

Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik

Lærerrollen sett fra lærernes ståsted



Illustrasjonsfoto: colourbox.no
Illustrasjonsfoto: colourbox.no

Lærerrollen sett fra lærernes ståsted

Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik

Samfunnsforskning as

FORORD

Prosjektet ”Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestringsforventning, stress og utbrenthet” er støttet av Norges forskningsråd. I dette prosjektet har vi rettet søkelyset mot hvordan arbeidet i skolen oppleves av lærerne; hva som oppleves stimulerende og som bidrar til trivsel og engasjement, mens også hva som oppleves stressende og som bidrar til lave forventninger om å mestre utfordringene og til utbrenthet, lav trivsel og ønske om å forlate læreryrket. Sentrale begreper knyttet til lærernes opplevelse er trivsel, engasjement, mestring, mestringsforventning, stress og utbrenthet.

Prosjektet er gjennomført som en kombinasjon av en intervjustudie (N = 36) og en surveystudie eller spørreskjemaundersøkelse (N = 2569). Tidligere har vi publisert en rapport fra intervjuundersøkelsen og flere artikler basert på surveystudien. En oversikt over tidligere publikasjoner er vedlagt (side 75).

I denne rapporten analyserer vi data fra surveystudien. For å få fram lærernes stemme siterer vi også noen utsagn fra intervjustudien.

Trondheim i oktober 2013

Einar M. Skaalvik

Sidsel Skaalvik

INNHold

1. INNLEDNING	5
1.1. Formål med undersøkelsen	6
2. METODE: OM DESIGN OG UTVALG	7
2.1. Spørreskjemaet	7
3. BESKRIVELSE AV LÆRERNE, SKOLENE OG LÆRERNES UNDERVISNINGSOPPGAVER	9
3.1. Kjønn, alder og erfaring	9
3.2. Skolene og undervisningen	9
4. LÆRERNES OPPLEVELSE AV SKOLEKONTEKSTEN	12
4.1. Deskriptive framstillinger	12
4.1.1. Forhold til kolleger, foreldre og skolens ledelse	12
4.1.2. Kollektiv kultur	15
4.1.3. Verdisamsvar	16
4.1.4. Autonomi (handlefrihet) i undervisningen	17
4.1.5. Skolens målstruktur	19
4.1.6. Disiplinproblemer	20
4.1.7. Tidspress	21
4.1.8. Betydningen av opplevd skolekontekst	22
4.2. Sammenheng mellom opplevde skolekontekstvariabler	23
4.2.1. Korrelasjoner mellom skolekontekstvariablene	23
4.2.2. SEM-analyse	24
4.3. Opplevde skolekontekstvariabler etter kjønn, alder, skolestørrelse, trinn og grad av urbanisering	26
5. TRIVSEL ENGASJEMENT, TILHØRIGHET OG MESTRINGSFORVENTNING	28
5.1. Deskriptive framstillinger	28
5.1.1. Trivsel	28
5.1.2. Engasjement	29
5.1.3. Tilhørighet til skolen	30
5.1.4. Mestringsforventning	30
5.2. Sammenheng mellom trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforventning	32
5.3. Sammenheng mellom (A) trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforventning og (B) kjønn, alder, trinn, antall trinn, undervisning i fag som en ikke har utdanning i og skolestørrelse	33
5.4. Prediksjon av trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforventning	34
5.4.1. Regresjonsanalyser	34
5.4.2. SEM-analyser	36
6. LÆRERNES MÅLORIENTERING (MOTIVASJONSSTRUKTUR)	38
6.1. Deskriptiv framstilling av målorientering	38
6.2. Utelukker målorienteringene hverandre?	40
6.3. Predikerer målorientering lærernes følelse av tilhørighet, engasjement og trivsel?	40

6.4. Sammenhenger mellom målstruktur, målorientering, engasjement og tilhørighet	41
6.5. Konklusjon om målreorientering	43
7. UTBRENTHET, NEGATIV AFFEKT OG PSYKOSOMATISKE PLAGER	44
7.1. Utbrenthet	44
7.2. Psykosomatiske plager og negativ affekt	47
7.3. Relasjoner mellom utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt	48
7.4. Sammenheng mellom (A) utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt og (B) kjønn, alder, trinn, antall trinn, undervisning i fag som en ikke har utdanning i og skolestørrelse – regresjonsanalyse	49
7.5. Sammenheng mellom (A) utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt og (B) lærernes opplevelse av ulike forhold i skolekonteksten – regresjonsanalyse	50
7.6. Lærernes vurdering av belastningsfaktorer	53
8. ØNSKE OM Å SLUTTE I LÆRERYRKET	57
8.1. Sammenheng mellom (A) ønske om å slutte som lærer og (B) kjønn, alder, trinn, antall trinn, undervisning i fag som en ikke har utdanning i og skolestørrelse – regresjonsanalyse	57
8.2. Sammenheng mellom (A) ønske om å slutte som lærer og (B) lærernes opplevelse av ulike forhold i skolekonteksten	58
9. SYKEFRAVÆR	60
9.1. Langtids sykefravær	63
10. OPPSUMMERING OG DRØFTING	64
10.1. Trivsel, engasjement, tilhørighet og mestring	64
10.2. Utbrenthet, negativ affekt og psykosomatiske plager	65
10.3. Lærernes undervisningsoppgaver	65
10.4. Lærernes opplevelse av skolekonteksten	66
10.4.1. Deskriptiv oppsummering	66
10.4.2. Analyse av sammenhenger – betydningen av skolekonteksten	67
10.5. Avslutning	69
REFERANSER	71
PUBLIKASJONER FRA PROSJEKTET ”SKOLEN SOM ARBEIDSPASS”.	75

1. INNLEDNING

Lærerrollen er mangfoldig. Den er stimulerende, utfordrende, krevende og ansvarsfull. Gjennom å se resultater av egen innsats, gjennom å se at elever er engasjert, lærer og utvikler seg, kan lærerrollen være særdeles stimulerende. Ikke minst fordi arbeidet med og samværet med elevene for mange lærere er hovedmotivet for å være lærer (Richardson og Watt, 2006). Når lærerne blir spurt om hva som er positivt og stimulerende ved læreryrket, svarer flertallet nettopp at det er samværet med elevene og det å se læring og framgang hos elevene (Skaalvik og Skaalvik, 2009a, 2012). Et gjennomgående trekk er at lærerne opplever å gjøre et meningsfylt arbeid. Lærerne opplever også at de får brukt ulike sider ved seg selv i arbeidet. Skaalvik og Skaalvik (2009a) siterer typiske uttalelser fra to lærere om hva som motiverer dem for arbeidet:

Det er møtet med elevene som jeg setter mest pris på og som inspirer meg. Møtet med elevene gir meg enormt med energi og krefter. Når jeg ser elevene sitte der, så får jeg en kraft og en energi og den energien tror jeg er ganske smittende. Jeg setter pris på at jeg får brukt meg selv, og at jeg får med meg ungene. (Kvinne, 51 år)

Det å være lærer gir mye tilbake. Jeg føler at det er meningsfylt, og at ungene trenger meg. At det betyr noe for dem at jeg er der. (Mann, 42 år)

De fleste lærerne trives også godt med arbeidet. I en undersøkelse av over 2000 lærere fant for eksempel Skaalvik og Skaalvik (2009c) at 60 % av lærerne trivdes godt og at 17 % trivdes svært godt og ikke kunne tenke seg noe bedre yrke. Bare 4 % svarte at de ikke trivdes.

Men rollen som lærer er også krevende. Læreren må til stadighet forholde seg til nye situasjoner. I det ligger at utfordringene, og derfor også løsningene, stadig endrer seg. Planleggingen av undervisningsarbeidet kan bare representere en grov arbeidsplan. Denne må tilpasses den aktuelle situasjonen og de behovene som oppstår under selve undervisningen eller arbeidet. God utøvelse av lærerrollen krever derfor både høy kompetanse og en utstrakt grad av autonomi. Lærerrollen kan derfor beskrives som en utfordrende rolle, hvor læreren får brukt ulike sider ved seg selv.

Lærerrollen kan også være stressende. I denne rollen er det mange ting å forholde seg til, og læreren må samarbeide med elever, kolleger, skolens ledelse og foreldre, som kan representere svært ulike synspunkter og ha ulike, og til dels motstridende forventninger. Arbeidet som lærer er samtidig et langsiktig arbeid, og resultatene av innsatsen viser seg ikke alltid umiddelbart. Noen lærere opplever disiplinproblemer som spesielt stressende, og noen lærere rapporterer konstant dårlige samvittighet knyttet til behov de ikke har kapasitet til å ivareta (Skaalvik og Fossen, 1995).

Fra praksisfeltet rapporteres det om lærere som føler seg utslitt, om hyppige sykmeldinger og et stort antall lærere som velger førtidspensjonering eller går ned i stillingsandel. Fra forskningen rapporteres det både hos lærere og i andre omsorgsyrker om en urovekkende tendens til utbrenthet (Pines og Aronson, 1988; Schaufeli og Enzmann, 1998), og om en sterk sammenheng mellom utbrenthet og mestringsforventning (Skaalvik og Skaalvik, 2007a, b; 2010). I gitte situasjoner kan selv de beste lærerne komme til et punkt hvor de mister troen på seg selv, føler seg oppgitt, utslitt eller får en følelse av å ”møte veggen”. Mange av disse ender med å forlate læreryrket – de fleste gjennom førtidspensjonering. Det er ingen lett avgjørelse, og mange forlater læreryrket med sårhet og følelse av

tilkortkomning (Skaalvik og Skaalvik, 2012). I amerikansk skole er det ikke bare lærere som nærmer seg pensjonsalderen som slutter i yrket (Chang, 2009; Ingersoll, 2001). Chang (2009) viser i en rapport at 25 prosent av nyutdannede lærere slutter i løpet av de første tre årene og 40 prosent slutter i løpet av de første fem årene. I Norge viser Köber, Risberg og Texmon (2005) at høsten 2003 arbeidet bare 67 prosent av alle utdannede lærere under 67 år i utdanningssektoren.

Et kjennetegn ved undervisning er at kvaliteten av den ikke kan observeres direkte. Når kvaliteten observeres eller vurderes av andre, vurderes den indirekte, gjennom elevenes prestasjoner og atferd. Disse vurderingene blir i tillegg gjort opp imot forventninger som lærerne ikke har kontroll over. Det betyr at læreren har relativt lav kontroll med hvordan rolleutøvelsen vil bli vurdert av andre, og at dette er avhengig av en rekke faktorer som heller ikke læreren kontrollerer. Dette gjelder blant annet elevgrunnet, klassestørrelsen, tilgjengelige ressurser, organiseringen av opplæringen på den enkelte skole osv. Arbeidet som lærer kan derfor fortone seg både som uforutsigbart og stressende.

Som nevnt ovenfor møter lærerne regelmessig en rekke potensielle stressfaktorer, og forskningen i de senere årene har pekt på dette. De stressfaktorene som det oftest blir pekt på er: *tidspress, disiplinproblemer, vanskelige samarbeidsforhold med kolleger eller rektor, problemer i forhold til foreldre, skolens evalueringssystem, reduksjon av lærerens handlefrihet, lav status i læreryrket og negativ omtale av skolen og lærerne i media* (Hargreaves, 2003; Lindqvist og Nordäng, 2006; Scott, Stone og Dinham, 2001; U.S. Department of Education, 1997).

Tidspresset handler dels om at lærerne gradvis har blitt pålagt nye oppgaver og ansvarsområder. Dette er kombinert med, og fører delvis til at tempoet i skolen øker, til dels i en slik grad at lærerne ikke lenger har pauser til å ta seg igjen i løpet av en skoledag (Hargreaves, 2003; Lindqvist og Nordäng, 2006; Skaalvik og Skaalvik, 2009a, 2012). En undersøkelse av 2249 norske lærere bekrefter denne beskrivelsen (Skaalvik og Skaalvik, 2009c). Eksempelvis bekreftet 77 % av lærerne at dagene på skolen er hektiske, og at det aldri er tid til å roe ned, og 66 % svarte bekræftende på at møter, administrative oppgaver og dokumentasjon "spiser opp tiden" som skulle ha gått til planlegging. Kennedy (2010) viser til at lærere i amerikansk skole konfronteres med en eller flere nye initiativ hver år. Disse nye initiativene resulterer ofte i at lærerne må endre sine rutiner og strategier og tar oppmerksomheten bort fra undervisningen. I tråd med dette klager norske lærere over at skolene til stadighet går inn i nye utviklingsprosjekter og at det ikke er tid til å avslutte et prosjekt før en starter et nytt (Skaalvik og Skaalvik, 2012).

1.1. Formål med undersøkelsen

I norsk sammenheng er det gjort lite av systematisk forskning på lærernes arbeidsvilkår og hvordan lærerne *opplever* sin yrkesrolle og sine arbeidsvilkår. Sentrale tema som vil bli belyst i denne rapporten, er hva som gir lærerne trivsel i skolen, hva som oppleves som belastende, og hvilke konsekvenser belastningene har for den enkelte lærer. Rapporten bygger på en survey som ble besvart av 2569 lærere (se kapittel 2) For å illustrere lærernes erfaringer, opplevelser og oppfatninger av læreryrket, henter vi også utsagn fra en intervjustudie av 36 lærere som underviser på ulike nivå i grunnskolen (se Skaalvik og Skaalvik (2012).

