at seniorlærere kan benytte seg av et unikt livsfasetiltak, de opplever jobbsikkerhet og lederne tilrettelegger for gode psykososiale forhold i kollegiet for å skape trivsel. Forskning i forhold til støtte fra skoleleder og trivsel for de ansatte samsvarer med tidligere forskning om at det å trives hindrer slitasje og utbrenthet blant lærere (Haukås, 2024). Egen forskning viser også at lederne ivrer etter å styrke jobbtilfredshet blant lærerne ved å gi dem utviklingsmulighet i karrieren som etter- og videreutdanning, og videregående skoler opererer også med egne kompetanseplaner per fagavdeling. Slike planer iverksettes nettopp med tanke på å motivere lærerne til å fortsette å prestere på sitt beste. Mine funn viser ytterligere forståelse av hvordan skoleledere arbeider for å øke motivasjonen for varige lærerkarrierer i skolen.

Nå går vi over til presentasjonen av hovedfunn tilhørende forskningsspørsmålet til SDT og ser på læreres motivasjon for lengre lærerkarrierer.

7.2. Hvordan kan tilfredsstillende av de tre indre psykologiske behov (autonomi, tilhørighet og kompetanse) påvirke seniorlæreres motivasjon til å fortsette i yrket?

I denne delen trekker jeg fram hovedfunn som ses i sammenheng med SDT, og læreres opplevelse av selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse.

7.2.1 Autonomi, tilhørighet og kompetanse

Betydningen av å ha autonomi i egen lærerpraksis trekkes fram av tidligere forskning. Egne funn støtter empirien på dette temaet som viser at behov for selvbestemmelse og autonomi betyr mye for motivasjonen (Haukås, 2024).

Skaalvik & Skaalvik (2011) vektlegger sammenhengen mellom støtte til de tre indre psykologiske behov; kompetanse, autonomi og tilhørighet og læreres indre motivasjon. Egne funn viser at lærere opplever større valgfrihet og føler på autonomi når de underviser, så selve undervisningsarbeidet er en viktig bidragsyter til å opprettholde motivasjonen i lærerjobben. Forskningen fra Haukås (2024) bekrefter også at autonomi har stor betydning for læreres motivasjon og utholdenhet i læreryrket.

Samtidig viser funn at seniorlærerne opplever skolehverdagen heller krevende med et stort tidspress, og mindre tid til kjerneoppgaver som undervisning av elever. Lærerne er frustrerte og opplever skolehverdagen som utmattende og mindre motiverende. Dette stemmer overens med forskningen til Skaalvik & Skaalvik (2011) om at utslitte og lite motiverte lærere vil ha negativ betydning for skolen generelt, også sett i et økonomisk perspektiv.

Et annet viktig funn er at tiltak og tilrettelegging som allerede foreligger i form av livsfastetiltak og diverse kompetanseplaner i skolen oppleves ikke som tilstrekkelig av lærerne med tanke på å fremme motivasjonen for å fortsette lengre i læreryrket. Funn viser at lærere opplever at slike tiltak baserer seg mer på skolens behov enn på hva hver enkelt lærer har behov for i sin arbeidssituasjon. Dermed oppleves tiltak og tilrettelegging på en annen måte av lærerne sammenlignet med hva skolelederne mener.

Å føle på tilhørighet har betydning for motivasjonen for seniorlærerne ifølge egne funn. Tilhørighet som et viktig behov for motivasjon støttes også av eksisterende forskning (Babic et al., 2022). Mine funn sier at de fleste lærerne føler seg sett og hørt av sin nærmeste leder, både i uformelle og formell samtaler, som for eksempel medarbeidersamtalen. Samtidig så viser et funn som har stor betydning for det relasjonelle i skolesammenheng, nemlig opplevelsen av en utfordrende elevgruppe som ser ut til å ha endret seg betydelig de siste årene. Behov for tilhørighet har stor betydning for motivasjonen som lærer, og særlig til

elever, som tidligere forskning viser (Haukås, 2024) og nettopp med tanke på å utvikle gode relasjoner til elevgruppen for å legge til rette for hver enkelt elevs læring. I den forbindelse ville det ikke være utenkelig å etterspørre mer kompetanse i relasjonsbygging med elever, og utfordringer innen dette temaet.

