

MASTEROPPGAVE

SO303S

Maria Johansen

Effekten av et høyt reformtrykk på indre
motivasjon og endringskynisme blant
lærere i videregående opplæring

Dato: 14.11.2016

Totalt antall sider: 91

Forord

Hvis jeg blir spurt hva jeg driver med, svarer jeg vanligvis at jeg er lærer i matematikk. Det er også her mye av min identitet ligger. Jeg liker matematikkens systemer, elegansen, den udiskutable logikken – og jeg vil gjerne at andre mennesker skal oppleve det samme.

Men kunnskap sprer seg ikke i vakuum. Dersom man ønsker at mennesker skal lære noe, må man interessere seg for dem. Både de som skal lære, og de som skal «lære i fra seg». De siste årene har jeg hatt gleden av å kombinere undervisning med å være *pedagogisk leder* for andre lærere. Det er en spennende, underlig og noen ganger skremmende oppgave der man skal fortelle sine jevnbyrdige at de har et forbedringspotensial som yrkesutøvere. Videre skal man legge til rette for prosjekter og systematisk arbeid som kan heve kvaliteten på undervisningen og føre til bedre resultater i organisasjonen.

Gjennom arbeidet som pedagogisk leder har det meldt seg mange spørsmål. Hvilke verdier og hvilket rasjonale ligger bak de de stadige fremstøtene for å forbedre lærernes praksis? Hvor ligger beslutningsmakten? I hvilken grad er lærerne selv pådrivere, deltakere eller motstandere av det kontinuerlige forbedringsarbeidet? Fører innsatsen til konkrete og målbare resultater?

Med krum hals og hypotetisk-deduktiv metode i baklomma forsøkte jeg å besvare disse spørsmålene. Men menneskevitenskapene egner seg ikke for målebånd og stoppeklokke alene. Gjennom denne oppgaven har jeg lært mye om lærere, reformarbeid og konsekvensene av det. Men like lærerikt har det vært å stifte et nærmere bekjentskap med samfunnsforskningens metoder, valg og dilemmaer. Veien til kunnskap er ikke rett frem. Jo lenger du kommer, jo oftere deler den seg i stadig nye små stikkveier, som greinene på et tre. Alt henger sammen med alt. Som student og forsker må komplekse sammenhenger reduseres til noe enklere – nok til å skape oversikt, men forsiktig, så ikke viktige og verdifulle sammenhenger går tapt.

Mange skal ha takk. For å nevne noen: det store, lille universitetsbiblioteket på Stokmarknes med treffsikker litteratur og hjelpsomme ansatte. De flere hundre av mine kollegaer som har

brukt tid på å svare på spørsmålene mine. Jobben min, som har vist meg tillit og tålmodighet og dermed bidratt til å gjøre dette prosjektet mulig. Min veileder Per-Harald Rødvei, som vennlig og uten rom for misforståelser lar deg få vite om arbeidet ditt holder vann. Halvard og Annika, som har hjulpet seg selv med leksene de siste to årene. Og min samboer Mats, som har lagt alt til rette for en etterhvert høygravid masterstudent og aldri mistet troen på at resultatet ville foreligge.

Stokmarknes, 14.11.16

Maria Johansen

Innhold

Forord

1 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling.....	2
2 Teori.....	3
2.1 Teoretisk rammeverk	3
2.2 Reformers	4
Forskningsspørsmål I.....	10
2.3 Endringskynisme	11
Forskningsspørsmål II.....	14
2.4 Indre motivasjon	15
Forskningsspørsmål III	20
3 Metode	21
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	21
3.2 Utforming av spørreskjema	22
3.3 Innsamling av data	24
3.4 Bearbeiding og analyse	26
4 Resultater og diskusjon	30
4.1 Oversikt	30
4.2 Fra påstander til faktorer	30
4.3 Reformtrykk	33
4.4 Synet på endringer og utviklingsarbeid.....	35
4.5 Indre motivasjon, autonomiorientering, opplevd tillit og konkurranseorientering	41
4.6 Korrelasjoner	46
4.7 Multippel regresjon.....	51
5 Konklusjon	55
6 Avsluttende kommentarer og forslag til videre forskning.....	58
Litteratur.....	59
Vedlegg 1 Faktoranalyse.....	62
Vedlegg 2: Indekser	68
Vedlegg 3: Korrelasjonsmatrise indekser	77
Vedlegg 4: Korrelasjoner med kjønn, arbeidssted og alder	78
Vedlegg 5: Lineær regresjon	79
Vedlegg 6 Spørreskjema	83

1 Innledning

Den norske offentlige skolen er en sentral samfunnsinstitusjon. Samfunnsmandatet kommer blant annet til syne i opplæringslovens §1: «opplæringen skal gi alle barn og unge kunnskaper, holdninger og verdier som gjør dem i stand til å mestre sitt eget liv og delta i arbeids- og samfunnslivet». Skolene tillegges enorme forventninger – de skal blant annet gi nasjonal økonomisk vekst og stabilitet. De skal også ivareta nasjonal kulturarv og identitetsbygging og sørge for integrering (Hargreaves 1996).

Lærerne spiller en direkte og utøvende rolle i arbeidet med å nå skolens målsettinger. De fleste som underviser i videregående opplæring har tittelen lektor, hvilket betyr at de har et hovedfag eller en mastergrad på sitt felt. Kanskje har et høyt utdanningsnivået bidratt til at lærere tradisjonelt sett har hatt stor frihet i forhold til hvordan de utfører arbeidet sitt. Den enkelte lærer har fått operere relativt uforstyrret i forhold til å planlegge og gjennomføre undervisning, samt å vurdere elevenes prestasjoner.

Dette systemet er i endring. New Public management gjorde seg bemerket i Norge på 90-tallet med en generelt sterkere vekt på resultatorientering. I 2000 ble den første PISA-undersøkelsen gjennomført, og resultatene av det norske opplæringssystemet målt opp mot andre land forelå svart på hvitt. Dette bidro ytterligere til en vridning av undervisningssektoren i en mer konkurransepreget og resultatorientert retning. Sammenlikningen av norske elevers prestasjoner mot elever i andre land inspirerte til sammenligning av resultater mellom fylker, kommuner, skoler – og lærere.

Med et økende fokus på resultater opplever skoleeiere og skoleledere at det er nødvendig å legge sterkere føringer for det som skjer i det enkelte klasserom. Lederne har begynt å inspisere undervisningen. En gjennomsnittlig skole jobber med flere utviklingsprosjekter til enhver tid. Fleksiteten for lærerne reduseres, hvilket var stridens kjerne i lønnsforhandlingene 2014 – en konflikt som endte i en langvarig streik, med muligheter for mer bundet arbeidstid som resultat.

Det finnes også et politisk press bak disse endringene. Enhver regjering har ambisjoner om å forbedre den norske skolen. De samme tendensene finner vi på fylkes- og skolenivå, blant annet gjennom ulike strategiplaner. Felles for disse ambisjonene er at de må operasjonaliseres gjennom læreren. Stortinget kan endre læreplaner og strategier, og skoleledelsen kan fatte

vedtak av både ideologisk og operasjonell art – men læreren må håndheve endringene for at de skal få effekt. Skoleforskningen viser av at alle faktorer innenfor skolesystemet, er læreren den som har størst betydning for elevenes læring (Hattie 2014). Hvis elevenes prestasjoner skal forbedres, må altså *lærerne endre sin adferd*. Strategiplaner som «Lærerløftet» gjenspeiler en antakelse om at den enkelte lærer må *utvikles* – han eller hun kommer ikke til å utvikle seg selv. Målet er på den ene siden å gjøre læreren bedre rustet til å gjøre gode valg i undervisning og samhandling med elever. På den andre siden søkes det forsikringer om handling gjennom standardisering av oppgaver og kontrolltiltak.

I et HRM-perspektiv er det interessant å undersøke hvordan endringer i arbeidsvilkårene påvirker lærerne som arbeidstakere. Opplevd autonomi er en viktig faktor for trivsel og motivasjon blant profesjonsarbeidere, og forskning viser at lærere generelt har en høy grad av indre motivasjon (Deci og Ryan 2000, Hattie 2014). Når skolen gjennomgår endringer i retning av mer styring og kontroll av medarbeiderne, kan indre motivasjon bli skadelidende og endringskynismen øke blant lærerne (Kuvaas 2008, Amundsen og Kongsvik (2008)). Det er interessant å undersøke hva som skjer med den indre motivasjon og endringskynisme dersom vi forsterker tilstedeværelsen av ytre motivasjonsfaktorer. Endringer er imidlertid både et objektivt fenomen og en individuell opplevelse, og denne oppgaven forsøker å kartlegge lærernes *opplevelse* av endrede arbeidsvilkår og hvilke effekter det har.

Oppgaven er i hovedsak tredelt. I første del presenteres teorien som utgjør fundamentet for hypoteser og forskningsspørsmål. Andre del beskriver fremgangsmåte og metodiske valg. I tredje del presenteres og drøftes resultatene av undersøkelsen.

1.1 Problemstilling

Den norske skolen går gjennom en rekke endringer der målet er å skape en bedre skole. Mange av endringene krever at lærerne endrer sin praksis, eller de tar sikte på å forbedre lærernes yrkesutøvelse gjennom å styrke deres faglige og pedagogiske forutsetninger. I hvilken grad opplever lærerne et høyt reformtrykk, og hvordan henger opplevd reformtrykk sammen med indre motivasjon og endringsvilje blant lærerne i videregående opplæring?

På bakgrunn av eksisterende teori er det interessant å teste følgende hypoteser:

- I. Endringskynismen blant lærerne øker som følge av et høyt reformtrykk.
- II. Lærerne opplever et tap av indre motivasjon som følge av et høyt reformtrykk.

2 Teori

2.1 Teoretisk rammeverk

Reformtrykket i skolen antas å ha en effekt på indre motivasjon og endringskynisme. For å danne fundamenterte hypoteser er det nødvendig å se nærmere på disse begrepene.

Eksisterende teori utgjør også det sentrale grunnlaget for å kunne oversette, operasjonalisere og undersøke begrepene senere i oppgaven. Det teoretiske rammeverket består derfor av tre hovedelementer; reformer, endringskynisme og indre motivasjon. Forsknings spørsmål knyttet til hver del presenteres løpende.

Den første delen handler om reformer i skolen. Her beskrives bakgrunnen for reformer, forekomst og kjennetegn ved ulike typer reformer, effekten av reformer i skolen og lærernes rolle som det utøvende leddet i endringsprosesser. Boka «Reformideer i norsk skole» redigert av Røvik (2015) står sentralt.

Den andre delen tar utgangspunkt i begrepet «Endringskynisme» i boka med samme navn av Amundsen og Kongsvik (2008). Forfatterne hevder at endringskynisme er et fenomen som brer om seg i dagens organisasjoner, og beskriver holdningsendringer blant de ansatte dersom de føler seg utsatt for hyppige endringer med uklar forankring. En fremskreden kynisme kan føre til at nødvendige endringstiltak blir motarbeidet eller ignorert av de ansatte.

Den tredje delen av det teoretiske rammeverket tar for seg indre motivasjon i et arbeidsperspektiv. Denne delen ser på hvilke faktorer som påvirker indre motivasjon, blant annet autonomi og kompetanse, der litteratur av Ryan og Deci står sentralt. Videre ser jeg på Kuvaas' og Dysviks arbeid knyttet til HRM (2008). Denne litteraturen tar for seg hvordan ulike perspektiver på indre og ytre motivasjon kan påvirke HRM-politikken i en organisasjon - og hvordan denne politikken i sin tur kan påvirke indre motivasjon.

2.2 Reformen

Skoleverket må endres

Samfunnet har gjennomgått store endringer de siste tiårene, og skolen gjenspeiler dette. På 80-tallet brakte New Public Management med seg et økt fokus på resultater. Offentlig sektor ble kritisert for å være mindre effektiv og resultatorientert enn privat sektor, og offentlige bedrifter ble fremstilt som innadvendte, lite brukervennlige og dominert av profesjonsinteresser. Private foretak derimot, ble sett på som effektive, fleksible og brukervennlige som et resultat av at de må levere resultater for å overleve (Torsteinsen 2012). I Norge ble det vedtatt i 1987 at alle statlige virksomheter skulle styres gjennom virksomhetsplanlegging, og stortingsmelding nr 37 (1990-91) slår fast at målstyring skal være det overordnede styringsprinsippet for utdanningssektoren. En hierarkisk målstyring innebærer at toppledelsen utarbeider mål og planer, mens disse fortolkes og kommer til uttrykk gjennom medarbeidernes interaksjon med brukere eller klienter. Ofte blir parameterne i resultatmålingene retningsgivende for praksis, og etter hvert for verdier og prinsipper i profesjonen (Irgens 2007).

Andre endringer utgjør et svar på moderniseringsprosesser i omgivelsene. Flere forhold er med på å gi retning og innhold til disse endringene. Det er ikke uvanlig at organisasjonen søker å skaffe seg legitimitet gjennom å tilpasse seg dominerende verdier i omgivelsene, også når det gjelder hvordan en bestemt type virksomhet bør organiseres og drives. Bestemte organisatoriske løsninger og grep kan være begrunnet i hva som er vanlig eller populært, og dermed framstå som mer rasjonelle enn det objektivt sett er grunnlag for å hevde. Løsningene som foretrekkes kan i verste fall være rasjonelle myter; det foreligger en institusjonalisert tro på at løsningen er evidensbasert uten at den i virkeligheten er det (Scott 1995 i Torsteinsen 2012).

Næringslivet utgjør noen ganger en inspirasjonskilde for offentlige bedrifter når det kommer til organisasjonstenkning, men det finnes grunnleggende forskjeller mellom skoler og næringslivsbedrifter. Elever er ikke produkter, og skolens mål er ikke profitt. Samtidig er likhetene mange. Spesielt større videregående skoler har viktige fellestrekk med mange bedrifter: et høyt antall ansatte, et beskrevet beslutningshierarki, spesialiserte ansvarsområder, klart avgrensede roller og oppgaver, og bestrebelser på å oppnå samkjøring på tvers av disipliner (Hargreaves 1996). Den viktigste forskjellen ligger kanskje i produktet; det har vist seg utfordrende å definere hvorvidt skolen produserer tilstrekkelig med «kunnskaper,

holdninger og verdier» i tråd med opplæringslovens bestilling. Det er iverksatt store forskningsprosjekter for å fastslå hva som kjennetegner effektive skoler. Det har resultert i en ganske detaljert liste over kjennetegn. Det vi imidlertid ikke vet, er hvordan vi *skaper* effektive skoler, eller for den saks skyld opprettholder dem (Reynolds og Parker i Hargreaves 1996).

Reformideer og reformer

Reformideer er sirkulerende, mer eller mindre presise oppskrifter på hvordan virksomheter bør styres, ledes og organiseres. I skolen omfatter de også hvordan den pedagogiske kjernevirksomheten bør utføres. En *reform* er et faktisk iverksatt endringsforsøk, en handling med målsetting om å endre en eller flere organisasjoners funksjonsmåte (Brunsson og Olsen 1994 i Røvik 2015). Reformen kan variere i omfang fra til lokale utviklingsprosjekter til nye læreplaner og nasjonale eller internasjonale kvalitetsreformer. Det finnes svært mange reformideer og reformer som til sammen utgjør det totale forandringstrykket i skolesektoren (Røvik 2015).

Reformene i skolen kan deles i utdannings- og læreplanreformer, lokale skoleutviklingstiltak og reformer som indirekte berører skolefeltet. Læreplanreformer innebærer omfattende endringer, men de forekommer relativt sjeldent – de to siste var Reform 97 (1997) og Kunnskapsløftet (2006). Av de «indirekte» reformene er strukturendringer i kommunene et viktig eksempel, selv om dette har størst utslag i grunnskolen som eies og drives av kommunene. I denne oppgaven vil lokale skoleutviklingstiltak – ofte referert til som *utviklingsarbeid* - bli viet størst oppmerksomhet. Initiativet til lokale skoleutviklingstiltak kan ha sitt utspring på ulike nivå, men kjennetegnes av et formelt organisert arbeid ved den enkelte skole. Individuelle utviklingsprosjekter, etter- og videreutdanning og uformelt kollegasamarbeid omfattes ikke av denne oppgaven.

Omfanget av lokalt reformarbeid er betydelig, selv om aktiviteten varierer i stor grad fra skole til skole. Karlsen (1993) registrerte 4000 pågående skoleutviklingsprosjekter i 1989, og det er grunn til å tro at omfanget har økt i perioden etter Kunnskapsløftet. Innholdet i skoleutviklingsprosjektene spenner over et vidt spekter av reformideer og grep, fra ledelse, kultur og struktur i organisasjonen til IKT og pedagogiske metoder i klasserommet (Røvik 2015).

Årsaker til reformer

Det er flere årsaker til den høye reformaktiviteten i skolen. Røvik (2015) deler inn disse i seks kategorier: En *reformoptimistisk* forklaring er at reformene er et svar på reelle problemer i skolen og i samfunnet. For eksempel fullfører knapt 60% av elevene videregående på normert tid (SSB 02.06.16). Det må nødvendigvis utløse forsøk på endringer. Ut fra et slikt perspektiv er det vanskelig å argumentere med at reformaktiviteten i norsk skole er for høy.

Den *politiske forklaringen* på høy reformaktivitet handler om at ulike partier og koalisjoner ønsker å sette sitt preg også på utdanningspolitikken. Reformen kan både uttrykke handlekraft og være en del av en strategi som skal sikre bedre resultater i høyre- eller venstresidens navn.

Internasjonalisering er en viktig drivkraft for endringer i norsk skole på flere måter. Norge deltar som fullverdig medlem med alle rettigheter og forpliktelser i alle EUs utdanningsprogrammer (Røvik 2015). OECDs PISA-studier er kanskje det mest velkjente eksempelet, der ferdighetene blant norske elever måles opp mot elevene i en rekke andre land. Norge har så langt prestert moderat til dårlig i forhold til ressursbruk og land det er naturlig å sammenligne seg med, og dette utløser prosesser som skal identifisere problemer og finne tiltak på flere nivå.

Tilbudsforklaringen er nokså interessant. Store og små konsultantselskaper utvikler og selger konsepter, fysiske så vel som ideologiske, til kommuner, fylkeskommuner og skoler. Også her er spennet stort, fra digitale lærings- og dokumentasjonsplattformer til foredrag om pedagogiske ideer som læringsstiler og «flipped classroom». De fleste konseptene påberoper seg å være velprøvde og med en vitenskapelig dokumentert effekt, mens andre ser ut til å bli oppfattet som «selvbegrunnende» (ibid). Både myndigheter, skoleledere og lærere kan boltre seg i et utvalg av problemdefinisjoner og tilhørende løsninger, og dette bidrar til å drive opp reformaktiviteten.

En *ideologisk forklaring* tar for seg målet om å omskape offentlig sektor med næringslivet og privat sektor som forbilder. Diskusjonen er en videreføring av ideene i New public management, og vektlegger konkurranse og ledernes ansvar for de resultatene som enheten produserer. Økt rapportering og offentliggjøring av resultater er effekter av denne tilnærmingen.

Som den sjette gruppen av drivkrefter bak reformarbeidet peker Røvik på *organisasjonsgjøringen*. Mange reformideer som implementeres eller forsøkes implementert i

skolen er i utgangspunktet ikke utformet med tanke på skoleverket. Det er generelle oppskrifter og konsepter som antas å ha nytteverdi for alle typer organisasjoner; visjoner og strategier, målstyring, kvalitetsledelse og planmessige organisasjonsstrukturer er eksempler på dette (ibid).

Ulike typer reformer

Reformer varierer i omfang fra lokale til landsomfattende, og fra å medføre små endringer til omfattende kursendringer. Det er hensiktsmessig å skille mellom utdannings- og læreplanreformene på den ene siden og lokale skoleutviklingstiltak på den andre, og i tillegg finnes det reformer som mer indirekte berører skolefeltet (Røvik 2015). Videre er det mulig å dele i ytre og indre reformer (Klafki 2004 i Rødvik 2015). De ytre reformene omhandler strukturelle og organisasjonsmessige grep, mens indre reformer går på skolens kjerneaktiviteter og innebærer omlegginger av undervisningens mål, innhold og metoder (ibid).

Utdannings- og læreplanreformene innebærer endringer i læreplaner, lovverk og avtaleverk. Reform-94 innebar for eksempel lovfestet rett til tre års videregående opplæring for alle 16-åringene, men innebar også omfattende læreplanendringer som en omlegging av yrkesfagene i en mer teoretisk retning. Reform-97 utvidet grunnskolen fra 9 til 10 år med tilhørende læreplanendringer (snl.no/norsk_uttanningshistorie). Kunnskapsløftet i 2006 var hovedsakelig en læreplanreform, og kom som et svar på PISA-undersøkelsene tidlig på 2000-tallet der det ble klart at norske elever ikke klarte å hevde seg i forhold til land vi gjerne vil sammenlikne oss med, og at resultatene ikke stod i forhold til ressursbruken i norsk skole (Meld. St.1 2014-2015).

Andre strukturelle endringer finner vi i forhandlingene mellom arbeidstakerorganisasjonene og KS i 2014 (Hovedtariffavtalen 2014). Kravet om at lærerne skulle få bundet arbeidstid på linje med «alle andre» avslører en forestilling om at fleksitid er kontraproduktivt. I 2015 vedtok Stortinget nye og økte kompetansekrav til lærere. Det spesielle var imidlertid at disse ble gitt tilbakevirkende kraft. Det kan gis dispensasjon i noen år fremover, men faktum er at store grupper av lærere selv må sørge for å bli kvalifisert til et arbeid de har utført i lang tid (Lærerløftet 2015).

Eksemplene på mindre reformer som utfolder seg på nåværende tidspunkt er mange, og her beskrives bare en håndfull: Et eksempel er innføringen av *skolevandring*, der ledelsen å inspisere undervisningen for å kunne gi læreren tilbakemeldinger på synlige uttrykk for

undervisning og klasseromsledelse (Skrøvset 2008). Muligheten for lokale tilpasningene til konseptet er mange, for eksempel at lærere besøker hverandre i stedet for at noen i ledelsen er til stede. *Undervisningsvurdering* er et annet begrep i vinden (Veileder Udir 2011).

Forestillingen om at elever bør få vurdere lærerens undervisning er i ferd med å gå fra uhørt til å bli allment akseptert. Andre prosjekter den nasjonale satsingen *FYR* («fellesfag-yrkesfag-relevans»), der lærerne skal utvikle og dele undervisningsopplegg i fellesfag som oppleves som mer relevante for elever på yrkesfag (Rammeverk Udir 2014). Et annet prosjekt igjen er *SUN*: «Skolebasert utvikling i naturfag og matematikk» (ntnu.no/skolelab/sun-prosjektet). Gjennom en forskningsinspirert tilnærming skal lærerne utvikle sin egen praksis. Det innebærer utprøving av pedagogiske eller didaktiske ideer som så videreføres eller forkastes ut fra vurdering av læringseffekt. Ettersom læringseffekt er en nokså kompleks variabel å måle, kan det tenkes at prosjektets egentlige mål er å stimulere til økt utprøving og variasjon ut fra en etablert forestilling om at variasjon har en egenverdi.

Effekten av reformarbeid

En studie utført av SSB i 2005 viste at 59 % av medarbeiderne i norske organisasjoner deltok årlig i trenings- og utviklingstiltak (Nyen og Skule 2005). De årlige kostnadene ble anslått til rundt 18 milliarder (Nordhaug et. Al 2004). Effekten viser seg imidlertid vanskelig å dokumentere; mens en metaanalyse viste en positiv samvariasjon på 0,20 mellom utviklingstiltak og indikatorer på organisatoriske prestasjoner, viste andre studier ingen sammenheng mellom ressursbruk og medarbeidernes opplevelse av kvalitet på utviklingsoppleggene. I tillegg viser det seg at store deler av det som læres i treningsopplegg har en tendens til å bli glemt dersom det ikke benyttes aktivt i jobben (Tharenou, Saks, Moore 2007, Sels 2002, Arthur, Bennett, Stanush og McNelly 1998, alle i Kuvaas og Dysvik 2008).

De lokale utviklingsprosjektene bygger ofte på sentrale initiativer, mens det samtidig er stor frihet knyttet til utførelsen av dem. Skoleutviklingsprosjektet «Fra ord til handling» i perioden 2006-2010 inneholdt om lag 100 skoleutviklingsprosjekter og 270 skoler. Evalueringen av programmet viste at det ikke hadde satt tydelige spor i kjernevirksomheten, men at skolene som deltok var blitt bedre til å drive organisatorisk utviklingsarbeid. De var blitt både mer oppmerksomme på og mer mottakelige for reformideer, også lokalt initierte utviklingsprosjekter (Blossing 2010 i Røvik 2015).

Effekten av reformene i skolen er ofte vanskelig å fastsette. En gjenganger i uavhengige evalueringer er at reformene setter få spor i skolens kjerneaktiviteter, selv om skolens evne til

å drive med utviklingsarbeid styrkes. Det er imidlertid ikke uvanlig at det går politikk i tolkningene av reformenes virkninger, og at reformer presenteres som vellykkede av reformens initiativtakere, uavhengig av konklusjonene i faglige evalueringer (Røvik 2015).