2. METODE: OM DESIGN OG UTVALG

Den foreliggende undersøkelsen ble som nevnt gjennomført som en survey hvor et utvalg på 2569 lærere besvarte et spørreskjema. Denne rapporten bygger i hovedsak på survey-studien. Men som tidligere nevnt, for å illustrere lærernes erfaringer, opplevelser og oppfatninger av læreryrket, henter vi også utsagn fra en intervjustudie av 36 lærere (se Skaalvik og Skaalvik (2012)).

Utvalget til survey-undersøkelsen ble trukket på følgende måte: fra hver av fem regioner, Østlandet, Sørlandet, Vestlandet, Midt-Norge og Nord-Norge, ble det valgt en større by, en mindre by og to landkommuner. Fra hver av disse kommunene ble det deretter tilfeldig trukket ut et antall skoler. Alle lærerne på de utvalgte skolene ble oppfordret til å delta i undersøkelsen.

Følgende prosedyre ble gjennomført under planleggingen av undersøkelsen: Først ble rektor på de utvalgte skolene forespurt om deltakelsen i undersøkelsen. Etter at rektor hadde samtykket i at skolen kunne delta, ble lærernes tillitsvalgt på hver skole kontaktet. All videre kommunikasjon gikk deretter via denne representanten for lærerne. På hver skole ble det avsatt en time hvor lærerne samtidig fylte ut et spørreskjema. På de fleste skolene ble datainnsamlingen administrert av vitenskaplige assistenter ved NTNU. På mindre skoler i landkommuner ble datainnsamlingen administrert av lærernes tillitsrepresentant.

2.1. Spørreskjemaet

Det ble benyttet et relativt omfattende spørreskjema. På hver skole ble det avsatt en del av fellestiden slik at alle lærerne fylte ut spørreskjemaet samtidig. Skjemaet ble besvart anonymt. På de fleste skolene ble datainnsamlingen administrert av assistenter fra NTNU, som instruerte om utfyllingen og som samlet inn skjemaene. På noen skoler ble dette gjort av lærernes tillitsrepresentant.

Skjemaet inkluderte spørsmål og påstander som lærerne tok stilling til på følgende områder:

- skolekonteksten og arbeidsvilkårene ved skolen
 - grad av autonomi eller handlefrihet i arbeidet
 - relasjonelle forhold (til skolens ledelse, kolleger og foreldre)
 - disiplinproblemer og elevatferd
 - tidspress
- skolekultur
 - kollektiv kultur
 - skolens målstruktur
 - samarbeid
 - verdier
- følelse av å gjøre en god jobb og forventninger om mestring
- motivasjon, engasjement og trivsel
- følelse av tilhørighet til skolen
- psykosomatiske plager
- utbrenthet
- sykefravær og årsaker til sykefravær
- demografiske opplysninger

- alder
- kjønn
- antall år som lærer
- klassetrinn hvor lærerne har hovedtyngden av sin undervisning
- antall trinn lærerne underviser på
- antall fag lærerne underviser i uten å ha utdanning i fagene

Noen av disse opplysningene ble fanget opp gjennom enkeltstående spørsmål, mens de fleste ble fanget opp gjennom indekser som bestod av flere spørsmål eller utsagn som lærerne tok stilling til.

Det ble benyttet flere svarskalaer i spørreskjemaet. For de fleste utsagn eller påstander som lærerne skulle ta stilling til, ble det benyttet en 6-delt svarskala fra 1 = ”Helt uenig” til 6 = ”Helt enig”. I alle analyser av sammenhenger mellom variabler er det brukt ”sumskalaer”, hvor svarskalaen betraktes som en kontinuerlig skala. Nærmere beskrivelse av spørsmål, utsagn og indekser er gitt der lærernes ulike oppfatninger og opplevelser er omtalt.

I deskriptive framstillinger presenterer vi for hvert utsagn svarfordelingen på de seks svaralternativene. Leseren kan da se hele svarfordelingen. I kommentarene deler vi imidlertid den 6-delte svarskalaen i tre, hvor vi betrakter svarkategoriene 1 og 2 som klar uenighet i påstanden mens kategoriene 5 og 6 indikerer klar enighet i påstanden. Vi betrakter da svarkategoriene 3 og 4 som indikasjoner på usikkerhet om en er enig eller uenig. Dette er en konservativ analyse av svarfordelingen. Alternativet kunne vært å betrakte kategoriene 1-3 som indikasjon på uenighet og kategoriene 4-6 som indikasjon på enighet. Men da ville vi tatt ganske usikre svar til inntekt for enten enighet eller uenighet. Vårt alternativ innebærer at vi skiller ut de som er klart enige og de som er klart uenige i hver påstand.

Sammenhenger mellom variabler er estimert med bruk av korrelasjon, regresjonsanalyse og SEM-analyse. Korrelasjoner og regresjonsanalyser er basert på indekser eller sum-skalaer istedenfor svar på enkeltutsagn. SEM-analysene er også basert på alle utsagn som indikerer et bestemt begrep. Utsagnene brukes som indikatorer på latente variabler.

Korrelasjon er et statistisk mål på størrelsen eller styrken av en sammenheng mellom to variabler uten å ta hensyn til andre variabler i undersøkelsen. En korrelasjon mellom følt tidspress og trivsel vil for eksempel fortelle om det er en systematisk tendens til at de som føler minst tidspress trives best, og eventuelt hvor sterk denne sammenhengen er. Sammenhengen kan uttrykkes som ”prediksjonsverdien” av tidspress for trivsel. Korrelasjoner kan teoretisk variere fra $r = 0$ til $r = 1.0$ og kan være positive eller negative. En positiv korrelasjon indikerer at høy verdi på en variabel predikerer høy verdi på en annen variabel. Vi betrakter korrelasjoner under 0.2 som svake, korrelasjoner mellom 0.2 og 0.5 som moderate og korrelasjoner over 0.5 som sterke.

Regresjonsanalyse er en mer avansert form for korrelasjon hvor en lar ett forhold, for eksempel trivsel, predikeres av flere ”uavhengige” variabler samtidig. Regresjonsanalyser viser derfor den relative betydningen av korrelerte variabler for en avhengig variabel.

SEM-analyser er brukt for å utføre bekreftende faktoranalyser og ”stianalyser” for å estimere direkte og indirekte sammenhenger. Alle SEM-analyser i denne rapporten er utført ved bruk av latente variabler.

3. BESKRIVELSE AV LÆRERNE, SKOLENE OG LÆRERNES UNDERVISNINGSSOPPGAVER

3.1. Kjønn, alder og erfaring

Utvalget besto av 72,1 % kvinner og 27,9 % menn. Gjennomsnittsalderen var 45 år og varierte fra 23 år til 69 år. I gjennomsnitt hadde lærerne praktisert i skolen i 16 år.

3.2. Skolene og undervisningen

I utvalget underviste 45,8 % i barneskoler, 23,4 % i ungdomsskoler og 30,7 % i kombinerte barne- og ungdomsskoler. Flertallet av lærerne (63 %) hadde all sin undervisning eller hovedtyngden av undervisningen på barnetrinnet. Tabell 1 viser på hvilket trinn lærerne har hovedtyngden av sin undervisning.

Tabell 1

Oversikt over trinn hvor lærerne i utvalget hadde hovedtyngden av undervisningen

Trinn	Andel lærere
1. trinn	8,2 %
2. trinn	8,6 %
3. trinn	8,3 %
4. trinn	8,8 %
5. trinn	9,6 %
6. trinn	10,3 %
7. trinn	9,6 %
8. trinn	10,8 %
9. trinn	11,9 %
10. trinn	12,8 %

Note. Manglende svar fra 1,1 % av lærerne i utvalget

Skolene varierte i størrelse fra 25 til 735 elever med et gjennomsnitt på 370.

Ca. halvparten av lærerne (48 %) hadde all sin undervisning på ett trinn mens 52 % hadde undervisning på to eller flere trinn. Tabell 2 gir en oversikt over hvor mange trinn lærerne underviste på. En rimelig antakelse er at jo flere trinn lærerne underviser på, jo flere elever må de forholde seg til og jo mer krevende blir det å bli kjent med elevene.

Tabell 2

Oversikt over hvor mange trinn lærerne hadde undervisning på tidspunktet for datainnsamlingen.

Antall trinn som de enkelte lærerne underviste på	Andel lærere
Ett	48 %
To	27 %
Tre	16 %
Fire eller flere	9 %
Totalt	100 %

I utvalget hadde 45 % av lærerne undervisning i fag som de ikke hadde utdanning i. Tabell 3 gir en oversikt over andelen lærere som underviste i fag som de manglet utdanning i. Det er rimelig å anta at det er mer krevende å undervise i fag hvor en mangler utdanning enn i fag hvor en har skoleing.

Tabell 3

Andelen lærere som underviste i fag hvor de manglet utdanning.

Antall fag som de enkelte lærerne underviste i uten å ha utdanning i faget	Andel lærere
Ingen fag	55 %
Ett fag	27 %
To fag	11 %
Tre fag	4 %
Fire eller flere	3 %

Tabell 4 viser sammenhenger (Pearson-korrelasjoner) mellom variablene som er vist ovenfor. Med noen unntak viser tabellen at det er små og ubetydelige sammenhenger mellom variablene. Det er for eksempel ingen påvisbar sammenheng mellom kjønn og antall fag lærerne underviser i uten å ha utdanning i fagene. Noen sammenhenger ble likevel funnet. Det ble funnet en forventet og sterk sammenheng mellom alder og antall års praksis ($r = .82$). Det ble også funnet moderate men klare negative sammenhenger mellom alder (eller antall år som lærer) og antall fag lærerne underviste i uten å ha utdanning i fagene ($-.20$). Det betyr at det er en moderat men klar tendens til at de yngste lærerne mer enn de etablerte lærerne settes til å undervise i fag hvor de mangler utdanning. Dette må vurderes som en betenkelig måte å bruke nyutdannede, ferske lærere på, og som i verste fall kan gi et første møte med læreryrket som ikke motiverer til å fortsette i yrket.

Det ble også funnet en negativ sammenheng mellom skolestørrelse og antall klassetrinn hvor lærerne underviste ($-.15$). Dette var et forventet funn.

Tabell 4
 Korrelasjoner mellom kjønn, alder, skolestørrelse og undervisningsoppgaver

Variabler	2	3	4	5	6
1 Kjønn	-.03	.04	.02	.07	.03
2 Alder		.82	.00	-.06	-.20
3 Antall år som lærer			-.03	-.06	-.20
4 Skolestørrelse				-.15	-.02
5 Antall klassetrinn med undervisning					.07
6 Antall fag undervisning uten utdanning					

4. LÆRENES OPPLEVELSE AV SKOLEKONTEKSTEN

4.1. Deskriptive framstillinger

I denne undersøkelsen ble lærernes opplevelse av skolekonteksten registrert på følgende områder: *lærernes forhold til kolleger, foreldre og skolens ledelse, opplevelse av kollektiv kultur ved skolen, opplevd verdisamsvar, grad av autonomi i undervisningen, skolens målstruktur, disiplinproblemer, og følt tidspress*. Disse skolekontekstvariablene ble valgt fordi tidligere forskning viser at de kan utgjøre betydelige stressfaktorer i arbeidet (Hargreaves, 2003; Lindqvist og Nordänger, 2006; Scott, Stone og Dinham, 2001; U.S. Department of Education, 1997). Det gjelder imidlertid ikke verdisamsvar og skolens målstruktur, som ikke har vært analysert som mulige trivsels- eller stressfaktorer tidligere. Der det er nødvendig, er begrepene forklart nedenfor.

For alle disse variablene ble lærerne gitt fra tre til fem utsagn eller påstander som de tok stilling til. Med unntak av tidspress ble det benyttet en 6-delt skala fra ”Helt uenig” til ”Helt enig” i de ulike utsagnene.

4.1.1. Forhold til kolleger, foreldre og skolens ledelse

Tidligere forskning indikerer at gode relasjoner til foreldre eller foresatte og til skolens ledelse er positivt relatert til trivsel og negativt relatert til utmattelse (Skaalvik og Skaalvik, 2009b). Howard og Johnsen (2002) fant også at lærere som følte at de kunne søke støtte hos kolleger eller rektor hadde bedre evne til å takle stress i arbeidet. Gode sosiale relasjoner ser derved ut til å fremme trivsel og virke som en buffer mot stress og utmattelse. Omvendt kan negative sosiale relasjoner sees som en stressfaktor. Spilt, Koomen og Thijs (2011) drøfter en modell der tidligere sosiale erfaringer lagres som mentale representasjoner. I senere sosiale situasjoner av samme type eller med de samme personene vekkes disse mentale representasjonene og medfører positive eller negative forventninger til hvordan situasjonen vil utvikle seg. Disse mentale representasjonene og forventningene vil da fungere som «briller» som vi ser eller tolker nye erfaringer gjennom. Både positive og negative forventninger kan på den måten bli selvoppfyllende.

