

Handelshøgskolen Innlandet, Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap

Jane Lilletvedt og Solveig Jahren Raknes

MASTEROPPGAVE

Selvledelse i skolen

Self-management at school

MPA13 - Master i offentlig ledelse og styring

2017/2021

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA ☒ NEI ☐

Forord

Vi ønsker med dette å takke alle som har bidratt og hjulpet oss i arbeidet med denne oppgaven. Takk til Professor Einar Øverenget som har vært vår veileder. Han har bidratt med viktige innspill, motivert oss og pushet oss fremover når prosessen i perioder har stoppet litt opp. Takk til Professor emeritus Erik Neslein Mønness som har vært en viktig bidragsyter når det gjelder SPSS og spørsmål rundt den kvantitative delen av oppgaven. Takk til forelesere og Høgskolen i Innlandet for grunnlaget vi trengte for å fullføre denne oppgaven.

Vi ønsker å takke medstudent Berit Rekve som tok seg tid til å lese igjennom oppgaven og for alle gode innspill og tips. Dette er mer enn vi kunne forventet da hun også skriver på sin egen masteroppgave. Lykke til med den Berit!

Takk til Rose-Mari Jahren Raknes som har vært vår testperson både på intervjuguide og spørreundersøkelse. Takk til intervjukandidatene som tok seg tid til å stille til intervju i en travel hverdag, og takk til alle lærer som besvarte vår spørreundersøkelse. Vi ønsker også å takke Sarpsborg kommune og rektorer i både Oslo og Sarpsborg for videreformidling av spørreundersøkelsen. Det ser ut til å være interesse for selvledelse blant de som har hjulpet oss med oppgaven. I den sammenheng håper vi at oppgaven kan bidra med kunnskap og informasjon, spesielt med tanke på at lærere som profesjonsgruppe er ansett for å være selvledende, selv med de rammebetingelser de jobber under.

Til slutt vil vi takke hverandre for samarbeidet. Det har vært en styrke å være to om denne omfattende prosessen. Vi har gått et skritt frem og noen ganger flere tilbake eller til siden. Vi har mistet selvtillit og fått den tilbake. Vi har hatt perioder med god fremgang og motivasjon og perioder med lav motivasjon og lite fremgang. Det har i disse periodene vært godt å være to for å komme oss tilbake på rett spor igjen. Vi har også følt på en trygghet ved å kunne diskutere oppgave og prosess med hverandre og vi har vært hverandres støttespillere og samtalepartnere.

Oslo, 02.05.2021

Jane Lilletvedt og Solveig Jahren Raknes

INNHold

Sammendrag.....	x
Abstract.....	xi
1. INNLEDNING.....	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	3
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	3
1.3.1 Hull i empirisk forskning om selvledelse.....	4
1.4 TEORETISK TILNÆRMING	4
1.5 AVGRENSNING.....	5
1.6 KONTEKST OG RAMMER.....	7
1.7 OPERASJONALISERING OG BEGREPSFORKLARINGER	9
1.8 OPPGAVENS STRUKTUR OG OPPBYGGING.....	12
2. TEORI.....	13
2.1 SELVLEDELSESTEORI.....	13
2.2 INSTRUMENTELT PERSPEKTIV	18
2.2.1 New Public Management (NPM).....	20
2.2.2 Styring og kontroll og mål- og resultatstyring	21
2.2.3 Tillit og mistillit	21
2.3 MOTIVASJON	22
2.3.1 Herzbergs tofaktorteori	23
2.3.2 Fenomenet og begrepet arbeidsglede.....	23
2.3.3 Public service Motivation (PSM)	24
3. METODE OG FORSKNINGSDESIGN.....	25
3.1 METODE.....	25
3.1.1 Triangulering av metoder og blanda analysestrategier	25
3.1.2 Fenomenologi.....	26
3.1.3 Hermeneutikk.....	26
3.2 DATAINNSAMLING.....	27

3.2.1	<i>Utforming av intervjuguide</i>	28
3.2.2	<i>Utforming av spørreundersøkelsen - Kvantitativ</i>	30
3.2.3	<i>Utvalg av intervjukandidater</i>	32
3.2.4	<i>Utvalg av respondenter til den kvantitative spørreundersøkelsen</i>	33
3.2.5	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	35
3.2.6	<i>Gjennomføring av spørreundersøkelsen.....</i>	37
3.3	TOLKNING AV DATA	38
3.4	OPPGAVENS RELIABILITET OG VALIDITET	39
3.4.1	<i>Reliabilitet</i>	39
3.4.2	<i>Validitet</i>	41
3.5	ETISKE REFLEKSJONER	44
4.	KVANTITATIV OG KVALITATIV ANALYSE	46
4.1	RESPONDENTER	47
4.2	LÆRERES EVNE TIL SELVLEDELSE.....	48
4.2.1	<i>Kvalitativ undersøkelse av selvledelse</i>	49
4.2.2	<i>Kvantitativ undersøkelse av selvledelse</i>	51
4.3	PÅVIRKNING FRA OMGIVELSENE.....	60
4.3.1	<i>Rammer på arbeidsplassen.....</i>	60
4.3.1.1.	<i>Kvalitativ undersøkelse av rammer på arbeidsplassen</i>	61
4.3.1.2	<i>Kvantitativ undersøkelse rammer på arbeidsplassen</i>	67
4.3.2	<i>Samarbeid med grupper i omgivelsene</i>	77
4.3.2.1	<i>Kvalitativ undersøkelse av grupper i omgivelsene</i>	77
4.3.1.2	<i>Kvantitativ undersøkelse av rammer på arbeidsplassen</i>	79
4.3.3	<i>Opplevd tillit-mistillit fra omgivelsene.....</i>	82
4.3.3.1.	<i>Kvalitativ undersøkelse av opplevd tillit fra omgivelsene.....</i>	82
4.3.3.2	<i>Kvantitativ undersøkelse av opplevd tillit fra omgivelsene.....</i>	83
4.3.4	<i>Motivasjon og arbeidsglede</i>	88
4.3.4.1	<i>Kvalitativ undersøkelse av motivasjon og arbeidsglede</i>	89
4.3.4.2	<i>Kvantitativ undersøkelse av motivasjon og arbeidsglede</i>	92

5.	DRØFTING	101
5.1	GRAD AV SELVLEDELSE HOS LÆRERE	101
5.1.1	<i>Drøfting av den kvantitative undersøkelsen</i>	<i>102</i>
5.1.1.1	Forskjeller mellom vår faktoranalyse, med tilhørende faktorer og GTs gruppering	105
5.1.2	<i>Drøfting av den kvalitative undersøkelsen</i>	<i>106</i>
5.2	PÅVIRKNING FRA OMGIVELSENE.....	109
5.2.1	<i>Rammer.....</i>	<i>109</i>
5.2.2	<i>Samarbeid.....</i>	<i>111</i>
5.2.3	<i>Hvordan er opplevd tillit fra omgivelsene?.....</i>	<i>112</i>
5.2.4	<i>Hvordan påvirker omgivelsene på arbeidsglede og motivasjon?</i>	<i>113</i>
5.3	FORSKJELLER MELLOM KOMMUNE, ALDER, KJØNN OG STILLING	114
5.3.1	<i>Forskjeller mellom kommune</i>	<i>115</i>
5.4	STYRKER OG SVAKHETER VED OPPGAVEN	119
6.	OPPSUMMERING OG AVSLUTNING	121
6.1	KONKLUSJON.....	121
6.2	VIDERE FORSKNING	123

LITTERATURLISTE

Figuroversikt

Figur 1: Oppstilling av typer prøver som skal gjennomføres i skolen fra Utdanningsdirektoratet, u.å. (https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/)	9
Figur 2: Fra «Selvledelse: Teori, forskning og praksis,» av Glasø og Thompson, 2018, s. 38. Copyright 2018 ved Gyldendal Norsk Forlag AS.	14
Figur 3: Fra "Self-leadership: Toward and expanded theory of self-influence processes in organizations" av C.C. Manz, 1986. <i>The Academy of Management Review</i> , 11 (3), s. 587. Copyright 1986 ved the Academy of Management.	15
Figur 4: Fra "The what and why of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior," av E.L. Deci og R.M. Ryan, 2000, <i>Psychological Inquiry</i> , 11:4, s. 237. Copyright 2000 ved Lawrence Erlbaum Associates, Inc.	18
Figur 5: «Hermeneutikk» av T. Krogh, 2014, s. 53. Copyright 2016 ved Gyldendal Norsk Forlag.....	27
Figur 6: Fordeling av svarene på selvledelsestesten.....	52
Figur 7: Resultat av selvledelsestest, Oslo og Sarpsborg.....	54
Figur 8: Scree plot og eigenvalues >1 for selvledelse.....	56
Figur 9: Sammenligning faktoranalyse mot BIs gruppering på selvledelses-spørsmål.....	56
Figur 10: Meanverdi selvledelse Oslo og Sarpsborg.....	59
Figur 11: Meanverdi mellom menn og kvinner.....	59
Figur 12: Rammer på arbeidsplassen	67
Figur 13: Estimated meanverdi for alder på spørsmålet: Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering	71
Figur 14: Positive og negative effekter fordelt på aldersgrupper	73
Figur 15: Alder: "Jeg skjønner hvorfor det er viktig med dokumentasjon og rapportering"	75
Figur 16: Opplevd samarbeid med grupper i omgivelsene.....	80
Figur 17: Alder og samarbeid med foreldre	82
Figur 18: Stolpediagram over opplevd tillit fra omgivelsene.....	84
Figur 19: Stolpediagram over estimated meanverdier Oslo og Sarpsborg.....	85
Figur 20: Stolpediagram over estimated meanverdi opplevd tillit fra kollegaer fra menn og kvinner	87
Figur 21: Stolpediagram over estimated meanverdi opplevd tillit fra kollegaer for aldersgrupper	87
Figur 22: Estimated meanverdi opplevd tillit fra kollegaer mellom stillinger	88
Figur 23: Stablet områdediagram for grupper som gir motivasjon og arbeidsglede. % kommer fra tabell 23 og total 500%.....	93
Figur 24: Estimated Meanverdier for stillinger på spm: om foreldre gir motivasjon og arbeidsglede	95
Figur 25: Estimated mean verdi for aldersgrupper og spm om skoleeier påvirker motivasjon positivt.....	96
Figur 26: Stablet områdediagram for grupper som påvirker motivasjon og arbeidsglede negativt. Prosent kommer fra tabell 26 og er totalt på 600 %	97

Figur 27: Estimated meanverdi for aldersgrupper og avhengig variabel om skoleeier påvirker arbeidsglede og motivasjon negativt	99
Figur 28: Sammenligning av positivt eller negativ påvirkning på arbeidsglede og motivasjon fra skoleeier	100

Tabelloversikt

Tabell 1: Oversikt over respondenter fordelt på Oslo og Sarpsborg og på alder og prosent	48
Tabell 2: Jeg mener jeg er god på selvledelse	54
Tabell 3: KMO and Barlett's test for selvledelse	55
Tabell 4: Reliabilitetstest på GTs grupperinger.....	58
Tabell 5: Resultat i prosent på påstanden "Jeg er lærer hele døgnet"	60
Tabell 6: Resultat i prosent på "Rammer på arbeidsplassen"	67
Tabell 7: Test general model. Kjønn, alder, kommune og positive effekter av dokumentasjon og rapportering ..	69
Tabell 8: Estimated meanverdi for kjønn på spørsmålet "Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering"	70
Tabell 9: Estimated meanverdi for alder på spørsmålet "Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering"	71
Tabell 10: Test general model, alder og om en ser negative effekter av dokumentasjon og rapportering.....	72
Tabell 11: Estimated meanverdi for alder på spørsmålet "Jeg ser negative effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering"	72
Tabell 12: Test general model, kjønn og forståelse for viktigheten av dokumentasjon og rapportering	73
Tabell 13: Estimated meanverdi for kjønn på spørsmålet "Jeg skjønner hvorfor det er viktig med dokumentasjon og rapportering"	74
Tabell 14: Test general model, alder og forståelse for viktigheten av dokumentasjon og rapportering	74
Tabell 15: Estimated meanverdi for alder på spørsmålet "Jeg skjønner hvorfor det er viktig med dokumentasjon og rapportering"	75
Tabell 16: Resultat i prosent på påstander rapportering og kompleksitet	76
Tabell 17: Resultat i prosent på opplevd samarbeid med grupper i omgivelsene	79
Tabell 18: Test general model, alder og samarbeid med foreldre	81
Tabell 19: Estimated meanverdi for alder og samarbeid med foreldre	81
Tabell 20: Resultat i prosent for opplevd tillit fra omgivelsene	84
Tabell 21: T-test for opplevd tillit fra skoleeier mellom kommunene Oslo og Sarpsborg.....	85
Tabell 22: General Linear Model test på opplevd tillit fra kollegaer med forklaringsvariabler kjønn, alder og stilling	86
Tabell 23: Resultat i prosent for grupper som gir motivasjon og arbeidsglede.....	92
Tabell 24: Test general model, foreldre gir meg motivasjon og arbeidsglede	94
Tabell 25: Estimated meanverdi for kjønn på spørsmålet "Foreldre gir meg motivasjon og arbeidsglede"	94
Tabell 26: Resultat i prosent for grupper som påvirker motivasjon og arbeidsglede negativt.....	97
Tabell 27: Test general model, alder og om skoleeier påvirker motivasjon og arbeidsglede negativt	98
Tabell 28: Resultat på spørsmålet "Jeg mener jeg er god på selvledelse"	109

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema - kvalitativ

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema - kvantitativ

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Selvledelsestest – deskriptiv, gjennomsnitt, standardavvik og skjevhet

Vedlegg 5: Rammer, tillitt og samarbeid – deskriptiv, gjennomsnitt, standardavvik og skjevhet

Vedlegg 6: Motivasjon og påstander – deskriptiv, gjennomsnitt, standardavvik og skjevhet

Vedlegg 7: Selvledelsestest - Korrelasjonsmatrise fra faktoranalysen

Vedlegg 8: Total Variance Explained

Vedlegg 9: Sammenligning faktorer fra faktoranalyse og GTs grupperinger med spm

Vedlegg 10: Motivasjon og arbeidsglede, Oslo og Sarpsborg

Vedlegg 11: Test general model og meanverdi. Kommune og påstanden “Jeg rapporterer det jeg må og ikke noe mer”

Vedlegg 12: Test general model og meanverdi. Kjønn og påstanden “Jeg rapporterer det jeg må og ikke noe mer”

Vedlegg 13: Korrelasjon positiv og negativ motivasjon

Vedlegg 14: Kvantitativ spørreundersøkelse Nettskjema

Sammendrag

I denne avhandlingen undersøker vi selvledelse hos lærere på 1. til 7. klassetrinn, om rammene de jobber innenfor påvirket muligheten å være selvledende og om det er forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg kommune, kjønn, alder eller stilling. Oppgavens problemstilling er formulert som følger:

Hvor selvledende er lærere og hvordan blir muligheten til å være selvledende påvirket av krav og komplekse omgivelser? Er det forskjeller mellom lærere i Oslo og Sarpsborg kommune, aldersgrupper, kjønn eller stilling?

For å besvare problemstillingen har vi formulert følgende forskningsspørsmål: Hva sier lærernes arbeidsmetoder og atferd oss om lærernes grad av selvledelse? Hvilke rammebetingelser i lærernes omgivelser påvirker muligheter til å være selvledende? Kan vi identifisere ulike tendenser mellom lærere i Oslo og Sarpsborg kommune, eller mellom lærernes kjønn, alder og stilling?

I oppgaven har vi benyttet triangulering av metoder, med en kombinasjon av en kvalitativ og en kvantitativ undersøkelse. Det er videre benyttet blandede analysestrategier. Data fra den kvalitative undersøkelsen er analysert med en hermeneutisk fenomenologisk analysestrategi og data fra den kvantitative undersøkelsen er analysert med bruk av hypotesetesting.

Vi har benyttet teori om selvledelse og det instrumentelle perspektivet inkludert New Public Management, målstyring og kontroll og styringssystemer. Videre er det benyttet motivasjonsteorier som inkluderer Herzbergs to-faktorteori og Public Service Motivation. Begrepene tillit-mistillit og arbeidsglede er gjort rede for, da disse er sentrale for undersøkelsen.

Oppgavens konklusjon viser at lærerne i denne studien totalt sett skårer tett opp under det vi beskriver som høy grad av selvledelse. Vi har fått resultater som viser at muligheten til å være selvledende blir påvirket som følge av en stor arbeidsmengde og en kompleks stilling og vi har identifisert forskjeller mellom kommuner, aldersgrupper og kjønn.

Abstract

In this thesis, we examine self-management among teachers from 1st to 7th grade, whether the framework they work within affect the possibility of being self-leading and whether there are differences between Oslo and Sarpsborg municipality, gender, age or position. The problem definition of the thesis is formulated as follows:

How self-leading are teachers and how is the opportunity to be self-leading affected by requirements and complex environments? Are there differences between teachers in Oslo and Sarpsborg municipality, age groups, gender or position?

To answer the problem definition, we have formulated the following research questions: What does teachers work methods and behavior tell us about their degree of self-management? What framework conditions in the teachers' environment affect opportunities to be self-leading? Can we identify different tendencies between teachers in Oslo and Sarpsborg municipality, or between teachers' gender, age and position?

In the thesis we have used triangulation of methods, with a combination of a qualitative and a quantitative study. Mixed analysis strategies have also been used. Data from the qualitative study have been analyzed with a hermeneutic phenomenological analysis strategy and data from the quantitative study have been analyzed using hypothesis testing.

We have used the theory of self-management and the instrumental perspective including New Public Management, goal management and control and management systems. Furthermore, motivation theories have been used, which include Herzberg's two-factor theory and Public Service Motivation. The concepts of trust-mistrust and job satisfaction are explained, as these are central to the survey.

The conclusion of the thesis shows that the teachers in this study overall score close to what we describe as a high degree of self-management. We have results that show that the opportunity to be self-leading is affected as a result of a large workload and a complex position and we have identified differences between municipalities, age groups and gender.

1. Innledning

I dette innledende kapittelet vil vi redegjøre for oppgavens hensikt og bakgrunn, kort omtale tidligere forskning på selvledelse og presentere problemstilling og forskningsspørsmål. Vi beskriver deretter vår teoretiske tilnærming, hvordan oppgaven er avgrenset og hvilken kontekst oppgaven baserer seg på. Vi avslutter delkapittelet med operasjonalisering og begrepsforklaringer og forklarer hvordan oppgaven er strukturert.

1.1 Oppgavens bakgrunn og hensikt

Krav som stilles til lærere og utvikling i måten skoler styres på har vært et betent tema i offentlige debatter i mange år. Debattene har ofte handlet om arbeidstid, endringer i krav til utdanning og stadig nye oppgaver som tillegges lærerne. Videre ser vi oftere og oftere at temaet selvledelse dukker opp i ulike sammenhenger.

Lærere arbeider i en hverdag med økende krav fra omgivelsene inkludert styrende organer, skoleeier, skoleledelse og elevenes foresatte. Hensikten med denne oppgaven er å undersøke i hvilken grad lærere kan betegnes som selvledende, og hvordan mulighetene til å være selvledende blir påvirket av krav fra styrende organer og andre grupper i lærernes omgivelser som de må samhandle med. I tillegg vil vi se om vi kan identifisere forskjeller mellom lærere i Oslo og Sarpsborg kommune, kjønn, alder og stilling.

Et viktig element i selvledelse er å kunne bestemme over egen tid og hvordan man skal jobbe for å nå sine arbeidsmål. Sterk styring og kontroll fra det offentlige reduserer muligheten for å styre egen tid og hvordan man velger å jobbe. For å utøve selvledelse må de som skal utøve selvledelse inneha noen nødvendige atferdsegenskaper, som for eksempel tidsstyring og evne til å planlegge og prioritere (Glasø og Thompson, 2018, s. 56-58).

Vi starter på denne oppgaven med et utgangspunkt hvor vi tror det er mulig å utøve selvledelse i skoleverket. Videre tror vi at muligheten begrenses som en konsekvens av omfattende krav til dokumentasjon og rapportering fra styrende organer og av omgivelsene lærere arbeider under. I denne sammenheng har vi funnet to forskningsrapporter som viser til en økende grad av

rapportering og styring fra kommunalt nivå, som vi benytter som bakgrunn for vår problemstilling.

Den første rapporten, Rapporterings- og dokumentasjonskrav i skolesektoren, påviser en økende grad av styring og rapportering fra kommunalt nivå, noe som ikke alltid oppfattes som hensiktsmessig av lærerne (Grindheim, Skutlaberg, Høgestøl, Rasmussen og Hanssen, 2014, s. 7 - 8).

Den andre rapporten, «Lærerrollen sett fra lærernes ståsted», viser at lærere risikerer utbrenthet som følge av stress. Økt arbeidsmengde, bekymring, vansker i samarbeid med foreldre og konflikter i kollegiet trekkes frem som eksempler på hva som kan øke stressnivået. Videre kan man lese at autonomi og selvbestemmelse er en viktig kilde til motivasjon for lærere (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 12 - 44).

Ettersom motivasjon påvirkes av autonomi og selvbestemmelse, noe som igjen er tett knyttet opp mot selvledelse, er det interessant å undersøke hvilke muligheter lærere faktisk har til selvledelse. Videre er det interessant å undersøke om de kjennetegnes av en selvledende atferd i jobbsituasjonen. Vi tror vi at lærere i varierende grad har forutsetninger for å være selvledende og at tilrettelegging og mulighet til selvledelse varierer fra skoleledelse til skoleledelse.

Vi har funnet forskning og teori om selvledelse hvor det i stor grad er toppledere som har vært informanter. Det vi ønsker å undersøke er selvledelse på et lavere nivå, da vi mener å ha identifisert noe som utgjør “et hull” i forskningen på selvledelse. Med det mener vi at vi ikke kunne finne forskning av på selvledelse på lavere nivåer i organisasjonen, eller forskning som omhandlet selvledelse hos lærere.

Vi tror både lærere og skoleledere kan ha nytte av denne undersøkelsen og at den kan bidra til å gjøre en oppmerksom på hvordan krav til dokumentasjon og rapportering og lærernes omgivelser kan påvirke mulighet for selvledelse. Dette kan også være nyttig med tanke på at selvledelse igjen kan se ut til å påvirke lærernes motivasjon. Denne kunnskapen kan bidra med et grunnlag for fremtidige avgjørelser om hvordan man velger å styre skolen, og hvordan man tilpasser arbeidshverdagen og de krav som stilles til lærere. Når det gjelder overførbarhet mener vi at oppgaven også kan være nyttig i helsesektoren, som i likhet med skolesektoren er et profesjonsyrke som er preget av kontroll og styring.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Utgangspunktet for denne masteravhandlingen er lærernes komplekse omgivelser og stadig økende krav til dokumentasjon og rapportering. Vi ønsker å se på lærernes mulighet til å være selvledende innenfor disse rammene, i tillegg til at vi ønsker å undersøke om lærere i jobbsammenheng handler på måter som kjennetegnes som selvledende. Avhandlingens problemstilling er formulert som følger:

Hvor selvledende er lærere og hvordan blir muligheten til å være selvledende påvirket av krav og komplekse omgivelser? Er det forskjeller mellom lærere i Oslo og Sarpsborg kommune, aldersgrupper, kjønn eller stilling?

For å besvare problemstillingen, har vi inkludert følgende forskningsspørsmål:

1. *Hva sier lærernes arbeidsmetoder og atferd oss om lærernes grad av selvledelse?*
2. *Hvilke rammebetingelser i lærernes omgivelser påvirker muligheter til å være selvledende?*
3. *Kan vi identifisere ulike tendenser mellom lærere i Oslo og Sarpsborg kommune, eller mellom lærernes kjønn, alder og stilling?*

Avhandlingen består av en kvalitativ undersøkelse, som følges opp med en kvantitativ spørreundersøkelse. Dette for å undersøke om funn fra den kvalitative undersøkelsen står seg ved sjekk om et større antall respondenter, for videre å undersøke funn gjort i den kvalitative undersøkelsen.

1.3 Tidligere forskning

Emnet selvledelse har vært populært de siste 30 årene og det har blitt publisert en rekke artikler og publikasjoner om emnet. Det har vært utført en del forskning innen selvledelse, men veldig lite empirisk forskning. Dette kan i stor grad skyldes at det har tatt tid å utvikle en metode for å måle selvledelse. Det har vært utviklet strategier, konsepter og treningsopplegg for å trene og utvikle selvledelse (Neck og Houghton, 2006). Av artikler og publikasjoner innen selvledelse er det mange publikasjoner fra Manz, Neck og Houghton, Deci og Ryan. Her i Norge har det kommet publikasjoner fra Tom Karp, Øyvind Marthinsen, Lars Glasø og Geir Thompson.

Glasø og Thompson videreutviklet en selvledelsestest av Neck og Houghton i 2002 (RSLQ). Den opprinnelige testen hadde 36 spørsmål, mens testen til Glasø og Thompson har 16 (Glasø og Thompson, 2018, s. 103 - 104; Neck og Houghton, 2006).

Vi har ikke funnet forskning eller publikasjoner på selvledelse blant lærere, men vi har funnet forskning om lærere, når det gjelder motivasjon, utbrenthet og stress. Som bakgrunn for vår oppgave fant vi en rapport om «Rapporterings- og dokumentasjonskrav i skolesektoren». Denne rapporten er fra 2014 og viser hvordan dokumentasjonskravene oppfattes av de berørte innen skolevesenet. Rapporten var skrevet på oppdrag fra KS med Kunnskapsdepartementet som samarbeidspartner (Grindheim et al., 2014).

Vi fant i tillegg publikasjoner og forskning fra NTNU Samfunnsforskning fra prosjektet «Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestringsforventning, stress og utbrenthet». Det ble utgitt flere rapporter fra prosjektet, og den vi bruker her er «Lærerrollen sett fra lærernes ståsted» (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 12 - 44).

1.3.1 Hull i empirisk forskning om selvledelse

Teorier om selvledelse har blitt kritisert grunnet mangel på empirisk forskning. Det finnes noe forskning på ledernivå, men ikke på det nivået vi undersøker i denne oppgaven. Vi har ikke funnet forskning på selvledelse blant lærere, derimot har vi funnet en god del forskning om selvbestemmelse og motivasjonsfaktorer blant lærere. Det vi har sett av litteratur om selvledelse har heller ikke tatt for seg profesjonen lærere innen selvledelse. Vi fant mange beskrivelser av lærere som autonome og undersøkelser som understøtte behovet for autonomi i profesjonen. Vi synes dermed at det var interessant å undersøke om lærer er selvledende og i hvilken grad lærere er selvledende.

1.4 Teoretisk tilnærming

Vi har i vår oppgave hatt fokus på selvledelsesteori med sine underliggende teorier. Selvledelsesteori er en sammenfatning eller en paraply av flere underliggende teorier som selvstyringsteorier, selvbestemmelsesteorier, atferdsteorier, kognitive teorier og motivasjonsteorier.

For å svare på rammebetingelser for lærerne har vi tatt med oss instrumentelt perspektiv, styring og kontroll (mål- og resultatstyring) og New Public Management. Instrumentelt perspektiv er viktig å ta med i forhold til de rammebetingelser som lærerne arbeider under. New Public Management (NPM) er viktig å nevne i forbindelse med lærerens rammebetingelser da denne reformbølgen har påvirket lærerens rammebetingelser i stor grad.

Vi har også tatt med oss motivasjonsteorier og kortfattet forklart fenomenene og begrepene tillit og arbeidsglede for å svare på lærernes omgivelser. Motivasjonsteoriene som vi har tatt med er kortfattet og er Herzbergs to-faktor teori og Public Service Motivation (PSM). PSM som vi antar at en stor del av lærerne har som en del av sin indre motivasjon.

Vi har også kortfattet og beskrevet fenomenene og begrepene tillit-mistillit og arbeidsglede, disse to er ikke teori, men begge er såpass omfattende begrep at vi har lagt det inn under teoribegrep for å forklare og forstå undersøkelsen.

Vi har da delt teorien inn i tre hovedkategorier, Selvledelsesteorier, instrumentelt perspektiv med underkapitler NPM og målstyring og Motivasjonsteorier med Herzbergs to-faktorteori og PSM. Vi har lagt til fenomenet og begrepet tillit-mistillit under kapittelet om instrumentelt perspektiv, fordi kapittelet om tillit-mistillit beskriver både kontroll og målstyring. Kapittelet om fenomenet og begrepet arbeidsglede la vi til som et underkapittel til motivasjon.

1.5 Avgrensning

I dette delkapittelet beskriver vi hvordan vi har valgt å avgrense avhandlingen og hvorfor vi har tatt de valgene vi har gjort. Avgrensningen går på valg av respondenter, klassetrinn, geografi og teori.

Med tanke på respondenter har vi valgt å undersøke lærere. Dette inkluderer både kontaktlærere, faglærere og spesialpedagoger som jobber både hel- og deltid. Fordi krav til lærere er, og kan oppleves forskjellig ut ifra hvilke ansvarsområder de har, har vi valgt å inkludere forskjellige roller. Dette for å fange opp eventuelle forskjeller. Vi har utelukket intervju av rektorer og skoleledere, da vi ikke tror de opplever krav og forventninger på samme måte som lærere og fordi undersøkelse av rektorer og skoleledere kunne vært en oppgave i seg selv.

Vi har valgt å avgrense avhandlingen til å omfatte grunnskolen, og ikke den videregående opplæringen. Det er hovedsakelig to årsaker til at vi satt skillet der. For det første er skillet mellom grunnskolen og videregående opplæring naturlig grunnet utdanningsløpet for lærere. I dag består utdanning av grunnskolelærere av et 5 års masterprogram, hvor man velger mellom et løp for 1. til 7. klasse og et løp for 5. til 10. klasse. Dette utdanningsløpet trådte i kraft i 2017 (Regjeringen, 2014).

Før 2017 bestod lærerutdanningen av to løp. Et for 1. til 7. klasse og et for 5. til 10. klasse som gikk over fire år. Før dette var det Allmennlærerutdanningen som gjaldt. Dette var et fireårig løp som kvalifiserte til utdanning på 1. til 10. trinn (Forskrift til rammeplan for allmennlærerutdanning, 2003, §1).

Den andre årsaken til at vi har valgt bort undersøkelse av lærere i den videregående skolen er avhandlingens omfang. Vi har som nevnt innledningsvis valgt å både gjennomføre intervjuer og å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse. Om vi skulle inkludert lærere på videregående skoler ville det ført til behov for flere respondenter, i tillegg til at det ville være naturlig å se på eventuelle skiller mellom grunnskolen og den videregående opplæringen. Vi mener derfor at det er fornuftig å trekke skillet mellom grunnskole- og videregående opplæring.

Etter valget av lærere som respondenter og hvilke klassetrinn vi ønsket lærere fra, måtte vi avgjøre den geografiske utvelgelsen. Her tok vi hensyn til våre egne bo- og arbeidsplasser for å gjøre samarbeid og gjennomføring av undersøkelser så praktisk som mulig. Valget falt derfor på respondenter i Sarpsborg og Oslo kommune. Det var et alternativ å kun velge en av kommunene. Vi fant det imidlertid interessant å velge begge, da dette kunne føre til funn av eventuelle forskjeller mellom de to kommunene.

I en avhandling som denne er det nødvendig å gjøre teoretiske avgrensninger. Teoriene vi har valgt å inkludere er valgt på bakgrunn av hva som best kan kaste lys over og bidra til å besvare vår problemstilling. Vi nevner kun kort teoriene vi har valgt å inkludere her, da disse vil bli redegjort for i teorikapittelet. Teoriene vi har valgt å benytte er for det første selvledelsesteori, som er den mest sentrale teorien i henhold til problemstillingen. Teori om selvledelse er omfattende og baserer seg også på mange andre teorier. Vi har derfor valgt ut de viktigste elementene i henhold til vår problemstilling.

Da skolens og lærernes omgivelser står sentralt, har vi valgt å se på omgivelsene i lys av det instrumentelle perspektivet med NPM, målstyring og kontroll og styringssystemer som underkapitler. Videre benytter vi motivasjonsteorier med Herzbergs to-faktorteori og Public service motivation som underkapitler.

Vi kunne valgt å ta med teori om kultur da dette kunne ha bidratt til å forklare forskjeller mellom skolene og mellom besvarelser fra Oslo og Sarpsborg kommune. Grunnet avhandlingens omfang har vi likevel valgt bort teorier om kultur.

1.6 Kontekst og rammer

Denne avhandlingen går ut på å gjennomføre undersøkelser hvor konteksten og rammene respondentene arbeider i står sentralt. I dette delkapittelet forsøker vi å gi innsikt og forståelse for kompleksiteten i lærernes jobb ved å nevne noen av de mange lover, rammeverk og andre styringsdokumenter som påvirker lærernes arbeidshverdag.

Lærere må i første omgang forholde seg til læreplanverket. Læreplanverket inneholder en overordnet del, time- og fagfordeling og læreplaner. Det er dette som styrer innholdet i opplæringen, i form av forskrifter til opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Opplæringslova; Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998, omhandler plikter og rettigheter i forbindelse med skolegang og opplæring i Norge. Loven omfatter både grunnskolen og den videregående opplæringen. Det er Kunnskapsdepartementet som er vedtar forskrifter til opplæringsloven (Ringereide, 2020).

Utdanningsdirektoratet er Kunnskapsdepartementets utøvende organ og har ansvaret for tolkning og forvaltning av lovverket som gjelder skolene i Norge. Videre er de ansvarlige for utvikling av læreplaner, eksamener, nasjonale prøver, kartleggingsprøver og læringsstøttende prøver (Regjeringen, 2020).

Kunnskapsløftet var en ny reform med virkning fra høsten 2006 og 2007. Reformen medførte endringer i skolens organisering, struktur og innhold fra 1. til 13. klassetrinn. Begrunnelsen var internasjonale studier som viste at norske elevers resultater var dårligere enn land Norge gjerne sammenlignet seg med. Reformen inkluderte blant annet ny læreplan, mer vekt på tilpasset

opplæring, lokal handlefrihet, økt timetall i grunnskolen, opptakskrav til lærerutdanningen og satsing for kompetanseutvikling hos lærere (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006, s. 2-3).

Fagfornyelsen er en fornyelse av kunnskapsløftet og innebærer at alle læreplaner for fag i grunnskolen og videregående opplæring skal fornyes, med første gjeldende endring fra august 2020. Dette innebærer også en ny struktur i læreplanene og en oppdatert overordnet del av læreplanverket. Arbeidet med nye læreplaner bygger på stortingsmelding nr. 28. (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Vi kommer her litt tilbake til læreplanverket. I læreplanverket overordnet del er krav til tilpasset opplæring beskrevet. Dette innebærer at alle elever uansett bakgrunn og forutsetninger, skal få likeverdige muligheter til læring og utvikling. Elevene skal få tid til dybdelæring, noe som forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene lærer i ulikt tempo og har forskjellig progresjon. Kartlegging og observasjon er beskrevet som viktige virkemidler for å lykkes med den tilpassede opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14-15).

I læreplanverket overordnet del kan vi også lese om skole-hjem samarbeidet. En god dialog mellom hjem og skole er viktig for elevens lærings og oppvekstmiljø. Det er foreldre og foresatte som har hovedansvaret for elevens utvikling og oppdragelse, mens det er skolens ansvar å ta initiativ og å tilrettelegge for samarbeid. Skolen skal sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon og mulighet til å påvirke barnets skolehverdag. Det er også viktig at skolen er tydelig på hva skolen kan tilby og hva som forventes av hjemmet, da mangel på dette kan føre til spenninger som kan være utfordrende å håndtere (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 17).

Med tanke på krav til dokumentasjon er det viktig å nevne opplæringslovens § 9 A-4, “Aktivitetsplikt for å sikre at elever har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø”. Paragrafen blir av lærere vi har vært i dialog med omtalt som “mobbeparagrafen”, men inkluderer tiltak mot både mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Loven skal sikre at elevene har et trygt og godt psykososialt arbeidsmiljø. Ved kjennskap eller mistanke om noe annet plikter skolen å følge opp saken og ved alvorlige tilfeller informere skoleeier. Skolen skal lage en skriftlig plan for tiltak og skal dokumentere hva som er gjort for å følge opp tiltakene (Opplæringslova – oppll, 1998, § 9 A-4).

§ 9 A-5, «Skjerpa aktivitetsplikt dersom ein som arbeider på skolen, krenkjer ein elev» handler omplikten til å melde fra til rektor med mistanke om at en lærer eller arbeider på skolen utsetter en elev for krenking. Rektor skal i slike tilfeller varsle skoleeieren og tiltak skal settes i gang umiddelbart (Opplæringslova – oppl, 1998, § 9 A-5).

Opplæringslovens § 9 A-6, «Fylkesmannen si handheving av aktivitetsplikta i enkeltsaker», handler om retten til å melde saker til fylkesmannen dersom en elev ikke opplever å ha et trygt og godt skolemiljø. Før saken meldes fylkesmannen skal den innom rektor på gjeldende skole. Fylkesmannen skal avgjøre om aktivitetsplikten etter §§ 9 A-4 og 9 A-5 er oppfylt. Er den ikke det kan fylkesmannen vedta hva skolen må gjøre for å sikre eleven et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova – oppl, 1998, § 9 A-5).

Tester og prøver utgjør en rekke obligatoriske aktiviteter for lærere. I figur 1 ser vi en kortfattet oppstilling av hvilke prøver som skal gjennomføres i skolen (Utdanningsdirektoratet, u. å.).

Nasjonale prøver	Kartleggingsprøver	Andre prøver
Obligatoriske prøver som gir informasjon om ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Ferdighetene er viktige for læring i alle fag.	Prøver i lesning, regning og engelsk. Skal brukes av skolen og lærerne til å finne de elevene som trenger ekstra hjelp.	Karakterstøttende- og læringsstøttende prøver utgår fra og med august 2020. Resultatene for begge prøvene er tilgjengelig i PAS.

Figur 1: Oppstilling av typer prøver som skal gjennomføres i skolen fra Utdanningsdirektoratet, u.å.
(<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/>)

1.7 Operasjonalisering og begrepsforklaringer

I dette delkapittelet forklarer og operasjonaliserer vi ord og begreper som er benyttet i oppgaven og kan benyttes som oppslagsverk og lesehjelp. Listen er strukturert alfabetisk.

Atferd: kommer fra det norrøne ordet *atferð* som betyr ‘fremgangsmåte, hjemmsøking, utpanting’. Det kommer også fra det danske ordet *adfærd*, eldre svensk *atfærdh*, som betyr 'det som hender en'; også forklart som: en måte som et dyr eller menneske opptrer eller oppfører seg på, (Naob.no).

Arbeidsglede: «glede over det arbeidet man utfører» eller en tilfredsstillelse over utført arbeid (Naob.no).

Autonomi: et begrep som beskriver mennesker som kan regulere seg selv, være selvstyrende, som betyr at mennesker kan foreta valg og styre egne handlingsimpulser (Øverenget, 2021).

Autorativ: betyr å utøve myndighet på et legitimt og naturlig grunnlag eller autoritet (Naob.no).

Autoritet: kommer fra det latinske ordet auctoritas som betyr myndighet og gyldighet. Ordet blir brukt i sammenhenger om en person som har en anerkjent ekspertise, innbyr til respekt eller har en rett til å håndheve (Naob.no).

Autoritær: kommer fra det franske ordet autoritaire, definert som en som utøver myndighet på en ikke demokratisk måte. Ordet er også synonymt med diktatorisk, streng, respektinngytende og herskesyk. Prøver å utøve myndigheten uten at å ha naturlig eller rettslig grunnlag – en motsetning til begrepet autorativ (Naob.no og synonymordboka.no).

Elev: kommer fra det franske ordet élève, og er avledet av élever som betyr å løfte og å heve. Etterhvert har det også fått betydningen å oppdra og utdanne. Ordet betyr en person som får undervisning og opplæring (Naob.no).

Faktor: ordet faktor blir brukt matematisk og statistisk i faktoranalyse. Ordet er synonymt med element, bestanddel, komponent og årsak (synonymordboka.no). Vi har også omformulert bruken av ordet faktor fra selvledelsestesten til Glasø og Thompson (2018) til gruppering, som i denne sammenheng har lagt sammen komponenter som hører sammen til faktor 1, 2, 3 og 4. Vi har kalt de gruppering 1, 2, 3 og 4. Dette har vi gjort fordi vi bruker faktoranalyse i SPSS og som bruker de samme betegnelse faktor og komponenter. For å ikke forvirre leserne har vi gitt betegnelse: faktorene fra selvledelsestesten nye navn som er gruppering. Betegnelsene faktor og komponenter beholdt vi i faktoranalysen.

Kommune: fra det franske ordet commune og fra latin communia. I dag betyr kommune en administrativ enhet innenfor staten som har noe selvstyre (Naob.no).

Kontaktlærer: tidligere benevnelse klasseforstander. Den som er ansvarlig for klassen og har den primære kontakten med de foresatte.

Kontekst: er et innlånt ord fra det engelske ordet context, det franske ordet contexte, det tyske ordet kontext og fra det latinske ordet contextus; som betyr forbindelse eller sammenheng. Det er også forklart som en helhet av noe eller omstendigheter omkring eller rundt noe (Naob.no).

Lærer: ordet betyr en person som underviser elever, både privat og offentlig (Naob.no).

Medarbeider: brukes i denne oppgaven om en ansatt i en organisasjon eller bedrift uten lederrolle. For eksempel en lærer.

Mistillit: Mistillit og tillit er motsetninger av hverandre, og fravær av tillit er mistillit. Se begrepet tillit lenger ned.

Motivasjon: er et innlånt ord fra det engelske og franske ordet motivation. Motivasjon betyr drivkraft og en lyst til å handle på et bestemt sett (Naob.no).

Rapportering: benyttes i denne oppgaven om dokumenter og skjemaer lærere må fylle ut å arkivere eller levere til skoleledelse eller styrende organer.

Selvledelse: betyr hvordan man leder seg selv til å nå sine mål.

Selvstyring eller selvstyre: «det å kunne styre seg selv» og en rett til å bestemme i sine egne saker, ordet er også koblet til ordet autonomi (Naob.no).

Skoleeier: I Norge er det kommunene som er skoleeier for barne- og ungdomsskoler.

Skoleleder: Alle som har lederstillinger eller lederansvar i skolen som rektor, avdelingsleder og inspektører.

Stat: stammer fra det middelnedertyske ordet stāt: som betyr tilstand og rang og fra det latinske ordet status: som betyr stilling og standpunkt og fra det franske ordet état; som betyr stat. Stat betyr et avgrenset geografisk område som har en selvstendig politisk enhet og et felles styre for innbyggerne i området (Naob.no).

Styrende organer: I dette begrepet har vi lagt til stat, fylke, kommune og skoleeier.

Styring: benyttes i denne oppgaven om beslutninger som tas på nivåer over læreren og om oppgaver som styrende organer pålegger lærere.

Tillit: kommer fra av det norrønt ordet hlit, lit «det man kan greie seg med» og tillit er synonymt med tiltro, og betyr at man kan stole på noe eller noen, eller at man har tro på at noen har de kvaliteter som skal til for å kunne gjennomføre en oppgave. Tillit kan også medføre at andre handler til mitt beste på mine vegne, noe som innebærer at man velger å overføre makt til andre. (Fugelli, 2011; Øverenget, 2021; Naob.no)

Årshjulet: en årsplanlegging, en måte å planlegge året på.

1.8 Oppgavens struktur og oppbygging

Vi har nå innledet oppgaven med innledning, bakgrunn og hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål, tidligere forskning, teoretisk tilnærming, avgrensning, kontekst og rammer og operasjonalisering og begrepsforklaringer. I dette delkapittelet forklarer vi hvordan oppgaven er bygget opp og strukturert, noe som har til hensikt å være en hjelp til videre lesing.

I kapittel 2 skriver vi om teorier vi benytter i oppgaven. Teoriene er delt opp i tre hovedkategorier. Dette er Selvledelse, instrumentelt perspektiv og teorier om motivasjon. Hva som ligger under de forskjellige hovedkapitlene, er oppsummert innledningsvis i teorikapittelet.

Kapittel 3 tar for seg metode og forskningsdesign vi benytter i arbeidet med å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Vi beskriver her datainnsamlingsprosessen, redegjør for oppgavens reliabilitet og validitet og avslutter med etiske refleksjoner.

Kapittel 4 er analysekapittelet. Her analyserer vi funnene fra både den kvalitative og den kvantitative undersøkelsen. Kapittelet er strukturert etter temaer. Det vil si at vi for hvert tema presenterer funn først fra den kvalitative undersøkelsen og deretter den kvantitative.

I kapittel 5 drøfter vi funnene som er presentert i analysekapittelet. Kapittelet er strukturert basert på forskningsspørsmålene. Under hvert forskningsspørsmål har vi skrevet hva som stammer fra den kvalitative og den kvalitative undersøkelsen. Kapittelet avsluttes med et delkapittel som tar for seg styrker og svakheter ved oppgaven.

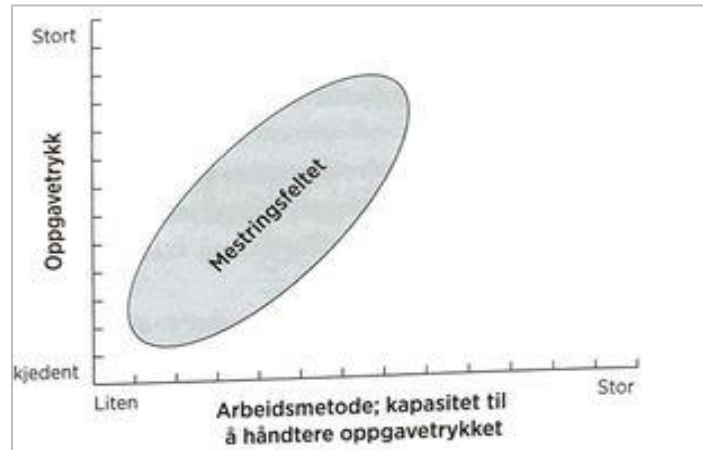
Kapittel 6 er avslutning og konklusjon. Her presenterer vi konklusjonen og besvarer 5problemstilling og forskningsspørsmål og presenterer forslag til videre forskning.

2. Teori

Teorier vi ser på i denne oppgaven for å finne svar på våre forskningsspørsmål er selvledelsesteori og instrumentelt perspektiv som inkluderer New Public Management (NPM) og målstyring, kontroll og styringssystemer, og motivasjonsteorier med Herzberg tofaktor teori og med en kort introduksjon til Public Service Motivation (PSM). Vi har også kortfattet beskrevet fenomenene og begrepene tillit-mistillit og arbeidsglede. Disse er ikke teorier, men såpass omfattende begreper at vi inkludert det under teoribegrep for å forklare og forstå undersøkelsen. Vi har delt teorien inn i tre hovedkategorier, selvledelsesteorier, instrumentelt perspektiv med underkapitler NPM og målstyring og motivasjonsteorier med Herzbergs tofaktorteori og PSM. Vi har lagt til fenomenet og begrepet tillit-mistillit under kapittelet om instrumentelt perspektiv, fordi kapittelet om tillit-mistillit både beskriver kontroll og målstyring. Kapittelet om fenomenet og begrepet arbeidsglede la vi til som et underkapittel til motivasjon.

2.1 Selvledelsesteori

Dagens arbeidsliv blir stadig mer komplekst og er i stadig endring. Tid er en knapphet og det stilles stadig større krav til effektivitet og kundeservice både i privat og offentlig sektor. Flere arbeidstakere opplever stress og utbrenthet og det er ingenting som tyder på at presset vil avta, heller tvert imot. Derimot vil måten vi håndterer press på å bli viktigere. Oppgaver som skal utføres og tiden til rådighet kaller vi trykket og hvordan vi utfører oppgavene kaller vi arbeidsmetode. Balansen mellom dette kaller vi mestringsfeltet. Arbeidsmetode innebærer hvilke ressurser man har til rådighet for å løse en oppgave, som kunnskap, utdanning og erfaring. Selvledelse i denne sammenheng handler om å holde seg i mestringsfeltet mellom trykk og metodikk, se figur 2 (Glasø og Thompson, 2018, s. 38-39).