Lærernes rolle når organisasjonen endres

Lærerne er det utøvende leddet når skolen skal utføre sine oppgaver. Det er viktig med lokaler, læremateriell og andre fysiske fasiliteter, men organisering, undervisning, og elevkontakt utføres i hovedsak av lærere. Stortingsmelding nr. 31: *Kvalitet i skolen* statuerer at «Lærernes kompetanse er den aller viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring når en ser bort fra elevenes bakgrunn.» Når skolen skal endres, endres også forventningene til lærerne og deres rolle. Blant annet holdes læreren i større grad enn tidligere ansvarlig for elevenes resultater (Mausethagen 2015). Strategien «Lærerløftet» 2015 bekrefter at det finnes en sentral forestilling om at dersom skolen skal produsere mer kunnskap, må lærernes kompetanse styrkes.

«Mange vitenmedarbeidere er ildsjeler, har en sterk motivasjon, har en utdannelsesbestemt fagprofesjonell identitet og behøver ikke tett-på ledelse» (Christensen 2007 i Larssen 2010). Lærerne er å betrakte som profesjonsarbeidere. I begrepet ligger forventninger om at arbeidstakeren har en spesialisert utdanning som omfatter både teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter (Mausethagen 2015). Fagspesifikke kunnskaper får større plass jo lengre ut i utdanningsløpet undervisningen skal foregå, og lærere i videregående uttrykker ofte en sterk tilknytning til «sitt» fagområde.

De fleste voksne mennesker har tilbragt minst 12 år på skolebenken. Dermed er det vanlig å påberope seg førstehånds kjennskap til skoleverket, læreryrket inkludert. Når mennesker dømmer lærere, gjør de det med utgangspunkt i de timene de selv har deltatt på. De gjør det med elevens øyne, og denne vurderingen tar ikke høyde for retting, forberedelser og møtevirksomhet. Dette er grunnen til at læreryrket i manges øyne oppfattes som mindre krevende og utfordrende enn det i virkeligheten er (Hargreaves 1996). Samtidig er det nettopp de usynlige elementene som har vokst i omfang de senere årene. Lærerens rolle er blitt mer kompleks og omfattende. Eksempler er planlagt samarbeid, kollegaveiledning, utvidede krav til rapportering og større samarbeid med andre instanser. Flere av disse elementene har isolert sett en positiv effekt på elevenes læring. Spørsmålet er imidlertid om økte krav og økt arbeidsbelastning på læreren i sum gir det ønskede resultatet (ibid).

Læreren spiller en sentral rolle i forhold til gjennomføring av reformer og utviklingsarbeid. Læreren er ikke en passiv formidler av læreplanens innhold – de fortolker, avgrensner og utvikler den. Det er lærerens tanker, overbevisninger og handlinger som gir undervisningen innhold og til slutt former det barn og unge lærer i skolen. (ibid).

«Endringer» av skoleverket som omfatter læreplaner, strategier, bygningsmasse, teknologisk utstyr eller til og med inndeling av elevene har i virkeligheten liten effekt (ibid). De er i all hovedsak tilsynelatende og trivielle. Dersom endringene skal bli vellykkede, må lærerne involveres. Her er det ifølge Hargreaves (1996) en utbredt misoppfatning at lærerne først og fremst må kurses slik at de kan tilegne seg nye ferdigheter, mens vellykkede endringer i virkeligheten handler mer om lærernes ønske enn om deres evne til endringer.

Politiske og administrative endringsgrep overser betydningen av å involvere lærerne, og baserer seg gjerne på styring og tvang. Disse tiltakene bygger på en antakelse om at skolens manglende prestasjoner skyldes at lærerne fører en mangelfull eller feilrettet praksis. Grunnen til dette er at lærerne er «udyktige, kunnskapsløse, prinsippløse eller en kombinasjon av alt dette» (ibid). Botemiddelet er faste tiltak og fast styring, som skal gjøre lærerne dyktigere, mer kunnskapsrike og gi dem mer resultatansvar. Arbeidstidsforhandlingene i 2014 og «Lærerløftet» (2015) er nylige eksempler på denne typen ambisjoner. Skolens resultater skal bedres gjennom fastere styring av lærernes tidsbruk og prioriteringer, og ved at lærernes kompetanse heves.

Forskningsspørsmål I

I hvilken grad opplever lærerne et høyt reformtrykk?

Følgende underspørsmål er valgt som operasjonaliseringer av forskningsspørsmålet:

- a. Opplever lærerne at skolen er i endring?
- b. I hvilken grad arbeider lærerne med organisert utviklingsarbeid?
- c. I hvilken grad opplever lærerne praktiske konsekvenser av reformene i form av økt kontroll og mer bundet arbeidstid?
- d. Opplever lærerne at samfunnet, politikere og ledelsen har tillit til dem som yrkesutøvere?

2.3 Endringskynisme

Motstand mot endringer

“Plus ça change, plus c’est la même chose.” (Karr 1849). Oversatt betyr det at «jo mer som endres, jo mer forblir alt slik det var», og uttrykker en grunnleggende skepsis til effekten av mange endringer.

Skolen skal ivareta samfunnets behov. Behovene er ikke statiske over tid, og det er nødvendig med en viss grad av fleksibilitet og endringsvilje dersom skolen skal møte skiftende behov. Dersom skolen i tillegg skal heve kvaliteten på de tjenestene den leverer, blir nødvendigheten av en endringsvillig stab enda tydeligere. Samtidig er det et paradoks at jo hardere vi prøver på å endre skolen, jo dårligere kan den kollektive evnen eller viljen til endringer bli.

Motstand mot endringer har flere forklaringsmodeller. Organisasjonsendringer er et komplekst systemisk foretagende, og forandringer griper inn i eksisterende avtaler, symbolske overenskomster, tradisjoner og tilvante adferdsmønstre (Bolman og Deal 2009). En forklaring er at mennesker har behov for trygghet og forutsigbarhet. Men mennesker har også et behov for vekst og utvikling, og endringer kan åpne veien for dette. Dersom krefter som virker for og mot endringer er i likevekt, får vi ingen endring (Lewin 1951 i Amundsen og Kongsvik 2008). En annen forklaring av motstand ser på tapsopplevelser (Scott og Jaffe 2004, Jacobsen og Thorsvik 2002). Dette omfatter en grunnleggende frykt for det ukjente, eller brudd på psykologiske kontrakter – et sett av uskrevne avtaler og forventninger mellom aktørene i en organisasjon. Tapsopplevelser omfatter tap av trygghet, identitet, tilhørighet og «territorium», for eksempel innflytelse. Opplevelsen av å gjøre noe meningsfullt kan også bli skadelidende.

Motstandsbegrepet tillegges ofte et negativt innhold, og fra et lederperspektiv handler den videre debatten gjerne om hvordan motstand kan reduseres eller overvinnes. Fenomenet fortjener imidlertid å bli sett på som en naturlig del av endringsprosesser. En sterk bedriftskultur virker ofte som en motvekt mot både godt og mindre velfundamenterte endringer. Dersom ulike deler av organisasjonen tar i bruk endringer i ulik grad og i ulikt tempo og dette gir en form for spredning av risiko. I ytterste konsekvens kan motstand mot endringer være en garantist mot at «gode idéer» går over styr og skaper problemer. Motstand mot endringer kan også resultere i meningsutvekslinger og utveksling av kunnskap. En engasjert debatt kan medvirke til at endringene blir tilpasset den konteksten de skal innføres i, og dermed øke sjansene for suksess (Jakobsen og Thorsvik 2002).

Endringskynismens elementer

Endringer og omstillinger i en bedrift krever ofte en ekstra innsats av de ansatte, og innebærer en risiko for slitasje. Belastningen øker dersom de ansatte i tillegg oppfatter endringene som lite hensiktsmessige eller nødvendige. Noen endringer oppfattes som «motebaserte», en innføring av ideer som rettferdiggjør seg selv. Andre endringer oppfattes som symboler på ledelsens innovasjonsvilje eller reformvillighet. Andre igjen oppleves som genuine i sin hensikt, men for utprøvende uten at effekter er sannsynliggjort i rimelig grad. Slike prosjekter øker sjansen for at det utvikles endringskynisme, som innebærer at nye forslag til endringer – uansett hvor nødvendige og veloverveide – blir møtt med motstand og avvising. Motstanden kan vise seg gjennom åpne protester, men en like vanlig form er at de nye endringene stilltiende ikke blir iverksatt og etterfulgt (Holter 1998).

Amundsen og Kongsvik (2008) identifiserer fem elementer de regner som sentrale for å beskrive endringskynisme. Disse er *endring for endringens skyld*, *resirkulering av ideer*, *praksisfjerne løsninger*, *manglende synliggjøring av resultater* og *pseudomedvirking* (Amundsen og Kongsvik 2008). Disse er presentert sammen med noen eksempler fra undervisningssektoren.

Endring for endringens skyld oppfattes av de ansatte som tilsynelatende. Denne typen endringsprosjekter er egnet for festtaler og tilstandsrapporter, og brukes til å skape legitimitet oppover i organisasjonen og i øvrige omgivelser. Samtidig knyttes det ofte tvil til intensjonene bak prosjektene, gjerne i økende grad jo nærmere aksjonsplanet man befinner seg (ibid). Både interne og eksterne agenter bidrar dessuten til denne typen endringer. Ytre aktører som politikere ønsker å sette sitt preg på skolenes arbeid og resultater, og skolenes «kvalitetsledere», «pedagogiske ledere» osv. har som sine arbeidsoppgaver å være pådrivere for endringer.

Resirkulering av idéer innebærer en oppfatning om at konsepter som tidligere er forkastet eller faset ut, senere blir introdusert som «nye» måte å tenke eller handle på. Endringene bærer preg av et skiftende mønster som baserer seg på et begrenset antall grunnideer. Resirkuleringen knyttes også opp mot lederskifter som en utløsende faktor bak slike svingninger (ibid). Med Reform 94 kom for eksempel «ansvar for egen læring» inn som en nyskapende undervisningsfilosofi: “de unge må gradvis få øket ansvar for opplegg og gjennomføring av egen læring”, og at “utdanningen skal ikke bare overføre lærdom – den skal også gi elevene kompetanse til å skaffe og vinne ny kunnskap” (R94). Elevene skulle

ansvarlig- og myndiggjøres i forhold til egen læring etter en lang tradisjon med lærerstyrt undervisning. Begrepet ble imidlertid tillagt uheldige moralske elementer i begge retninger; lærere toet sine hender, og elevene påberopte seg for stor styringsrett over hva som kunne tillates på en skole (Bjørgeren 2008). Pendelen svinger nå i den andre retningen, og konsepter som «fokus på klasseromsledelse» og «vurdering for læring» preger debatten.

Praksisfjerne løsninger er det tredje aspektet i endringskynisme. I dette aspektet gjenspeiles et fravær av mening blant de som skal implementere løsningene. Dette skyldes i noen tilfeller at abstraksjonsnivået er for høyt – de luftige visjonene er på plass, mens det foreligger få eller ingen forslag til konkrete grep. I andre tilfeller oppfattes nye løsninger og systemer som lite compatible med konkrete utfordringer i jobben – de bærer preg av å være utviklet av mennesker uten den nødvendige kjennskapen til det utøvende nivået (Amundsen og Kongsvik 2008). I Nordland fylkeskommune er for eksempel strategiplanen for utdanningssektoren 2014-2018 kalt «Bedre læring», og ett av tre hovedpunkter er «Profesjonell undervisning». Utfordringen er bare å definere hva begrepene innebærer, hvilken praksis som skal til for å nå målene, og hva som er kjennetegn på måloppnåelse. I den samme strategiplanen finnes en liste over «skolens ansvar» i forbindelse med profesjonell undervisning, og her finner vi begreper som «legge til rette», «synliggjøre», og «bidra». De konkrete grepene er opp til hver skole å bestemme, og lærerne som blir pålagt å gjennomføre prosjektet må dermed konstruere et konkret meningsinnhold.

Manglende synliggjøring av resultater handler om forholdet mellom endringsfrekvens og endringseffekt. Dersom nye endringer innføres hyppig, blir det vanskelig å isolere og vurdere effekten av ulike typer endringer. Evalueringer blir ofte gjennomført, men resultatene følges ikke alltid opp i form av presentasjoner og eventuelle tiltak. En synliggjøring av gevinst forutsetter dessuten at det finnes en gevinst å synliggjøre. Noen arbeidstakere opplever at de jobber til tross for, og ikke på grunn av tiltak som skal virke forbedrende. (Amundsen og Kongsvik 2008). Ofte er det vanskelig å måle noen effekt av ulike reformer på kjerneaktivitetene i skolen. Ikke sjeldent oppsummeres prosjektene likevel som en suksess av initiativtakerne, til tross for at objektive vurderinger tilsier noe annet (Røvik 2015).

Pseudomedvirkning er den siste komponenten i endringskynisme. Til forskjell fra reell medvirkning, brukes pseudomedvirkning for å skaffe legitimitet og minske motstand rundt noe som allerede er vedtatt. I praksis kan dette innebære at de ansatte får anledning til å uttale seg, uten at de opplever å bli hørt – eller at de blir bedt om å planlegge den konkrete

utførelsen av en allerede vedtatt endring (Amundsen og Kongsvik 2008). For eksempel blir de ansatte ofte tatt med på råd om *hvordan* de skal forbedre eller endre sin praksis som lærere, for eksempel gjennom SUN- eller FYR- prosjektet. Men minst to beslutninger er allerede tatt: at lærerne skal delta i prosjekter som munner ut i en endring av praksis, og hvilket prosjekt de skal delta i. Disse beslutningene er ofte foretatt på ledelsesnivå eller hos skoleeier.

Forskningsspørsmål II

Hvilken grad av endringskynisme finner vi blant lærere?

Følgende underspørsmål er valgt som operasjonaliseringer av forskningsspørsmålet:

- a. Opplever endringene som nødvendige?
- b. Gir utviklingsarbeidet synlige resultater, for eksempel i form av arbeidsbesparelser for lærerne eller økt læring for elevene?
- c. Er vedtakene om endringer forankret blant lærerne?
- d. Opplever vedtakene om endringer som godt begrunnet gjennom forskning eller gode erfaringer?
- e. Opplever endringene som tilbakevendende trender og ideer?
- f. Opplever lærerne at en endring kan rettferdiggjøre seg selv fordi endringer blir betraktet som noe positivt?
- g. Hva er det motsatte av endringskynisme og hvilke indikasjoner finner vi på det?
- h. Fører et høyt reformtrykk til økt endringskynisme?

2.4 Indre motivasjon

Motivasjonsbegrepet

For å operasjonalisere og undersøke indre motivasjon hos lærere er det nødvendig å se på det utvidede motivasjonsbegrepet, indre versus ytre motivasjon og hvordan ulik HRM-politikk antas å påvirke den indre motivasjonen hos arbeidstakere.

Motivasjon kan sies å være drivkraften bak alt vi gjør eller ikke gjør. Det er følgelig et komplekst begrep som blant annet rommer følelser, forestillinger, forventninger og verdier. Likevel brukes det hyppig, og refererer som regel til en positiv drivkraft. Fra en analytisk synsvinkel kan imidlertid motivasjon betraktes som et spekter fra frustrasjon og uvilje til entusiasme og besluttsomhet (Kressler 2003). Spørsmålet om motivasjon begrenser seg ikke til hva som setter i gang adferd. Like relevant er spørsmålet om hvilken retning adferden tar, og hva som opprettholder den (Kaufmann og Kaufmann 1996).

Motivasjonsforskningen kjennetegnes av et paradoks; det er grundige undersøkelser av et fenomen som er vanskelig å definere (Kressler 2003). Klassikerne innen motivasjonsforskningen er mangtallige. Men mange av de mest kjente motivasjonsteoriene er utviklet gjennom forskning på industrisamfunn. Det kan gi resultatene begrenset relevans når det kommer til å beskrive moderne kunnskapsarbeidere (Larsen 2010). Flere av motivasjonsteoriene forutsetter stor grad av instrumentalitet; det forutsettes altså at arbeidsinnsats er et virkemiddel for å oppnå noen annet som lønn eller andre fordeler (Haukedal 2008). I virkeligheten har mange aktiviteter ikke et mål ut over seg selv. Et tredje likhetstrekk mellom de første teoriene er at de antar at menneskelige handlinger er bevisste og rasjonelle i større grad enn det som kanskje er tilfellet (Ariely 2008). For å beskrive motivasjonen hos lærere i videregående opplæring er det nødvendig å se nærmere på forskjellene mellom ytre og indre motivasjon, og hvordan endringer i ytre motivasjonsfaktorer påvirker indre motivasjon.

Ytre motivasjon

Ytre motivasjon handler om incentiver til å utføre oppgaver og aktiviteter som ikke oppleves som interessante eller på annen måte belønnende i seg selv. Motivationskildene knytter seg dermed hovedsakelig til forhold utenfor oppgaven, som belønning eller korrektiver. Lønn i form av penger har vært betraktet som hovedårsaken til at mennesket arbeider (Haukedal 2008). Andre former for belønning kan være frynsegoder, avansement, anerkjennelser og status. Effekten av ytre belønninger er veldokumentert, særlig når det gjelder standardiserte

og enkle oppgaver. For eksempel kan en fast sum per vasket vindu være et tydelig incentiv til å få vasket flere vinduer per time. For sammensatte og lite standardiserte oppgaver er imidlertid effekten mer uklar, og faren for målforskyvninger er overhengende (Kuvaas og Dysvik 2008).

Dersom vi tenker oss økonomiske incentiver for å øke læring i skolen, krever det noen avklaringer. Bevegelig lønn forutsetter samsvar mellom bedriftens mål og det som måles (Brask og Medhus 2006). I tilfellet videregående opplæring må det altså foreligge en definisjon av hva som kjennetegner god arbeidsinnsats blant lærere med tilhørende vurderingskriterier. Lærerens popularitet hos elevene eller elevenes resultater kan være mulige måleinstrumenter, men disse parameterne innebærer en overforenkling av komplekse sammenhenger og inviterer dermed til målforskyvninger og en vridning av fokus.

Medarbeiderne må dessuten kunne påvirke faktorer som medfører utbetaling hvis den bevegelige lønnen skal ha ønsket effekt. Hvis disse faktorene påvirkes av forhold utenfor arbeidstakerens kontroll, kan effekten av en bevegelig lønn bli ubetydelig eller skape frustrasjon og misnøye (Brask og Medhus 2006). Det må for eksempel avklares i hvor stor grad læreren påvirker elevenes læring i forhold til andre faktorer som sosiokulturell bakgrunn og tidligere oppnådde resultater.

Ytre motivasjon omfatter også virkemidler som kontroll og konkurranse (Ryan og Deci 2000). Kontroll kan innebære rapportering eller inspeksjon, og konkurranse kan omhandle offentliggjøring av resultater – for eksempel vurderingen av videregående skoler med karakter, som ble offentliggjort våren 2016 (SØF-rapport nr. 1/16: Skolekvalitet i videregående opplæring). I forlengelsen av kontrollmekanismene fins et potensiale for negative reaksjoner. Manglende oppfyllelse av kontrollkriterier, eller svake resultater i forhold til sammenlignbare objekter, kan resultere i konsekvenser som spenner fra mild kritikk til oppsigelser. Offentliggjøring av dårlige resultater kan dessuten medføre følelser som skam eller nedverdiggelse blant arbeidstakerne.

Indre motivasjon

Et kunnskapsintensivt arbeidsliv stiller krav til innovasjonsevne, initiativ, fleksibilitet og kreativitet (Haukedal 2008). Dette er komplekse egenskaper som er vanskelige å styre ved hjelp av ytre påvirkninger. I dette perspektivet har indre motivasjon og egenmotivasjon (intrinsic motivation) fått større fokus. Indre motivasjon kan forklares ut fra et instrumentelt perspektiv der personen utfører en oppgave for å oppnå en ønsket tilstand, for eksempel

mestring, opplevd kompetanse, eller fravær av bekymringer. Egenmotivasjon handler om at deltakelse i en aktivitet ikke trenger å være motivert av en fremtidig tilstand, men der aktiviteten er målet i seg selv (Ryan og Deci 2000). Begrepet «flow» eller flyt er et uttrykk for sterk egenmotivasjon, der et menneske kan bli helt oppslukt i en aktivitet for en kortere eller lengre periode. Forutsetningene for «flyt» er knyttet til spenningsfeltet mellom kompetanse og utfordringer: dersom en oppgave er krevende, men ikke uhåndterlig, ligger forholdene til rette for anstrengelser i flytsonen (Teigen i Nielsen og Raaheim 1997). I den videre teksten vil begrepet *indre motivasjon* brukes ut fra en forståelse om at egenmotivasjon er en form for indre motivasjon. Begrepet indre motivasjon refererer dermed til all motivasjon som ikke hovedsakelig er knyttet opp mot ytre motivasjonsfaktorer.

Skillet mellom ytre og indre motivasjonsfaktorer er ikke alltid åpenbart. De opptrer ofte samtidig, og ytre motivasjonsfaktorer kan påvirke indre motivasjon, særlig over tid. Likevel er det ofte slik at man hovedsakelig opplever en av delene knyttet til jobben sin (Kuvaas og Dysvik 2008).

Autonomi

Ryan og Decis “self-determination theory” (SDT) tar utgangspunkt i at indre motivasjon er et grunnleggende kjennetegn ved mennesker. Når mennesker engasjerer seg i aktiviteter som interesserer og utfordrer dem vil de lære, utvikle seg og utvide sine evner til å omfatte nye områder. Autonomi, kompetanse og tilhørighet regnes som grunnleggende behov, og disse fungerer både som drivkraft og regulator for adferd. Mennesket regulerer i utgangspunktet sin adferd i tråd med sine behov og i samspill med omgivelsene. Ytre motivasjonsfaktorer, både i form av straff og belønning, kan forskyve den naturlige reguleringen både på kort og lang sikt (Ryan og Deci 2000)

Ryan og Decis «cognitive evaluation theory» (1980) argumenterer for at hendelser som begrenser et menneskes opplevelse av autonomi og kompetanse fører til tap av indre motivasjon, mens hendelser som støtter opp om opplevd autonomi og kompetanse forsterker indre motivasjon. Særlig oppfattes kontrollaspektet av ytre motivasjon som skadelig for indre motivasjonsprosesser. Evaluering, overvåking, trusler om straff, pålagte tidsfrister og konkurranse er alle eksempler på kontrolltiltak. Videre fins det indikasjoner på at kontrollerende motivasjonstiltak skader naturlige prosesser som å internalisere verdien og meningen av hensiktsmessig adferd (Ryan og Deci 2000). I stedet kan hensiktsmessig adferd bli noe som fremvises for å imøtekomme kontrolltiltak. Dersom dette stemmer, vil en

kontrollerende bedriftskultur kunne virke hemmende på utviklingen av en genuin og verdibasert bedriftskultur. For skolens som organisasjon kan en kontrollerende kultur få direkte konsekvenser for brukerne; lærere som opplever at de utsettes for kontrolltiltak i jobben, utviser i større grad kontrollerende adferd overfor sine elever (Ryan og La Guardia 1999).

Ordet «arbeid» impliserer at noe må gjøres av nødvendighet og ikke for moro skyld. Men arbeidsplassen representerer for mange en mulighet til å realisere iboende behov. Det er en arena for å oppleve mestring, kompetanse, kreativitet og produktivitet. Mange engasjerte arbeidstakere finner stor tilfredsstillelse i å realisere sitt iboende behov for å være effektive og å bidra (Frey 1997 i Ryan og Deci 2000).

Autonomi i forhold til hvordan en oppgave skal løses fører ikke nødvendigvis til motivasjon. Dette kan delvis forklares med at autonomi forutsetter kompetanse. Først når et menneske er i stand til å gjøre kvalifiserte vurderinger av hvordan og hvorfor en oppgave skal løses, oppleves det som verdifullt med valgfrihet. Autonomi er heller ikke definert ved fravær av ytre påvirkninger, men avhenger av graden av samtykke med påvirkninger eller innspill. Autonomi er dermed ikke det samme som uavhengighet. Å innrette seg etter begrensninger som man er enige i, innebærer ikke et tap av autonomi. Et eksempel på dette kan være å enkelt som å stoppe på rødt lys – det innebærer en begrensning og en påvirkning, men ikke et autonomitap dersom bilføreren er enig i at det er hensiktsmessig med trafikkregler (Deci & Ryan 2006).

Organisasjonsmessige grep påvirker indre motivasjon

Begrepet HRM står for «Human Resource Management» eller ledelse av menneskelige ressurser. HRM som filosofi som omfatter vekselvirkningene mellom individ og organisasjon, og spørsmålet om hvordan menneskelige ressurser skal ivaretas og forvaltes. Konsekvensene av denne filosofien befester seg i konkrete uttrykk som lønns- og arbeidstidsavtaler, men også i sosiale konstruksjoner og meningsskapelse. Det kan hevdes at alle bedrifter har en HRM-politikk, enten den er preget av en bevisst strategi eller ikke. Etersom HRM i større grad er en filosofi enn et normativt sett med oppskrifter og fremgangsmåter, finnes det store variasjoner i måten den kommer til uttrykk på. I litteraturen er det vanlig å skille mellom «hard» og «myk» HRM, gjerne med referanser til henholdsvis Michigan-skolen og Harvard-skolen hvor de to retningene har vært vektlagt (Larssen 2010). Kuvaas og Dysvik (2008) betegner de to retningene som *kontrollorientert HRM* og *forpliktelsesbasert HRM*.