Betydningen av lærerens forhold til elever, kolleger, rektor og foreldre kan også vurderes med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000). Denne teorien legger vekt på tre grunnleggende psykologiske behov som må tilfredsstilles for at mennesket, i vårt tilfelle læreren, skal utvikle autonom motivasjon, trivsel og velvære. Dette gjelder behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi. Positive sosiale relasjoner til foreldre, rektor og kolleger må vurderes som en betingelse for følelse av tilhørighet (se Skaalvik & Skaalvik, 2011a, 2011b). Følelse av tilhørighet krever tillit, respekt, anerkjennelse og opplevelse av å bli hørt og medregnet. Følelse av kompetanse er også avhengig av positive sosiale relasjoner – av positive tilbakemeldinger, oppmuntringer og anerkjennelse. Slike positive tilbakemeldinger kan lærerne få både fra ledelsen, kollegene og foreldrene.

Lærerne besvarte flere spørsmål om hvordan de opplevde de kollegiale forholdene, forholdet til foreldre og forholdet til skolens ledelse. Det ble også stilt to spørsmål om samarbeid i lærerteam. Spørsmålene ble stilt som påstander som lærerne tok stilling til. For hver påstand markerte de hvor enig eller uenig de var i påstanden på en 6-delt skala fra ”Helt uenig” til ”Helt enig”. Resultatet er vist i tabell 5.

Det store flertallet av lærere opplever de kollegiale forholdene som gode. Eksempelvis markerer 82,9 % av lærerne i utvalget at de er enige i at de alltid kan få god hjelp av kollegene når de er i tvil om hvordan de skal løse et problem. Bare 1% markerer at de er uenige, mens 16,1 % indikerer usikkerhet. Tilsvarende resultater finner vi for de andre påstandene, som mer generelt handler om forholdet kollegene imellom. Tilsvarende resultater finner vi også for lærernes opplevelse av forholdet til foreldre eller foresatte.

Flertallet av lærerne opplever også forholdet til ledelsen som godt. Men resultatene er langt fra like positive som for forholdet lærerne imellom. Eksempelvis markerer bare 54,4 % av lærerne klar enighet i at forholdet til skolens ledelse er preget av gjensidig respekt og tillit mens 36 % markerer at de er usikre på dette. Ca. 10 % av lærerne markerer klar uenighet i påstanden. Tilsvarende resultater finner vi for andre utsagn om ledelsen. Eksempelvis markerer ca. hver tredje lærer usikkerhet på om de kan søke råd om pedagogiske spørsmål hos skolens ledelse og om skolens ledelse gir klare signaler om utviklingen av skolen. Dette indikerer at det er behov for å skolere skolelederne i pedagogisk ledelse, men også for å legge forholdene til rette for at de skal ha tid til å prioritere denne oppgaven.

Tabell 5.
Forhold til kolleger, foreldre og skolens ledelse

Variabel	Item	Helt uenig				Helt enig		Totalt
Kolleger	Når jeg er i tvil om hvordan jeg skal løse et problem, kan jeg alltid få god hjelp av mine kolleger.	0,4%	0,6%	2,7%	13,4%	42,6%	40,3%	100%
	Forholdet blant kollegene på denne skolen er preget av vennlighet og omtanke for hverandre.	0,5%	1,6%	4,4%	18,3%	42,0%	33,3%	100%
	Lærerne på denne skolen støtter hverandre når noen har det tungt eller vanskelig.	0,5%	1,0%	4,6%	18,3%	42,8%	32,8%	100%
Ledelsen	Samarbeidet med skolens ledelse er preget av gjensidig respekt og tillit.	2,9%	6,6%	11,1%	24,9%	34,4%	20,0%	100%
	I pedagogiske spørsmål kan jeg søke råd hos skolens ledelse.	2,7%	7,5%	13,3%	22,9%	31,0%	22,5%	100%
	Hvis det oppstår problemer med elever eller foreldre, møter jeg støtte og forståelse hos ledelsen.	1,1%	4,0%	7,3%	18,3%	37,9%	31,4%	100%
	Ledelsen på denne skolen gir klare og tydelige signaler om i hvilken retning skolen skal utvikles.	3,1%	8,9%	14,3%	28,8%	30,7%	14,2%	100%
	Når en beslutning er fattet på skolen, følges den konsekvent opp av skolens ledelse.	2,8%	9,0%	18,2%	29,8%	30,1%	10,0%	100%
Foreldre	Foreldrene som jeg har kontakt med er lette å samarbeide med.	0,2%	1,6%	6,7%	23,1%	47,7%	20,7%	100%
	Jeg føler at foreldrene har tillit til min undervisning.	0,1%	0,5%	2,8%	15,5%	56,4%	24,7%	100%
	Foreldrene har tillit til de beslutningene jeg tar.	0,2%	0,6%	3,0%	16,4%	57,1%	22,7%	100%
Samarbeid	Samarbeid i lærerteam tar tid fra forberedelse av undervisningen.	6,3%	15,9%	17,7%	26,4%	21,7%	12,0%	100%
	Samarbeid i lærerteam fører ofte til at egne ideer må legges til side.	10,5%	26,9%	24,2%	23,3%	11,6%	3,5%	100%

Note. Cronbachs alpha for skalaene: Kolleger = .86, Ledelsen (første tre utsagn i tabellen brukes som skala) = .91, Foreldre = .89, Samarbeid = .60. Samarbeid vil ikke bli brukt som skala.

Selv om det store flertallet av lærere opplever at de kollegiale forholdene på skolen er gode, tyder svarene på at det er mange som opplever samarbeidet i lærerteam som problematisk. Hver tredje lærer viser klar enighet i en påstand om at samarbeidet tar tid fra forberedelse av undervisning og 15,1 % svarer klart bekreftende på at samarbeidet fører til at egne ideer må legges til side. Svært mange lærere viser usikkerhet mht. disse påstandene og bare 22,2 % og 37,1 % viser klar uenighet i disse påstandene. Disse resultatene vitner om at det må legges et betydelig arbeid å avklare hva teamsamarbeid bør bestå i og hva som trenger å være felles for hele teamet.

De resultatene som er beskrevet ovenfor er i overensstemmelse med hva som ble funnet i intervjustudien av 36 lærere. Flere lærere i denne studien peker på at samværet og samarbeidet av kolleger er en kilde til glede (Skaalvik og Skaalvik, 2012).

Jeg synes at det kollegiale samværet er veldig spennende. Nå har jeg jobba sammen med to stykker som jeg trives sammen med. Vi tenker likt, og vi har derfor lik måte å jobbe på overfor ungene, samtidig som vi ser ting veldig forskjellig. Vi respekterer hverandre og prøver å se ting fra forskjellige synspunkt. (Kvinne, 34 år)

Skaalvik og Skaalvik (2012) viser videre at når lærere i intervjuet blir bedt om å beskrive sitt forhold til rektor nevner flere at det er stor avstand mellom rektor og lærerne ved skolen. Dette gjør seg til dels gjeldende på det faglige nivået, der lærerne opplever rektorer som trekker seg tilbake, som er lite til stede på skolen og som sjelden er å se der undervisningen foregår. Mange lærere opplever også manglende støtte fra rektor når det oppstår problemer som lærerne ikke kan løse på egen hånd. Nedenfor gjengir vi hva en lærer sier om hvorfor det er så viktig at rektor er til stede i skolens daglige virksomhet. Rektors tilstedeværelse vil blant annet kunne demme opp for ukultur i organisasjonen.

Rektor prioriterer skolens ansikt utad, og det er faktisk ganske viktig. Men ser ikke rektor ungene og de som jobber der, så tror jeg ikke at det blir noen god organisasjon verken for voksne eller barn. Vi trenger noen som sier i fra og hindrer ukultur, men da må ledelsen ha tid til å se det. (Kvinne, 58 år)

Skaalvik og Skaalvik (2012) fant også i den samme studien at det ikke er problemfritt når lærere skal arbeide tett på hverandre i team. Det å gi avkall på det en tidligere hadde kontroll over kan for noen være smertefullt. Flere poengterer at å arbeide i team vil si og gi og ta. Sitatet nedenfor eksemplifiserer hva det for mange lærere innebærer og gi fra seg noe av kontrollen og stå inne for det teamet er blitt enig om.

Vi må kunne samarbeide på teamet. Vi må kunne gi og ta. Jeg opplever at det er vanskelig å gi slipp på det jeg før hadde kontroll over. Jeg har ikke full kontroll nå, og den følelsen er fæl, men jeg må leve med det. Jeg tror jeg blir bedre, men i vår klarte jeg det ikke. Da tenkte jeg: Kan jeg stå for det de andre lærerne på trinnet gjør? (Kvinne, 40 år)

Under intervjuet er det også flere lærere som framhever utbytte av å arbeide i team. Når samarbeidet på teamet fungerer, så opplever lærerne at de inspirer hverandre. De kan også dele på arbeidsmengden og ansvaret for elevene og støtte hverandre når det butter i mot. Det gjelder både faglige utfordringer og forholdet til elever og foreldre (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Fra denne studien gjengir vi her en uttalelse som er representativ for lærere som har positive erfaringer med teamarbeid.

Jeg liker å jobbe i team, Fordelen er at vi drar veksler på hverandre fordi vi kan forskjellige ting. Og så inspirerer vi hverandre. Vi kan også være fleksible i forhold til organisering av elevene. Det er også veldig artig. Nå er vi på teamet ganske samkjørte i synet på ro og orden. Vi har veldig orden på elevene, og vi har et ganske likt elevsyn, og derfor går det veldig bra. (Mann, 32 år)

4.1.2. Kollektiv kultur

Skaalvik og Skaalvik (2012) drøfter behovet for en kollektiv kultur i skolen. I kollektiv kultur legger de at skolen er preget av felles praksis, bygd på et felles sett av normer og verdier. Vi kan anta at en slik kollektiv kultur vil fremme gode sosiale relasjoner mellom lærerne og mellom lærerne og skolens ledelse. Samtidig vil en slik kultur trolig også lette lærernes arbeid med klasseledelse og derved redusere stress og utmattelse. Motsatt kan det tenkes at en kollektiv kultur kan oppleves som et press på lærerne, som kan oppleve felles retningslinjer som en reduksjon av egen autonomi.

Lærerne tok stilling til tre utsagn som indikerer i hvilken grad de opplever at det er felles oppfatninger på skolen om i hvilken retning skolen skal utvikles, og om det praktiseres et felles sett av regler og normer. For hvert utsagn markerte de hvor enig eller uenig de var i påstanden på en 6-delt skala fra ”Helt uenig” til ”Helt enig”. Resultatet er vist i tabell 6.

Samlet gir svarene et bilde av i hvilken grad skolene kan sies å ha en kollektiv kultur. En kollektiv kultur betinger felles oppfatninger av mål, normer og regler og av hva en vil med skoleutviklingen.

Resultatene viser relativt stor spredning i svarene. Når det gjaldt påstanden om at skolens ledelse og lærerne hadde en felles oppfatning av i hvilken retning skolen skulle utvikles, ga 40 % av lærerne uttrykk for klar enighet i utsagnet. Men bare 9 % var helt enige, og 54 % ga uttrykk for usikkerhet når det gjaldt dette spørsmålet. Tilsvarende ga bare 34,7 % av lærerne uttrykk for klart enighet i at det ble praktisert et felles sett av regler og normer ved skolen. Vi må konkludere med at slett ikke alle lærere opplever en kollektiv kultur ved skolen hvor de underviser.

Tabell 6
Lærernes opplevelse av kollektiv kultur ved skolen

Item	Helt uenig				Helt enig		Totalt
	3,2%	8,9%	17,0%	30,9%	30,7%	9,3%	
Skolens ledelse og lærerne har en felles oppfatning av i hvilken retning skolen skal utvikles.	3,2%	8,9%	17,0%	30,9%	30,7%	9,3%	100%
Lærerne på denne skolen har en felles oppfatning av i hvilken retning skolen skal utvikles.	1,8%	5,7%	18,0%	36,3%	30,7%	7,5%	100%
Lærerne på denne skolen praktiserer et felles sett av regler og normer.	2,0%	8,8%	19,2%	35,3%	28,0%	6,7%	100%

Et utsagn hentet fra intervjustudien (Skaalvik og Skaalvik, 2012) viser hva en lærer mener kan skje når skolen mangler en tydelig ledelse og en kollektiv kultur. En fare som her blir nevnt er at den enkelte lærer eller det enkelte team går sine egne veier uten å tenke på skolen som et fellesskap.