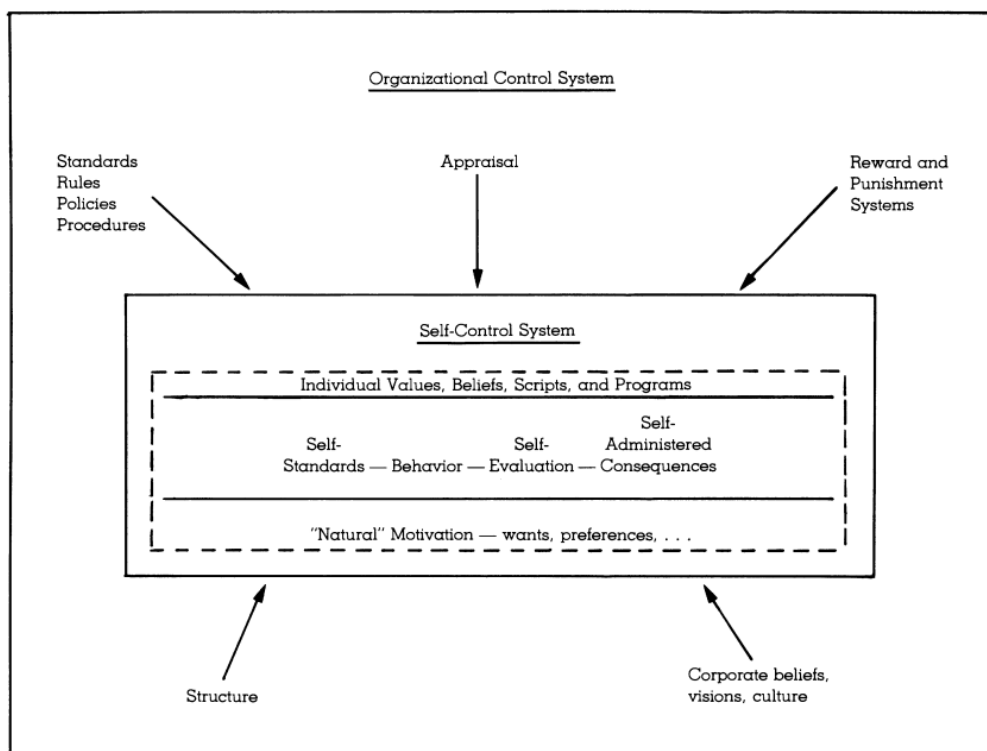


Figur 2: Fra «Selvledelse: Teori, forskning og praksis,» av Glasø og Thompson, 2018, s. 38. Copyright 2018 ved Gyldendal Norsk Forlag AS.

Selvledelse krever at man er mentalt innstilt på å lede seg selv. Det vil si at en kan motivere seg selv, være selvevaluerende og kunne snu negative innstillinger til positive innstillinger. Selvledelse krever også at man kan prioritere, det vil også si at man har evnen til å velge bort noe, evnen til å si nei (Glasø og Thompson, 2018, s. 38 – 43, 78 - 81).

Selvledelsesteori bygger på flere andre teorier og fungerer som en paraply med flere andre teorier, som selvbestemmelsesteori, selvreguleringsteorier, teorier om selvkontroll, sosiale kognitive teorier og kognitive evalueringsteorier.

Selvregulering er et forsøk på å endre atferd som handlinger, prestasjoner og det kognitive, som ønsker, tanker, følelser. Kognitiv selvregulering foretas med refleksjon, kunnskap, og de evner eller kompetanse man innehar som person. Prokrastinering, som betyr å utsette ting, kan være svikt i egen selvregulering. Stadig prokrastinering kan føre til stress, som igjen svekker selvregulering. Selvreguleringsteorier, miljø og sosiale kognitive teorier er bestanddeler i den resiproke deterministiske teorien. Forholdet mellom disse tre elementene er som i en trekant. I et hjørne har man atferd, i det andre det indre kognitive og biologiske, og i det tredje det ytre hvor vi har miljø. Selvreguleringsteorien antar at enkeltmennesket selv kontrollerer og setter egne standarder for sine prestasjoner. Det vil si at man setter seg et prestasjonsmål. Hvis man når ønsket prestasjonsmål, kan man oppleve mestring og man kan sette seg høyere mål i neste omgang. Dette kan føre til større utholdenhet og innsats for å nå sine mål (Bandura, 1986, s.22-33, 1997, s.6-35; Glasø og Thompson, 2018, s. 61-62; Neck og Houghton, 2006).



Figur 3: Fra “Self-leadership: Toward and expanded theory of self-influence processes in organizations” av C.C. Manz, 1986. *The Academy of Management Review*, 11 (3), s. 587. Copyright 1986 ved the Academy of Management.

Selvkontrollsystemet som vises i figur 3 viser hvordan selvkontrollsystemet fungerer i forhold til Manz, C.C. (1986) The organizational and self-control systems.

I selvreguleringsteori finner vi selvstyring, som innebærer strategier for å nå egne mål og kan brukes til å styre en persons atferd. Hvis vi sammenligner selvstyring og selvledelse er de tilnærmet like. Selvledelse er mer omfattende enn selvstyring og fokuserer i større grad på indre motivasjon. Selvstyring innebærer at man har selvinflytelse på hvordan man skal nå mål, mens selvledelse ser på hensikten til målene. Både selvstyring og selvledelse omfatter atferdsstrategier og kognitive strategier med motivasjon, som innebærer selvobservasjon, målsetting, egenbelønning og selvstraff. Selvledelse fokuserer på indre belønning og selvstyring på ytre belønning (Manz, 1986; Neck og Manz, 2013 referert i Glasø og Thompson, 2018, s. 62-63).

De kognitive teoriene innen selvledelse handler om å benytte seg av ulike strategier, innen atferdsbasert strategi, belønningsstrategier og konstruktive tankemønsterstrategi. Atferd

strategien går ut på å observere seg selv for å finne ut hva, hvorfor og når man gjør det man gjør. Den atferd som avviker fra det man ønsker vil man forsøke å endre for å nå et bestemt mål og man vil belønne seg selv for den endrede atferden også kalt selvstyring (Houghton og Neck, 2002; Glasø og Thompson, 2018, s. 62-66).

Selvledelse krever ulike mentale strategier for å kunne ha en prestasjonsfremmende atferd. En må ha evne til selvobservasjon, sette seg mål, trene og fokusere på egen atferd, og man må kunne gi seg selv egenbelønninger og selvkorrigerende tilbakemeldinger. I tillegg må en ha troen på at man er i stand til å mestre de utfordringer som kommer (Glasø og Thompson, 2018, s.65-73).

Selvobservasjon er viktig for å kunne observere negative tankemønstre. Kognitiv atferdsstrategi kan bidra til å unngå negative tankemønstre og selvinstruksjoner, og bidra til å skape positive tankemønstre. Selvobservering innebærer økt bevissthet på hvordan man utfører oppgaver både når det gjelder styrker og svakheter. Videre handler det om hvordan man prioriterer og hvorfor, og hvordan man prioriterer kan skyldes både indre og ytre årsaker. Indre årsaker kan være lyst til å utføre oppgaver, pliktfølelse, ansvarsfølelse, prestasjonsbehov og interesse. Ytre årsaker kan være rammer som regler og reguleringer, styring fra ledelse, kundekrav og andre ytre påvirkninger. Kognitiv evalueringsteori tar for seg indre og ytre motivasjon (Deci og Ryan, 1985, s. 13-16; Glasø og Thompson, 2018 s. 66-69, 102).

Selvobservering er viktig for å sette seg mål og avdekke avvik av mellom ønsket atferd og nåværende atferd, slik at tiltak eller mål bli identifisert. Kontrollteori handler om selvregulering av atferd i forhold til avvik mellom nåværende tilstand, standard tilstand eller ønsket tilstand. Dette fungerer som en loop. Videre setter mål grunnlaget for både prioritering og selvstyring. Mål bør være utfordrende og realistiske da utfordringen kan øke innsatsen, og målene bør være målbare og spesifikke (Carver og Scheier, 1982; Glasø og Thompson, 2018, s. 70-72, 102).

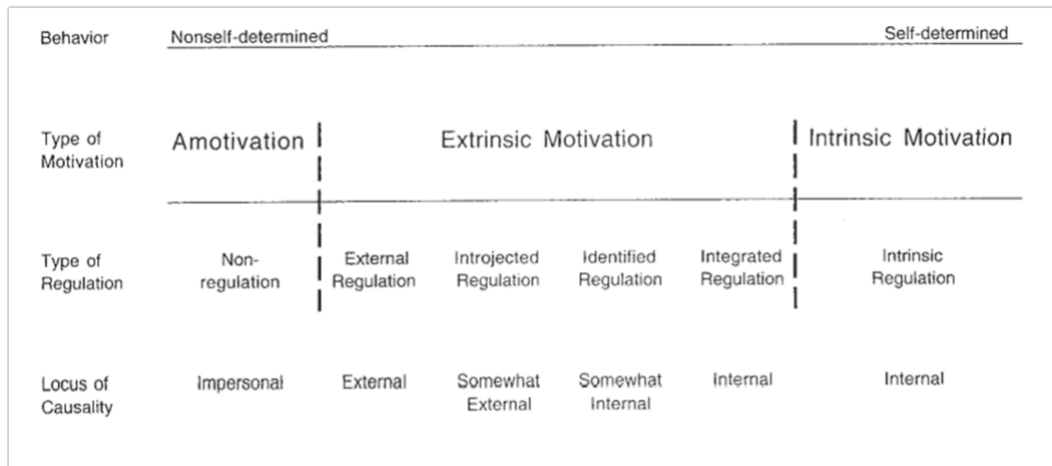
Trening og fokusering kreves hvis man ønsker å endre atferd. For å endre eller forbedre atferd må man ta i bruk systematisk trening og det krever både tålmodighet, motivasjon og tid. Man må også være fokusert på den atferd man ønsker å endre og til dette kan man bruke ulike hjelpemidler som for eksempel lapper, oppslag, påminnelser og lister (Glasø og Thompson, 2018, s. 70-72).

Selvbelønning og korrigerende tilbakemeldinger. Du kan benytte deg av indre belønning eller ytre belønning. Indre belønning kan være økt mestringsfølelse i forbindelse med å ha mestret en vanskelig eller utfordrende arbeidsoppgave, og ytre belønning kan være en reise eller gave til seg selv som avslutning på et større prosjekt. Belønningsstrategier handler om å oppleve arbeidsoppgaver som positive og belønnende. Ved å ta inn elementer som gjør dem positive og utforme oppgavene på en måte som åpner for valgmuligheter kan gi rom for selvledelse og øke den indre motivasjonen (Glasø og Thompson, 2018, s. 72-73, 102).

Mestringstro er grunnleggende for utholdenhet, innsats og tankemønster. Lav mestringstro reduserer innsats og utholdenhet. Høy mestringstro øker utholdenhet og innsats. Derfor er det viktig at mål man setter seg er oppnåelige. Slik kan man unngå nederlag, få en tro på at man kan lykkes og oppnå økt mestringstro (Glasø og Thompson, 2018, s. 66-73).

Ifølge selvbestemmelsesteorier oppstår indre motivasjon når grunnleggende psykologiske behov blir oppfylt. Disse psykologiske behovene er autonomi, tilhørighet og kompetanse (Glasø og Thompson, 2018, s. 102).

Autonomi for mennesket er et definerende trekk og ifølge selvbestemmelsesteorier er dette et grunnleggende behov. Det er et særtrekk ved mennesket at de står overfor valgmuligheter. Autonomi eller frihet til å velge stammer helt tilbake til antikken, hvor Aristoteles påpeker at dette er særegne trekk ved mennesket (Øverenget, 2016 s. 28, s. 34). Selvbestemmelsesteorier skiller mellom aktiviteter som er påvirket av indre kontroll og aktiviteter som er påvirket av ytre kontroll. Selvbestemte aktiviteter springer ut fra indre- og ytre påvirkning. Den ytre påvirkning kan komme fra omgivelser og kan være rammer, tvang, belønning eller straff. Indre motivasjon blir undergravet ved større grad av ytre kontroll. Innenfor gitte rammer krever lærerrollen en viss grad av autonomi eller handlefrihet for at de skal kunne handle til beste for sine elever, i tillegg til at autonomi er et grunnleggende trekk ved mennesket. Antagelsen om at autonomi øker lærernes trivsel og mestringstro, og har en positiv effekt mot stress og utbrenthet støttes i tidligere forskning og selvbestemmelsesteori (Pearson og Moomaw, 2006, Skaalvik og Skaalvik, 2008a, 2009b, 2010 referert i Skaalvik og Skaalvik, 2013 s. 17; Deci og Ryan, 2000).



Figur 4: Fra "The what and why of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior," av E.L. Deci og R.M. Ryan, 2000, *Psychological Inquiry*, 11:4, s. 237. Copyright 2000 ved Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Figur 4 viser indre og ytre motivasjon og påvirkning i selvbestemmelseteori, Deci and Ryan, (2000), The self-dermination continuum, showing the motivational, self-regulatory, and perceived focus of causality bases of behaviors that vary in the degree to which they are self-determined.

Med utgangspunkt i selvledelsesteorier kan både de atferdsmessige og de kognitive strategiene gi positive individuelle resultater og derfor kan mestring av selvledelse være både riktig og nødvendig (Glasø og Thompson, 2018 s. 63).

Selvledelsesteori har blitt kritisert for å ha for lite empirisk forskning, og at det er et konsept med strategier og ikke en teori. Andre kritikker er at teorien er overflødig da det finnes andre etablerte teorier om selvregulering og motivasjon, som strategiene i selvledelsesteori bygger på (Neck og Houghton, 2006).

2.2 Instrumentelt perspektiv

Klassiske samfunnsvitenskapelige tenkere, som Max Weber, og Frederick Taylor har vært toneangivende i fremveksten av det instrumentelle perspektivet. Max Weber, gjennom analyser av den byråkratiske organisasjonsformen og Frederick Taylor via sitt syn på ledelse av produksjonsorganisasjoner, som la stor vekt på effektivitet i organisasjonsformer og arbeidsteknikker (Christensen, Egeberg, Lægreid, Roness og Røvik, 2017, s. 35).

Offentlige organisasjoner sees gjerne på som instrumenter eller redskaper for å nå samfunnsnyttige mål. Et eksempel på et slikt mål, kan for eksempel være god kvalitet på grunnskoleopplæringen. For offentlige organisasjoner kan dette komme til uttrykk ved at man handler og utfører oppgaver formålsrasjonelt, og at dette fører til ønsket resultat av de handlingene man foretar seg. Å handle formålsrasjonelt innebærer at tilgjengelige virkemidler og alternativer blir vurdert med tanke på de konsekvensene de vil ha på det ønskede resultatet, og at det foretas bevisste valg mellom alternativene som oppnår ønsket effekt av disse valgene (Christensen, et al., 2017, s. 34).

En organisasjonsstruktur utformet på grunnlag av et mål-middel-vurderinger kan videre være et uttrykk for instrumentalitet. Dette kan virke bestemmende for hvordan organisasjonens medlemmer handler og utfører oppgavene sine. Både organisasjonsstrukturen, og prosessen denne utformes og bestemmes gjennom, kan altså bli berørt av formålsrasjonaliteten. (Christensen, et al., 2017, s. 34).

Et problem med formålsrasjonalitet er at mange offentlige organisasjoner har uklare mål og komplekse problemer den skal løse. Organisasjonen har heller ikke full informasjon og har i tillegg ikke oversikt over alle alternative valgmuligheter, noe som innebærer begrenset rasjonalitet. Dette medfører at organisasjonen velger de tiltak ut ifra den informasjon den besitter og velger den løsningen som gir tilfredsstillende og ikke alltid optimale løsninger (Christensen, et al., 2017, s. 37).

Organisasjonen har en formell struktur med klare formelle roller og har en hierarkisk struktur, den kan være byråkratisk eller spesialisert organisert og klare og tydelig rutiner og regelverk. I skoleverden er det klare roller, en enklere og en flatere struktur. Skolen må også følge lover og regler, men er ikke fullt så rutinepreget og regelstyrt som andre offentlige organisasjoner (Christensen, et al., 2017, s. 38-39).

Styring i et instrumentelt perspektiv vil være å styre mot en fastsatt måloppnåelse, det vil si at man ønsker å påvirke atferd til slik at man oppnår ønskede resultater. Dette kan man styre ved hjelp av handlingsrom. I skolen er dette handlingsrommet styrt av læreplanverket (Christensen, et al., 2017, s. 48-49).

2.2.1 New Public Management (NPM)

På 80-tallet var det et fokus på den voksende og byråkratiske offentlige sektor, behovet for effektivisering vokste frem. På 80-tallet oppstod det reformprogrammer som fremmer synet at offentlig sektor kan styres og ledes på tilnærmet samme måte som privat sektor. Fra liberalistisk politisk hold ble dette en reform som kunne dempe og gi kontroll over en voksende byråkratisk sektor. Reformbølgen het New Public Management (NPM) som tok ideer og måter å styre en organisasjon på fra den private sektor og New Public Management (NPM) reformer bruker en del ledelses og styringsprinsipper fra privat sektor. NPMs grunnperspektiv er at et markedsorientert syn innenfor offentlig sektor vil føre til effektivisering og bedre ressursutnyttelse. NPM har ført til konkurranseutsetting, privatisering, stykkprising og internprising. NPM er ikke en helhetlig teori, men omfatter flere teorier, flere av tiltakene i teorien står i et motsetningsforhold til hverandre. NPM inneholder teorier fra nyere organisasjonsteorier, som transaksjonskostnadsteori, prinsipal-agent-teori, public choice teori og økonomiske teorier. Økonomiske teorier som hevder at aktørene prøver å maksimere egennytten (Christensen, et al. 2015 s. 159-160).

En retning innen NPM har i økende grad tatt i bruk styringsverktøy for mål-, regel-, verdi- og resultatstyring. Dette har medført økt rapportering og økt kontroll og styring av medarbeidere. Rapportering tar tid fra andre arbeidsoppgaver og når målsetning blir satt utenfra blir også arbeidshverdagen styrt av andre enn de som skal utføre jobben. Innenfor skolesektoren har det vært økende grad av privatisering av utdanningstilbudet. Styringsverktøy har derimot i større grad blitt tatt i bruk i skolesektoren. Her prøver man å påvirke resultat og styring ved ytre påvirkning (Busch, Johnsen og Vanebo, 2015, s. 42-46; Høyer, et al. 2016 s. 60-84).

Ifølge oppl. § 9 A-6 kan elever og foreldre melde en sak til fylkesmannen, dersom eleven føler at hen ikke har et trygt og godt skolemiljø. "Muligheten til å melde saken til fylkesmannen, som er omhandlet her, gjelder elevens psykososiale skolemiljø. Det fysiske skolemiljøet er regulert i oppl. § 9 A-6." Saken skal først tas opp med rektor, men hvis foreldre eller elev ikke er fornøyd med hvordan dette blir fulgt opp av skolen kan de henvende seg til fylkesmannen. Her gis brukeren en mulighet for å kunne påklage saksbehandling av skolen v/rektorer noe som er i tråd med NPM reformen at brukerne blir viktige og ivaretatt. Skolevalg hvor elever og foreldre kan velge skoler er i tråd med NPM (Opplæringslova – oppl., 1998, § 9 A-6).

2.2.2 Styring og kontroll og mål- og resultatstyring

Mål og resultatstyring kom med New Public Management og har i de siste 20 årene hatt en fremvekst i offentlig sektor. Mål og resultatstyring er et hovedprinsipp i økonomiregelverket til staten fra 1997, ansvar for mål og bruk av belønning-straft. Bruk av belønning og straff er eksempler på ytre påvirkning. Det er et ønske at denne mål og resultatstyringen skal øke effektiviteten, eller avdekke ineffektivitet. Det har vært en økt operasjonalisering av mål for å evaluere resultater i offentlige organisasjoner, dette samtidig som kompleksiteten i målene øker. Målstyring kan være et hjelpemiddel for de som skal lede og styre, men er det mulig i en stadig mere komplisert hverdag å sette realistiske mål. Kritikere til mål og resultatstyring mener at dette går på bekostning av kvalitative mål som er vanskelig å operasjonalisere og at man måler det som er lett å måle, f.eks. i skolen med karakterer og resultater og ikke læring og utvikling. Manipulering av resultater og mål kan forekomme. Kritikere hevder også at ytre påvirkning ikke øker effektiviteten i motsetning til indre påvirkning (Christensen et al., 2015, s.111 - 113).

Trenden med styringssystemer som standardisering og kvalitetskontroll kommer fra OECD som presenterer kartlegging og rangerer femtenårige elevers prestasjoner i grunnleggende fag som lesing, naturfag og matematikk. Styringssystemene i skolesektoren består av flere aktører som staten, kommunen og skolens ledelse, rundt dette er skolens omgivelser som foreldre og aktørene i skolen, de ansatte og elevene. Staten og kommunene har økt kontrollen i skolen siden tidlig på 2000 tallet ved innføring av kvalitetskontrollsystemer, nasjonale tester, og offentliggjøring av resultater, det ble innført tilsynsordninger overfor kommunene. Dette kontrollsystemet kan erstatte den profesjonelle autonomien til lærerne. Det som begrenser denne “top-down” styringen i enkelte tilfeller kan være aktører som står mellom lærerne og styrende organer, slik som skoleledelse eller skolesjefer. Skolesjefer og skoleledelse er også viktige for å megle mellom skolens omgivelser slik som for eksempel foreldreinteresser og lærerinteresser (Høyer et al., 2016 s. 60 - 65).

2.2.3 Tillit og mistillit

Tillit er et omfattende begrep og begrepet kan både tolkes og oppfattes ulikt. Fenomenet tillit har opptatt samfunnsforskere lenge. Det kan være tillit mellom enkeltmennesker og tillit til grupper eller institusjoner. Vi har alle gitt eller fått tillit til noen eller av noen. Ingen av oss

slipper unna det å gi tillit. Vi avgir tillit til andre med en forventning om at de handler på våre vegne uten å skade våre interesser, i mange tilfeller gjør vi dette uten forbehold og automatisk, noen ganger av nødvendighet og andre ganger fordi det er rasjonelt å gi tillit. I forhold til sykdom så gir vi tillit til leger og sykepleier at vi får riktig diagnose og riktig behandling. Vi avgir tillit til banken når de tar hånd om våre penger. Når vi avgir tillit, blir vi tillitsgivere. Ved å avgi tillit har vi foretatt et valg, selv om vi som oftest ikke er bevisst på valget, det skjer ofte automatisk. Andre ganger er vi veldig bevisst på at vi avgir tillit og det kan være når vi foretar valg som kan ha stor betydning for oss eller at vi er usikre eller ukjente på den eller det vi avgir tillit til (Øverenget, 2021; Høyer et al., 2016 s. 27 – 60).

Tillit og mistillit er motsetninger til hverandre. Fravær av tillit er mistillit. Ved å avgi tillit avgir vi kontroll og dette er forbundet med risiko. I mange tilfeller blir kontrollsystemer sett på en form for mistillit (Øverenget, 2021).

En leder som gir sine medarbeidere tillit vil samtidig avgi kontroll og vil fortsatt være ansvarlig. Ved å avgi kontroll vil det oppstå en risiko. Lederen som gir tillit vil bli en tillitsgiver. Dette vil også gjelde for foreldre som gir lærere tillit til å undervise sine barn. De avgir kontroll og blir tillitsgivere samtidig som det oppstår en risiko (Øverenget, 2021; Høyer et al., 2016 s. 27 – 60).

Tillitsbasert ledelse handler om å involvere og myndiggjøre sine medarbeidere og skape rom for autonomi og selvstyring. Ved å vise tillit til sine medarbeidere kan lederen skape engasjement hos sine ansatte (Øverenget, 2021).

Målstyring kan undergrave tillit, ettersom målstyring har en del elementer som innebærer en form for kontrollmekanismer (Øverenget, 2021; Høyer et al., 2016 s. 27 - 60).

2.3 Motivasjon

Motivasjon blir av Kaufmann og Kaufmann (2003) beskrevet som “de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet for å oppnå et mål” (Kaufmann og Kaufmann, 2003, s. 93).

Når man snakker om motivasjonsteorier, er det vanlig å skille mellom fire teorier. Behovsteorier hvor man ser på atferd som utløst av grunnleggende menneskelige behov. Kognitive teorier

hvor motivasjon sees på som et resultat av forventninger om måloppnåelse og belønning. Sosiale teorier hvor man fokuserer på individets opplevelse av likhet og rettferdighet mot ulikhet og urettferdighet i forhold til kollegaer og fordeling av goder. Jobbkarakteristika-modeller hvor man fokuserer på elementer av motivasjon i selve arbeidet. I denne oppgaven fokuserer vi på den sistnevnte (Kaufmann og Kaufmann, 2003, s. 93).

Jobbkarakteristika-modeller kjennetegnes av at egenskaper ved selve jobben påvirker medarbeidernes motivasjon og prestasjoner. En slik teori som har vakt stor interesse er Herzbergs tofaktorteori, hvor han utfordret vanlige oppfatninger om underliggende dimensjoner ved jobbegenskaper (Kaufmann og Kaufmann, 2003, s. 108).

2.3.1 Herzbergs tofaktorteori

Den amerikanske forskeren og psykologen Fredrick Herzberg er spesielt husket for sine teorier om motivasjon. I sitt arbeid kom han frem til at ulike faktorer i en jobbsituasjon kan bidra til å skape misnøye, motivasjon eller trivsel. I sin tofaktorteori skiller han mellom det han omtaler som motivasjonsfaktorer og hygienefaktorer, som begge har å gjøre med hvilke behov som må være dekket for å kunne anse en arbeidssituasjon som god (Sagberg, 2020).

Motivasjonsfaktorene dreier seg om innholdet i jobben og antas å påvirke tilfredshet og arbeidsglede. Hygienefaktorene handler om ytre betingelser som belønning, kollegaer og fysisk arbeidsmiljø, noe som kan være en kilde til misnøye. En reduksjon av hygienefaktorer for å redusere misnøye, for eksempel høyere lønn og bedre arbeidslokaler, vil ikke nødvendigvis skape en høyere tilfredshet. For å oppnå dette må man ifølge Herzberg øke motivasjonsfaktorene. Herzberg mener derfor at man ikke bør se på tilfredshet og misnøye som ytterpunkter på en skala, men heller som forskjellige og til dels uavhengige variabler (Sagberg, 2020).

2.3.2 Fenomenet og begrepet arbeidsglede

Ved å slå opp ordet arbeidsglede i en ordbok finner vi følgende definisjon; «glede over det arbeidet man utfører» eller en tilfredsstillelse over utført arbeid (Naob.no). Ved å søke på arbeidsglede på nettet kom begrepet ofte opp sammen med trivsel og motivasjon. Vi fant en interessant artikkel som tok for seg fenomenet arbeidsglede. Artikkelen viste til en

forskningsrapport fra 1976 fra Hackman and Oldham. Rapporten viste at medarbeidere som hadde en høy grad av autonomi i jobben, varierte arbeidsoppgaver, identifiserte seg med jobben og hadde en høy grad av tilbakemeldinger, opplevde arbeidsglede. Rapporten viste videre at medarbeidere som opplevde arbeidsglede hadde mindre fravær, mindre stress og utbrenthet. Medarbeidere med høy grad av arbeidsglede leverte også bedre resultater og opplevde mindre konflikter. De hadde høyere grad av indre motivasjon og jobbforpliktelse. Det var også et kjennetegn at de medarbeidere som opplevde arbeidsglede var mer tilfreds med oppgaver, kollegaer og ledelse. Ut ifra denne artikkelen ser vi at arbeidsglede er sammensatt og består av flere elementer som autonomi, variasjon, tilbakemeldinger og identifisering med oppgaver. Artikkelen hevder også at medarbeidere som er indre motiverte har lavere fravær, de håndterer stress bedre og jobber hardere. Arbeidsglede oppstår ikke bare av trivsel. Medarbeidere må oppleve mening med, og at de kjenne at de mestrer arbeidet. Medarbeidere har behov for å være autonome. De ønsker ikke å bli kontrollert men å få tillit og respekt og føle at de har innflytelse på sitt arbeid (Sunde-Eidem, 2016).

2.3.3 Public service Motivation (PSM)

Public Service Motivation (PSM) er et sett med holdninger som tidligere forskning har vist er viktige verdier blant ansatte i offentlig sektor og skiller seg fra holdninger i privat sektor. Dette er holdninger som er knyttet til at materiell belønning er mindre viktig enn innholdet i arbeidet, og at det er viktig å tjene samfunnet og å kunne hjelpe andre mennesker. Det vil si at her kommer motivasjon fra indre påvirkning. PSM-litteraturen viser at målstyring oppfattes som kontrollerende og reduserer de ansattes motivasjon. Motivasjon og ytelse har en sammenheng, desto høyere PSM desto høyere ytelse og som igjen gir bedre ytelser. Ifølge instrumentell teori skal mål og verdier ha betydning for atferd og resultatet skal ifølge teorien gi bedre effektivitet og bedre resultater, men ifølge PSM så har det motsatt virkning (Christensen et al., 2015, s. 118 - 119).

3. Metode og forskningsdesign

I dette kapittelet redegjør vi for forskningsdesign og metoder vi har valgt å benytte for å besvare avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål. Videre beskriver vi datainnsamlingsprosessen, før vi redegjør for reliabilitet og validitet. Avslutningsvis skriver vi om de etiske refleksjonene vi har gjort oss i arbeidet med denne avhandlingen.

3.1 Metode

Ettersom vi har valgt å utføre både en kvalitativ og en kvantitativ undersøkelse vil vi benytte oss av blanda metoder. Det vil si at vi benytter en metode for den kvalitative delen av avhandlingen, og en annen for den kvantitative delen.

3.1.1 Triangulering av metoder og blanda analysestrategier

Vi benytter oss av triangulering av metoder som er kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode. Her inngår innhenting av kvalitativ og kvantitativ data. Vi vil først utføre en kvalitativ studie hvor vi innhenter data ved intervju av lærere. Deretter følger opp med en kvantitativ spørreundersøkelse som blir sendt til lærere i grunnskolen. De innsamlede dataene vil deretter analyseres med blanda analysestrategier (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 151).

Vi bruker ulike analysestrategier for å analysere data. Hermeneutisk fenomenologi benyttes for å finne gjentakende fenomener og teorier testes for å se om de bekrefter eller avkrefter visse påstander i vår analyse. Vi har valgt å bruke disse metodene og strategiene for å øke validiteten på undersøkelsen og for å identifisere fenomener ved bruk av ulike analysestrategier. Vi vil bruke en induktiv metode for å oppdage mønstre og fenomener, for så å kunne trekke slutninger (Bukve, 2016, s. 147, 193).

Undersøkelsen startet med pilotintervju, så seks kvalitative intervjuer, og en kvantitativ spørreundersøkelse, dette foregikk sekvensielt. Den kvalitative metoden prøvde å fange opp hvordan noe oppleves, fenomener og den kvantitative metoden prøver å vise i hvilken grad det forekommer. Vi ønsket også å øke validiteten og se om de funn vi fant i den kvalitative undersøkelsen kunne bekreftes i den kvantitative undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 151).

3.1.2 Fenomenologi

For gjennomføring og analysing av den kvalitative delen av avhandlingen har vi valgt å benytte oss av et fenomenologisk forskningsdesign. Ved å benytte denne metoden søker vi å gi et innblikk i hvordan de fenomener som påvirker arbeidsdagen oppleves av lærerne som mennesker, fra deres ståsted. Vi søker å gi en beskrivelse av den erfaringen lærere sitter på, med tanke på hvordan krav fra komplekse omgivelser påvirker deres mulighet til å styre sin egen arbeidshverdag (Sander, 2019).

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) skriver at fenomenologisk metode benyttes når en forsker ønsker bedre innsikt og forståelse av menneskers livsverden. Dette bygger på en grunnleggende tanke om at man må forstå mennesket for å kunne forstå verden. Det er altså meningsinnholdet i datamaterialet, vi som forskere er opptatt av. For å identifisere den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer, leses datamaterialet fortolkende. Når vi her snakker om datamateriale, tar det i fenomenologisk metode og i den kvalitative delen av denne avhandlingen form som intervjuer (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 171).

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) skriver som eksempel at fenomener som studeres kan være brede, som fattigdom eller nasjonalisme, eller snevre, som for eksempel å leve med en kronisk sykdom. I denne avhandlingen er fenomenet som studeres hvordan lærere opplever en arbeidshverdag preget av komplekse omgivelser. Dette innebærer, som et kvalitativt design, at vi vil utforske og beskrive lærere og deres forståelse av og erfaringer av fenomenet som er nevnt over (Johannessen et al., 2016, s. 78).

3.1.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk er fortolkning og forståelse av tekst og dialogen som oppstår mellom tekst og leser og danner meninger. Ifølge Gadamer's hermeneutikk kan vi ikke forstå uten at vi har forutgående forståelse, dette kaller Gadamer for fordommer. For Gadamer er fordommer et positivt ladet ord. I Heideggers og Gadamer's hermeneutiske teori er forståelse knyttet til en sirkelbevegelse, et forhold som har en tekst og en leser som begge har en forutgående forståelse og begge er preget av sin historiske kontekst. I sirkelen kommer vi inn i en prosess hvor vi ser våre fordommer og tar vekk de som hindrer vår forståelse. Når tale blir til skrift, blir det større avstand til det opprinnelige budskapet. Det blir da viktig å finne meningen i teksten. Man gjør

fortolkninger av tekst og ikke tale, og man prøver å forstå handlingen, og fortolkning kan være et utgangspunkt for forståelse. Vi kan knytte forståelse til mening. Hvilken mening var det med dette? Hva mener han med dette utsagnet? Ved å analysere intervjuer varierer vi mellom å forstå og forklare ved å se på teksten og handlingen, i vårt tilfelle også kroppsspråk, ansiktsuttrykk og stemmeleie (Krogh, T., 2014, s. 51-53 og 94-95).



Figur 5: «Hermeneutikk» av T. Krogh, 2014, s. 53. Copyright 2016 ved Gyldendal Norsk Forlag.

Den hermeneutiske sirkel viser at fortolkninger av fenomener må og kan begrunnes, se figur 5 (Krogh, 2014, s. 53). Hele situasjoner og kontekst må fortolkes og forstås. Fortolkeren må være bevisst på sin rolle, sine holdninger og meninger før fortolkning. Dette må også belyses og vurderes i fortolkningsprosessen. Det vil si at fortolkeren må se både deler og helheten i fortolkningsprosessen. Som fortolker kommer man inn med sine egne erfaringer, fordommer og forventninger til fortolkningsprosessen. Når man skal begrunne fortolkningen av teksten må teksten begrunnes i deler og i helhet (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2005, s. 315; Wiftstad, 2019).

3.2 Datainnsamling

Vi vil nå beskrive hvordan vi har jobbet for å utforme intervjuguide og spørreundersøkelse, hvordan vi har valgt ut intervjukandidater og respondenter til den kvantitative spørreundersøkelsen og hvordan vi har gjennomført begge undersøkelsene.

3.2.1 Utforming av intervjuguide

Ved utforming av intervjuguiden la vi til grunn problemstilling, forskningsspørsmål og det fenomenologiske perspektivet vi har valgt for vår avhandling. Med dette utgangspunktet fant vi det mest hensiktsmessig å benytte oss av semistrukturerte intervjuer i vår datainnsamlingsprosess. Kvale og Brinkmann (2017) skriver om semistrukturerte intervjuer:

“Et semistrukturert livsverdensintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet” (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 46).

Et semistrukturert intervju beskrives videre som “... verken en åpen samtale, eller en lukket spørreskjemasamtale.” Vi utarbeidet derfor både overordnede spørsmål og forslag til oppfølgingsspørsmål til bruk der det kunne vise seg relevant (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 46).

Når det gjelder selve spørsmålsutformingen benyttet vi en blanding av deskriptive, atferdsmessige, kognitive-, evaluerende-, og opplevelsesmessige-, spørsmål, med hvordan-, hva- og fortell-form. De ulike formuleringene ble tilpasset intervjuet overordnede temaer og formål (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 169).

Proessen med utarbeiding av intervjuguide begynte med et førsteutkast. Med dette utkastet gjennomførte vi et testintervju, med en lærer som ikke var valgt ut som en av våre offisielle intervjukandidater. Dette gjorde vi for å teste spørsmål og formuleringer, forslagene til oppfølgingsspørsmål, tidsbruk og for å få tilbakemelding på hvordan spørsmålene ble oppfattet. Vi opplevde under testintervjuet at vi ved flere anledninger måtte gjenta spørsmål, for å sikre at disse ble forstått riktig. I tillegg erfarte vi at intervjuet dro ut i tid, på grunn av antall spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Dette førte til at vi valgte og omformulere å forkorte spørsmål, i tillegg til å redusere antallet.

Vi strukturerte intervjuguiden ut ifra spørsmålstypene; faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål og avsluttende spørsmål, se vedlegg 3. Denne måten å strukturere intervjuer på er hentet fra Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016), og vi går videre kort gjennom de forskjellige spørsmålstypene.

Faktaspørsmålene ble utarbeidet som en innledende fase, med enkle spørsmål om utdanning og skolegang, arbeidsplassen, egen rolle og intervju kandidaten som person. Hensikten med spørsmålene var å skape trygghet og bli kjent med intervju kandidaten. Det var viktig for oss å få en forståelse av hvem kandidaten er, og hvilken bakgrunn han eller hun har, da dette kunne komme til å påvirke kandidatens oppfatninger og svar på resten av spørsmålene (Johannessen et al., 2016, s. 150).

Etter faktaspørsmålene forberedte vi introduksjonsspørsmål, som en innledning til tema for intervjuet. Formålet med disse spørsmålene var å gjøre kandidaten bevisst på temaet, og la hen dele egne refleksjoner og opplevelser før vi begynte på overgangsspørsmålene. Spørsmålene dreide seg om begrepene selvledelse og autonomi, om kjennetegn på lærere og om kandidaten hadde identifisert sine kollegaer som mer eller mindre selvledende (Johannessen et al., 2016, s. 150).

Overgangsspørsmålene utarbeidet vi som en overgang til nøkkelspørsmål og hoveddelen av intervjuet. Her var formålet å identifisere oppførsel og å få et innblikk i hvordan kandidaten arbeider og styrer sin arbeidshverdag. Formålet var å undersøke om kandidatens forklaringer støttet eller undergravde det vi har identifisert som kjennetegn på selvledende individer. Spørsmålene dreide seg om planlegging av arbeidshverdagen gjennomføring av arbeidsoppgaver, arbeid med forberedelser, tidsstyring, arbeidsomgivelser, og hva som motiverer og demotiverer kandidaten (Johannessen et al., 2016, s. 150).

Hensikten med nøkkelspørsmålene er å innhente informasjon som kan belyse undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål. Det er disse spørsmålene som utgjør intervjuets hoveddel, og vi formulerte derfor spørsmål som omhandlet følgende elementer:

- tanker om krav og rapportering fra styrende organer
- muligheten til å styre egen arbeidshverdag
- omfang og tidsbruk på oppgaver som gjelder annet enn undervisning og planlegging av undervisning
- hva som kan begrense kandidatens mulighet til å være selvledende
- hvilke positive eller negative effekter kandidaten kunne se som følge av pålagt dokumentering og rapportering (Johannessen et al., 2016, s. 150).

I intervjuets avsluttende del la vi til rette for eventuelle avklaringer og oppfølgingsspørsmål, fra enten intervjukandidaten, eller den av oss som skulle ha rollen som observatør under intervjuet. Fordi vi selv ikke jobber som lærere var vi klar over at det kunne finnes mer og relevant informasjon enn det vi ville få svar på ut ifra intervjuspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Vi inkluderte derfor åpne spørsmål, hvor kandidaten kunne si noe om andre ting hen mente vi burde vite om, eller tenke på, ut fra undersøkelsens tema og problemstilling (Johannessen et al., 2016, s. 150).

3.2.2 Utforming av spørreundersøkelsen - Kvantitativ

Utforming av den kvalitative undersøkelsen ble gjort etter at de kvalitative intervjuene var gjennomført og transkribert. Spørsmålene ble valgt ut ifra hva vi kunne se for oss ville bidra til å besvare avhandlingens problemstilling og ut fra erfaringer fra den kvalitative undersøkelsen. Vi valgte å gjenbruke temaer fra den kvalitative undersøkelsen, men tilpasset spørsmålene til bruk kvantitativt. Videre valgte vi å benytte oss av en logikk med faste svaralternativer, som av Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) omtaler som prekodete skjemaer.

De innledende spørsmålene benyttet vi til innhenting av informasjon om respondentens kjønn, alder, utdanning, rolle og arbeidserfaring. Her valgte vi svaralternativer med avkryssing på ett alternativ. For eksempel for “Mann/Kvinne”, aldersintervaller på ti år, om respondenten var ferdig utdannet lærer, og eventuelt når med et års intervall på 10 år. Vi inkluderte informasjon om respondenten jobbet heltid eller deltid, og hvilken rolle respondenten har i sin jobb. På spørsmålet om rolle, valgte vi å åpne for muligheten for tekstsvar i tilfellet hvor respondenten hadde en annen rolle enn de vi så langt hadde identifisert.

Etter de innledende spørsmålene la vi inn en selvledelsestest fra Glasø og Thompson (2018). Testen inneholder spørsmål og svar som kan gi en indikasjon på hvor selvledende en person er. Den har form som en matrise med påstander, og et eksempel lyder som følger: “Jeg har tilstrekkelig tid til de oppgavene jeg ønsker å prioritere”. Påstanden følges opp av syv svaralternativer som går fra “Svært sjeldent” til “Alltid”.

Som en oppfølging til selvledelsestesten inkluderte vi et spørsmål om hvor selvledende respondenten selv mener hen er, med fem svaralternativer fra “enig” til “uenig”. Dette spørsmålet la vi inn for muligheten til å se på samsvar mellom respondentens resultat av

selvledelsestesten, og hva hen selv mener om egen evne til selvledelse. Spørsmålet ble innledet av vår beskrivelse for hva vi mener med betegnelsen selvledelse: “Evne til å styre seg selv og sin tid, sette seg mål, prioritere og ta valg, og at man er mentalt innstilt på å lede og motivere seg selv”.

Neste spørsmålsrekke omhandlet rammer på arbeidsplassen og hvordan disse kunne påvirke muligheten til å være selvledende. Spørsmålene omhandlet muligheten til å styre egen arbeidshverdag, tilrettelegging av skoleledelsen, omfang av rapportering, forståelse for behovet for rapportering og om respondentene så positive effekter som et resultat av dette arbeidet. Vi benyttet en matriseform med påstander og fem svaralternativer fra “uenig” til “enig”.

Etter spørsmål om rammer fulgte vi opp med spørsmål i form av påstander. Disse omhandlet motivasjon og arbeidsglede, opplevd tillit og opplevelse av samarbeid med forskjellige grupper i omgivelse. Gruppene vi her snakker om er skoleeier og skoleledelse, kollegaer, foreldre og elever. I tillegg inkluderte vi politikere i spørsmål om tillit, og samarbeidende grupper som BUP, barnevern og foreldrehjelp under spørsmålene om samarbeid. Vi bygget også disse spørsmålsrekkene opp som matriser. Spørsmål om tillit inkluderte svaralternativer fra “Sterk mistillit” til “Sterk tillit”, spørsmål om samarbeid fra “Meget vanskelig” til “Meget lett”, her inkluderte vi også alternativet “Ikke aktuelt” da vi ikke forventer at samtlige respondenter har erfaring fra samarbeid med samtlige grupper. Spørsmål om motivasjon og arbeidsglede besvares med fem alternativer, fra “Enig” til “Uenig”.

I den siste spørsmålsrekken søkte vi å se nærmere på tilbakemeldinger og kommentarer vi hadde notert fra den kvalitative undersøkelsen. Det ville gi oss en mulighet til å finne ut om det dreide seg om enkeltpersoners opplevelser, eller om det kunne generaliseres som en vanlig oppfatning blant lærere. Et eksempel på en slik påstand lyder som følger: “Jeg er lærer hele døgnet”.

Avslutningsvis la vi inn spørsmål om respondentene hadde kommentarer til spørsmål, svaralternativer eller undersøkelsen som helhet, eventuelt om vi burde stilt andre spørsmål med tanke på temaet for undersøkelsen. Vi inkluderte spørsmålet for å kvalitetssikre at vi ikke hadde utelatt noe sentralt, og for eventuelt å identifisere svakheter ved undersøkelsen.

Før vi så oss ferdig med undersøkelsen, testet vi hvor lang tid den ville ta å gjennomføre for å sikre oss at den ikke ble for omfattende. Dette testet vi selv, i tillegg til at vi fikk to uavhengige

personer til å teste. Undersøkelsen tok i underkant av ti minutter å gjennomføre, og vi så oss med dette ferdige med utformingen.

Et moment som ikke går på selve spørreundersøkelsen, men som inngikk i planleggingen med tanke på hvordan vi skulle skaffe nok respondenter, er valget om å inkludere muligheten til å vinne premier ved å besvare undersøkelsen. Vi er klar over at læreres arbeidsdager kan være hektiske, og at sannsynligheten for at de ikke ønsker å bruke tid på spørreundersøkelser er til stede. Mulighet til å vinne premier la vi derfor til som et insentiv. Vi handlet inn fire premier, som bestod av to sovehengekøyer og to Google Home smarthøytalere, som vi planla å informere om når vi kom til utsendelse av undersøkelsen.

3.2.3 Utvalg av intervjukandidater

Utvalget av intervjukandidater består av seks lærere fra fem forskjellige barne- og ungdomsskoler. Alder varierer fra 30 til 53, fartstid i skolen fra 5 til 24 år og begge kjønn er representert. Stillingsprosent varierer fra 100 % til 50 % og roller og ansvar varierer fra faglærer, til kontaktlærer og spesialpedagog. En av kandidatene har tidligere også jobbet som studieinspektør.

Vår intensjon ved valg av intervjukandidater var å skape mest mulig variasjon med tanke på kjønn, arbeidserfaring, alder, ansvarsområder og arbeidsplass. Hensikten med en slik variasjon var å samle inn data som kan representere lærere i Norge så bredt som mulig, og for å belyse problemstillingen fra flere synsvinkler. Med dette mener vi at en ung og nyutdannet lærer kan tenkes å svare annerledes enn en lærer med 20 års arbeidserfaring. Dette mener vi kan gjelde for alle faktorene vi forsøkte å variere.

Vi ser på det som positivt at vi har klart å spre de ovennevnte faktorene i stor grad. Ikke bare skaper det et bredere og bedre datagrunnlag, men det bidrar også til at vi kan unngå å trekke feil beslutninger basert på et for snevert datagrunnlag. Dersom vi kun hadde intervjuet kvinnelige faglærere med 15 års arbeidserfaring, er det rimelig å anta at vi hadde gått glipp av mye viktig informasjon.

Selv om vi har oppnådd god variasjon har vi identifisert et par mulige svakheter i utvalget. Den første er at vi kun har intervjuet lærere fra skoler på Østlandet. Dersom det er relevante

forskjeller mellom skoler på Østlandet og i andre deler av landet, vil ikke vår undersøkelse fange opp dette. Den andre er at vi ikke har med kandidater med forskjellige etniske og religiøse bakgrunner. Det er mulig at lærere med utenlandsk opprinnelse, og ulik religiøs bakgrunn også ville svart annerledes. Dette vil vi heller ikke få fanget opp med denne undersøkelsen. Vi mener likevel at datagrunnlaget vi oppnådde med dette utvalget er godt nok for å belyse vår problemstilling om lærere, selvledelse og komplekse omgivelser.

Vi begrenset utvalget til å gjelde lærer på barne- og ungdomstrinnet av flere grunner. For det første må av omfanget av en avhandling som denne begrenses, og en inkludering av videregående skoler ville ført til flere hensyn å ta, blant annet identifisering av skiller mellom arbeid på grunnskole- og videregående opplæring, og behov for flere eller andre respondenter. Siden lærerutdanningen tidligere utdannet lærere i undervisning fra 1 til 10 klasse og dagens lærerutdanning overlapper med tanke på hvilke trinn man kvalifiserer seg for, fant vi det naturlig å avgrense avhandlingen til å gjelde lærere fra 1. til 10. trinn. Når vi her skriver at utdanningsløpene overlapper, mener vi at man i dag kan velge mellom utdanningsløpet grunnskolelærer 1. til 7. trinn, eller grunnskolelærer 5. til 10. trinn (Kompetanse Norge, 2020).