Hard eller kontrollorientert HRM assosieres med økonomisk rasjonalitet. Arbeidskraft betraktes som en ressurs på linje med andre ressurser og ansettelsesforholdet er preget av en «utilitaristisk instrumentalisme» (Legge 1995). Bedriftens HRM-politikk er underlagt bedriftens strategi, og reguleringen av menneskelige ressurser er preget av incentivsystemer. Reguleringen av personell antas å følge markedsmekanismene, der tilbud og etterspørsel er avgjørende (Larssen 2010). Myk eller forpliktelsesbasert HRM reflekterer et annet menneskesyn. Mennesker regnes i utgangspunktet som velvillige og hardtarbeidende dersom forholdene ligger til rette. Ledelse av medarbeidere i dette perspektivet er preget av forpliktelse, tillit og fleksibilitet. Engasjement og kompetanse hos medarbeiderne er selvstendige mål, og det åpnes for at HRM-strategien kan påvirke bedriftens overordnede strategi (ibid).

Selv om en skarp oppdeling mellom hard og myk HRM er appellerende, er den uvanlig i praksis. Kombinasjoner av kontrollerende og forpliktelsesbaserte grep er vanlig (Kuvaas og Dysvik 2008). De færreste bedrifter har anledning til å sette økonomiske eller andre sentrale mål til side til fordel for et idealistisk perspektiv på menneskelig utvikling. I virkeligheten er spørsmålet om HRM-profil også et spørsmål om hvilken HRM- strategi bedriften tror vil føre til måloppnåelse på sikt (Larssen 2010).

Det er en sammenheng mellom forpliktelsesbasert eller myk HRM og positive organisatoriske resultater. Denne sammenhengen er preget av gjensidig påvirkning, men via resultater i organisasjonspsykologien er det likevel mulig å argumentere for at kausaliteten går fra HRM til resultat (Kuvaas og Dysvik 2008). Når det gjelder hard HRM er resultatene konsistente: gjentatte studier har vist en reduksjon i indre motivasjon som konsekvens av ytre belønninger (Deci og Ryan 1985). Kontrollaspektet har kanskje enda større innvirkning: «Økte krav om rapportering og det å stadig bli målt kan virke svært ødeleggende på medarbeideres prestasjoner» (Kuvaas og Dysvik s.190).

Medarbeidere med stor autonomi har høyere indre motivasjon og leverer bedre arbeidsprestasjoner. Høy grad av autonomi er også knyttet til lavere grad av stress og sykefravær (ibid). Likevel er standardiseringer, målinger og innstramminger vanlige eksempler på praktiske grep fra ledelsens side når målet er å heve prestasjonene (Bolman og Deal 2009). Det er godt dokumentert at vi overvurderer behovet for styring og kontroll av andre mennesker for at de skal gjøre en god jobb (Kuvaas og Dysvik 2008). Vi undervurderer andres indre motivasjon i forhold til vår egen. Forklaringen kan være at mens vi vanskelig kan

forstå og påvirke medarbeideres indre motivasjon, er det relativt lett å ha oversikt over ytre motivasjonsfaktorer som f.eks. lønn (Heath 1999, Kuvaas og Dysvik 2008).

Den videregående skolen beveger seg i retning av en hardere HRM-politikk. Mer bundet arbeidstid, økte krav til rapportering, inspeksjon av undervisningen og undervisningsevalueringer er eksempler på kontrollgrep som har økt i omfang de siste årene (Mausethagen 2015, Skrøvset 2008). Med utgangspunkt i Kuvaas (2008) er det grunnlag for å anta at dette vil føre til redusert indre motivasjon blant lærerne og dårligere organisasjonsmessige resultater på sikt.

Forskningsspørsmål III

Hva kjennetegner den indre motivasjonen blant lærerne i videregående opplæring?

Følgende underspørsmål er valgt som operasjonaliseringer:

- a. Hvor høy er lærernes indre motivasjon i forhold til jobben?
- b. Hvor viktig er autonomi i arbeidet for lærerne?
- c. Opplever lærerne at de har tapt autonomi som følge av reformene de siste årene, for eksempel gjennom økt standardisering av arbeidsoppgaver og/eller økt rapportering og kontroll?
- d. Hvilket syn har lærerne på konkurranse mellom skoler og lærere?
- e. Fører et høyt reformtrykk til tap av indre motivasjon?

3 Metode

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

All vitenskap handler om å øke kunnskapen på et område, og innebærer at man må forholde seg til spørsmålet om sannhet. På noen fagområder synes dette enklere enn andre. De formale vitenskapene, matematikk og logikk, er i en særstilling ved at de bygger videre på seg selv ut fra noen grunnleggende definisjoner. Alle andre vitenskaper trenger å innhente erfaringer for å kunne beskrive tilstander, sammenhenger og utvikling, og er i så måte empiriske (Solberg i Berg 2014).

Det oppstår likevel viktige skiller videre. Naturvitenskapene kan koste på seg å være ontologiske i sine tilnærminger; fysiske objekter antas sterkt å bevare sine egenskaper uavhengig av menneskelig tankevirksomhet. For samfunnsvitenskapene står fenomenologien sterkere, der objektive «sannheter» og markerte mønstre oppstår og kommer til syne gjennom subjektive opplevelser (Nyeng 2012). Også denne oppgaven er preget av den klassiske striden mellom positivisme og hermeneutikk – på den ene siden er målet å finne et objektivt svar på forskningsspørsmålene. På den andre siden innebærer det en overforenkling hver gang menneskelige følelser og adferd plasseres i en kategori. Meningsfenomener eksisterer ikke som frittstående objekter, og empirien må fortolkes i lys av en kontekst for å gi mening (ibid). I fra dette ståstedet er forskeren som skal gjøre fortolkningene også en del av en kultur, og besitter erfaringer som vil påvirke forskningsprosessen. Det beste forskeren kan gjøre i den sammenhengen er å være bevisst på hvilket ståsted han har og hvilken effekt dette kan ha på de slutningene som trekkes.

Forskningsdesign

Forskningsdesignet i oppgaven er ekstensivt i den forstand at det søker å beskrive omfanget av et fenomen på tvers av ulike kontekster. Ved å gå i bredden økes mulighetene for å generalisere funnene fra et utvalg til en populasjon (Jakobsen 2010). Gjennom å spørre et relativt høyt antall lærere på ulike videregående skoler, økes sjansen for at resultatene forteller noe om tendenser blant videregående lærere i Norge generelt. Det øker også sjansen for at resultatene vil være liknende for lærere i grunnskolen. Sjansen er imidlertid til stede for å overvurdere gyldigheten av resultatene med hensyn til generalitet; dersom det er tydelige forskjeller mellom skoler og skolekultur i ulike landsdeler, kan gyldigheten svekkes dersom skoler fra bare en landsdel er testet. En annen svakhet ved ekstensive design er at generalitet prioriteres fremfor nyanser. Resultatene vil dermed ofte være egnet til å beskrive generelle

tendenser, men unike og spesifikke opplevelser og sammenhenger er ikke beskrevet og undersøkt.

Med ønske om et ekstensivt design er det nærliggende å velge en kvantitativ undersøkelse. Dette innebærer en standardisering av spørsmål og svarmuligheter, og denne formen for datainnsamling rommer både styrker og svakheter. Den fremste fordel er at det blir mulig å innhente data fra mange respondenter, og deretter undersøke mønstre og sammenhenger i datamaterialet ved hjelp av statistiske analyseverktøy (Jakobsen 2010). Ulempen med en lukket tilnærming er at når både spørsmål og svaralternativer er gitt på forhånd, kan interessante opplysninger og sammenhenger bli oversett fordi det ikke er rom for denne typen tilbakemeldinger (ibid). Det forarbeidet som gjøres når spørreundersøkelsen utarbeides, legger rammene for hva som skal undersøkes og hvilke utfall som er mulige. Samtidig er dette det kvantitative designets største fortrinn; standardiseringen gjør det mulig å innhente og bearbeide informasjon fra et stort antall respondenter innenfor en rimelig tidsramme.

Den undersøkelsen som er gjort i denne oppgaven er en tverrsnittstudie. Den er egnet til å måle blant annet sammenhengen mellom opplevd reformtrykk og indre motivasjon, og kan kalles et korrelasjonelt design (ibid). Tverrsnittstudier innebærer en øyeblikksmåling; vi får informasjon om en tilstand eller situasjon kun på ett tidspunkt. Noen av forskningsspørsmålene handler likevel om utvikling over tid. For å imøtekomme problemet er noen av spørsmålene i spørreskjemaet utformet retrospektivt. Dette medfører andre utfordringer som effekten av erindringsforskyvning eller etterrasjonaliseringer (ibid). Vanlige problemer med informasjon basert på hukommelse er for eksempel at fortiden fremstilles i et overdrevent positivt lys eller at egne valg fremstilles som mer rasjonelle enn de i virkeligheten var. Dette er ikke tilfeller av bevisst feilinformasjon, men snarere et vanlig karaktertrekk ved menneskelig hukommelse og bevissthet (ibid).

3.2 Utforming av spørreskjema

Spørreskjemaet tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene. De kan være abstrakte og komplekse, og må gjøres konkrete og presise (Jakobsen 2010). Første steg i denne prosessen var å operasjonalisere definisjonene, f.eks. «indre motivasjon». Gjennom å presisere hva som kjennetegner en person som er indre motivert, kommer vi nærmere de spørsmålene som bør stilles til objektene. For å styrke validiteten i spørreskjemaet ble det avholdt innledende intervjuer med fem lærere. Semi-strukturerte samtaler om reformtrykk, indre motivasjon og endringskynisme ble brukt til å styrke presisjon og relevans i de påstandene som ble benyttet i

spørreskjemaet. Det ferdige utkastet til spørreskjema ble også testet ut på de samme lærerne for å luke ut uklarheter og avdekke mangler.

De fleste spørsmålene er formulert som påstander. Dette er en metode som har vist seg hensiktsmessig og som brukes stadig mer, særlig når det er ønskelig å måle holdninger og følelser (Converse & Presser 1986, Jakobsen 2010). Dersom store mengder data skal analyseres på rimelig tid, er det nødvendig med en kvantisering av svaralternativer. Disse kan være nominale, der kategoriene av svaralternativer ikke innebærer en rangering – f.eks. svaralternativene ja/nei. Mer nyanserte er de ordinale svaralternativene, for eksempel avkrysningen fra «helt enig» til «helt uenig». Den tredje gruppen er metriske svaralternativer, som gir mulighet for nøyaktige målinger av f.eks. alder (Jakobsen 2010).

Svaralternativene må være utfyllende, slik at alle relevante svar er listet opp. For rangordnede svar bør svaralternativene også være balanserte (ibid). I denne undersøkelsen måtte påstandene besvares med «helt enig», «delvis enig», «nøytral», «delvis uenig» eller «helt uenig». Kategorien «nøytral» kan tenkes å invitere respondenter til å skimme gjennom skjemaet uten å bruke tilstrekkelig tid på å ta stilling til påstandene. Men en skala som skal representere et kontinuum mellom to ytterpunkter må nødvendigvis ha et midtpunkt ut fra et logisk perspektiv. Dersom kategorien «nøytral» utelates for å tvinge respondentene til å ta stilling, innføres systematiske målefeil (Kuvaas og Dysvik 2008).

Spørsmålene som stilles bør være enkle, og samtidig bør ledende spørsmål unngås (Jakobsen 2010). Disse to hensynene kommer til en viss grad i konflikt i spørreskjemaet. Det kan være fristende å gå rett på sak: «Får du lavere motivasjon hvis du ofte må arbeide med utviklingsarbeid?» Dersom spørsmålet stilles, må respondentene tolke begrepene «motivasjon» og «utviklingsarbeid» samtidig som de må vurdere hvilke størrelsesforhold som ligger i begrepene «lavere» og «ofte». Dessuten gir ordvalget spørsmålet en negativ ladning. Selv om respondenten skjønner spørsmålet, kan spørsmålet oppfordre til en bestemt type svar. For å unngå ledende spørsmål, er de ulike gruppene av forskningsspørsmål delt i kategorier, som igjen inneholder grupper av påstander. Retningen på påstandene variert for å unngå en «ja- eller nei-effekt» (Mordal 1989 i Jakobsen 2010). Dersom respondenten er sterkt positiv eller negativ til utviklingsarbeid, vil han eller hun likevel måtte veksle mellom å si seg «helt enig» og «helt uenig» i ulike påstander for å kommunisere sitt standpunkt. Se vedlegg 6 for det fullstendige skjemaet.

3.3 Innsamling av data

Innsamlingsmetode

Ved valg av innsamlingsmetode har jeg vektlagt å holde kostnader og miljøbelastning på et minimum. En elektronisk innsamling av data betyr også tid spart for respondenten, og gjør det også enklere å gå ut til mange respondenter.

Spørreskjemaet er laget i Google Forms. Verktøyet er gratis, og innsamlede data registreres fortløpende i Google Forms' egne regneark. Informasjonen ble deretter kopiert til Microsoft Excel og eksportert til SPSS. Data ble sammenliknet manuelt før og etter eksportering som forsikring mot tekniske ulikheter.

Det ferdige spørreskjemaet ble distribuert gjennom en link sendt ut på e-post. Hver skole ble knyttet opp mot en egen link for å kunne vurdere svarprosent ved de ulike skolene.

Undersøkelsen krevde ingen innlogging eller annen identifisering for å sikre anonymitet for respondentene. Påstandene i spørreundersøkelsen kan være å karakterisere som sensitive i et arbeidsforhold, ettersom de både direkte og indirekte omhandler arbeidstakerens syn på arbeidsoppgaver, elever, ledelse og skoleeier. Anonymitet kan bidra til å redusere forekomsten av responsbias, for eksempel sosial ønskelighet (Friborg i Martinussen 2010).

De fleste skolene i Nordland har en egen e-postgruppe for pedagogisk personell, og ved å distribuere linken på denne måten blir alt pedagogisk personell ved de aktuelle skolene invitert til å delta. En svakhet med disse samlegruppene er at «pedagogisk personell» omfatter alt fra fulltidsansatte til lærere som underviser svært lite, og gruppene inneholder også en del administrativt personell. I e-postsystemet er det imidlertid en funksjon som viser hvilken stilling som er knyttet til e-postadressen, f. eks. «avdelingsleder» eller «adjunkt». Her ble administrativt personell og andre grupper tatt ut av listen. For å unngå misforståelser ble det også skrevet i invitasjonen at «Dersom du ikke arbeider med undervisning, kan du se bort fra denne henvendelsen». Det er imidlertid vanskelig å kartlegge nøyaktig hvor mange som definerte seg i denne kategorien.

En utfordring med elektronisk distribusjon er det at slike e-poster lett kan ignoreres, på bekostning av svarprosent. På den andre siden er det enklere og raskere for respondentene å trykke «send» på et elektronisk skjema enn å skulle postlegge en besvarelse. En ulempe med anonyme besvarelser er at individuelle purringer ikke er mulig, og en felles påminnelse for hver skole ble sendt ut en uke etter første invitasjon. Innsamlingen ble gjennomført i løpet av mai 2016.

Utvalg og svarprosent

Det ble sendt ut forespørsel til rektorene ved 7 videregående skoler i Nordland om å delta i undersøkelsen. 6 av disse takket ja, og samtlige lærere ved disse seks skolene ble invitert til å delta i undersøkelsen. Skolene er preget av spredning både geografisk og når det gjelder størrelse og skoletilbud/ linjer. De seks skolene som deltok er Hadsel, Sortland, Narvik, Bodin, Polarsirkelen og Sandnessjøen. Med automatiserte innsamlingsmetoder kunne det vært fristende å invitere svært mange skoler og lærere til å delta. Det er imidlertid på sin plass å gjøre en nøktern vurdering av betydningen og kvaliteten til den typen forskning som denne oppgaven omhandler. «Det er et forskningsetisk argument ikke å plage flere mennesker enn strengt tatt nødvendig i utprøving av forskningshypoteser» (Friborg i Martinussen 2010).

Totalt 292 lærere besvarte spørreskjemaet. Dette tilsvarer en gjennomsnittlig svarandel på 42% av de som mottok e-posten. Det er utfordrende å fastsette den eksakte svarprosenten ettersom listene over pedagogisk personell også rommer mennesker som jobber hovedsakelig med administrasjon og ikke undervisning, som er i permisjon m.m. Den reelle svarprosenten er sannsynligvis noe høyere. Jacobsen (2010) refererer til en tommelfingerregel der 50 % regnes som en tilfredsstillende svarprosent. Med digitaliseringen av informasjonssystemer kan det imidlertid diskuteres om dette er et realistisk krav. Det er mulig at respondentene får mange henvendelser om spørreundersøkelser, eller at en slik henvendelse lett «forsvinner» i informasjonsmengden. Da jeg snakket med rektor ved en av skolene bare en måned etter at hun hadde godtatt at spørreundersøkelsen ble distribuert, kunne hun ikke huske å ha hatt kontakt med meg. Eller som hun sa: «vi får så mange slike henvendelser at jeg klarer ikke å holde oversikt». To av de øvrige rektorene bemerket at tidspunktet kanskje var uheldig valgt i forhold til svarprosent, ettersom mai er en ekstra travel tid for lærerne. Det er derfor grunn til å tro at deler av frafallet skyldes logistikkmessige årsaker og ikke at undersøkelsen ble vurdert som irrelevant.

Det elektroniske spørreskjemaet krevde ikke at påstander eller spørsmål måtte besvares. Likevel er påstanden med lavest svarprosent besvart av 280 av 292 respondenter. Dette er en bekreftelse av validiteten av spørreskjemaet. Resultatene ventes være generaliserbare til andre videregående skoler i Norge ettersom skolene er relativt like med tanke på struktur og organisering, har like mål, og langt på vei samme initiativer til endringer.

3.4 Bearbeiding og analyse

Koding

I prosessen med å lage regneark ble svarene på alle påstander automatisk registrert som tekst, for eksempel som «delvis enig». Deretter ble funksjonen «bytt ut» i Microsoft Excel benyttet for å kode om svaret til et tall, slik at 1= helt enig og 5=helt uenig uavhengig av retningen på svaralternativene i spørreskjemaet. I utformingen av samleindekser eller gjennomføring av reliabilitetsanalyser er det imidlertid nødvendig å reversere kodingen dersom spørsmålene i indeksen har motsatt polaritet.

Faktoranalyse

«Analyzing data really is a skill, and there's more to it than following a recipe book!» (Field 2013). En faktoranalyse er en statistisk analysemetode som brukes til å redusere et stort antall variabler til et mindre antall faktorer eller grupper av variabler. På denne måten reduseres kompleksiteten i datamaterialet samtidig som mønstre og sammenhenger avdekkes. De resulterende faktorene kalles også «latente variable» (Field 2013). Dette er komplekse fenomener som er vanskelige å måle direkte – for eksempel indre motivasjon og endringskynisme.

Det er nødvendig å gjøre en vurdering av hvorvidt materialet er egnet for faktoranalyse. Dette handler om hvorvidt variablene er normalfordelte, om det finnes grupper av korrelerte variabler, antall observasjoner samt en del øvrige tester. To av disse er KMO og Bartletts test. KMO-testing undersøker partielle korrelasjoner korrigert for de øvrige variablene, og skal være minst 0,60. Bartletts test tester en nullhypotese om at korrelasjonene i matrisen kan ha kommet fra en populasjon hvor ingen av variablene er korrelert. Denne testen må være signifikant på et 95% nivå, det vil si at det må være mindre enn 5 % sjanse for at de faktiske korrelasjonene er et resultat av tilfeldigheter (Johannessen 2010). Kriteriene for KMO og Bartlett utgjør konservative grenseverdier innen samfunnsforskning. Å benytte dem utgjør dermed et konservativt valg i forhold til hvilken grad av matematisk usikkerhet som er vurdert som akseptabel.

Faktoranalysen grupperer komponenter, i dette tilfellet påstander, som korrelerer sterkt med hverandre og relativt sett lite med variablene i andre faktorer. Den resulterende matrisen består av faktorer som kolonner og komponenter i rader. Hver faktor er med andre ord en lineær modell der hver komponent bidrar med en ladning. Det er vanlig å be SPSS om å undertrykke ladninger mindre enn 0,40 (ibid).

Antall faktorer bestemmes av faktorenes egenverdi. Standardinnstillingen i SPSS baserer seg på Kaisers kriterium som tilsier at egenverdier over 1 beholdes som selvstendige faktorer. Det er imidlertid utfordringer med dette kriteriet, blant annet at det lett produserer for mange faktorer – blant annet fordi en egenverdi på 1 bare betyr at faktoren forklarer like mye av variansen som det en variabel gjør. En annen måte å bestemme antall faktorer på er å bruke et «scree plot»; en avtagende graf som viser faktornummer langs x-aksen og egenverdi på y-aksen. Der grafen har en infleksjonspunkt, et vendepunkt for krumning, setters grensen for antall faktorer. Et slikt plot kan imidlertid inneholde flere infleksjonspunkt. Teknikkene for å fastslå antall faktorer er med andre ord veiledende, og det er nødvendig å gjøre en aktiv vurdering av hvor mange faktorer det er hensiktsmessig å ta med (Field 2013).

Når antall faktorer er etablert, er det hensiktsmessig å foreta en rotasjon slik at hver komponent lader mest mulig på en faktor og mindre på de andre. Rotasjonsmetoden Varimax er standard innstilling SPSS og er en type ortogonal rotasjon. Ortogonale rotasjoner benyttes hovedsakelig der faktorene ikke er korrelert, men resultatene av ulike rotasjoner vil i hovedsak bli den samme (Tabachnik og Fidell 2007, Johannessen).

Validitet og reliabilitet

Innholdsvaliditet er en subjektiv ekspertvurdering av hvor godt et måleinstrument synes å måle et hypotetisk konstrukt, for eksempel «indre motivasjon». Komplekse konstrukt har en høyere grad av diversitet, og for å danne et valid bilde av konstruktet er det nødvendig med heterogent sammensatte testledd. Dette kommer noen ganger i konflikt med ønsket reliabilitet gjennom konsistens og kovarians (Friborg i Martinussen 2010). Kriterievaliditet handler om hvorvidt måleinstrumentet produserer resultater som kan sammenliknes med objektive mål (Field 2013).

Reliabilitet handler om at spørreskjemaet skal produsere like resultater for respondenter med like meninger. Det finnes ulike indikatorer på reliabilitet; test-retest, observatørbasert pålitelighet og indre konsistens. Indre konsistens handler om i hvilken grad påstandene i et sett samvarierer, for eksempel spørsmålene som omhandler endringskynisme. Reliable mål har testledd som korrelerer positivt, mens ikke-pålitelige mål har testledd som nullkorrelerer (Friborg i Martinussen 2010). En reliabilitetsanalyse er primært en sjekk av hvor presist sumscoren fungerer som mål på et konstrukt eller en latent variabel. Cronbachs alpha er en konstant som uttrykker hvorvidt det er konsistens i hvordan spørsmålene i et sett besvares (ibid).

Cronbachs alpha oppgis ofte som tilfredsstillende dersom den når en verdi på minst 0,7, gjerne 0,8. Ratioer ned mot 0,60 og muligens 0,50 kan aksepteres i forskning på svært store grupper (Friberg i Martinussen, 2010). Verdien på C_α avhenger imidlertid av antall spørsmål i settet, og et høyere antall justerer for varierende målefeil ved å måle samme egenskap med flere spørsmål (Kuvaas og Dysvik 2008). Flere spørsmål vil dermed gi en høyere verdi uten at reliabiliteten nødvendigvis har økt (Field 2013).

Høy reliabilitet er ikke et mål i seg selv. Det er en nødvendig forutsetning for, men ikke tilstrekkelig betingelse for validitet (Kuvaas og Dysvik 2008). Validitet er spørsmålet om hvorvidt måleinstrumentet måler det vi ønsker å måle, slik at de konklusjonene som trekkes er holdbare. At faktoranalysen produserer grupper av variabler som henger sammen innholdsmessig er et empirisk uttrykk for validitet.

Korrelasjoner

Pearsons r er en standardisert koeffisient som angir både type samvariasjon og styrke på samvariasjonen. Koeffisienten varierer mellom -1 og 1, der en 1 angir fullstendig positivt sammenfall mellom verdien på to variabler og -1 angir fullstendig negativt sammenfall. En korrelasjon på 0 viser at det ikke er noe innbyrdes mønster i hvordan de to spørsmålene besvares.

Hva som regnes som en høy korrelasjon avhenger av kontekst. I samfunnsvitenskapelige undersøkelser kan en tommelfingerregel være at r opp til 0,20 regnes som en svak samvariasjon, 0,30 – 0,40 regnes som relativt sterk, og over 0,50 som meget sterk (Johannessen 2010).

I tillegg til Pearsons r beregnes et signifikansnivå for hver korrelasjon. P-verdien forteller om sannsynligheten for at det *ikke* er en noen samvariasjon mellom to variabler, og at sammenhengen er tilfeldig. Jo lavere p-verdi, jo høyere signifikansnivå. En $p=0,05$ betyr at det med 95% sannsynlighet er riktig å forkaste en nullhypotese, og at det eksisterer en reell samvariasjon. Dette signifikansnivået regnes som regel som tilfredsstillende innenfor samfunnsvitenskapene.

Faktorene som er benyttet ble først etablert gjennom faktoranalysen. For å se på korrelasjon mellom faktorer er det nødvendig å sette de ulike variablene (påstandene) sammen til en felles komponent. Dette ble gjort ved å bruke funksjonen TRANSFORM -> COMPUTE -> MEAN i SPSS. Påstander med omvendt ladning ble registrert med reverserte verdier. Dette ble gjort

for alle faktorer unntatt tidsbruk, der verdien av de to variablene ble summert. Antall prosjekter ble tillagt noe større vekt for å gi et bedre bilde av faktisk reformtrykk.