Her på skolen er det ingen struktur og oppfølging. Derfor blir det opp til hver enkelt lærer å ta tak i ideene og engasjere seg i prosjektene. Det føles frustrerende fordi det blir tilfeldig hvilke prosjekter vi jobber med. Vi har ikke fellesskap på skolen når det gjelder å engasjere oss i oppgaver. (Mann, 51 år)

4.1.3. Verdisamsvar

Selv om flertallet av lærerne ga uttrykk for uenighet eller usikkerhet med hensyn til om det hersket en kollektiv kultur ved skolene, er det viktig å se om de opplever at de rådende verdiene ved skolen er i samsvar med deres personlige verdier. Skaalvik og Skaalvik (2011a) betegner dette som ”verdisamsvar” (value consonance). Arbeidet som lærer er verdiladet (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Hvis lærerne opplever at egne verdier ikke er i samsvar med verdiene som framheves ved skolen hvor de underviser, kan det derfor få uheldige konsekvenser. En mulig konsekvens kan være at lærerne føler seg presset til å undervise ut fra mål og verdier som de ikke deler. Men selv om de ikke gjør det, kan en konsekvens bli at de føler at de er i en dissonant kontekst. Ifølge Rosenbergs (1979) analyse kan den som er i en dissonant kontekst føle seg utenfor, rar eller at det er noe i veien med en selv. Å være i en dissonant kontekst kan derfor få betydning for følelsen av trivsel og tilhørighet (Skaalvik og Skaalvik, 2011a). Det skal vi se på nedenfor (se punkt 5.4.1.)

Lærerne tok stilling til tre utsagn som indikerte grad av verdisamsvar. Utsagnene og svarfordelingen er vist i tabell 7. Svarfordelingen viser det samme mønsteret for alle tre utsagn. Ett av utsagnene var: ”Mine kolleger og jeg har samme oppfatning av hva det bør legges vekt på i undervisning og oppdragelse.” Bare 3,3 % av lærerne markerte klar uenighet i utsagnet. Det tyder på at det er en liten andel lærere som føler sterkt at de har andre verdier enn de som er framherskende på skolen hvor de arbeider. Noe over halvparten av lærerne (54,4 %) markerte klar enighet i utsagnet. Men det framgår også av tabell 7 at hele 42,3 % av lærerne var usikre. Dette styrker bildet av at det på mange skoler ikke er utviklet noen klar kollektiv kultur. Hvilken betydning det har for lærernes trivsel og engasjement skal vi se på nedenfor (se punkt 5.4.1. og 5.4.2.).

Tabell 7

Lærernes opplevelse av verdisamsvar

Item	Helt uenig				Helt enig		Totalt
	0,4%	2,6%	9,8%	28,1%	44,6%	14,6%	
Mine verdier stemmer godt med de verdiene som framheves på denne skolen.	0,4%	2,6%	9,8%	28,1%	44,6%	14,6%	100%
Mine kolleger og jeg har samme oppfatning av hva det bør legges vekt på i undervisning og oppdragelse.	0,4%	2,9%	10,4%	31,9%	43,7%	10,7%	100%
Jeg føler at jeg er på en skole som deler min oppfatning av hva som er god undervisning.	0,3%	1,6%	8,5%	31,0%	46,5%	12,2%	100%

Flere lærere i intervjustudien (Skaalvik og Skaalvik, 2012) er kritisk til vektleggingen av nasjonale prøver og at bruken av prøveresultatene får betydning for innholdet i undervisningen og verdsetting av elevene. I sitatet nedenfor peker en lærer på at dette er verdier som ikke samsvarer med det han tror på. For denne læreren er det viktig å utvikle elever som kan stå på egne ben, det vil si elever som er agent i eget liv.

*Det jeg er redd for er den type skole som vi har fått. Jeg tror vi har fått en skole der elevene sitter og øver seg for å gjøre det best mulig på en test og ikke for egen utvikling. Det er viktig å utvikle mennesker som har trua på seg sjøl, og som har to trygge bein å stå på, uansett om de skal bli snekkere, akademikere eller noe innen omsorg. Jeg er redd for å få en skole som bare fokuserer på de skoleflinke.
(Mann, 32 år)*

4.1.4. Autonomi (handlefrihet) i undervisningen

Ifølge selvbestemmelsesteorien (Deci og Ryan, 2000) har mennesket et grunnleggende psykologisk behov for autonomi. Deci og Ryan skiller mellom aktiviteter som er selvbestemte og aktiviteter som utføres på grunn av en eller annen form for ytre påvirkning (belønning, tvang eller trussel om straff). Selvbestemte aktiviteter skyldes indre kontroll, mens aktiviteter som skyldes ytre påvirkning klassifiseres som ytre kontroll. Jo større grad av ytre kontroll, desto mer vil indre motivasjon bli undergravet.

I tillegg til det grunnleggende og allmenne behovet for autonomi er det også forhold i lærerrollen som krever autonomi eller handlefrihet. Det følger dels av handlingstvungen i lærerrollen. Læreren må handle i øyeblikket, ut fra sin kunnskap om elevene og ut fra sitt beste faglige skjønn. Innenfor gitte rammer er autonomi derfor nødvendig for at læreren skal handle profesjonelt til beste for elevene.

Tidligere forskning støtter antakelsen om at autonomi fremmer lærernes trivsel og forventninger om å mestre undervisningen og virker som en buffer mot stress og utbrenthet (Pearson og Moomaw, 2006; Skaalvik og Skaalvik, 2008a, 2009b, 2010).

Lærerne i utvalget tok stilling til tre utsagn om autonomi. For hvert utsagn markerte de også her hvor enig eller uenig de var i påstanden på en 6-delt skala fra "Helt uenig" til "Helt enig". Resultatet er vist i tabell 8. Svarfordelingen varierer noe med hvordan utsagnene er formulert. To av utsagnene refererer direkte til planlegging og gjennomføring av undervisning. Svarfordelingen var svært lik for disse utsagnene. Ett av disse utsagnene var: "Jeg har stor grad av frihet til å gjennomføre undervisningen slik jeg finner hensiktsmessig." Tabell 8 viser at 71,5 % av lærerne markerte klar enighet i dette utsagnet. Av de resterende lærerne var de fleste usikre (26,5 %) mens bare 2 % markerte klar uenighet i utsagnet.

Det tredje utsagnet, "Jeg har stor innflytelse på egen arbeidssituasjon", er vagere og mer generelt. Det viser ikke konkret eller utelukkende til undervisningen, men er mer åpent. Det betyr også at vi ikke vet hva lærerne har i tankene når de svarer på dette spørsmålet. En mulighet er at lærerne her har arbeidstidsbestemmelser, møter og lærersamarbeid i tankene. Svarene viser at andelen lærere som markerte klar enighet i utsagnet, nå reduseres til 44,5 %.

Tabell 8
Lærernes opplevelse av å ha autonomi i undervisningen

Item	Helt uenig					Helt enig		Totalt
	1,3%	6,3%	15,8%	32,1%	34,5%	10,0%		
Jeg har stor innflytelse på egen arbeidssituasjon.	1,3%	6,3%	15,8%	32,1%	34,5%	10,0%	100%	
Jeg har stor grad av frihet til å legge opp undervisningen slik jeg ønsker.	0,6%	2,1%	6,5%	20,3%	46,9%	23,7%	100%	
Jeg har stor grad av frihet til å gjennomføre undervisningen slik jeg finner hensiktsmessig.	0,4%	1,6%	7,3%	19,2%	46,9%	24,6%	100%	

Lærernes svar på spørsmål om autonomi vitner om at flertallet av lærere føler at de har stor frihet i undervisningen. Men samtidig viser resultatene at en relativt stor gruppe (ca. en av fire lærere) markerer usikkerhet. Usikkerheten er størst når vi spør om arbeidssituasjonen generelt. Derfor har det interesse å analysere på hvilke områder lærerne føler at det er viktig å ha *personlig frihet* og på hvilke områder de føler at det er viktig å ha *felles praksis*. Dette er vist i tabell 9 og 10.

Tabell 9

Lærernes vurdering av viktigheten av å ha *personlig frihet* på utvalgte områder

Item	Ikke viktig					Svært viktig	Totalt
Hvilke arbeidsmetoder som benyttes	0,2%	2,3%	14,4%	46,3%	36,8%	100%	
Hvordan elevene deles i grupper	2,1%	7,1%	26,2%	42,4%	22,1%	100%	
Vektlegging av innholdet i de ulike fagene	2,2%	11,2%	30,8%	42,3%	13,5%	100%	
Hvilke læremidler som benyttes	1,3%	7,4%	24,2%	46,3%	20,9%	100%	
Hvordan elevenes prestasjoner vurderes	8,5%	21,0%	27,7%	30,9%	12,0%	100%	
Hvor rask progresjonen skal være i de enkelte fagene	2,6%	11,9%	34,5%	39,5%	11,6%	100%	
Regler for elevatferd	19,2%	25,7%	19,2%	15,8%	20,2%	100%	

Tabell 9 viser stor enighet blant lærerne om at det er viktig å ha personlig frihet når det gjelder valg av *arbeidsmetoder*. Bare 2,5 % av lærerne svarer at dette ikke er så viktig, mens 83,1 % svarer at personlig frihet på dette området er viktig. Men også på andre områder svarer 50 - 70 % av lærerne at det er viktig å ha personlig frihet. Det gjelder organisering av elevene i grupper, valg av læremidler, vektlegging på innholdet i undervisningen og progresjonen i undervisningen.

To områder skiller seg ut ved at under 50 % av lærerne markerer at personlig frihet er viktig. Det gjelder *regler for elevatferd* og *hvordan elevenes skal vurderes*. Tabell 10 viser at på disse områdene opplever lærerne stort behov for felles regler.

Tabell 10

Lærernes vurdering av viktigheten av å ha en *felles praksis* på utvalgte områder

Item	Ikke viktig					Svært viktig	Totalt
Hvilke arbeidsmetoder som benyttes	9,1%	19,9%	37,8%	27,4%	5,70%	100%	
Hvordan elevene deles i grupper	9,0%	19,6%	34,8%	28,1%	8,5%	100%	
Vektlegging av innholdet i de ulike fagene	1,5%	4,8%	26,4%	51,2%	8,5%	100%	
Hvilke læremidler som benyttes	6,1%	15,3%	35,5%	33,1%	10,0%	100%	
Hvordan elevenes prestasjoner vurderes	0,4%	1,6%	10,5%	47,5%	40,1%	100%	
Hvor rask progresjonen skal være i de enkelte fagene	2,4%	10,0%	40,2%	39,3%	8,1%	100%	
Regler for elevatferd	0,1%	0,5%	3,2%	19,2%	77,0%	100%	

Skaalvik og Skaalvik fant tilsvarende resultater i intervjustudien (2012). Flertallet av lærerne gir her et klart uttrykk for at de har behov for autonomi i undervisningen. Felles for dem er at de ønsker å få bruke sin kompetanse og sette sitt personlige preg på undervisningsarbeidet. Hindringen for å gjøre dette ligger ikke hos dem selv, men i de ytre rammene som omfatter både nasjonale og lokale fagplaner, ikke selvvalgte utviklingsprosjekter på den enkelte skole og organisering av elever i store og mindre grupper der lærerne blir avhengige av hverandre i planlegging og gjennomføring av undervisning. Skaalvik og Skaalvik gjengir her hva en lærer sier om hvordan han opplever å miste fleksibiliteten i arbeidet, og hvilke konsekvenser det vil kunne ha for videre arbeid i skolen.

En lærer for meg, er en person som går inn i et klasserom og underviser ungene ut fra tankene en har i sitt eget hode, og at en kan forme hverdagen deres. Men av og til blir du så diktert om hva du skal gjøre til en hver tid. Du får ikke fargelagt hverdagen til ungene nok. Du får ikke brukt de ressursene du har på en bra nok måte. Jeg får ikke vist hva jeg er god til, og det synes jeg er dumt. Så sånn sett er ikke arbeidet så selvstendig som det var før. Hvis jeg slutter som lærer, så handler det om en ting. Det handler om at jeg har lyst til å gjøre noe annet fordi jeg føler at jeg har for liten styringsrett over min egen arbeidsdag. (Mann, 42 år)

4.1.5. Skolens målstruktur

Forskere som arbeider med målorientering, har særlig vært opptatt av det som har blitt betegnet som *skolens målstruktur*. Begrepet ”skolens målstruktur” brukes tradisjonelt om de signalene elevene mottar om hva som er viktig og verdifullt i skolen (Ames 1992, E.M. Skaalvik og S. Skaalvik, 2011a). Men også lærerne mottar signaler om hva som er viktig. Skolen kan sende signaler om at det som er viktig, er at elevene lærer, utvikler seg, har framgang og gjør sitt beste. Motsatt kan skolen sende signaler om at det er resultatene som teller, og at det viktigste er hvor godt elevene gjør det på prøver, gjerne sammenlignet med andre skoler. Signalene er da at det er viktig at skolen eller klassen gjør det bedre enn andre skoler eller klasser. Skolens målstruktur kan derfor ses som et uttrykk for skolens verdigrunnlag. Forskningen har konsentrert seg om to hovedtyper av målstruktur, læringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur (Meece, Anderman, & Anderman, 2006; Skaalvik og Skaalvik, 2011, a,b, 2013).

En læringsorientert målstruktur vil si at skolen legger vekt på kunnskap og forståelse, på individuell forbedring og på innsats. Elevene hjelpes til og oppfordres til å sette seg individuelle mål eller felles mål for gruppearbeid, og deres resultater vurderes i forhold til målene (mestring) og i forhold til tidligere resultater (framgang og forbedring).

En prestasjonsorientert målstruktur vil si at skolen legger størst vekt på resultatene, at elevenes resultater sammenlignes med resultatene til andre elever og med resultatene i andre klasser og skoler. En slik målstruktur særpreges av at læringsprosessen, for eksempel samarbeid, innsats og strategier for problemløsning, verdsettes i mindre grad enn selve resultatet.