I forbindelse med kompetanse, som er den siste i rekken av indre psykologiske behov innen SDT, viser egne funn at behovet for faglig påfyll og videreutdanning ikke etterspørres, eller er ønskelig. Heller tvert imot, de ønsker anerkjennelse og bekreftelse for læreres allerede eksisterende kunnskap og realkompetanse. Funnet viser at lærerne opplever av at det stilles kontinuerlig krav om forbedringer til lærere, både fra skoleledelse, skoleeier, politikere og samfunnet generelt. Forskning bekrefter at mangel på tillit fra skoleledelse, gjør at lærere vil føle seg mindre autonome i egen praksis, og de vil derved kjenne på mindre mestring og motivasjon i arbeidet de utfører (Haukås, 2024). Skaalvik & Skaalvik (2011) bekrefter også det ovennevnte, når man mangler støtte fra ledelsen til jobben man utfører, vil lærere oppleve mindre grad av indre motivasjon. Samtidig viser også forskning at det er viktig å bli stilt krav til både individuelt og kollektivt i skolen, og kontinuerlig bli utfordret gjennom komplekse arbeidsoppgaver for å øke læreres følelse av mestring og forbedre deres ferdigheter i jobben (Møller, 2006; Irgens, 2010). Mine funn tyder på at mer kompetanse, i forhold til etter- og videreutdanning ikke nødvendigvis er en realitet og ønskelig fra lærere, sammenlignet med hva skoleledere og skoleeiere forventer.

Uansett, så tilsier påfyll av kompetanse er nødvendig for å kunne fortsette i en lengre lærerkarriere (Møller, 2006) og det kan også bli ønskelig og viktig for lærere født etter 1963 med tanke på nyere pensjonsordning og lønnsomheten for å stå lengst mulig i jobb (Nav.no).

Videre i konklusjonsdelen vil det rettes oppmerksomhet mot profesjonsfellesskapet og ledelse og det siste forskningsspørsmålet vil besvares. Skolen forventes å være et profesjonsfaglig fellesskap hvor alle i skolen involveres, inkludert ledere, og i fellesskap reflekterer man sammen over felles verdier, og vurderer og videreutvikler undervisningspraksis sammen (Udir.no, 2020). En forutsetning for å få til et slikt samarbeid er god ledelse (Udir.no, 2020).

7.3. På hvilken måte er profesjonell kapital synlig i skolen, og hvordan er den med å

påvirke seniorlæreres profesjonelle utholdenhet i yrket?

Her i siste del velger jeg å trekke fram noen hovedpunkter for å konkludere og svare på siste forskningsspørsmål.

7.3.1 Profesjonell kapital og profesjonsledelse

Egne funn viser at det er skolens behov som styrer tilrettelegging for videreutvikling for alle lærere i skolen, og at man forventer at seniorlærere bidrar like mye som andre lærere, så lenge de underviser elever og er en del av profesjonsfellesskapet. Videre forteller funn at seniorlærere ses på som en betydelig ressurs for skolen, og særlig i forhold til nyutdannede nytilsatte lærere. Problemstillingen omhandler hvordan ledere arbeider for å legge til rette for varige lærerkarrierer, og i den sammenheng vil jeg knytte skolelederens oppgave til politiske føringer om fagfornyelsen og utvikling av profesjonsfellesskapet (Udir.no., 2020).

God skoleledelse skal vise retning for og tilrettelegge for lærernes læring og utvikling til beste for elevens læring og utvikling. Samtidig skal skoleledelsen lede det pedagogiske og faglige samarbeidet for lærerne og være med å utvikle et positivt arbeidsmiljø blant undervisningspersonalet slik at alle får lyst til å prestere på best mulig måte, oppleve mestring og et ønske om å videreutvikle seg for å bidra inn i fellesskapet. Skoleledelsen skal også påse at profesjonsfellesskapet utvikler seg i tråd med verdier og prinsipper i overordnet del av læreplanen (Udir.no, 2020).