Multippel regresjon

Multippel regresjon bygger på de samme prinsippene som endimensjonal lineær regresjon, blant annet ved at minste kvadraters metode ligger til grunn. Ofte er det imidlertid nødvendig å kombinere flere forklaringsvariabler for å danne et tilfredsstillende bilde av hvilke faktorer som ligger til grunn for et fenomen.

Forutsetningene for å bruke lineære regresjonsmodeller omfatter at sammenhengen mellom variablene antas å være lineær på et område, at forklaringsvariablene er normalfordelte, at de må være kategoriske eller i intervallform, og at de inneholder noen grad av varians. Videre må graden av multikollinearitet må være begrenset. Forklaringsvariablene må dessuten være ukorrelert med eksterne variabler. Dersom det finnes slike korrelasjoner, bør også disse variablene tas med som mulige forklaringsvariabler (Johannessen 2010).

Variance inflation factor (VIF) er et mål på multikollinearitet eller lineær sammenheng mellom forklaringsvariablene. VIF-verdien bør ligge under 10, en verdi høyere enn dette antyder at variabler bør sløyfes fra modellen (Field 2013).

Det kan være utfordrende å avgjøre ved skjønn hvilke variabler som bør inkluderes og ekskluderes som forklaringsvariabler. Algoritmen «stepwise backwards» i SPSS begynner med å inkludere alle forklaringsvariabler som blir oppgitt som mulige, og ekskluderer trinnvis variablene med dårligst forklaringskraft til bare variabler med signifikant forklaringskraft står igjen.

R^2 er et mål på hvor mye av variasjonen i den avhengige variabelen som kan forklares ved hjelp av forklaringsvariablene. Dette tallet vil imidlertid øke dersom antall forklaringsvariabler øker, uansett relevans. Sig. er et mål på signifikans, og alle verdier under 0,05 betyr at forklaringskraften er signifikant på et 95%-nivå eller bedre. B-verdiene har størst interesse sett i forhold til hverandre i denne oppgaven; størrelsesforholdet gir et bilde på hvilke faktorer som har størst forklaringskraft (ibid).

4 Resultater og diskusjon

4.1 Oversikt

I dette kapitlet presenteres først resultatet av faktoranalysen i form av indekser. Deretter følger en deskriptiv fremstilling av hvordan påstander og indekser er besvart med. Til slutt undersøkes samvariasjon og mulig kausalitet mellom ulike indekser gjennom korrelasjons- og regresjonsanalyser. De ulike delene er alle strukturert med utgangspunkt i de sentrale temaene for denne oppgaven; reformtrykk, endringskynisme og indre motivasjon. Drøftinger av resultatene presenteres fortløpende.

4.2 Fra påstander til faktorer

Påstandene i spørreskjemaet ble underlagt en faktoranalyse. Hensikten er på den ene siden å teste validiteten i spørreskjemaet; det bør finnes en naturlig samvariasjon mellom påstander som berører same tematikk. På den andre siden er målet å etablere mer robuste størrelser som utgangspunkt for videre analyse gjennom å kombinere beslektede påstander.

SPSS genererte i første omgang 10 faktorer ut fra de 41 påstandene i spørreskjemaet, basert på Kaizer- kriteriet om egenverdier (vedlegg 1). Et scree-plot indikerte imidlertid at det kunne være naturlig med færre faktorer. Antallet må bli et vurderingsspørsmål når grafen har flere infleksjonspunkt (Field 2013). Etter vurderinger av tematisk innhold og reliabilitetstester for ulike antall faktorer, ble 8 faktorer beholdt, se oversikt under. To påstander ble tatt ut av analysen (markert i oversikten under). Kjønn, alder og hovedsakelig arbeidssted var ikke en del av faktoranalysen.

De etablerte faktorene er kalt indekser i teksten videre. Respondentenes gjennomsnittlige score for hver indeks ble videre brukt som utgangspunkt for korrelasjons- og regresjonsanalyser.

Tabell 1a. Måling av reformtrykk

Faktor/indeks	Variabler/ påstander
F1 Opplevelse av endringer	<p>Den videregående skolen har gjennomgått betydelige endringer</p> <p>Jeg har i praksis fått mer bundet arbeidstid</p> <p>Kravene til rapportering har økt</p> <p>Forventningene til at lærerne skal utvikle og forbedre seg har økt</p> <p>Antall retningslinjer og føringer for hvordan lærere skal utføre arbeidet sitt har økt</p> <p>Fokuset på resultater i skolen har økt</p> <p><i>Det forventes mer av lærere enn det som er rimelig- (utelatt)</i></p>
F2 Tid brukt på utviklingsarbeid	<p>Hvor mange utviklingsprosjekter har du deltatt på i løpet av de siste 5 årene?</p> <p>Hvor ofte deltar du i organisert utviklingsarbeid?</p>

Tabell 1b. Måling av endringskynisme og endringspositivisme

F3 Endringspositivisme	<p>Det brukes for mye tid på utviklingsarbeid</p> <p>Det brukes for lite tid på utviklingsarbeid</p> <p>Det er lett å se at utviklingsprosjektene gir positive resultater for elevenes læring</p> <p>Utviklingsprosjektene fører på sikt til arbeidsbesparelser for lærerne</p> <p>Utviklingsprosjekter gjør at jeg endrer min undervisningspraksis til det bedre.</p> <p>Lærerne har stor innflytelse på hvilke utviklingsprosjekter de skal delta på</p> <p>Å arbeide med utviklingsarbeid oppleves som meningsfullt</p> <p>For å skape en god skole er det viktig å drive med utviklingsarbeid</p> <p>Innholdet i utviklingsprosjektene er basert på forskning og/eller gode resultater andre steder</p> <p>Å delta i utviklingsarbeid er med på å gjøre meg mer motivert</p>
---------------------------	--

F4 Endringskynisme	<p>Noen ganger innebærer en endring at vi går tilbake til å gjøre ting slik det var før</p> <p>Noen beslutninger om utvikling og endring er tydelig utformet av mennesker som ikke jobber med undervisning</p> <p>Det er vanlig at endringer innføres fordi endringer i seg selv regnes som bra</p> <p>Utviklingsarbeid handler ofte om å tilfredsstille krav fra skoleeier eller andre</p> <p>Utviklingsarbeid går ofte på bekostning av tid med elevene</p> <p>Hyppige endringer i skoleverket går ut over min motivasjon.</p> <p>Min motivasjon synker hvis jeg må bruke mye tid på aktiviteter som ikke er undervisningsrettede</p>
-----------------------	---

Tabell 1c: Måling av motivasjon, autonomiorientering, opplevd tillit og konkurranseorientering

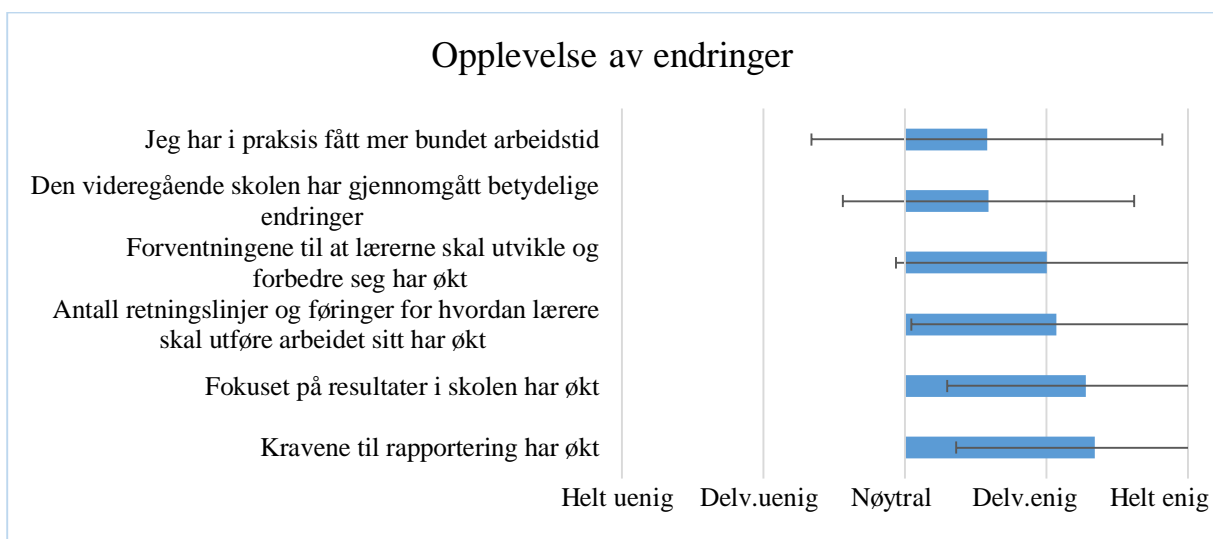
F5 Indre motivasjon	<p>Å undervise elever er motiverende i seg selv</p> <p>Å være lærer er en sentral del av min identitet</p> <p>Jeg har en sterk trang til å gjøre en best mulig jobb</p> <p>Det er svært viktig for meg å oppleve at jeg lykkes i jobben</p>
F6 Autonomiorientering	<p>Det er viktig for meg å få disponere tiden min selv</p> <p>Det er viktig for meg å kunne organisere undervisning slik jeg mener det er best</p> <p>Jeg liker å ha tydelige føringer for hvordan undervisningen skal foregå (reversert) utelatt</p> <p>Det spiller ingen rolle om jeg får mer bundet arbeidstid (reversert)</p> <p>Lærere bør få fred til å konsentrere seg om undervisning</p>
F7 Tillit	<p>Tilliten til lærere som yrkesutøvere er svekket (reversert)</p> <p>Samfunnet har tillit til at lærerne gjør en god jobb</p> <p>Ledelsen på skolen har tillit til at lærerne gjør en god jobb</p> <p>Politikere har tillit til at lærere gjør en god jobb</p>
F8 Konkurransorientering	<p>Det er bra med konkurranse mellom skolene</p> <p>Det er bra med konkurranse mellom lærerne</p>

4.3 Reformtrykk

Opplevelse av endringer

Samlet har faktoren «opplevelse av endringer» god reliabilitet med en C_α på 0,842.

Gjennomsnittet for faktoren er på 1,980 som tilsvarer «delvis enig» (vedlegg 2a). Samtidig har påstanden «den videregående skolen har gjennomgått betydelige endringer» fått begrenset oppslutning (figur 1). Det kan tenkes at de opplevde endringene er inkrementelle av type, eller at spørsmålet omfatter for mange aspekter. På den andre siden kan svaret reflektere at selv om krav og forventninger økes, så endres ikke kjernevirksomheten på noen tydelig måte. En slik tolkning samsvarer med resultatene av skoleutviklingsprosjektet «Fra ord til handling» (Blossing 2010 i Røvik 2015).



Figur 1: Opplevelse av endringer. N=[286,289]

Lærerne gir også i begrenset grad støtte til påstanden om at de i praksis har fått mer bundet arbeidstid, til tross for endringer i arbeidstidsavtale av 2014 som gjorde arbeidstid til et lokalt forhandlingsspørsmål (lo.no: tariffoppgjøret 2014).

Lærerne opplever at forventningene til at de skal utvikle og forbedre seg har økt. Dette samsvarer med tendenser beskrevet av Mausethhagen (2015) og Hargreaves (1996). De opplever tydelig å ha fått flere retningslinjer, sterkere krav til rapportering, og at fokuset på resultater har økt. Dette er tendenser vi finner beskrevet i Røviks årsaker til reformaktivitet, blant annet som *internasjonalisering* med økt fokus på resultater og den *ideologiske* forklaringen med økt rapportering som følge av økt ansvarliggjøring (Røvik 2015). Samlet er det grunn til å påstå at lærerne opplever at skolen har endret seg de siste 5 årene, med vekt på flere føringer og økte krav til resultater og rapportering.

Tid brukt på utviklingsarbeid

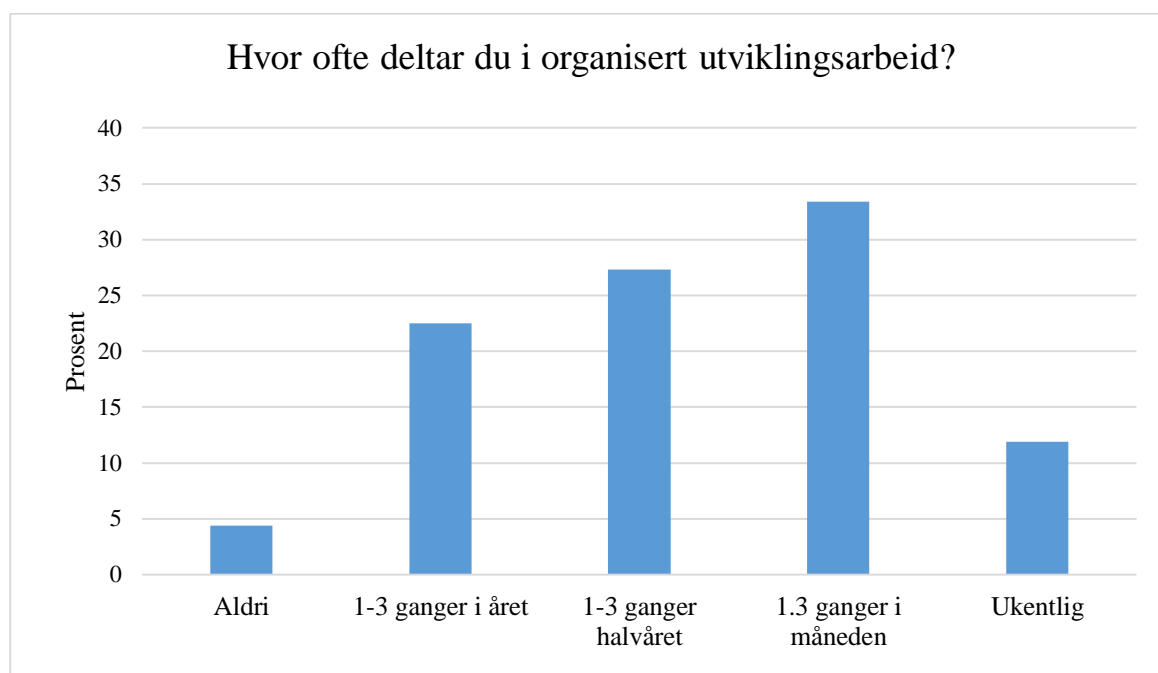
I gjennomsnitt rapporterer lærerne å ha deltatt på 4 ulike prosjekter i løpet av de siste 5 årene (tabell 2b). Når det gjelder hyppigheten av utviklingsarbeid melder den største gruppen at de deltar 1-3 ganger i måneden (figur 2). I gjennomsnitt melder lærerne at de deltar i organisert utviklingsarbeid 12 ganger i året, eller litt mer enn en gang i måneden. Dette tallet har et standardavvik som er nesten like høyt – med andre ord er det store variasjoner mellom lærere og/eller skoler.

Selv om 59% av arbeidstakere generelt oppgav at de deltok på årlige trenings- og utviklingstiltak (Nyen og Skule 2005), så er det grunn til å anta at lærerne ligger i det øvre sjiktet når det gjelder frekvensen av utviklingsarbeid. I mange bransjer er det en direkte kostnad å drive utviklingsarbeid i form av tapt produksjonstid. Den samme effekten gjør seg i mindre grad gjeldende i undervisningssektoren; det er i praksis lærernes ansvar å sørge for at for- og etterarbeid blir fulgt opp selv om arbeidstiden blir bundet opp i andre oppgaver.

Tabell 2: Frekvensen av utviklingsarbeid

	Mean	Std. Deviation
Hvor mange utviklingsprosjekter har du deltatt på i løpet av de siste 5 årene?	3,9	2,3
Hvor ofte deltar du i organisert utviklingsarbeid? (Omregnet til antall ganger i året)	11,9	11,3

N=292



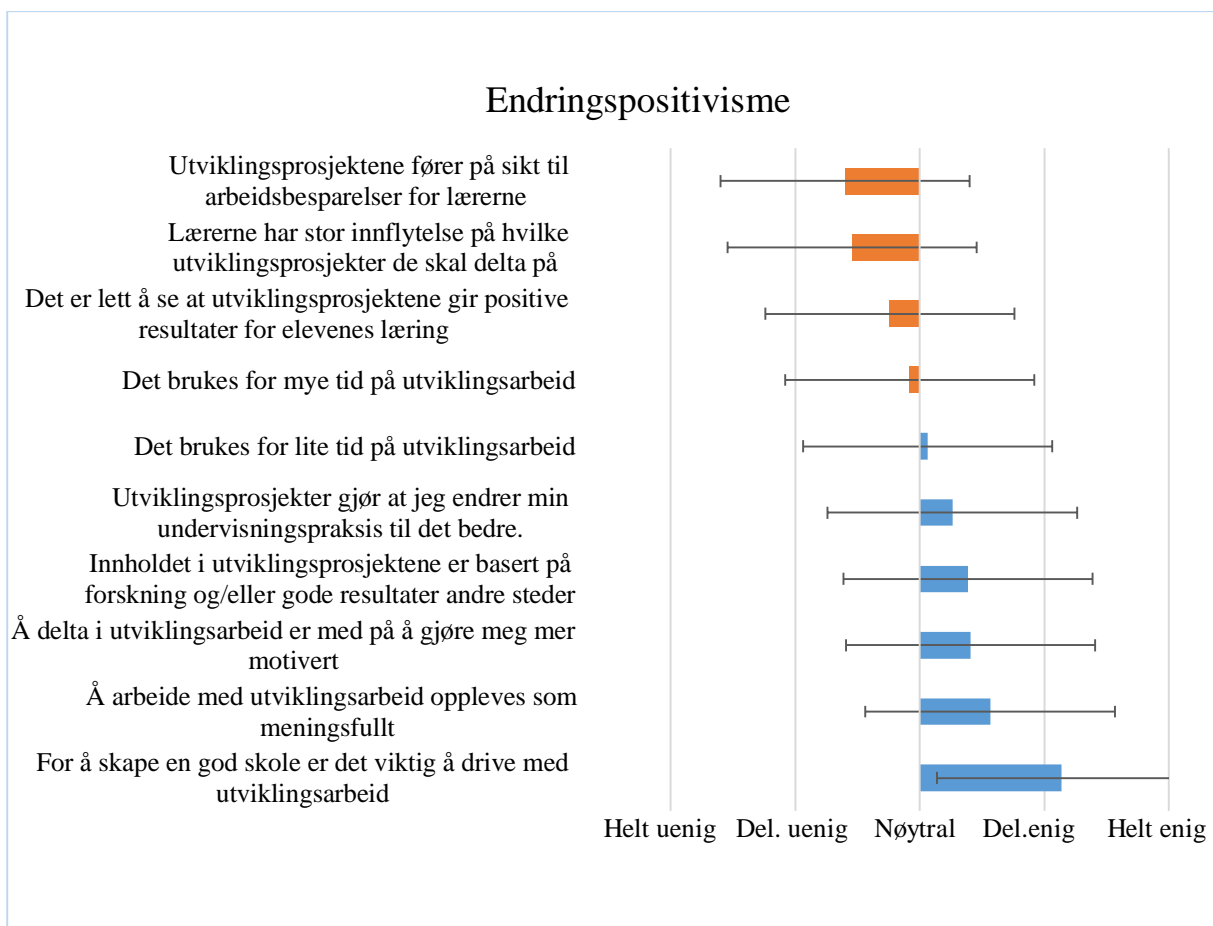
Figur 2: Deltakelse i organisert utviklingsarbeid. N=292

4.4 Synet på endringer og utviklingsarbeid

Endringspositivisme

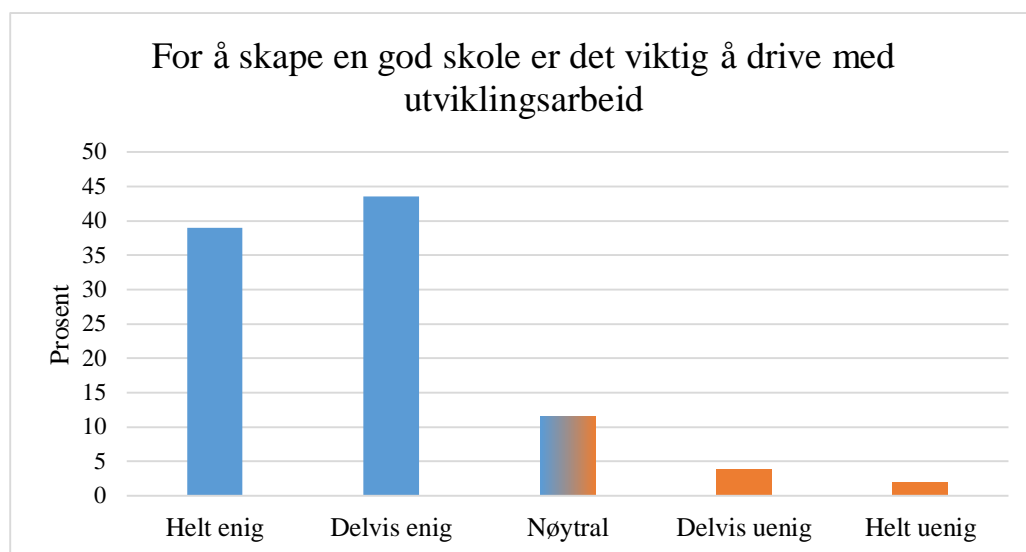
For å unngå en ja/nei- effekt ble påstandene knyttet til endringskynisme gitt ulik retning (Mordal 1989 i Jakobsen 2010). Noen påstander var positivt og noen var negativt ladet selv om de tok utgangspunkt i å måle samme fenomen. I faktoranalysen kom de positive påstandene ut som en egen faktor. Indeksen, som er kalt «endringspositivisme», har høy reliabilitet med en C_{α} på 0,858. Det samlede gjennomsnittet er på 2,861 som ligger nært «nøytralt» (vedlegg 2c).

10 komponenter eller påstander utgjør faktoren «endringspositivisme» (figur 3). De er designet med utgangspunkt i elementene i «endringskynisme»: 1) *endring for endringens skyld*, 2) *resirkulering av ideer*, 3) *praksisfjerne løsninger*, 4) *manglende synliggjøring av resultater* og 5) *pseudomedvirkning* (Amundsen og Kongsvik 2008).



Figur 3: Endringspositivisme. N= [283,286]

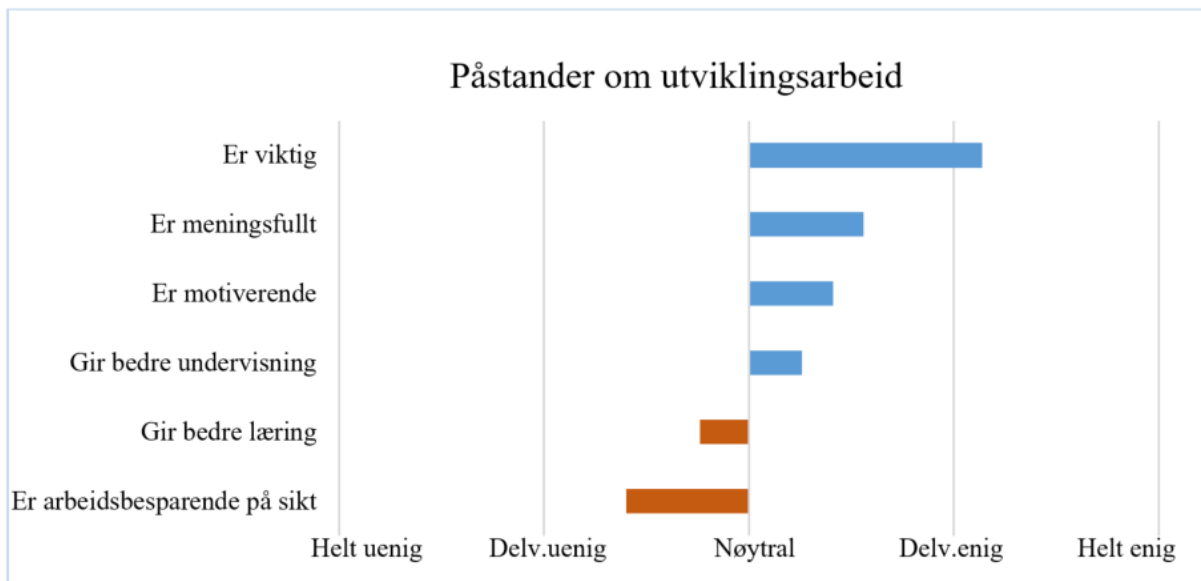
Av påstandene i endringspositivisme er lærerne klart mest positive til påstanden om viktigheten av å drive utviklingsarbeid (figur 3). Over 80% av lærerne har besvart påstanden med «helt enig» eller «delvis enig» (figur 4).



Figur 4: Svarfordeling om viktigheten av å drive med utviklingsarbeid. N=284

Resultatet følges opp av positive responser på påstandene om mening og motivasjon (figur 3). Når det gjelder tidsbruk er besvarelsene i snitt helt nøytrale. Det er ikke mulig å konkludere med at lærerne ønsker hverken mer eller mindre tid til utviklingsarbeid. Dette utgjør ingen kontrast til opplevelsen av viktighet og mening, men er interessant dersom vi antar at lærere er en yrkesgruppe som jobber mye med utviklingsarbeid – kanskje til og med på bekostning av tid til for- og etterarbeid. Lærerne er til dels uenige i at utviklingsarbeid fører til arbeidsbesparelser på sikt, noe som kan tolkes som at de opplever at utviklingsarbeidet krever tid.