I en mindre undersøkelse fant Skaalvik og Skaalvik (2011a) en klar sammenheng mellom læringsorientert målstruktur og følelse av verdisamsvar. Dette vil her bli testet på et større utvalg av lærere (se punkt 4.2.1 og 4.2.2).

Lærerne tok stilling til tre utsagn som indikerte prestasjonsorientert målstruktur og fem utsagn som indikerte læringsorientert målstruktur. Svarfordelingen, som er vist i tabell 11, indikerte at lærerne overveiende opplevde at skolen var preget av en læringsorientert målstruktur. Ett av utsagnene som registrerte grad av læringsorientert målstruktur var: ”På denne skolen legger vi hovedvekten på at elevene har framgang og får utnyttet sine evner.” Tabell 11 viser at 53,9 % av lærerne var klart enige i dette utsagnet, og at bare 1,9 % var klart uenig. Likevel tyder resultatene på at nær halvparten av lærerne (44,2 %) var usikre.

Men mange lærere opplevde også skolen som en prestasjonsorientert målstruktur. Det kom klarest fram av responsene på utsagnet: ”På denne skolen er ledelsen opptatt av at våre elever gjør det bedre på prøver enn elever ved andre skoler.” Mer enn hver femte lærer (22,7 %) markerte klar enighet i dette utsagnet. Dette tyder på at fokuseringen på nasjonale og internasjonale prøver kan ha dreid fokuset hos skoleledelsen i retning av en prestasjonsorientert målstruktur.

Resultatene kan synes motstridende. Men internasjonal forskning har vist at det er mulig å oppleve begge målstrukturer samtidig og at korrelasjonen mellom de to målstrukturene er negativ og moderat (Skaalvik og Skaalvik, 2011a).

Tabell 11

Lærernes opplevelse av målstrukturen ved skolen hvor de underviser

Variabel	Item	Helt uenig				Helt enig			Totalt
Pre-stasjonsorientert	På denne skolen blir lærerne vurdert ut fra de resultatene elevene oppnår.	21,7%	29,5%	24,0%	17,0%	6,5%	1,3%	100%	
	På denne skolen er det elevenes prestasjoner på prøver som ses som viktig.	7,4%	19,0%	29,9%	29,6%	11,9%	2,3%	100%	
	På denne skolen er ledelsen opptatt av at våre elever gjør det bedre på prøver enn elever ved andre skoler.	9,6%	18,9%	25,1%	23,7%	15,9%	6,8%	100%	
Læringsorientert	På denne skolen legger vi hovedvekten på at elevene har framgang og får utnyttet sine evner.	0,3%	1,6%	9,7%	34,5%	40,3%	13,6%	100%	
	På denne skolen er vi mer opptatt av at elevene skal forbedre seg, enn hvordan de presterer i forhold til andre elever og andre skoler.	1,8%	3,9%	14,2%	30,9%	36,2%	13,1%	100%	
	På denne skolen ser vi det som en naturlig del av læringsprosessen at elevene gjør feil.	0,4%	1,3%	9,7%	29,5%	37,1%	22,0%	100%	
	På denne skolen analyserer vi resultatene og lærer av tidligere erfaringer.	1,5%	7,3%	20,7%	34,4%	27,3%	8,8%	100%	
	På denne skolen legger vi til rette for at elevene skal samarbeide og lære av hverandre.	0,5%	2,8%	15,4%	40,4%	31,6%	9,3%	100%	

4.1.6. Disiplinproblemer

Norsk skole er preget av mye uro, så mye at selv elevene reagerer på det (Wendelborg mfl., 2011). Disiplinproblemer kan være en stor belastning for lærerne (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Dels fordi det skaper usikkerhet *før* selve undervisningen og derfor bidrar til stress. Og dels fordi det krever mye oppmerksomhet og energi i selve undervisningssituasjonen.

Lærerne tok stilling til tre utsagn om atferdsproblemer og disiplin, dels at de måtte bruke mye tid og krefter på å kontrollere elevenes atferd, dels at undervisningen ofte ble forstyrret av utagerende elever og dels at dette gjorde det vanskelig å følge en plan for undervisningen.

Resultatet er vist i tabell 12. Selv om svarfordelingen varierte noe med hvordan utsagnet var formulert, gir resultatet et bilde av at mange lærere sliter med atferdsproblemer og manglende disiplin: 38,6 % av lærerne var klart enige i at de bruker mye tid og krefter på å kontrollere elevenes atferd, og 32,3 % av lærerne var klart enige i at enkelte elever med atferdsproblemer gjør det vanskelig å følge en plan for undervisningen. Resultatene vitner om at ca. en av tre lærere opplever å slite med disiplinproblemer, men også av at en like stor andel lærere markerer usikkerhet ved ikke å avvise utsagnene.

Tabell 12
Ro, orden og disiplin i undervisningen

Item	Helt uenig				Helt enig		Totalt
Jeg bruker mye tid og krefter på å kontrollere elevenes atferd.	4,5%	14,7%	18,7%	23,6%	25,0%	13,6%	100%
Min undervisning forstyrres ofte av utagerende elever.	9,8%	25,8%	19,7%	19,4%	16,1%	9,2%	100%
Enkelte elever med atferdsproblemer gjør det vanskelig å følge en plan for undervisningen.	8,3%	22,5%	16,3%	20,6%	20,6%	11,7%	100%

Læreres synspunkter på disiplin i skolen er også et sentralt tema i intervjustudien (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Flere lærere i intervju omtaler atferdsproblemer som en av de største utfordringene i skolen, fordi det ødelegger undervisningen og får negative konsekvenser for elevenes læringsutbytte. Generell uro, som delvis skyldes skifte av aktiviteter, oppleves også som en belastning og forsterkes i åpne landskap hvor flere elever sitter tett sammen i et større areal. Fra denne undersøkelsen har vi hentet en uttalelse fra en lærer som arbeider i et åpent landskap med utagerende elever.

*De største utfordringene som lærer er atferdsproblemer. Det er vanskelig. For sånn som det er her i et åpent landskap, så kan jo en elev ødelegge undervisningssituasjonen både for seg selv og for alle rundt seg. Det blir derfor vanskelig å håndtere det, fordi du skal skjerme eleven, og du skal skjerme de andre. Jeg synes derfor atferdsproblemer er den største utfordringen. Vi har ofte en rolig start på dagen, og så øker det på utover, og da har vi gjort det sånn at vi har flest voksne inne etter lunsj, og færre før lunsj. Dette er erfaringer vi har gjort underveis. I fjor så strevde vi vettet av oss på ettermiddagen. Hvis noen kolleger var ferdig med dagen sin klokka tolv, så hadde vi som var igjen til klokka to det råtøft.
(Kvinne, 45 år)*

4.1.7. Tidspress

Internasjonal forskning viser at lærerne opplever stort tidspress i skolen (Hargreaves, 2003; Lindqvist & Nordänger, 2006; Skaalvik og Skaalvik, 2009c). Lærerne peker særlig på at papirarbeid, dokumentasjon, møter og stadig nye prosjekter og utviklingsarbeid tar mye tid. Dette medfører både en hektisk hverdag på skolen, og at mye av forberedelsene til undervisning må gjøres utenfor normal arbeidstid, om kveldene og i helgene (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Forskningen viser også en meget sterk sammenheng mellom tidspress og utmattelse (Kokkinos, 2007; Skaalvik og Skaalvik, 2007b, 2009b,c, 2010).

Lærerne tok stilling til fem utsagn om tidspress i skolen. Utsagnene varierte fra påstander om at arbeidsdagen aldri tar slutt, at lærerne er neddyngnet med oppgaver, at dagene er hektiske med liten tid til å roe ned til at møter, administrative oppgaver og dokumentasjon "spiser opp" tiden som skulle gått til planlegging. Utsagnene om tidspress ble besvart på en 5-delt svarskala fra Helt uenig til Helt enig (se tabell 13).

Uansett hvordan utsagnene var formulert viste svarfordelingen at lærerne opplever et stort tidspress i skole. Andelen lærere som ga uttrykk for enighet i utsagnene ("Enig" eller "Helt enig") varierte fra 77,2 % til 94,2 %. Disse resultatene bekrefter både resultater fra tidligere internasjonal forskning (Lindqvist & Nordänger, 2006) og resultater fra en norsk intervjuundersøkelse (Skaalvik og Skaalvik, 2012) som viser et ekstremt og økende tidspress i læreryrket.

Tabell 13
Lærernes opplevelse av tidspress

Item	Helt uenig	Uenig	Verken/ eller	Enig	Helt enig	Totalt
Arbeidsdagen for en lærer tar aldri slutt.	1,6%	7,2%	13,9%	40,3%	36,9%	100%
Lærere er ofte helt neddyngnet med oppgaver.	0,6%	3,7%	14,3%	46,5%	34,8%	100%
For å gi så god undervisning som mulig, vil vi trenge mer tid til det undervisningsrelaterte arbeidet.	0,4%	0,9%	4,6%	29,6%	64,6%	100%
Dagene på skolen er hektiske - det er aldri tid til å roe ned.	0,5%	3,2%	13,3%	43,8%	39,2%	100%
Møter, administrative oppgaver og dokumentasjon "spiser opp" tiden som skulle gått til planlegging.	0,4%	2,3%	9,4%	34,0%	53,9%	100%

At skoledagen oppleves som hektisk av de fleste lærere blir også dokumentert i intervjustudien (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Her peker lærerne i intervju på at det er et ekstremt økende tidspress i læreryrket. Det høye arbeidstempoet og behovet (krav om) å løse tallrike oppgaver samtidig, oppleves som de viktige stressfaktorene. En lærer sammenligner det å ha mange oppgaver som skal løses innen kort tid med å ri flere hester samtidig. Metaforen beskriver en situasjon der læreren står i fare for å miste kontrollen. Tap av kontroll over en krevende arbeidssituasjon kan for mange bli en psykisk belastning, og vil derfor kunne oppleves stressende. Sitatet nedenfor, som er hentet fra intervjustudien, beskriver hvor hektisk en skoledag kan oppleves.

Det er et heseblesende yrke med ganske stort tidspress og et stadig jag. Jeg må planlegge når jeg skal på do. I dag fikk jeg ikke spist før klokka var over to, fordi det dukker opp ting hele tida. For en lærer er det aldri friminutt, for enten så har du inspeksjon, eller så har du ting som skal gjøres. Du jobber fra du går inn døra til du går ut igjen. Så det er et kjøp. Du skal ha god helse, ikke bare fysisk, men også psykisk. (Mann, 34 år)

4.1.8. Betydningen av opplevd skolekontekst

Ovenfor har vi vist hvordan lærerne fordeler seg når de svarer på spørsmål om opplevd skolekontekst. Eksempelvis har vi funnet at lærerne opplever et meget stort tidspress i skolen, at relativt mange lærere opplever uro og disiplinproblemer. Men vi har også vist at de fleste lærerne opplever gode kollegiale forhold, godt forhold til foreldrene og at det er relativt få lærere som opplever mangel på verdisamsvar.

Dette er rene beskrivelser av skolekonteksten slik den oppleves av lærerne og sier ikke noe om betydningen av den opplevde konteksten. Hvor mange lærere som opplever disiplinproblemer, tidspress og mangel på verdisamsvar sier med andre ord ikke noe om betydningen av opplevelsene for trivsel, engasjement, stress, utmattelse og motivasjon for å

fortsette i yrket. Det skal vi se på nedenfor - der vi omtaler disse forholdene (se kapittel 5 og 6).

4.2. Sammenheng mellom opplevde skolekontekstvariabler

Rent teoretisk kan skolekontekstvariablene være sterkt relatert til hverandre eller relativt uavhengig av hverandre. En kan for eksempel tenke seg at tidspresstet oppleves sterkest av lærere som har store disiplinproblemer eller at lærere som har et godt forhold til skolens ledelse opplever sterkere grad av autonomi enn lærere som har et anstrengt forhold til ledelsen. En kan også tenke seg at lærere som har store disiplinproblemer får et mer anstrengt forhold til foreldre eller foresatte.

4.2.1. Korrelasjoner mellom skolekontekstvariablene

Styrken av sammenhengen mellom to variabler kan beskrives som en korrelasjon. Korrelasjonen viser styrken på en skala fra -1 til +1. En korrelasjon på 0 betyr at det ikke er noen systematisk sammenheng mellom variablene. Vi betrakter korrelasjoner under 0.2 som svake, korrelasjoner mellom 0.2 og 0.5 som moderate og korrelasjoner over 0.5 som sterke. Med så stort utvalg som vi har i denne undersøkelsen, vil selv svake korrelasjoner bli statistisk signifikante. Vi ser derfor bort fra spørsmål om signifikans.