Dermed viser egen forskning at rektorene tar de politiske føringer og læreplanen på alvor, og i sin ledelsespraksis videreføres oppdraget om at alle som jobber i skolen må bidra, uansett alder. Mine funn viser også at ledere kan ikke bare ta hensyn til individuelle tilrettelegginger, han må prioritere det som er til beste for skolen som helhet. Samtidig viser funn at lederne legger til rette for videreutvikling for alle lærere så lenge de er tilsatt i skolen, enten i form av kompetanseplaner, avsatt tid til utviklingsarbeid for hele kollegiet eller tilbud om etter- og videreutdanning. Dette bekreftes av egne funn i eksemplet om seniorer over 60 år som holder på med videreutdanning, som igjen vil være en fordel både for den enkelte lærer og for skolen generelt (Irgens, 2010). På den måten vil lærere være bedre rustet til oppgaven, og det igjen vil føre til bedre mestring i forhold til prestasjoner og utfordringer lærere kan stå

overfor, og dermed større sannsynlighet for at de vil ønske å fortsette lengst mulig som lærere (Carrillo & Flores, 2018; Haukås, 2024).

Den oppsummerende konklusjonen avrundes nå, og det blir til slutt en kort gjengivelse som svarer direkte på problemstillingen.

7.3.2 Svar på problemstilling

De oppsummerende konklusjoner svarer på problemstillingen og viser hvordan ledere arbeider for å legge til rette for varige lærerkarrierer i skolen, samtidig som det kommer fram hvordan lærere opplever lederes planer og tilrettelegging med fokus på å øke lengre lærerkarrierer. Skoleledere arbeider kontinuerlig for å legge til rette for at lærere skal trives i kollegiet, at de skal fortsette med livslang læring for å være bedre rustet til å takle alle utfordringer som lærere må ta hånd om i sin undervisningspraksis. Dessuten er det unike livsfasetilaket et gode for seniorlærere med større sannsynlighet for lengre lærerkarrierer. Samtidig må skolelederne følge politiske føringer til enhver tid, og derved er det å «bygge laget» for skolens samfunnsoppdrag, nemlig elevens læring og utvikling, første prioritet, og det kan ikke gå på bekostning av eventuelle individuelle tilrettelegginger for seniorlærere.

Lærerne, eller seniorlærerne har ikke samme oppfatning som lederne. De mener at planer og tiltak som foreligger i dag, ikke er tilstrekkelig for å øke varige lærerkarrierer. Læreryrket er blitt altfor belastende, og de opplever et stadig større tidspress, som gjør at det blir mindre tid til kjerneoppgavene og selve undervisningen av elever. De etterspør anerkjennelse for sin allerede eksisterende kunnskap, og ser ikke behovet for mer utdanning som nødvendig. Samtidig setter de pris på støtten de får fra sin leder og føler tilhørighet både til skolen og sin leder.

Konklusjonskapitlet vil nå avsluttes med noen forslag til videre forskning i forhold til tema og feltet.

7.4. Forslag til forbedringer og videre forskning

Med utgangspunkt i egen forskning og sammenligning med empiri vil jeg komme med noen anbefalinger om videre forskning.

7.4.1 Profesjonsledelse

Egne funn viser at skoleledere ikke har kunnskap nok om hva seniorlærere tenker om sin arbeidssituasjon. Økt kunnskap om dette kan gi svar på hvilke behov lærere egentlig har, slik at det kan tilrettelegges bedre for varig lærerkarrierer. Videre viser mine funn at lærerne opplever at de blir sett og hørt av sin nærmeste leder, men samtidig er det ingen implikasjoner om at lærere får anledning til være åpen om sin virkelige arbeidssituasjon og de utfordringer som oppleves i skolehverdagen. Dessuten vil dette være et behov som vil gjøre seg mer gjeldende etter hvert som flere vil ønske å stå lenger i jobb sett fra et økonomisk perspektiv i forhold til ny pensjonsordning. Dermed vil det også være nødvendig med et politisk spørsmål. Derfor foreslår jeg tre spørsmål som kan stilles til videre forskning innen samme tema:

«Hvordan kan ledere få bedre kjennskap til læreres opplevelse av egen arbeidssituasjon?»