Utvalget av intervjukandidater fant vi gjennom bekjente. Vi etterspurte og mottok forslag til kandidater ut fra hvilke variasjoner vi ønsket i vårt utvalg. I noen tilfeller tok vi deretter direkte kontakt med intervjukandidaten, med forespørsel om å delta i vårt forskningsprosjekt. I andre tilfeller forespurte våre bekjente intervjukandidaten, før vi tok kontakt. Etter at kandidatene hadde akseptert å bli kontaktet, sendte vi ut informasjonsskriv og samtykkeskjema etter mal fra NSD. Informasjonsskrivet finnes som vedlegg 1 til denne avhandlingen. Til slutt avtalte vi tid og om vi skulle møtes fysisk til intervju eller over nett. Dette var på grunn av situasjonen med Covid-19, og at mange på dette tidspunktet derfor ønsket så lite kontakt med andre mennesker som mulig.

3.2.4 Utvalg av respondenter til den kvantitative spørreundersøkelsen

Ved utvalg av respondenter til vår kvantitative undersøkelse ønsket vi å undersøke om det var forskjeller mellom skolene i Oslo og skolene i en mindre kommune som Sarpsborg. Dette gjaldt da barne- og ungdomsskolene. Vi henvendte oss først til skoleledelsen i Oslo og Sarpsborg og fikk positivt svar fra Sarpsborg kommune om at de ønsket å hjelpe oss med å videreformidle

undersøkelsen til skolene i Sarpsborg kommune. Oslo kommune svarte at de fikk for mye henvendelser om spørreundersøkelser og ba oss heller henvende oss direkte til skolene. I og med økning av corona-19 viruset ble det en forhindring av videreformidling i Sarpsborg kommune og med kommunens støtte tok vi direkte kontakt med rektorer og lærere i Sarpsborg kommune. Ettersom den kvantitative undersøkelsen er et videre trinn etter den kvalitative undersøkelsen ble utvalget tatt fra skoler på Østlandet, akkurat som utvalget i den kvalitative undersøkelsen. Det er flere hensyn vi må ta ved utvalg til en undersøkelse. Utvalget må være heterogent, representativt og ikke skjevt. Det er viktig at vi får undersøkt de variabler vi vil undersøke (Jørgensen, 1973, s. 15-16).

Vi benyttet oss til slutt av klyngeutvalg. Det vil si at vi plukket ut skoler i Oslo og Sarpsborg hvor vi først sendte undersøkelsen til rektorene for å høre om de ønsket å videresende undersøkelsen til lærerne på sin skole. Bruk av klyngeutvalg kan føre til lavere presisjon og mer statistisk usikkerhet. Vi valgte likevel denne utvalgsmetoden av hensyn til tidsbruk, og at vi med denne metoden var i stand til å nå den ønskede målgruppen (Johannessen et al., 2016, s. 246).

I Oslo ble undersøkelsen sendt ut til ca. 1325 lærere og i Sarpsborg ble undersøkelsen sendt ut til 393 lærere. Antall som svarte på undersøkelsen, var 125 stk. henholdsvis 75 svar fra Oslo og 50 svar fra Sarpsborg. Dette ga en svarprosent på 7,2 %. Ved så høyt frafall må vi regne med at det er visse grupper som er mindre villig til å delta enn andre, og at det kan gi en viss skjevhet i undersøkelsen. Vi hadde lagt inn kontrollspørsmål slik at vi kunne sjekke at det var målgruppen, som faktisk svarte på undersøkelsen. Når vi kontrollerte dette så vi at riktig målgruppe hadde svart på undersøkelsen og var da representativ for den gruppen vi ønsket å undersøke. Ved utvalg av skoler i Oslo fordelte vi de likt mellom øst, vest og sentrum i Oslo. De fleste var skoler av en viss størrelse og i tillegg kom det noen skoler hvor rektorene valgte å videresende undersøkelsen til sine lærere. Ved utvalg i Sarpsborg foretok vi samme fordeling og i tillegg kom de skolene hvor rektorene valgte å videresende. Det skal også sies at Sarpsborg kommune bidro ved å fremsnakke undersøkelsen til en del av rektorene i Sarpsborg kommune (Jørgensen, 1973, s. 76; Skog, 2004, s100).

For å øke interessen og svarprosenten for undersøkelsen valgte vi å premiere undersøkelsen, noe som vi antar hjalp noe for svarprosenten, men vi så også at det var en stor del som også svarte undersøkelsen uten å melde seg på premieutdelingen.

3.2.5 Gjennomføring av intervjuene

Ved alle intervjuene brukte vi nettskjema slik at dataene ble lagret i henhold til personvernreglene. Vi spilte inn intervjuene med lydopptak fra nettskjema-diktafonen. Ved hvert intervju var det en intervjukandidat, en intervjuer og en observatør. Det var observatørens oppgave å ta lydopptak med nettskjema-diktafon. Tilgang til lydopptakene var tilgjengelige for oss i en 3 måneders periode.

Vi hadde seks intervjukandidater. Intervjuerens rolle var å foreta intervjuet mens observatørens rolle var å observere kandidaten, ta notater og stille oppklarende spørsmål til slutt. Vi byttet på å være intervjuer og observatør, men vi hadde samme intervjuer og observatør per intervjukandidat.

Det var flere av intervjukandidatene som hadde lest informasjonsskrivet og problemstillingen og hadde noen tanker som de gjerne ville dele med oss i forhold til deres arbeid og arbeidshverdag opp imot vår problemstilling.

De første minuttene før vi startet intervjuene, presenterte vi oss og forklarte hvordan intervjuet ville foregå og hvilke roller vi to som intervjuet hadde, hvem av oss som skulle intervjuer og hvem som skulle observere, slik at intervjuer kandidaten skulle føle seg trygg til å prate fritt i løpet av intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 160). Ifølge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2009 s. 146) kan det være en fordel å være to tilstede på intervjuet i tillegg til respondent, det er viktig å påse at intervjukandidat er bekvem med dette. Vi hadde spurt på forhånd om dette var greit for våre intervjukandidater, ingen av intervjukandidatene hadde noe imot dette. Etter at intervjuet var avsluttet spurte vi intervjukandidatene om hvordan de følte at intervjuet var gått. De var fornøyde med intervjusituasjonen vi intervjuere fanget ikke opp noen signaler på at de følte seg ukomfortable under intervjuet.

Vi intervjuet tre kandidater hver og intervjuperioden strakk seg over en periode på 14 dager. På grunn av koronarestriksjoner ble noen av intervjuene gjort digitalt på teams. Ved digitale møter

mister vi mulighet for tolkning av kroppsspråk, da ble stemmeleie, pauser og lignende og ansiktsuttrykk viktig kilder for å tolke det som ikke ble sagt.

Tre intervjuer foregikk ansikt til ansikt og tre av intervjuene foregikk digitalt på teams. Det var kun et intervju hvor vi hadde litt digitale problemer med lyd slik at vi måtte gjenta spørsmålene i noen sekvenser og måtte få intervjukandidat til å gjenta svaret, men det skjedde noen få ganger i løpet av intervjuet. Ved ansikt- til ansikt intervjuene valgte vi et sted hvor vi ikke ble forstyrret og det ikke var for mye støy. Ved de digitale intervjuene sørget vi som intervjuet at vi var alene og uforstyrret slik at vi fulgte personvernregler. Av de som ble intervjuet digitalt fortalte to respondenter at de satt privat og uforstyrret.

Intervjuene varierte fra 40 til 90 minutter. Vi hadde på forhånd gitt intervjukandidaten beskjed om at intervjuene ville være mellom 45 til 60 minutter. Vi anså det viktig å la kandidater og samtalene flyte og samtidig holde oss til tidsrammen vi hadde gitt intervjukandidatene, vel vitende om at deres tid var viktig.

I de digitale møtene hadde vi i de fleste intervjuene, bortsett fra ett, videokamera på slik at vi kunne se kandidaten. I dette digitale intervjuet uten videokamera fikk vi ikke observert ansiktsuttrykk og vi fikk heller ikke øyekontakt. Dette var det lengste intervjuet. Kandidaten hadde på forhånd satt seg inn i problemstillingen. Svarene ble da lange, noe som medførte at svarene beveget seg bort fra spørsmålene. Det var igjen viktig å ikke avbryte for mye, men samtidig å få svar på det vi ønsket å undersøke.

Ettersom vi benyttet oss av semistrukturerte intervjuer, fulgte vi opp intervjukandidatene med oppfølgingsspørsmål når det var relevant. Dermed er ikke innhold eller lengde på intervjuene helt like, men vi hadde fokus på at tema og forskningsspørsmål skulle bli besvart, men det var viktig for oss å ikke avbryte eller styre intervjuet for mye, bortsett fra enkelte ganger hvor spørsmålene ikke ble besvart.

To av intervjuene foregikk i klasserom hvor respondent og intervjuer satt rett overfor hverandre og observatør satt litt lengre bort. Dette var noe intervjukandidaten ønsket, i tillegg til at det var i tråd med smittevern hensyn. Det er ikke anbefalt å sitte slik i en intervjusituasjon, men vi var litt låst i forhold til smittevern hensyn og avstandsregler. Det virket ikke som det la en demper

på intervjusamtalen. Det virket ikke som dette la en demper på intervjusamtalen da respondenten virket avslappet og bekvem.

Intervjuer brukte aktiv lytting for å komme med oppfølgingsspørsmål og ved oppsummeringsspørsmål. Ved uklare svar brukte intervjuer oppsummeringsspørsmål som “har jeg forstått det slik at....». På denne måten kunne intervjukandidat rette opp eller korrigere intervjuer. Vi prøvde i minst mulig grad benytte oss av ledende spørsmål, bortsett fra når respondent ikke svarte på spørsmålene (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 170).

Vi debriefet respondenten ved avslutning av intervjuet, da ble intervjukandidat spurt om de hadde noen kommentarer eller om de hadde noe i tillegg de ønsket å si. Respondenten ble også spurt om hvordan de opplevde intervjuet og tematikken, responsen var veldig positiv, temaet engasjerte og de var fornøyde med intervjuet. Vi oppfordret også respondentene å ta kontakt med oss, om de hadde noen flere kommentarer eller spørsmål i etterkant (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 161).

3.2.6 Gjennomføring av spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen ble sendt ut i august og september 2020, ved bruk av “Nettskjema”. Nettskjema er et verktøy for sikker datainnsamling, og er anbefalt av Høgskolen i Innlandet. Søknad om datainnsamling via spørreundersøkelse i nettskjema sendte vi i forkant til Norsk senter for datainnsamling, heretter NSD, og denne ble godkjent før spørreundersøkelsen ble sendt ut.

Undersøkelsen sendte vi til respondentene via mail. I mailen informerte vi om formålet med undersøkelsen, hvor lang tid det ville ta å gjennomføre den, at den var frivillig å besvare og at vi som en motivasjon hadde ordnet med premier til fire tilfeldige respondenter. Se vedlegg 2 for informasjonsskrivet som ble benyttet i søknad til NSD med mer informasjon om undersøkelsen og respondentenes rettigheter, samt presentasjon av premiene det var mulig å vinne.

For bistand til å sende ut spørreundersøkelsen, henvendte vi oss først til skoleledere på barne- og ungdomsskoler i Oslo og Sarpsborg kommune. Svarene varierte fra ingen svar, til avslag til bistand. Der vi fikk avslag var dette gjerne begrunnet med en allerede hektisk hverdag og at de

mottok mange lignende henvendelser. Der vi fikk aksept sendte vi mailen med undersøkelsen til skolelederne som deretter videreformidlet den til lærere på egen skole. Dette var fremgangsmåten vi helst ønsket å benytte oss av, da vi forventet flere svar når mailen ble sendt fra skoleleder, enn når den ble sendt direkte fra oss.

Vi opplevde at mange lærere valgte å besvare undersøkelsen som ble sendt med bistand fra skoleeiere. Antallet var likevel ikke høyt nok til at vi kunne benytte dette som datagrunnlag i avhandlingen. Neste steg ble deretter å innhente kontaktinformasjon, og sende undersøkelsen direkte ut til lærerne. I dette arbeidet utelot vi skolene vi hadde fått tilbakemelding fra, som ikke ønsket å videresende undersøkelsen.

Ca. 1600 mail ble sendt ut i arbeidet med å kontakte mulige respondenter til spørreundersøkelsen, inkludert henvendelser til skoleledere og direkte til lærere. Dette resulterte i 124 besvarelser og et tilfredsstillende antall for videre analyse av datamaterialet.

Vinnere av premier ble trukket ut ved hjelp av tilfeldig uttrekk i excel. Disse ble kontaktet per mail, og premiene ble sendt ut oktober 2020.

3.3 Tolkning av data

Etter at intervjuene var avsluttet, hadde intervjuer og observatør en kort samtale for å diskutere inntrykk av selve intervjuet. I denne samtalen tok vi opp om det var noe spesielt vi hadde lagt merke til. Vi diskuterte stemning og om det var samsvar med svarene respondentene ga og deres ansiktsuttrykk, kroppsspråk, stemning og stemmeleie. Deretter diskuterte vi validiteten på svarene til respondentene. Vi drøftet også hvordan relasjonen til respondentene kunne påvirke svarene de ga under intervjuet.

Vi valgte å transkribere intervjuene slik vi hørte dem, også med dialekt og lyd. Vi transkriberte halvparten hver og fant det best å transkribere de intervjuene vi selv hadde rollen som intervjuer. Fordelen ved å transkribere det intervjuet man selv har foretatt, er at man i den transkriberte teksten kunne legge til kommentar om stemning eller andre ting som ikke kom med på lydopptaket. Vi prøvde ikke å tolke mening eller rettskrive i denne transkriberingen. Det er lett at man uvisst retter opp språket eller fortolker når man har hatt rollen som intervjuer, vi var oppmerksomme på dette i transkriberingsprosessen. Transkribering er å oversette talespråket til

en skriftlig tekst, som ikke alltid er dekkende for den muntlige dialogen. Transkribering tar ikke med kroppsspråk, gester og stemmeleie (Kvale og Brinkmann, 2017 s. 204-205).

Etter at transkriberingen var gjort leste vi opp hverandres transkribering for hverandre. Det vil si at leste opp hva den andre hadde transkribert og vi leste høyt, mens den andre gjorde notater for at vi skulle ha et sammendrag av transkriberingen.

Deretter leste vi opp hverandres notater og lagde et notat på hva vi la merke til, vi hadde da ikke gått over til analyse biten. Det var noen sentrale oppdagelser vi hadde lagt merke til og vi diskuterte dette også med tanke på teori og mening. Det ble et notat som inneholdt meningsfortetting og noen direkte sitater som vi la spesielt merke til (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 232).

Det ble ikke benyttet noen standardisert analysemetode, men vi kategoriserte spørsmålene i forhold til det vi hadde lagt merke til og i forhold til de forskningsspørsmålene vi hadde. Vi lagde så et sammenfattende notat hvor vi samlet notatene i henhold til kategorier, forskningsspørsmålene og mening (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 220-226).

Vi la også til en meningsfortolkning på det vi hadde lagt spesielt merke til og skrev litt notater rundt dette her så vi på helheten og deler av det som ble sagt.

3.4 Oppgavens reliabilitet og validitet

I all forskning er det viktig å vurdere kilders og datas kvalitet. Reliabilitet sier noe om hvor pålitelige data er, og reliable data tilsier at dataen er pålitelig. I dette kapittelet ser vi nærmere på oppgavens reliabilitet og validitet, eller pålitelighet og gyldighet som også benyttes om det samme. Vi vil se på styrker og svakheter ved dataene vi benytter, og hvilke konsekvenser dette har for analyse og konklusjon (Everett og Furseth, 2012, 135, 142).

3.4.1 Reliabilitet

Kvale og brinkmann (2017) skriver følgende om reliabilitet:

“Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Dette har å gjøre med om

intervjupersonen ville endre sine svar i et intervju med en annen forsker” (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 276).

Vi har foretatt flere valg underveis i forskningsprosessen, med tanke på å styrke undersøkelsens reliabilitet. Her står innsamling av data sentralt. Vi valgte ut 6 intervjuobjekter. For å unngå en overrepresentasjon av kultur ved en eller få spesifikke skoler, er intervjuobjektene hentet fra tre forskjellige skoler. I tillegg valgte vi intervjuobjekter med forskjellig alder, kjønn og erfaring i skolesektoren. Valget av intervjuobjekter/informanter er gjort for å fange opp et bredere datagrunnlag, da både erfaring, kjønn og alder kan tenkes å påvirke intervjuobjektens svar.

Vi har gjengitt noe informasjon om informantene, men benyttet pseudonymer for å bevare informantenes anonymitet. Årsaken til at vi har valgt å informere om informantens alder, kjønn, antall år erfaring og bostedskommune, er å styrke undersøkelsens reliabilitet og etterprøvbarehet. Slik kan man velge et lignende utvalg, dersom man skulle utføre den samme undersøkelsen ved en senere anledning.

Intervjuobjektene ble informert om at besvarelsene ville bli anonymisert, for å sikre så ærlige tilbakemeldinger som mulig. Vi tok lydopptak av intervjuene, som ble benyttet til transkribering, og deretter slettet igjen. Vi valgte å transkribere for på denne måten å lettere behandle dataene i etterkant, og for å kunne gjengi eksakte utsagn fra intervjuobjektene.

I ytterligere forsøk på å oppnå god reliabilitet, la vi i intervjuguiden opp til å stille flest åpne, og ikke ledende spørsmål. Vi ser likevel at for noen av spørsmålene vi stilte, kunne det se ut som vi forventet en type svar. Dette kan vi for eksempel se ved spørsmål om hva lærerne tenker om omfanget av dokumentasjon og rapportering lærere er pålagt. Med tanke på den offentlige diskusjonen om krav til lærere, kunne det blitt oppfattet som om vi mente lærere burde være negative til kravene lærere blir stilt ovenfor. Vi valgte likevel å inkludere disse spørsmålene, da det var nødvendig for å få samlet inn data for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. For å redusere denne eventuelle effekten, var vi bevisste på å først stille spørsmål som kunne oppfattes som mer positivt ladet, ved for eksempel å se på nytten av dokumentasjon og rapportering, og ikke kun det negative aspektet.

Videre har vi ved å nøye beskrive utforming og gjennomføring av intervjuene, lagt til rette for at det ved en senere anledning er mulig å gjennomføre og reproducere undersøkelsen. Vi tenker

her på det vi innledningsvis refererte til, om hvorvidt undersøkelsen er mulig å reproducere av andre forskere.

Kvale og Brinkmann (2017) skriver om innvendinger om intervju som metode:

“En stadig innvending mot intervjumetodens reliabilitet har vært at forskjellige intervjuere får forskjellige resultater. Hvis intervjupersoner fremstår forskjellig overfor forskjellige intervjuere og også endrer sin oppfatning under samspillet, produserer ikke intervjuet pålitelig, objektiv kunnskap” (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 257 - 258).

Det er viktig å være klar over muligheten for at forskjellige forskere kan få forskjellige svar på samme spørsmål, og at dette kan påvirke avhandlingens reliabilitet negativt. Forskernes egne erfaringer, og hvilket forhold en har til intervjuobjektene kan tenkes å påvirke svarene som blir gitt. Det at ingen av oss tidligere har jobbet som lærere eller i skolesektoren, ser vi på som positivt for undersøkelsens reliabilitet. Vi har ikke vært en del av en kultur som har bygget opp sine oppfatninger om måten skoleledere styrende organer og andre grupper i omgivelsene opererer, og møtte opp på intervjuene med et åpent sinn, og intervjuobjektene opplevelser i fokus. Dette mener vi trekker i positiv retning for avhandlingens reliabilitet, da det at vi ikke har sterke meninger om før, kan tenkes å ikke påvirke svarene i stor positiv eller negativ retning (Johannessen et al., 2017, s. 166).

For å sikre reliabilitet i den kvantitative undersøkelsen var det viktig å sikre at utvalget var representativt og data var relevante i forhold til det vi ønsket å undersøke og at måten vi samlet inn data på og bearbeidelsen av data fulgte de metoder og regler som skulle sikre troverdig resultat og hvor presise data og undersøkelsen gir (Bukve, O., 2016, s. 196-198; Johannessen et al., 2005 s. 46).

3.4.2 Validitet

Validitet handler om å samle inn, og benytte utvalg og data som er relevant for å besvare problemstillingen og, i denne oppgaven, forskningsspørsmålene. Videre er det viktig å vurdere om vi kan ha utelatt informasjon som burde vært inkludert, eller om det er viktig informasjon vi har oversett. Dette handler om data pålitelighet, og at vi undersøker det vi skriver at vi skal undersøke (Everett og Furuseth, 2012, s. 135).

Validitet vurderes forskjellige i kvalitative og kvantitative undersøkelser. Vi vil her begynne med å ta for oss validitet som dreier seg om den kvalitative delen av avhandlingen, før vi omtaler validitet relevant for den kvalitative delen.

Som vi nevnte i delkapittelet om utforming av intervjuguide benyttet vi et testintervju for å undersøke formulering av spørsmål, at vi fikk svar på det vi spurte om, tidsbruk og om det var andre spørsmål vi burde inkludere. Vi oppdaget da at spørsmålene var for lange, da vi ved noen anledninger måtte gjenta spørsmålene for testkandidaten. Dette førte til at vi kortet ned, og omformulerte spørsmålene, slik at det ble tydeligere for de neste intervju kandidatene hva vi faktisk spurte om. At intervjukandidatene tydelig forstår hva vi spør om er viktig for å sikre god kvalitet på datamaterialet noe som igjen kan bidra med å styrke avhandlingens validitet.

Ved gjennomføring av intervjuene som skulle benyttes i avhandlingen, opplevde vi i stor grad at intervjukandidatene forstod spørsmålene våre, og at svarene ga oss relevant informasjon. Dette tyder på at endringene vi gjorde etter testintervjuet bidro til å bedre datakvaliteten og dermed validiteten.

Til nå har vi skrevet om validitet i forbindelse med den kvalitative delen av avhandlingen, og vi beveger oss nå videre til validitet i sammenheng med den kvantitative delen.

Skog (2015) skiller mellom validitetsbegrepene, intern- og ekstern validitet, begrepsvaliditet, kriterievaliditet og konklusjonsvaliditet. Begrepene vi ser på som aktuelle for denne avhandlingen er begrepsvaliditet, kriterievaliditet og konklusjonsvaliditet, og vi vil videre omtale disse begrepene, og hvilken betydning de har for denne avhandlingen (Skog, 2015, s. 87 - 101).

Skog (2015) benytter en bred betydning av begrepsvaliditet. Dette er knyttet opp mot måling, og om utvalg av respondenter er adekvat og riktig trukket. Første trinn er ifølge Skog (2015) å nærmere avgrense og operasjonalisere det vi vil måle (Skog, 2015, s. 90).

Under delkapittel om datainnsamling og utvalg av respondenter, beskriver vi nøye hvordan vi har trukket vårt utvalg av respondenter. I henhold til målet for undersøkelsen, har vi nådd ut til et stort nok antall respondenter, som resulterte i våre 124 besvarelser. Videre har vi gjort en

tydelig avgrensning og operasjonalisering av respondentene, som er lærere i Sarpsborg og Oslo kommune, og dette mener vi trekker i positiv retning for begrepsvaliditet i denne avhandlingen.

Neste begrep er kriterievaliditet. Dette er en spesiell form for begrepsvaliditet, og går ut på om man har et tydelig kriterium for sammenligning av måleresultatene. Det vil si om variabelen er entydig definert, og at det finnes et entydig og og sant svar. Svak kriterievaliditet bør søkes unngått, da det kan føre til målefeil (Skog, 2015, s. 90).

Når det gjelder de innledende spørsmålene i spørreundersøkelsen, som går på kjønn, alder, utdanning og annen grunnleggende informasjon, ser vi ingen utfordringer knyttet til kriterievaliditet. Her er svaralternativene er entydige, og det finnes et riktig svar for alle respondenter. Når det gjelder spørsmål om ansvarsområde har vi som en sikkerhet lagt til fritekstsvar, i tilfelle respondenter skulle ha andre ansvarsområder enn de vi på forhånd hadde inkludert som svaralternativer.

De neste spørsmålene og spørsmålsmatrisene bør imidlertid diskuteres videre. Når man velger svaralternativer, kan det tenkes at det alltid finnes en risiko for at man ikke inkluderer svaralternativer som stemmer 100 % med respondentene anser som riktig svar i eget tilfelle. Dette vil nok også gjelde vår spørreundersøkelse. Vi har imidlertid inkludert svaralternativene både- og, ikke aktuelt, av og til og som regel, for tilfeller der respondenten ikke, for eksempel kan si seg enig eller uenig med en påstand. Dette mener vi bidrar til at respondentene ikke tvinges til å svare noe de ikke nødvendigvis mener er helt riktig, noe vi anser som positivt for kritikalitetsvaliditeten. Spørreundersøkelsen inkluderte også et fritekstfelt avslutningsvis, som respondenten eventuelt kunne benytte til oppklaringer og kommentarer rundt spørsmål og svaralternativer.

Konklusjonsvaliditet er det neste validitetsbegrepet vi nevne her. Dette går ut på om en effekt eller sammenheng er reell, eller faktisk et resultat av tilfeldigheter. Spørsmålet man da må stille seg er om resultatene kunne vært annerledes med andre respondenter (Skog, 2015, s. 101).

Vi mener det er sannsynlig at vi kunne fått andre resultater med andre respondenter og at måten vi har skaffet respondenter kan ha påvirket hvem som valgte å besvare spørreundersøkelsen. For det første valgte vi å ikke sende spørreundersøkelsen direkte til lærere på skoler som hadde takket nei til dette. Det kan hende det finnes kjennetegn ved disse skolene som ville ført til

andre svar. For eksempel kan det hende de har en enda travlere arbeidshverdag enn de som fikk undersøkelsen. For det andre motiverte vi ved bruk av premier til besvaring av undersøkelsen. Det kan godt være at dette tiltrakk seg en gruppe lærere som svarte annerledes enn lærere som ikke ble motivert av premier. Vi mener likevel at vi fikk dekket et stort, og bredt nok utvalg respondenter, til at resultatet av undersøkelsen kan vise til tendenser.

Vi har nå tatt for oss validitet i sammenheng med den kvalitative og den kvantitative delen av avhandlingen. Vi har identifisert noen mulige svakheter, men mener likevel, på bakgrunn av forklaringer gitt underveis, at vi kan anse validiteten som tilfredsstillende og at den innsamlede dataen kan anses som pålitelig.

3.5 Etiske refleksjoner

Det er viktig at vi behandler personvern, data og samtykke i henhold til de lover og regler som gjelder ved både kvalitative og kvantitative undersøkelser. Vi har også en etisk forpliktelse overfor de respondenter som velger å delta på undersøkelsen. Ved kvalitative intervjuer er det viktig å gi en dekkende beskrivelse ved å være objektiv og ikke tvinge informasjon ut av intervju kandidater. De som blir intervjuet har rett til å vite hva de deltar på og gi sitt samtykke. I forhold til forskningsetisk prinsipp er det viktig at informasjon som brukes anonymiseres, ved at det lett kan oppstå rollekonflikt når intervjuer kjenner eller er venn med intervju kandidat har vi i disse tilfeller latt den som er venn eller bekjent med intervju kandidaten være observatør.

Det er både fordeler og ulemper ved at intervju kandidaten er en bekjent eller venn. Fordelen kan være at det er allerede en relasjon mellom de som skal undersøke og respondent, faren kan være at respondent ikke kan skille mellom venn og undersøker. Derfor er det viktig å være oppmerksom på dette under intervjuet. I et av intervjuene var respondenten en tidligere bekjent og venn av oss, den som hadde minst relasjon til respondenten foretok intervjuet. Denne relasjonen tok vi hensyn til i analyse av data og vurderte i forhold til validitet og etikk. Ved et par tilfeller henvendte respondent seg direkte til observatør, og da var det viktig at observatør forholdt seg objektiv, kanskje nikket litt og smilte, men ikke tok over i intervjuet, “sitte litt på henda” for å si det på den måten. På slutten av intervjuet så kom observatør med sine spørsmål, men når intervjuet var over så slo vi av diktafonen slik at småprat ikke kom med i intervjuet. Så langt vi kunne høre stemning, svar og observere intervju kandidater, virket ikke

intervjukandidatene påvirket av de relasjoner som vi har nevnt. Vi har nevnt dette temaet i analysen. Ut ifra et etisk perspektiv var det viktig at den som hadde minst relasjon fra de to kandidatene foretok intervjuet og den som var i nærmere relasjon måtte huske å være objektiv, dette ble viktig under fortolkning og analyse av data (Johannesen et al., 2009, s. 132-133; Kvale og Brinkmann, s. 111, 2017).

I forbindelse med den kvantitative undersøkelsen var det noen etiske betraktninger vi måtte ta hensyn til og det var hvordan vi behandlet datamateriale, at datamaterialet ikke er konstruert eller fiktivt, og at vi ikke forkastet resultater som vi ikke ønsket og at vår forskningsmetode er faglig forsvarlig. Selv vår undersøkelser både den kvalitative og den kvantitative undersøker lærerprofesjonen er det ikke den pedagogiske delen vi har undersøker, vi sett denne profesjonsgruppens muligheter for selvledelse og vi har satt oss inn i tematikken etter beste evne og brukt de metoder vi har lært og kunne sette oss inn i slik at våre konklusjoner skal være pålitelige og troverdige. På begge metoder har vi tatt hensyn til personvern og alt datamateriale er anonymisert og bevart i henhold til regler i personvernloven (Kaiser, 2019).

4. Kvantitativ og kvalitativ analyse

I dette kapitlet analyserer vi funn fra både den kvantitative og den kvalitative undersøkelsen. Dataene består av primærdata fra intervjuer og spørreundersøkelsen og kapitlet struktureres basert på spørsmålene. Vi ser først på den kvalitative delen før den kvantitative fordi vi først gjennomførte den kvalitative undersøkelsen og fordi den kvantitative bygget på den kvalitative undersøkelsen. Det vil si at vi både ser på kvalitative og kvantitative funn per tema og ser disse i sammenheng. Vi har valgt å strukturere kapitlet på denne måten fordi det vil gjøre det enklere for leseren å se sammenhengen mellom funnene i de to undersøkelsene og fordi vi ved å presentere funn fra de to undersøkelsene ville mistet muligheten til å se materialet i sammenheng.

Hvilke data som benyttes presiseres fortløpende gjennom kapitlet. Vi begynner med informasjon om respondentene, fortsetter med test og spørsmål om selvledelse, og vi til slutt ser på de komplekse krav og omgivelser lærere jobber under.

I den kvalitative delen inkluderer vi en rekke uttalelser fra respondentene, som hentes fra de transkriberte intervjuene. Vi inkluderer også utvalgte kommentarer i den kvantitative delen, som respondentene har skrevet i undersøkelsens avsluttende fritekstfelt.

Vi valgte å ikke gjøre svar obligatorisk i den kvantitative undersøkelsen, dette var et bevisst valg fra vår side. Vi valgte å gjøre dette for å ikke risikere at respondenter ikke fullførte testen og ikke sendte inn undersøkelsen. Dette førte til at noen svaralternativer ble liggende ubesvart. Ved analyse av undersøkelsen så vi at dette kun gjaldt ved noen få tilfeller og vi har sett at dette ikke har påvirket analysen i noen særlig grad.

Vi benytter statistikkprogrammet SPSS for å analysere den kvantitative undersøkelsen. Variablene er kategoriske, men benyttes som målevariabler i testene. Forklaringsvariablene vi benytter er kommune, kjønn, alder, stilling, og om respondenten jobber heltid eller deltid, disse er til dels nominale eller ordinale. Tabeller og illustrasjoner hentes fra SPSS, Nettskjema og fra excel.

Vi fikk oversikt over innsamlet data ved å se på deskriptiv statistikk og for å se fordeling av data med skjevhet og kuriositet. Vi undersøkte skjevhet for å se om vi kunne bruke modeller

og tester som var avhengig av en normalfordeling. Vi benytter tester med et konfidensintervall på 95% og undersøkte om verdien for skjevhet og kuriositet var lavere enn 1,96, se vedlegg 4, 5 og 6 (Sannes, 2014).

Vi har en skjevhet i kjønn og kommuner, men skjevheten er under 1,96 noe som tilsier at dataene kan brukes til testing. Vi undersøkte datafordeling for hele undersøkelsen og fant at for spørsmålet heltid og deltid så var skjevheten større enn 1,96 og vi valgte da å ikke teste på denne kategorien. Vi undersøkte skjevhet for hele datasettet.

I SPSS benytter vi i hovedsak to modeller: krysstabell og general linear model. Vi tester med kji-kvadrat test og t-test. Kji-kvadrat viser om det er sammenheng mellom variabler og testen måler om observerte data avviker fra forventede verdier. T-test måler variansen mellom gjennomsnittet av to datasett. General linear model måler en avhengig variabel med flere uavhengige variabler. Vi benytter signifikansnivå 0.05 som grense og resultat mindre en 0.05 er de vi omtaler som signifikante. Dette skriver vi om under de forskjellige temaene.

4.1 Respondenter

Vi begynner med data fra den kvantitative undersøkelsen. Det var totalt 124 personer som besvarte spørreundersøkelsen. 73 fra Oslo og 51 fra Sarpsborg. Kjønnfordelingen endte på 91 kvinner og 34 menn, og aldersintervallene fordelte seg som følger i tabell 1.

110 av respondentene svarte at de var utdannet lærer og 2 svarte at de var i et utdanningsløp. 12 svarte at de ikke var utdannet lærer. I beskrivelsen av sin rolle svarte de 12 som ikke var lærerutdannet at de var utdannet, eller jobbet som skoleassistent, barne- og ungdomsarbeider, miljøarbeider eller fagarbeider.

Når det gjelder spørsmål om rolle svarte 78 av respondentene at de jobbet som kontaktlærer, gjerne i kombinasjon med en faglærer rolle. 17 svarte at de jobbet som kun faglærer, og to svarte at de både jobbet som spesialpedagog og faglærer. 111 av respondentene svarte at de jobbet heltid og 13 svarte at de jobbet deltid. Av de som jobbet deltid fordelte arbeidsprosent seg fra 40% til 90%.

	Oslo		Sarpsborg		Total
Alder	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Prosent
20-29	21	17%	14	11%	28%
30-39	25	20%	13	10%	31%
40-49	16	13%	15	12%	25%
50-59	7	6%	8	6%	12%
60+	4	3%	1	1%	4%
Sum	73	59%	51	41%	100%

Tabell 1: Oversikt over respondenter fordelt på Oslo og Sarpsborg og på alder og prosent

4.2 Læreres evne til selvledelse

For å svare på forskningsspørsmål 1. Tilsier arbeidsmetoder og atferd at lærerne kan betegnes som selvledende individer? har vi benyttet oss av selvledelsestesten til Lars Glasø og Geir Thompson (2018). I den kvantitative delen svarer vi i tillegg på forskningsspørsmål 3. Kan vi identifisere ulike tendenser mellom lærere i Oslo og Sarpsborg kommune, eller mellom lærernes kjønn, alder og stilling?

Et svar vi la merke til var “Jeg er lærer hele døgnet” og sammenfattet om lærerne hadde kontroll over egen tid. Det går igjen i intervjuene at lærerne ikke føler de har kontroll over egen tid. Det som hjalp lærerne med egen planlegging, var felles årsplanlegging og planlegging av årshjulet.

Ifølge skåren på selvledelsestesten skåret de opp mot høy skår, dette blir forklart i nærmere detalj i påfølgende underkapitler. Lærerne skårer lavere på hvordan de ivaretar arbeidsglede og hvordan de styrer arbeidet. Det er små forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg når det gjelder skåren på selvledelsestesten. Vi fant heller ikke mange forskjeller mellom menn og kvinner på selvledelsestesten bortsett fra at det er sannsynlig at kvinner lar arbeidet mot selvbestemte målsettinger styre egen innsatsen i større grad enn menn. Vi vil vise funnene i nærmere detalj i de underkapitlene som følger: Kvalitativ undersøkelse av selvledelse og kvantitativ undersøkelse av selvledelse.

4.2.1 Kvalitativ undersøkelse av selvledelse

I følge Glasø og Thompson (2018) er tidsstyring og evne til planlegging sentralt ved en undersøkelse av hvor selvledende en person er. Vi vil i dette delkapittelet trekke frem forklaringer fra de kvalitative intervjuene, med fokus på fenomener og uttalelser vi la merke til gikk igjen.

Når vi utformet intervjuguiden for den kvalitative undersøkelsen, tok vi utgangspunkt i selvledelsestesten fra Glasø og Thompson (2018). De har i sin selvledelsestest benyttet benevnelsen “faktor” for de fire grupperingene, som vi vil komme tilbake til under. Vi har valgt å benytte begrepet “gruppering” i stedet for “faktor”, for å ikke forvirre leserne med samme begrep som blir brukt i en faktoranalyse senere i oppgaven.

Første gruppering handlet om å ha kontroll over egen tid. Andre gruppering handlet om hvordan respondentene styrte arbeidet. Tredje gruppering handlet om hvordan respondentene ivaretok arbeidsglede, og fjerde gruppering handlet om hvordan de jobber for å forbedre egne resultater.

Vi vil nå se nærmere på de forskjellige grupperingene, noe som er viktig for å finne ut i hvilken grad lærere er selvledende. Vi gjentar derfor forskningsspørsmål 1: Tilsier arbeidsmetoder og atferd at lærerne kan betegnes som selvledende individer?

Gruppering 1: Kontroll over egen tid

Ved intervju av lærere fant vi varierende resultater når det gjelder tidsstyring og kontroll over egen tid. Alle lærerne vi intervjuet svarte at de alltid leverer til fristen, noe som imidlertid krever god planlegging eller mye overtid. En av kandidatene forteller at hen ikke alltid føler hen har kontroll over egen tid, og forteller om møtevirksomhet som gjerne foregår på kveldstid. Hen sier likevel at hen har mulighet til å jobbe når hen selv ønsker, og liker denne fleksibiliteten. Det ble også trukket frem at unødvendig møtevirksomhet ble tidstyv. Noen av intervjukandidatene fortalte at de løste tidsknappheten ved å jobbe etter arbeidstid eller ta med seg jobben hjem, og jobber da utover kvelden og i helgene.

Det går igjen i intervjuene at lærerne ikke føler de har kontroll over egen tid. I tillegg til å jobbe langt ut over arbeidstiden, forteller lærerne at de svarer på mail, telefoner og andre elektroniske plattformer langt utover kveldene. Dette gjør at det er vanskelig å skille jobb og fritid.

Et sitat vi la merke til var: “Jeg er lærer hele døgnet”. Svarene fra respondentene indikerer at det egentlig ikke har kontroll over egen tid, og for å unngå stress-situasjoner løser de dette ved å jobbe overtid. Denne påstanden kommer vi tilbake til senere, da vi valgte å teste denne påstanden i den kvantitative undersøkelsen.

Gruppering 2: Ivareta arbeidsglede

Vi spurte respondentene hva de gjorde for å ivareta arbeidsgleden. De fleste svarte at de la mye energi og fokus på gode undervisningsopplegg og at elevene opplever mestring og at undervisningen er både interessant og morsomt. Dette tyder på at lærere fokuserer mest på oppgaver de liker, og at de fokuserer mindre på rapportering og andre oppgaver som ble oppfattet som mindre givende.

I tillegg til å jobbe med godt undervisningsopplegg ble trivelige kollegaer og samarbeid i team trukket frem som en kilde til arbeidsglede. Dette kommer vi tilbake til i delkapittelet om motivasjon.

Gruppering 3: Styre arbeidet

Når vi spurte respondentene om hvordan de planla arbeidshverdagen beskrev en av kandidatene planlegging som en tankeprosess - at hen tenkte igjennom og “la en plan i hodet sitt”, men ikke planla noe skriftlig, utover det som er pålagt. Den andre kandidaten fortalte at hen planlegger dag til dag, men likevel forsøkte å ligge litt i forkant. På den andre siden, svarte fire av intervjukandidatene at de jobbet strukturert og systematisk med planleggingen, eller at de planla oppgaver for å ligge i forkant for å slippe stress. Arbeid med årsplanen ble trukket frem som et godt hjelpemiddel med tanke på planlegging og tidsstyring, og at man ut ifra denne kunne lage mer detaljerte planer. Videre ble planlegging i team trukket frem som positivt.

En utfordring som ble nevnt i forbindelse med planleggingen er uventede saker som plutselig dukker opp. Tilbakemelding fra en av lærerne lyder som følger:

“Det evige problemet til mange lærere. Følger årsplan, som er til hjelp med tanke på planlegging og tidsstyring. Lager ut ifra det mer detaljerte planer. Men så dukker det opp ting som ikke er forutsatt, for eksempel bibliotekbesøk.”

Gruppering 4: Forbedre egne resultater

Ifølge selvledelsesteorier bør man kunne evaluere seg selv i forhold til konkrete målsettinger og jobbe aktivt for å forbedre egne prestasjoner. Vi stilte derfor lærerne spørsmål om hvordan de utførte selvevaluering. Flere av lærerne fortalte at dette ikke var noe de jobbet med bevisst, men at de løpende fikk tilbakemeldinger av både elever og kollegaer, noe som fungerte som en metode for selvevaluering. Videre ble det fortalt de at noen ganger i året, uten å si hvor ofte, fikk utdelt selvevalueringsskjemaer, og da benyttet de dette.

Det ble fortalt at elevene var veldig tydelige, og at det raskt fikk høre det om det var noe som ikke fungerte. Elevenes kroppsspråk var også en tydelig indikator, med tanke på om de viste mestring og forståelse eller om de satt der som spørsmålstegn. En av lærerne fortalte at hen evaluerte seg selv konstant, og at hen fulgte opp egne resultater nøye i form av elevenes utvikling.

Den viktigste målsetning for alle lærerne var at elevene opplevde læring og trivsel. Et sitat på fra en respondent som illustrerer dette var: “Jeg skal være den læreren elevene husker og savner”. På spørsmålet om hva lærerne gjorde for å forbedre egne prestasjoner svarte de at de lærte av prøving og feiling, og ved å teste hva som fungerer og ikke.

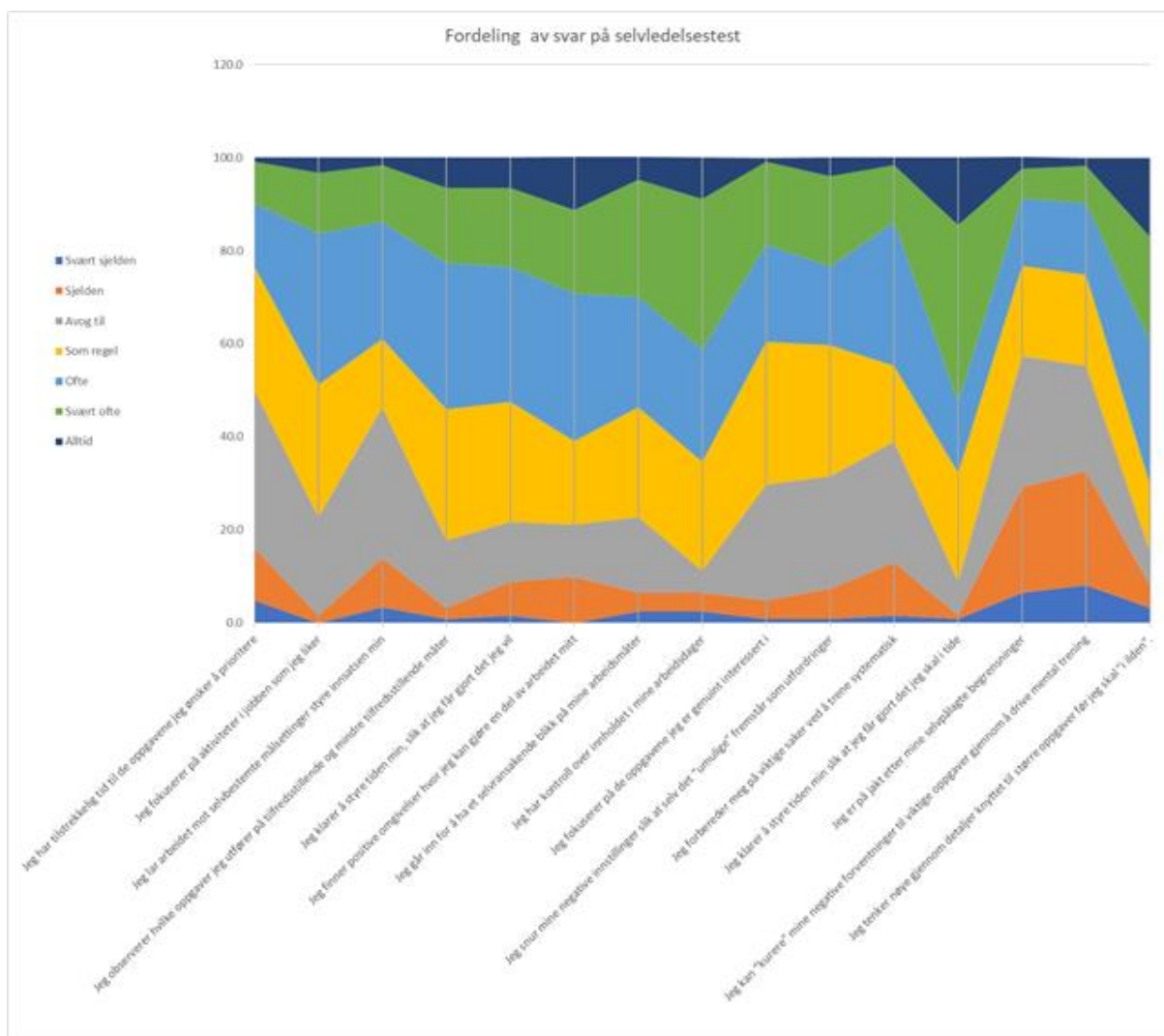
4.2.2 Kvantitativ undersøkelse av selvledelse

For å undersøke læreres evne til å være selvledende har vi benyttet selvledelsestesten til Lars Glasø og Geir Thompson (2018). Vi vil nå forklare hvordan testen skåres, før vi går inn på resultatet fra undersøkelsen.

Testen består av 16 påstander respondentene skal ta stilling til. Det er syv svaralternativer med begrunnelser som går fra “Svært sjeldent” til “Alltid”, med tilhørende tallverdi 1-7. Svært sjelden=1, sjelden=2, av og til=3, som regel=4, ofte=5, svært ofte=6, alltid=7. De 16 påstandene er delt opp i fire grupperinger og vi summerer tallverdien for hver gruppering som vi kaller skår. Den laveste mulige skåren er 4, og den høyeste er 28. En skår fra 20 og oppover anses som høy (Glasø og Thompson, 2018, s. 139).

I figur 6 ser vi fordeling av svarene i selvledelsestesten og vi ser at størsteparten av respondentene har valgt de midterste svaralternativene: av og til, som regel, ofte og svært ofte. Vi vil nå presentere resultatet og skåren på de fire grupperingene. Hvert svaralternativ har en

tilhørende tallverdi, og målingen foretas per gruppering ved å summere svaralternativene i gruppen. Vi valgte også å undersøke eventuelle forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg kommune, ved å sammenligne skåren i de to kommunene.



Figur 6: Fordeling av svarene på selvledelsestesten

Gruppering 1: Ivareta kontroll over egen tid.

Den første grupperingen sier noe om evne og/eller mulighet til å styre egen tid og arbeidshverdag. En høy skår på denne gruppering vil si at respondenten har god kontroll, og opplever balanse mellom arbeidsmengde og tid til rådighet (Glasø og Thompson, 2018, s. 139).

Selvledelsestesten ga en samlet skår på 18,31 på gruppering 1, som er den høyeste oppnådde skåren i denne testen. Vi fant en liten forskjell imellom de to kommunene, hvor Sarpsborg sin skår var 0,20 høyere enn Oslo.

Spørsmålet som skåret lavest i gruppen for alle respondenter var spm. 1. Jeg har tilstrekkelig tid til de oppgavene jeg ønsker å prioritere. Her var skåren 3.6 og for å betegnes som høyt burde den vært over 5.

Gruppering 2: Ivareta arbeidsglede

Gruppering nummer to beskriver i hvor stor grad respondenten aktivt forsøker å påvirke egen arbeidsglede. En høy skår indikerer at en forsøker å ivareta trivsel og motivasjon, spesielt når arbeidsoppgavene i seg selv ikke er motiverende (Glasø og Thompson, 2018, s. 139).