Når det gjelder synlige effekter av utviklingsarbeidet, tar bildet en interessant vending. Lærerne er svakt positive til at utviklingsarbeidet gjør undervisningen deres bedre. De er derimot svakt *uenige* i at utviklingsprosjektene gir positive resultater for elevenes læring. Det er kanskje ingen dramatik i tallene, men det er nærliggende å spørre seg om ikke den siste påstanden burde vært besvart med bekreftelse. De fleste og mest sentrale målene i norsk skole handler nettopp om elevenes læring. Det er nærmest et paradoks at utviklingsarbeid oppleves som meningsfullt dersom det ikke gir resultater for skolens viktigste oppgave. Det er også vanskelig å forklare at undervisningen kan bli bedre og elevenes læring potensielt dårligere (figur 5).



Figur 5: Ulike påstander om utviklingsarbeid uttrykker et paradoks.

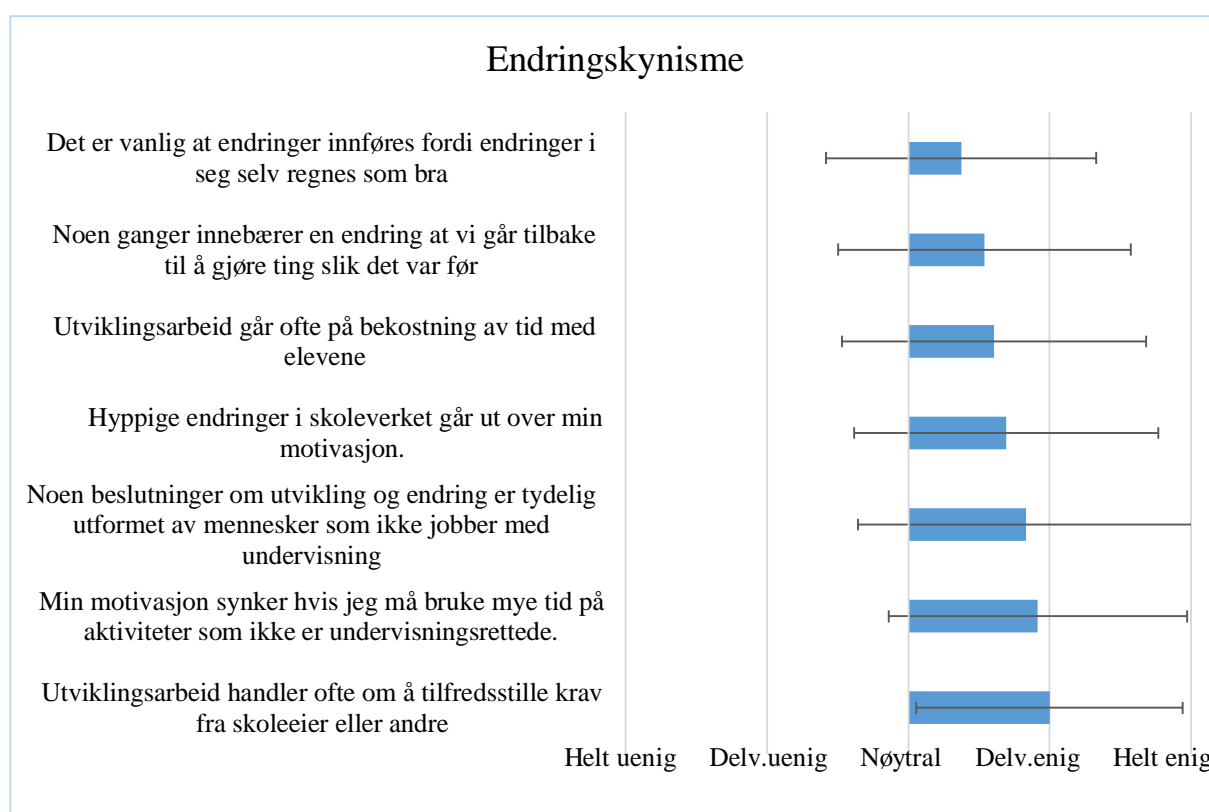
I følge Irgens (2007) blir parameterne i resultatmålinger retningsgivende for praksis, og etter hvert for verdier og prinsipper i profesjonen. Et systematisk utviklingsarbeid kan ha gått fra å være et pålegg til å være en innarbeidet og selvfølgelig del av kulturen. Det positive synet på utviklingsarbeidet kan være en rasjonell myte; en institusjonalisert tro på at tiltaket er evidensbasert uten at det i virkeligheten er det (Scott 1995 i Torsteinsen 2012).

På den andre siden kan det tenkes at den positive holdningen reflekterer at læring og utvikling er grunnleggende verdier hos nettopp lærere.

Endringskynisme

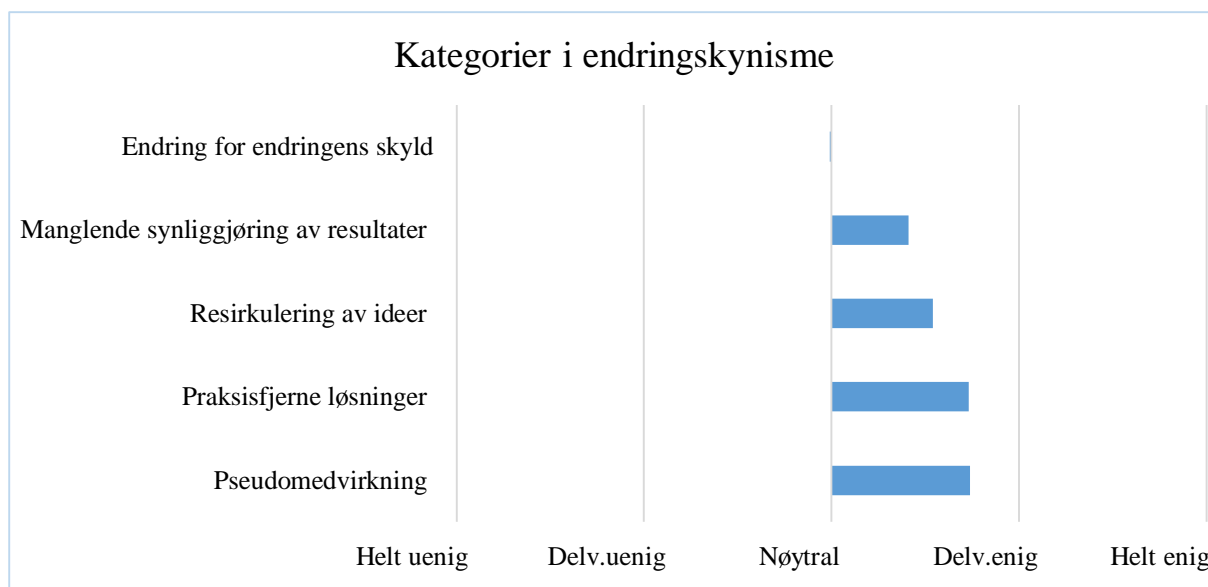
7 variabler er knyttet til måling av endringskynisme. C_α er 0,718 og gjennomsnittet for faktoren er 2,307 som er tilnærmet «delvis enig» (vedlegg 2d). Alle påstandene i indeksen er i noen grad besvart med bekreftelse (figur 6). For å avgjøre tilstedeværelsen av endringskynisme er det likevel nødvendig å samholde resultatet med resultatet i indeksen «endringpositivisme».

Påstandene i endringskynisme er i likhet med påstandene i endringpositivisme, designet med utgangspunkt i Kongsvik og Amundsens 5 kategorier av endringskynisme: 1) *endring for endringens skyld*, 2) *resirkulering av ideer*, 3) *praksisfjerne løsninger*, 4) *manglende synliggjøring av resultater* og 5) *pseudomedvirking* (Amundsen og Kongsvik 2008). I tillegg uttrykker noen påstander generell motstand mot endringer. Gjennomsnittet i indeksen endringskynisme ligger nært «delvis enig» mens gjennomsnittet i endringpositivisme ligger nært «nøytralt». Det kan tolkes som at de kyniske elementene veier noe tyngre enn de positive, og at det er grunnlag for å hevde at noen grad av endringskynisme er til stede blant lærerne.



Figur 6: Endringskynisme. N= [283,289]

Påstander i både endringskynisme og endringspositivisme ble deretter kombinert etter tema i indekser basert på Kongsvik og Amundsens kategorier (vedlegg 2d). Resultatet er fremstilt grafisk i figur 8.



Figur 7: Kategorier i endringskynisme

Det blir ikke bekreftet at endringer innføres for endringens skyld. De endringene som initieres oppfattes formodentlig å være motivert av legitime og rasjonelle behov for endringer, og ikke av sekundære årsaker som å skape legitimitet for egen praksis, drive synlig ledelse o.l. (Amundsen og Kongsvik 2008).

Påstandene om manglende synliggjøring av resultater blir delvis bekreftet. Det samsvarer med tidligere evalueringer av utviklingsarbeid i skolen, som ikke har funnet tydelige spor i kjernevirksomheten etter at oppleggene er gjennomført (Blossing 2010 i Røvik 2015).

Resirkulering av ideer er også en kategori som får oppslutning. Datamaterialet gir imidlertid ikke svar på om dette er reformer som har vært implementert, forkastet og relansert – eller om det dreier seg om reformidéer som aldri ble en integrert del av praksis og dermed fortsetter å sirkulere som mulige grep og løsninger (Røvik 2015).

Påstandene om praksisfjerne løsninger og pseudomedvirkning og er besvart med «delvis enig» som gjennomsnitt. Begge kategoriene er knyttet til beslutningsprosesser.

Pseudomedvirkning indikerer at endringsprosesser ofte er initiert ovenfra og ned. Dette samsvarer med Hargreaves påstander om at politiske og administrative endringsgrep overser

betydningen av å involvere lærerne, og gjerne baserer seg på styring og tvang (Hargreaves 1996). Pseudomedvirkning brukes deretter som et redskap for å minske motstand og skaffe legitimitet – f.eks. ved at de ansatte får uttale seg uten reell medbestemmelse, eller at de får være med å påvirke implementeringen av et allerede vedtatt tiltak (Amundsen og Kongsvik 2008). Praksisfjerne løsninger kan ha samme utspring; dersom avstanden blir stor mellom beslutningstakere og det utøvende nivået, oppfattes beslutningene noen ganger som abstrakte og lite relevante i forhold til konkrete utfordringer (ibid).

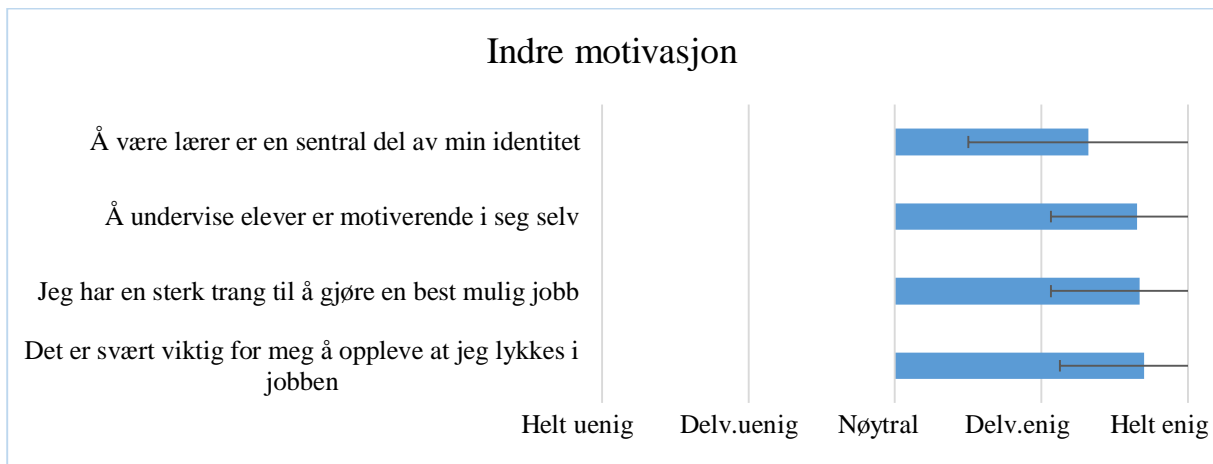
Samtlige av Kongsvik og Amundsens kategorier innen endringskynisme omhandler rasjonelle årsaker til endringskynisme. Svakheter i måten endringene er fundament på utløser motstand eller misnøye. Det er imidlertid vanlig å anta at menneskelige handlinger er bevisste og rasjonelle i større grad enn det som er tilfelle (Ariely 2008). Kanskje kunne det vært bruk for en kategori som beskrev slitasje eller tretthet? Selv om endringer er godt fundamenterte, kan det tenkes at hyppigheten og omfanget av dem i seg selv kan utløse kyniske tendenser.

Spørsmålet om hvilke indekser som påvirker og påvirkes av endringskynisme kommer vi tilbake til gjennom undersøkelser av korrelasjoner og multippel regresjon.

4.5 Indre motivasjon, autonomiorientering, opplevd tillit og konkurranseorientering

Indre motivasjon

Lærerne rapporterer om en svært høy indre motivasjon. De fire påstandene som utgjør indeksen «indre motivasjon» har en C_α lik 0,776 og et gjennomsnitt på 1,407 (vedlegg 2e). Gjennomsnittet ligger med andre ord nærmere «helt enig» enn «delvis enig» og indre motivasjon er dermed den indeksen som har fått sterkest oppslutning med minst spredning i resultatene (figur 8).



Figur 8: Indre motivasjon

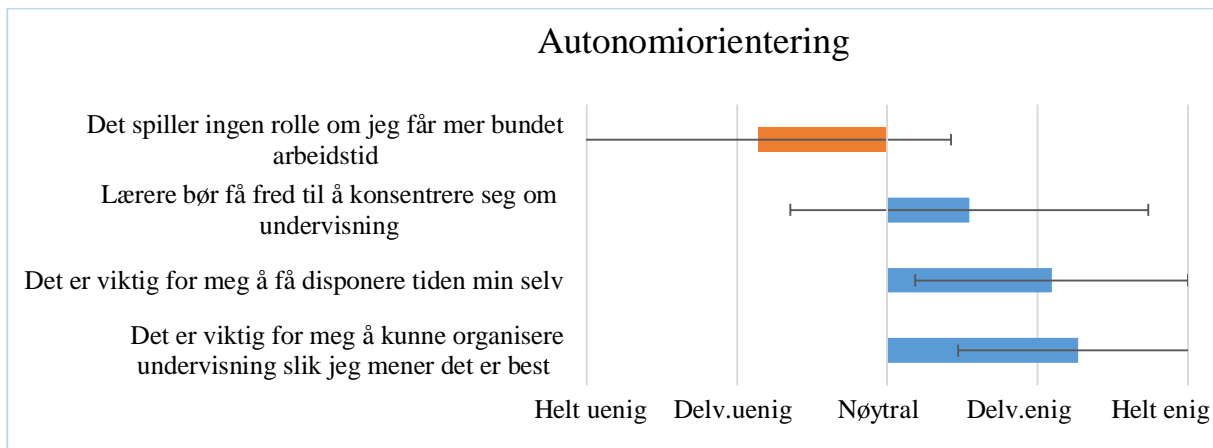
Resultatet samsvarer med eksisterende teori om kunnskapsmedarbeidere. De er blant annet beskrevet som «ildsjeler, har en sterk motivasjon, har en utdannelsesbestemt fagprofesjonell identitet» (Christensen 2007 i Larssen 2010). Kanskje uttrykker den høye graden av indre motivasjon at faktorer som styrker indre motivasjon er til stede, eventuelt at faktorer som begrenser indre motivasjon ikke er til stede i et problematisk omfang.

For mange utgjør arbeidsplassen en arena for å realisere iboende behov for å være effektive og å bidra. Det er en mulighet for å oppleve mestring, kompetanse, kreativitet og produktivitet (Frey 1997 i Ryan og Deci 2000). Kombinasjonen av autonomi og kompetanse virker forsterkende på indre motivasjon (Ryan og Deci 2000). På den andre siden kan den høye graden av indre motivasjon indikere fravær av faktorer som ifølge teorien ville ha virket begrensende. Dette omfatter blant annet ytre kontrollmekanismer i form av både kontroll og belønning (Deci og Ryan 1985, Kuvaas og Dysvik 2008). Det trenger ikke å være snakk om et fullstendig fravær av ytre påvirkninger. Å innrette seg etter begrensninger som man er enige i, innebærer ikke et tap av autonomi og motivasjon (Ryan og Deci 2006). Alternativt har de

begrensende faktorene mindre innvirkning enn det som litteraturen tilsier. Til tross for at lærerne opplever økte kontrolltiltak og en utvikling i retning av redusert autonomi, rapporterer de altså en svært høy indre motivasjon. Det kan tenkes at indre motivasjon er en mer robust egenskap ved mennesker enn det som antas, eller at de faktorene som i hovedsak bidrar til lærernes motivasjon ligger andre steder enn i autonomispørsmålet.

Autonomiorientering

Denne indeksen har en Ca på 0,675. Når den første påstanden reverseres, er gjennomsnittsverdien til denne faktoren lik 2,074 som tilsvarer «delvis enig» (vedlegg 2f). Dette betyr at autonomi i arbeidet oppleves som viktig for lærerne. Indeksen måler imidlertid ikke i hvilken grad lærerne faktisk har autonomi i arbeidet, men i hvilken grad autonomi oppleves som et viktig.



Figur 9: Autonomiorientering. Gjennomsnitt 2,074 med reverserte verdier på første påstand. N=278.

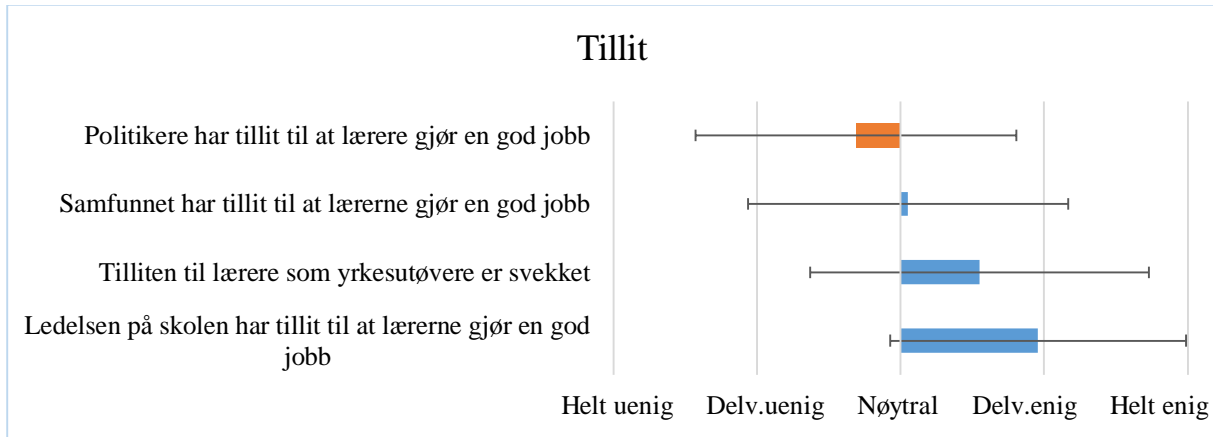
Påstanden om arbeidstid har oppnådd den største graden av uenighet av alle påstandene i spørreskjemaet, med et gjennomsnitt som tilsvarer «delvis uenig». Dette reflekterer motstand mot mer bundet arbeidstid – naturlig nok, ettersom det er snakk om bortfall av et privilegium. Men påstanden har også stor spredning. Det kan være et uttrykk for at lærerne allerede befinner seg på skolen det meste av arbeidstiden - og at mer bundet arbeidstid derfor ikke utgjør noen praktisk forskjell.

Resultatet samsvarer med Ryan og Deci «Self-determination theory» der autonomi regnes som et grunnleggende behov hos mennesker i tillegg til kompetanse og tilhørighet. Disse behovene fungerer både som drivkraft og regulator for adferd, og utgjør dermed viktige komponenter av indre motivasjon (Ryan og Deci 2000).

Opplevd tillit

Denne indeksen har akseptabel reliabilitet med en C_α lik 0,762. Gjennomsnittlig score er 2,984 = «Nøytral» med reverserte verdier på tredje påstand (vedlegg 2g).

Lærerne opplever i hovedsak å ha tillit fra ledelsen på skolen, men i sviktende grad fra samfunnet for øvrig og politikere spesielt (figur 10).



Figur 10: Opplevd tillit

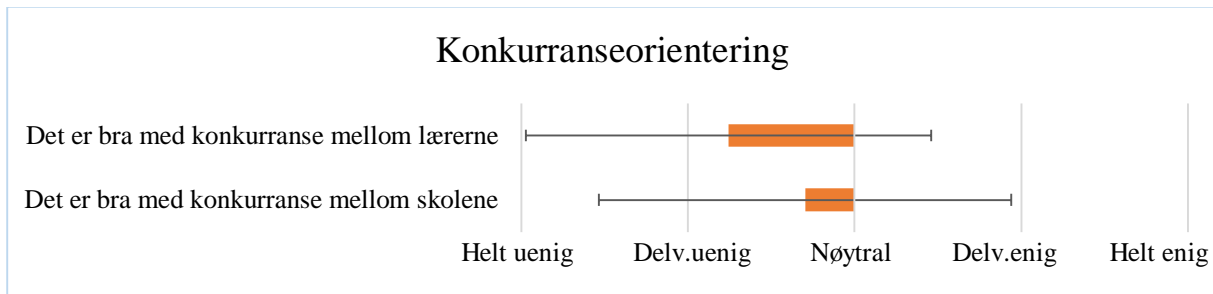
I følge Hargreaves (1996) er politiske og administrative endringsgrep basert på mistillit en del av forklaringen på hvorfor lærerne utsettes for pålegg om utvikling og kontrolltiltak. Det er interessant å konstatere at lærerne ikke ser ut til å oppleve noen mistillit fra ledelsens side. Det indikerer at endringsprosesser initiert av ledelsen trolig har andre begrunnelser enn at lærerne er en del av problemforklaringen.

Samfunnets tillit er besvart med nøytralt i gjennomsnitt, selv om skole og opplæring et sentralt samfunnsmandat og en bekreftelse kunne vært å foretrekke. Kanskje er spørsmålet for romslig; det kan være uklart hvem som utgjør «samfunnet». På den andre siden reflekteres «samfunnets» meninger ofte gjennom media, og en tabloid tilnærming til spørsmålet har lett for å gi inntrykk av mistillit enten den er reell eller ikke. Tilliten fra politikere havner på svakt negativ, man kanskje er også dette et naturlig resultat. Det er vanlig at politikere, spesielt i opposisjon, kritiserer offentlige instanser som et ledd i den politiske maktkampen.

Lærerne opplever i gjennomsnitt at tilliten til dem er svekket i løpet av de siste fem årene. Det kan henge sammen med opplevelsen av endringer; mer bundet arbeidstid og økte kontrolltiltak reflekterer ikke først og fremst tillit. Om opplevelsen av sviktende tillit er en del av grunnlaget for endringer eller et resultat av endringsprosessene undersøkes videre i regresjonskapittelet.

Konkurransorientering

Faktoren har høy reliabilitet med en C_α på 0,859, og et samlet gjennomsnitt på 3,534 (vedlegg 2f). Lærerne er generelt litt negative til konkurranse (figur 11). Mest negative er de til konkurranse lærerne imellom, der påstanden har et gjennomsnitt tilnærmet «delvis uenig». Konkurranse skolene imellom har en liten helning mot «delvis uenig».



Figur 11: Konkurransorientering

Konkurranse kan ses på som et virkemiddel innenfor spekteret av ytre motivasjonsfaktorer (Ryan og Deci 2000). Tilstedeværelsen synes å være økende, blant annet gjennom offentliggjøring av PISA-resultater, eksamenskarakterer og skolevurderinger (SØF 1/16). Noen ganger er denne konkurransen «bare» et spørsmål om heder og ære, men i andre tilfeller står selve arbeidsplassen på spill. Det er ikke uvanlig at videregående skoler konkurrerer om elever, og kostbare linjer som «Idrettsfag» eller «Musikk, dans og drama» må rettferdiggjøre sitt eksistensgrunnlag ved å vise til søkertall og elevresultater (nordlys.no 05.11.13).

Dersom konkurranse skal virke motiverende, må arbeidstakerne dessuten ha mulighet til å påvirke de parameterne som måles (Brask og Medhus 2006). Skolen er et komplekst system, og mange faktorer som spiller inn på resultater og måloppnåelse ligger utenfor lærernes kontroll. For eksempel er sosial bakgrunn den viktigste forklaringsvariabelen bak elevenes resultater (Hattie 2014). Mange av forsøkene på å etablere kjennetegn på god undervisningspraksis inviterer dessuten til målforskyvninger, og vil sette læreren i et etisk dilemma dersom de skal danne grunnlag for vurderinger og konkurranse. Læreren må for eksempel vurdere å sette litt bedre standpunkt karakterer enn det faglige grunnlaget tilsier dersom dette er et parameter læreren skal vurderes på. Hvis eksamenssnittet skal danne grunnlag for konkurranse, blir det fristende å påvirke svake kandidater til å skifte fag eller å slutte.