«På hvilken måte kan veiledning og mentoring være verktøy til oppfølging av seniorlærere for å forebygge tidligpensjonering?»

«Hvilke endringer politisk sett må til for at læreryrket skal bli mindre belastende og at kjerneoppgavene igjen prioriteres?»

Referanser

- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2023, 15.12). *Pensjon, trygd og sosiale tjenester*.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/et-bedre-pensjonssystem-med-en-styrket-sosial-profil/id3018783/>
- Babic, S., Mairitsch, A., Mercer, S., Sulis, G., Jin, J., King, J., ... & Shin, S. (2022). Late-career language teachers in Austria and the UK: Pathways to retirement. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103686.
- Bergen kommune. (2022, 20. desember). *Personalreglement*.
Personalreglement%20desember%202022.pdf
- Bukve, O. (2021). *Forstå, forklare, forandre: Om design av samfunnsvitenskaplege forskningsprosjekt* (2. utgåve). Universitetsforlaget.
- Carrillo, C., Flores, M.A. (2018). Veteran teachers' identity: what does the research literature tell us? *Cambridge Journal of Education*, 48 (5), pp. 639-656.
<http://www.tandf.co.uk/journals/titles/0305764X.asp>
- Christensen, T., Egeberg, M., Læg Reid, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2015).
Organisasjonsteori for offentlig sektor. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Datatilsynet. (2024, 06. april). Lydopptak fra samtaler. Hentet fra:
<https://www.datatilsynet.no/personvern-pa-ulike-omrader/overvaking-og-sporing/lydopptak/>
- Deci, E. L. & Gagné, M. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Hunsley, J., Pelletier, L. G., Vallerand, R. J. & Koestner, R. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and

Health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185.

<https://doi.org/10.1037/a0012801>

Egholm, L. (2014). *Videnskapsteori: Perspektiver på organisationer og samfund*. København: Reitzel, Hans.

Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer*. 5. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge. (s. 89-147).

Haukås, Å. (2024). "Understanding the factors supporting language teachers' sustained motivation". *The Modern Language Journal*, 00, 1-16.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/modl.12920>

Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. Cleveland: World Publishing Company.

Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse*. Tapir Akademisk Forlag. Oslo.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* 50: 370-396.

Meld. St. 6 (2023-2024). *Et forbedret pensjonssystem med en styrket sosial profil*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20232024/id3018556/>

Midtsundstad, T., Hilsen, A. I. & Nielsen, R. A. (2022). *Seniorer i skolen* (FAFO-rapport, 2022:05). Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning. <https://seniorpolitikk.no/wp->

content/uploads/2022/03/220322-rapport-skole-fafo.pdf

Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, årgang 90. Volum 90. Utgave 2, side 96-108. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1504-2987-2006-02-02>

NAV. (2023, 04. mai). *Alderspensjon*. Nav. <https://www.nav.no/alderspensjon>

Personopplysningsloven (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38?q=personopplysningsloven>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

Røiseland, A., & Vabo, S. I. (2016). *Styring og samstyring – governance på norsk*. 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 1029-1038. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2011.04.001>

Statens pensjonskasse. (2024, 5. mars). SPK/nyheter/2024. <https://www.spk.no/nyheter/2024/bredt-stortingsflertall-enige-om-pensjon-vi-ma-jobbe-lenger/>

Thagaard, Tove (2013): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – profesjonsfelleskap og skoleutvikling*.

Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/?!lang=nob>

Utdanningsforbundet. (2024, 01. januar). *SFS 2213 Arbeidstid skole*.