Til grunn for beregningen av korrelasjoner mellom variablene utviklet vi ”sumskalaer” basert på alle påstandene som ble brukt for registrering av hver variabel. Tabell 14 viser korrelasjonene mellom sumskalaene samt reliabiliteten av hver sumskala (Cronbachs alpha). En verdi på 0,7 eller høyere på Cronbachs alpha viser god reliabilitet, som betyr en sjekk på at hvert utsagn i sumskalaen måler samme begrep. Reliabiliteten var god på alle skolekontekstvariablene (tabell 14)

Tabell 14
Korrelasjoner mellom opplevde skolekontekstvariabler

Skolekontekst-variabler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Kolleger	--	.37	.50	.51	.50	.40	.45	-.13	-.07	-.03
2. Foreldre		--	.31	.31	.31	.40	.30	-.07	-.22	-.04
3. Skolens ledelse			--	.62	.49	.51	.48	-.17	-.06	-.14
4. Kollektiv kultur				--	.58	.41	.52	-.11	-.09	-.11
5. Verdisamsvar					--	.38	.49	-.13	-.10	-.04
6. Autonomi						--	.40	-.21	-.14	-.17
7. Målstruktur L							--	-.16	-.02	-.06
8. Målstruktur P								--	.10	.16
9. Disiplinproblem									--	.16
10. Tidspresstet										--
Cronbachs alpha	.86	.89	.91	.84	.83	.84	.77	.72	.87	.81

Tabell 14 viser at det er positiv sammenheng mellom *lærernes forhold til skolens ledelse og til kollegene*. Det vil si at lærere som opplever å ha et godt forhold til skolens ledelse (rektor) også tenderer til å ha et godt forhold til kollegene på skolen. Det samme gjelder lærernes forhold til foreldrene, selv om sammenhengen her er mer moderat. En mulig tolking av dette resultatet er at skoleleder har en sentral betydning for det sosiale klimaet på skolene. Men det er også mulig at resultatet delvis avspeiler en personlighetsvariabel; at noen greier å etablere gode sosiale relasjoner til alle, mens andre har større problemer i samhandling med andre. Det ville også medføre de samme tendensene i resultatene.

Lærernes opplevelse av en *kollektiv kultur* ved skolene var positivt korrelert med deres relasjon til både kolleger, foreldre og skolens ledelse. Korrelasjonen med skolens ledelse var særlig sterk (.62). Dette forsterker inntrykket av at skoleleder har avgjørende betydning både for de sosiale forholdene på skolen og for utvikling av en kollektiv kultur.

Lærernes opplevelse av *verdisamsvar* var som ventet positivt korrelert med sosiale relasjoner og med kollektiv kultur. Det var ventet fordi en kollektiv kultur (felles oppfatning av mål, verdier og virkemidler) er en forutsetning for at lærerne skal føle verdisamsvar (at de rådende verdiene ved skolen er i samsvar med deres egne verdier).

Tabell 14 viser også at det er moderat til sterk positiv korrelasjon mellom *læringsorientert målstruktur og verdisamsvar*. Det vil si at vi finner en klar tendens til at lærerne opplever verdisamsvar i den grad skolen har en læringsorientert målstruktur, mens verdisamsvar korrelerer negativt med prestasjonsorientert målstruktur. Vi tolker dette som en klar indikasjon på at lærernes verdier er rettet mot å fremme utvikling og framgang hos elevene, basert på deres forutsetninger og muligheter, og ikke mot å sammenligne seg og å konkurrere med andre skoler.

Tabell 14 indikerer også at lærerne som erfarer en læringsorientert målstruktur i skolen opplever de sosiale forholdene på skolen som positive, mens vi finner en svak men motsatt tendens for prestasjonsorientert målstruktur.

Resultatene bekrefter antakelsen om at lærere som opplever store *disiplinproblemer* har et mindre positivt forhold til foreldrene. Vi ser også en svak tendens til mindre disiplinproblemer hos lærere som opplever høy grad av autonomi.

Tidspresset er bare svakt relatert til alle andre kontekstuelle forhold. Det er sterkest relatert til autonomi; lærere som føler at de har selvstendighet og handlingsrom i undervisningen tenderer til å oppleve mindre tidspress (-.17). Motsatt finner vi en svak tendens til at opplevelsen av tidspress er sterkest for lærere som har disiplinproblemer og som føler at skolen representerer en prestasjonsorientert målstruktur.

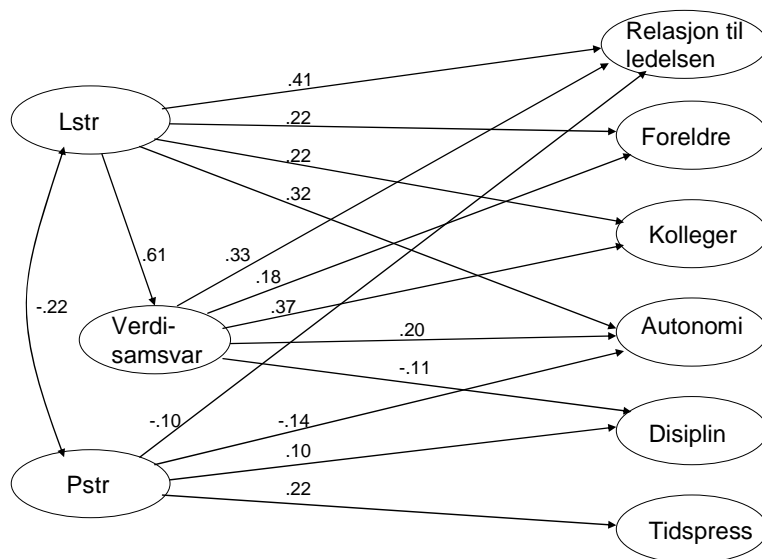
4.2.2. SEM-analyse

Tabell 14 viser "zero order korrelasjoner" mellom skolekontekstvariablene. Det vil si at tabellen viser sammenhengen mellom to og to skolekontekstvariabler uten å ta hensyn til de andre variablene. Men disse variablene er korrelerte (se tabell 14) og teoretisk kan en vente at noen skolekontekstvariabler har betydning for andre variabler. Det er rimelig å forvente at lærernes opplevelse av skolens målstruktur har betydning for hvordan de opplever alle

andre forhold ved skolen. Vi testet en teoretisk modell hvor opplevelse av målstruktur har betydning for følelse av verdisamsvar og hvor både målstruktur og verdisamsvar har betydning for andre kontekstvariabler. Dette ble gjort ved bruk av SEM-analyse av latente variabler. Dette er en analyse som er godt egnet til å hankses med feilmålinger (i prinsippet baseres SEM-analyse på variabler uten målefeil) og som viser både direkte og indirekte relasjoner mellom variablene.

Resultatet er vist i figur 1. Figuren viser standardiserte regresjonskoeffisienter. I figuren har vi bare inkludert signifikante (standardiserte) regresjonskoeffisienter. Modellen har adekvat tilpassing til data (CFI = .924, TLI = .910, RMSEA = .053).

Den empiriske modellen i figur 1 bekrefter at lærerne føler mest verdisamsvar der de opplever målstrukturen ved skolen som læringsorientert. Denne sammenhengen er meget sterk (.61). I tillegg viser den at læringsorientert målstruktur er mer moderat, men positivt og direkte relatert til lærernes forhold til ledelsen (.41), kollegene (.22) og foreldrene (.22) og til lærernes opplevelse av å ha autonomi i undervisningen (.32). Prestasjonsorientert målstruktur predikerer derimot et mer negativt forhold til skolens ledelse (-.10), lavere grad av følt autonomi (-.14), større disiplinproblemer (.10) og sterkere tidspress (.22). Disse sammenhengene er svake, men tendensen går systematisk i retning av negative konsekvenser av en prestasjonsorientert målstruktur. SEM-analysene viser videre at verdisamsvar er positivt relatert til relasjonelle forhold - til ledelsen (.33), kollegene (.37) og foreldrene (.18). Følt verdisamsvar predikerer også følelse av autonomi (.20) og mindre disiplinproblemer (-.11).



Figur 1 Modell for sammenheng mellom opplevde skolekontekstvariabler. Lstr = læringsorientert målstruktur, Pstr = prestasjonsorientert målstruktur

Det går fram av figur 1 at læringsorientert målstruktur er både direkte og indirekte relatert til relasjonelle forhold (til ledelsen, kollegene og foreldrene) og til autonomi. Den indirekte relasjonen er mediert via verdisamsvar. Den samlede betydningen av direkte og indirekte relasjoner kalles "total effekt". Tabell 15 viser at totaleffekten av læringsorientert målstruktur er betydelig og positiv, mens totaleffekten av en prestasjonsorientert målstruktur (som er lik den direkte effekten) er svak men negativ. Læringsorientert

målstruktur hadde særlig høy og positiv prediksjonsverdi for lærernes relasjon til kolleger, skolens ledelse og foreldre og for opplevelse av å ha autonomi i undervisningen. Vi ser også en svak tendens til at læringsorientert målstruktur predikerer mindre disiplinproblemer, mens vi ser en moderat tendens til at prestasjonsorientert målstruktur er relatert til økt følelse av tidspress.

Tabell 15

Totaleffekter av målstruktur på relasjonelle forhold og følelse av autonomi, disiplin og tidspress.

Variabler som blir predikert	Totaleffekt av	
	Lstr	Pstr
Forhold til skolens ledelse	.61	-.10
Forhold til kolleger	.57	.00
Forhold til foreldre/foresatte	.42	.00
Opplevde disiplinproblemer	-.07	.10
Følelse av autonomi	.44	-.14
Følt tidspress	.00	.22

Note. Lstr = læringsorientert målstruktur, Pstr = prestasjonsorientert målstruktur

4.3. Opplevde skolekontekstvariabler etter kjønn, alder, skolestørrelse, trinn og grad av urbanisering

Lærernes opplevelse av skolekonteksten, som beskrevet ovenfor, var svakt relatert til kjønn, alder, skolestørrelse, hvilket trinn lærerne underviste på, antall trinn de underviste på, antall fag de underviste i uten å ha utdanning i faget og urbanisering (stor byer, små byer, tettsteder og rurale områder). Dette er vist i tabell 16. Det betyr at lærernes opplevelse av skolekonteksten i svært liten grad kan forklares med kjønn, alder, skolestørrelse, hvilket trinn lærerne underviser på eller grad av urbanisering. Vi skal bare gi en kort omtale av de høyeste korrelasjonene, men gjør oppmerksom på at de er svake og i beste fall forklarer ca. 1 % av variansen i opplevd skolekontekst.

Kvinnelige lærere opplevde å ha noe bedre forhold til kolleger og til foreldre enn mannlige lærere ($r. = -.09$ for begge relasjonene). Kvinnelige lærere hadde også sterkere opplevelse av verdisamsvar ($r. = -.10$) og sterkere opplevd tidspress ($r. = -.09$).

Alder var svært svakt relatert til opplevd skolekontekst. To av korrelasjonene var større enn 0.10. De yngste lærerne tenderte til å oppleve noe mer disiplinproblemer enn eldre lærere ($r. = -.11$). Med økt alder fant vi også en svak tendens til at lærerne opplevde et bedre forhold til foreldrene ($r. = .12$).

Skolestørrelse var nær 0-korrelert med de fleste opplevde skolekontekstvariablene. Noen korrelasjoner over 0.10 ble likevel funnet. Skolestørrelse var negativt relatert til lærernes forhold til ledelsen (-.14) og kollektiv kultur (-.13) og positivt relatert til

prestasjonsorientert målstruktur (.22). Disse resultatene viser en svak tendens til at forholdet mellom ledelsen og lærerne er bedre ved små skoler enn ved store skoler. Selv om sammenhengen er svak, er det rimelig at skoleleder ved små skoler har nærere kontakt med lærerne enn ved store skoler. Dette ser også ut til å resultere i tilsvarende svake tendenser til at det lettere utvikles en kollektiv kultur ved de små skolene enn ved de store. Selv om tendensene er svært svake, er det verd å notere at de stemmer godt med utsagn fra lærere om de sjelden ser rektor (Skaalvik og Skaalvik 2012).

Vi fant også en klar tendens til at store skoler hadde en sterkere prestasjonsorientert målstruktur enn små skoler (.22). Dette ble kontrollert for trinn fordi ungdomsskoler tenderer til å være større enn barneskoler. Sammenhengen kunne ikke forklares med at ungdomsskolene er større enn barneskolene.

Vi fant heller ingen sterke sammenhenger mellom opplevd skolekontekst og hvilket *trinn* lærerne underviste på. Unntaket var en svak tendens til at lærere på lavere trinn opplevde noe bedre forhold til skoleledelsen ($r = -.13$) og at de hadde sterkere opplevelse av kollektiv kultur (-.12). Disse svake tendensene ble også funnet for lærere på barnetrinnet og skyldes ikke forskjeller mellom barnetrinn og ungdomstrinn.

Jo flere fag lærerne underviste i uten å ha utdanning i fagene, jo mer negativ vurdering ga de av de fleste skolekontekstvariablene, men sammenhengene var svake. Den sterkeste sammenhengen fant vi med tidspress. Undervisning i flere fag uten ha utdanning i fagene forsterket lærernes opplevelse av tidspress, selv om sammenhengen ikke var sterk (.10).

Grad av urbanisering ble indikert gjennom en klassifisering i store byer, små byer og urbane områder. Denne variabelen hadde liten prediksjonsverdi for lærernes opplevelse av skolekonteksten. Et unntak var en svak tendens til at lærerne i store byer opplevde en mer prestasjonsorientert målstruktur (-.13).