Kanskje er utfordringene med å måle gode lærerprestasjoner en del av bakgrunnen for lærernes motstand mot konkurranse seg imellom. Det er også mulig at konkurranse virker

truende på et åpent samarbeid lærere i mellom – og at et redusert samarbeid hverken vil gagne lærere eller elever. Konkurransen mellom skolene vil i mindre grad true samarbeidet innad på den enkelte skole, og vekker derfor mindre motstand. En annen mulig forklaring er at skolene allerede blir rangert, sammenliknet og må konkurrere om elever – så påstanden om at konkurransen mellom skoler er mindre kontroversiell ettersom praksisen til dels er etablert.

4.6 Korrelasjoner

For å undersøke hvilke indekser som har noen grad av samvariasjon er en korrelasjonsanalyse benyttet. I samfunnsvitenskapelige undersøkelser kan en tommelfingerregel være at r opp til 0,20 regnes som en svak samvariasjon, 0,30 – 0,40 regnes som relativt sterk, og over 0,50 som meget sterk (Johannessen 2010).

Tabell 3: Korrelasjon mellom indekser

Indeks	Tid brukt på utviklingsarbeid	Endringspositivisme	Endringskynisme	Indre motivasjon	Autonomiorientering	Opplevd tillit	Konkurransorientering
	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Opplevelse av endringer	-,284**	-,175**	,039	,021	-,013	-,395**	-,187**
2. Tid brukt på utviklingsarbeid	-	,025	,068	-,037	,082	,013	-,032
3. Endringspositivisme		-	-,329**	,076	-,389**	,351**	,205**
4. Endringskynisme			-	,367**	,582**	-,208**	-,120*
5. Indre motivasjon				-	,344**	-,018	-,091
6. Autonomiorientering					-	-,191**	-,192**
7. Opplevd tillit						-	,355**
8. Konkurransorientering							-

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

En utvidet versjon av tabellen med halesannsynligheter og antall respondenter er gjengitt i vedlegg 3.

Reformtrykk

Et reformtrykk er ifølge Røvik (2015) en sammensatt forekomst av sirkulerende ideer og faktisk iverksatte endringsforsøk. Reformtrykket er forsøkt målt gjennom to indekser: «opplevelse av endringer» og «tid brukt på utviklingsarbeid».

Det er interessant å merke seg at den faktiske tiden lærerne oppgir å bruke på utviklingsarbeid bare korrelerer med opplevelsen av endringer (tabell 3). Økt bruk av tid på utviklingsarbeid henger sammen med økt opplevelse av endringer, og korrelasjonen er relativt sterk. Merk at en sterk opplevelse av endringer gir en lav score (1= «helt enig»), og mens økt tidsbruk er representert ved økte verdier. Dermed fremstår korrelasjonen som negativ i matrisen. Den faktiske tiden som brukes på utviklingsarbeid kan dermed ikke antas å påvirke noen av de andre indeksene, hverken de som knyttes til synet på endringer eller de som knyttes til motivasjon.

Opplevelsen av endringer er relativt sterkt negativt korrelert med opplevd tillit – lærere som opplever at skolen har gjennomgått endringer, opplever i mindre grad at ledelse, samfunn og politikere har tillit til dem. Indeksen «opplevelse av endringer» inneholder påstander om flere føringer og mer kontroll. Det er rimelig de som i størst grad opplever en økning av pålegg og kontroller, samtidig opplever at de har minst tillit.

Det er heller *ikke* funnet noen korrelasjon mellom opplevelse av endringer og endringskynisme. Endringskynismens fem elementer handler om svakheter i bakgrunnen for endringer, og ikke frekvensen av endringer eller opplevelsen av at endringer har funnet sted (Amundsen og Kongsvik 2008). Resultatene gir et styrket grunnlag for å diskutere om begrunnelsen for endringer og prosessen rundt dem er viktigere enn frekvensen og omfanget av endringer når det gjelder å forårsake tretthet eller motstand. Det foreligger imidlertid en svak negativ korrelasjon mellom opplevelsen av endringer og endringspositivisme – de som i større grad opplever endringer, er i mindre grad positive til endringer.

Årsakssammenhengen kan naturligvis være motsatt; de som er minst positive til endringer kan tenkes å oppleve endringene som mer markante.

Det finnes også en svakt negativ korrelasjon mellom opplevelse av endringer og konkurranseorientering. En sterkere opplevelse av endringer henger sammen med et mer kritisk syn på konkurranse mellom skoler og lærere.

Det er så langt ikke grunnlag for å hevde at lærere som bruker mer tid på organisert utviklingsarbeid er mindre motiverte eller har en større grad av endringskynisme. Heller ikke opplevelsen av endringer korrelerer med disse faktorene.

Endringskynisme

Den sterkeste korrelasjonen med endringskynisme finner vi med autonomiorientering (0,582). Sammenhengen forteller ikke om kausalitet, men viser at mer autonomiorienterte lærere samtidig er mer kritiske til endringsprosessene som tar plass i skolen. Påstandene i indeksen «autonomiorientering» handler om å disponere tiden sin selv, og å kunne bestemme hvordan undervisningen skal foregå. Oppslutning om slike påstander kan tolkes som lav endringsvilje og fleksibilitet, men det kan også bety at de samme lærerne har en sterk selvregulering og dermed ikke trenger eller ønsker ytre initiativer for å utvikle seg som yrkesutøvere. Et slikt perspektiv understøttes av at endringskynisme også korrelerer relativt sterkt med indre motivasjon (0,367). Autonomi, kompetanse og tilhørighet regnes som grunnleggende behov, og disse fungerer både som drivkraft og regulator for adferd (Deci 2000).

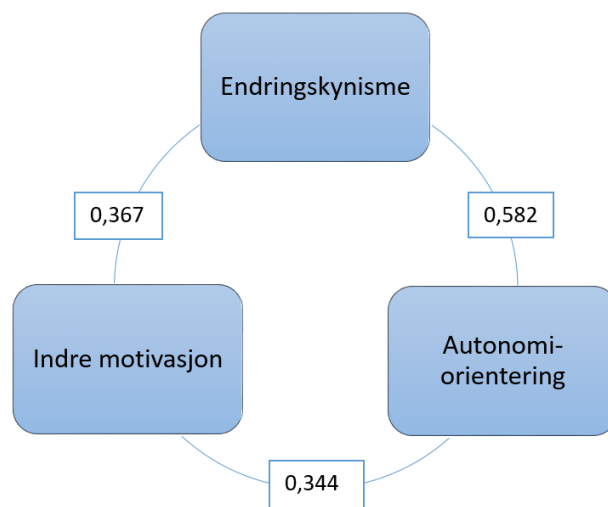
For øvrig finner vi en svak negativ korrelasjon mellom endringskynisme og opplevd tillit. Lærere som rapportere høyere grad av endringskynisme tror i mindre grad at ledelsen, samfunnet og politikerne har tillit til at de gjør en god jobb. Dette kan henge sammen med at mange endringer nettopp har til hensikt å forbedre lærernes prestasjoner (Hargreaves 1996). Endringsprosesser i seg selv utgjør dermed et implisitt uttrykk for sviktende tillit. Det foreligger også en svak, men signifikant negativ korrelasjon mellom endringskynisme og konkurranseorientering. Økt grad av endringskynisme henger sammen med en mer kritisk holdning til konkurranse mellom skoler og lærere.

Endringspositivisme korrelerer relativt sterkt negativt med endringskynisme (-0,377), og dette tolkes som et tegn på validitet i spørreskjemaet. Ideelt sett kunne korrelasjonen vært enda sterkere, de to faktorene skal i utgangspunktet måle tilnærmet samme fenomen fra motsatt synsvinkel. Endringspositivisme korrelerer for øvrig med flere av de samme faktorene som endringskynisme, men med motsatt fortegn. Det finnes riktignok et viktig unntak: indre motivasjon.

Indre motivasjon

Foruten å korrelere med endringskynisme, korrelerer indre motivasjon relativt sterkt med autonomiorientering (0,344). Dette resultatet samsvarer med eksisterende teori; autonomi er en viktig komponent i indre motivasjon (Deci 2000). Det er imidlertid bemerkelsesverdig at indre motivasjon *ikke* korrelerer med endringspositivisme. Ordet motivasjon refererer som regel til en positiv drivkraft (Kressler 2003). I utgangspunktet kunne man derfor tenke seg at lærerne med et positivt syn på endringer var de samme som opplevde seg motiverte, men det er ikke påvist en slik sammenheng.

Ryan og Decis «cognitive evaluation theory» (1980) argumenterer for at hendelser som begrenser et menneskes opplevelse av autonomi og kompetanse fører til tap av indre motivasjon. Særlig oppfattes kontrollaspektet av ytre motivasjon som skadelig for indre motivasjonsprosesser. Evaluering, overvåking, trusler om straff, pålagte tidsfrister og konkurranse er alle eksempler på kontrolltiltak (Ryan og Deci 1980). Kuvaas og Dysvik (2008) sier det enda tydeligere: «Økte krav om rapportering og det å stadig bli målt kan virke svært ødeleggende på medarbeideres prestasjoner». På dette grunnlaget var det forventet at dersom vi måler et høyt reformtrykk, særlig i form av indeksen «opplevelse av endringer», er det sannsynlig at indre motivasjon blir skadelidende. En slik effekten er ikke målt i denne oppgaven. En mulig forklaring kan være at autonomi ikke er definert ved fravær av ytre påvirkninger, men avhenger av graden av samtykke med påvirkninger eller innspill. Autonomi er dermed ikke det samme som uavhengighet.



Figur 12. Sentrale korrelasjoner.

Andre korrelasjoner

Konkurransorientering korrelerer svakt negativt med autonomiorientering (-0,244). Lærere med en sterk autonomiorientering mener i mindre grad at det er bra med konkurranse. Resultatet er som forventet ut fra teori, ettersom konkurranse er et kontrolltiltak og dermed begrenser autonomi (Ryan og Deci 2000).

Konkurransorientering korrelerer for øvrig relativt sterkt (0,355) med opplevd tillit. Lærere som opplever at de har tillit hos ledelse, samfunn og politikere, synes i større grad at det er greit med konkurranse. Kanskje gjør den opplevde tilliten at de i mindre grad frykter at konkurransen skal medføre ubehagelige konsekvenser som selektering, bortfall av privilegier osv. En annen mulig forklaring er at lærere som opplever at de har høy tillit i mindre grad frykter å komme dårlig ut av en konkurransesituasjon.

Kontrollering for kjønn, alder og arbeidssted

Det er en større andel menn blant eldre arbeidstakere enn blant yngre, hvilket er rimelig ettersom andelen kvinner i Norge som tar høyere utdanning har økt jevnt i flere tiår. Antall kvinner med høyere utdanning passerte antall menn i år 2000 (SSB 1.10.15).

Arbeidstakere med høyere alder opplever i sterkere grad at det har skjedd endringer i skolen. De bruker mer tid på utviklingsarbeid, men er mindre kyniske og autonomiorienterte. De opplever i noe større grad å ha tillit enn yngre arbeidstakere. Korrelasjonene er svake, men signifikante. Kausaliteten i disse sammenhengene er gitt; alder lar seg vanskelig betrakte som en avhengig variabel.

Tabell 4: Kontroll for korrelasjoner med kjønn, alder og arbeidssted

	Kjønn	Hovedsaklig arbeidssted	
	1=kvinne	Alder	1=yrkesfag
	2=mann		2=studieforbered
			3=studiespesialiser
Opplevelse av endringer	-,037	-,217**	-,007
Tid brukt på utviklingsarbeid	-,049	,158*	-,072
Endringspositivisme	,182**	-,072	,137*
Endringskynisme	-,061	,142*	-,030
Indre motivasjon	,041	-,054	,026
Autonomiorientering	-,086	,175*	-,072
Opplevd tillit	-,057	-,206**	,266**
Konkurransorientering	-,121*	-,060	,253**
Kjønn	1	,227**	-,076
Alder	,227**	1	-,138

For kjønn finner vi to svake korrelasjoner. Kvinner scorer noe høyere på endringspositivisme enn menn, selv om det ikke foreligger en tilsvarende sammenheng for endringskynisme.

Kvinner stiller seg også noe mer kritiske til konkurranse mellom skoler og lærere.

Arbeidssted er rangert med tallverdier etter graden av teoretisk orientering, der yrkesfagene har en del praktisk undervisning mens opplæringen på studieforbereende i hovedsak er teoretisk rettet. Studieforbereende linjer som idrett og musikk er plassert i mellom de to. Dette er en nokså grov oppdeling. En svak korrelasjon finnes mellom arbeidssted og endringspositivisme, der lærere på yrkesfag er mest positive til endringer. Lærere på yrkesfag opplever dessuten å ha større tillit, og de er mer positive til konkurranse. Den siste sammenhengen kan være et spørsmål om multikollinearitet, det foreligger en relativt sterk korrelasjon mellom tillit og konkurranseorientering generelt.

Det er interessant å merke seg at indre motivasjon *ikke* korrelerer med hverken alder, kjønn eller arbeidssted. Ut fra disse resultatene er det rimelig å anta at eldre arbeidstakere er like motiverte som yngre, kvinner som menn, og lærere på yrkesfag like mye som lærere på studiespesialisering. Tidligere så vi at lærerne rapporterer om en sterk indre motivasjon. Det ble også funnet relativt sterke korrelasjoner mellom indre motivasjon og henholdsvis endringskynisme og autonomiorientering. Det henger minst to spørsmål i luften: Kan motivasjon påvirkes, eller er det i hovedsakelig et personlighetstrekk? Og er høyt motiverte mennesker mer tilbøyelige til å bli lærere, eller er arbeidet som lærer med på å styrke motivasjonen?

4.7 Multippel regresjon

Regresjon handler om å «forutse fremtiden» - en god regresjonsmodell med de rette forklaringsvariablene kan fortelle oss hvilket utfall som er mest sannsynlig. I dette tilfellet er regresjon benyttet for å undersøke kausalitet; ved å se på hvilke variabler som har størst forklaringskraft på en uavhengig variabel kan vi forsøke å danne oss et bilde av hva som er årsak og hva som er virkning.

Algoritmen “stepwise backwards” ble benyttet for å optimalisere forklaringsmodellene. Her ble alle indekser som kunne tenkes å utgjøre en forklaringsvariabel lagt til (vedlegg 5). Deretter benytter SPSS en matematisk algoritme til å fjerne variabler uten signifikant påvirkning på den avhengige variabelen.

Tabell 5a multippel regresjon. Avhengig variabel: endringskynisme

Forklaringsvariabel	B	SE B	Beta	t	Sig.	VIF
(Constant)	1,566	,186		8,431	,000	
Autonomiorientering	,373	,047	,432	7,902	,000	1,412
Indre motivasjon	,288	,063	,232	4,592	,000	1,205
Endringspositivisme	-,163	,047	-,179	-3,470	,001	1,252

B= ustandardisert betakoeffisient, SE B= standardfeil, Beta: standardisert betakoeffisient, t=t-verdi, Sig.=signifikansnivå, VIF=variance inflation factor/ kollinearitetsdiagnostikk. $R^2=0,396$

Tabell 5b multippel regresjon. Avhengig variabel: indre motivasjon

Forklaringsvariabel	B	SE B	Beta	t	Sig.	VIF
(Constant)	,143	,263		,544	,587	
Endringspositivisme	,208	,051	,284	4,103	,000	1,201
Autonomiorientering	,208	,056	,300	3,711	,000	1,693
Endringskynisme	,245	,063	,305	3,884	,000	1,545

$R^2=0,244$

Tabell 5c Multippel regresjon. Avhengig variabel: autonomiorientering

Forklaringsvariabel	B	SE B	Beta	t	Sig.	VIF
(Constant)	,968	,321		3,014	,003	
Endringskynisme	,457	,075	,395	6,115	,000	1,393
Indre motivasjon	,324	,087	,225	3,711	,000	1,233
Endringspositivisme	-,283	,063	-,268	-4,508	,000	1,181

$R^2=0,431$

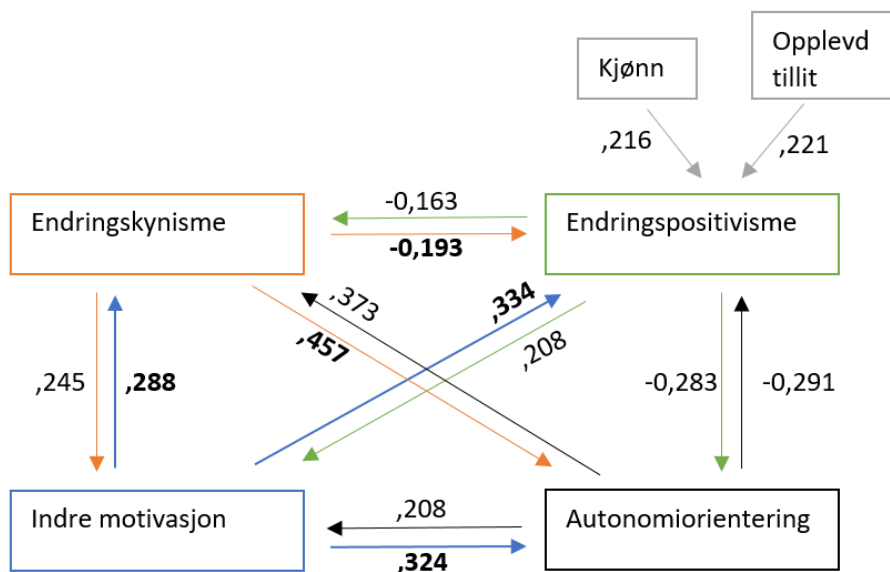
Ettersom endringspositivisme er en viktig forklaringsvariabel i de tre foregående tabellene, er det naturlig å se på hvilke variabler som forklarer endringspositivisme.

Tabell 5d multippel regresjon. Avhengig variabel: endringspositivisme

Forklaringsvariabel	B	SE B	Beta	t	Sig.	VIF
(Constant)	2,427	,291		8,351	,000	
Indre motivasjon	,334	,090	,245	3,708	,000	1,213
Autonomiorientering	-,291	,072	-,307	-4,058	,000	1,574
Opplevd tillit	,221	,051	,269	4,328	,000	1,032
Kjønn	,216	,088	,150	2,465	,015	1,630
Endringskynisme	-,193	,084	-,176	-2,294	,023	1,271

$R^2=0,317$

Tabell 5abcd viser at det er i hovedsak er de samme variablene som forklarer hverandre. En skjematisk fremstilling av gjensidig forklaringskraft gir følgende figur (13):



Figur 13. Grafisk fremstilling av forklaringskraft

Variabelen «indre motivasjon» gjør seg bemerket ved at den i større grad forklarer de andre variablene enn omvendt. Dette styrker forestillingen om at indre motivasjon er en robust egenskap som i begrenset grad påvirkes av ytre omstendigheter.

Det er overraskende at indre motivasjon er med på å forutsi både endringskynisme og endringspositivisme i forsterkende retning. Resultatet synes nærmest å være en selvmotsigelse; de to indeksene korrelerer negativt med hverandre, og det ville vært naturlig å anta at dersom påvirkningen var positiv på den ene ville den være negativ på den andre av de to variablene. Det er interessant å spørre seg om de som har et positivt syn på endringer motiveres av andre faktorer enn de som er negativt orienterte – eller om begge gruppene kjennetegnes av høy indre motivasjon, og skilles av andre faktorer. Kjønn spiller inn som en forklaringsvariabel for endringspositivisme; kvinner er mer positive til endringsprosesser enn men. I korrelasjonsmatrisen (tabell 3) finner vi riktignok ingen signifikant korrelasjon mellom indre motivasjon og endringspositivisme.

Etter indre motivasjon er endringskynisme den variabelen som i størst grad forklarer de andre variablene, spesielt autonomiorientering. Her finner vi den høyeste av betakoeffisientene ($0,457$). Sammenhengen er sterk begge veier, men dersom vi måler høy grad av

endringskynisme, vil vi med overveiende sannsynlighet også finne høy autonomiorientering. Kanskje var dette å forvente; det synes logisk at individer som er kritiske til intervensjoner og pålegg utenfra (endringskynisme) ønsker stor råderett og innflytelse over hvordan arbeidsoppgavene skal utføres (autonomiorientering).

Hvilke sammenhenger finner vi derimot ikke i regresjonsmodellene? Reformtrykk, både i form av tid brukt på utviklingsarbeid og opplevelse av endringer har *ingen signifikant forklaringskraft*. Heller ikke opplevd tillit, som korrelerer relativt sterkt med opplevelse av endringer, har noen forklaringskraft på de sentrale indeksene i denne oppgaven. Det betyr at hypotesene om at endringstrykket ville påvirke indre motivasjon og endringskynisme, er ubekreftede. De må dermed forkastes til fordel for nullhypotesene: endringstrykket har ingen signifikant påvirkning på indre motivasjon og endringskynisme, i alle fall ikke i den utstrekning som er målt i denne oppgaven.

5 Konklusjon

Oppsummering

Denne oppgaven tar utgangspunkt i teori om reformer og reformtrykk, og denne gir grunnlag for å anta at lærerne opplever et visst reformtrykk. Reformtrykket er kartlagt gjennom spørsmål rundt både frekvensen av lokalt utviklingsarbeid og opplevelsen av endringer. Videre er det på bakgrunn av teori formulert antakelser om forekomsten av endringskynisme blant lærere, og sammenhengen mellom reformtrykk og endringskynisme. Blant annet beskriver Røvik (2015) hvordan effekten av reformarbeid er vanskelig å måle, og Amundsen og Kongsvik (2008) peker på manglende synliggjøring av resultater som et viktig element i endringskynisme. Den siste delen av oppgaven tar for seg indre motivasjon i lyset av pågående endringer i skolesektoren. Det er grunn til å anta at lærernes autonomi er i ferd med å svekkes til fordel for systemer som går i retning av mer styring og kontroll. Dette kan ifølge Deci og Ryan (2000) forårsake svekkelser i indre motivasjon. Forekomsten av en slik effekt er forsøkt målt gjennom korrelasjonsanalyser.

Reformtrykk

Lærerne i denne undersøkelsen oppgir i gjennomsnitt å ha deltatt på 4 utviklingsprosjekter i løpet av de siste 5 årene, og at de i gjennomsnitt jobber med organisert utviklingsarbeid oftere enn en gang i måneden. Lærerne opplever også at skolen er i endring. Den samlede indeksen har et gjennomsnitt på «delvis enig». Størst enighet er det om at kravene til rapportering og fokuset på resultater har økt. Videre opplever lærerne sterkere føringer for hvordan arbeidet skal utføres, og økte forventninger til at de skal utvikle og forbedre seg om yrkesutøvere.

Teoretikere som Hargreaves (1996) har påpekt at forklaringene på uteblivende resultater, og logikken bak tilhørende endringstiltak, ofte er bygget på antakelser om at lærernes arbeid og kompetanse er preget av utilstrekkelighet. I den forbindelse er lærernes opplevelse av tillit kartlagt. Lærerne svarer delvis bekreftende på at tilliten til dem som yrkesgruppe er svekket i løpet av de siste årene. For øvrig opplever de å ha tillit fra ledelsen på skolen, men svarer nøytralt på at samfunnet har tillit til dem, og stiller seg svakt uenige til at politikerne har tillit til lærerprofesjonen.

Endringskynisme

Lærerne svarer svært bekreftende på at det er viktig å drive med utviklingsarbeid. De rapporterer også at utviklingsarbeid i noen grad oppleves som meningsfullt og at det gir dem

økt motivasjon. Dette utgjør en kontrast til at de sier seg delvis *uenige* i at utviklingsarbeidet fører til bedre læring, eller at det fører til arbeidsbesparelser.

Resultatene tyder på at initiativet til endringer kommer ovenfra og ned. Påstander som at utviklingsarbeid handler om å tilfredsstille krav fra skoleeier eller andre blir besvart bekreftende. Det samme gjelder påstanden om at beslutninger om utvikling og endring tas av mennesker som ikke jobber med undervisning. At lærere har stor innflytelse på hvilke utviklingsprosjekter de skal delta på, blir delvis avvist. På den andre siden tror lærerne i noen grad at prosjektene er fundamentert i forskning eller gode resultater andre steder.

Gjennom faktoranalysen ble det klart at det fantes et behov for å beskrive både endringskynisme og et fenomen nært beslektet: endringspositivisme. Begge faktorene beskriver synet på endringer, men mens «endringskynisme» er et sett av negativt ladede påstander, består «endringspositivisme» av positive påstander. Mens lærerne i gjennomsnitt svarer nøytralt på de positive påstandene, uttrykker de enighet med påstandene i kynismebatteriet. Dermed er det grunnlag for å konkludere med at det finnes noen grad av endringskynisme blant lærerne.

Hypotese I

H₁: Endringskynismen blant lærerne øker som følge av et høyt reformtrykk.

Det er i denne oppgaven ikke funnet grunnlag for å påstå at det er en sammenheng mellom reformtrykk og endringskynisme. Det er ikke funnet noen signifikant korrelasjon mellom endringskynisme og frekvensen av utviklingsarbeid, eller endringskynisme og opplevelse av endringer. En mulig forklaring kan være at endringskynisme er knyttet opp mot endringenes premisser, innhold eller gjennomføring – og ikke endringenes frekvens eller opplevelsen av endringer. Resultatene i denne oppgaven tilsier at Hypotese I må dermed forkastes eller modifiseres som utgangspunkt for videre forskning.