[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/lonn-og-](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/1-ks/sfs-2213---undervisningspersonalet-i-kommunal-og-fylkeskommunal-grunnopplaring/sfs-2213-01012024-31122025.pdf)

[arbeidsvilkar/tariffavtaler/1-ks/sfs-2213---undervisningspersonalet-i-kommunal-og-fylkeskommunal-grunnopplaring/sfs-2213-01012024-31122025.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/1-ks/sfs-2213---undervisningspersonalet-i-kommunal-og-fylkeskommunal-grunnopplaring/sfs-2213-01012024-31122025.pdf)

Vabo, S. I., Klausen, J. E. & Askim, J. (2020). *Offentlig politikk*. 2.opplag, 2022. Oslo:

Universitetsforlaget.



Informert samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

om ledelsestrategier for varige lærerkarrierer?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om der er planer og tiltak i skolene for å ivareta seniorlærere slik at de står i lærerjobben karrieren ut. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne studien er et forskningsprosjekt som inngår i min masterstudie. Jeg tar mastergrad i organisasjon og ledelse ved Høgskolen på Vestlandet og denne oppgaven er avslutningen på min studie. Hensikten med prosjektet er å få vite mer om hvilke planer eller tiltak skolene har for å ivareta motiverte seniorlærere slik at disse blir værende helt fram til pensjonsalder. For å finne ut av dette vil jeg gjennomføre to ulike gruppeintervju med ledere og lærere. Jeg vil undersøke hva skoleledere tenker om motiverte eldre lærere og om de finnes planer og tilrettelegging for disse lærerne. I tillegg vil jeg finne ut hva seniorlærerne opplever i forhold til tilrettelegging og eventuelle tiltak med tanke på motivasjon og utholdenhet for å bli værende lenge i yrket.

Det vil være en kvalitativ studie fra intervju med ledere og lærere på grunnskole og videregående skole nivå.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Professor Laila Nordstrand Berg ved Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å delta fordi du er seniorlærer i Bergenskolen eller i videregående skole i Vestland fylke i aldersgruppen 55-67 år, eller du er leder i en av de ovennevnte skoleslagene. Jeg bruker det som kalles strategisk utvelgelse, som betyr at jeg spør deltakere som vil passe til mitt prosjekt, og som jeg tror kan svare på spørsmål som belyser temaet *ledelse for varige lærerkarrierer*. Det har også en geografisk årsak at jeg henvender meg til dere. Det vil være

lettere for meg å gjennomføre intervju med lærere og skoleledere i Bergensområdet. For å gjennomføre studiet trenger jeg 5 lærere og 4-5 ledere som vil være deltakere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et gruppeintervju. Intervjuet kommer til å foregå digitalt, eventuelt fysisk hvis det lar seg gjøre. Det vil bli lagt til rette for refleksjon og samtale i gruppe rundt temaet «ledelse for varige lærerkarrierer». Samtalene deres vil bli tatt opp ved hjelp av lydopptak og jeg vil også ta notater underveis. Gruppeintervjuet vil vare ca 45 minutter. Anonymitet vil bli ivaretatt gjennom hele prosessen, se mer informasjon nedenfor.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er jeg som intervjuer deg og min veileder som har tilgang til opplysninger fra gruppeintervjuet.
- Ditt navn vil erstattes med et nummer. På den måten bevares anonymitet. Lydfil fra intervju vil lastes opp på HVL sin forskningsserver på et sikkert område, deretter slettes det fra båndopptaker. All informasjon fra gruppeintervju og lydopptak vil bli slettet etter avsluttet forskningsprosjekt.
- Funnene fra studien vil bli publisert i min masteroppgave, og dersom jeg benytter sitater vil det være anonymisert.
- Jeg skal ikke bruke opplysninger jeg får under gruppeintervjuene til andre formål enn masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

All informasjon som kommer frem under intervjuet kommer til å være konfidensielt, og lydopptaket kommer til å bli slettet rett etter at jeg har skrevet av den informasjon jeg trenger. Alle opplysninger kommer til å anonymiseres innen prosjektslutt 07.juni 2024, og ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i den ferdige masteroppgaven. All informasjon etter intervju, lydopptak, transkripsjon og analyse vil bli slettet innen slutten av juli 2024.



Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- **Veileder** v/HVL Laila Nordstrand Berg: Laila.Nordstrand.Berg@hvl.no Telefon: 480 64 094.
- **Personvernombud** v/HVL Trine Anikken Larsen: personvernombud@hvl.no Telefon: 55 58 76
- **Student** Marianne Eikner: Marianne.Eikner@gmail.com Telefon: 979 56 970

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Laila Nordstrand Berg
Prosjektansvarlig

Marianne Eikner
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Ledelsestrategier for varige lærerkarrierer», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju*
- at det brukes lydopptaker gjennom intervjuet*
- at funnene fra studien kan publiseres i masteroppgaven i anonymisert utgave*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Skole nr:

Deltaker nr:

Intervjuguide Ledere

Introduksjon:

Kort om prosjektet, anonymitet, informert samtykke og mulighet til å trekke seg

Bakgrunnsinformasjon:

1. Kan du si litt om alder og utdanningsbakgrunn?
2. Hvilke arbeidserfaringer har du fra tidligere?
3. Hvilke ansvarsområder har du på din arbeidsplass?

Ledelse og motiverte medarbeidere

4. (Jeg vil nå gå mer inn mot tema det å lede til motivasjon og ytelse, og stille noen spørsmål omkring dette). Hva kjennetegner seniorlærere ved deres skole?
5. Hvordan får du innblikk i seniorlærerne og deres motivasjon til arbeidsoppgavene?
6. Hva tenker skoleledelsen om seniorlærernes virksomhet ved deres skole?
7. Hvordan jobber dere i forhold til seniorlærerne som gruppe?
8. Hvilke tanker har du omkring det å legge til rette for at seniorlærerne får stå lenge i jobben?
9. Finnes det noen planer/tiltak i skolen for å beholde seniorlærerne lengst mulig i jobb?
10. Nå har vi snakket om en del om det som handler om ledelse og motiverte medarbeidere. Nå trenger jeg å oppsummere litt og utdype ved behov. Har jeg forstått deg riktig at

Kompetanse

11. (Du/dere har sagt en del om motivasjon og ytelse i jobben, og vi beveger oss nå inn på det å mestre jobben.) Kan du/dere si noe om det å mestre jobben i klasserommet i dag i 2023? Har det endret seg?
12. Har seniorlærerne behov for mer kompetanse for å klare å utføre arbeidsoppgavene på en tilfredsstillende måte? Hvorfor/hvorfor ikke?
13. Hvilke tilbud finnes for seniorlærere ved din/deres skole når det gjelder kompetanseutvikling?

Tilhørighet

14. (Nå beveger vi oss tilbake til skolen som arbeidssted, oppgaver og kultur) Hvordan opplever du/dere samarbeidet mellom seniorlærerne og andre lærere fungerer?
15. Hvordan oppleves skolen deres i forhold til det å gi hverandre støtte og tilbakemeldinger? Kan dere gi noen eksempler?
16. Hvordan følger ledere opp seniorlærerne i situasjoner de trenger det?
17. Hvordan vil dere beskrive seniorlærernes tilhørighet til arbeidsplassen sin? Har det endret seg?

Profesjonsledelse

18. (Jeg vil nå at vi ser på dette med tilrettelegging for seniorlærere i skolen) Hvordan vil dere beskrive det lærende fellesskapet ved deres skole?
19. Hvordan avdekkes behovet for etterutdanning og videreutvikling for seniorlærere ved deres skole? Kan du gi eksempel?
20. Hvordan orienteres seniorlærerne om tilrettelegging som finnes for dem, som for eksempel livsfasetiltak? Kan dere gi eksempler på flere tiltak for seniorlærerne ved deres skole?
21. (Nå nærmer vi oss avrunding på intervjuet) Hva tenker dere om varige lærerkarrierer?