Tabell 16

Korrelasjoner mellom opplevde skolekontekstvariabler og kjønn, alder, skolestørrelse, trinn og grad av urbanisering.

Skolekontekst-variabler	Kjønn	Alder	Størrelse	Trinn	Fag uten utdanning	Urbanisering
Kolleger	-.09*	-.08*	.00	-.05*	-.01	-.01
Foreldre	-.09*	.12*	.02	-.10*	-.11	.00
Skolens ledelse	-.05*	-.01	-.14*	-.13*	-.05*	.05*
Kollektiv kultur	-.06*	.03	-.13*	-.12*	-.06*	.01
Verdisamsvar	-.10*	.04*	-.06*	-.12*	-.08*	.00
Autonomi	-.04	.00	-.15*	-.04*	-.06*	.10*
Målstruktur L	-.10*	.03	-.08*	-.11*	-.06*	.01
Målstruktur P	.03	.04*	.22*	.03	-.01	-.13*
Disiplinproblem	.02	-.11*	-.01	-.05*	.10*	.02
Tidspress	-.09*	-.01	.05*	.05*	.05*	-.01

Note. * = $p < .05$

5. TRIVSEL, ENGASJEMENT, TILHØRIGHET OG MESTRINGSFORVENTNING

5.1. Deskriptive framstillinger

5.1.1. Trivsel

Trivsel er en subjektiv følelse som er vanskelig å fange opp og beskrive. Noen forskere har prøvd å måle trivsel som tilfredshet med ulike forhold knyttet til arbeidet, for eksempel tilfredshet med fysiske forhold eller med det sosiale miljøet på arbeidsplassen. Problemet med et slikt mål på trivsel er at det kan variere fra lærer til lærer hvilke forhold som skaper eller reduserer trivsel. I vår undersøkelse lot vi derfor lærerne ta stilling til fire mer generelle utsagn om trivsel, uten referanse til konkrete forhold ved skolen. Utsagnene gjaldt trivsel generelt, å glede seg til arbeidet og følelse av at arbeidet er givende. Utsagnene og svarfordelingen er vist i tabell 17.

Svarfordelingen varierte med utsagnene. På direkte utsagn om å trives med å være lærer, markerte tre av fire lærere (77,4 %) at de var klart enige. Bare 2 % markerte klar uenighet. Tilsvarende svarfordeling ble også funnet for et utsagn om at arbeidet er givende. Disse resultatene stemmer godt med tidligere forskning (Skaalvik og Skaalvik, 2009c).

Når lærerne tok stilling til utsagn om å glede seg til arbeidet, falt prosentandelen som markerte klar enighet noe. Eksempelvis markerte 49,5 % av lærerne klar enighet i at de gledet seg til hver dag på skolen. Andelen som markerte klar uenighet økte derimot ikke mye (7,8 %), mens en større andel lærere kunne tolkes som mer usikre.

Disse resultatene bekrefter at trivselen er høy blant lærerne. En mulig tolking av forskjellen i svarfordelingen på de fire utsagnene kan være at det er selve undervisningsarbeidet, arbeidet med elevene, som motiverer lærerne. Det er derfor de har valgt å bli lærere og det er derfor de fortsetter i yrket (se Richardson og Watt, 2006; Skaalvik og Skaalvik, 2012). Det er trolig dette lærerne har i tankene når de blir spurt om trivsel generelt. Men lærerne klager over at møter, dokumentasjon og papirarbeid tar mye av tiden på skolen. Det kan være en av grunnene til at svarfordelingen er noe mindre positiv når lærerne blir spurt om de gleder seg til å gå på arbeid.

Tabell 17
Trivsel

Item	Helt uenig				Helt enig			Totalt
	0,3%	1,7%	5,1%	15,6%	37,1%	40,3%	100%	
Jeg trives med å være lærer.	0,3%	1,7%	5,1%	15,6%	37,1%	40,3%	100%	
Jeg gleder meg til hver dag på skolen.	2,1%	5,7%	12,8%	29,8%	32,2%	17,3%	100%	
Arbeidet som lærer er utrolig givende.	0,4%	1,9%	6,7%	22,2%	38,0%	30,8%	100%	
Når jeg står opp om morgenen, gleder jeg meg til å dra på jobb.	2,4%	6,5%	14,2%	32,6%	29,0%	15,3%	100%	

5.1.2. Engasjement

Trivsel og engasjement er to sider ved samme sak. Men i engasjement ligger en sterkere betoning av øyeblikket, av å være engasjert, inspirert, entusiastisk og energisk mens man utfører arbeidet.

Vi benyttet en kort versjon av Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli og Bakker, 2003). Den korte versjonen vi brukte består av ni utsagn (se tabell 18). Vi benyttet en 7-delt svarskala med svaralternativene: 1 = aldri, 2 = Noen ganger, 3 = Månedlig, 4 = Flere ganger i måneden, 5 = Ukentlig, 6 = Flere ganger i uka og 7 = Daglig.

Svarfordelingen, som er vist i tabell 18, vitner om høyt engasjement hos lærerne. Av plasshensyn er ikke alle svaralternativene tatt inn i tabellen. Selv om svarfordelingen varierer med utsagnene, vitner resultatene om høyt engasjement hos lærerne. Eksempelvis svarer 90,6 % av lærerne at de føler seg entusiastiske ukentlig og 63,4 % svarer at de føler seg entusiastiske flere ganger i uka. Alle dager er ikke like og selv om bare en av fire lærere sier de føler seg entusiastiske hver dag, betrakter vi resultatet som en bekreftelse på høyt engasjement hos det store flertallet av lærere. Samtidig ser vi at variasjonen er stor, og at gjennomgående over 10 % av lærerne indikerer lav grad av engasjement. Eksempelvis svarer 16,9 % av lærerne at de sjeldnere enn månedlig blir revet med når de har undervisning.

Tabell 18
Engasjement

Item	1	2	3	4	5	6	7	Totalt
	Aldri		Månedlig		Ukentlig		Daglig	
Når jeg er på skolen, føler jeg meg full av energi.	1,2%	12,4%	4,8%	12,1%	24,8%	34,0%		100%
Jeg er entusiastisk når jeg har undervisning.	0,1%	2,5%	1,6%	5,2%	21,2%	41,7%	27,7%	100%
Jeg føler meg i godt humør når jeg er på jobb.	0,0%	1,9%	1,2%	4,6%	15,7%	39,7%	36,8%	100%
Jeg føler meg sterk og energisk når jeg er på jobb.	0,4%	5,5%	2,6%	9,2%	22,2%	40,8%	19,4%	100%
Arbeidet som lærer inspirerer meg.	0,1%	3,9%	3,5%	7,7%	20,1%	37,7%	27,0%	100%
Jeg er oppslukt av arbeidet mitt.	1,8%	10,7%	5,7%	12,7%	25,2%	30,5%	13,3%	100%
Når jeg står opp om morgenen, ser jeg fram til å gå på jobb.	2,1%	12,2%	4,3%	11,8%	23,7%	29,8%	16,0%	100%
Jeg er stolt av å være lærer.	1,6%	11,7%	3,5%	7,7%	15,0%	28,9%	31,6%	100%
Jeg blir fullstendig revet med når jeg har undervisning.	2,1%	14,8%	4,9%	11,8%	23,7%	31,4%	11,4%	100%

Skaalvik og Skaalvik (2012) fant også i sin intervjustudie stor trivsel blant lærere. Når lærerne tidlig i intervjuet blir bedt om å gi uttrykk for sine umiddelbare tanker knyttet til arbeidet som lærer er det tre tema som trer fram; *gleden ved arbeidet, endringer og utfordringer i yrket og belastninger*. Gleden ved arbeidet er både knyttet til samværet med elevene, erfaring med å mestre undervisningen, variasjon i aktiviteter og arbeidsoppgaver, autonomi og samarbeid og samvær med kolleger. Nedenfor gjengir vi to sitater fra intervjustudien. Det første sitatet eksemplifiserer gleden ved samværet med elevene og det andre viser hvordan variasjon i arbeidet skaper engasjement.

Det er et kjempespennende yrke der jeg får møte mennesker som gror fram og som skal inn i det voksne livet. Det er stort å få være med i læringsprosessen og se at de får bruke ressursene sine, bruke sine talenter. Det er viktig at de får gripe tak i seg selv som menneske og sine verdier, og vite hvem de er på godt og vondt. Det er derfor spennende å få være med å formidle både kunnskaper og verdier.
(Mann, 51 år)

Jeg må si at det er et flott yrke. Jeg tror faktisk ikke jeg ville ha byttet det med noe annet. Og da tenker jeg ikke på lønna, for det er ikke den som er drivkraften. Hvis det var tilfellet, da hadde jeg slutta for lenge siden. Men det er dette her at du ikke vet hva dagen bringer når du kommer på jobb, den følelsen synes jeg faktisk er deilig å ha. (Mann, 42 år)

5.1.3. Tilhørighet til skolen

Tilhørighet regnes i selvbestemmelsesteorien som et grunnleggende psykologisk behov (Deci og Ryan, 2000). Tilfredsstillende av dette behovet er en forutsetning for både motivasjon for arbeidet og generelt velbefinnende og psykiske helse. Følelse av tilhørighet betraktes av Cueto mfl. (2010) som et spørsmål om i hvilken grad en føler seg som en del av et fellesskap. Ifølge Goodenow (1993) krever følelse av tilhørighet en opplevelse av å bli likt, respektert og verdsatt.

Lærerne tok stilling til tre utsagn som var ment å fange opp deres følelse av tilhørighet. Ett av utsagnene handlet direkte om å føle at en hørte til på skolen hvor en arbeidet, mens de andre utsagnene registrerte følelse av å bli akseptert og respektert (se Goodenow, 2003).

Resultatene er vist i tabell 19. Uansett hvordan utsagnene ble formulert, går det fram at mellom 70 % og 80 % av lærerne indikerte klar enighet i utsagnene, mens mellom 15 % og 24 % var mer usikre. Vi kan konkludere med at de aller fleste lærerne føler tilhørighet til skolen hvor de underviser, men at følelsen av tilhørighet er svakere for en gruppe på omkring 20 prosent. En mindre andel lærere mangler opplevelse av tilhørighet til skolen.

Tabell 19
Lærernes følelse av tilhørighet til skolen

Item	Helt uenig				Helt enig		Totalt
Jeg føler at jeg hører til på denne skolen.	1,2%	2,2%	7,3%	16,6%	34,3%	38,3%	100%
Jeg føler meg akseptert av skolens ledelse.	1,0%	2,0%	4,4%	12,3%	34,3%	46,0%	100%
Jeg føler at kollegene mine har tiltro til meg.	0,2%	0,7%	2,0%	13,6%	45,8%	37,6%	100%

5.1.4. Mestringsforventning

Mestringsforventning (self-efficacy) er en situasjonsbestemt vurdering av å være i stand til å utføre bestemte oppgaver for å nå bestemte mål (Bandura, 1997, 2006; Skaalvik og Skaalvik, 2007a). Det betyr at mestringsforventning varierer med hvilke oppgaver en blir bedt om å løse, hvor lang tid en har på seg, hvilke hjelpemidler en har til rådighet, hvilke arbeidsforhold og rammefaktorer en har og hvilken situasjon en står overfor. Forventning om mestring utvikles og endres først og fremst gjennom erfaringer med mestring av lignende oppgaver i lignende situasjoner. Lærernes mestringsforventninger kan derfor påvirkes både i positiv og i negativ retning gjennom beslutninger som tas av skoleleder. Å bli stående i en situasjon som en ikke mestrer, vil svekke forventningene om mestring.

Lærernes mestringsforventninger har stor betydning for undervisningen og for elevenes læring. Forskningen har vist at lærernes mestringsforventninger predikerer en rekke forhold, for eksempel: elevenes motivasjon og prestasjoner, lærernes holdninger til innovasjon og

endringer, lærernes tendens til å henvise elever til utredning for spesialundervisning og tendensen til å avslutte karrieren som lærer før oppnådd pensjonsalder (for en oversikt, se Skaalvik og Skaalvik, 2007a, 2007b). Forskningen viser også sterk sammenheng mellom mestringsforventning og utbrenthet (Skaalvik og Skaalvik, 2007a, 2007b, 2008a). Lærernes mestringsforventninger ble målt ved bruk av ”Norwegian Teacher Self-efficacy Scale” (Skaalvik og Skaalvik, 2007a). Skalaen har god reliabilitet og validitet (Avanzi mfl., 2013). Skalaen består av 24 utsagn – fire utsagn på hvert av seks områder. Disse områdene er: (1) Forklaring/instruksjon, (2) motivering av elevene, (3) tilpassing av undervisningen til elevenes forutsetninger, (4) holde ro, orden og disiplin i klassen, (5) samarbeide med andre lærere og med foreldrene og (6) takle nye utfordringer. Tabell 20 viser ett eksempel på utsagn hva hvert av disse områdene. Eksemplene er valgt slik at de gir et godt bilde av svarfordelingen på utsagnene fra hvert område. Hvert utsagn innledes med ”Hvor sikker er du på at du kan ...”. Det ble benyttet en 7-delt svarskala fra ”Absolutt ikke sikker” til ”Helt sikker”.