Den samlede skåren på gruppering 2 endte på 16,80. Her var skåren i Oslo 16,51, mens den i Sarpsborg var på 17,21. Dette utgjør en forskjell i skår på 0,70, og den største differansen mellom Oslo og Sarpsborg kommune.

Gruppering 3: Styre arbeidet

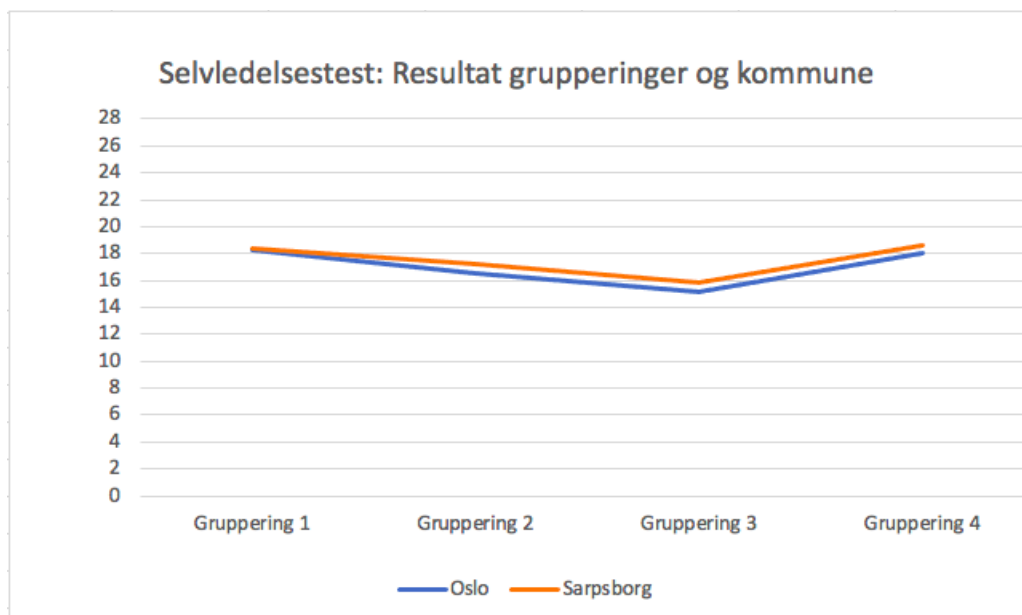
Den tredje grupperingen beskriver i hvor stor grad respondenten arbeider for å nå selvbestemte mål, og om de forsøker å jobbe i omgivelser som er stimulerende for dem. Den beskriver også i hvilken grad respondenten tilegner seg kunnskap som er nødvendig for å nå mål de har satt seg, og i hvilken grad de ser krevende oppgaver som utfordringer det er mulig å løse (Glasø og Thompson, 2018, s. 139).

Den samlede skåren på gruppering tre endte på 15,47. Dette er den laveste oppnådde skåren i denne undersøkelsen. Vi fant også en differanse mellom Oslo og Sarpsborg på denne skåren. Oslo endte med en skår på 15,19, mens Sarpsborg endte på 15,86. Dette utgjør den nest høyeste differansen på 0,67.

Gruppering 4: Forbedre egne resultater

Den fjerde og siste grupperingen som måles i selvledelsestesten viser i hvilken grad respondenten er opptatt av kvaliteten på arbeidet hen utfører. I tillegg måler den hvor opptatt en er av egen fremdrift og utvikling, og om man trener og jobber med oppgaver som oppleves som vanskelige. En høy skår på denne grupperingen tilsier at respondenten er dyktig til å håndtere utfordringer, og ønsker å utvikle seg for å bli bedre. Den samlede skåren på gruppering fire endte på 18,25, som er testens nest høyeste oppnådde skår. Oslo endte på 18,03 og Sarpsborg på 18,56, som utgjør en liten differanse på 0,53 (Glasø og Thompson, 2018, s. 139).

Ingen av skårende endte med et resultat på 20 eller mer, og kan derfor ikke anses som høye. Skåren på 18,25 og 18,31 ligger derimot ikke langt unna. Skårene 15,47 og 16,18 ligger litt under, men fremdeles godt over den laveste mulige skåren på 4. Sarpsborg hadde høyere skår enn Oslo i alle grupperingene. Alt i alt, så viser dette at det kun er snakk om små forskjeller mellom kommunene.



Figur 7: Resultat av selvledelsestest, Oslo og Sarpsborg

Vi har nå oppsummert resultatet fra selvledelsestesten, se figur 7. Vi vil nå presentere resultatet på påstanden om hvorvidt respondentene anser seg selv som gode på selvledelse. Dette er hentet fra den kvantitative undersøkelsen og illustreres i tabell 2.

Jeg mener jeg er god på selvledelse/ lede meg selv.

Selvledelse vil her si:

Evne til å styre seg selv og sin tid, sette seg mål, prioritere og ta valg, og at man er mentalt innstilt på å lede og motivere seg selv.

Svar	Antall	Prosent
Uenig	0	0 %
Delvis uenig	4	3,3 % 
Både- og	34	27,6 % 
Delvis enig	47	38,2 % 
Enig	38	30,9 % 

Tabell 2: Jeg mener jeg er god på selvledelse

Vi ser her at ingen av respondentene har svart at de er uenig i påstanden om at de er gode på selvledelse. 34 respondenter, 27,6 % svarer “Både- og” og totalt 85 respondenter, 69,1 % er “Delvis enig” eller “Enig” i påstanden.

Vi vil nå presentere funnene fra den kvantitative undersøkelsen, som omhandler lærernes evne til å være selvledende.

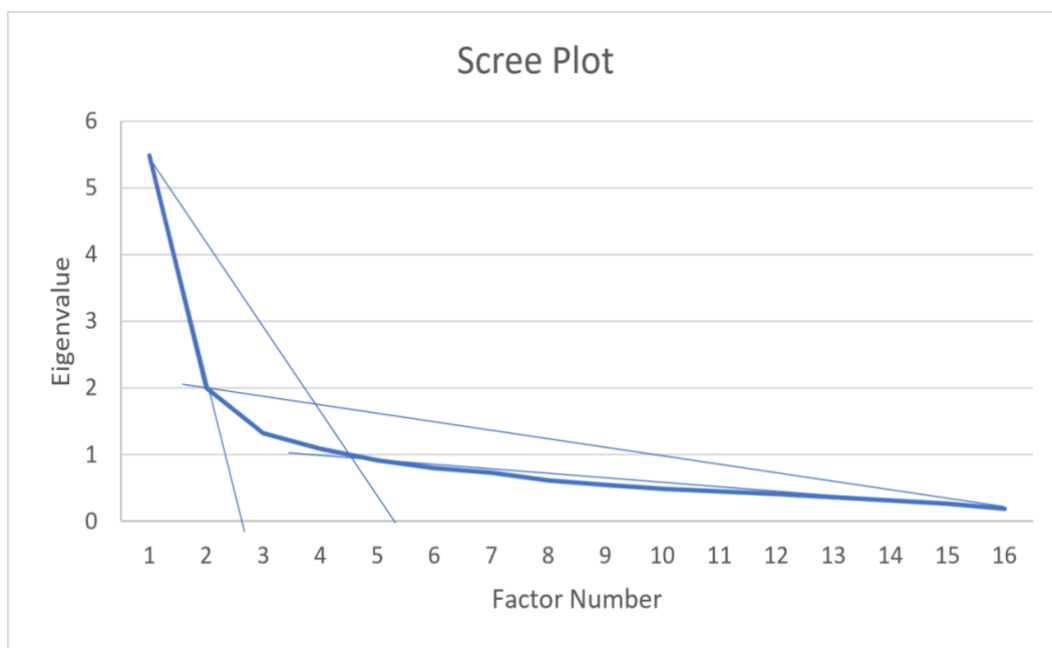
Vi testet alle dataene fra spørsmålene til selvledelse med en faktoranalyse og ser hvordan spørsmålene korrelerer med hverandre uavhengig av grupperingen fra (Glasø og Thompson, 2018 s. 139-140). Se korrelasjonsmatrise fra faktoranalysen i vedlegg 7.

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.826
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	720.585
	df	120
	Sig.	.000

Tabell 3: KMO and Bartlett's test for selvledelse

KMO viser hvor godt indikator korrelasjoner egner seg for å utføre en faktoranalyse. Tallet går fra 0 til 1 og tall på 0.5 og over regnes som tilfredsstillende (Christiansen, K. A, 2013, s. 97). Testen her viser at 82.6 % av variasjonen for data kan komme fra underliggende modell, noe som tyder på at målingene er gode. Videre er testen signifikant, som kan bety at det finnes korrelasjoner som gjør det interessant å undersøke videre.

Faktoranalysen ble også brukt som instrumentvalidering for å undersøke om spørreskjemaet ville fungere godt til måling-skår av selvledelse. Figur 8 er en grafisk fremstilling av faktorene. Vi skisserte inn linjer som viser to brytningspunkter. Brytningspunkt mellom 4 og 5 sammenfaller med eigenvalue > 1. Brytningspunktet er der eigenvalues faller under 1, og viser videre at komponent 1 til 4 er de signifikante faktorene i denne analysen. Se vedlegg 8, Total Variance Explained. Vi viser avvik fra vår faktoranalyse og faktorer fra denne mot grupperingene fra Glasø og Thompsons (2018) selvledelsestest og skår se figur 9.



Figur 8: Scree plot og eigenvalues >1 for selvledelse

Pattern Matrix ^a					Gruppering fra BI og deres selvledelsestest			
					Gruppering 1	Gruppering 3	Gruppering 2	Gruppering 4
		1	2	3	4			
1	Jeg har tilstrekkelig tid til de oppgavene jeg ønsker å prioritere	0.677		-0.122		x		
5	Jeg klarer å styre tiden min, slik at jeg får gjort det jeg vil	0.936				x		
9	Jeg har kontroll over innholdet i mine arbeidsdager	0.553			0.107	x		
13	Jeg klarer å styre tiden min slik at jeg får gjort det jeg skal i tide	0.631	0.102			x		
2	Jeg fokuserer på aktiviteter i jobben som jeg liker	0.303		-0.724			x	
6	Jeg finner positive omgivelser hvor jeg kan gjøre en del av arbeidet mitt	0.191	0.274	-0.489			x	
10	Jeg fokuserer på de oppgavene jeg er genuint interessert i		0.115	-0.660			x	
14	Jeg er på jakt etter mine selv pålagte begrensninger		0.534	0.147	0.148		x	
3	Jeg lar arbeidet mot selvbestemte målsettinger styre innsatsen min			-0.628	0.261			
7	Jeg gir meg selv oppmuntringer når jeg når mine ikke fullt så lystbetonte mål		0.532	-0.163		x		
11	Jeg snur mine negative innstillinger slik at selv det "umulige" fremstår som utfordringer		0.750	-0.106	-0.249	x		
15	Jeg kan "kurere" mine negative forventninger til viktige oppgaver gjennom å drive mental trening		0.690			x		
4	Jeg observerer hvilke oppgaver jeg utfører på tilfredsstillende og mindre tilfredsstillende måter	0.224			0.641			x
8	Jeg går inn for å ha et selvansakende blikk på mine arbeidsmåter		0.451		0.414			x
12	Jeg forbereder meg på viktige saker ved å trene systematisk		0.446	-0.201				x
16	Jeg tenker nøye gjennom detaljer knyttet til større oppgaver før jeg skal "i ilden"		0.204	-0.175	0.305			x
Extraction Method: Maximum Likelihood. a. Rotation converged in 12 iterations.					Gruppering 1	Gruppering 2	Gruppering 3	Gruppering 4
					Kontroll over egen tid	Styre arbeidet	Ikke arbeids glede	Forbedre egne resultater

Figur 9: Sammenligning faktoranalyse mot BIs gruppering på selvledelses-spørsmål

Det vi fant i faktoranalysen er at vår faktoranalyse avviker noe fra Glasø og Thompsons (2018) grupperinger, som vi heretter vil kalle for GTs gruppering. Se figur 9, som viser pattern matrix

sammenlignet med GTs grupperinger. I pattern matrix har vi uthevet verdier over 0,5 og vi har i tillegg understreket verdier som har verdier i en annen faktor over 0,300. Spørsmålene som avviker i faktorgruppene med GTs gruppering er merket med gult.

Vi undersøkte så de nye faktorgruppene for å se om de teoretisk og logisk ville gi oss fortolkninger som var meningsfylte. I tillegg sammenlignet vi de med GTs grupperingen. Vi så at vår nye faktorgruppering hadde flere likheter med GTs grupperingen og vi så også at GTs grupperingen var logiske og basert på teori og var meningsfylte, bortsett fra spørsmål 14 som vi var usikre på se vedlegg 9.

Vi foretok vi en reliabilitetstest av data fra vår undersøkelse med GTs grupperingene. I denne reliabilitetstest så benyttet vi oss av at Chronbach's alfa verdien burde være minst 0,7. Resultatene vises fra reliabilitets undersøkelsen vises i tabell 4. Under har vi en oppsummering av resultatet fra tabell 4.

Gruppering	Kommentarer
Gruppering 1 hadde Chronbach's alfa verdi 0,803	Dette viser at gruppering 1 og 4 er over 0,7 og kan betraktes som reliable
Gruppering 2 hadde Chronbach's alfa verdi 0.657	I gruppering 2 ser vi at denne ligger tett opp til grensen 0,7 med 0,657, men ved å fjerne spørsmål 14 ville reliabiliteten økt til 0.783 og gått over grensen 0,7.
Gruppering 3 hadde Chronbach's alfa verdi 0,631	I gruppe 3 var den 0,631 og ved å fjerne spm 3 ville Chronbach's alfa økt til 0,677 men fortsatt ikke over grensen.
Gruppering 4 hadde Chronbach's alfa verdi 0,704	Dette viser at gruppering 1 og 4 er over 0,7 og kan betraktes som reliable

Både spm 3 og 14 var de to spørsmålene vi også ikke klarte å avgjøre teoretisk og meningsfortolkende i hvilken gruppering de skulle tilhørt. Ettersom både gruppering 2 og 3 er nærme Chronbach's Alfa grensen på 0.7 og vi har tatt i betraktning at GTs gruppering er både forskning og teoribasert så har vi analysert vår oppgave ifølge GTs gruppering. Vi har fortsatt drøftingen på forskjeller mellom faktorer fra pattern matrix og GTs grupperinger i drøftingskapittelet.

Gruppering 1

Reliability	
Cronbach's Alpha	N of Items
0.803	4

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
spm 1	14.6855	10.982	0.596	0.764
spm 5	13.8145	9.437	0.764	0.677
spm 9	13.3629	10.949	0.545	0.789
spm 13	13.0806	11.180	0.574	0.774

Gruppering 2

Reliability	
Cronbach's Alpha	N of Items
0.657	4

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
spm 2	12.3361	8.357	0.591	0.503
spm 6	12.0574	6.831	0.586	0.472
spm 10	12.5328	8.400	0.513	0.543
spm 14	13.3607	9.902	0.157	0.783

Gruppering 3

Reliability	
Cronbach's Alpha	N of Items
0.631	4

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
spm 3	11.5656	11.868	0.233	0.677
spm 7	11.6148	9.313	0.444	0.537
spm 11	11.2049	10.131	0.481	0.515
spm 15	12.0656	9.252	0.504	0.490

Gruppering 4

Reliability	
Cronbach's Alpha	N of Items
0.704	4

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
spm 4	13.6066	10.373	0.529	0.621
spm 8	13.6639	10.390	0.422	0.681
spm 12	14.1639	9.940	0.506	0.629
spm 16	13.2295	9.038	0.511	0.628

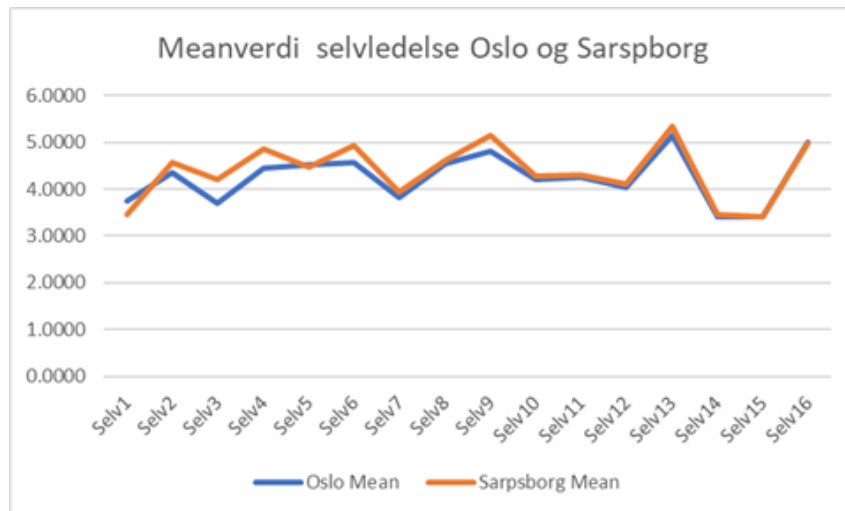
Tabell 4: Reliabilitetstest på GTs grupperinger

Vi testet med general linear model om det var signifikante forskjeller på selvledelsesspørsmålene mellom Oslo og Sarpsborg. Dette gjorde vi på flere måter. Vi laget en ny variabel som tok meanverdi for alle svarene i selvledelsestesten og brukte general model for å teste om det var forskjeller på Oslo og Sarpsborg når det gjaldt selvledelse. Vi testet også per spørsmål og per gruppering for Oslo og Sarpsborg men fant ingen signifikante forskjeller.

Vi presenterer derfor følgende hypoteser:

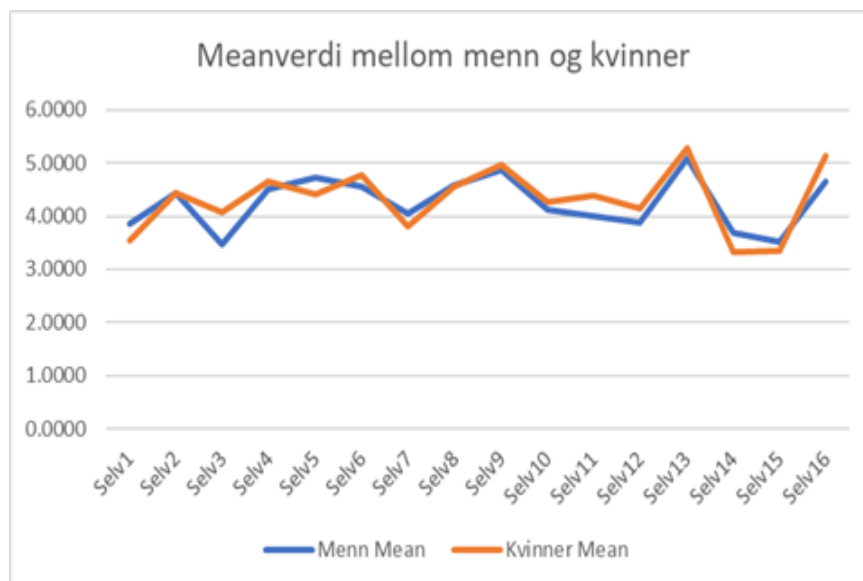
- H0: Det er ingen forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg og hvordan man svarer på selvledelsestesten.
- H1: Det er en forskjell mellom Oslo og Sarpsborg og hvordan man svarer på selvledelsestesten.

Det var ingen signifikante forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg. Vi beholder nullhypotesen og kan si det er sannsynlig at det ikke er noen forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg. I figur 10 ser vi at meanverdi Oslo og Sarpsborg er på tilnærmet samme nivå.



Figur 10: Meanverdi selvledelse Oslo og Sarsborg

Vi testet om det var signifikante forskjeller mellom menn og kvinner på selvledelsespørsmålene. Vi testet med den nye samlede variabelen, vi testet på grupperinger og vi testet per spørsmål. Det var kun et spørsmål som var signifikant med 0,030 og det var spørsmål 3.



Figur 11: Meanverdi mellom menn og kvinner

Vi ser fra figur 11 at det ikke er store forskjeller på meanverdi mellom menn og kvinner på selvledelsesspørsmålene, bortsett fra på spørsmål 3. Vi testet med general model og denne var

signifikant med 0.030. Vi kan da si at det er sannsynlig at kvinner lar arbeidet mot selvbestemte målsettinger styre egen innsatsen i større grad enn menn.

I den kvalitative undersøkelsen kom respondentene med noen utsagn som vi la inn i den kvantitative undersøkelsen. Vi spurte respondentene hvor enige eller uenig respondentene er i følgende påstander: “Jeg er lærer hele døgnet”. De fleste respondentene er enige i påstanden “Jeg er lærer hele døgnet”. Vi ser i tabell 5 fordeling i prosent.

Svar fordelt på prosent	Uenig	Delvis uenig	Både- og	Delvis enig	Enig
Jeg er lærer hele døgnet	11.40%	6.50%	9.80%	37.40%	35.00%

Tabell 5: Resultat i prosent på påstanden “Jeg er lærer hele døgnet”

4.3 Påvirkning fra omgivelsene

Vi vil nå analysere resultatene fra den kvantitative og den kvalitative undersøkelsen som omfatter lærernes rammer og omgivelser.

4.3.1 Rammer på arbeidsplassen

Hvilke rammer lærere arbeider under og hvilke krav som stilles kan påvirke muligheten lærere har til å være selvledende. I dette delkapittelet analyserer vi først tilbakemeldinger fra intervjuene i den kvalitative undersøkelsen og deretter resultatene fra den kvantitative undersøkelsen. Funnene kan bidra til å besvare forskningsspørsmål 2 om rammebetingelser i lærernes omgivelser påvirker muligheten til å være selvledende.

I den kvalitative delen av undersøkelsen oppfattet vi lærerne som greit fornøyde med kontroll over egen tid, men med begrensninger knyttet til dokumentasjon, tester og møter. Når det gjaldt krav til rapportering og dokumentasjon opplevde vi lærerne som moderat påvirket, og at dette kunne variere med hvilken rolle man hadde på skolen. Her ble kontaktlærerrollen trukket frem som en rolle med mye krav til dokumentasjon og rapportering. Videre fikk vi tilbakemeldinger som tydet på at muligheten til å være selvledende ble påvirket ulikt i forskjellige perioder. Tid brukt på annet enn undervisning ble beskrevet som en passe vekting eller litt for mye. Et fenomen som gikk igjen, var tilbakemeldingen om at dette var avhengig av hvilken leder man hadde og lederen hadde mulighet til å påvirke dette.

I den kvantitative undersøkelsen fant vi signifikante funn på forskjell mellom rolle og omfang av krav til dokumentasjon og rapportering. Dette støtter funn fra den kvalitative undersøkelsen hvor kontaktlærerrollen ble trukket frem. Videre svarte 63,5 % av respondentene at de var helt eller delvis enig i at krav til dokumentasjon og rapportering var for omfattende, noe som også støtter funn fra den kvalitative undersøkelsen. Vi fant også flere forskjeller basert på stilling, alder og kjønn, men ingen signifikante forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg kommune.

4.3.1.1. Kvalitativ undersøkelse av rammer på arbeidsplassen

I dette delkapittelet undersøker vi hvorvidt lærerne føler at de har kontroll over egen tid, hvordan de blir påvirket av krav til dokumentasjon og rapportering og hvordan dette påvirker muligheten til å være selvledende, hvor mye tid som går med på aktiviteter knyttet til dokumentasjon og rapportering og til slutt om de ser positive eller negative effekter av dette. Denne måten å strukturere temaene følger det samme oppsettet som spørsmålene er stilt i den kvantitative undersøkelsen, i det neste delkapittelet.

Kontroll over egen tid

På spørsmål om tidsbruk er det tid brukt blir møter, rapporter, kartlegging, tester og utviklingssamtaler som går igjen i intervjuene som noe man bruker mye tid på. For de oppgavene som gjøres på egenhånd er forteller noen av lærerne at de er fornøyde med fleksibiliteten. Med det mener de at de kan jobbe litt når det passer dem, og får muligheten til å styre tiden sin selv på den måten. For eksempel forteller en av læreren at hen noen dager kan dra hjem, spise middag, og så jobbe litt til på kvelden. Den samme læreren forteller også at dette er noe han setter stor pris på, “friheten til å jobbe når man er opplagt”. Videre fortalte hen at det ikke nødvendigvis er like fleksibelt på andre skoler, og at dette avhenger av skoleledelsen.

Hvordan blir lærere påvirket av krav til rapportering og dokumentasjon

Vi stilte lærerne spørsmål om hvordan krav til dokumentasjon og rapportering påvirker arbeidshverdagen. På dette spørsmålet fikk vi varierende svar både mellom intervjukandidatene, men også i løpet av det samme intervjuet. Vi opplevde at respondentenes opplevelse av hvordan krav til rapportering og dokumentasjon påvirket dem, endret seg

gjennom intervjuet ut ifra hvor langt vi hadde kommet i intervjuet og hvilke spørsmål som ble stilt.

En av lærerne fortalte at rapportering og krav ikke påvirket arbeidshverdagen. Hen fortalte at det var en del sjekkpunkter med utviklingssamtaler, kartlegging og tester, men uttrykte at dette var noe hen hadde slått seg til ro med: “det er ikke noe som stresser meg, eller som påvirker meg i noen grad. Det er litt sånn, bare sånn det er.”

Det ble videre fortalt at hvordan en blir påvirket av rapportering og dokumentasjon avhenger av hvilken rolle en har på skolen. En lærer fortalte at det er flere overordnede saker å holde i som kontaktlærer og som spesialpedagog. Denne økte arbeidsmengden kunne igjen føre til en høyere stressfaktor: “da påvirker det en god del mer, for det er jo litt sånn stressfaktor. Man vet at det kommer, men det er et mye større arbeid på en måte.”

Flere av lærerne fortalte at hvor mye de blir påvirket av krav til dokumentasjon og rapportering varierer i perioder. Her var det snakk om perioder med store og tidkrevende arbeidsoppgaver knyttet til dokumentasjon og rapportering, og at dette i stor grad preget arbeidshverdagen. En av lærerne uttrykte at han generelt sett ble “moderat preget”: “Har ikke noe sånn ukentlig problemer med det, men det er jo selvfølgelig veldig sånn situasjons og periode avhengig.”

Utsagnene over tyder på at hvor mye man blir påvirket av krav til rapportering og dokumentasjon kan variere mellom perioder, og at det kan avhenge av hvilken rolle man har på skolen.

En annen sak som gikk igjen i intervjuene handlet om selve dokumentasjons og rapportering aktivitetene. Det ble fortalt at mange av aktivitetene hørtes bra ut og hadde positive effekter for eleven som formål. Dette var i seg selv en bra ting, men noe som ikke nødvendigvis fungerer i praksis. Lærerne uttrykte et behov for bedre forståelse fra myndighetene om hvordan det faktisk er å være lærer, slik at man faktisk kunne oppnå den effekten man ønsket av alle de forskjellige tiltakene. Dette inkluderte også at det stadig ble lagt til nye saker som kun ble gjennomført “halvveis”, eller ble byttet ut før man rakk å sette deg inn idet eller før det rakk å gi noen effekt:

“Jeg synes de ikke helt, altså jeg opplever at det er veldig mange ting som ser bra ut på papiret, og at ja hadde man liksom klart å få det til så er det kjempefint, men det blir veldig mye, at det ser bra ut på papiret betyr ikke at det funker i praksis.”

Når det kommer til antall krav som stilles ble det lagt frem som en utfordring at det stadig ble lagt til nye saker, men at ikke tilsvarende mengde ble fjernet på samme tid. En av lærerne beskrev dette på en god måte: “Sånn at noen ganger så føles det litt som at båten fylles opp med vann og så har man ikke store nok øsekar.”

Hvordan påvirker krav til dokumentasjon muligheten til å være selvledende?

Den ene læreren fortalte at krav til rapportering og dokumentasjon ikke påvirket muligheten til å være selvledende fordi hen følte han hadde nokså frie rammer uansett. Hen fortalte at hen oppfattet at lærere som var mer etablert enn hen som mer frustrert og irritert over disse kravene. Hen selv var vant til dette, og følte derfor at det ikke påvirket hen:

“Jeg vet jo, av de eldre lærerne jeg jobbet sammen med, som på en måte har opplevd en annen skole, er veldig frustrert og irritert over sånne ting, men det er ikke jeg. For jeg er liksom vært vant til det litt hele veien.”

På oppfølgingsspørsmål om dette kunne oppleves forskjellig ut ifra hvilken stilling man hadde på skolen bekreftet læreren at det hadde betydning for krav og tid som går med, men ikke nødvendigvis i forhold til selvledelse. Hen fortalte at man kan “irritere seg grønn over” alle skjemaer som skal fylles ut, men videre at “det får være grenser for hva man kan lede og bestemme selv”.

En annen av lærerne forteller at hen tror rapportering og dokumentasjon påvirker mulighet for selvledelse, spesielt for ferske usikre lærere som skal finne sin læreridentitet. Hen fortalte også om at det for hen likevel hjalp litt, da må få noen knagger å henge ting på:

“Så om det påvirker negativt ovenfor sånn selvledelse så vil jeg kanskje tro det, for det minsker jo muligheten for å være litt sånn kreativ og finne sin egen, egne interesser eller måter å være på, men for meg så hjalp det faktisk lite grann, å ha litt knagger å henge ting på”.

Selv om vi her ser at lærerne forteller om at muligheten til selvledelse påvirkes i forskjellig grad er det en sak som går igjen. Dette går på tiden som brukes, og som kunne blitt benyttet til andre ting: “Skulle gjerne hatt enda mere tid til å kunne jobbe selv, å lede, å bestemme over egen tid.”

Tid brukt på annet enn undervisning og planlegging av undervisning

For å få et bilde av hvor mye tid som går med til rapportering stilte vi lærerne følgende spørsmål: Hva mener du om omfanget av arbeidsoppgaver og tidsbruk, som blir benyttet til annet en undervisning og planlegging av undervisning?

På dette spørsmålet svarte en av lærerne at det var en passe vekting. Denne og flere av de andre lærerne påpekte imidlertid at arbeidstrykk og fleksibilitet i stor grad kunne påvirkes av hvilken leder en har. Det ble fortalt at noen ledere er rigide og forsøker å binde opp så mye tid som mulig på skolen. Dette kunne føre til at man fikk lite tid til samarbeid, og at man i større grad måtte gjøre ferdig andre arbeidsoppgaver hjemme på kveldstid. Videre ble det fortalt at noen ledere er flinke og fleksible, og har forståelse for at i perioder med høyt trykk så kan man legge til rette ved for eksempel å utsette møter. De fleste lærerne vi intervjuet opplevde i stor grad at de hadde gode og fleksible ledere på nåværende arbeidsplass. En av lærerne påpekte denne lederegenskapen: “Det tenker jeg er, en viktig lederegenskap i skolen. Det er å kunne, ja, ha det menneskelige aspektet da. Man kan ikke styre en skole som en fabrikk på en måte...”

I likhet med tilbakemeldinger om krav til dokumentasjon og rapportering, blir vi fortalt at tidsbruken varierer mellom perioder. En av lærerne fortalte at han for en gang begynte å føre opp hvor mange timer han jobbet, fordi han var nysgjerrig. Dette hadde han imidlertid sluttet med igjen ganske fort: “Jeg slutta da, ganske kjapt for det at, jeg skjønnte at «det her blir jeg bare deppa av», for det var ganske mye.”

En lærer forteller at hen har spillerom, men snakker også om rapportering som en tidstyv, som går ut over andre aktiviteter man heller skulle benyttet tiden til:

“Så jeg tenker helst det at det er litt sånn tidstyv som gjør at man kanskje ikke når over alt det man gjerne skulle ha gjort. Ja jeg føler at jeg har frihet til å velge de metodene jeg ønsker å sånne ting. Det føler jeg. Det er heller at det tar tid fra ting som går direkte på elevene.”

Når det gjelder hvilke oppgaver som opptar mye tid ble utviklingssamtaler trukket frem som spesielt tidkrevende. Dette arbeidet krever planlegging for å jobbe så effektivt som mulig, da utarbeiding og gjennomføring av utviklingssamtaler må gjennomføres innen et visst tidsspenn.

En av lærerne i Sarpsborg kommenterer at det ville være interessant om vi intervjuet noen i Oslo. Hen hadde lest og hørt at det var krav til enda mer rapportering i Oslo, og at det kunne være forskjell ut ifra hvor man jobbet.

Vi blir fortalt at det kommer nye krav hvert år, og at det er alt for mye annet man skal drive med. Inntrykket er lærerne ikke opplever at styrende organer har nok innsikt og forståelse for lærerjobben når det stadig legges til flere oppgaver:

“Jeg synes det blir mer og mer år for år, som vi skal gjøre, det er krav og det krav og det er masse nye ting og det blir aldri tatt vekk noe. Aldri. Akkurat som døm tror at det er helt utømmelig her.”

Positive effekter av rapportering

For å finne ut om krav til dokumentasjon og rapportering resulterte i noen positive effekter stilte vi lærerne følgende spørsmål: Hvilke positive effekter ser du som en følge av dokumentasjon og rapportering?

Spørsmålet resulterte i noen få og konkrete tilbakemeldinger. En av lærerne trakk frem individuell opplæringsplan som positivt, fordi det satt i gang konkrete tiltak rundt elevene det gjaldt. Hen fortalte videre at for rapportering som for eksempel kartleggingsresultater, så ser man veldig lite resultat.

En annen lærer trakk frem rapporter til barnevern som en noe som kunne resultere i positive effekter, men gir inntrykk av at mange andre rapporterings- og dokumentasjons aktiviteter ikke gir mye verdi:

“Vi skriver jo barnevernsrapporter for eksempel, og hvis det er da ting som gjør at barnet får det bedre, da tenker jeg da er det jo verdt den innsatsen. Det er vel heller de tinga vi ser verdien av enn alle de andre tinga som skal rapporteres eller dokumenteres.”

En annen lærer kommenterte at hen følte at “det er mye rapportering for rapporteringens skyld”. Hen fortalte at det hadde lite for seg. Hen regnet med at rapporter som for eksempel ble sendt til PPT ble lest, men at man ikke kunne vite det sikkert fordi man aldri fikk noen tilbakemelding.

Negative effekter av rapportering

På spørsmålet om hvilke negative effekter man ser som en konsekvens av dokumentasjon og rapportering, går det igjen at dette er tid man heller kunne brukt til planlegging av undervisning. Den ene læreren forteller også at hen har forståelse for at dokumentasjonen må være der, og at man må finne en gyllen middelvei så går det greit. Den samme læreren presiserer likevel at det tar tid, slik at man ikke bør pålegges noe mer uten at noe annet fjernes: “Altså jo flere krav og, eh, ja bestemmelser fra øvre hold, det mindre rom er det for å kunne lede seg selv, og bestemme ting selv.”

Vi blir igjen fortalt at det er forskjeller mellom skolene, og at mye avhenger av ledelsen. En lærer forteller om et eksempel fra en skole hen jobbet på tidligere. Hen fortalte at ledelsen var mye mer firkantet, at alle skulle gjøre ting på bestemte måter, og at rammene derfor ble veldig små. Denne måten å lede på ble oppfattet som at ledelsen hadde lite tillit til lærerne, noe som påvirket kreativiteten og gleden av å planlegge undervisningen negativt.

En lærer fortalte om både tidsbruk, og at det ikke er samsvar mellom tiden man bruker på rapportering og hva man får igjen for det: “Dette med omfanget og tidsbruken på det. Men det er nok heller, at det som jeg synes er negativt, det negative effekten er mangel på den positive effekten”.

Vi finner likheter fra utsagnet over fra intervjuet med en annen lærer:

“Altså i første omgang så tenker jeg at det er noe som spiser tid. Og når det er ting som går på kartleggingsprøver f.eks., resultater som skal drøftes, så tenker jeg at det er litt tidssluk som vi kanskje ikke nødvendigvis ser noe særlig resultat av, for ofte så er vi klar over dette selv fra før. Så er det da bare at de skal rapporteres videre så skal ledelsen vite det også, også skal vi prate om det. Også sitter vi på en måte å drøfter ting vi allerede vet.”

En av lærerne trekker frem utfordringer med den norske skolen, hvor kompleks lærerrollen har utviklet seg til å bli, og hvordan det stilles krav til dem som de ikke har forutsetninger for å møte:

“Den norske skolen er jo en firkanta boks ikke sant, så har man i utgangspunktet elever som passer oppe i den boksen. Det er jo ønskelig at alle gjør det virker det som. Mens så er det ikke sånn ikke sånn det er veldig mange som ikke gjør det, og de utfordringene

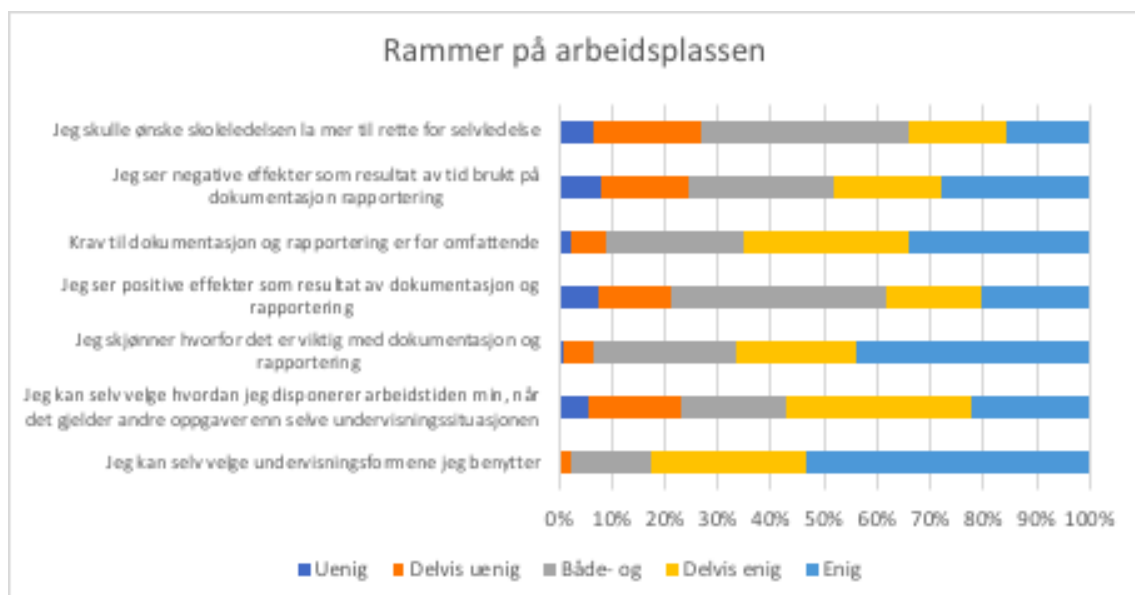
og den jobben som fører med disse elevene det er sånne ting som jeg opplever som ekstremt krevende og utfordrende fordi at i tillegg til å være pedagog da så skulle man kanskje ha hatt en psykologi utdannelse eller ikke sant man skulle hatt en sosionomutdannelse og oppå alt dette her og det har man jo ikke.”

4.3.1.2 Kvantitativ undersøkelse rammer på arbeidsplassen

Vi har til nå presentert funn fra den kvalitative undersøkelsen. I dette delkapittelet analyserer vi resultatet av den kvantitative delen av undersøkelsen. Spørsmål og svarprosent presenteres i tabell 6 under, men spørsmålene blir her presentert i en annen rekkefølge. Vi valgte rekkefølgen under for å unngå å påvirke respondentene i positiv eller negativ retning.

Rammer på arbeidsplassen					
	Uenig	Delvis uenig	Både- og	Delvis enig	Enig
Jeg kan selv velge undervisningsformene jeg benytter	0 %	3 %	15 %	30 %	53 %
Jeg kan selv velge hvordan jeg disponerer arbeidstiden min, når det gjelder andre oppgaver enn selve undervisningssituasjonen	6 %	17 %	20 %	35 %	22 %
Jeg skjønner hvorfor det er viktig med dokumentasjon og rapportering	1 %	6 %	27 %	23 %	44 %
Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering	7 %	14 %	40 %	18 %	21 %
Krav til dokumentasjon og rapportering er for omfattende	3 %	7 %	26 %	31 %	34 %
Jeg ser negative effekter som resultat av tid brukt på dokumentasjon og rapportering	8 %	16 %	28 %	20 %	28 %
Jeg skulle ønske jeg var flinkere på selvledelse	13 %	17 %	38 %	20 %	11 %
Jeg skulle ønske skoleledelsen la mer til rette for selvledelse	7 %	20 %	39 %	19 %	15 %

Tabell 6: Resultat i prosent på “Rammer på arbeidsplassen”



Figur 12: Rammer på arbeidsplassen

Vi ser av undersøkelsen at respondentene i stor grad mener å kunne bestemme undervisningsformer selv. 82,8 % sier seg “enig” eller “delvis enig” i denne påstanden. Når det kommer til disponering av arbeidstiden, er andelen som svarer “enig” eller “delvis enig” lavere. 57 % sier seg enig i påstanden, 23,2 % er “uenig” eller “delvis uenig” og 19,8 % svarer “både-og”. Dette tyder på at respondentene i stor grad har mulighet til å velge undervisningsformer selv, men at muligheten til å disponere arbeidstiden er noe begrenset.

Påstand nummer fem dreier seg om krav til dokumentasjon og rapportering og om respondentene mener dette er for omfattende. 63,5 % har svart “enig” eller “delvis enig” på denne påstanden. 25,6 % svarer både og, og en liten andel på 9,1 % er uenig eller enig i at det er for omfattende. Her ser vi en tydelig tendens som peker på at godt over halvparten av respondentene mener krav til dokumentasjon og rapportering er for omfattende.

Vi inkluderte to påstander for å undersøke om respondentene opplevde positive eller negative effekter som en følge av den dokumentasjonen og rapporteringen de utfører. Dette er påstand nummer fire og seks. Her ser vi at 38,5 % av respondentene er “enig” eller “delvis enig” i at de ser positive effekter og at 21,3 % er “uenig” eller “delvis uenig” i at de ser positive effekter. Hele 40,2 % svarer “Både- og”. På påstanden som dreier seg om negative effekter av tid brukt på dokumentasjon og rapportering svarer 47,9 % at de er “enig” eller “delvis enig” i påstanden. 24,2 % svarer at de er “uenig” eller “delvis uenig” og 27,6 % svarer “både og”.

Vi legger her merke til at det er en relativt stor forskjell på hvor mange som svarer “både og” på de to påstandene, med 40,2 % på positive effekter, og 24,2 % på negative effekter. Videre legger vi merke til at det er flere som ser negative effekter som følge av tiden brukt på rapportering og dokumentering (47,9 %), enn det er respondenter som ser positive effekter av rapporteringen (38,5 %). Dette tyder på varierende, men ikke nødvendigvis motstridende oppfatninger om positive og negative effekter som følge av tid brukt på dokumentasjon og rapportering. Vi har derfor dykket dypere inn i datamaterialet.

For å undersøke eventuelle forskjeller mellom respondentene utførte vi tester i SPSS med General linear model og gjennomsnitt (mean i SPSS), på alle spørsmålene under «Rammer på arbeidsplassen». Dette gjorde vi for å identifisere i hvilke respondentgrupper vi kunne finne forskjeller på i besvarelsene, og deretter hvordan disse forskjellene artet seg. Når vi videre ser på gjennomsnitt er det viktig å nevne at vi har kodet om besvarelsene som følger: Uenig = -2,

Delvis uenig = -1, Både- og = 0, Delvis enig = 1 og Enig = 2. Gjennomsnitt i testene vil derfor havne mellom -2 og 2. Vi vil nå gå videre inn på respondentgruppene hvor vi fant signifikante forskjeller. På kommuner fant vi ingen signifikante forskjeller på besvarelsene, så de blir ikke sett nærmere på dette delkapittelet.

På påstanden “Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering” fant vi signifikante forskjeller mellom kjønn med en signifikans på 0.000.

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable:	"Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering"				
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	51,326 ^a	6	8.554	8.748	0.000
Intercept	0.432	1	0.432	0.442	0.508
Kjønn	15.495	1	15.495	15.846	0.000
Alder	29.853	4	7.463	7.632	0.000
Kommune	1.720	1	1.720	1.759	0.187
Error	112.452	115	0.978		
Total	175.000	122			
Corrected Total	163.779	121			

a. R Squared = ,313 (Adjusted R Squared = ,278)

Tabell 7: Test general model. Kjønn, alder, kommune og positive effekter av dokumentasjon og rapportering

Vi presenterer derfor følgende hypoteser:

- H0: Det er ingen sammenheng mellom kjønn og hvor enig man er i påstanden “Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering”.
- H1: Det er en sammenheng mellom kjønn og hvor enig man er i påstanden “Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering”.

Med et signifikant resultat på 0.000 kan vi forkaste nullhypotesen og si at det er sannsynlig med en sammenheng mellom kjønn og hvor enig man er i påstanden “Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering”. Vi undersøker denne videre for å finne ut om det er menn eller kvinner som i størst grad ser de positive effektene.

I tabell 8 ser vi at kvinner har et høyere gjennomsnitt enn menn, med et resultat på 0,54 mot - 0,38 i skalaen som går fra -2 til 2. Dette tyder på at kvinner i større grad enn menn ser de positive effektene som følger av dokumentasjon og rapportering.

Estimated Means				
Dependent Variable:	"Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering"			
	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Kjønn				
Kvinne	0,544	0,115	0,316	0,773
Mann	-0,375	0,194	-0,758	0,008

Tabell 8: Estimated meanverdi for kjønn på spørsmålet "Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering"

I tabell 7 ser vi at påstanden "Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering" også ble signifikant for aldersgrupper med et resultat på 0.000.

Vi presenterer derfor følgende hypoteser:

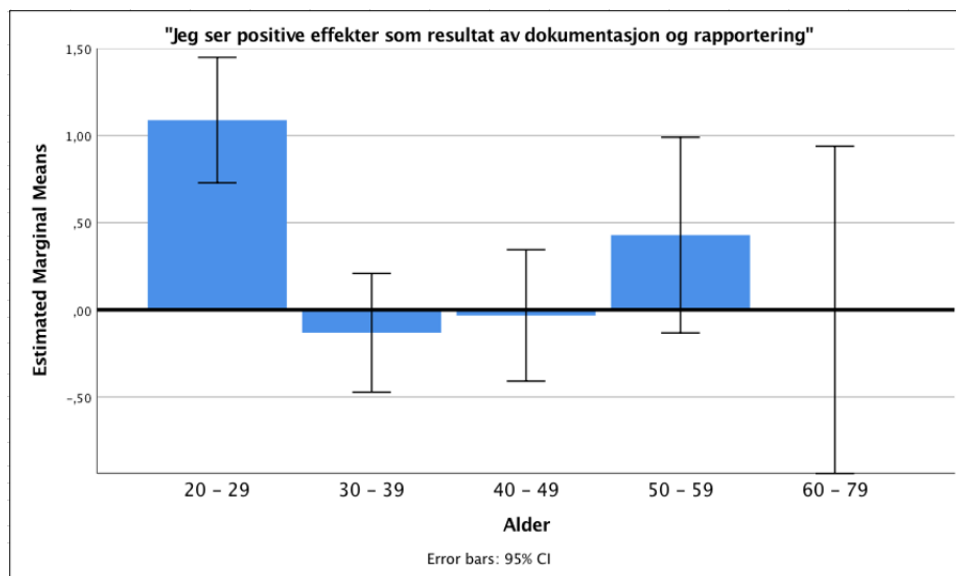
- H0: Det er ingen sammenheng mellom alder og hvor enig man er i påstanden "Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering".
- H1: Det er en sammenheng mellom alder og hvor enig man er i påstanden "Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering".

Med et signifikant resultat på 0.000 forkaster vi nullhypotesen og kan si at det er sannsynlig med en sammenheng mellom alder og hvor enig man er i påstanden "Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering". Vi vil nå se nærmere på forskjellen mellom aldersgruppene.