Indre motivasjon

Lærerne oppgir en svært høy grad av indre motivasjon, med et gjennomsnitt som er nærmere «helt enig» enn «delvis enig». Dette samsvarer med teori om kunnskapsarbeidere (Larsen 2010). Med de siste årenes endringer i retning av begrenset autonomi og redusert tillit til lærernes kompetanse og innsats kunne man forvente et dårligere resultat, men finner ikke dette. I følge eksisterende teori skal en dreining fra myk HRM i retning av hardere HRM virke skadelig på motivasjonen hos arbeidstakere (Kuvaas og Dysvik 2008). Ryan og Decis

«cognitive evaluation theory» (1980) argumenterer også for at hendelser som begrenser et menneskes opplevelse av autonomi og kompetanse fører til tap av indre motivasjon. Funnene i denne oppgaven utgjør i så måte et motinnlegg til forestillingen om at ytre incentiver ødelegger indre motivasjon. Det kan tenkes at indre motivasjon er en mer robust størrelse enn antatt, eller at den i større grad er fundamentert i andre faktorer enn de som er undersøkt her.

Lærerne oppgir også å ha en relativt høy grad av autonomiorientering. Særlig påstandene om å disponere tiden selv og å organisere undervisningen selv får høy oppslutning. Viktigheten av fleksibel arbeidstid er i mindre grad vurdert som viktig, og påstanden om at lærere bør få være i fred er tilnærmet nøytralt besvart. Funnene samsvarer med teori fra Ryan og Deci (2000), som regner autonomi og opplevelsen av kompetanse som grunnleggende hos mennesker.

Lærerne opplever å ha tillit fra ledelsen på skolen, men i nøytral og svak negativ grad fra samfunnet for øvrig og fra politisk hold. De svarer til dels bekreftende på at tilliten til lærere er svekket de siste fem årene. Dette samsvarer med forventninger ut fra at politiske grep i samme tidsrom omfatter økte krav til lærernes kompetanse og sterkere regulering av arbeidstid.

Konkurransen er et kontrollgrep som kan svekke indre motivasjon (Ryan og Deci 2000). Lærernes syn på konkurranse forsøkt målt med utgangspunkt i økt forekomst av konkurranse mellom skolene, og økende grad av vurdering av lærere. Lærerne stiller seg i noen grad kritiske til konkurranse blant skoler, og enda mer til konkurranse mellom lærere. Lærerne som opplever å ha tillit mener imidlertid i større grad at konkurranse kan være bra.

Hypotese II

H₂: Lærerne opplever et tap av indre motivasjon som følge av et høyt reformtrykk.

Resultatene i denne oppgaven tilsier at Hypotese II må forkastes eller modifiseres som utgangspunkt for videre forskning. Grunnlaget for et tap av motivasjon synes å være til stede i denne oppgaven. Resultatene i indeksen «opplevelse av endringer» gir støtte til at lærerne opplever begrensinger i autonomi og økt konkurranse og kontroll. Likevel er det ikke funnet noen signifikante korrelasjoner mellom indre motivasjon og reformtrykk, hverken i form av tid brukt på utviklingsarbeid eller opplevelsen av endringer.

6 Avsluttende kommentarer og forslag til videre forskning

Spørreskjemaet som ble benyttet var utviklet på bakgrunn av teori og innledende intervjuer, og ble testet kvalitativt gjennom tilbakemeldinger fra et testpanel. Det kan være hensiktsmessig å teste spørreskjemaet empirisk i tillegg; ved å samle inn tester fra et noe høyere antall respondenter vil en tidlig faktoranalyse være en mulighet til å sjekke om spørreskjemaet har den validiteten og indre konsistensen vi er ute etter. I motsatt fall kan skjemaet endres og retestes til kategoriene er tilstrekkelig robuste.

Å måle komplekse og abstrakte størrelser er en krevende øvelse. For eksempel må endringstrykk og indre motivasjon være målt i tilstrekkelig grad og på en hensiktsmessig måte for å unngå en feilaktig godtakelse av nullhypotesen. I dette tilfellet er nullhypotesen at reformtrykk *ikke* har noen påvirkning på endringskynisme eller indre motivasjon, og den er beholdt på bakgrunn av de målingene som er gjort. I målingen av ulike fenomener er det også gjort et valg av hvorvidt det er *betydning* eller *forekomsten* som måles. For eksempel er betydningen av autonomi for lærerne målt (autonomiorientering), og at utviklingen går i retning av mindre autonomi (opplevelse av endringer), men i mindre grad den faktiske forekomsten av autonomi i lærernes arbeid. Det samme gjelder for konkurranseorientering. En oppfølging av resultatene med kvalitative teknikker kunne også belyst funnene på en utfyllende måte.

Denne undersøkelsen kan i hovedsak si noe om korrelasjon. Videre forskning kan gå nærmere inn på spørsmålet om kausalitet. Er indre motivasjon først og fremst et kjennetegn ved mennesker, og i hvilken grad kan den eventuelt påvirkes? Hvor stor innflytelse har endringenes innhold og frekvens på forekomsten av endringskynisme, og hvilke konkrete utslag får kynismen i en bedrift? Det kan også være interessant å se nærmere på det utviklingsarbeidet som initieres og utføres av lærere uten av det er organisert og registrert. En kartlegging av det uformelle utviklingsarbeidets omfang, drivkrefter og effekter på kjerneaktiviteter er en mulig retning.

Kvaliteten på ulike utviklingsprosjekter og effekten på kjerneaktiviteter er undersøkt tidligere (Røvik 2015), men spørsmålene er mange også her. Et funn i denne oppgaven indikerer for eksempel at lærerne tror utviklingsarbeid kan gi *dårligere* læring for elevene. Hvordan gjennomføres evalueringen av utviklingsprosjekter, og hvordan defineres måloppnåelse? Det er også mulig å undersøke hvordan ulike grupper av involverte oppfatter resultatet av det samme prosjektet, og hvem som til sist har myndighet til å trekke konklusjoner.

Litteratur

- Amundsen, Oscar og Kongsvik, Trond (2008): *Endringskynisme*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Ariely, Dan (2008) *Predictably irrational*. Harper Collins
- Berg, Bård A. (red) (2014) *Introduksjon til menneskevitenskapene*. Universitetsforlaget.
- Bjørngen, Ivar (2008) *Ansvar for egen læring*. Artikkel i tidsskriftet Psykologi nr 7/2008
- Bolman, Lee G. og Deal, Terrence E. (2009) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Gyldendal Akademisk
- Brask, Cecilie og Medhus, Mona Haug (2006) *Lønnsystemer. Veiledning og eksempler*. Hefte utgitt av energibedriftenes Landsforening
- Deci, Edward og Ryan, Richard (2000) *When Rewards Compete with Nature: The Undermining of Intrinsic Motivation and Self-Regulation*. Kapittel i "Extrinsic and Intrinsic Motivation" redigert av Sansone, Carol. Utgitt av Elsevier Science.
- Deci, Edward og Ryan, Richard (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. Plenum Press New York
- Deci, Edward og Ryan, Richard (2006) *Do we need autonomy, self-determination and will?* Journal of personality, Issue 6 Dec. 2006
- Field, Andy (2013) *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Fourth edition. SAGE Publications Ltd.
- Hargreaves, Andy (1996): *Lærerarbeid og skolekultur*, Ad Notam Gyldendal
- Hattie, John og Yates, Gregory (2014): *Synlig læring – hvordan vi lærer*. Cappelen Damm AS
- Haukedal, Willy (2008) *Arbeidsmotivasjon i et estetisk perspektiv*. Tidsskrift for Norsk psykologforening, 2008, Vol. 45
- Holter Ø., Karlsen B. og Salomon R. (1998) *Omstillinger i arbeidslivet*. Rapport utgitt av Arbeidsforskningsinstituttet
- Irgens, Eirik J. (2007): *Profesjon og Organisasjon*, Fagbokforlaget
- Jakobsen, Dag Ingvar (2010) *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Høyskoleforlaget
- Jakobsen og Thorsvik (2007) *Hvordan organisasjoner fungerer*. Fagbokforlaget
- Johannessen, Asbjørn (2003) *Introduksjon til SPSS*. Fjerde Utgave. Abstrakt Forlag
- Kaufmann, Geir og Kaufmann, Astrid (1996) *Psykologi i organisasjon og ledelse*. 4. utgave. Fagbokforlaget
- Kressler, Herwig (2003): *Motivate and Reward- performance appraisal and incentive systems for business success*. Palgrave Mcmillian
- Kuvaas, Bård og Dysvik, Anders (2008): *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressursen. Evidensbasert HRM*. Fagbokforlaget
- Larsen, Henrik Holt (2010): *Human Resource Management: Licence to work – arbeidslivets tryllestøv eller håndjern?* Valmuen forlag

Legge, Karen (1995) *Human Resource Management: Rhetorics and realities*. McMillian Business

Martinussen, Monica (red.) (2010) *Kvantitativ forskningsmetodologi i samfunns- og helsefag*. Fagbokforlaget

Mausethagen, Sølvi (2015) *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget

Meyer og Rowan (1977): *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*. American Journal of Sociology

Nielsen og Raaheim (red.) (1997) *En innføringsbok i psykologi for universiteter og høyskoler*. Kap 10: *Motivasjon* av Karl Halvor Teigen. Cappelen Akademisk Forlag

Nyeng, Frode (2012) *Nøkkeltreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget

Torsteinsen, Harald (2012): *Resultatkommunen*, Universitetsforlaget

Røvik, Kjell Arne (2015) *Reformideer i norsk skole*. Cappelen Damm Akademisk

Skrøvset, Siw (2008) *Skolevandring- et nytt verktøy for ledelse og læring*. Eureka Forlag

Rapporter, strategiplaner og andre nettbaserte ressurser

Gjennomføringsbarometeret 2014

<http://www.udir.no/globalassets/upload/statistikk/gjennomforing/gjennomforingsbarometeret-2014.pdf>

Hovedtariffavtalen 2014

<http://www.ks.no/globalassets/blokker-til-hvert-fagomrade/arbeidsgiver/tariff-lov--og-avtaleverk/hovedtariffavtalen-01.05.2014-30.04.2016.pdf>

Lærerløftet 2015

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf

Meld.St.1 Nasjonalbudsjettet 2015

http://www.statsbudsjettet.no/upload/Statsbudsjett_2015/dokumenter/pdf/stmeld.pdf

Nordlys.no om nedlegging av idrettslinjer:

<http://www.nordlys.no/sport/vil-legge-ned-flere-idrettslinjer/s/1-79-6963603>

Skolelaboratoriet NTNU: Beskrivelse av SUN-prosjektet. Lest 27.08.2015

<https://www.ntnu.no/skolelab/sun-prosjektet>

Stortingsmelding nr 31 (2007-2008): Kvalitet i skolen

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Stortingsmelding nr 37 (2007-2008) Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn

<https://www.regjeringen.no/contentassets/d064fb36995b4da8a23f858c38ddb5f5/no/pdfs/stm200720080037000dddpdfs.pdf>

SSB: gjennomføring i videregående opplæring

<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2016-06-02>

SSB: utdanningsstatistikk Norge per 1.10.2015

<http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utniv>

Strategiplan NFK 2014-2016 «Bedre læring»:

<https://www.nfk.no/Handlers/fh.ashx?MIId1=442&FillId=23390>

Store norske leksikon

https://snl.no/Norsk_ utdanningshistorie

SØF-rapport nr. 01/16 Skolekvalitet i videregående opplæring. Av Torberg Falch, Simon Bensnes og Bjarne Strøm.

http://www.sof.ntnu.no/SOF_R_01_16.pdf

Tariffoppgjøret 2014

<http://www.lo.no/Lonn--tariff/Nyheter-lonn-og-tariff/Hovedlinjer-tariffoppgjoret-2014/>

Udir (2011): Undervisningsvurdering – en veileder for elever og lærere

http://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/veiledere/udir_veileder_undervisningsvurdering_9n_ov2011.pdf

Udir (2014) Rammeverk FYR

<http://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf>

Vedlegg 1 Faktoranalyse

Kommentarer

Faktoranalysen ble gjennomført i to trinn. Den første kjøringen med 42 påstander genererte 10 faktorer. Fem av disse samsvarte med forventede faktorer ut fra tematikk; Komponent 2=opplevelse av endringer, 3=opplevd tillit, 4=indre motivasjon, 6=konkurransorientering, 8=tid brukt på utviklingsarbeid.

Påstandene med utslag i komponent 1,5, 7, 9 og 10 ble underlagt en ny faktoranalyse, og ut fra Kaizer-kriteriet om eigenverdier ble seks nye faktorer foreslått. Men basert på scree-plot og tematisk innhold i de resterende påstandene ble programmet bedt om å generere 3 faktorer. Disse tre kom ut som 1=endingspositivisme, 2=endringskynisme og 3=autonomiorientering.

Ved utvelgelsen av komponenter ble vektinger under 0,4 utelatt. Varimax ble brukt som rotasjonsmetode i begge tilfellene. Påstanden «det forventes mer av lærere enn det som er rimelig» fikk ingen ladninger over sperrekriteriet på 0,4 og ble derfor utelatt fra videre analyse. Påstanden «jeg liker å ha tydelige føringer for hvordan undervisningen skal foregå» ble senere utelatt etter en reliabilitetsanalyse av indeksen «autonomiorientering».

Data faktoranalyse 1

Correlation Matrix^a

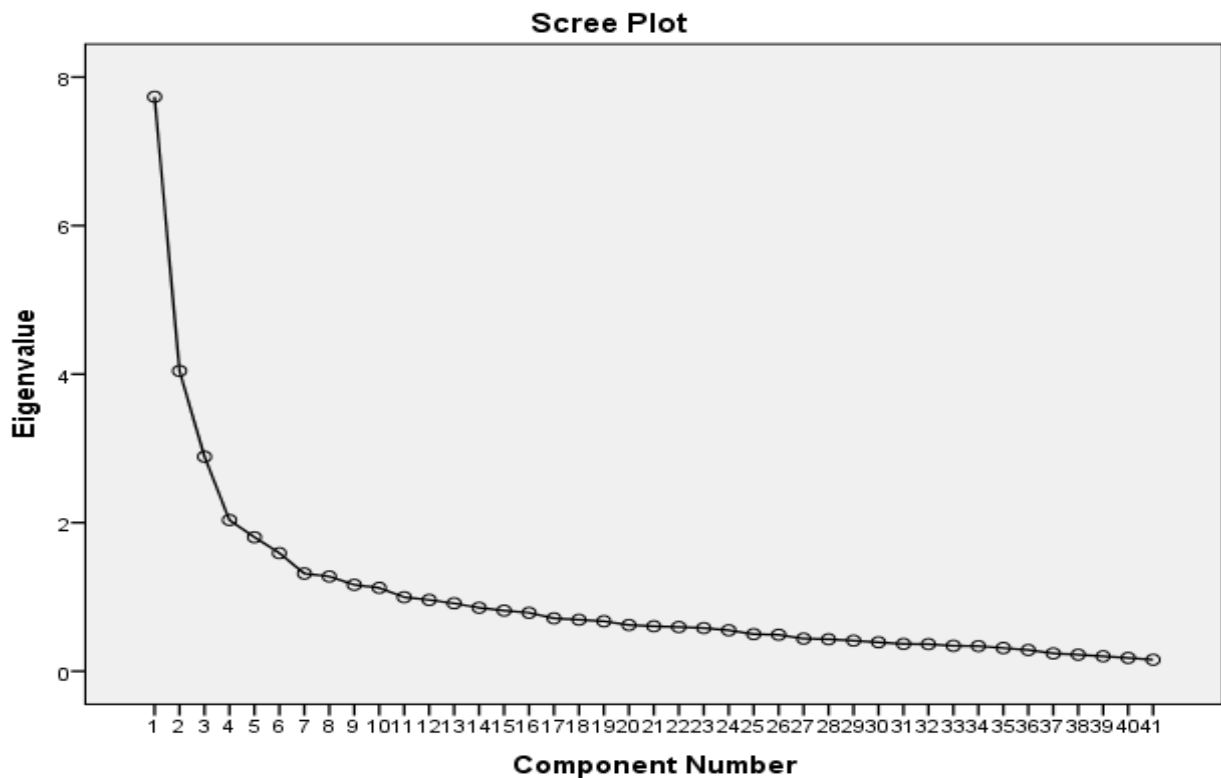
a. Determinant = 4,006E-8

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,813
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4096,382
	df	820
	Sig.	,000

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,734	18,864	18,864	7,734	18,864	18,864	5,003	12,203	12,203
2	4,044	9,863	28,727	4,044	9,863	28,727	3,912	9,543	21,745
3	2,889	7,045	35,772	2,889	7,045	35,772	2,733	6,667	28,412
4	2,035	4,964	40,736	2,035	4,964	40,736	2,646	6,453	34,865
5	1,804	4,401	45,137	1,804	4,401	45,137	2,150	5,244	40,109
6	1,590	3,878	49,014	1,590	3,878	49,014	2,057	5,017	45,126
7	1,315	3,208	52,222	1,315	3,208	52,222	2,051	5,002	50,128
8	1,275	3,111	55,333	1,275	3,111	55,333	1,518	3,702	53,830
9	1,163	2,837	58,170	1,163	2,837	58,170	1,498	3,653	57,484
10	1,122	2,737	60,907	1,122	2,737	60,907	1,403	3,423	60,907
11	,997	2,431	63,338						

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Rotated Component Matrix^a

	Component									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
[Den videregående skolen har gjennomgått betydelige endringer]		,674								
[Jeg har i praksis fått mer bundet arbeidstid]		,700								
[Kravene til rapportering har økt]		,771								
[Forventningene til at lærerne skal utvikle og forbedre seg har økt]		,700								
Antall retningslinjer og føringer for hvordan lærere skal utføre arbeidet sitt har økt		,733								
[Tilliten til lærere som yrkesutøvere er svekket]			-,536							
[Fokuset på resultater i skolen har økt]		,668								
Hvor mange utviklingsprosjekter har du deltatt på i løpet av de siste 5 årene?								,610		
Hvor ofte deltar du i organisert utviklingsarbeid?								,787		
[Det brukes for mye tid på utviklingsarbeid]	-,706									
[Det brukes for lite tid på utviklingsarbeid]	,721									
[Å arbeide med utviklingsarbeid oppleves som meningsfullt]	,682									
[Lærerne har stor innflytelse på hvilke utviklingsprosjekter de skal delta på]	,500									
Noen ganger innebærer en endring at vi går tilbake til å gjøre ting slik det var før									,598	
[Det er lett å se at utviklingsprosjektene gir positive resultater for elevenes læring]	,625									
[Utviklingsprosjektene fører på sikt til arbeidsbesparelser for lærerne]	,660									
[Noen beslutninger om utvikling og endring er tydelig utformet av mennesker som ikke jobber med undervisning]									,732	
[Utviklingsprosjekter gjør at jeg endrer min undervisningspraksis til det bedre.]	,654									
[Utviklingsarbeid handler ofte om å tilfredsstille krav fra skoleeier eller andre]										
[For å skape en god skole er det viktig å drive med utviklingsarbeid]	,577									
[Innholdet i utviklingsprosjektene er basert på forskning og/eller gode resultater andre steder]	,437									
[Det er vanlig at endringer innføres fordi endringer i seg selv regnes som bra]								,487		
[Utviklingsarbeid går ofte på bekostning av tid med elevene]										,425
[Lærere bør få fred til å konsentrere seg om undervisning]	-,463				,430					

[Det er viktig for meg å få disponere tiden min selv]				,689				
[Det er viktig for meg å kunne organisere undervisning slik jeg mener det er best]				,684				
[Jeg liker å ha tydelige føringer for hvordan undervisningen skal foregå]								,706
[Det spiller ingen rolle om jeg får mer bundet arbeidstid]				-,580				
[Å undervise elever er motiverende i seg selv]				,692				
[Å være lærer er en sentral del av min identitet]				,654				
[Jeg har en sterk trang til å gjøre en best mulig jobb]				,780				
[Det er svært viktig for meg å oppleve at jeg lykkes i jobben]				,749				
[Det forventes mer av lærere enn det som er rimelig]								
[Å delta i utviklingsarbeid er med på å gjøre meg mer motivert]	,776							
[Hyppige endringer i skoleverket går ut over min motivasjon.]						,669		
[Min motivasjon synker hvis jeg må bruke mye tid på aktiviteter som ikke er undervisningsrettede.]						,724		
[Samfunnet har tillit til at lærerne gjør en god jobb]			,748					
[Ledelsen på skolen har tillit til at lærerne gjør en god jobb]			,716					
[Politikere har tillit til at lærere gjør en god jobb]			,687					
[Det er bra med konkurranse mellom skolene]						,849		
[Det er bra med konkurranse mellom lærerne]						,854		

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

- a. Rotation converged in 9 iterations.

Data faktoranalise 2

Correlation Matrix^a

a. Determinant = ,000

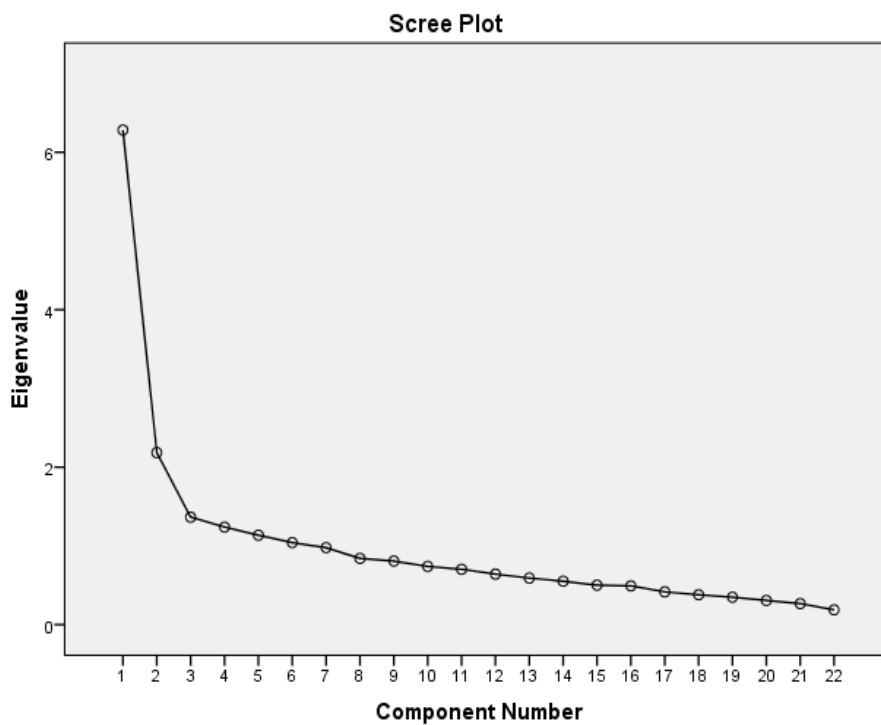
KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,854
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2024,153
	df	231
	Sig.	,000

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,283	28,559	28,559	6,283	28,559	28,559	4,527	20,575	20,575
2	2,185	9,930	38,489	2,185	9,930	38,489	3,253	14,787	35,362
3	1,365	6,206	44,695	1,365	6,206	44,695	2,053	9,333	44,695
4	1,239	5,630	50,325						
5	1,135	5,161	55,486						
6	1,042	4,734	60,220						
7	,977	4,443	64,663						

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
[Det brukes for mye tid på utviklingsarbeid]	-,700		
[Det brukes for lite tid på utviklingsarbeid]	,713		
[Å arbeide med utviklingsarbeid oppleves som meningsfullt]	,733		
[Lærerne har stor innflytelse på hvilke utviklingsprosjekter de skal delta på]	,472		
Noen ganger innebærer en endring at vi går tilbake til å gjøre ting slik det var før		,495	
[Det er lett å se at utviklingsprosjektene gir positive resultater for elevenes læring]	,594		
[Utviklingsprosjektene fører på sikt til arbeidsbesparelser for lærerne]	,537		
[Noen beslutninger om utvikling og endring er tydelig utformet av mennesker som ikke jobber med undervisning]			
[Utviklingsprosjekter gjør at jeg endrer min undervisningspraksis til det bedre.]	,679		
[Utviklingsarbeid handler ofte om å tilfredsstille krav fra skoleeier eller andre]		,610	
[For å skape en god skole er det viktig å drive med utviklingsarbeid]	,683		
[Innholdet i utviklingsprosjektene er basert på forskning og/eller gode resultater andre steder]	,538		
[Det er vanlig at endringer innføres fordi endringer i seg selv regnes som bra]		,414	
[Utviklingsarbeid går ofte på bekostning av tid med elevene]		,718	
[Lærere bør få fred til å konsentrere seg om undervisning]		,592	
[Det er viktig for meg å få disponere tiden min selv]			-,649
[Det er viktig for meg å kunne organisere undervisning slik jeg mener det er best]			-,624
[Jeg liker å ha tydelige føringer for hvordan undervisningen skal foregå]			,598
[Det spiller ingen rolle om jeg får mer bundet arbeidstid]			,618
[Hyppige endringer i skoleverket går ut over min motivasjon.]		,628	
[Min motivasjon synker hvis jeg må bruke mye tid på aktiviteter som ikke er undervisningsrettede.]		,549	-,401
[Å delta i utviklingsarbeid er med på å gjøre meg mer motivert]	,733		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Vedlegg 2: Indekser

2a Opplevelse av endringer

Indeks F1 til F8 eks. F2 er definert for korrelasjons- og reliabilitetsanalyse ved bruk av Transform -> compute variable -> function group: statistical -> MEAN (variabel 1, variabel2, etc).