Arunding:

24. Er det noe jeg har glemt å spørre om eller noe du/dere ønsker å tilføye om temaet varige lærerkarrierer?
25. Kan jeg kontakte deg/dere igjen, dersom det er noe jeg lurer på?

Takk for at du/dere stilte til intervju!

Skole nr:

Deltaker nr:

Intervjuguide

Lærere

Introduksjon:

Kort om prosjektet, anonymitet, informert samtykke og mulighet til å trekke seg

Bakgrunnsinformasjon:

1. Kan du si litt om alder og utdanningsbakgrunn?
2. Hvilke arbeidserfaringer har du fra tidligere?
3. Hvilke ansvarsområder har du på din arbeidsplass?

Motivasjon (indre og ytre motivasjon)

4. (Jeg vil nå gå mer inn mot tema motivasjon, og stille noen spørsmål omkring dette). Hva er det som gjorde at du valgte dette yrket?
5. Hva er det som motiverer deg mest på jobb?
6. Hva er din motivasjon for å stå lenge i lærerjobben?
7. Er motivasjonen annerledes nå enn den var tidligere? På hvilke måter?
8. Er det andre faktorer som betyr noe for å stå lengre i jobb? Lønn, fysiske forhold, kompensering i form av redusert prosentstilling osv...
9. Nå har vi snakket om en del om hva som motiverer deg/dere på jobb og hva som er utfordringer. Nå trenger jeg å oppsummere litt og utdype ved behov. Har jeg forstått deg riktig at er viktigst for deg for at du skal kunne stå lengre i jobben.

Kompetanse

10. (Du/dere har sagt en del om gleder og utfordringer i jobben, og vi beveger oss nå inn på det å mestre jobben.)
11. Har du/dere behov for mer kompetanse for å klare å utføre arbeidsoppgavene deres på en tilfredsstillende måte? Hvorfor/hvorfor ikke?
12. Hvilke tilbud finnes for seniorlærere ved din/deres skole når det gjelder kompetanseutvikling?

Tilhørighet

13. (Nå beveger vi oss tilbake til skolen som arbeidssted, oppgaver og kultur)
14. Hvordan opplever du arbeidsplassen din i forhold til det å gi hverandre støtte og tilbakemeldinger? Kan du gi noen eksempler?
15. Opplever du å få støtte av kollegaer og/eller ledere i situasjoner du trenger det?
16. Hvordan trives du på arbeidsplassen din?

Ledelse

17. (Jeg vil nå at vi ser på dette med tilrettelegging for seniorlærere i skolen) Kan du beskrive din arbeidsplan og leseplikt? Er den annerledes nå enn tidligere?
18. Kan du beskrive hvordan din nærmeste leder får kunnskap om din arbeidssituasjon?
19. Hvordan orienteres du/dere om tilrettelegging som finnes for seniorlærer, som for eksempel livsfasetiltak? Vet du om flere tiltak?
20. Føler du deg anerkjent eller verdsatt av din nærmeste leder? Kan du/dere beskrive hvordan det skjer?
21. (Nå nærmer vi oss avrunding på intervjuet) Hva tenker du/dere ledelsen på din/deres skole bør gjøre for at du skal stå lenge i jobb?

Arunding:

24. Er det noe jeg har glemt å spørre om eller noe du/dere ønsker å tilføye om temaet varige lærerkarrierer?
25. Kan jeg kontakte deg/dere igjen, dersom det er noe jeg lurer på?

Takk for at du stilte til intervju!



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

121405

Vurderingstype

Standard

Dato

06.11.2023

Tittel

Ledelsesstrategier for varige lærerkarrierer

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap / Institutt for samfunnsvitenskap

Prosjektansvarlig

Laila Nordstrand Berg

Student

Marianne Eikner

Prosjektperiode

31.10.2023 - 30.07.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.07.2024.

Meldeskjema**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