I tabell 9 ser vi at gjennomsnittet for yngste aldersgruppen har det høyeste gjennomsnittet, etterfulgt av aldersgruppen 50 - 59. Aldersgruppen 30 - 39 er gruppen som i minst grad ser de positive effektene. Forskjellene blir illustrert i figur 14, i sammenheng med påstanden om negative effekter. I tabell 9 ser vi at vi ikke har fått et rent tall for aldersgruppen 60 - 79 år. Vi ser videre i figur 13 at gruppen har havnet helt på midten med et gjennomsnitt som ligger på 0. Konfidensintervallet på denne gruppen er også veldig stort grunnet få respondenter i aldersgruppen, noe som betyr at vi ikke vil legge for stor vekt på dette resultatet.

Estimated Means				
Dependent Variable:	"Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering"			
Alder	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
20 - 29	1,088	0,182	0,728	1,448
30 - 39	-0,132	0,172	-0,472	0,209
40 - 49	-0,032	0,190	-0,409	0,345
50 - 59	0,429	0,283	-0,133	0,990
60 - 79	6,661E-16	0,474	-0,939	0,939

Tabell 9: Estimated meanverdi for alder på spørsmålet "Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering"



Figur 13: Estimated meanverdi for alder på spørsmålet: Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering

Vi har nå sett på resultatet for påstanden om positive effekter av dokumentasjon og rapportering og fortsetter med å se på negative effekter. Påstanden "Jeg ser negative effekter som et resultat av dokumentasjon og rapportering" resulterte i signifikante forskjeller mellom aldersgrupper med et resultat på 0.001.

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable:	"Jeg ser negative effekter som resultat av tid brukt på dokumentasjon rapportering"				
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	29,533 ^a	4	7,383	5,166	0,001
Intercept	17,690	1	17,690	12,379	0,001
Alder	29,533	4	7,383	5,166	0,001
Error	168,630	118	1,429		
Total	221,000	123			
Corrected Total	198,163	122			
a. R Squared = ,149 (Adjusted R Squared = ,120)					

Tabell 10: Test general model, alder og om en ser negative effekter av dokumentasjon og rapportering

Vi presenterer følgende hypoteser:

- H0: Det er ingen sammenheng mellom alder og hvor enig man er i påstanden "Jeg ser negative effekter som et resultat av dokumentasjon og rapportering".
- H1: Det er en sammenheng mellom alder og hvor enig man er i påstanden "Jeg ser negative effekter som et resultat av dokumentasjon og rapportering".

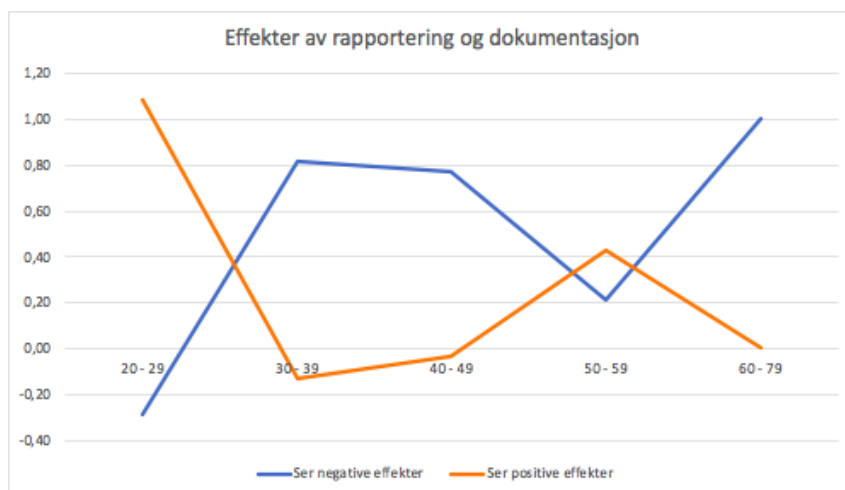
Med et signifikant resultat på 0.001 kan vi forkaste nullhypotesen og si det er sannsynlig med en sammenheng mellom alder og hvor enig man er i påstanden "Jeg ser negative effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering".

Testen som presenteres i tabell 11 viser at det er den yngste aldersgruppen som i minst grad ser negative effekter av dokumentasjon og rapportering, etterfulgt av aldersgruppen 50 - 59. Det er den eldste aldersgruppen som ser mest negative effekter, men som nevnt tidligere vil vi ikke legge stor vekt på dette resultatet grunnet få respondenter i aldersgruppen.

Estimated Means				
Dependent Variable:	"Jeg ser negative effekter som resultat av tid brukt på dokumentasjon rapportering"			
			95% Confidence Interval	
Alder	Mean	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound
20 - 29	-0,286	0,202	-0,686	0,114
30 - 39	0,816	0,194	0,432	1,200
40 - 49	0,774	0,215	0,349	1,199
50 - 59	0,214	0,319	-0,418	0,847
60 - 79	1,000	0,535	-0,059	2,059

Tabell 11: Estimated meanverdi for alder på spørsmålet "Jeg ser negative effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering"

Vi vil nå se nærmere på aldersgrupper og påstandene om negative og positive effekter av rapportering i sammenheng. I figur 14 er gjennomsnittet for begge de foregående undersøkelsene illustrert. Her ser vi at det er sammenheng mellom hva respondentene svarer om positive og negative effekter, ved at linjene for gjennomsnitt er tilnærmet speilvendt for de ulike aldersgruppene. Dette tyder på et visst samsvar ved for eksempel at de som ser positive effekter av rapportering, ikke ser negative effekter ved dokumentasjon og rapportering.



Figur 14: Positive og negative effekter fordelt på aldersgrupper

Påstand nummer tre gjaldt forståelse for viktigheten av dokumentasjon og rapportering. Resultatet av undersøkelsen viser at respondentene hadde god forståelse for dette, med 66,7 % besvarelser på “enig” eller “delvis enig”. 26,8 % svarte “både og” og kun 6,5 % svarte at de var “uenig” eller “delvis uenig” i påstanden. På denne påstanden fant vi signifikante forskjeller mellom kjønnene (tabell 12) og aldersgrupper (tabell 14).

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable:	"Jeg skjønner hvorfor det er viktig med dokumentasjon og rapportering"				
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	15,066 ^a	1	15,066	16,755	0,000
Intercept	69,700	1	69,700	77,513	0,000
Kjønn	15,066	1	15,066	16,755	0,000
Error	108,804	121	0,899		
Total	255,000	123			
Corrected Total	123,870	122			

a. R Squared = ,122 (Adjusted R Squared = ,114)

Tabell 12: Test general model, kjønn og forståelse for viktigheten av dokumentasjon og rapportering

Vi begynner med å undersøke forskjeller mellom kjønnene og presenterer følgende hypoteser:

- H0: Det er ingen sammenheng mellom kjønn og hvor enig man er i påstanden “Jeg skjønner hvorfor det er viktig med dokumentasjon og rapportering”.
- H1: Det er en sammenheng mellom kjønn og hvor enig man er i påstanden “Jeg skjønner hvorfor det er viktig med dokumentasjon og rapportering”.

Med et signifikant resultat på 0.000 forkaster vi nullhypotesen og sier det er sannsynlig med en sammenheng mellom kjønn og hvor enig man er i påstanden. Når vi undersøker dette videre ser vi at gjennomsnittet er høyere for kvinner enn menn, se tabell 13. Dette tyder på at kvinner i større grad enn menn er enig i påstanden “Jeg skjønner hvorfor det er viktig med dokumentasjon og rapportering”.

Estimated Means				
Dependent Variable:	"Jeg skjønner hvorfor det er viktig med dokumentasjon og rapportering"			
Kjønn	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Kvinne	1,244	0,100	1,047	1,442
Mann	0,455	0,165	0,128	0,781

Tabell 13: Estimated meanverdi for kjønn på spørsmålet “Jeg skjønner hvorfor det er viktig med dokumentasjon og rapportering”

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable:	"Jeg skjønner hvorfor det er viktig med dokumentasjon og rapportering"				
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	19,433 ^a	4	4,858	5,489	0,000
Intercept	70,388	1	70,388	79,530	0,000
Alder	19,433	4	4,858	5,489	0,000
Error	104,437	118	0,885		
Total	255,000	123			
Corrected Total	123,870	122			

a. R Squared = ,157 (Adjusted R Squared = ,128)

Tabell 14: Test general model, alder og forståelse for viktigheten av dokumentasjon og rapportering

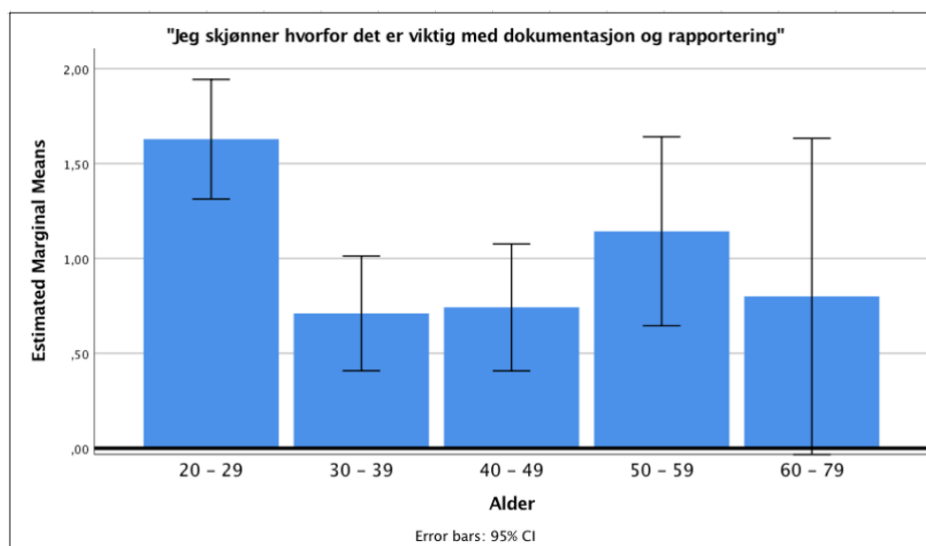
Vi undersøker videre forskjellen mellom de ulike aldersgruppene og presenterer følgende hypoteser:

- H0: Det er ingen sammenheng mellom alder og hvor enig man er i påstanden “Jeg skjønner hvorfor det er viktig med dokumentasjon og rapportering”.
- H1: Det er en sammenheng mellom alder og hvor enig man er i påstanden “Jeg skjønner hvorfor det er viktig med dokumentasjon og rapportering”.

Med et signifikant resultat på 0.000 kan vi forkaste nullhypotesen og beholde hypotese én som tilsier en sammenheng mellom aldersgrupper og hvor enig man er i påstanden. Av tabell 15 ser vi at det er aldersgruppen 20 - 29 som i størst grad er enig i påstanden etterfulgt av aldersgruppen 50 - 59. Forskjellene illustreres i figur 15 under. Der ser vi i likhet med i figur 13 et høyt konfidensintervall for den eldste aldersgruppen, noe som vil si at vi ikke kan legge for stor vekt på dette resultatet.

Estimated Means				
Dependent Variable:	"Jeg skjønner hvorfor det er viktig med dokumentasjon og rapportering"			
Alder	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
20 - 29	1,629	0,159	1,314	1,943
30 - 39	0,711	0,153	0,408	1,013
40 - 49	0,742	0,169	0,407	1,077
50 - 59	1,143	0,251	0,645	1,641
60 - 79	0,800	0,421	-0,033	1,633

Tabell 15: Estimated meanverdi for alder på spørsmålet “Jeg skjønner hvorfor det er viktig med dokumentasjon og rapportering”



Figur 15: Alder: “Jeg skjønner hvorfor det er viktig med dokumentasjon og rapportering”

“Jeg skulle ønske skoleledelsen la mer til rette for selvledelse” var den siste påstanden vi presenterte i forbindelse med rammer på arbeidsplassen. Her svarte 39 % av respondentene “både og”, 34,1 % svarte “delvis enig” eller “enig” og 26,8 % svarte at de av “uenig” eller “delvis uenig”. På denne påstanden fant vi ingen signifikante funn mellom de forskjellige gruppene.

Før vi avslutter dette delkapittelet vil vi kort nevne påstandene vi avsluttet den kvantitative undersøkelsen med. I den kvalitative undersøkelsen kom respondentene med noen utsagn som vi valgte å undersøke videre i den kvantitative undersøkelsen. Dette var fire påstander med svaralternativene uenig, delvis uenig, både- og, delvis enig og enig. To av påstandene er relevante for dette delkapittelet og presenteres her. Svar på alle påstandene finnes i vedlegg 14, kvantitativ spørreundersøkelse. To av påstandene oppsummeres i tabell 16.

Hvor enig er du i følgende påstander?					
	Uenig	Delvis uenig	Både- og	Delvis enig	Enig
Jeg rapporterer det jeg må, og ikke noe mer	16,90 %	23,40 %	17,70 %	26,60 %	15,30 %
Lærerrollen er for kompleks (skal være oppdrager, psykolog, lærer, +)	4,90 %	5,70 %	15,40 %	35,80 %	38,20 %

Tabell 16: Resultat i prosent på påstander rapportering og kompleksitet

Den første påstanden “Jeg rapporterer det jeg må og ikke noe mer” viser en jevn fordeling av svaralternativene. Ved test i general model fant vi signifikante forskjeller mellom kommunene på 0.000, og på kjønn på 0.016. På kommune er det flere i Oslo som er enig i påstanden, og på kjønn er det flere menn som er enige i påstanden enn kvinner. Se vedlegg 11 og 12.

På den andre påstanden er “Lærerrollen er for kompleks (skal være oppdrager, psykolog, lærer +)” er 74 % av respondentene helt eller delvis enig i påstanden. Vi fant ingen signifikante forskjeller mellom kommune, alder, kjønn og stilling.¹

¹ På påstanden «Det hender jeg bryter regler jeg ikke er enig i» fant vi signifikant forskjeller mellom menn og kvinner. Mennene svarte at de er både enige og uenige i påstanden og kvinner svarte at de er delvis uenige. På aldersgrupper svarte den eldste aldersgruppen at de er både enige og uenige, mens de andre aldersgruppene svarte delvis uenig.

4.3.2 Samarbeid med grupper i omgivelsene

Hvordan lærere opplever samarbeidet med grupper i omgivelsene har noe å si for hvor mye tid og ressurser som brukes på å få samarbeidet til å fungere. Gruppene vi snakker om her er foreldre, skoleledelse, skoleeier, elever, kollegaer og instanser som PPU, PPT, barnevern og familievern. Delkapittelet sees i sammenheng med forskningsspørsmål 2 om rammebetingelser i læreres omgivelser som påvirker muligheten til å være selvledende. Forskningsspørsmål 3 om eventuelle forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg kommune skriver vi ikke om i dette delkapittelet, med den begrunnelsen at vi ikke kunne identifisere noen signifikante forskjeller på dette temaet.

I den kvalitative delen av undersøkelsen blir vi oppmerksom på fenomenet foreldre. Med det mener vi at foreldre dukket opp i alle seks intervjuer, flere ganger gjennom intervjuet. Eksempler fra intervjukandidatene handlet om foreldrenes krav og forventninger. De har sterke meninger om alt fra elevens plassering i klasserommet til hvilken undervisningsmetode læreren benytter, noe lærerne ga uttrykk for kunne være både utfordrende og tidkrevende.

I den kvalitative delen av undersøkelsen fant vi et signifikant funn på alder og samarbeid med foreldre. Dette er et interessant da det viser at samarbeidet oppleves enklere jo eldre respondentene er. Vi hadde heller ikke vært i stand til se dette om vi kun hadde gjennomført en kvalitativ undersøkelse. Resultatene viste ellers at kollegaer trekkes frem som en gruppe hvor samarbeidet oppleves spesielt lett. I de neste delkapitlene ser vi nærmere på funnene fra den kvalitative og den kvantitative undersøkelsen.

4.3.2.1 Kvalitativ undersøkelse av grupper i omgivelsene

Direkte spørsmål om samarbeid ble ikke stilt i de kvalitative intervjuene. Vi velger likevel å belyse temaet ut ifra samtale, fordi vi underveis i arbeidet med avhandlingen oppdaget at samarbeid med grupper i arbeidsomgivelsene kunne påvirke lærernes hverdag og mulighet for selvledelse i stor grad. I den kvalitative undersøkelsen var det i hovedsak samarbeid med foreldre som gikk igjen, noe vi oppfatter som et fenomen. Vi velger derfor å fokusere på denne gruppen her i den kvalitative delen, men nevner også kort samarbeid med skoleledelsen, før vi ser på resultatene fra den kvantitative undersøkelsen.

Foreldre

Elevenes foreldre er en viktig del av lærernes arbeidsomgivelser, og en gruppe de er i hyppig kontakt med. Samarbeid med foreldre kan påvirke både trivsel og mulighet til å være selvledende, spesielt med tanke på tidsbruk og ressurser brukt på samarbeid og samhandling. Selv om vi ikke stilte mange spørsmål som direkte handlet om foreldre, kom vi intervjuene ofte tilbake til foreldre som tema. Dette med at samtalene ofte beveget seg inn mot foreldre fremkommer for oss som et fenomen, og det var gjerne krav og forventninger som var i fokus.

En av respondentene fortalte at det var blitt vanligere at foreldre stilte spørsmålstegn ved læreren og at de blandet seg opp i en del ting. Dette kunne være ting en aldri når hen selv var elev ville tatt opp, for eksempel hvor barnet satt i klasserommet og hvem det satt ved siden av. Læreren fortalte videre at noen foreldre kanskje burde ha en annen terskel, samt forståelse for yrket og at det er flere barn i et klasserom man må ta hensyn til, ikke bare ett.

I et annet intervju stilte vi spørsmålet om det er forskjell på det å være kontaktlærer, og det å være faglærer. Svaret vi fikk på dette var at det var tøffere å være kontaktlærer, fordi det er de som skal møte alle krav, legge til rette og har kontakten med foreldrene.

På spørsmål om hva en mislikte i jobben som lærer, svarte en av lærerne at det var skole-hjem samarbeidet som kunne oppleves tungt og vanskelig. Hen forklarte, som i avsnittet over, at dette med foreldrekontakt var noe som tilfalt kontaktlærerrollen.

Det dukket også opp en interessant forklaring når vi spurte en av lærerne om hvilke målsettinger hen hadde satt seg. Hens målsetting gikk ut på å være tydelig og tørre å si ifra til foreldre, noe vi fikk inntrykket av at mange skoleansatte vegrer seg for:

“Foreldrene har jo utrolig stor, kall det makt da. Jeg hvertfall husker at foreldrene sto jo nesten i rett for lærerne før. Det gjør dem ikke i dag, skal jeg love deg. De forteller deg nesten hvordan du skal undervise. Og da må du være trygg på deg selv, og være selvledende. Tørre og si at “jeg hører hva du sier, men det er faktisk jeg som er den profesjonelle her”. Det er det ikke mange lærere som tør.”

Den samme læreren forteller svært tydelig av det oppleves som et problem at hen opplever at for eksempel rektor er mer opptatt av å tilfredsstille foreldre enn å heve profesjonen og sette læreren i respekt. Hen gir et godt eksempel på hvordan dette var tidligere i forhold til nå: “når

du og jeg var unge da, at man sparte meldinga til mor og far var blide lissom. Nå kommer barna hjem og sier lærerne kjefta på meg, så ringer foreldrene og kjefter på lærern.”

Beskrivelsene over er nok noe vi har inntrykk av at lærerne vi har intervjuet kjenner seg igjen i. Det er viktig å påpeke at fokuset i disse samtalene fort blir på hva som fungerer dårlig, og at det i mange tilfeller nok også fungerer bra. Vi har fått belyst noen viktige saker her, men kommer tilbake til opplevd samarbeid i den kvantitative undersøkelsen som går på samarbeid.

Skoleledelsen

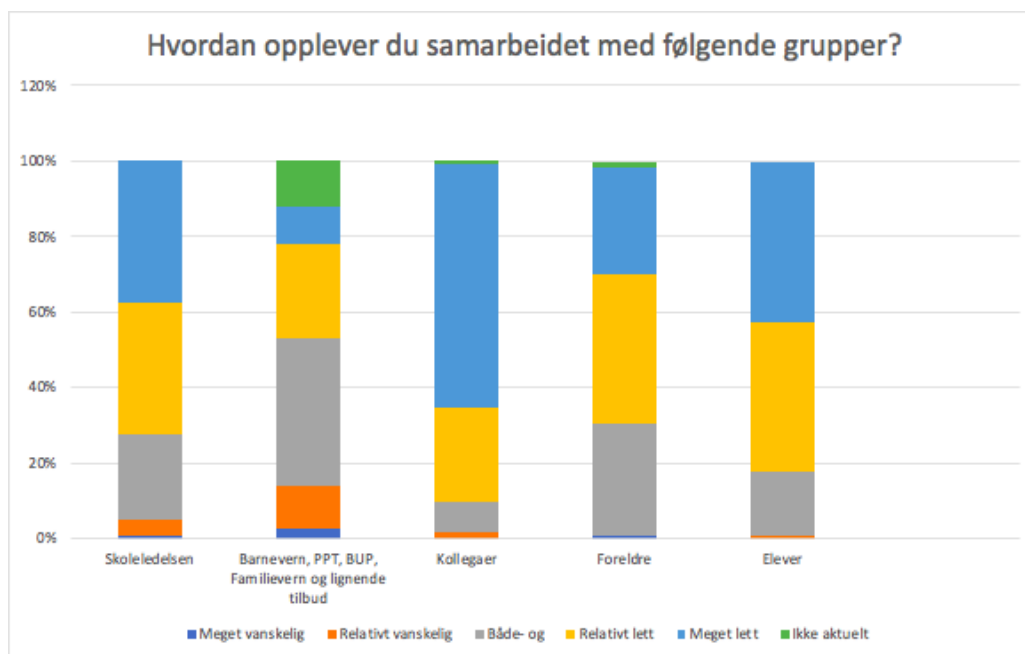
Vi nevner kun kort en tilbakemelding som gikk på samarbeid med skoleledelsen. Det var mye snakk om skoleledelsen i delkapittelet om rammer og der var fokuset på hvor mye skoleledelsen kunne påvirke fleksibilitet og muligheten til å styre egen arbeidshverdag. Når det gjelder samarbeid med skoleledelsen informerte en av lærerne om hen føler å bli hørt som lærer. Hen fortalte at de benytter tillitsvalgte, og at ordningen fungerer.

4.3.1.2 Kvantitativ undersøkelse av rammer på arbeidsplassen

I forrige delkapittel fokuserte vi på lærernes opplevde samarbeid med foreldre. I denne delen analyserer vi resultatet av den kvantitative undersøkelsen. Vi antar at opplevd samarbeid med de forskjellige gruppene påvirker trivsel, motivasjon og arbeidsmengde, som igjen kan påvirke muligheten til å være selvledende. Med dette mener vi at dersom man bruker mye tid og ressurser på å få samarbeid til å fungere, så påvirker det også muligheten til å være selvledende. Under ser vi resultatet på spørsmålet: Hvordan opplever du samarbeidet med følgende grupper?

Hvordan opplever du samarbeidet med følgende grupper?						
	Meget vanskelig	Relativt vanskelig	Både- og	Relativt lett	Meget lett	Ikke aktuelt
Skoleeier	1,6 %	10,5 %	25,0 %	20,2 %	8,9 %	33,9 %
Skoleledelsen	0,8 %	4,1 %	22,8 %	35,0 %	37,4 %	0,0 %
Barnevern, PPT, BUP, Familievern og lignende tilbud	2,4 %	11,3 %	39,5 %	25,0 %	9,7 %	12,1 %
Kollegaer	0,0 %	1,6 %	8,1 %	25,0 %	64,5 %	0,8 %
Foreldre	0,8 %	0,0 %	29,8 %	39,5 %	28,2 %	1,6 %
Elever	0,0 %	0,8 %	16,9 %	39,5 %	42,7 %	0,0 %

Tabell 17: Resultat i prosent på opplevd samarbeid med grupper i omgivelsene



Figur 16: Opplevd samarbeid med grupper i omgivelsene

Av tabell 17 legger vi merke til at nesten 34 % av respondentene svarer “ikke aktuelt” på “skoleeier”. Det vil si at mange ikke har noe med skoleeier å gjøre. Dette støttes av en respondents kommentar i spørreundersøkelsen: “... det er ikke noe samarbeid med skoleeier f.eks. Det er kun enveis-kommunikasjon”. Vi ser videre at det er mange som har formeninger om samarbeid med skoleeier, men det kan tenkes at de som for eksempel har svart “relativt lett” (20,2 %) har svart dette fordi de ikke har hatt noe særlig med skoleeier å gjøre. Vi velger derfor å ikke gå nærmere inn på opplevd samarbeid med skoleeier.

Vi ser fort at det for alle grupper er ingen eller svært få som har svart at samarbeidet er “svært vanskelig”. For gruppene, “kollegaer”, “foreldre” og “elever” er det heller ingen, eller svært få som har svart at samarbeidet er “relativt vanskelig”.

Til nå har vi presentert svarene fra undersøkelsen i sin helhet, men vi ønsker også å se på eventuelle forskjeller mellom respondentene. I dette tilfellet fjernet vi svaralternativer “ikke aktuelt” før vi gjennomførte test med general linear model. Dette for at tilfeller som ikke er relevante skal gjøre utslag på testen.

Testen resulterte i et signifikant resultat på 0.033, for alder og samarbeid med foreldre.

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable:	Foreldre				
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	6,880 ^a	4	1,720	2,723	0,033
Intercept	88,688	1	88,688	140,384	0,000
Alder	6,880	4	1,720	2,723	0,033
Error	73,915	117	0,632		
Total	193,000	122			
Corrected Total	80,795	121			

a. R Squared = ,085 (Adjusted R Squared = ,054)

Tabell 18: Test general model, alder og samarbeid med foreldre

Vi presenterer derfor følgende hypoteser:

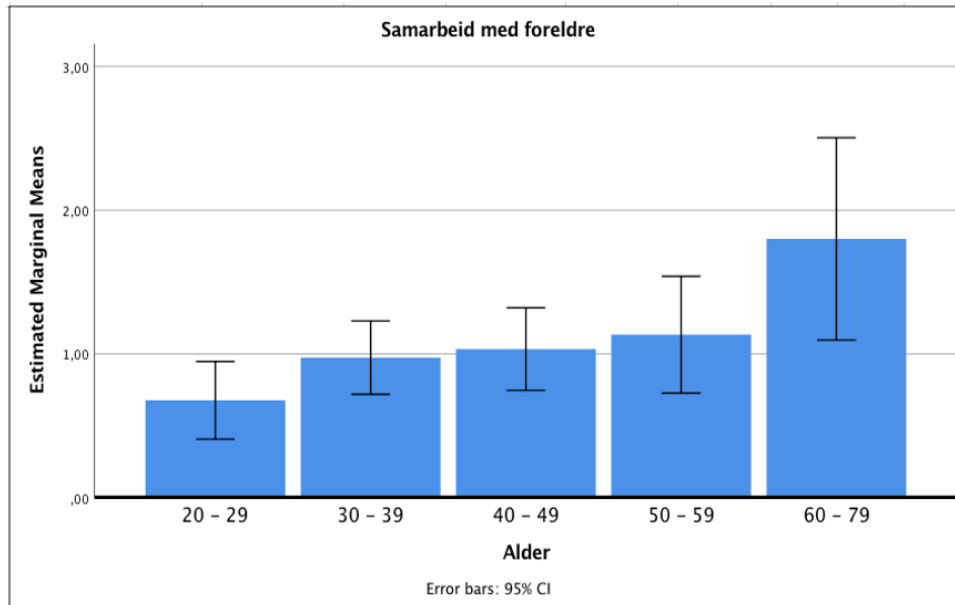
- H0: Det er ingen sammenheng mellom alder og opplevd samarbeid med foreldre.
- H1: Det er en sammenheng mellom alder og opplevd samarbeid med foreldre.

Med et signifikant resultat på 0.033 forkaster vi nullhypoteten, og beholder hypotese en om sammenheng mellom alder og opplevd samarbeid med foreldre. Vi fortsetter med å undersøke forskjellene nærmere.

Av tabell 19 ser vi at samarbeid med foreldre oppleves enklere det eldre respondentene er, noe som også illustreres også i figur 17. Vi gjør oppmerksom på et større konfidensintervall for den eldste aldersgruppen.

Estimated Means				
Dependent Variable:	Foreldre			
	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
Alder			Lower Bound	Upper Bound
20 - 29	0,676	0,136	0,407	0,946
30 - 39	0,974	0,129	0,718	1,229
40 - 49	1,033	0,145	0,746	1,321
50 - 59	1,133	0,205	0,727	1,540
60 - 79	1,800	0,355	1,096	2,504

Tabell 19: Estimated meanverdi for alder og samarbeid med foreldre



Figur 17: Alder og samarbeid med foreldre

4.3.3 Opplevd tillit-mistillit fra omgivelsene

I dette kapittelet forsøker vi i hovedsak å svare på forskningsspørsmål 2. Hvilke rammebetingelser i lærernes omgivelser påvirker muligheter til å være selvledende? og forskningsspørsmål 3. Kan vi identifisere ulike tendenser mellom lærere i Oslo og Sarpsborg kommune, eller mellom lærernes kjønn, alder og stilling? I den kvalitative undersøkelsen kom fenomenet tillit opp når vi spurte respondentene om rammebetingelser i deres omgivelser og deres muligheter for selvledelse. Dette fenomenet undersøkte vi videre i den kvantitative undersøkelsen.

Vi har funnet at det er høy grad av opplevd tillit fra omgivelsene, med unntak av en gruppe. Funnene viser at det er høyere grad av opplevd mistillit fra politikere. Det er forskjeller i opplevd tillit fra skoleeier mellom Sarpsborg og Oslo. Vi vil vise funnene i nærmere detalj i de neste underkapitlene som følger: Kvalitativ undersøkelse av opplevd tillit fra omgivelsene og Kvantitativ undersøkelse av opplevd tillit fra omgivelsene.

4.3.3.1. Kvalitativ undersøkelse av opplevd tillit fra omgivelsene

I den kvalitative undersøkelsen spurte vi ikke spesifikt om hvordan de opplevde tillit fra sine omgivelser. Emne tillit kom som svar fra intervju kandidatene under intervjuene. Når vi spurte en intervjukandidat om rammer på arbeidsplassen svarte hen at hen føler mye tillit fra

skoleledelse på nåværende skole og at hen står friere enn hen har gjort på tidligere arbeidsplasser. Dette har medført at hen trives mye bedre enn tidligere.

Ved et spørsmål om selvledelse svarte en intervjukandidat at hen føler veldig tillit fra skoleledelse til å kunne være selvstendige, selv om de har rammer de må forholde seg til så følte hen stor frihet. Opplevd tillit spesielt fra skoleledelse ble oppfattet veldig positivt og en viktig faktor for å kunne utøve selvledelse. Vi oppdaget dette som et fenomen selv om dette kun kom opp i 2 av 6 intervjuer. Siden vi ikke spurte spesielt om opplevd tillit så vi la vi spesielt merke til dette ettersom intervjukandidatene la stor vekt på dette i forhold til mulighet for selvledelse og hvor viktig dette var i forhold til trivselsfaktor. Ifølge Herzbergs teori vil reduksjon av misnøye ikke alltid skape mer arbeidsglede (Sagberg, 2020).

Ettersom flere av intervjukandidatene tok opp emne tillit og at dette kan ha påvirket deres mulighet til å være selvledende så ser vi at dette kan være en faktor som påvirker lærernes muligheter for selvledelse og kan gi forklaringer til forskningsspørsmål 2. Hvilke faktorer påvirker lærernes muligheter for selvledelse. Dermed ønsket vi å undersøke dette videre i den kvantitative undersøkelsen. Vi ønsket samtidig å undersøke andre grupper i lærernes omgivelser i forbindelse med opplevd tillit og ettersom fenomenet krevende foreldre kom opp i intervjuene i flere sammenhenger kunne det være interessant å finne ut om det hadde noen sammenheng med tillit.

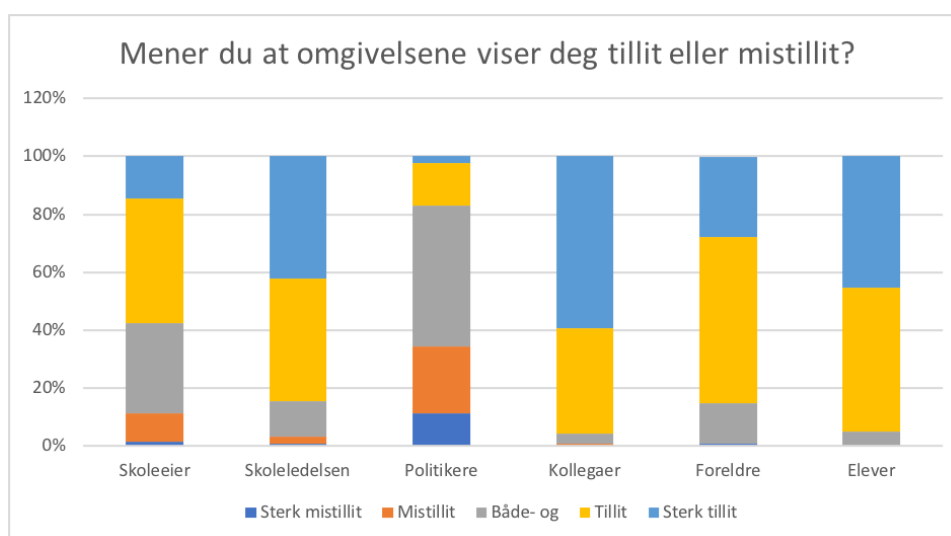
4.3.3.2 Kvantitativ undersøkelse av opplevd tillit fra omgivelsene

Tabell 20 viser resultat fra den kvantitative undersøkelsen om opplevd tillit eller mistillit fra omgivelsene. Vi spurte respondentene: Mener du at omgivelsene viser deg tillit eller mistillit? Og de kunne velge blant svaralternativene, Sterk mistillit, Mistillit, Både- og, Tillit og Sterk tillit. Vi har rekodet svaralternativene i Spss slik: Sterk mistillit=-2, Mistillit=-1, Både- og=0, Tillit=1 og Sterk tillit=2.

Vi ser fra tabell 20 og figur 18 at respondenten har i overvekt svart at de opplever både tillit og sterk tillit fra skoleledelse, kollegaer, elever, skoleeier og foreldre. Politikere derimot har fått flere respondenter til å svare at politikere viser dem mistillit og sterk mistillit. Halvparten av respondentene har svart at de opplever både tillit og mistillit fra politikere.

Mener du at omgivelsene viser deg tillit eller mistillit?					
Svar fordelt på prosent					
	Sterk mistillit	Mistillit	Både-og	Tillit	Sterk tillit
Skoleeier	1,6 %	9,8 %	30,9 %	43,1 %	14,6 %
Skoleledelsen	0,8 %	2,4 %	12,2 %	42,3 %	42,3 %
Politikere	11,4 %	22,8 %	48,8 %	14,6 %	2,4 %
Kollegaer	0%	0,8 %	3,3 %	36,6 %	59,3 %
Foreldre	0,8 %	0%	13,8 %	57,7 %	27,6 %
Elever	0%	0%	4,9 %	49,6 %	45,5 %

Tabell 20: Resultat i prosent for opplevd tillit fra omgivelsene



Figur 18: Stolpediagram over opplevd tillit fra omgivelsene

I forhold til vår problemstilling ønsker vi å se om det er forskjeller mellom storbykommune og mellomstor kommune, i vårt tilfelle blir det forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg kommune. Ut ifra mediebildet som har vært de siste årene i Oslo og svar fra noen respondenter i den kvalitative undersøkelsen hadde vi en forventning om forskjeller på opplevd tillit fra spesielt skoleeier mellom Oslo og Sarpsborg.

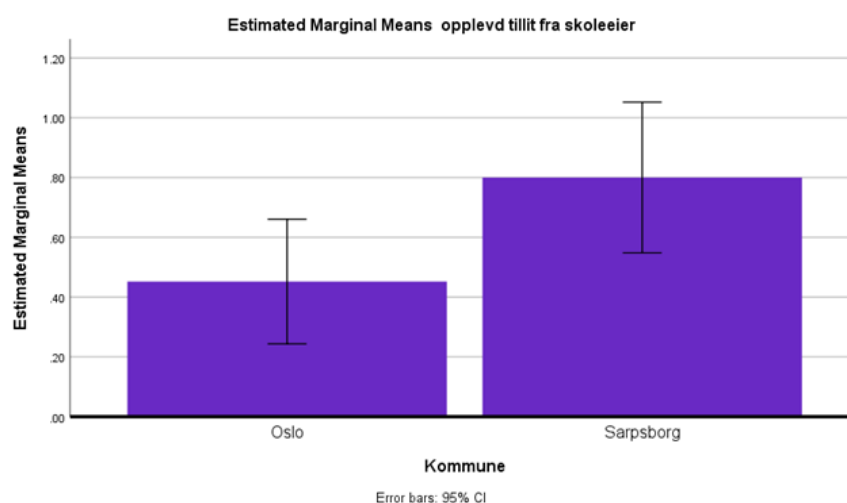
Vi ønsket da å teste hypotesene:

- H0: Det er ingen forskjell på opplevd tillit/mistillit fra skoleeier mellom kommunene Oslo og Sarpsborg.
- H1: Det er forskjell på opplevd tillit/mistillit fra skoleeier mellom kommunene Oslo og Sarpsborg.

Vi testet dette med en enkel t-test se tabell 21. Testen viser et signifikant resultat på 0.037 og nullhypotesen forkastes, og det er sannsynlig at det forskjell på tillit/mistillit til skoleeier mellom kommunen Oslo og Sarpsborg.

Independent Samples Test									
		Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Interval of the Difference
Mener du at skoleeier viser deg sitt eller mistillit?	Equal variances assumed	3.992	0.048	-2.105	121	0.037	-0.34795	0.16528	-0.67515 -0.02074
	Equal variances not assumed			-2.155	113.368	0.033	-0.34795	0.16146	-0.66782 -0.02807

Tabell 21: T-test for opplevd tillit fra skoleeier mellom kommunene Oslo og Sarpsborg



Figur 19: Stolpediagram over estimated meanverdier Oslo og Sarpsborg

Figur 19 viser mean verdiene fra Oslo og Sarpsborg. Vi ser at Oslo har en lavere mean verdi enn Sarpsborg noe som tilsier at Oslo opplever lavere tillit fra skoleeier enn Sarpsborg.

Vi undersøkte videre om det var forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg om opplevd tillit eller mistillit fra skoleledelse, politikere, kollegaer, foreldre og elever. Vi testet dette med kji-kvadrat test og general linear model uten at vi fant signifikante forskjeller.

Vi undersøkte videre forskjeller på opplevd tillit eller mistillit fra omgivelsene og de ulike forklaringsvariablene, som kjønn, alder, stilling og heltid-deltid. Vi undersøkte dette videre med kji-kvadrat test, men fant ingen signifikante forskjeller mellom opplevd tillit fra omgivelsene og forklaringsvariablene kjønn, alder, stilling og heltid deltid. Ved å teste med general model

fant vi at de ved en gruppe fra omgivelsene var det signifikante forskjeller fra både kjønn, alder og stilling, se tabell 22. For resten av omgivelsene var det ingen signifikante forskjeller i opplevd tillit fra noen av forklaringsvariablene, kjønn, alder, stilling og heltid-deltid.

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: Opplevd tillit fra kollegaer					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	7.455 ^a	8	0.932	2.868	0.006
Intercept	106.213	1	106.213	326.821	0.000
Kjønn	1.390	1	1.390	4.277	0.041
Alder	3.530	4	0.883	2.716	0.033
Stilling	3.079	3	1.026	3.158	0.027
Error	37.049	114	0.325		
Total	338.000	123			
Corrected Total	44.504	122			

a. R Squared = .168 (Adjusted R Squared = .109)

Tabell 22: General Linear Model test på opplevd tillit fra kollegaer med forklaringsvariabler kjønn, alder og stilling

I tabell 22 ser vi at kjønn, alder og stilling er signifikante. Vi ser at adjusted R Squared er 0.109 og det vil si at forklaringsvariablene kjønn, alder og stilling forklarer 11 %.

Vi presenterer følgende hypoteser:

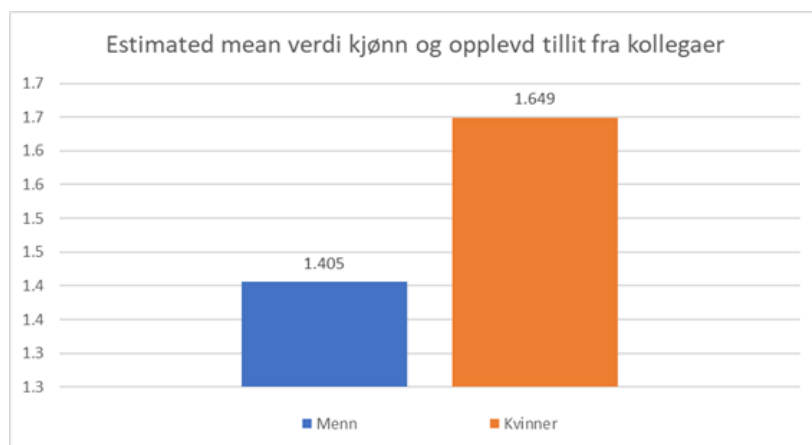
- H0: Det er ingen forskjell på opplevd tillit fra kollegaer mellom kvinner og menn, mellom aldersgruppene 20-29, 30-39, 40-49, 50-59, 60-79, mellom stillingene kontaktlærer, faglærer, spesialpedagog og annet.
- H1: Det er en forskjell på opplevd tillit fra kollegaer mellom kvinner og menn, mellom aldersgruppene 20-29, 30-39, 40-49, 50-59, 60-79, mellom stillingene kontaktlærer, faglærer, spesialpedagog og annet.

Vi forkaster nullhypotesen og sier at det er sannsynlig at det er forskjell mellom opplevd tillit fra kollegaer mellom kvinner og menn, mellom aldersgruppene 20-29, 30-39, 40-49, 50-59, 60-79, mellom stillingene kontaktlærer, faglærer, spesialpedagog og annet.

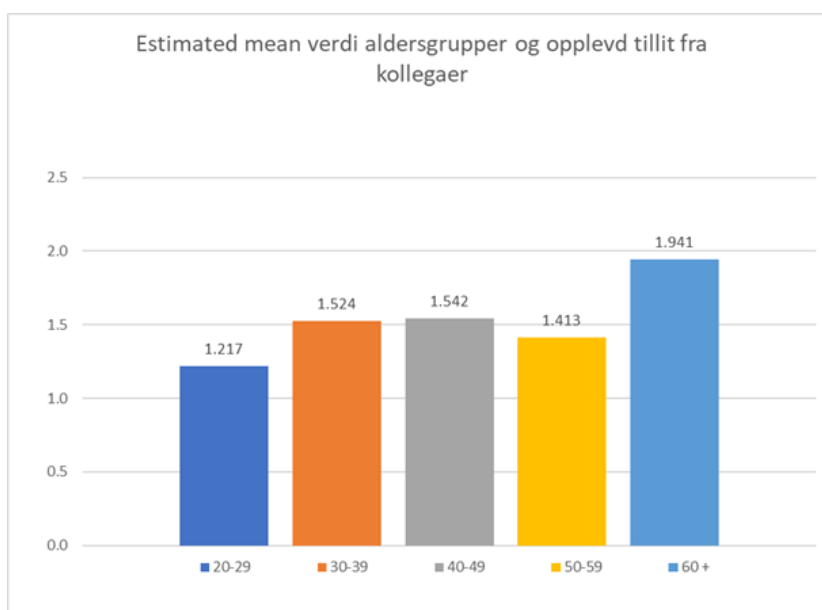
I figur 20 ser vi at estimated mean verdi på opplevd tillit fra kollegaer for menn og kvinner. Vi ser at kvinner har en høyere estimated mean verdi på opplevd tillit med 1.649 mot menn som har 1.405.

Vi ser ut fra figur 21 at aldersgruppen 20-29 har lavere opplevd tillit fra sine kollegaer enn de eldre aldersgruppene og at den eldste aldersgruppen på 60+ opplever sterk tillit fra sine

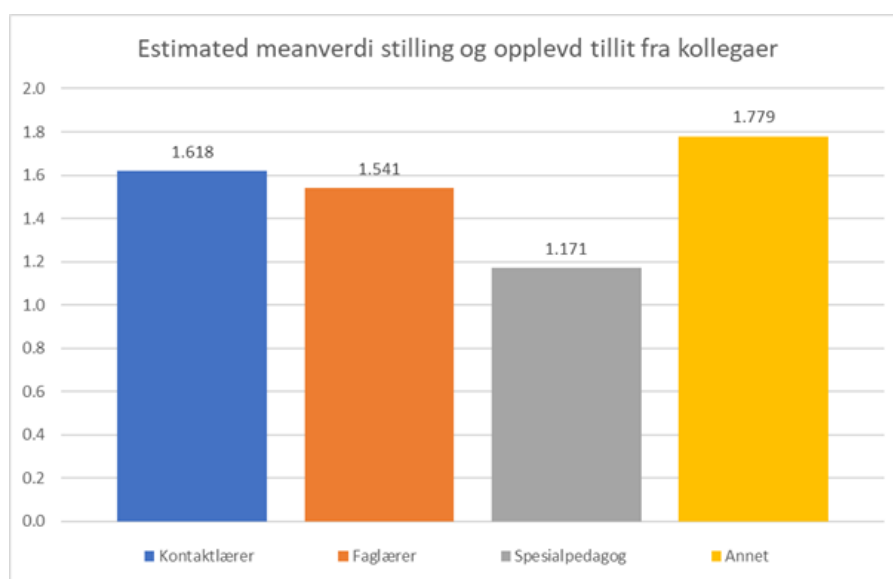
kollegaer. Videre ser vi at alle aldersgruppene opplever tillit til sterk tillit fra sine kollegaer. Aldersgruppen 20-29 har en estimated meanverdi på 1.217.



Figur 20: Stolpediagram over estimated meanverdi opplevd tillit fra kollegaer fra menn og kvinner



Figur 21: Stolpediagram over estimated meanverdi opplevd tillit fra kollegaer for aldersgrupper



Figur 22: Estimated meanverdi opplevd tillit fra kollegaer mellom stillinger

Figur 22 viser at spesialpedagoger opplever lavere tillit fra sine kollegaer enn de andre stillingene, “annet” kategorien inneholder skoleansatte som barne- og ungdomsarbeidere, vernepleiere, skoleassistenter og lignende. Estimated meanverdi for stillingen spesialpedagog er 1.171 noe som betyr at de opplever tillit, men ikke sterk tillit. “Annet” gruppen opplever derimot sterk tillit med estimated meanverdi på 1.779.

4.3.4 Motivasjon og arbeidsglede

I dette kapittelet forsøker vi i hovedsak å svare på forskningsspørsmål 2. Hvilke rammebetingelser i lærernes omgivelser påvirker muligheter til å være selvledende? og forskningsspørsmål 3. Kan vi identifisere ulike tendenser mellom lærere i Oslo og Sarpsborg kommune, eller mellom lærernes kjønn, alder og stilling?

Det som ga arbeidsglede og motivasjon var kollegaer og elever. Vi fant også at skoleeier i stor grad ikke bidrar til å gi positiv motivasjon og arbeidsglede. Det vi så som et fenomen var at flere av respondentene i den kvalitative undersøkelsen tok opp “vanskelige og krevende” foreldre. Dette hjertesukket fant vi ikke igjen i den kvantitative undersøkelsen. Vi fant at det var en forskjell mellom menn og kvinner om foreldre ga positiv motivasjon og arbeidsglede. Et annet fenomen vi la merke til var at flere respondenter mislikte den nye mobbeparagrafen og at det ga foreldre mulighet til å gå rett til fylkesmannen. Flere respondenter mislikte møter som ikke var nødvendige.

Det vi la merke til var at det som ikke motiverte var ikke det som demotiverte. Vi vil vise funnen i nærmere detalj i de neste underkapitlene som følger: Kvalitativ analyse på motivasjon og arbeidsglede og kvantitativ analyse på motivasjon og arbeidsglede.

4.3.4.1 Kvalitativ undersøkelse av motivasjon og arbeidsglede

I teorier om selvledelse er indre og ytre motivasjon viktige elementer for å kunne utøve selvledelse. Ytre motivasjon er viktig element i instrumentell teori hvor man har stor tro på at ytre belønninger eller straff kan endre atferd. Ettersom motivasjon er viktige elementer for å kunne utøve selvledelse og hvordan motivasjon som faktor påvirker i hvilken grad lærerne utøver selvledelse så var arbeidsglede og motivasjon, både positiv og negativ, viktige faktorer for oss å undersøke både i den kvalitative og den kvantitative undersøkelsen (Glasø og Thompson, 2018; Christensen, 2015).