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	280	95,6
	Excluded ^a	13	4,4
	Total	293	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,842	,847	6

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	1,980	1,604	2,396	,793	1,494	,114	6

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Kravene til rapportering har økt	287	1,0	5,0	1,659	,9798
Fokuset på resultater i skolen har økt	288	1,0	5,0	1,722	,9803
Antall retningslinjer og føringer for hvordan lærere skal utføre arbeidet sitt har økt	287	1,0	5,0	1,927	1,0301
Forventningene til at lærerne skal utvikle og forbedre seg har økt	289	1,0	5,0	1,997	1,0688
Den videregående skolen har gjennomgått betydelige endringer	287	1,0	5,0	2,411	1,0301
Jeg har i praksis fått mer bundet arbeidstid	286	1,0	5,0	2,420	1,2420
Valid N (listwise)	280				

Koding: 1=helt enig, 2=delvis enig, 3=nøytral, 4=delvis uenig, 5=helt uenig

2b Frekvens av utviklingsarbeid

Samleindeksen som benyttes i korrelasjons- og regresjonsanalysen er beregnet som «hvor ofte»+ 2* «hvor mange». Dette er en vektning som er gjort ut fra en antakelse om at betydningen av antall utviklingsprosjekter blir underrepresentert dersom de to tallene simpelthen adderes. Eksperimenter med ulik vektning gir noe variasjon i styrken på korrelasjoner, men ikke på fortegn eller signifikans. De to spørsmålene korrelerer med hverandre med styrken 0.426**.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	292	99,7
	Excluded ^a	1	,3
	Total	293	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Hvor mange utviklingsprosjekter har du deltatt på i løpet av de siste 5 årene?	292	,0	10,0	3,932	2,2829
Hvor ofte deltar du i organisert utviklingsarbeid? (Omregnet til antall ganger i året).	292	,0	36,0	11,904	11,3182
Valid N (listwise)	292				

2c Endringspositivisme

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	276	94,2
	Excluded ^a	17	5,8
	Total	293	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,858	,857	10

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	2,861	1,870	3,605	1,736	1,928	,279	10

Descriptive Statistics

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
[For å skape en god skole er det viktig å drive med utviklingsarbeid]	284	1,0	5,0	1,863	,9047
[Å arbeide med utviklingsarbeid oppleves som meningsfullt]	283	1,0	5,0	2,435	1,1354
[Å delta i utviklingsarbeid er med på å gjøre meg mer motivert]	285	1,0	5,0	2,593	1,0922
[Innholdet i utviklingsprosjektene er basert på forskning og/eller gode resultater andre steder]	284	1,0	5,0	2,613	,8224
[Utviklingsprosjekter gjør at jeg endrer min undervisningspraksis til det bedre.]	286	1,0	5,0	2,738	,9757
[Det brukes for lite tid på utviklingsarbeid]	286	1,0	5,0	2,937	1,1253
[Det brukes for mye tid på utviklingsarbeid]	286	1,0	5,0	3,080	1,1504
[Det er lett å se at utviklingsprosjektene gir positive resultater for elevenes læring]	285	1,0	5,0	3,239	1,0171
[Lærerne har stor innflytelse på hvilke utviklingsprosjekter de skal delta på]	285	1,0	5,0	3,544	1,1112
[Utviklingsprosjektene fører på sikt til arbeidsbesparelser for lærerne]	284	1,0	5,0	3,599	1,0537
Valid N (listwise)	276				

Koding: 1=helt enig, 2=delvis enig, 3=nøytral, 4=delvis uenig, 5=helt uenig

2d Endringskynisme

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	281	95,9
	Excluded ^a	12	4,1
	Total	293	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,718	,720	7

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	2,307	2,011	2,630	,619	1,308	,049	7

Descriptive Statistics

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
[Utviklingsarbeid handler ofte om å tilfredsstille krav fra skoleeier eller andre]	287	1,0	5,0	2,000	,9424
[Min motivasjon synker hvis jeg må bruke mye tid på aktiviteter som ikke er undervisningsrettede.]	289	1,0	5,0	2,083	1,0574
[Noen beslutninger om utvikling og endring er tydelig utformet av mennesker som ikke jobber med undervisning]	287	1,0	5,0	2,164	1,1904
[Hyppige endringer i skoleverket går ut over min motivasjon.]	288	1,0	5,0	2,306	1,0773
[Utviklingsarbeid går ofte på bekostning av tid med elevene]	285	1,0	5,0	2,393	1,0779
[Noen ganger innebærer en endring at vi går tilbake til å gjøre ting slik det var før]	288	1,0	5,0	2,462	1,0352
[Det er vanlig at endringer innføres fordi endringer i seg selv regnes som bra]	283	1,0	5,0	2,625	,9571
Valid N (listwise)	281				

Koding: 1=helt enig, 2=delvis enig, 3=nøytral, 4=delvis uenig, 5=helt uenig

Kategorier i endringskynisme:

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Pseudomedvirkning	290	1,00	5,00	2,2259	,82972
PraksisfjerneLøsninger	288	1,00	5,00	2,2708	,87925
Resirkulering av ideer	288	1,0	5,0	2,462	1,0352
ManglendeSynliggjøring	285	1,00	5,00	2,5860	,87340
EndringEndringensSkyld	285	1,00	5,00	3,0070	,69451
Valid N (listwise)	283				

Påstander som er benyttet for å danne kategoriene:

Pseudomedvirkning: Lærerne har stor innflytelse (reversert) + Utviklingsarbeid handler om å tilfredsstille krav fra skoleeier eller andre.

Praksisfjerne løsninger: Beslutninger utformet av mennesker som ikke jobber med undervisning+ utviklingsarbeid på bekostning av tid med elevene

Resirkulering av ideer: Noen ganger innebærer en endring at vi går tilbake til å gjøre ting slik det var før

Manglende synliggjøring: Positive resultater for elevenes læring (reversert) + Arbeidsbesparelser for lærerne (reversert)

Endring for endringens skyld: Endringer i seg selv regnes som bra + innholdet i utviklingsprosjekter er basert på forskning og gode resultater andre steder (reversert)

2e Indre motivasjon

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	283	96,6
	Excluded ^a	10	3,4
	Total	293	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,776	,791	4

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	1,407	1,300	1,671	,371	1,285	,031	4

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
[Det er svært viktig for meg å oppleve at jeg lykkes i jobben]	285	1,0	5,0	1,298	,5742
[Jeg har en sterk trang til å gjøre en best mulig jobb]	288	1,0	5,0	1,330	,6068
[Å undervise elever er motiverende i seg selv]	289	1,0	5,0	1,346	,5875
[Å være lærer er en sentral del av min identitet]	287	1,0	5,0	1,679	,8204
Valid N (listwise)	283				

Koding: 1=helt enig, 2=delvis enig, 3=nøytral, 4=delvis uenig, 5=helt uenig

2f Autonomiorientering

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	278	94,9
	Excluded ^a	15	5,1
	Total	293	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,675	,709	4

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	2,074	1,748	2,478	,730	1,418	,098	4

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
[Det er viktig for meg å kunne organisere undervisning slik jeg mener det er best]	289	1,0	5,0	1,730	,7970
[Det er viktig for meg å få disponere tiden min selv]	288	1,0	5,0	1,906	,9077
[Lærere bør få fred til å konsentrere seg om undervisning]	285	1,0	5,0	2,453	1,1906
[Det spiller ingen rolle om jeg får mer bundet arbeidstid]	280	1,0	5,0	3,857	1,2816
Valid N (listwise)	278				

Koding: 1=helt enig, 2=delvis enig, 3=nøytral, 4=delvis uenig, 5=helt uenig

2g Opplevd tillit

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	283	96,6
	Excluded ^a	10	3,4
	Total	293	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,762	,762	4

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	2,984	2,057	3,587	1,530	1,744	,447	4

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
[Ledelsen på skolen har tillit til at lærerne gjør en god jobb]	287	1,0	5,0	2,042	1,0301
Hva kjennetegner utviklingen de siste 5 årene? [Tilliten til lærere som yrkesutøvere er svekket]	288	1,0	5,0	2,451	1,1796
[Samfunnet har tillit til at lærerne gjør en god jobb]	288	1,0	5,0	2,948	1,1141
[Politikere har tillit til at lærere gjør en god jobb]	287	1,0	5,0	3,310	1,1179
Valid N (listwise)	283				

Koding: 1=helt enig, 2=delvis enig, 3=nøytral, 4=delvis uenig, 5=helt uenig

2h Konkurranserorientering

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	283	96,6
	Excluded ^a	10	3,4
	Total	293	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,859	,859	2

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	3,534	3,311	3,756	,445	1,134	,099	2

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
[Det er bra med konkurranse mellom skolene]	286	1,0	5,0	3,297	1,2365
[Det er bra med konkurranse mellom lærerne]	283	1,0	5,0	3,756	1,2177
Valid N (listwise)	283				

Koding: 1=helt enig, 2=delvis enig, 3=nøytral, 4=delvis uenig, 5=helt uenig

Vedlegg 3: Korrelasjonsmatrise indekser

		Correlations							
		Opp- levelse av endringer	Tid brukt på utviklings- arbeid	Endrings- positiv- isme	Endrings- kynisme	Indre motiva- sjon	Autonomi orienter- ing	Opplevd tillit	Konkur- ranseorie ntering
Opplevelse av endringer	Pearson Corr.	1	-,284**	-,175**	,039	,021	-,013	-,395**	-,187**
	Sig. (2-tail)		,000	,003	,508	,728	,828	,000	,001
	N	292	292	290	291	291	292	292	286
Tid brukt på utviklingsarb- eid	Pearson Corr.	-,284**	1	,025	,068	-,037	,082	,013	-,032
	Sig. (2-tail)	,000		,676	,249	,525	,163	,820	,592
	N	292	292	290	291	291	292	292	286
Endrings- positivisme	Pearson Corr.	-,175**	,025	1	-,329**	,076	-,389**	,351**	,205**
	Sig. (2-tail)	,003	,676		,000	,197	,000	,000	,000
	N	290	290	290	289	290	290	290	286
Endrings- kynisme	Pearson Corr.	,039	,068	-,329**	1	,367**	,582**	-,208**	-,120*
	Sig. (2-tail)	,508	,249	,000		,000	,000	,000	,043
	N	291	291	289	291	290	291	291	285
Indre motivasjon	Pearson Corr.	,021	-,037	,076	,367**	1	,344**	-,018	-,091
	Sig. (2-tail)	,728	,525	,197	,000		,000	,758	,123
	N	291	291	290	290	291	291	291	286
Autonomi- orientering	Pearson Corr.	-,013	,082	-,389**	,582**	,344**	1	-,191**	-,192**
	Sig. (2-tail)	,828	,163	,000	,000	,000		,001	,001
	N	292	292	290	291	291	292	292	286
Opplevd tillit	Pearson Corr.	-,395**	,013	,351**	-,208**	-,018	-,191**	1	,355**
	Sig. (2-tail)	,000	,820	,000	,000	,758	,001		,000
	N	292	292	290	291	291	292	292	286
Konkur- ranse- orientering	Pearson Corr.	-,187**	-,032	,205**	-,120*	-,091	-,192**	,355**	1
	Sig. (2-tail)	,001	,592	,000	,043	,123	,001	,000	
	N	286	286	286	285	286	286	286	286

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Missing cases excluded pairwise.

Vedlegg 4: Korrelasjoner med kjønn, arbeidssted og alder

		Correlations		
		Kjønn 1=kvinne, 2=mann	Alder	Hovedsaklig arbeidssted 1=yrkesfag, 2=studieforberedende, 3=studiespesialiserende
Opplevelse av endringer	Pearson Correlation	-,037	-,217**	-,007
	Sig. (2-tailed)	,533	,002	,900
	N	291	199	291
Tid brukt på utviklingsarbeid	Pearson Correlation	-,049	,158*	-,072
	Sig. (2-tailed)	,409	,026	,220
	N	291	199	291
Endringspositivisme	Pearson Correlation	,182**	-,072	,137*
	Sig. (2-tailed)	,002	,312	,020
	N	290	199	289
Endringskynisme	Pearson Correlation	-,061	,142*	-,030
	Sig. (2-tailed)	,299	,046	,606
	N	290	199	290
Indre motivasjon	Pearson Correlation	,041	-,054	,026
	Sig. (2-tailed)	,490	,451	,658
	N	290	199	290
Autonomi-orientering	Pearson Correlation	-,086	,175*	-,072
	Sig. (2-tailed)	,145	,014	,221
	N	291	199	291
Opplevd tillit	Pearson Correlation	-,057	-,206**	,266**
	Sig. (2-tailed)	,336	,004	,000
	N	291	199	291
Konkurranse-orientering	Pearson Correlation	-,121*	-,060	,253**
	Sig. (2-tailed)	,041	,406	,000
	N	286	195	285
Kjønn	Pearson Correlation	1	,227**	-,076
	Sig. (2-tailed)		,001	,194
	N	291	199	290
Alder	Pearson Correlation	,227**	1	-,138
	Sig. (2-tailed)	,001		,052
	N	199	199	198

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Missing cases excluded pairwise.

Vedlegg 5: Lineær regresjon

5a Endringskynisme

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
8	(Constant)	1,566	,187		8,371	,000		
	Autonomiorientering	,373	,048	,432	7,847	,000	,708	1,412
	IndreMotivasjon	,288	,063	,232	4,559	,000	,830	1,205
	Endringspositivisme	-,163	,047	-,179	-3,446	,001	,799	1,252

a. Dependent Variable: Endringskynisme

Excluded Variables^a

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics		
						Tolerance	VIF	Minimum Tolerance
8	Opplevelse_av_endringer	,009 ^h	,154	,878	,011	,956	1,046	,699
	Kjønn	-,001 ^h	-,021	,984	-,001	,965	1,036	,708
	Konkurransorientering	,022 ^h	,376	,707	,027	,939	1,065	,703
	Tid brukt på utviklingsarbeid	,046 ^h	,816	,415	,059	,982	1,018	,697
	Hovedsaklig arbeidssted	,020 ^h	,342	,732	,025	,980	1,020	,708
	OpplevdTillit	-,067 ^h	-1,119	,265	-,081	,873	1,146	,707
	Alder	,069 ^h	1,198	,232	,087	,954	1,048	,681

a. Dependent Variable: Endringskynisme

Model Summaryⁱ

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			Sig. F Change	Durbin-Watson
						F Change	df1	df2		
1	,639 ^a	,408	,376	,52025	,408	12,669	10	184	,000	
2	,638 ^b	,408	,379	,51891	,000	,048	1	184	,826	
3	,638 ^c	,407	,382	,51759	,000	,051	1	185	,821	
4	,637 ^d	,406	,384	,51675	-,001	,397	1	186	,529	
5	,636 ^e	,404	,385	,51613	-,002	,547	1	187	,460	
6	,635 ^f	,403	,387	,51545	-,002	,504	1	188	,478	
7	,633 ^g	,400	,388	,51521	-,003	,823	1	189	,365	
8	,629 ^h	,396	,386	,51580	-,005	1,435	1	190	,232	2,052

Cases excluded pairwise.

5b Indre motivasjon

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
7	(Constant)	,143	,263		,544	,587		
	Endringspositivisme	,208	,051	,284	4,103	,000	,833	1,201
	Autonomiorientering	,208	,056	,300	3,711	,000	,610	1,639
	Alder	-,006	,003	-,129	-2,008	,046	,967	1,034
	Endringskynisme	,245	,063	,305	3,884	,000	,647	1,545

a. Dependent Variable: IndreMotivasjon

Excluded Variables^a

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics		
						Tolerance	VIF	Minimum Tolerance
7	OpplevdTillit	-,028 ⁹	-,407	,684	-,030	,838	1,193	,610
	Opplevelse_av_endringer	,037 ⁹	,566	,572	,041	,912	1,096	,607
	Hovedsaklig arbeidssted	,000 ⁹	,004	,997	,000	,963	1,038	,610
	Kjønn	,069 ⁹	1,045	,297	,076	,906	1,104	,609
	Konkurransorientering	-,067 ⁹	-1,032	,303	-,075	,942	1,061	,603
	Tid brukt på utviklingsarbeid	-,072 ⁹	-1,118	,265	-,081	,968	1,033	,608

a. Dependent Variable: IndreMotivasjon

Model Summary^h

Model	R	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			Sig. F Change	Durbin-Watson
					F Change	df1	df2		
1	,506 ^a	,256	,46953	,256	6,317	10	184	,000	
2	,506 ^b	,256	,46826	,000	,000	1	184	,991	
3	,506 ^c	,256	,46701	,000	,007	1	185	,931	
4	,505 ^d	,255	,46582	,000	,048	1	186	,827	
5	,503 ^e	,253	,46533	-,002	,604	1	187	,438	
6	,498 ^f	,248	,46548	-,004	1,119	1	188	,291	
7	,493 ^g	,244	,46578	-,005	1,250	1	189	,265	2,301

Cases excluded pairwise.

5c Autonomiorientering

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
7	(Constant)	,968	,321		3,014	,003		
	Endringspositivisme	-,283	,063	-,268	-4,508	,000	,847	1,181
	Alder	,008	,004	,112	2,006	,046	,967	1,034
	Endringskynisme	,457	,075	,395	6,115	,000	,718	1,393
	IndreMotivasjon	,324	,087	,225	3,711	,000	,811	1,233

a. Dependent Variable: Autonomiorientering

Excluded Variables^a

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics		
						Tolerance	VIF	Minimum Tolerance
7	Hovedsaklig arbeidssted	-,014 ⁹	-,252	,802	-,018	,964	1,038	,717
	OpplevdTillit	,015 ⁹	,248	,805	,018	,838	1,194	,715
	Tid brukt på utviklingsarbeid	,054 ⁹	,977	,330	,071	,966	1,035	,713
	Kjønn	-,052 ⁹	-,910	,364	-,066	,905	1,105	,716
	Opplevelse_av_endringer	-,061 ⁹	-1,060	,290	-,077	,916	1,092	,718
	Konkurransorientering	-,066 ⁹	-1,165	,246	-,084	,944	1,059	,718

a. Dependent Variable: Autonomiorientering

Model Summary^h

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	Durbin-Watson
1	,667 ^a	,444	,414	,58359	,444	14,715	10	184	,000	
2	,667 ^b	,444	,417	,58201	,000	,000	1	184	,991	
3	,667 ^c	,444	,420	,58047	,000	,015	1	185	,902	
4	,666 ^d	,443	,423	,57934	-,001	,271	1	186	,603	
5	,663 ^e	,440	,422	,57956	-,003	1,147	1	187	,286	
6	,660 ^f	,435	,420	,58055	-,005	1,643	1	188	,201	
7	,657 ^g	,431	,419	,58109	-,004	1,356	1	189	,246	2,024

Cases excluded pairwise.

5d Endringspositivisme

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
6	(Constant)	2,427	,291		8,351	,000		
	OpplevdTillit	,221	,051	,269	4,328	,000	,936	1,068
	Kjønn	,216	,088	,150	2,465	,015	,979	1,021
	Endringskynisme	-,193	,084	-,176	-2,294	,023	,617	1,621
	IndreMotivasjon	,334	,090	,245	3,708	,000	,828	1,208
	Autonomiorientering	-,291	,072	-,307	-4,058	,000	,631	1,585

a. Dependent Variable: Endringspositivisme

Excluded Variables^a

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics		
						Tolerance	VIF	Minimum Tolerance
6	Alder	,048 ^f	,734	,464	,053	,864	1,157	,614
	Hovedsaklig arbeidssted	,047 ^f	,753	,452	,055	,922	1,085	,616
	Opplevelse_av_endringer	-,079 ^f	-1,198	,232	-,087	,829	1,207	,617
	Tid brukt på utviklingsarbeid	,076 ^f	1,252	,212	,091	,984	1,016	,616
	Konkurransorientering	,083 ^f	1,273	,204	,092	,843	1,187	,616

a. Dependent Variable: Endringspositivisme

Model Summary^a

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			Sig. F Change	Durbin-Watson
						F Change	df1	df2		
1	,578 ^a	,334	,297	,60527	,334	9,209	10	184	,000	
2	,577 ^b	,333	,301	,60377	,000	,088	1	184	,767	
3	,576 ^c	,331	,303	,60300	-,002	,522	1	185	,471	
4	,574 ^d	,329	,304	,60228	-,002	,555	1	186	,457	
5	,569 ^e	,323	,302	,60340	-,006	1,699	1	187	,194	
6	,563 ^f	,317	,299	,60439	-,006	1,622	1	188	,204	1,738

Cases excluded pairwise.

Endringer og utviklingsarbeid i videregående opplæring

Denne undersøkelsen ønsker å kartlegge opplevelsen av endringer og utviklingsarbeid blant lærerne i videregående opplæring. Den forsøker videre å kartlegge eventuelle effekter på indre motivasjon og synet på endringer. Resultatene er anonyme og skal brukes i en masteroppgave ved Nord Universitet.

Vennlig hilsen
Maria Johansen, masterstudent

1. Kjønn

Mark only one oval.

- Mann
 Kvinne

2. Alder

3. Hovedsaklig arbeidssted

Mark only one oval.

- Yrkesfag
 Studiespesialisering
 Studieforbereidende (Idrett, musikk m.fl)

Endringer og utviklingsarbeid

4. Hva kjennetegner utviklingen de siste 5 årene?

Mark only one oval per row.

	Helt uenig	Delvis uenig	Nøytral	Delvis enig	Helt enig
Den videregående skolen har gjennomgått betydelige endringer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har i praksis fått mer bundet arbeidstid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kravene til rapportering har økt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forventningene til at lærerne skal utvikle og forbedre seg har økt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antall retningslinjer og føringer for hvordan lærere skal utføre arbeidet sitt har økt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilliten til lærere som yrkesutøvere er svekket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fokuset på resultater i skolen har økt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Hvor mange utviklingsprosjekter har du deltatt på i løpet av de siste 5 årene?

For eksempel FYR, SUN, Ny Giv, Erasmus, kollegaveiledning, skolevandring, bedre skole, nynorskprosjektet, undervisningsevaluering, og andre lokale utviklingsprosjekter.
Mark only one oval.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Hvor ofte deltar du i organisert utviklingsarbeid?

Mark only one oval.

- Ukentlig
- 1-3 ganger i måneden
- 1-3 ganger i terminen/halvåret
- 1-3 ganger i året
- Aldri

Påstander om utviklingsarbeid

7. Påstander om utviklingsarbeid

Mark only one oval per row.

	Helt enig	Delvis enig	Nøytral	Delvis uenig	Helt uenig
Det brukes for mye tid på utviklingsarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det brukes for lite tid på utviklingsarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å arbeide med utviklingsarbeid oppleves som meningsfullt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerne har stor innflytelse på hvilke utviklingsprosjekter de skal delta på	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noen ganger innebærer en endring at vi går tilbake til å gjøre ting slik det var før	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er lett å se at utviklingsprosjektene gir positive resultater for elevenes læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utviklingsprosjektene fører på sikt til arbeidsbesparelser for lærerne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noen beslutninger om utvikling og endring er tydelig utformet av mennesker som ikke jobber med undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utviklingsprosjekter gjør at jeg endrer min undervisningspraksis til det bedre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Mark only one oval per row.

	Helt enig	Delvis enig	Nøytral	Delvis uenig	Helt uenig
Utviklingsarbeid handler ofte om å tilfredsstille krav fra skoleeier eller andre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å skape en god skole er det viktig å drive med utviklingsarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Innholdet i utviklingsprosjektene er basert på forskning og/eller gode resultater andre steder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er vanlig at endringer innføres fordi endringer i seg selv regnes som bra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utviklingsarbeid går ofte på bekostning av tid med elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærere bør få fred til å konsentrere seg om undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autonomi, motivasjon og andre forhold

9. Mark only one oval per row.

	Helt enig	Delvis enig	Nøytral	Delvis uenig	Helt uenig
Det er viktig for meg å få disponere tiden min selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er viktig for meg å kunne organisere undervisning slik jeg mener det er best	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker å ha tydelige føringer for hvordan undervisningen skal foregå	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det spiller ingen rolle om jeg får mer bundet arbeidstid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Mark only one oval per row.

	Helt enig	Delvis enig	Nøytral	Delvis uenig	Helt uenig
Å undervise elever er motiverende i seg selv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å være lærer er en sentral del av min identitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har en sterk trang til å gjøre en best mulig jobb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er svært viktig for meg å oppleve at jeg lykkes i jobben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det forventes mer av lærere enn det som er rimelig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å delta i utviklingsarbeid er med på å gjøre meg mer motivert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hyppige endringer i skoleverket går ut over min motivasjon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min motivasjon synker hvis jeg må bruke mye tid på aktiviteter som ikke er undervisningsrettede.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Mark only one oval per row.

	Helt enig	Delvis enig	Nøytral	Delvis uenig	Helt uenig
Samfunnet har tillit til at lærerne gjør en god jobb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelsen på skolen har tillit til at lærerne gjør en god jobb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Politikere har tillit til at lærere gjør en god jobb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er bra med konkurranse mellom skolene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er bra med konkurranse mellom lærerne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Andre synspunkter eller kommentarer:

.....

.....

.....

.....

.....