Vi stilte intervjukandidatene et spørsmål om arbeidsglede: Hvordan ivaretar du arbeidsgleden? Det vi oppdaget som et fenomen var at flere kandidater svarte at kollegaer var viktige for å ivareta arbeidsglede. Her svarte en at det er viktig å ikke gå å gruble over ting og ta tingen over seg. Ved motgang så var det viktig å ha støttende kolleger og en mulighet for å luften bekymringer og irritasjoner med kollegaer. Humor, galgenhumor blant kollegaer var viktig for å ikke ta alt for mye innover seg. Det ble også nevnt at hyggelige kollegaer gjør at det er hyggelig å være på jobb. Det vi la spesielt merke til var at ved å endre stilling fra heltid til deltid så kom arbeidsgleden tilbake, fra å være overarbeidet og stresset, så ble det mye hyggeligere å gå på jobb. Det ga også arbeidsglede og motivasjon at elever mestrer og at man ser resultater.

Positiv motivasjon

For å finne ut hva lærere opplever som positiv motivasjon stilte vi dem følgende spørsmål? Hva liker du best ved å være lærer? og Hva motiverer deg i arbeidet? Flere av intervjukandidatene sier at de liker å snakke med og være sammen med elevene. En respondent svarte at det er alle de herlige gullkorna fra elevene og når du ser at elevene endelig forstår noe av det du prøver å lære bort og elevens egen glede over å mestre. Det en respondent liker ved læreryrket er at elever blir takknemlig for at du forstår dem og at du klarer å inspirere. Flere respondenter har svart at det de liker best ved å være lærer er å få til gode samtaler med elevene og gode undervisningssituasjoner og at man klarer å engasjere elevene. De fleste respondentene har

svart at de blir motivert av elever og spesielt når de opplever at elevene opplever mestring og forståelse. Det er også flere som blir motivert ved at det er mye utvikling i yrket. Gode og hyggelige kollegaer motiverer de fleste respondentene og for noen er dette den viktigste motivatoren.

Negativ motivasjon

Vi ønsket også å se hva som lærere opplever som negativ motivasjon og vi stilte spørsmålene: Hva er det du misliker ved å være lærer? og Hva er det som demotiverer deg?

Det flere misliker er for mye møter som ikke er relevant og blir store tidstyver. Noen av respondentene har mislikt at de jobber med altfor få økonomiske ressurser i skolen. Det er et par respondenter som har svart at det er det er litt mye administrative ting. Men i forhold til det vi forventet var det veldig få som tok opp dette som en negativ motivasjon og det var også tonet ned i forhold til det en respondent tok opp som noe hen mislikte.

Det var en respondent som mislikte at det er liten fleksibilitet i forhold til hvor og når man arbeider i forbindelse med fridager og ferie, dette var det kun en respondent som tok opp. Det var en respondent som synes at utviklingen i skolen går for tregt, alle nye ting som kommer surfer på overflaten uten at det går i dybden. En respondent ble demotivert av kollegaer i skolen som er lite interessert i utvikling i skolen og er umotiverte.

Det var flere som mislikte den nye mobbeparagrafen, og i denne sammenheng mye møter med foreldre, det var også en som nevnte at man nå går rett til fylkesmannen med flere saker hvor man er uenig med skole eller lærer.

Her er et sitat fra hvordan man ser på problemet med påstått mobbing.

“Så hvis barna bare sier at, jo men den er slem, selv om man ikke har noe bevis, man kan ikke engang fortelle om en konkret episode. Så hvis barnet føler at det ikke er trygt, det føler at de ser stygt på dem, så er det en kjempesak.”

Det var en som synes at vanskelige foreldre var demotiverende og at man blir sliten av vanskelige foreldre. Det kom også et eksempel hvor skolen hadde brukt kollektiv avstraffing som virkemiddel og da fikk skolen mail fra foreldre om at det ikke er lov med kollektiv avstraffing i Norge. Vi la merke til dette utsagnet når det gjaldt utsagnet når det gjaldt

vanskelige foreldre. “Det er lettere å ha utagerende barn enn å ha vanskelige foreldre. Før i gamle dager så var det slik at foreldrene støtta læreren og det savner man litt.”

Det er flere som tar opp at det å ikke bli hørt kan være demotiverende spesielt i forhold til foreldre.

Det var en som spesielt irriterte seg over at hver gang det er et eller annet som går feil i samfunnet, det kan være alt fra tidlig graviditet til alt mulig rart så kommer det “at dette må inn i skolen” eller “dette burde dem jo ha lært på skolen”. “Dette er ofte en sånn politikergreie, hvor skolen skal løse alle problemer”.

Det var også demotiverende at foreldre ikke bryr seg så mye om hva de skal følge opp, men at de har en mening om hva læreren skal gjøre, og at foreldre undergraver lærernes autoritet til elevene ved at foreldre motsier det lærerne sier og skaper motsetninger mellom elever og lærer. Det var en kommentar som vi la spesielt merke til: «Det er som om de tenker at ungene går på en sånn dyr privatskole, hvor du bare kan, liksom, skal få alt servert på et sølvfat.»

Dette med foreldre som fungerer som krevende ser vi som et fenomen blant intervjukandidatene.

Vi stilte også spørsmålet: Får du noen form for ros eller belønning? Dette gjorde vi for å undersøke om de fikk noen form for anerkjennelser i forbindelse med motivasjon.

Vi fikk veldig kontante svar på at de ikke fikk noen belønning, og noen nevnte at de ikke fikk noen annen form for ros eller anerkjennelse, mens andre sa at de kunne få generell ros uten at rosen var spesifikk. Men det mangler ikke på tilbakemeldinger fra sinte foreldre. Her var det en som svarte at kanskje du ikke får så mye ros og belønning, men og det er ikke alltid resultatene kommer med en gang, men om fire-fem år så kan det være en tidligere elev som forteller deg at de satte pris på den jobben du gjorde med dem for noen år tilbake, det er en form for belønning. Den siste setningen er i tråd med Public Service Motivation (PSM) teorien at man har holdninger og verdier som innebærer at man ønsker å hjelpe andre og være en positiv bidragsyter i samfunnet og finner da indre motivasjon fra dette (Christensen etc., 2015, s. 118-119).

4.3.4.2 Kvantitativ undersøkelse av motivasjon og arbeidsglede

Vi vil nå se på den kvantitative delen av undersøkelsen som gjelder positiv og negativ motivasjon.

Positiv motivasjon

Vi spurte respondentene om de var Enig, Delvis, Delvis uenig, Uenig og Både-og, med følgende utsagn: Følgende personer/grupper gir meg motivasjon og arbeidsglede, gruppene er skoleeier, skoleledelsen, kollegaer, elever og foreldre.

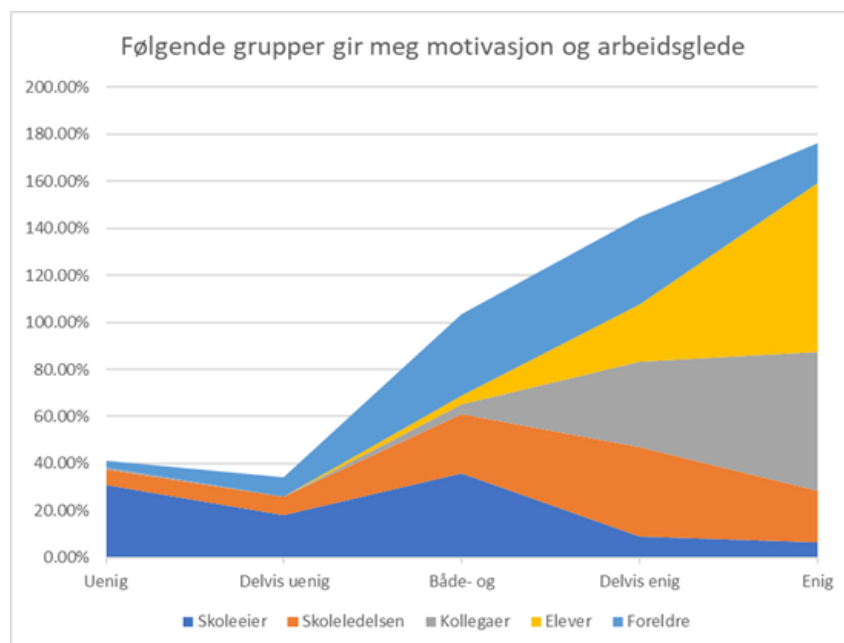
Vi ser fra tabell 23 og figur 23 at skoleeier ikke gir respondentene motivasjon og arbeidsglede. Et forholdsvis høy andel 36 % har svart at de er både enig og uenig på spørsmålet om at skoleeier gir dem motivasjon og arbeidsglede.

Ut ifra figur 23 og tabell 23 ser vi at en høy andel respondentene er enig i at elever og kollegaer gir motivasjon og arbeidsglede og det er få respondenter som er uenig at elever og kollegaer gir motivasjon og arbeidsglede.

Når det gjelder om skoleledelsen gir arbeidsglede og motivasjon er respondentene så har 25 % svart at det er både enig og uenig at skoleledelse gir motivasjon og arbeidsglede, og respondentene er i større grad delvis enig i utsagnet enn helt enig. Denne trenden gjelder også om foreldre gir respondentene motivasjon og arbeidsglede, 35 % har svart at de er både enige og uenige i utsagnet.

Følgende personer/grupper gir meg meg motivasjon og arbeidsglede.					
Svar fordelt på prosent					
	Uenig	Delvis uenig	Både-og	Delvis enig	Enig
Skoleeier	30,9 %	17,9 %	35,8 %	8,9 %	6,5 %
Skoleledelsen	6,5 %	8,1 %	25,2 %	38,2 %	22%
Kollegaer	0,8 %	0%	4%	36,3 %	58,9 %
Elever	0%	0%	4%	24,2 %	71,8 %
Foreldre	3,2 %	8,1 %	34,7 %	37,1 %	16,9 %

Tabell 23: Resultat i prosent for grupper som gir motivasjon og arbeidsglede



Figur 23: Stablet områdediagram for grupper som gir motivasjon og arbeidsglede. % kommer fra tabell 23 og total 500%

Vi ønsket å teste om det var signifikante forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg på påstanden om de forskjellige gruppene øker motivasjon og arbeidsglede. Dette testet vi med både kji-kvadrat test, se vedlegg 10.

Vi presenterer følgende hypoteser:

- H0: det er ingen forskjell mellom Oslo og Sarpsborg om de blir motivert av gruppene enten skoleeier, skoleledelsen, kollegaer, elever og foreldre.
- H1: det er forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg om de blir motivert av gruppene enten skoleeier, skoleledelsen, kollegaer, elever og foreldre.

Testen viste ingen signifikante forskjeller i noen av gruppene og nullhypotesen beholdes. Vi kan ikke påstå at det er signifikante forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg når det gjelder motivasjon fra gruppene skoleeier, skoleledelsen, kollegaer, elever og foreldre.

I den kvalitative undersøkelsen svarte respondentene at foreldre kunne være krevende, dette fenomenet undersøkte vi i den kvantitative undersøkelsen. Ut ifra tabell 23 ser vi ikke den samme tendens, her svarer 37 % at de er delvis enig i at foreldre gir motivasjon og arbeidsglede, 35 % svarer både og, som vi vil si at de er både enig og uenig. Da ønsket vi å teste om det var signifikante forskjeller om respondentene ble motivert av foreldre med forklaringsvariablene,

kjønn, alder og stilling. Vi testet ved å benytte general linear model og da fant vi signifikante forskjeller om respondentene ble motivert av foreldre med forklaringsvariabel kjønn og stilling.

Vi presenterer følgende hypoteser:

- H0: Det er ingen signifikante forskjeller på om foreldre gir motivasjon og arbeidsglede mellom kjønn.
- H1: Det er signifikante forskjeller på om foreldre gir motivasjon og arbeidsglede mellom kjønn.

Testen viser at signifikansnivå er 0.002 på forklaringsvariabel kjønn. Nullhypotesen forkastes og vi kan si det er sannsynlig at det er forskjeller mellom kjønn og om foreldre gir motivasjon eller arbeidsglede.

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: Foreldre gir meg motivasjon og arbeidsglede					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	26.297 ^a	10	2.630	3.295	0.001
Intercept	5.034	1	5.034	6.307	0.013
Kommune	0.299	1	0.299	0.375	0.542
Kjønn	7.891	1	7.891	9.887	0.002
Alder	7.786	4	1.947	2.439	0.051
Stilling	8.026	3	2.675	3.352	0.022
Heltid/Deltid	2.973	1	2.973	3.725	0.056
Error	90.187	113	0.798		
Total	156.000	124			
Corrected Total	116.484	123			

a. R Squared = .226 (Adjusted R Squared = .157)

Tabell 24: Test general model, foreldre gir meg motivasjon og arbeidsglede

Estimated meanverdi kjønn				
Dependent Variable: Foreldre gir meg motivasjon og arbeidsglede				
Kjønn	Mean	Std. Error	Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Menn	0.114	0.171	-0.224	0.451
Kvinner	0.707	0.118	0.474	0.939

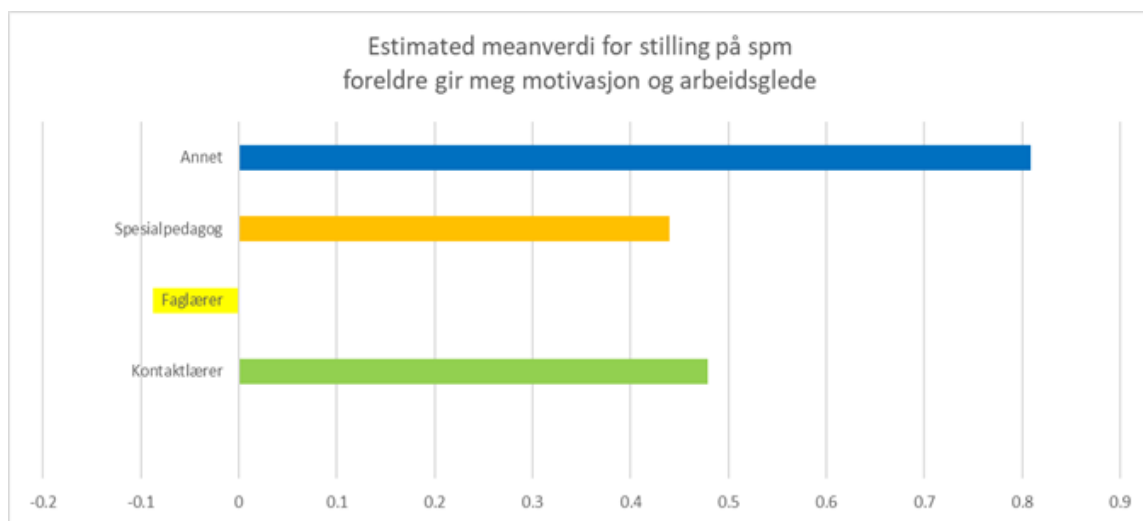
Tabell 25: Estimated meanverdi for kjønn på spørsmålet "Foreldre gir meg motivasjon og arbeidsglede"

Ut ifra tabell 25, mean verdi kjønn, ser vi kvinner har en høyere mean verdi på 0.707 enn menn med meanverdi på 0.114 på en scala som går fra -2 til 2. Det vil si at menn verken er enig eller uenig at foreldre gir motivasjon og arbeidsglede mens kvinner er nærmere delvis enig i at foreldre gir deg motivasjon og arbeidsglede.

Vi presenterer følgende påstander:

- H0: Det er ingen signifikante forskjeller på om foreldre gir motivasjon og arbeidsglede mellom stilling
- H1: Det er signifikante forskjeller på om foreldre gir motivasjon og arbeidsglede mellom stilling.

Testen viser at signifikansnivå er 0.022 på forklaringsvariabel stilling. Vi forkaster nullhypotesen og kan si det er sannsynlig med forskjeller mellom stillinger og om foreldre gir motivasjon eller arbeidsglede.

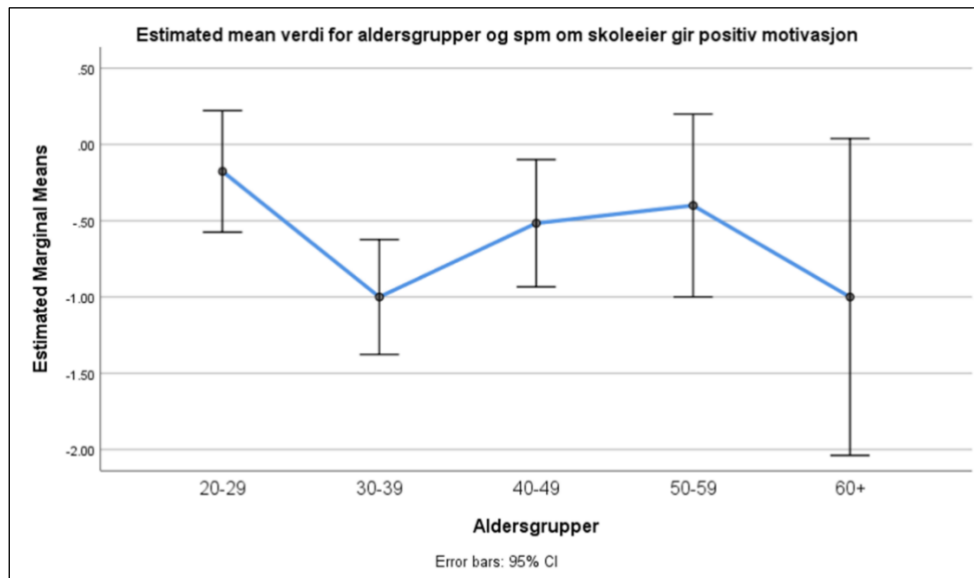


Figur 24: Estimated Meanverdier for stillinger på spm: om foreldre gir motivasjon og arbeidsglede

Vi ser fra mean verdien fra figur 24 at faglærere har svart tilnærmet både- og på spørsmålet om foreldre gir motivasjon og arbeidsglede. Dette overrasket da det under det kvalitative intervjuet kom frem at det var kontaktlærer og spesialpedagoger som i større grad måtte forholde seg til foreldre, men en respondent fra det kvalitative intervjuet hadde endret stilling fra kontaktlærer til faglærer og slapp da i større grad foreldrekontakt.

Vi testet om det var ytterligere signifikante forskjeller om respondentene ble motivert av gruppene enten skoleeier, skoleledelsen, kollegaer, elever med forklaringsvariablene kjønn, alder, stilling og stillingsprosent. Vi fant signifikante forskjeller på gruppen skoleeier og forklaringsvariabel alder ga signifikant forskjell med signifikansnivå 0.042, og gruppen elever og forklaringsvariabel kjønn med signifikans på 0.013, og gruppen kollegaer og stilling med signifikansnivå 0.003.

Vi ser nærmere på meanverdi gruppen skoleeier og forklaringsvariabel alder og gruppen elever og forklaringsvariabel kjønn, vi valgte å se bort ifra gruppen elever og forklaringsvariabel kjønn og gruppen kollegaer og forklaringsvariabel stilling da forskjellene var for små til at vi kunne tillegg dette noe vekt.



Figur 25: Estimated mean verdi for aldersgrupper og spm om skoleeier påvirker motivasjon positivt

Vi ser fra figur 25 at aldersgruppen 20-29 har den høyeste meanverdien med en verdi som nærmer seg null. Det vil si at de både er enig og uenig i at skoleeier motiverer og gir arbeidsglede. De eldre aldersgruppene går mot delvis uenig, og vi ser at konfidensintervallet for den eldste aldersgruppen er bredt.

Påvirker motivasjon negativt

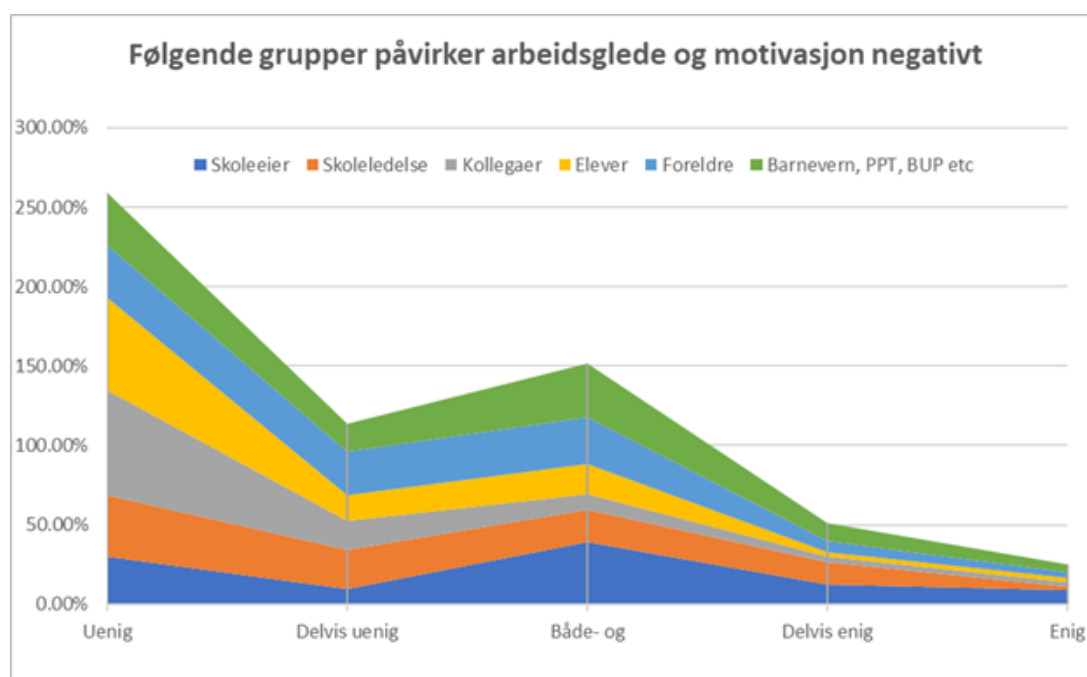
Vi ønsket å se om det var forskjeller i om vi spurte om følgende grupper påvirket de negativt eller om de påvirket motivasjon og arbeidsglede negativt og om det var samsvar med disse svarene.

Det vi ser ut ifra svarene er at utsagnet om at disse gruppene påvirker arbeidsglede og motivasjon negativt så er det høy uenig i gruppene Kollegaer og Elever, det vil si at disse gruppene i stor grad ikke påvirker negativt. 66 % var uenig at kollegaer påvirker motivasjon og arbeidsglede negativt, og 59 % er uenig at elever påvirker negativt. Derimot var det mange som valgte både- og det vil si at de var både enig og uenig i at skoleeier påvirker motivasjon negativt

med 40 %. Det var mange respondenter som valgte både- og, på om foreldre 30 % og Barnevern etc. 33 % påvirket motivasjon negativt.

Følgende person/grupper påvirker arbeidsglede og motivasjon negativt					
Svar fordelt på prosent					
	Uenig	Delvis uenig	Både- og	Delvis enig	Enig
Skoleeier	29,8 %	9,7 %	39,5 %	12,1 %	8,9 %
Skoleledelse	38,7 %	24,2 %	20,2 %	14,5 %	2,4 %
Kollegaer	65,9 %	18,7 %	9,8 %	3,3 %	2,4 %
Elever	58,9 %	16,1 %	18,5 %	3,2 %	3,2 %
Foreldre	32,5 %	27,6 %	30,1 %	6,5 %	3,3 %
Barnevern, PPT, BUP, Familievern og lignende tilbud	33,3 %	17,1 %	33,3 %	11,4 %	4,9 %

Tabell 26: Resultat i prosent for grupper som påvirker motivasjon og arbeidsglede negativt



Figur 26: Stablet områdediagram for grupper som påvirker motivasjon og arbeidsglede negativt. Prosent kommer fra tabell 26 og er totalt på 600 %

Vi testet videre om det var signifikante forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg til påstanden om følgende grupper skoleeier, skoleledelse, kollegaer, elever og foreldre, påvirker motivasjon og arbeidsglede negativt. Dette testet vi med General linear model.

Vi presenterer følgende hypoteser:

- H0: det er ingen forskjell mellom Oslo og Sarpsborg om de blir negativ motivert av gruppene enten skoleeier, skoleledelsen, kollegaer, elever og foreldre.
- H1: det er forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg om de blir negativt motivert av gruppene enten skoleeier, skoleledelsen, kollegaer, elever og foreldre.

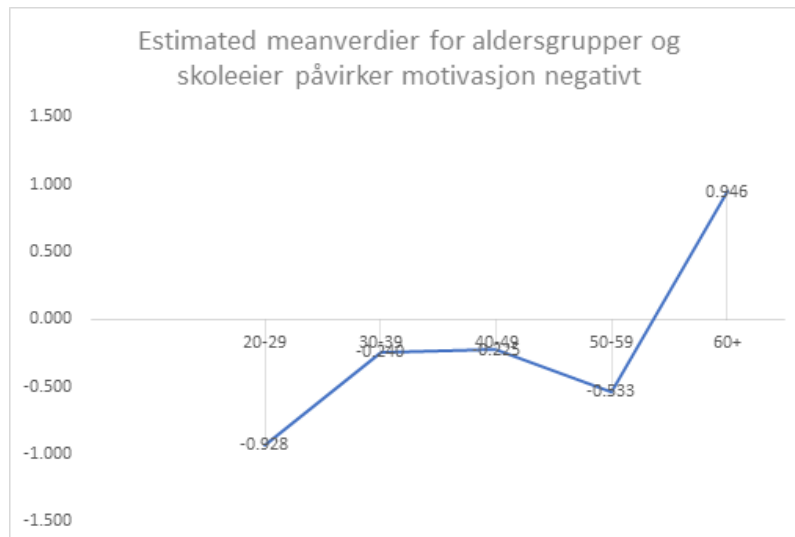
Det var ingen signifikante forskjeller i noen av gruppene så H0 hypotesen beholdes, vi kan ikke påstå at det er signifikante forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg når det gjelder negativ motivasjon fra gruppene skoleeier, skoleledelsen, kollegaer, elever og foreldre.

Vi testet videre om det var andre signifikant forskjeller med forklaringsvariablene kjønn, alder, stilling og stillingsprosent og om følgende grupper skoleeier, skoleledelse, kollegaer, elever og foreldre, påvirker motivasjon og arbeidsglede negativt. Vi testet med General linear model, og fant her signifikante forskjeller med 0.013 mellom aldersgrupper og om skoleeier påvirker motivasjon og arbeidsglede negativt, se tabell 27. Som vi ser av tabell 27 er adjusted R Squared lite forklart, noe som betyr at forklaringene kan ligge utenfor kommune, kjønn, alder og stilling.

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: Skoleeier påvirker motivasjon og arbeidsglede negativt					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	26.702 ^a	10	2.670	1.745	0.079
Intercept	1.223	1	1.223	0.799	0.373
Kommune2	0.163	1	0.163	0.106	0.745
Kjonn1	0.467	1	0.467	0.305	0.582
Alder1	20.582	4	5.146	3.362	0.012
Stilling	6.106	3	2.035	1.330	0.268
HeltidDeltid	0.107	1	0.107	0.070	0.792
Error	172.935	113	1.530		
Total	219.000	124			
Corrected Total	199.637	123			

a. R Squared = .134 (Adjusted R Squared = .057)

Tabell 27: Test general model, alder og om skoleeier påvirker motivasjon og arbeidsglede negativt

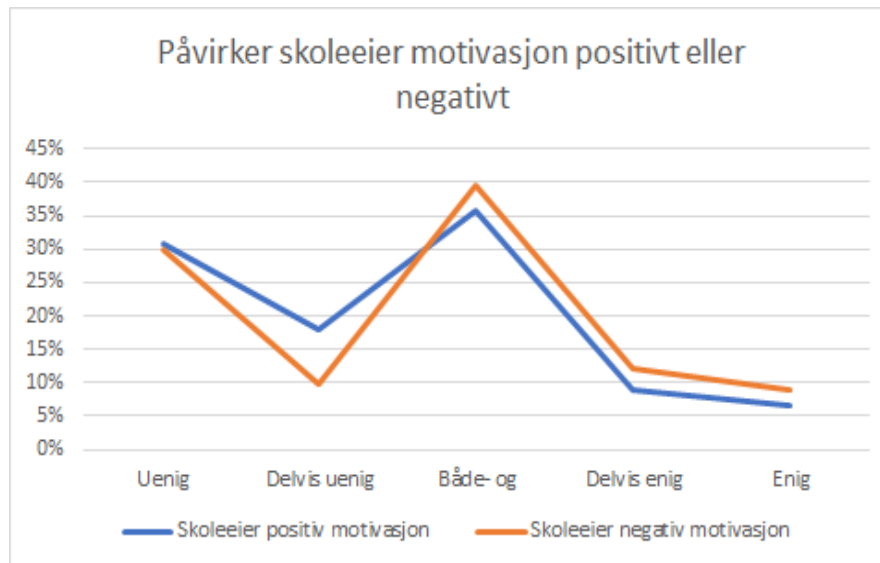


Figur 27: Estimated meanverdi for aldersgrupper og avhengig variabel om skoleeier påvirker arbeidsglede og motivasjon negativt

Den yngste aldersgruppen har en estimated meanverdi som er delvis uenig i at skoleeier påvirker motivasjon negativt, mot den eldste aldersgruppen som er delvis enig i at skoleeier påvirker motivasjon negativt, de andre aldersgruppene er nærmere null som er at det er både enig og uenig. I den eldste aldersgruppen er konfidensintervallet stort. Dette resultatet samsvar med spørsmålet om skoleeier påvirker motivasjon positivt med forklaringsvariabel alder.

Sammenligning positiv og negativ motivasjon

Vi sammenlignet deretter svar på den positive motivasjonen og den negative motivasjon for å se om vi kunne se noen samspill eller korrelasjon. Ut ifra figur 28 Ser vi at skoleeier ikke påvirker motivasjon positivt, men det betyr heller ikke at skoleeier påvirker motivasjon negativt. Det at du ikke blir positivt motivert betyr ikke at du blir negativt motivert dette stemmer med Herzbergs hygienefaktor (Sagberg, 2020).



Figur 28: Sammenligning av positivt eller negativ påvirkning på arbeidsglede og motivasjon fra skoleeier

Som vi ser fra figur 28 er det korrelasjon mellom positiv motivasjon og negativ motivasjon. Vi testet spørsmålene mot hverandre og ser at de samsvarer med signifikans på 0.000.

Spørsmålet Posm1 og Negm1: skoleeier påvirker arbeidsglede og motivasjon positivt korrelerer med skoleeier påvirker arbeidsglede og motivasjon negativt og det korrelerer med -0.489. Spørsmålet Posm2 og Negm2: skoleledelse påvirker arbeidsglede og motivasjon positivt korrelerer med skoleledelse påvirker arbeidsglede og motivasjon negativt og det korrelerer med -0.592. Spørsmålet Posm3 og Negm3: kollegaer påvirker arbeidsglede og motivasjon positivt korrelerer med kollegaer påvirker arbeidsglede og motivasjon negativt og det korrelerer med -0.342. Spørsmålet Posm4 og Negm4: elever påvirker arbeidsglede og motivasjon positivt korrelerer med elever påvirker arbeidsglede og motivasjon negativt og det korrelerer med -0.314. Spørsmålet Posm5 og Negm5: foreldre påvirker arbeidsglede og motivasjon positivt korrelerer med foreldre påvirker arbeidsglede og motivasjon negativt og det korrelerer med -0.369. Som vi ser fra vedlegg 13 er de signifikante med 0.000, og det vil si at de samsvarer.

5. Drøfting

I denne oppgaven har vi benyttet teori om selvledelse, Public Service Motivation (PSM), New Public Management (NPM), Instrumentelt perspektiv og motivasjon inkludert Herzbergs tofaktorteori. Metoden vi har benyttet er triangulering med en kvalitativ og en kvantitativ undersøkelse. Videre har vi benyttet et fenomenologisk hermeneutisk forskningsdesign. Vi vil nå drøfte våre funn opp mot vår problemstilling:

Hvor selvledende er lærere og hvordan blir muligheten til å være selvledende påvirket av krav og komplekse omgivelser? Er det forskjeller mellom lærere i Oslo og Sarpsborg kommune, aldersgrupper, kjønn eller stilling?

Kapittelet struktureres etter våre forskningsspørsmål, og avsluttes med et delkapittel hvor vi drøfter styrker og svakheter ved avhandlingen. Vi gjentar våre forskningsspørsmål her:

1. Hva sier lærernes arbeidsmetoder og atferd oss om lærernes grad av selvledelse?
2. Hvilke rammebetingelser i lærernes omgivelser påvirker muligheter til å være selvledende?
3. Kan vi identifisere ulike tendenser mellom lærere i Oslo og Sarpsborg kommune, eller mellom lærernes kjønn, alder og stilling?

5.1 Grad av selvledelse hos lærere

I drøftingen som handler om grad av selvledelse hos lærere begynner vi med den kvantitative undersøkelsen hvor vi har benyttet selvledelsestesten til Glasø og Thompson (2018). Vi ser videre på utsagn fra den kvalitative undersøkelsen, og ser dette opp mot teori om selvledelse. Definisjonen på selvledelse vi benytter her er:

Selvledelse krever at man er mentalt innstilt på å lede seg selv. Det vil si at de kan motivere seg selv, være selvevaluerende og kunne snu negative innstillinger til positive innstillinger. Selvledelse krever også at man kan prioritere, det vil også si at man har evnen til å velge bort noe, evnen til å si nei (Glasø og Thompson, 2018, s. 38 – 43, 78 - 81).

5.1.1 Drøfting av den kvantitative undersøkelsen

I den kvantitative analysen brukte vi selvledelsestesten fra Glasø og Thompson (2018). Vi brukte skala fra “Svært sjeldent” til “Alltid” og med tilhørende tallverdi 1-7, svært sjelden=1, sjelden=2, av og til=3, som regel=4, ofte=5, svært ofte=6, alltid=7. Ut ifra figur 6 i analysekapittelet ser det ut som svarene har fordelt seg jevnt i de fire midterste kategoriene og mindre i de ytre kategoriene. Vi tolker det til at det ser ut som en bra spredning i svarene og vi undersøkte også dette nærmere da noen respondenter ga tilbakemelding om at de savnet noen svaralternativer. Fra skåren på selvledelsestesten fra Glasø og Thompson er en høy skår for hver gruppering fra 20 til 28.

I analysen av testen fant vi at de skåret bedre på gruppering 1. Kontroll over egen tid og 4. Forbedre egne resultater, enn gruppering 2. Ivareta arbeidsglede og 3. Styre arbeidet, men ingen av skårene i gruppene kom opp til det som er ansett som høy skår fra 20 til 28.

Den første grupperingen sier noe om evne og/eller mulighet til å styre egen tid og arbeidshverdag. En høy skår på denne grupperingen vil si at respondenten har god kontroll, og opplever balanse mellom arbeidsmengde og tid til rådighet (Glasø og Thompson, 2018, s. 37-43).

For gruppering 1 ble skåren for gruppen 18,31 den høyeste av de fire gruppene. Vi undersøkte hvilke spørsmål i gruppene de skåret lavt på og da la vi merke til at i gruppering 1: Ivareta kontroll over egen tid, skåret de lavt på spm 1. Jeg har tilstrekkelig tid til de oppgavene jeg ønsker å prioritere. på dette spørsmålet skåret de 3,9. Kommer dette utenfra med for mange oppgaver og for liten tid til rådighet? Eller gjelder dette disponering av tid og oppgaver?

På den ene siden må vi se på oppgave trykket, og tiden man har til rådighet og på den andre siden må vi se på hvordan man prioriterer oppgaver i forhold til tiden man har til rådighet. I selvledelses teorier nevnes det om mestringsfeltet som består av oppgave trykk og arbeidsmetode. Selvledelse krever også at man kan prioritere, det vil også si at man har evnen til å velge bort noe, evnen til å si nei. Kan dette medføre at det blir kvalitet mot kvantitet? Det vil si at man gjennomfører standard opplegg og ikke tilrettelegger og tilpasser og ikke bruker for mye tid på å finne nye løsninger og opplegg. Faren blir da at man kan bryte med kravet om tilpasset opplæring.

På den annen side om man bruker mest tid på de oppgavene man liker best på bekostning av de oppgavene man mestrer minst eller liker minst, og da er det et prioriteringsspm. Vi undersøkte da nærmere et annet spm i gruppering 1, spm 5: Jeg klarer å styre tiden min, slik at jeg får gjort det jeg vil. Her skårer de 4.5 som er opp mot 5 som betraktes som høy skår. Dette indikerer at de klarer å prioritere tiden sin. Når vi ser på påstanden “Jeg er lærer hele døgnet” så svarte 72,5 % fra delvis enig til enig. Imidlertid kan det ligge en forskjell i fortolkning av denne påstanden, for noen kan denne påstanden bety at de har en rolle som “lærer hele døgnet” og for andre kan påstanden bety at de retter oppgaver på kvelden og svarer på henvendelser utenfor skoletid, fortolkningen her får vi imidlertid ikke avklart.

Gruppering nummer to, ivareta arbeidsglede, beskriver i hvor stor grad respondenten aktivt forsøker å påvirke egen arbeidsglede. En høy skår indikerer at en forsøker å ivareta trivsel og motivasjon, spesielt når arbeidsoppgavene i seg selv ikke er motiverende. I selvledelsestesten så var den samlede skåren på 16,80 i gruppering 2: Ivareta arbeidsglede. Vi så nærmere på svarene i gruppen og så at det var en lavere skår på spm 14: Jeg er på jakt etter mine selvpålagte begrensninger, dette spørsmålet skåret 3.4, noe som drar ned skåren i gruppering 2 (Glasø og Thompson, 2018, s. 139).

Når vi kobler dette spørsmålet til teorier om selvledelse så kan vi si at gruppering 2 og spm 14 faller inn under selvobservasjon og kognitiv atferdsstrategi. Selvobservasjon er viktig for å kunne observere negative tankemønstre. Kognitiv atferdsstrategi kan bidra til å unngå negative tankemønstre og negative selvinstruksjoner og skape positive tankemønstre. Selvobservering innebærer og at man øker egen bevissthet på hvordan man utfører oppgaver, både styrker og svakheter (Glasø og Thompson, 2018, s. 102).

Vi tolker det slik at for denne gruppering 2: Ivareta arbeidsglede er det selvobservering og at de er ikke leter etter sine egne selvpålagte begrensninger som gir en lavere skår på denne grupperingen. Arbeidsglede forutsetter mestring og mestringstro og er man ikke bevisst på egne negative tankemønstre som setter begrensninger kan dette i noen grad dempe egen mestringstro og mestringsfølelse og derav egen arbeidsglede. Dette kan imidlertid skyldes at de ikke ønsker å fokusere på sine egne begrensninger og usikkert om de gjør dette for å beholde mestringstro eller ikke.

På den annen side har de høyere skår på de tre andre spørsmålene i gruppering 2. spm 2. Jeg fokuserer på aktiviteter som jeg liker, spm 6. Jeg finner positive omgivelser hvor jeg kan gjøre en del av arbeidet mitt. og spm 10. Jeg fokuserer på de oppgavene jeg er genuint interessert i. Snittet per spørsmål for denne gruppen er 4.6 og høyt ansees å være fra 5 til 7. Dette indikerer at de at de er gode på å beholde egen mestringstro ved å søke positive omgivelser og fokuserer på oppgaver de liker og mestrer.

Den tredje grupperingen, styre arbeidet, beskriver i hvor stor grad respondenten arbeider for å nå selvbestemte mål, og om de forsøker å jobbe i omgivelser som er stimulerende for dem. Den beskriver også i hvilken grad respondenten tilegner seg kunnskap som er nødvendig for å nå mål de har satt seg, og i hvilken grad de ser krevende oppgaver som utfordringer det er mulig å løse (Glasø og Thompson, 2018, s. 139).

Skåren fra gruppering 3 var den laveste skåren av de fire gruppene, skåren var 15,47. Når vi undersøkte spørsmålene nærmere er det to spørsmål som har samme skår på 3,9 og den laveste skåren fikk vi for spm 15: Jeg kan “kurere” mine negative forventninger til viktige oppgaver gjennom å drive mental trening, dette spørsmålet fikk skåren 3,4. Det to andre spørsmålene som fikk skår 3,9 var spm 3: Jeg lar arbeidet mot selvbestemte målsettinger styre innsatsen min og spm 7: Jeg gir meg selv oppmuntringer når jeg når mine ikke fullt så lystbetonte mål. Lav skår på spm 3 og i hele gruppering 3 viser at man ikke er fullt så målbevisst eller flinke til å sette seg klare og tydelige mål. Ifølge selvledelse og kontrollteori som handler om selvregulering i forhold til avvik mellom nå tilstand og ønsket tilstand (Carver og Scheier, 1982; Glasø og Thompson, 2018, s. 102).

Videre setter mål grunnlag for både prioritering og selvstyring. I denne sammenheng tolker vi det slik at de ikke skårer høyt på det å sette seg mål og i et viktig poeng er at det igjen kan gi utfordringer når det gjelder prioritering som vi tok opp i gruppering 1. På spm 11: Jeg snur mine negative innstillinger slik at selv det “umulige” fremstår som utfordringer, dette spørsmålet fikk skåren 4,3, ifølge selvledelsesteori kan tyde på at de mentalt kan snu negative innstillinger til positive. Vi ser da en likhet i spm 15 og spm 11, men at de svarer ulikt på disse to spørsmålene. Vi har da tolket dette slik at det er den mentale trening de ikke utfører. Selvledelse krever at man er mentalt innstilt på å lede seg selv. Det vil si at de kan motivere seg selv, være selve

evaluerende og kunne snu negative innstillinger til positive innstillinger (Glasø og Thompson, 2018, s. 66-81).

Den fjerde og siste gruppering 4: Forbedre egne resultater viser i hvilken grad respondenten er opptatt av kvaliteten på arbeidet hen utfører. I tillegg måler den hvor opptatt en er av egen fremdrift og utvikling, og om man trener og jobber med oppgaver som oppleves som vanskelige. En høy skår på denne grupperingen tilsier at respondenten er dyktig til å håndtere utfordringer, og ønsker å utvikle seg for å bli bedre (Glasø og Thompson, 2018, s. 140).

Skåren for gruppering 4 var den nest høyeste skåren av de fire gruppene med en skår på 18,25. Når vi ser på de enkelte spørsmålene i gruppen ser vi at skåren for spm 12 var den laveste i gruppen med 4,1. De tre andre spørsmålene ligger med skår fra 4,6 til 5. Spm 12 lyder som følger “Jeg forbereder meg på viktige saker ved å trene systematisk”. Ifølge selvledelsesteori er trening og fokusering viktig hvis man ønsker å endre atferd, for å endre eller forbedre atferd må man ta i bruk systematisk trening, det krever både tålmodighet, motivasjon og tid. Imidlertid så er skåren nærmere høy for de andre spørsmålene i gruppen så vi tolker det som de er gode på å forbedre egne prestasjoner (Glasø og Thompson, 2018, s. 102).

5.1.1.1 Forskjeller mellom vår faktoranalyse, med tilhørende faktorer og GTs gruppering

Vi fant at det var forskjeller i vår faktoranalyse GTs grupperingene. Vi sammenstilte faktorene med spørsmål fra faktoranalysen og GTs gruppering, og vi foretok noen vurderinger basert på logisk meningsinnhold se vedlegg 9. Faktor 1 og gruppering 1 inneholder de samme spørsmålene og i tillegg har de en reliabilitet over grensen på 0,7, se tabell 4. Faktor 4 og gruppering 4 i vedlegg 9 har ulikheter det er 3 spørsmål som mangler i faktor 4, når vi vurderte meningsinnholdet i setningen og hvilket meningsinnhold som ligger i gruppering 4. Forbedre egne prestasjoner, så tolket vi det slik at de spørsmålene hører til faktor 4, og ved reliabilitetstest se tabell 4 så viser den en reliabilitet på over 0,7 med alle fire spørsmål inkludert.

Vi undersøkte faktor 2 som var sammenfallende med gruppering 3. Styrer arbeidet. Her var tre av spm like i begge gruppene. Det var et spørsmål i gruppe 3 som ikke var i faktor 2 og det var spørsmålet: “Jeg lar arbeidet mot selvbestemte målsettinger styre innsatsen min”, når vi vurderte meningsinnholdet i dette spørsmålet opp mot selvledelsesteori, tolket vi det slik at det hørte til gruppering 3. Styre arbeidet. Det var i tillegg et spørsmål i faktor 2 som ikke var i

gruppe 3. Det var spørsmålet “Jeg er på jakt etter mine selvpålagte begrensninger. Ved å se på meningsinnhold og teori om selvledelse var vi fortsatt ikke sikker på om den hørte til gruppen: Styre arbeidet. Vi sjekket reliabilitetstesten for gruppe 3, se tabell 4. Den viste Alpha 0.631 og den viste at ved å ta ut spm 3: Jeg lar arbeidet mot selvbestemte målsettinger styre innsatsen min, ville Alpha steget til 0,677 og nærmet seg grensen på 0,7. Det var nettopp dette spørsmålet som vi vurderte hørte til gruppe 3 styre arbeidet i forhold til meningsinnhold og teori. Så vi tok en avgjørelse på å beholde gruppe 3 slik den var opprinnelig med de fire spørsmålene.

Faktor 3 var sammenfallende med gruppering 2. Ivareta arbeidsglede. Her var det to spørsmål som var like i faktor 3 og gruppe 2. Spm: Jeg finner positive omgivelser som i faktor 3 fikk en verdi rett under 0,5 verdien var 0,489 vurderte vi meningsinnholdet i spørsmålet til å høre til gruppe 2. Ivareta arbeidsglede. I faktor 3 kom spørsmålet: “Jeg lar arbeidet mot selvbestemte målsettinger styre innsatsen min” dette spørsmålet drøftet vi i forrige avsnitt hvor vi tolket det spørsmålet til å høre til gruppe. Styre arbeidet. Igjen står gruppe 2 med spørsmålet: “Jeg er på jakt etter mine selvpålagte begrensninger” som ikke var med i faktor 3. Dette spørsmålet var det spørsmålet som vi ikke kunne plassere i hverken gruppen ivareta arbeidsglede eller gruppen styre arbeidet. Så vi undersøkte reliabilitetstesten se tabell 4 for gruppe 2. Her var Chronbach’s alfa verdien 0.657 tett opp til grensen for 0,7 og ser vi på tabell 4 ser vi at den viser at ved å ta ut spm 14: “Jeg er på jakt etter mine selvpålagte begrensninger” så ville reliabiliteten økt til 0,783. Dette ga oss noen nye runder med vurderinger ettersom det var nettopp dette spørsmålet vi hadde problemer med å plassere. Vi valgte å beholde gruppe 2 med de opprinnelige spørsmålene, da vi la større vekt på Glasø og Thompsons vurderinger for grupperinger.

5.1.2 Drøfting av den kvalitative undersøkelsen

I den kvalitative undersøkelsen var vi ute etter utsagn som kunne peke mot en selvledende, eller en ikke-selvledende atferd hos intervjukandidatene. Når det gjelder hvorvidt intervjukandidater opplevde å ha kontroll over egen tid fikk vi mange tilbakemeldinger som gikk ut på at de jobbet til alle døgnet tider. Dette ble kort oppsummert av en intervjukandidat med utsagnet “Jeg er lærer hele døgnet”. At lærerne jobber hele døgnet kan tyde på at de alltid er tilgjengelige på mail, telefon og sms, eller at dette må til for å rekke å få fullført arbeidsoppgaver innen fristen. Denne forklaringen styrkes ytterligere ved en tilbakemelding om hvordan en lærer jobber for å rekke frister: “Da må jeg bare jobbe til jeg blir ferdig da. Sånn er det jo. Da sitter vi der da.

Langt ut over”. Disse utsagnene kan tyde på en mindre selvledende atferd med tanke på evne til å prioritere, velge bort å si nei. For eksempel til å svare på henvendelser lang utover kvelden (Glasø og Thompson, 2018, s. 37-48).

På den andre siden gjentok det seg i intervjuene at flere av lærerne la planer frem i tid, og at de som regel lå litt i forkant med gjøremål fordi de var klar over at det kunne dukke opp uforutsette og tidkrevende arbeidsoppgaver. Når det gjaldt krav til dokumentasjon og rapportering hadde lærerne vi intervjuet laget seg strategier og planer for når og hvordan dette skulle gjennomføres. En av intervjukandidatene fortalte for eksempel at “...det blir jo å sette av, okei «Halvtime per skjema», så, «da må jeg være ferdig», på en måte. Ehm, sånn at man fyller inn det viktigste ...”. Dette peker mot en selvledende atferd, da det tyder på en evne til å prioritere og for eksempel å velge å løse oppgaver kort og konkret fremfor lange avhandlinger (Glasø og Thompson, 2018, s. 37-43).

På tilbakemeldinger som gjaldt intervjukandidatenes evne og mulighet til å styre arbeidet fortalte fire av respondentene at de jobbet strukturert og systematisk med planleggingen, og årshjulet ble trukket frem som et nyttig hjelpemiddel. Et interessant funn her var at alle de fire som la skriftlige planer var kvinner og at de to andre var menn. En av kandidatene fortalte at hen la en “plan i hodet sitt” og en annen fortalte at hen planla dag for dag, men forsøkte å ligge litt i forkant. Vi tolker dette som en atferd hvor respondentene er innstilt på å lede seg selv, og at de som regel har en plan selv om dette varierer fra en tankeprosess til skriftlige planer. Dette peker mot en selvledende atferd, men med variasjoner fra lærer til lærer.

Intervjukandidatene fikk spørsmålet om i hvilken rekkefølge de valgte å gjennomføre arbeidsoppgaver. Dette gikk på prokrastinering og om de valgte de morsomme eller kjedelige arbeidsoppgavene først. På spørsmålet svarte fire av lærerne at de startet med de morsomme oppgavene. Dette tyder på en tendens med prokrastinering og utsetting av kjedelige oppgaver, noe som igjen kan være tegn på mindre grad av selvledelse. De to siste svarte imidlertid at de gjorde seg ferdig med de kjedelige oppgavene først, noe som peker i retning av større grad av selvledelse. I dette tilfellet valgte altså to tredjedeler å gjennomføre de morsomme oppgavene først. Ifølge teori om selvledelse bør man ikke utsette arbeidsoppgaver (Glasø og Thompson, 2018, s. 61-62).

På spørsmålet om hva lærerne gjorde for å ivareta arbeidsgleden fortalte de at de la mye energi på gode undervisningsopplegg for å skape mestring og læringsglede hos elevene. Dette tyder på at de er gode på å fokusere på arbeidsoppgaver de liker, som igjen peker mot en selvledende atferd. Fem av seks lærere snakket også om kollegaer som en god kilde til arbeidsglede, noe vi også fant igjen i den kvalitative undersøkelsen. Dette virket ikke kun tilfeldig, men som aktive valg tatt av lærerne som utdypet at samarbeid i team ble opplevd som positivt. En av lærerne fortalte også at hen bidro til å løfte humøret hos sine kollegaer, og at han alltid fikk igjen minst like mye ved en senere anledning.

Å evaluere seg selv i forhold til konkrete problemstillinger og å jobbe aktivt for å forbedre egne prestasjoner er et viktig element når man skal arbeide selvledende. Når det gjelder selvevaluering fortalte flere av lærerne at de ikke jobbet med dette bevisst, men at de noen ganger fikk utdelt selvevalueringsskjemaer de benyttet. I dette tilfellet får altså lærerne hjelp til å evaluere seg selv. Vi kan ikke si at dette peker i en positiv eller negativ retning med tanke på selvledelse, da vi ikke vet om lærerne hadde valgt å gjøre dette om det ikke kom fra ledelsen. Det som imidlertid kan peke i retning av selvledelse er tilbakemeldingene vi fikk om at selvevaluering var en kontinuerlig prosess. Med dette mener vi at lærerne løpende fikk tilbakemeldinger fra elever eller kollegaer, eller skjønte på elevenes oppførsel hva som fungerte eller ikke. Dette tok de læring av og benyttet videre til å forbedre og tilpasse opplæringen. En av lærerne skilte seg ut og fortalte at hen konstant evaluerte seg selv og fulgte opp egne resultater og elevenes utvikling. Dette oppfatter vi som en sterkere grad av selvledelse (Houghton og Neck, 2002; Glasø og Thompson, 2018 s. 102).

Når det kommer til konkrete målsettinger var tilbakemeldingen yrkesmessig at det ikke var mange muligheter for avansement. Det var å være lærer, studieinspektør eller eventuelt rektor. Målene lærerne hadde satt seg gjaldt derfor elevenes utvikling, læringsglede, at man skulle være den læreren de ville huske og tenke tilbake på og at alle elevene skulle føle seg sett. I teori om selvledelse er ikke dette typiske eksempler på målsettinger, og en utfordring er at de kan være lite konkrete sett bort i fra karakterer. Vi tolker det likevel som å peke mot en selvledende atferd, da lærerne hadde satt seg mål og jobbet aktivt med dette (Glasø og Thompson, 2018, s. 69-70, 123-124).

På spørsmål om de var gode på selvledelse se tabell 28. Resultatet fra spørsmålet samsvarer med målingene-skårene fra selvledelsestesten.

Jeg mener jeg er god på selvledelse/ lede meg selv.

Selvledelse vil her si:

Evne til å styre seg selv og sin tid, sette seg mål, prioritere og ta valg, og at man er mentalt innstilt på å lede og motivere seg selv.

Svar	Antall	Prosent
Uenig	0	0 %
Delvis uenig	4	3,3 % 
Både- og	34	27,6 % 
Delvis enig	47	38,2 % 
Enig	38	30,9 % 

Tabell 28: Resultat på spørsmålet “Jeg mener jeg er god på selvledelse”

5.2 Påvirkning fra omgivelsene

For å besvare forskningsspørsmål 2 vil vi nå drøfte elementer i lærernes omgivelser som kan tenkes å påvirke muligheten til å være selvledende. Vi gjentar i denne sammenheng forskningsspørsmål 2: “Hvilke rammebetingelser i lærernes omgivelser påvirker muligheter til å være selvledende?”

5.2.1 Rammer

På spørsmål om lærerne føler de har kontroll over egen tid fikk vi til svar at mye tid blir brukt på møter, rapportering, tester og utviklingssamtaler. Dette er tid som blir bundet opp og som derved fører til at lærerne får mindre tid til saker de kunne ha valgt selv. I den kvantitative undersøkelsen svarte 57 % av respondentene at de var enig eller delvis enig i at de selv kunne disponere arbeidstiden sin, 19,8 % svarte både og, og 23,2 % svarte at de var delvis uenig eller uenig. Dette peker mot rammer som til en viss grad kan forhindre muligheten til å arbeide selvledende.

På den andre siden forteller lærerne om en fleksibilitet som lar dem jobbe når det selv passer dem, og om ledere som er flinke til å tilpasse det de kan, for eksempel møtevirksomhet i hektiske perioder. Tross tidkrevende oppgaver som ikke går direkte på utforming av undervisningsopplegg, opplever lærerne at det er en grei kombinasjon av pålagte og selvvalgte oppgaver. Her er det viktig å påpeke at flere av lærerne presiserte at det stadig ble lagt til nye

oppgaver, og dette ikke kunne fortsette uten av man også tok bort noen av de eksisterende kravene. Inntrykket vi sitter igjen med er at lærerne savner mer innsikt og forståelse fra styrende organer, som pålegger lærerne rapporterings- og dokumentasjonskrav.

En interessant tilbakemelding som gikk igjen, var at lærerne hadde opplevd store forskjeller mellom ulike skoler og ledere. De var i stor grad fornøyde med skolene og lederne på nåværende arbeidsplass, men hadde opplevd ledelsen på andre skoler som rigide og lite fleksible. Dette hadde igjen medført at de måtte jobbe mer på kveldstid for å rekke å fullføre alle oppgaver.

En uttalelse fra en av lærerne var at lederne måtte se det menneskelige aspektet, og ikke kunne styre skolen som en fabrikk. Dette kjenner vi igjen fra det instrumentelle perspektivet, hvor offentlige organisasjoner blir sett på som instrumenter eller redskaper for å nå samfunnsnyttige mål, for eksempel kvalitet på grunnskoleopplæringen, og at det ikke nødvendigvis fungerer å overføre strategier med en “fabrikk-tankegang” til offentlige organisasjoner (Christensen, et al., 2015, s. 34).

Ved spesifikke spørsmål om hvordan lærerne ble påvirket av rapporterings- og dokumentasjonsaktiviteter, var tilbakemeldingene i den kvalitative undersøkelsen at de stort sett at det ikke påvirket arbeidshverdagen i stor grad, men at det likevel stjal tid fra eventuelt andre gjøremål. I den kvantitative undersøkelsen svarte 63,5 % av respondentene at de var enig eller delvis enig i at krav til dokumentasjon er for omfattende, 25,6 % svarte både og 9,1 % svarte at de var uenig eller delvis uenig. Dette trekker i retning av at lærere blir påvirket, og at en stor andel lærere oppfatter rapporterings- og dokumentasjonskrav som for omfattende.

Videre ble vi gjort oppmerksom på at i hvilken grad man ble påvirket var avhengig av hvilken stilling man hadde. Det ble for eksempel sagt at stillingen som kontaktlærer og spesialpedagog krevde mer tid til brukt på overordnede saker, noe som igjen kunne føre til en høyere stressfaktor. Dette peker mot at hvor mye man blir påvirket avhenger av hvilken stilling man har på skolen. I den kvantitative undersøkelsen fant vi ikke signifikante forskjeller for de forskjellige gruppene respondenter, men vi tolker tilbakemeldingene fra en kvalitativ undersøkelse som så tydelige at det tilsier en forskjell mellom de ulike rollene.

En av lærerne kommenterte også at det ville være interessant om vi undersøkte forskjellene mellom Sarpsborg og Oslo kommune, grunnet en oppfattelse av at det var mer omfattende krav til dokumentasjon og rapportering i Oslo enn i Sarpsborg. Dette ble testet i den kvantitative undersøkelsen, men vi fant ingen signifikante forskjeller mellom de to kommunene. Dette betyr ikke at det ikke er forskjeller mellom kommunene, men kun at vi ikke kan peke på forskjeller i denne undersøkelsen.

En annen sak respondentene var samstemte om, var at påvirkningen endret seg ut ifra hvilken periode man befant seg i. Det ser altså ut til at graden man blir påvirket varierer gjennom året.

Når det gjaldt hvordan dette påvirket muligheten til å være selvledende kom lærerne fort tilbake til tiden som kunne blitt brukt på andre ting. Ellers varierte tilbakemeldingene fra at de ikke følte de ble påvirket, til at de ble påvirket i noen grad. Det ble fortalt at de mer etablerte lærerne ofte opplevde dette som mer belastende, og at det kunne være mer belastende for nye lærere som skulle finne sin identitet som lærer. For nye lærere kunne det likevel være nyttig, fordi de fikk “knagger å henge ting på”. Vi tolker dette som at læreres mulighet til å være selvledende blir påvirket av tiden som går med dokumentasjon og rapportering, men at det varierer mellom lærerne.

Vi avslutter dette delkapittelet med å nevne resultatet på påstanden “Lærerrollen er for kompleks (skal være oppdrager, psykolog, lærer +)”. At 74 % av respondentene er helt eller delvis enig i at lærerrollen er en tydelig indikator på at det er for mange oppgaver som legges på lærerne.

5.2.2 Samarbeid

Under temaet som omhandlet hvor enkelt eller vanskelig lærerne opplevde samarbeid med ulike grupper var det foreldre som skilte seg ut. I den kvalitative undersøkelsen fortalte intervjukandidatene om foreldre som stilte krav til og hadde meninger om alt fra undervisningsopplegg til hvor eleven er plassert i klasserommet. En lærer fortalte at foreldrene burde ha forståelse for at det var flere barn i et klasserom, og ikke bare deres eget barn. En annen påpekte at foreldrene burde ha forståelse for at barnet ikke gikk på en dyr privatskole. Vi får et inntrykk av at foreldre oppfatter seg som “kunder” i tråd med New Public Management

og det bruker- og markedsorienterte synet som opprinnelig stammet fra privat sektor (Christensen et al., 2015 s. 159-160).

Vi oppfattet det som at samarbeid med foreldre kunne oppleves spesielt utfordrende for ferske lærere og at flere brukte ekstra tid på å forberede foreldremøter med alle spørsmål som kunne dukke opp der. Dette peker i retning av mye tid og ressurser brukt på samhandling med foreldre, noe som kan påvirke mulighet til å være selvledelse både grunnet tidsbruk, og fordi påvirkning fra foreldre kan tenkes å innskrenke de valgmulighetene lærere har til å styre arbeidshverdagen selv.

I den kvantitative undersøkelsen så vi imidlertid en annen trend. Der svarte tilnærmet ingen av respondentene at de opplevde samarbeidet med foreldre meget eller relativt vanskelig. 29,8 % svarte både og, og 67,7 % svarte at samarbeidet var relativt eller meget lett. Dette er et interessant funn, da vi opplever å få svært forskjellige resultater i den kvantitative og den kvalitative undersøkelsen. Dette er også en sak vi ikke ville oppdaget ved kun en kvalitativ, eller en kvantitativ undersøkelse. Vi kan ikke si sikkert hvorfor resultatene er så forskjellige, men det kan tenkes at intervjukandidatene fikk mer tid til å reflektere og at det var mer naturlig å snakke om foreldre under intervjuene. Det kan også tenkes at samarbeidet med de fleste foreldre går fint, men at noen foreldre og noen situasjoner oppleves utfordrende noe som da kan være lett å tenke tilbake på i en intervjusituasjon.

5.2.3 Hvordan er opplevd tillit fra omgivelsene?

I den kvalitative undersøkelsen spurte vi ikke spesifikt om hvordan de opplevde tillit fra sine omgivelser. Emne tillit kom som svar fra intervju kandidatene under intervjuene. Når vi spurte en intervjukandidat om rammer på arbeidsplassen svarte hen at hen føler mye tillit fra skoleledelse på nåværende skole og at hen står friere enn hen har gjort på tidligere arbeidsplasser. Dette har medført at hen trives mye bedre enn tidligere.

Ved et spørsmål om selvledelse svarte en intervjukandidat at hen føler veldig tillit fra skoleledelse til å kunne være selvstendige, selv om de har rammer de må forholde seg til så følte hen stor frihet. Vi ser at respondentene har koblet rammer opp mot tillit og legger inn at de føler tillit når de får være selvstendige og har frihet i arbeidet og respondentene har også lagt til at de da trives bedre, dette samsvarer med det vi har skrevet om behovet for autonomi som

er viktig i selvledelse og under emnet tillit og i forhold til Herzbergs teori er dette viktig i forhold til trivsel (Sagberg, 2020).

I den kvantitative undersøkelsen ser vi fra tabell 20 og figur 18 i analysekapittel 4.3.3.2 at respondentene i overvekt har svart at de opplever både tillit og sterk tillit fra skoleledelse, kollegaer, elever, skoleeier og foreldre. Politikere derimot har fått flere respondenter til å svare at de opplever at politikere viser dem mistillit og sterk mistillit. Halvparten av respondentene har svart at de opplever både tillit og mistillit fra politikere. Dette kan samsvare med at skole og utdanning er et tema politikere ofte har på sin politiske agenda og at det fra politisk hold blir brukt styringsmidler som mål- og resultatstyring og læreplaner blir brukt som en kontrollert form for handlingsrom ifølge instrumentelt perspektiv og kan ifølge beskrivelse av tillit bli sett på som mistillit når styringsmidler blir sett på som en form for kontroll.

5.2.4 Hvordan påvirker omgivelsene på arbeidsglede og motivasjon?

I begge undersøkelsene både den kvalitative og den kvantitative svarte respondentene at både elever og kollegaer var en kilde til trivsel, arbeidsglede og motivasjon. I det kvalitative intervjuet gikk det igjen at det ved motgang så var det viktig å ha støttende kolleger og disse ga en mulighet for å lufte bekymringer og irritasjoner slik at man ikke tok dette med seg videre. Dette velger vi å tolke som motivasjonsfaktorer ifølge Herzberg. Hygienefaktorene dreier seg om ytre betingelser som belønning, kollegaer og fysisk arbeidsmiljøinnholdet i jobben og antas å påvirke tilfredshet og arbeidsglede (Sagberg, 2020).

Det anså det som en form for belønning ved å se at elever utviklet seg og opplevde mestring, det kan vi koble til teorier om PSM er holdninger som er knyttet til at materiell belønning er mindre viktig enn innholdet i arbeidet, og at det er viktig å tjene samfunnet og å kunne hjelpe andre mennesker. Vi tolker dette som at lærere blir indre motivert av respons fra elever.

Det vi så som et fenomen var at flere av respondentene i den kvalitative undersøkelsen tok opp “vanskelige og krevende” foreldre og vi fanget opp dette som et fenomen som gikk igjen hos de fleste av intervjukandidatene og flere ganger i løpet av intervjuet. Dette hjertesukket fant vi ikke igjen i den kvantitative undersøkelsen. I forhold til det kvalitative intervjuet forventet vi at respondentene ville svart at foreldre ikke påvirket positivt til arbeidsglede og motivasjon,

derimot så viste resultat på den kvantitative undersøkelsen at 55 % svarte at foreldre bidrar positivt til arbeidsglede og motivasjon. 35 % svarte både og. 10 % var ikke enig i at foreldre påvirker arbeidsglede positivt. Vi har ikke noen gode svar på hvorfor disse resultatene ble så ulikt, men har valgt å tolke det slik at den kvalitative undersøkelsen fanger opp “hjertesukk” som den kvantitative undersøkelsen ikke klarer å fange opp.

Den kvantitative undersøkelsen viste at skoleeier i stor grad ikke bidrar til å gi positiv motivasjon og arbeidsglede. 60 % har svart at de ikke er enig eller delvis ikke enig i at skoleeier påvirker til positiv arbeidsglede og motivasjon. En stor andel 36 % har svart både- og, se tabell 23 i analysekapittelet. Når vi ser nærmere på spørsmålene her sammenlignet med når vi spurte om tillit, så var en kategori vekk fra spørsmålet om arbeidsglede og motivasjon og det var kategorien politikere. Det kan tyde på at skoleeiere blir da de som er ansvarlige for styring og kontroll og det politiske og i forhold til spørsmål om arbeidsglede og motivasjon. En viktig faktor for å oppnå arbeidsglede er at medarbeidere har behov for å være autonome og ikke bli kontrollert. Kommunen har kvalitetskontrollsystemer i skolen og dette kontrollsystemet kan erstatte den profesjonelle autonomien til lærerne som da kan forklare resultatet av undersøkelsen (Høyen et al., 2016 s. 60 - 65).

Vi spurte også om respondentene om de samme gruppene påvirker motivasjon og arbeidsglede negativt se tabell 26. Der kan vi se ut ifra tabellen at det ikke ble negativt motivert av skoleeier selv om de hadde svart at de ikke ble positivt motivert. Dette samsvarer med Herzberg tofaktor teori at fravær av positiv motivasjon ikke betyr at det blir negativ motivasjon. Det er på den andre siden et stort antall svar på både-og, det vil si at det er både enig og uenig at gruppene påvirker motivasjon negativt. Dette gjelder for gruppen skoleeier, foreldre og barnevern, PPU osv. At så mange svarer både og- er en svakhet i undersøkelsen (Sagberg, 2020).

Et annet fenomen vi la merke til var at flere respondenter mislikte den nye mobbeparagrafen og at dette ga foreldre mulighet til å gå rett til fylkesmannen.

5.3 Forskjeller mellom kommune, alder, kjønn og stilling

Vi vil nå drøfte de identifiserte forskjellene mellom kommune, alder, kjønn og stilling, for å besvare forskningsspørsmål 3. Vi gjentar derfor forskningsspørsmålet her: “Kan vi identifisere

ulike tendenser mellom lærere i Oslo og Sarpsborg kommune, eller mellom lærernes kjønn, alder og stilling?”

5.3.1 Forskjeller mellom kommune

Det er små forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg når det gjelder skåren på selvledelsestesten. Resultatet er ikke signifikant, og vi kan ikke påstå at det er forskjeller mellom Sarpsborg og Oslo når det gjelder lærerens selvledelses skår. Det som kunne utgjort en forskjell mellom Sarpsborg og Oslo hadde vært om rammebetingelsene hindrer lærerne å være selvledende. Vi fanget opp noen signaler i den kvalitative undersøkelsen at det kunne være en forskjell i rammebetingelser mellom Oslo og Sarpsborg. Dette kunne ikke verifiseres i den kvantitative undersøkelsen.

På rammer fant vi et signifikant resultat på påstanden “Jeg rapporterer det jeg må å ikke noe mer”. Her så vi at det var flere i Oslo enn i Sarpsborg som var enig i påstanden. Dette kan tyde på at belastningen er større i Oslo, noe som også ble nevnt av en intervjukandidat i den kvalitative undersøkelsen.

Det er signifikante forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg når det gjaldt opplevd tillit fra skoleeier. Vi ser at Oslo lærerne opplever lavere tillit fra skoleeier. Vi har tolket det slik at det kan handle om større grad av kvalitetskontrollsystemer fra kommunen som gjør at det er en opplevs som kontroll og da kan oppfattes som mistillit. Målstyring kan undergrave tillit, ettersom målstyring har en del elementer som innebærer en form for kontrollmekanismer. (Øverenget, 2021; Høyer, 2016).

Den kvantitative undersøkelsen viste at det var ingen signifikante forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg når det gjaldt motivasjon fra gruppene skoleeier, skoleledelsen, kollegaer, elever og foreldre. Vi hadde forventet at det ville være noe forskjell i gruppen skoleeier og forskjell Oslo og Sarpsborg ettersom to respondenter fra det kvalitative intervjuet hevdet at det var forskjeller på styring fra skoleeiers side, en av respondentene hadde arbeidet i begge kommuner. Men undersøkelsen viste ingen forskjell når det gjaldt påvirkning av arbeidsglede og motivasjon. Vi legger igjen merke til at det kvalitative intervjuet fanger opp noe som det kvantitative ikke fanger opp.

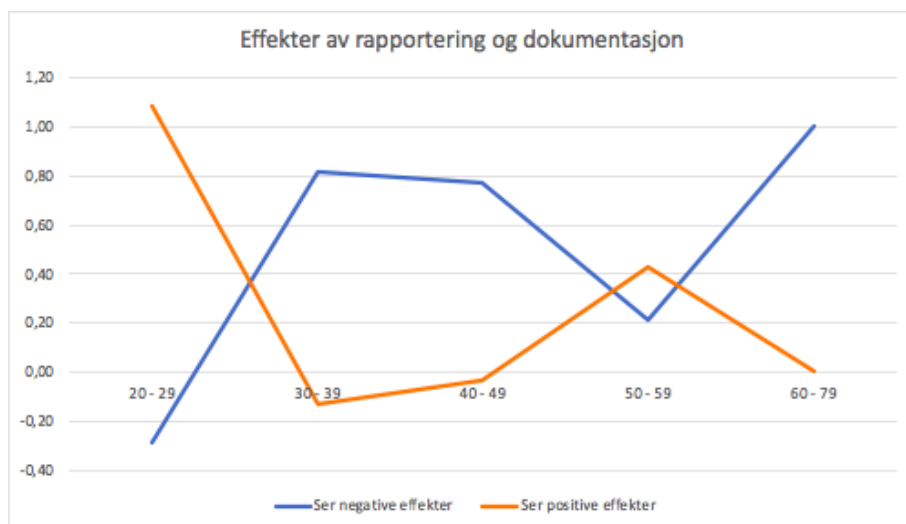
Under temaet rammer fant vi ved to tilfeller signifikante forskjell mellom kjønnene. Den første var på påstanden “Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering”. Her så vi, i et gjennomsnitt mellom -2 og 2, at kvinnene med et resultat på 0,54 i større grad var enig enn mennene som hadde et resultat på - 0,38.

Den andre påstander var “Jeg skjønner hvorfor det er viktig med dokumentasjon og rapportering”. Kvinnene med et resultat på 0,45 viste seg også her og være mer enig enn mennene med et resultat på 0,45. Det kan altså tyde på at kvinner i større grad enn menn ser positive effekter og har forståelse for viktigheten av dokumentasjon og rapportering.

Den kvantitative undersøkelsen viste at det er forskjeller mellom kjønn om de opplevde at foreldre gir positiv motivasjon eller arbeidsglede. Menn har i gjennomsnitt svart både- og kvinner har i gjennomsnitt svart delvis enig. Det var kvinnene som i høyere grad enn mennene opplevde at foreldre påvirket arbeidsglede og motivasjon positivt. Dette stemmer ikke med den kvalitative analysen. I den kvalitative undersøkelsen hadde begge kjønn lik erfaring med foreldre. Begge kjønn fortalte historier om krevende foreldre, en kvinne sa “det er lettere med vanskelige barn enn krevende foreldre”. Vi har ingen gode årsaksforklaringer hvorfor det er forskjeller, det vi imidlertid ser at det ikke er stor forskjell mellom kjønnene.

Under temaet rammer fant vi ved tre tilfeller signifikante forskjeller mellom de forskjellige aldersgruppene. Den første var på påstanden: “Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering”. Her så vi at den yngste aldersgruppen på 20 - 29 år i størst grad var enig i påstanden, aldersgruppene 30 - 39 og 40 - 49 var mest uenige, før vi så et skifte med en mer enig aldersgruppe 50 - 59 igjen. Den eldste aldersgruppen var det vanskelig å si noe om grunnet få respondenter.

Den andre påstanden var “Jeg ser negative effekter som et resultat av dokumentasjon og rapportering”. Her så vi et resultat som samsvarte med den forrige påstanden “Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering”. Det vil si at de som i størst grad så positive effekter av rapporteringen også så færrest negative effekter. Motsatt så vi at de som i størst grad så negative effekter også så minst grad av positive effekter. Dette ble illustrert i figur 14 som vi tar opp igjen her:



Figur 14: Positive og negative effekter fordelt på aldersgrupper

Den siste påstanden under temaet rammer som vi fant signifikante forskjeller på var “Jeg skjønner hvorfor det er viktig med dokumentasjon og rapportering”. Vi legger her merke til den samme trenden som for påstanden “Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering”. Med det mener vi at også her er den yngste aldersgruppen på 20 - 29 år mest enig i påstanden, aldersgruppene fra 30 - 39 og 40 - 49 er mest uenig, før vi ser et skift og aldersgruppen 50 - 59 er mer enig igjen.

Vi har da tre påstander hvor resultatene kan sees i sammenheng, og som tyder på at aldersgruppen 20 - 29 ser positive effekter og har forståelse for viktigheten av dokumentasjon og rapportering, etterfulgt av aldersgruppen 50 - 59. Videre tyder det på at aldersgruppene 30 - 39 og 40 - 49 ser mest negative effekter, og har minst forståelse for viktigheten av dokumentasjon og rapportering. Det kan tenkes at dette har noe med erfaring å gjøre, hva man er vant. For eksempel har ikke den yngste aldersgruppen lang erfaring, og har aldri opplevd en annet omfang av oppgaver enn det de eldre aldersgruppene har.

Under temaet samarbeid undersøkte vi opplevd samarbeid med gruppene skoleeier, skoleledelsen, politikere, kollegaer, foreldre og elever. Her fant vi signifikante forskjeller mellom aldersgrupper og samarbeid med foreldre. Det vi så her var at samarbeidet ble oppfattet enklere jo eldre respondentene var noe vi oppfatter som et interessant funn. Det kan tenkes at dette blir påvirket av den faglige og personlige tyngden lærere oppnår med alder og erfaring og kanskje det at foreldrene har større respekt for lærere med høyere alder og erfaring. I de kvalitative intervjuene la vi også merke til at den yngste intervjukandidaten virket å bruke mer

energi på samarbeid med foreldre, noe som kunne se ut til å komme fra at man er litt mer usikker og jobber med å finne sin læreridentitet, som den samme intervjukandidaten omtalte det som. Funnet peker altså mot et samarbeid som opplever enklere det eldre læreren er.

Aldersgruppen 20-29 har lavere opplevd tillit fra sine kollegaer enn de eldre aldersgruppene og at den eldste aldersgruppen på 60+ opplever sterk tillit fra sine kollegaer se figur 21. Men alle aldersgruppene opplever tillit til sterk tillit fra sine kollegaer. Det kan muligens forklares med at den yngste gruppen kommer inn med mindre selvtillit og erfaring enn de eldre aldersgruppene.

Det var forskjeller mellom de yngre og eldre aldersgruppene på spørsmålet om skoleeier ga negativ motivasjon. Gruppen 20-29 svarte at det var delvis uenig og den eldste aldersgruppen er delvis enig i at skoleeier påvirker motivasjon negativt. De andre aldersgruppene svarer nærmere null som vil si at de både er enig og uenig. Som vi ser fra figur 27 er konfidensintervallet for den eldste aldersgruppen 60+ veldig stort. Det skyldes at det er langt færre svar fra denne aldersgruppen, men vi ser ut ifra figuren at det er forskjeller mellom aldersgruppene. Imidlertid kan dette tyde på at de eldre har erfaring med tider uten kvalitetskontrollsystemer og har fortsatt motstand mot dette. På den annen side det som taler imot det siste er at aldersgruppen 30-39 er delvis enige med aldersgruppen 60+ at skoleeier påvirker motivasjon negativt og den aldersgruppen har vel startet sin lærerkarriere med kvalitetskontrollsystemer.

Undersøkelsen viste at spesialpedagoger har lavere opplevd tillit fra sine kollegaer enn de andre stillingene, de har svart at de opplever tillit mens de andre har svart sterk tillit. Det kan tenkes at dette skyldes at de andre stillingene jobber tettere sammen.

Det var forskjeller blant hvilken stilling man hadde og hvordan man opplevde tillit fra gruppen foreldre. Det var stillingsgruppen faglærer som svarte at de var delvis uenig at foreldre gir motivasjon og arbeidsglede, de andre stillingene kontaktlærer og spesialpedagog lå mellom både- og mot delvis enig. Dette overrasket da det under det kvalitative intervjuet kom frem at det var kontaktlærer og spesialpedagoger som i større grad måtte forholde seg til foreldre, men en respondent fra det kvalitative intervjuet hadde endret stilling fra kontaktlærer til faglærer og slapp da i større grad foreldrekontakt. En mulig forklaring kan være at faglærere har mindre kontakt med foreldre og derfor er opplevelsen av tillit kan føles mindre viktig.

Det vi la spesielt merke til var at ved å endre stilling fra heltid til deltid så kom arbeidsgleden tilbake, fra å være overarbeidet og stresset, så ble det mye hyggeligere å gå på jobb.

5.4 Styrker og svakheter ved oppgaven

Vi har nå drøftet våre funn om grad av selvledelse hos lærere, påvirkning fra omgivelsene og om vi har funnet forskjeller mellom kommunene, kjønn alder og stilling. Delkapittelet avsluttes med drøfting rundt sterke og svake sider ved avhandlingen, før vi kommer til siste kapittel med konklusjon og avslutning.

Det første vi vil påpeke er det faktum at ingen av forfatterne jobber, eller tidligere har jobbet som lærere. Det vil si at vi ikke har personlige erfaringer som har påvirket oss i den ene eller den andre retningen, og vi har møtt våre respondenter med et nøytralt utgangspunkt.

Det andre vi vil påpeke er valget om å kombinere en kvalitativ og en kvantitativ undersøkelse. En ulempe ved dette valget er at vi ikke har vært i stand til å finne lignende avhandlinger, og heller ikke gode eksempler på hvordan man best kunne gjennomføre og strukturere en slik type oppgave. Vi kan heller ikke legge skjul på at dette har resultert i et omfattende arbeid for vår del. Tross dette mener vi at vi gjorde et riktig valg, ved å velge en kombinasjon av to undersøkelser. Dette har, som vi har nevnt i de foregående delkapitlene, gjort oss i stand til å identifisere funn vi ikke ville gjort ved å velge enten en kvalitativ, eller en kvantitativ undersøkelse.

Det ser ikke ut til å være noen empirisk forskning på selvledelse innen skolen eller for lærere, så vi hadde lite å sammenligne med. Det er i det hele lite empirisk forskning innen selvledelse i det hele tatt.

Det er flere intervjukandidater fra Sarpsborg enn Oslo i den kvalitative undersøkelsen og dette skyldes at vi fant intervjukandidater via bekjente av oss og at dette avgjorde hvilke intervjukandidater som stilte opp, på dette stadiet var det ingen bevisst plan på å se på forskjeller mellom lærere i henholdsvis Oslo og Sarpsborg. Gjennom de kvalitative intervjuene så vi at det kunne være interessant å undersøke forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg når det gjaldt lærerens omgivelser og muligheter for selvledelse.

Det var flere respondenter fra Oslo enn Sarpsborg i den kvantitative undersøkelsen. Utvalget er fra den kvantitative undersøkelsen er delvis tilfeldig, det betyr at vi henvendte oss til kommune for å hjelpe oss å distribuere undersøkelsen, Oslo kommune ba oss ta kontakt med bydelene og Sarpsborg kommune var villig til å hjelpe oss med å distribuere undersøkelsen, men pga korona situasjonen stoppet distribueringen opp underveis. Dette medførte at vi i tillegg måtte ta kontakt med skolene direkte via rektor. Vi laget lister over skoler i Oslo og Sarpsborg og trakk ut tilfeldige skoler og sendte spørreundersøkelsen via rektorer. Samtidig så vi at noen av skolene svarte som hadde blitt distribuert via kommunen. Men vi anser at dette utvalget kan ansees som tilfeldig.

Det er en skjevhet i at det er færre menn som har svart i forhold til kvinner, det kan være at det representerer kjønnsfordeling i skolen. Det er få respondenter over 60 år, og det var få respondenter som jobber deltid. Disse skjevhetene har vi prøvd å ta hensyn til i analysen.

De fleste svarer i de midterste svaralternativene, færre i de ytre svaralternativene. Det ser ikke ut til å være et problem i selvledelsestesten. Det var en jevn fordeling i de fire midtre svaralternativene i selvledelsestesten.

6. Oppsummering og avslutning

I dette delkapittel konkluderer vi resultatet av oppgaven og svarer på problemstilling og forskningsspørsmål. Vi avslutter med tips til videre forskning som baserer seg på saker vi har blitt oppmerksomme på under arbeidet med oppgaven.

6.1 Konklusjon

Vi vil nå presentere våre konklusjon på problemstilling og forskningsspørsmål. Vi begynner her først med forskningsspørsmålene som må besvares for å konkludere på problemstillingen.

1. Hva sier lærernes arbeidsmetoder og atferd oss om lærernes grad av selvledelse?

Undersøkelsen viser at lærerne er gode på å ivareta egen mestringstro og å finne positive omgivelser å utføre arbeidet i. De er flinke til å snu negativitet og utfordringer til positivitet og muligheter, og å ivareta arbeidsglede. Kollegaer har vist seg å være en viktig kilde til arbeidsglede.

På selvbobservasjon og fokusering på selvpålagte begrensninger skårer lærerne lavt. De jobber i liten grad aktivt med mental trening og fokusering, og de setter seg vanligvis ikke klare og tydelige mål. Karrieremessig er det ikke mange alternative konkrete mål man kan sette seg, og målene lærerne har satt seg er derfor mer overordnede som elevenes trivsel og utvikling.

Lærerne skåret også lavt på selvevaluering, og jobbet ikke strukturert med dette. Måten de evaluerte seg selv på var en kontinuerlig tankeprosess og med tilbakemeldinger fra elever og kollegaer. De var imidlertid gode på å jobbe med forbedring av egne prestasjoner. Vi fant videre en tendens til prokrastinering og utsetting av vanskelige eller kjedelige oppgaver, noe som i denne oppgaven gjaldt et flertall på $\frac{2}{3}$ av intervjukandidatene.

Totalt sett fikk lærerne et resultat som lå rett under det vi kaller høy grad av selvledelse.

2. Hvilke rammebetingelser i lærernes omgivelser påvirker muligheter til å være selvledende?

Resultatet av denne undersøkelsen tyder på at mengden oppgaver lærere blir belastet med kan være for stor og at dette innskrenker muligheten å styre egen tid. Dette resulterer i at mange lærere jobber utover normal arbeidstid. Videre viser undersøkelsen at dokumentasjon og rapportering påvirker arbeidshverdagen på den måten at det stjeler tid fra andre oppgaver.

Det er kommet frem at den opplevde belastningen av dokumentasjon og rapportering varierer i perioder, og at belastningen varierer mellom forskjellige skoler og ledere. Videre viser undersøkelsen at lærerne savner mer innsikt og forståelse fra styrende organer som stadig legger til nye oppgaver uten å fjerne noe på samme tid.

Undersøkelsen viser tydelig at lærere opplever lærerrollen for komplekst med 74 % av respondentene enig i denne påstanden. Et tydelig hjertesukk gjelder samarbeidet med foreldre, som i noen tilfeller oppleves belastende.

Vi har sett at opplevd tillit er en kilde til trivsel, og at lærerne opplever mistillit fra politikere. Skoleeier bidrar ikke til motivasjon og arbeidsglede, men påvirker heller ikke dette negativt. Det vi har sett er en viktig kilde til arbeidsglede, trivsel og motivasjon er kollegaer og elever som opplever utvikling og mestringsglede.

3. Kan vi identifisere ulike tendenser mellom lærere i Oslo og Sarpsborg kommune, eller mellom lærernes kjønn, alder og stilling?

I undersøkelsen har vi identifisert forskjeller mellom kommuner, kjønn og alder. På kommuner fant vi signifikante forskjeller på opplevd tillit fra skoleeier, noe vi tolker som et strengere kontrollregime i Oslo enn i Sarpsborg. Dette påvirket ikke resultater på motivasjon og arbeidsglede. Vi fant ingen signifikante forskjeller mellom kommunene på hverken selvledelse eller rammebetingelser.

Når det gjelder kjønn, så ser vi at kvinner jobber mer strukturert med planlegging enn menn. Kvinnene ser også i større grad enn mennene positive effekter av rapporteringen, og har forståelse for viktigheten av dokumentasjon og rapportering.

På alder så vi at aldersgruppen 20 - 29 var mest positive, og hadde mest forståelse for viktigheten av dokumentasjon og rapportering, mens aldersgruppene fra 30 - 39 og 40 - 49 var

mest negative. Vi så videre at aldersgruppen 20 - 29 opplevde mindre tillit fra kollegaer enn øvrige aldersgrupper, og at skoleeier påvirker motivasjon mer negativt for aldersgruppen 30 - 39. På samarbeid med foreldre ser vi at samarbeidet oppleves lettere jo eldre læreren blir.

Problemstilling:

Hvor selvledende er lærere og hvordan blir muligheten til å være selvledende påvirket av krav og komplekse omgivelser? Er det forskjeller mellom lærere i Oslo og Sarpsborg kommune, aldersgrupper, kjønn eller stilling?

Totalt sett fikk lærerne et resultat på selvledelse som lå rett under det vi kaller høy grad av selvledelse. Muligheten til å være selvledende blir påvirket av krav og komplekse omgivelser i form av en stor arbeidsmengde og en kompleks stilling. Vi har identifisert forskjeller mellom kommuner, aldersgrupper og kjønn.

6.2 Videre forskning

Vi har sett at skoleledelsen har handlingsrom og mulighet til å påvirke læreres arbeidshverdag for eksempel med møtevirksomhet og tid som bindes opp på skolen. Det kunne være interessant å undersøke forskjeller mellom skoler og kommuner, og hva som kjennetegner ledere på skoler som oppfattes som fleksible eller mindre fleksible. Det kunne videre være interessant å undersøke hvordan trivsel, utbrenthet, sykemeldinger og turnover arter seg på de forskjellige skolene. Er det for eksempel forskjeller på turnover på skoler med ledere som ikke er flinke til å tilrettelegge og være fleksible i måten de styrer skolen på?

Vi fant som beskrevet i kapittel én at det ikke var forsket mye på selvledelse på lavere nivåer eller på lærere. Det kunne derfor være interessant å undersøke om trening på selvledelse gir en positiv effekt på motivasjon, trivsel og effektivitet i arbeidet til lærere. Videre kunne man undersøkt om slik trening gir effekt og ønskede resultater over tid.

En annen vinkling er å se på selvledelse i sammenheng med kultur på skolen. Er det for eksempel mulig å identifisere hvilke typer kulturer vi finner størst grad av selvledelse blant de ansatte? Eller er det kulturer som legger bedre eller dårligere til rette for selvledelse.

Litteraturliste

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bukve, Oddbjørn. (2016). *Forstå, forklare og forandre*. Universitetsforlaget.
- Busch, T., Johnsen, E. og Vanebo, J.O. (2015). *Økonomistyring i det offentlige* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Christensen, T., Egeberg, M., Lægreid, P., Roness, P.G. og Røvik, K.A. (2015). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Universitetsforlaget.
- Carver, C. S., og Scheier, M. F., (1982). Control Theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and Health Psychology. *Psychological Bulletin*, 92 (1), 111-135.
- Deci, E.L. og Ryan R.M. (1985): *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New-York, The Guilford Press.
- Deci, E.L. og Ryan, R.M. (2000). "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour." *Psychological Inquiry*, 11(4), p. 227–268.
- Det Norske Akademis Ordbok. https://naob.no/ordbok/lit_2
- Everett, E. L. og Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne- og fullføre*. Universitetsforlaget.
- Forskrift til rammeplan for allmennlærerutdanning. (2003). *Forskrift til rammeplan for allmennlærerutdanningen* (FOR-2003-04-03-504). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2003-04-03-504>
- Fugelli, Per (2011, 20. juni). *Grunnstoffet tillit*. <https://sykepleien.no/2011/06/grunnstoffet-tillit-0>

- Glasø, L., og Thompson, G. (2018). *Selvledelse: Teori, forskning og praksis* (2. utg. ed.). Gyldendal
- Grindheim, J. E., Skutlaberg, L. S., Høgestøl, A., Rasmussen, I. og Hanssen V. W. (2014) *Rapporterings- og dokumentasjonskrav i skolesektoren* (FoU-Prosjekt 134039).
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Rapporterings--og-dokumentasjonskrav-i-skolesektoren/id2345613/>
- Houghton, J. D., & Neck, C. P. (2002). The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 17(8), 672–691. <https://doi.org/10.1108/02683940210450484>
- Høyer, H.C., Kasa, S. og Tranøy, B.S (2016). *Tillit, styring, kontroll*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Jørgensen, H. (1973). *Elementær utvalgsteori for samfunnsvitere*. Universitetsforlaget.
- Kaiser, M. (2019). *Kvantitativ metode*.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvantitativ-metode/>
- Kaufmann, G. og Kaufmann, A. (2003). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kompetanse Norge. (2020, 14. september). *Lærerutdanning*. Utdanning.no.
<https://utdanning.no/studiebeskrivelse/laererutdanning>
- Krogh, Thomas (2014) *Hermeneutikk*, Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk
- Manz, C.C. (1986): Self-leadership: Toward and expanded theory of self-influence processes in organizations. *The Academy of Management Review*, 11 (3), p. 585-600.
- Neck, C. P. og Houghton, J. D., (2006). Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of Managerial*

- Psychology. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4):270-295.
[DOI:https://doi.org/10.1108/02683940610663097](https://doi.org/10.1108/02683940610663097).
- Norsk synonymordbok. <https://www.synonymordboka.no/no/>
- Opplæringslova – oppl. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Regjeringen. (2020, 23. september). *Utdanningsdirektoratet*. Regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/etater-og-virksomheter/underliggende-etater/utdanningsdirektoratet/id426533/>
- Regjeringen (2014, 3. juni). *Innfører femårig lærerutdanning på masternivå*. Regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Innforer-5-arig-grunnskolelarerutdanning-pa-masterniva/id761439/>
- Ringereide, R. A. (2020, 7. oktober). *Opplæringsloven*. Nasjonal digital læringsarena.
<https://ndla.no/nb/subjects/subject:40/topic:1:20600/resource:1:53011>
- Sagberg, I. (2020, 26. august). *Fredrick Herzberg*. SNL. https://snl.no/Frederick_Herzberg#-Litteratur
- Sander, K. (2019, 7. desember). *Fenomenologi og fenomenologisk design / analyse*. studie.no.
<https://studie.no/fenomenologisk-design/>
- Sander, K. (2020, 21. januar) *Houghton og Necks teoretiske tredeling av selvledelse*. studie.no <https://studie.no/houghton-og-necks-teoretiske-tredeling-av-selvledelse/>
- Sannes, Ragnvald, (2004). *Dataanalyse og statistikk - kvantitativ tilnærming*. Versjon 3.11.
http://home.bi.no/fgl88001/metode/Kvantitativ_datanalyse_v3-11.pdf
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013) *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. (ISBN/ISSN: 978-82-7570-343-7).
<https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Kvantitativ%20rapport%20WEB.pdf>

- Skog, O. J (2004). *Å forklare sosiale fenomener, en regresjonsbasert tilnærming*. Gyldendal akademisk.
- Sunde-Eidem, L. K. (2016, 19. februar) *Arbeidsglede kommer ikke av seg selv*. Psykologisktidsskrift.no <https://psykologisktidsskrift.no/arbeidsglede-kommer-ikke-av-seg-selv/>
- Utdanningsdirektoratet (2020, 3. juni). *Hva er fagfornyelsen?* Udir.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 23. september). *Læreplanverket*. Udir.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket>
- Utdanningsdirektoratet. (u. å.). *Prøver*. Udir.no. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet.
file:///Users/solveigRaknes/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5l.pdf
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *KUNNSKAPSLØFTET – reformen i grunnskole og videregående opplæring* (F 13–04) [Rundskriv]. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Wifstad, Åge. (2019). *Hva er vitenskap, og hva er forskjellen på vitenskapelig kunnskap og annen kunnskap?* Sykepleien Forskning 2019;14 (78763):(e-78763). <https://sykepleien.no/forskning/2019/09/vitenskapsteori>
- Øverenget, Einar (2016) *Helstøpt*. Aschehoug Forlag.
- Øverenget, Einar (2021) upublisert artikkel

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Utøvelse av selvledelse i en arbeidshverdag preget av krav styrende organer. Hvordan utøver lærere selvledelse, og har lærere nødvendige atferdsegenskaper for å utøve selvledelse?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke læreres utøvelse av selvledelse i en hverdag preget av krav fra styrende organer, og om lærerne har de atferdsegenskapene som er nødvendige for å utøve selvledelse*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan lærere utøver selvledelse i en arbeidshverdag preget av krav fra styrende organer. Videre ønsker vi å undersøke om lærere innehar de atferdsegenskapene som er nødvendige for å utøve selvledelse. Prosjektet har form som den avsluttende masteroppgaven, i studiet «Master i offentlig styring og ledelse».

Vi vil utføre intervju av seks lærere. Dataene vi innhenter i intervjuene vil vi deretter analysere, før vi følger opp med en kvantitativ spørreundersøkelse. Årsaken til at vi vil følge opp med en kvantitativ undersøkelse er at dette vil bidra til å styrke eller svekke funn fra intervjuene, og dermed styrke oppgavens troverdighet.

Problemstillingen vi ønsker å undersøke lyder som følger:

«Hvordan utøver lærere selvledelse i en arbeidshverdag preget av krav fra styrende organer, og har lærerne nødvendige atferdsegenskaper for å utøve selvledelse?»

For å besvare problemstillingen benytter vi oss av følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan utøver lærere selvledelse?*
2. *Hvordan påvirker krav fra styrende organer lærernes arbeidshverdag og muligheter for selvledelse?*
3. *Innehar lærere atferdsegenskaper som er nødvendige for å kunne utøve selvledelse?*

Opplysningene som samles inn vil kun bli benyttet i denne masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, ved avdeling Rena er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

På grunn av oppgavens omfang, og tid til disposisjon har vi valgt å intervju seks lærere. Vi begynner med henvendelser til seks personer som arbeider som lærere. Ved avslag vil vi sende nye henvendelser, slik at vi oppnår rett antall intervjuobjekter.

Utvalget er basert på våre bekjentskaper i skolesektoren, som har kommet med anbefalinger. Du får denne henvendelsen fordi du har blitt foreslått og anbefalt av en av våre bekjente i skolesektoren. Vi velger å ikke intervju de vi kjenner fra før, da dette kan ha en innvirkning på svarene som blir gitt under intervjuet.

I et forsøk på å fange opp forskjellige synspunkter og tilbakemeldinger, har vi bevisst henvendt oss til lærere med forskjellig kjønn, alder, arbeidsplass og ansvarsområder. Vi har også forsøkt å variere hvor lenge intervjuobjektene har jobbet i skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i forskningsprosjektet innebærer et intervju, som vil vare fra 45 - 60 minutter. Intervjuet vil enten foregå ved at vi møtes fysisk, men sitter med anbefalt avstand fra hverandre i henhold til råd om forebygging av smitte av Covid-19. Alternativt utfører vi intervju elektronisk over Skype eller Microsoft Teams. Valget mellom å delta fysisk, eller ved elektronisk intervju vil være opp til deg som deltaker.

Vi er to som samarbeider om dette forskningsprosjektet, og begge vil delta på intervjuet. Her vil hovedsakelig en av oss utføre intervjuet, mens den som ikke utfører intervju vil observere. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet ved å benytte "Nettskjema". Dette er et verktøy, med tilhørende applikasjon til mobil, som sikrer trygg behandling av lydfilen. Lydfilen sendes direkte til opprettet verktøy som man logger inn på fra PC, slik at opptaket ikke blir lagret på mobil.

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 kun forfatterne av masteroppgaven, Solveig Jahren Raknes og Jane Lilletvedt, som vil ha tilgang til opplysningene om deg.
- For å sikre at ikke uvedkommende får tilgang benytter vi "Nettskjema" for lagring av lydfil fra intervju.
- Vi vil ikke oppgi navn på deltakere, eller hvor de jobber i masteroppgaven. Aldersgruppe, kjønn, størrelse på skolen, undervisningsfag/utdannelse og sitater vil kunne benyttes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er *november 2020*. *Personopplysninger og lydopptak vil slettes innen rimelig tid etter at Masteroppgaven er godkjent.*

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, avdeling Rena, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet, avdeling Rena: Veileder: Einar Øverenget, einar@humanistisk-akademi.com, 97591964.
- Student ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Rena: Solveig Jahren Raknes, Sol.jahren@gmail.com, 93042910
- Student ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Rena: Jane Lilletvedt, jlilletv@online.no, 41244894
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, hans.nyberg@inn.no, 62430023

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *“Utøvelse av selvledelse i en arbeidshverdag preget av krav styrende organer. Hvordan utøver lærere selvledelse, og har lærere nødvendige atferdsegenskaper for å utøve selvledelse?”*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Utøvelse av selvledelse i en arbeidshverdag preget av krav styrende organer. Hvordan utøver lærere selvledelse, og har lærere nødvendige atferdsegenskaper for å utøve selvledelse?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres utøvelse av selvledelse i en hverdag preget av krav fra styrende organer, og om lærerne har de atferdsegenskapene som er nødvendige for å utøve selvledelse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan lærere utøver selvledelse i en arbeidshverdag preget av krav fra styrende organer. Videre ønsker vi å undersøke om lærere innehar de atferdsegenskapene som er nødvendige for å utøve selvledelse. Prosjektet har form som den avsluttende masteroppgaven, i studiet «Master i offentlig styring og ledelse».

I forkant av denne spørreundersøkelsen har vi gjennomført intervju av seks lærere. Besvarelsene er analysert, og ligger til grunn for denne spørreundersøkelsen. Årsaken til at vi vil følge opp med en kvantitativ undersøkelse er at dette vil bidra til å styrke eller svekke funn fra intervjuene, og dermed styrke oppgavens troverdighet.

Problemstillingen vi ønsker å undersøke lyder som følger:

«Hvordan utøver lærere selvledelse i en arbeidshverdag preget av krav og komplekse omgivelser, og har lærerne de nødvendige adferdsegenskaper til å utøve selvledelse?»

For å besvare problemstillingen benytter vi oss av følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan utøver lærere selvledelse?
2. Hvordan påvirker krav fra omgivelsene, lærernes arbeidshverdag og muligheter for selvledelse?

I tillegg til forskningsspørsmål vil vi ved å gjennomføre spørreundersøkelsen undersøke følgende hypoteser:

1. Det oppleves vanskelig å utøve selvledelse i skolen pga rammer og krav fra omgivelsene.
2. Lærer har de nødvendige atferds egenskaper for å utøve selvledelse
3. Corona krisen har tvunget lærerne til å endre arbeidsatferd til å bli mer selvledende.

Opplysningene som samles inn vil kun bli benyttet i denne masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, ved avdeling Rena er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på denne undersøkelsen fordi du arbeider som lærer. For å komme i kontakt med mulige deltakere, har vi fått distribuert undersøkelsen til samtlige barne- og ungdomsskoler i Sarpsborg, fått bistand til å sende ut undersøkelsen til 5 skoler i Oslo, i tillegg til at vi har plukket ut 20 skoler hvor vi henvender oss direkte til lærerne. For å oppnå et tilfredsstillende antall respondenter forsøker vi å innhente minst 100 besvarelser.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 10 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om utdanning, arbeidshverdag, utførelse av arbeidsoppgaver, planlegging, trivsel, personlige egenskaper og refleksjoner rundt disse temaene. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

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 kun forfatterne av masteroppgaven, Solveig Jahren Raknes og Jane Lilletvedt, som vil ha tilgang til opplysningene om deg.
- For å sikre at ikke uvedkommende får tilgang benytter vi “Nettskjema” for utsending, lagring og behandling av besvarte spørreskjemaer.
- Vi vil ikke oppgi navn på deltakere, eller hvor de jobber i masteroppgaven. Vi vil bruke statistisk gruppering av aldersgruppe, kjønn, størrelse på skolen, undervisningsfag/utdanning og eventuelle sitater vil kunne benyttes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er november 2020. Personopplysninger og besvarelser vil slettes innen rimelig tid etter at Masteroppgaven er godkjent.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, avdeling Rena, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet, avdeling Rena: Veileder: Prof. Einar Øverenget, einar@humanistisk-akademi.com, 97591964.
- Student ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Rena: Solveig Jahren Raknes, Sol.jahren@gmail.com, 93042910
- Student ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Rena: Jane Lilletvedt, jlilletv@online.no, 41244894
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, hans.nyberg@inn.no, 62430023

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

I nettskjema vil samtykkeerklæring være digital.

Skjema under viser hva som står i en samtykkeerklæring.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *“Utøvelse av selvledelse i en arbeidshverdag preget av krav styrende organer. Hvordan utøver lærere selvledelse, og har lærere nødvendige atferdsegenskaper for å utøve selvledelse?”*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

☐

å delta i spørreundersøkelse

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide: Kvalitativt intervju

Formål med intervjuet

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan lærere utøver selvledelse i en arbeidshverdag preget av krav fra styrende organer. Videre ønsker vi å undersøke om lærere innehar de atferdsegenskapene som er nødvendige for å utøve selvledelse.

Faktaspørsmål

1. Hvordan vil du beskrive deg som person?
2. Hvordan fant du ut at du ville jobbe som lærer?
3. Kan du fortelle om din utdanning?
4. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
5. Hvilken stilling/rolle har du på skolen?
6. Fortell litt om skolen du jobber på?

Introduksjonsspørsmål

7. Hva legger du i begrepet “autonom”
8. Hva legger du i begrepet «selvledelse»?
9. Hva innebærer det for deg å være selvledende?
10. Er det noen av dine kollegaer du oppfatter som mer selvledende enn andre?
- Hvordan skiller disse seg eventuelt ut?
11. Hvilke karaktertrekk vil du si er typiske for lærere?

Overgangsspørsmål

12. Hvilke forventninger hadde du til det å jobbe som lærer?
- Hvor godt stemte dine forventninger?
13. Hva er det du liker best med det å være lærer?
- Hva motiverer deg i arbeidet?
14. Er det noe du misliker i jobben som lærer?
- Hva demotiverer deg i arbeidet ?
- Hva synes du om din autoritet som lærer?
- Ønsker du mere autoritet som lærer?

Nøkkelspørsmål

15. Hvordan planlegger du arbeidsdagen for å nå mål og frister?

16. Hvordan ivaretar du kontroll over egen tid?
17. Hvordan ivaretar du arbeidsgleden?
18. Hvilken arbeidsoppgaver utfører du først, de du liker best eller de du liker minst?
- Oppfølgingsspørsmål avhengig av svar.
19. Hvilke arbeidsoppgaver mener du selv at du fokuserer mest på?
20. Hvordan utfører du selvevaluering?
21. Hvordan jobber du for å forbedre egne prestasjoner?
22. Hvilke målsettinger har du satt for deg selv i lærerjobben?
23. Hvordan forbereder du deg til store, eller spesielt viktige oppgaver?
24. Hva vil du si er dine sterke og svake sider?
- Hvordan påvirker det deg i lærerjobben?
25. Hvordan påvirker rapportering og krav fra (styrende organer) din arbeidshverdag?
- Hvordan påvirker disse kravene dine muligheter for selvledelse?
26. Hva er dine tanker rundt de krav og forventninger myndighetene stiller til lærere i dag?
27. Hva mener du om omfanget av arbeidsoppgaver og tidsbruk, som blir benyttet til annet en undervisning og planlegging av undervisning?
- Hvor mye tid bruker du på rapportering etter krav fra styrende organer?
28. Hvilke positive effekter av rapporteringen dere som lærere gjennomfører?
29. Hvilke negative effekter av rapporteringen lærer gjennomfører?
30. Får du noen form for belønning om du når mål satt av skoleledelsen?
31. Synes du det er vanskelig å være selvledende/selvbestemmende/autonom med de krav og reguleringer fra styrende organer?
32. Kan du fortelle om omgivelsene hvor du utfører arbeidsoppgavene dine?

Tilleggsspørsmål

33. Hvordan har coronakrisen påvirket din arbeidsmåte?
34. Hvordan synes du det var å lede deg selv og dine elever og deres foresatte i denne tiden?
35. Hvordan synes du det har vært å styre egen tid under denne tiden?
36. Hvordan synes du at din nærmeste leder har ledet deg i denne tiden?

Avslutning

37. Har du spørsmål eller kommentarer til andre ting jeg/vi burde tatt opp under intervjuet?
38. Er det noe mer vi burde vite, som du ikke har fått fortalt, eller vi ikke har stilt spørsmål om?

Vedlegg 4: Selvledelsestest – deskriptiv, gjennomsnitt, standardavvik og skewhet

Descriptive Statistics											
Selvledelsestest (Glasø og Thompson, 2018)	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis		Statistic	Std. Error
						Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error		
Svaralternativer: Svært sjelden=1, Sjelden=2, Av og til=3, Som regel=4, Ofte=5, Svært ofte=6, Alltid=7											
Spm 1: Jeg har tilstrekkelig tid til de oppgavene jeg ønsker å prioritere	124	1.00	7.00	3.8250	1.23079	0.194	0.217	-0.217	0.431		
Spm 2: Jeg fokuserer på aktiviteter i jobben som jeg liker	123	2.00	7.00	4.4390	1.10991	0.156	0.218	-0.498	0.433		
Spm 3: Jeg lar arbeidet mot selvsatsende målsetninger styre innsatsen min	123	1.00	7.00	3.9108	1.39088	0.051	0.218	-0.778	0.433		
Spm 4: Jeg observerer hvilke oppgaver jeg utfører på tilfredsstillende og mindre tilfredsstillende måter	124	1.00	7.00	4.8129	1.22115	-0.090	0.217	-0.112	0.431		
Spm 5: Jeg klarer å styre tiden min, slik at jeg får gjort det jeg vil	124	1.00	7.00	4.5000	1.37042	-0.270	0.217	-0.277	0.431		
Spm 6: Jeg finner positive omgivelser hvor jeg kan gjøre en del av arbeidet mitt	123	2.00	7.00	4.7073	1.44138	-0.274	0.218	-0.646	0.433		
Spm 7: Jeg gir meg selv oppmuntninger når jeg når mine ikke fullt så lysebetonte mål	124	1.00	7.00	3.8710	1.58226	-0.072	0.217	-0.872	0.431		
Spm 8: Jeg går inn for å ha et selvsaksende blikk på mine arbeidsmåter	123	1.00	7.00	4.5691	1.38541	-0.390	0.218	-0.342	0.433		
Spm 9: Jeg har kontroll over innholdet i mine arbeidsdager	124	1.00	7.00	4.9516	1.36859	-0.786	0.217	0.508	0.431		
Spm 10: Jeg fokuserer på de oppgavene jeg er genuint interessert i	124	1.00	7.00	4.2339	1.19694	0.028	0.217	-0.632	0.431		
Spm 11: Jeg snur mine negative innstillinger slik at selvdet "umulige" fremstår som utfordringer	124	1.00	7.00	4.2823	1.34685	0.119	0.217	-0.735	0.431		
Spm 12: Jeg forbereder meg på viktige saker ved å trene systematisk	123	1.00	7.00	4.0650	1.34737	-0.100	0.218	-0.829	0.433		
Spm 13: Jeg klarer å styre tiden min slik at jeg får gjort det jeg skal i tide	124	1.00	7.00	5.2339	1.28220	-0.566	0.217	-0.190	0.431		
Spm 14: Jeg er på jakt etter mine selvpålagte begrensninger	124	1.00	7.00	3.4194	1.43757	0.431	0.217	-0.373	0.431		
Spm 15: Jeg kan "kurere" mine negative forventninger til viktige oppgaver gjennom å drive mental tren	123	1.00	7.00	3.4065	1.49226	0.312	0.218	-0.705	0.433		
Spm 16: Jeg tenker nøye gjennom detaljer knyttet til større oppgaver før jeg skal "iilden".	124	1.00	7.00	5.0000	1.51962	-0.735	0.217	0.185	0.431		
Valid N (listwise)	118										

Descriptive Statistics											
Kommune	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis		Statistic	Std. Error
						Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error		
Kjenn	124	1.00	2.00	1.4113	0.49406	0.365	0.217	-1.898	0.431		
ald er	124	1	2	1.73	0.448	-1.025	0.217	-0.966	0.431		
Hva er din stilling?	124	1	5	2.33	1.131	0.515	0.217	-0.539	0.431		
Jobber du hel tid eller deltid?	124	1	4	1.71	1.050	1.165	0.217	-0.109	0.431		
Valid N (listwise)	124	1	2	1.10	0.308	2.612	0.217	4.899	0.431		

Vedlegg 5: Rammer, tillitt og samarbeid – deskriptiv, gjennomsnitt, standardavvik og skjevhet

Descriptive Statistics											
Rammer på arbeidsplassen. Svaralternativer: Uenig=-2, Delvis uenig=-1, Både-og=0, Delvis enig=1, Enig=2	N	Statistic	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis		
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	
Jeg kan selvvelge undervisningsformene jeg benytter	122	-1.00	2.00	1.3361	0.81930	-0.970	0.219	0.004	0.435		
	121	-2.00	2.00	0.5041	1.18409	-0.454	0.220	-0.750	0.437		
	123	-2.00	2.00	1.0325	1.00783	-0.603	0.218	-0.663	0.433		
	122	-2.00	2.00	0.3033	1.16342	-0.104	0.219	-0.634	0.435		
Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering	121	-2.00	2.00	0.8760	1.03739	-0.658	0.220	-0.141	0.437		
	123	-2.00	2.00	0.4309	1.27447	-0.278	0.218	-0.977	0.433		
	123	-2.00	2.00	0.0000	1.16647	-0.063	0.218	-0.629	0.433		
	123	-2.00	2.00	0.1626	1.11894	0.065	0.218	-0.612	0.433		
Valid N (listwise)	119										

Descriptive Statistics											
Mener du at omgivelsene viser deg tillit eller er mistillit? Svaralternativer: Sterk mistillit=-2, Mistillit=-1, Både- og= 0, Tillit=1 og Sterk tillit=2	N	Statistic	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis		
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	
Skoleledelsen	123	-2.00	2.00	0.5935	0.91291	-0.413	0.218	-0.045	0.433		
	123	-2.00	2.00	1.2276	0.81796	-1.084	0.218	1.447	0.433		
	123	-2.00	2.00	-0.2602	0.93069	-0.138	0.218	-0.084	0.433		
	123	-1.00	2.00	1.5447	0.60398	-1.195	0.218	1.571	0.433		
Elever	123	-2.00	2.00	1.1138	0.69191	-0.758	0.218	2.227	0.433		
	123	0.00	2.00	1.4065	0.58446	-0.379	0.218	-0.707	0.433		
	123										

Descriptive Statistics											
Hvordan opplever du samarbeidet med følgende grupper: Svaralternativer: Meget vanskelig=1, Relativt vanskelig=-2, Både- og=-3, Relativt lett=4, Meget lett=5, Ikke aktuelt=0	N	Statistic	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis		
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	
Skoleier	124	0.00	5.00	2.2258	1.78903	-0.113	0.217	-1.453	0.431		
	123	1.00	5.00	4.0407	0.91793	-0.663	0.218	-0.116	0.433		
	124	0.00	5.00	2.9194	1.39451	-0.786	0.217	0.102	0.431		
	124	0.00	5.00	4.5000	0.82148	-2.238	0.217	7.157	0.431		
Kolleger	124	0.00	5.00	3.8952	0.95269	-1.163	0.217	3.211	0.431		
	124	2.00	5.00	4.2419	0.75838	-0.551	0.217	-0.677	0.431		
	123										

Vedlegg 6: Motivasjon og påstander – deskriptiv, gjennomsnitt, standardavvik og skjevhet

Descriptive Statistics													
Følgende personer/grupper gir meg motivasjon og arbeidsglede. Svaralternativer: Uenig=-2, Delvis uenig=-1, Både og=0, Delvis enig=1, Enig=2	N	Minimum		Maximum		Mean		Std. Deviation		Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Skoleleier	123	-2,00		2,00		-0,5772		1,20115		0,372		-0,867	0,433
Skoleledelsen	123	-2,00		2,00		0,6098		1,11351		-0,698		-0,026	0,433
Kollegaer	124	-2,00		2,00		1,5242		0,85598		-1,759		5,610	0,431
Elever	124	0,00		2,00		1,6774		0,54918		-1,494		1,324	0,431
Foreldre	124	-2,00		2,00		0,5845		0,97315		-0,427		0,049	0,431
Valid N (listwise)	122												

Descriptive Statistics													
Følgende personer/grupper påvirker arbeidsglede og motivasjon negativt. Svaralternativer: Uenig=-2, Delvis uenig=-1, Både og=0, Delvis enig=1, Enig=2	N	Minimum		Maximum		Mean		Std. Deviation		Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Skoleleier	124	-2,00		2,00		-0,3952		1,27400		0,157		-0,913	0,431
Skoleledelse	124	-2,00		2,00		-0,8226		1,16903		0,578		-0,822	0,431
Kollegaer	123	-2,00		2,00		-1,4228		0,96673		1,825		2,923	0,433
Elever	124	-2,00		2,00		-1,2419		1,06969		1,309		0,980	0,431
Foreldre	123	-2,00		2,00		-0,7967		1,07092		0,561		-0,281	0,433
Barnvern, PPT, BUP, Familievern og lignende tilbud	123	-2,00		2,00		-0,6260		1,19698		0,347		-0,827	0,433
Valid N (listwise)	121												

Descriptive Statistics													
Hvor enig er du i følgende påstander? Svaralternativer: Uenig=-2, Delvis uenig=-1, Både og=0, Delvis enig=1, Enig=2	N	Minimum		Maximum		Mean		Std. Deviation		Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Jeg er lærer hele døgnet	123	-2,00		2,00		0,7805		1,30281		-1,030		-0,036	0,433
Jeg rapporterer det jeg må, og ikke noe mer	124	-2,00		2,00		0,0000		1,34346		-0,041		-1,235	0,431
Det hender jeg bryter regler jeg ikke er enig i	124	-2,00		2,00		-0,5726		1,27628		0,510		-0,965	0,431
Læreren er for kompleks (skal være oppdrager, psykolog, lærer, +)	123	-2,00		2,00		0,9675		1,10093		-1,096		0,877	0,433
Valid N (listwise)	123												

Descriptive Statistics													
Svaralternativer: Ja, Nei, Vet ikke	N	Minimum		Maximum		Mean		Std. Deviation		Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Synes du at du ble mer selvledende når covid-19 pandemien oppstod?	124	1		3		1,81		0,793		0,361		-1,319	0,431
Valid N (listwise)	124												

Descriptive Statistics													
Jeg mener jeg er god på selvledelse/ledelse meg selv. Svaralternativer: Uenig=-2, Delvis uenig=-1, Både og=0, Delvis enig=1, Enig=2	N	Minimum		Maximum		Mean		Std. Deviation		Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Gode selvledelse	123	-1,00		2,00		0,9675		0,84667		-0,265		-0,869	0,433
Valid N (listwise)	123												

Vedlegg 7: Selvledelsestest - Korrelasjonsmatrise fra faktoranalysen

Correlation Matrix																	
		Selv1	Selv2	Selv3	Selv4	Selv5	Selv6	Selv7	Selv8	Selv9	Selv10	Selv11	Selv12	Selv13	Selv14	Selv15	Selv16
Sig. (1-tailed)	Selv1		0.000	0.048	0.014	0.000	0.000	0.079	0.483	0.000	0.000	0.068	0.026	0.000	0.069	0.029	0.015
	Selv2	0.000		0.000	0.001	0.000	0.000	0.003	0.211	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.089	0.026	0.001
	Selv3	0.048	0.000		0.000	0.005	0.000	0.021	0.004	0.022	0.000	0.027	0.004	0.099	0.123	0.022	0.000
	Selv4	0.014	0.001	0.000		0.000	0.000	0.001	0.000	0.000	0.009	0.028	0.000	0.003	0.001	0.000	0.000
	Selv5	0.000	0.000	0.005	0.000		0.000	0.050	0.053	0.000	0.000	0.002	0.004	0.000	0.026	0.003	0.000
	Selv6	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001	0.042	0.001	0.000
	Selv7	0.079	0.003	0.021	0.001	0.050	0.000		0.000	0.094	0.011	0.000	0.000	0.036	0.000	0.000	0.000
	Selv8	0.483	0.211	0.004	0.000	0.053	0.000	0.000		0.018	0.022	0.000	0.000	0.269	0.000	0.000	0.000
	Selv9	0.000	0.000	0.022	0.000	0.000	0.000	0.094	0.018		0.000	0.000	0.002	0.000	0.085	0.010	0.000
	Selv10	0.000	0.000	0.000	0.009	0.000	0.000	0.011	0.022	0.000		0.000	0.012	0.004	0.351	0.002	0.015
	Selv11	0.068	0.000	0.027	0.028	0.002	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.001	0.000	0.000	0.000
	Selv12	0.026	0.000	0.004	0.000	0.004	0.000	0.000	0.000	0.002	0.012	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000
	Selv13	0.000	0.000	0.099	0.003	0.000	0.001	0.036	0.269	0.000	0.004	0.001	0.000		0.166	0.014	0.000
	Selv14	0.069	0.089	0.123	0.001	0.026	0.042	0.000	0.000	0.085	0.351	0.000	0.000	0.166		0.000	0.042
	Selv15	0.029	0.026	0.022	0.000	0.003	0.001	0.000	0.000	0.010	0.002	0.000	0.000	0.014	0.000		0.000
	Selv16	0.015	0.001	0.000	0.000	0.007	0.002	0.009	0.001	0.006	0.017	0.004	0.000	0.002	0.042	0.000	

Vedlegg 8: Total Variance Explained

Total Variance Explained							
Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	
1	5.491	34.320	34.320	4.830	30.190	30.190	3.513
2	2.000	12.501	46.821	1.667	10.418	40.608	3.426
3	1.322	8.262	55.083	.893	5.579	46.187	3.200
4	1.094	6.838	61.921	.607	3.795	49.981	1.595
5	.911	5.696	67.617				
6	.797	4.983	72.600				
7	.734	4.590	77.190				
8	.614	3.837	81.027				
9	.546	3.412	84.440				
10	.491	3.070	87.509				
11	.448	2.802	90.311				
12	.415	2.591	92.903				
13	.366	2.290	95.193				
14	.317	1.978	97.171				
15	.263	1.642	98.813				
16	.190	1.187	100.000				

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Vedlegg 9: Sammenligning faktorer fra faktoranalyse og GTs grupperinger med spm

Gruppe 1 fra GT: Kontroll over egen tid		Vurdering av gruppetilhørighet i forhold til mening
Faktor 1	Jeg har tilstrekkelig tid til de oppgavene jeg ønsker å prioritere	
	Jeg klarer å styre tiden min, slik at jeg får gjort det jeg vil	
	Jeg har kontroll over innholdet i mine arbeidsdager	
	Jeg klarer å styre tiden min slik at jeg får gjort det jeg skal i tide	
Faktor 2		
Gruppe 3: fra GT: Styre arbeidet		Hører logisk til gruppe 3, og faktor 2
Faktor 2	Jeg gir meg selv oppmuntinger når jeg når mine ikke fulle så høye bestemte mål	
	Jeg ser mine negative innstillinger slik at selv det "umulige" fremstår som utfordringer	
	Jeg kan "kumme" mine negative forventninger til viktige oppgaver gjennom å drive mental trening	
	Jeg er på jakt etter mine selvvalgte begrensninger	Usikker
Gruppe 2 fra GT: Ivareta arbeidsglede		
Faktor 3	Jeg fokuserer på aktiviteter i jobben som jeg liker	
	Jeg fokuserer på de oppgavene jeg er genuint interessert i	
Faktor 4		Hører ikke logisk til i faktor 3 og gruppe 2 men logisk at den hører til faktor 2 og gruppe 3
Faktor 3	Jeg finner positive omgivelser hvor jeg kan gjøre en del av arbeidet mitt	Hører logisk til i gruppe 2 eller faktor 3
	Jeg er på jakt etter mine selvvalgte begrensninger	
Gruppe 4 fra GT: Forbedre egne resultater		
Faktor 4	Jeg observerer hvilke oppgaver jeg utfører på tilfredsstillende og mindre tilfredsstillende måter	
	Ligger i to kategorier Ligger i to kategorier Ligger i to kategorier	Hører logisk til i gruppe 4 i forhold til mening Hører logisk til i gruppe 4 i forhold til mening Hører logisk til i gruppe 4 i forhold til mening

Vedlegg 10: Motivasjon og arbeidsglede, Oslo og Sarpsborg

Chi-Square Tests på om det var signifikante forskjeller mellom Oslo og Sarpsborg når det gjaldt grupper som gir positiv motivasjon			
Chi-Square Tests			
Skoleier gir meg positiv motivasjon	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.523 ^a	4	0.163
Likelihood Ratio	6.628	4	0.157
Linear-by-Linear Association	5.534	1	0.019
N of Valid Cases	123		
a. 3 cells (30.0%) have expected count less than 5. The minimum expected			
Chi-Square Tests			
Kollegaer gir meg positiv motivasjon	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	.779 ^a	3	0.855
Likelihood Ratio	1.140	3	0.767
Linear-by-Linear Association	0.397	1	0.528
N of Valid Cases	124		
a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected			
Chi-Square Tests			
Foreldre gir meg positiv motivasjon	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.196 ^a	4	0.879
Likelihood Ratio	1.188	4	0.880
Linear-by-Linear Association	0.022	1	0.882
N of Valid Cases	124		
a. 3 cells (30.0%) have expected count less than 5. The minimum expected			

Chi-Square Tests			
Skoleledelsen gir meg positiv motivasjon	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.063 ^a	4	0.194
Likelihood Ratio	6.103	4	0.192
Linear-by-Linear Association	5.222	1	0.022
N of Valid Cases	123		
a. 3 cells (30.0%) have expected count less than 5. The minimum expected			
Chi-Square Tests			
Elever gir meg positiv motivasjon	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	.340 ^a	2	0.844
Likelihood Ratio	0.342	2	0.843
Linear-by-Linear Association	0.233	1	0.630
N of Valid Cases	124		
a. 2 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected			

Vedlegg 11: Test general model og meanverdi. Kommune og påstanden “Jeg rapporterer det jeg må og ikke noe mer”

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable:	"Jeg rapporterer det jeg må og ikke noe mer"				
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	22,515 ^a	1	22,515	13,770	0,000
Intercept	0,709	1	0,709	0,433	0,512
Ihvilkenkommunejobberdu	22,515	1	22,515	13,770	0,000
Error	199,485	122	1,635		
Total	222,000	124			
Corrected Total	222,000	123			

a. R Squared = ,101 (Adjusted R Squared = ,094)

Estimated Means				
Dependent Variable:	"Jeg rapporterer det jeg må og ikke noe mer"			
Kommune	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Oslo	0,356	0,150	0,060	0,652
Sarpsborg	-0,510	0,179	-0,864	-0,155

Vedlegg 12: Test general model og meanverdi. Kjønn og påstanden “Jeg rapporterer det jeg må og ikke noe mer”

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable:	"Jeg rapporterer det jeg må og ikke noe mer"				
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	10,374 ^a	1	10,374	5,980	0,016
Intercept	2,116	1	2,116	1,220	0,272
Kjønn	10,374	1	10,374	5,980	0,016
Error	211,626	122	1,735		
Total	222,000	124			
Corrected Total	222,000	123			

a. R Squared = ,047 (Adjusted R Squared = ,039)

Estimated Means				
Dependent Variable:	"Jeg rapporterer det jeg må og ikke noe mer"			
Kjønn	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Kvinne	-0,178	0,139	-0,453	0,097
Mann	0,471	0,226	0,023	0,918

Vedlegg 13: Korrelasjon positiv og negativ motivasjon

		Correlations									
		Posm1	Posm2	Posm3	Posm4	Posm5	Negm1	Negm2	Negm3	Negm4	Negm5
Posm1	Pearson Correlation	1	.461**	0.062	0.006	.185*	-.489**	-.314**	-0.056	-0.082	-0.111
	Sig. (2-tailed)		0.000	0.498	0.947	0.041	0.000	0.000	0.542	0.365	0.222
	N	123	122	123	123	123	123	123	122	123	122
Posm2	Pearson Correlation	.461**	1	.237**	.185*	.259**	-.361**	-.592**	-0.031	-0.078	-0.109
	Sig. (2-tailed)	0.000		0.008	0.040	0.004	0.000	0.000	0.734	0.393	0.232
	N	122	123	123	123	123	123	123	122	123	122
Posm3	Pearson Correlation	0.062	.237**	1	.270**	.284**	0.016	-0.069	-.342**	-0.038	-0.093
	Sig. (2-tailed)	0.498	0.008		0.002	0.001	0.857	0.445	0.000	0.676	0.305
	N	123	123	124	124	124	124	124	123	124	123
Posm4	Pearson Correlation	0.006	.185*	.270**	1	.298**	0.025	-0.062	-0.014	-.314**	-0.026
	Sig. (2-tailed)	0.947	0.040	0.002		0.001	0.779	0.493	0.878	0.000	0.775
	N	123	123	124	124	124	124	124	123	124	123
Posm5	Pearson Correlation	.185*	.259**	.284**	.298**	1	0.083	0.097	0.097	-0.047	-.369**
	Sig. (2-tailed)	0.041	0.004	0.001	0.001		0.359	0.284	0.288	0.601	0.000
	N	123	123	124	124	124	124	124	123	124	123
Negm1	Pearson Correlation	-.489**	-.361**	0.016	0.025	0.083	1	.544**	0.104	0.055	0.107
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.857	0.779	0.359		0.000	0.251	0.547	0.237
	N	123	123	124	124	124	124	124	123	124	123
Negm2	Pearson Correlation	-.314**	-.592**	-0.069	-0.062	0.097	.544**	1	.450**	.379**	.358**
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.445	0.493	0.284	0.000		0.000	0.000	0.000
	N	123	123	124	124	124	124	124	123	124	123
Negm3	Pearson Correlation	-0.056	-0.031	-.342**	-0.014	0.097	0.104	.450**	1	.610**	.517**
	Sig. (2-tailed)	0.542	0.734	0.000	0.878	0.288	0.251	0.000		0.000	0.000
	N	122	122	123	123	123	123	123	123	123	122
Negm4	Pearson Correlation	-0.082	-0.078	-0.038	-.314**	-0.047	0.055	.379**	.610**	1	.592**
	Sig. (2-tailed)	0.365	0.393	0.676	0.000	0.601	0.547	0.000	0.000		0.000
	N	123	123	124	124	124	124	124	123	124	123
Negm5	Pearson Correlation	-0.111	-0.109	-0.093	-0.026	-.369**	0.107	.358**	.517**	.592**	1
	Sig. (2-tailed)	0.222	0.232	0.305	0.775	0.000	0.237	0.000	0.000	0.000	
	N	122	122	123	123	123	123	123	122	123	123
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).											
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).											

Vedlegg 14: Kvantitativ spørreundersøkelse Nettskjema

Rapport fra «Selvledelse i skolen - Spørreundersøkelse»

Innhentede svar pr. 15. mai 2021 17:14

- Leverte svar: **124**
- Påbegynte svar: **0**
- Antall invitasjoner sendt: **1**

Uten fritekstsva

Innledende spørsmål

Kjønn

Svar	Antall	Prosent	
Kvinne	90	73,2 % 	
Mann	33	26,8 % 	

Alder

Svar	Antall	Prosent	
20 - 29	35	28,2 % 	
30 - 39	38	30,6 % 	
40 - 49	31	25 % 	
50 - 59	15	12,1 % 	
60 +	5	4 %	

Utdanning

Er du utdannet lærer?

Svar	Antall	Prosent	
Ja	110	88,7 % 	

Svar	Antall	Prosent	
Nei	12	9,7 %	
Jeg er i et utdanningsløp	2	1,6 %	

Når fullførte du lærerutdanningen?

Svar	Antall	Prosent	
1970 - 1979	1	0,9 %	
1980 - 1989	4	3,6 %	
1990 - 1999	14	12,7 %	
2000 - 2009	27	24,5 %	
2010 - 2019	60	54,5 %	
2020	4	3,6 %	

Hvor mange år høyere utdanning har du fullført?

Svar	Antall	Prosent	
0	4	3,2 %	
1 - 3	6	4,8 %	
4 - 5	56	45,2 %	
Mer enn 5 år	57	46 %	

Har du bygget på med utdanning eller kurs etter at du var ferdig utdannet lærer?

Svar	Antall	Prosent	
Ja	80	64,5 %	
Nei	43	34,7 %	

Erfaring

Hva er din stilling/tittel?

Svar	Antall	Prosent	
Kontaktlærer	78	62,9 % 	
Faglærer	29	23,4 % 	
Spesialpedagog	17	13,7 % 	
Annet	14	11,3 % 	

Jobber du heltid eller deltid?

Svar	Antall	Prosent	
Heltid	111	89,5 % 	
Deltid	13	10,5 % 	

Hvor mange år har du jobbet som lærer / i skolen?

Svar	Antall	Prosent	
1 - 4	50	41,3 % 	
5 - 9	23	19 % 	
10 - 14	21	17,4 % 	
15 - 20	13	10,7 % 	
Mer enn 20 år	14	11,6 % 	

Hvilke klassetrinn jobber du med nå?

Svar	Antall	Prosent	
1 - 3	38	30,6 % 	
4 - 7	54	43,5 % 	
8 - 10	48	38,7 % 	

Selvledelse test (Glasø og Thompson, 2018)

Svar fordelt på antall

	Svært sjelden	Sjelden	Av og til	Som regel	Ofte	Svært ofte	Alltid
Jeg har tilstrekkelig tid til de oppgavene jeg ønsker å prioritere	6	14	42	33	17	11	1
Jeg fokuserer på aktiviteter i jobben som jeg liker	0	2	26	35	40	16	4
Jeg lar arbeidet mot selvbestemte målsettinger styre innsatsen min	4	13	40	18	31	15	2
Jeg observerer hvilke oppgaver jeg utfører på tilfredsstillende og mindre tilfredsstillende måter	1	3	18	35	39	20	8
Jeg klarer å styre tiden min, slik at jeg får gjort det jeg vil	2	9	16	32	36	21	8
Jeg finner positive omgivelser hvor jeg kan gjøre en del av arbeidet mitt	0	12	14	22	39	22	14
Jeg gir meg selv oppmuntringer når jeg når mine ikke fullt så lystbetonte mål	10	15	29	23	24	20	3
Jeg går inn for å ha et selvransakende blikk på mine arbeidsmåter	3	5	20	29	29	31	6
Jeg har kontroll over innholdet i mine arbeidsdager	3	5	6	29	30	40	11
Jeg fokuserer på de oppgavene jeg er genuint interessert i	1	5	31	38	26	22	1
Jeg snur mine negative innstillinger slik at selv det "umulige" fremstår som utfordringer	1	8	30	35	21	24	5
Jeg forbereder meg på viktige saker ved å trene systematisk	2	14	32	20	38	15	2
Jeg klarer å styre tiden min slik at jeg får gjort det jeg skal i tide	1	1	9	29	19	47	18
Jeg er på jakt etter mine selvpålagte begrensninger	8	28	35	24	18	8	3
Jeg kan "kurere" mine negative forventninger til viktige oppgaver gjennom å drive mental trening	10	30	28	24	19	10	2
Jeg tenker nøye gjennom detaljer knyttet til større oppgaver før jeg skal "i ilden".	4	6	9	18	38	28	21

Svar fordelt på prosent

	Svært sjelden	Sjelden	Av og til	Som regel	Ofte	Svært ofte	Alltid
Jeg har tilstrekkelig tid til de oppgavene jeg ønsker å prioritere	4,8 %	11,3 %	33,9 %	26,6 %	13,7 %	8,9 %	0,8 %
Jeg fokuserer på aktiviteter i jobben som jeg liker	0 %	1,6 %	21,1 %	28,5 %	32,5 %	13 %	3,3 %

Jeg lar arbeidet mot selvbestemte målsettinger styre innsatsen min	3,3 %	10,6 %	32,5 %	14,6 %	25,2 %	12,2 %	1,6 %
Jeg observerer hvilke oppgaver jeg utfører på tilfredsstillende og mindre tilfredsstillende måter	0,8 %	2,4 %	14,5 %	28,2 %	31,5 %	16,1 %	6,5 %
Jeg klarer å styre tiden min, slik at jeg får gjort det jeg vil	1,6 %	7,3 %	12,9 %	25,8 %	29 %	16,9 %	6,5 %
Jeg finner positive omgivelser hvor jeg kan gjøre en del av arbeidet mitt	0 %	9,8 %	11,4 %	17,9 %	31,7 %	17,9 %	11,4 %
Jeg gir meg selv oppmuntringer når jeg når mine ikke fullt så lystbetonte mål	8,1 %	12,1 %	23,4 %	18,5 %	19,4 %	16,1 %	2,4 %
Jeg går inn for å ha et selvransakende blikk på mine arbeidsmåter	2,4 %	4,1 %	16,3 %	23,6 %	23,6 %	25,2 %	4,9 %
Jeg har kontroll over innholdet i mine arbeidsdager	2,4 %	4 %	4,8 %	23,4 %	24,2 %	32,3 %	8,9 %
Jeg fokuserer på de oppgavene jeg er genuint interessert i	0,8 %	4 %	25 %	30,6 %	21 %	17,7 %	0,8 %
Jeg snur mine negative innstillinger slik at selv det "umulige" fremstår som utfordringer	0,8 %	6,5 %	24,2 %	28,2 %	16,9 %	19,4 %	4 %
Jeg forbereder meg på viktige saker ved å trene systematisk	1,6 %	11,4 %	26 %	16,3 %	30,9 %	12,2 %	1,6 %
Jeg klarer å styre tiden min slik at jeg får gjort det jeg skal i tide	0,8 %	0,8 %	7,3 %	23,4 %	15,3 %	37,9 %	14,5 %
Jeg er på jakt etter mine selvpålagte begrensninger	6,5 %	22,6 %	28,2 %	19,4 %	14,5 %	6,5 %	2,4 %
Jeg kan "kurere" mine negative forventninger til viktige oppgaver gjennom å drive mental trening	8,1 %	24,4 %	22,8 %	19,5 %	15,4 %	8,1 %	1,6 %
Jeg tenker nøye gjennom detaljer knyttet til større oppgaver før jeg skal "i ilden".	3,2 %	4,8 %	7,3 %	14,5 %	30,6 %	22,6 %	16,9 %

Jeg mener jeg er god på selvledelse/ lede meg selv.

Selvledelse vil her si:

Evne til å styre seg selv og sin tid, sette seg mål, prioritere og ta valg, og at man er mentalt innstilt på å lede og motivere seg selv.

Svar	Antall	Prosent	
Uenig	0	0 %	
Delvis uenig	4	3,3 %	
Både- og	34	27,6 %	
Delvis enig	47	38,2 %	
Enig	38	30,9 %	

Rammer og mulighet til å utøve selvledelse

Rammer på arbeidsplassen

Svar fordelt på antall

	Uenig	Delvis uenig	Både-og	Delvis enig	Enig
Jeg kan selv velge undervisningsformene jeg benytter	0	3	18	36	65
Jeg kan selv velge hvordan jeg disponerer arbeidstiden min, når det gjelder andre oppgaver enn selve undervisningssituasjonen	7	21	24	42	27
Jeg skjønner hvorfor det er viktig med dokumentasjon og rapportering	1	7	33	28	54
Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering	9	17	49	22	25
Krav til dokumentasjon og rapportering er for omfattende	3	8	31	38	41
Jeg ser negative effekter som resultat av tid brukt på dokumentasjon rapportering	10	20	34	25	34
Jeg skulle ønske jeg var flinkere på selvledelse	16	21	47	25	14
Jeg skulle ønske skoleledelsen la mer til rette for selvledelse	8	25	48	23	19

Svar fordelt på prosent

	Uenig	Delvis uenig	Både-og	Delvis enig	Enig
Jeg kan selv velge undervisningsformene jeg benytter	0 %	2,5 %	14,8 %	29,5 %	53,3 %
Jeg kan selv velge hvordan jeg disponerer arbeidstiden min, når det gjelder andre oppgaver enn selve undervisningssituasjonen	5,8 %	17,4 %	19,8 %	34,7 %	22,3 %
Jeg skjønner hvorfor det er viktig med dokumentasjon og rapportering	0,8 %	5,7 %	26,8 %	22,8 %	43,9 %
Jeg ser positive effekter som resultat av dokumentasjon og rapportering	7,4 %	13,9 %	40,2 %	18 %	20,5 %
Krav til dokumentasjon og rapportering er for omfattende	2,5 %	6,6 %	25,6 %	31,4 %	33,9 %
Jeg ser negative effekter som resultat av tid brukt på dokumentasjon rapportering	8,1 %	16,3 %	27,6 %	20,3 %	27,6 %
Jeg skulle ønske jeg var flinkere på selvledelse	13 %	17,1 %	38,2 %	20,3 %	11,4 %
Jeg skulle ønske skoleledelsen la mer til rette for selvledelse	6,5 %	20,3 %	39 %	18,7 %	15,4 %

Mener du at omgivelsene viser deg tillit eller mistillit?

Svar fordelt på antall

	Sterk mistillit	Mistillit	Både- og	Tillit	Sterk tillit
Skoleeier	2	12	38	53	18
Skoleledelsen	1	3	15	52	52
Politikere	14	28	60	18	3
Kollegaer	0	1	4	45	73
Foreldre	1	0	17	71	34
Elever	0	0	6	61	56

Svar fordelt på prosent

	Sterk mistillit	Mistillit	Både- og	Tillit	Sterk tillit
Skoleeier	1,6 %	9,8 %	30,9 %	43,1 %	14,6 %
Skoleledelsen	0,8 %	2,4 %	12,2 %	42,3 %	42,3 %
Politikere	11,4 %	22,8 %	48,8 %	14,6 %	2,4 %
Kollegaer	0 %	0,8 %	3,3 %	36,6 %	59,3 %
Foreldre	0,8 %	0 %	13,8 %	57,7 %	27,6 %
Elever	0 %	0 %	4,9 %	49,6 %	45,5 %

Hvordan opplever du samarbeidet med følgende grupper:

Svar fordelt på antall

	Meget vanskelig	Relativt vanskelig	Både- og	Relativt lett	Meget lett	Ikke aktuelt
Skoleeier	2	13	31	25	11	42
Skoleledelsen	1	5	28	43	46	0
Barnevern, PPT, BUP, Familievern og lignende tilbud	3	14	49	31	12	15
Kollegaer	0	2	10	31	80	1
Foreldre	1	0	37	49	35	2

Elever	0	1	21	49	53	0
--------	---	---	----	----	----	---

Svar fordelt på prosent

	Meget vanskelig	Relativt vanskelig	Både- og	Relativt lett	Meget lett	Ikke aktuelt
Skoleeier	1,6 %	10,5 %	25 %	20,2 %	8,9 %	33,9 %
Skoleledelsen	0,8 %	4,1 %	22,8 %	35 %	37,4 %	0 %
Barnevern, PPT, BUP, Familievern og lignende tilbud	2,4 %	11,3 %	39,5 %	25 %	9,7 %	12,1 %
Kollegaer	0 %	1,6 %	8,1 %	25 %	64,5 %	0,8 %
Foreldre	0,8 %	0 %	29,8 %	39,5 %	28,2 %	1,6 %
Elever	0 %	0,8 %	16,9 %	39,5 %	42,7 %	0 %

Motivasjon

Følgende personer/grupper gir meg meg motivasjon og arbeidsglede.

Svar fordelt på antall

	Uenig	Delvis uenig	Både- og	Delvis enig	Enig
Skoleeier	38	22	44	11	8
Skoleledelsen	8	10	31	47	27
Kollegaer	1	0	5	45	73
Elever	0	0	5	30	89
Foreldre	4	10	43	46	21

Svar fordelt på prosent

	Uenig	Delvis uenig	Både- og	Delvis enig	Enig
Skoleeier	30,9 %	17,9 %	35,8 %	8,9 %	6,5 %
Skoleledelsen	6,5 %	8,1 %	25,2 %	38,2 %	22 %
Kollegaer	0,8 %	0 %	4 %	36,3 %	58,9 %

Elever	0 %	0 %	4 %	24,2 %	71,8 %
Foreldre	3,2 %	8,1 %	34,7 %	37,1 %	16,9 %

Følgende person/grupper påvirker arbeidsglede og motivasjon negativt

Svar fordelt på antall

	Uenig	Delvis uenig	Både- og	Delvis enig	Enig
Skoleeier	37	12	49	15	11
Skoleledelse	48	30	25	18	3
Kollegaer	81	23	12	4	3
Elever	73	20	23	4	4
Foreldre	40	34	37	8	4
Barnevern, PPT, BUP, Familievern og lignende tilbud	41	21	41	14	6

Svar fordelt på prosent

	Uenig	Delvis uenig	Både- og	Delvis enig	Enig
Skoleeier	29,8 %	9,7 %	39,5 %	12,1 %	8,9 %
Skoleledelse	38,7 %	24,2 %	20,2 %	14,5 %	2,4 %
Kollegaer	65,9 %	18,7 %	9,8 %	3,3 %	2,4 %
Elever	58,9 %	16,1 %	18,5 %	3,2 %	3,2 %
Foreldre	32,5 %	27,6 %	30,1 %	6,5 %	3,3 %
Barnevern, PPT, BUP, Familievern og lignende tilbud	33,3 %	17,1 %	33,3 %	11,4 %	4,9 %

Hvor enig er du i følgende påstander?

Svar fordelt på antall

	Uenig	Delvis uenig	Både- og	Delvis enig	Enig
Jeg er lærer hele døgnet	14	8	12	46	43

Jeg rapporterer det jeg må, og ikke noe mer	21	29	22	33	19
Det hender jeg bryter regler jeg ikke er enig i	36	40	15	25	8
Lærerrollen er for kompleks (skal være oppdrager, psykolog, lærer, +)	6	7	19	44	47

Svar fordelt på prosent

	Uenig	Delvis uenig	Både- og	Delvis enig	Enig
Jeg er lærer hele døgnet	11,4 %	6,5 %	9,8 %	37,4 %	35 %
Jeg rapporterer det jeg må, og ikke noe mer	16,9 %	23,4 %	17,7 %	26,6 %	15,3 %
Det hender jeg bryter regler jeg ikke er enig i	29 %	32,3 %	12,1 %	20,2 %	6,5 %
Lærerrollen er for kompleks (skal være oppdrager, psykolog, lærer, +)	4,9 %	5,7 %	15,4 %	35,8 %	38,2 %

Selvledelse under pandemien

Synes du at du ble mer selvledende når covid-19 pandemien oppstod?

Svar	Antall	Prosent	
Ja	53	42,7 %	
Nei	42	33,9 %	
Vet ikke	29	23,4 %	

[Se nylige endringer i Nettskjema](#)