Svarfordelingen viser at få lærere føler seg helt sikre på at de vil mestre de utvalgte oppgavene. Det synes å være selve undervisningen lærerne føler seg sikrest på å mestre. Vi ser også at det bare er fra 7 til 24 % av lærerne som føler seg svært sikre. For de fleste oppgavene svarer 40-50 % av lærerne at de er ganske sikre, mens 13 til 26 % svarer at de er litt usikre. Når en så stor andel av lærerne føler seg usikre, kan det skyldes at utsagnene er formulert slik at de viser til krevende oppgaver. Eksempelvis spørres det om å forklare fagstoff slik at *de svakeste elevene* forstår det og om å få *alle* elever til å yte god innsats på skolen. Disse formuleringene er valgt for å få variasjon i lærernes svar, men avspeiler også hvor krevende lærerrollen faktisk er.

Tabell 20

Lærernes mestringsforventninger – eksempler på svarfordeling (prosenttabell)

Hvor sikker er du på at du kan:	Absolutt ikke sikker	Svært usikker	Ganske usikker	Litt usikker	Ganske sikker	Svært sikker	Helt sikker	Totalt	Område
forklare sentrale tema i dine fag slik at de svakeste elevene forstår det?	0,9	1,1	3,7	13,7	51,1	24,2	5,3	100%	Forklaring Instruksjon
få alle elever til å yte god innsats på skolen?	0,8	1,3	5,7	27,6	48,0	14,1	2,5	100%	Motivere elevene
ivareta variasjonen i elevenes evner og forutsetninger slik at alle får realistiske utfordringer?	0,8	2,5	8,3	29,5	43,5	13,4	2,0	100%	Tilpasse undervisningen
holde ro og orden i en hvilken som helst skoleklasse?	3,4	4,1	8,2	25,2	38,3	16,7	4,0	100%	Holde disiplin
få et konstruktivt samarbeid med foreldrene til sterkt utagerende elever?	0,5	1,6	3,7	19,2	46,7	23,6	4,7	100%	Samarbeide
holde god undervisning selv om du tvinges til å bruke arbeidsformer som du ikke tror på?	4,2	8,8	15,5	36,5	26,4	7,3	1,4	100%	Takle utfordringer

I intervju med lærere kommer det også fram at de opplever å mestre selve undervisningen (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Slike mestringserfaringer er den viktigste kilden til forventning om mestring (Bandura, 1997). Vi gjengir her hva en lærer sier om sine mestringserfaringer og hvordan disse erfaringene er med å styrke troen på seg selv som lærer.

*Jeg trives best med den biten som er å være i lag med elevene. Og da lykkes jeg når jeg har truffet dem bra på det jeg har planlagt av undervisning, at jeg ser at dette var virkelig nyttig, at de har læret noe, at jeg har satt i gang noen tankeprosesser. Det skjer jevnlig. Når det skjer, så styrker det min tro på meg sjøl som lærer.
(Mann, 29 år)*

Men intervjustudien vitner også om at det varierer hva lærerne legger størst vekt på og som får størst betydning for deres opplevelse av mestring. Forventning om å holde ro og orden i hvilken som helst klasse er for eksempel ikke en forventning som deles av alle lærerne som ble intervjuet. Særlig unge lærere med liten praksiserfaring gruer seg til undervisning i klasser hvor de fungerer som timelærer. Forventning om å takle elever med utagerende atferd er heller ikke høy hos alle lærere. Dette gjelder ikke bare for unge lærere, men også for lærere med lang yrkeserfaring. Det finnes imidlertid noen unntak. Nedenfor gjengir vi ett av unntakene, en ung lærer som har erfart å mestre vanskelige elever og som ikke lenger er skremt over å møte dem. I sitatet framhever læreren at det i møte med utagerende elever kan være en fordel å være ung og fylt av energi og pågangsmot.

Elever med atferdsvansker er en stor utfordring i skolen, men disse elevene skremmer ikke meg, for jeg har forventninger om å mestre dem. Jeg har nå gått ut med to kull på ungdomsskolen her, og jeg har hatt elever som er i denne kategorien. Og jeg føler at jeg har lagt meg opp en uformell kompetanse på dette her med atferdselever. Elevene hører i hvert fall på meg. Det kan jo være fordi jeg er ung, og at jeg har den energien som skal til. Du trenger virkelig energi og pågangsmot for å takle sånne elever. Det siste du må gjøre er å gi opp. (Mann, 32 år)

5.2. Sammenheng mellom trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforventning

Tabell 21 viser korrelasjoner mellom sumskalaene for trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforventning. Tabellen viser også reliabiliteten målt som Cronbachs alpha for hver av skalaene. Alle skalaene hadde god reliabilitet. Det ble funnet en særlig høy korrelasjon mellom trivsel og engasjement ($r = .72$). Trivsel ble målt som en generell trivsel og lyst til å gå på jobb, men engasjement ble knyttet til selve arbeidet og oppgavene og til å gå opp i dem. Selv om sammenhengen var forventet, må det likevel betraktes som svært sterk. Det kan forklares ved at generell trivsel i arbeidet kan ses som en forutsetning for engasjement under utøvelse av arbeidet. Omvendt vil den som blir engasjert i oppgavene kunne forventes å trives bedre med arbeidet generelt. Trivsel var også positivt og moderat korrelert med tilhørighet ($r = .42$) og mestringsforventning ($r = .42$). Også engasjement og mestringsforventning korrelerte positivt med tilhørighet.

Den generelle bildet som tegnes av tabell 21 er at trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforventning utgjør separate men korrelerte begreper. Det betyr at de bør studeres hver for seg. Men det betyr også at de etter all sannsynlighet virker gjensidig forsterkende på hverandre.

Tabell 21

Korrelasjoner mellom trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforventning

Variabler	1	2	3	4
1 Trivsel	--	.72	.42	.42
2 Engasjement		--	.38	.47
3 Tilhørighet			--	.27
4 Mestringsforventning				--
Alpha	.91	.91	.79	.93

5.3. Sammenheng mellom (A) trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforventning og (B) kjønn, alder, trinn, antall trinn, undervisning i fag som en ikke har utdanning i og skolestørrelse

Tabell 22 viser enkle (zero order) korrelasjoner mellom trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforventning på den ene siden og kjønn, alder, trinn, antall trinn, undervisning i fag som en ikke har utdanning i og skolestørrelse på den andre siden.

Som det framgår av tabell 22 finner vi bare små og ubetydelige korrelasjoner. Det betyr at lærernes kjønn og alder, størrelsen på skolen, hvilket trinn de har hovedvekten av undervisningen på, antall trinn hvor de har undervisning og i hvor mange fag de har undervisning uten å ha utdanning i faget har relativt liten betydning for lærernes trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforventning.

Tabell 22

Sammenheng mellom (A) trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforventning og (B) kjønn, alder, trinn, antall trinn, undervisning i fag som en ikke har utdanning i og skolestørrelse. Korrelasjonstabell.

Prediksjonsvariabler	Trivsel	Engasjement	Tilhørighet	Menstringforventning
Kjønn	-.14**	-.12**	-.07**	-.01
Alder	.10**	.07**	.07**	.02
Skolestørrelse	-.01	-.00	-.03	-.06**
Trinn	-.09**	-.07**	-.05*	-.11**
Antall trinn	-.06**	-.01	-.10**	-.05**
Fag uten utdanning	-.12**	-.08**	-.10**	-.08**

Note. Trinn = trinn hvor den enkelte lærer har hovedvekten av undervisningen, Antall trinn = antall trinn den enkelte lærer underviser i, Fag uten utdanning = atalt fag den enkelte lærer underviser i uten å ha utdanning i faget. * = $p < .05$, ** = $p < .01$

Noen svake tendenser kan vi likevel legge merke til. Vi ser en svak tendens til at kvinnelige lærere har høyere trivsel, engasjement og tilhørighet enn mannlige lærere. Vi ser også en

svak tendens til at alder er positivt relatert til trivsel, engasjement og tilhørighet. Tendensen er svak og det viktigste den viser, er at det ikke ser ut som trivselen bli mindre med økt alder og erfaring.

Skolestørrelse, målt i antall elever, er ikke signifikant relatert til lærernes trivsel, engasjement og tilhørighet, men vi ser en meget svak tendens til at mestringsforventningene er høyere på små skoler enn på store skoler. Vi skal ikke legge for mye i den svært svake sammenhengen (-.06).

Tabell 22 viser også en svak tendens til at lærere på lavere trinn svarer mest positivt på spørsmål om trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforventning. Tabellen viser også en tendens til mer positive svar blant lærere som underviser på ett eller få trinn og i fag hvor de har utdanning.

Når lærere blir intervjuet om trivsel, engasjement og mestringserfaring, finner vi heller ingen forskjell på kjønn og alder når de beskriver hva som skaper trivsel og engasjement i arbeidet. Felles for dem er at trivsel og engasjement springer ut fra møtet med elevene.

Det er møtet med elevene som inspirerer meg. Møtet med elevene gir meg enormt med energi og krefter, og den energien tror jeg er ganske smittende. Og dette er også noe jeg setter pris på ved yrket, at jeg får brukt meg selv, og at jeg får med meg ungene. Det er rart, og jeg kan ikke forklare det, men når jeg ser elevene sitter der, så får jeg kraft og energi. (Kvinne, 51 år)

Lærere som trives i arbeidet har også flere positive mestringserfaringer knyttet til undervisning og samvær med elevene. Disse erfaringene er med å skape forventninger om å mestre de utfordringene de møter i hverdagen. Nedenfor gjengir vi to utsagn som hver på sin måte beskriver lærernes mestringserfaringer og trivsel i arbeidet.

Jeg elsker jobben min og synes det er fantastisk å se unger som lærer fra den ene dagen til den andre, og som blir glade av at de får til ting de ikke kunne før. Det synes jeg er kjempefint, og da tenker jeg: Oi, nå får han til å skrive setninger på egen hånd, og det er første gangen. Jeg synes jo også det er fantastisk å høre at leseflyten blir god, eller oppdage at en elev plutselig har lært tieroverganger eller skjønt hva som skjer når han låner. Det er jo det største med jobben, å se den utviklinga som skjer sånn på sekundet, høre dem si: Oi, nå har jeg lært å lese! Sånne øyeblikk er fantastiske. (Kvinne, 42 år)

Det er på en måte når du lykkes med en klasse, og du klarer å løfte både klassen som vi og individet som jeg, at du ser at elevene har framgang både faglig og sosialt. Det gir en god følelse å se at elevene virkelig har en god utvikling, og at du på en måte har vært med på å få dem til å reflektere over sin egen situasjon (Mann, 32 år)

5.4. Prediksjon av trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforventning

5.4.1. Regresjonsanalyser

Et interessant spørsmål er i hvilken grad arbeidsvilkår og skolekontekst predikerer lærernes trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforventning. Det ble først undersøkt ved bruk

av regresjonsanalyser hvor vi inkluderte 10 prediksjonsvariabler (se tabell 23). Prediksjonsvariablene er forklart ovenfor (se kapittel 4).

Når en benytter så mange som 10 prediksjonsvariabler i analysene, vil resultatet kunne bli at ingen av disse variablene får noen stor prediksjonsverdi, men at forklart varians blir delt på mange variabler. Regresjonsanalysene gir derfor et grovt bilde av hvilke skolekontekstvariabler som har størst forklaringsverdi. Derfor inkluderer vi også R^2 for å vise hvor stor del variansen i trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforventning som forklares av alle prediksjonsvariablene til sammen.

For trivsel, engasjement og tilhørighet viser vi resultatet av to modeller, M1 og M2. Forskjellen mellom modellene er at vi i Modell 2 har inkludert mestringsforventning som prediksjonsvariabel. Dette gjør vi fordi sosial kognitiv teori tilsier at mestringsforventning har betydning for trivsel, engasjement og tilhørighet.

Analysene av *mestringsforventning* viser at 16 prosent av variasjonen i lærernes mestringsforventninger ble forklart av prediksjonsvariablene ($R^2 = .16$). Videre viser analysene at bare tre av prediksjonsvariablene var signifikant relatert til mestringsforventning. Det gjaldt *relasjon til foreldre, disiplinproblemer og læringsorientert målstruktur*. Mestringsforventningene til lærerne tenderte til å være høyest når lærerne opplevde et positivt forhold til foreldrene og når de opplevde målstrukturen ved skolen som læringsorientert, mens mestringsforventningene var noe lavere for lærere med store disiplinproblemer.

Analysene av *trivsel* (se Modell 1) viser at skolekontekstvariablene forklarer en noe høyere andel av variansen (22 prosent). De variablene som har sterkest sammenheng med trivsel er *relasjon til foreldre, verdisamsvar, disiplinproblemer, læringsorientert målstruktur og autonomi*. De standardiserte regresjonskoeffisientene for disse variablene er .10 eller høyere. I tillegg viser tabell 23 at trivsel også er signifikant relatert til *relasjon til kolleger og tidspress*. Alle disse syv variablene har selvstendig prediksjonsverdi for trivsel og forklarer som nevnt 22 prosent av variansen. Dette illustrerer at lærernes trivsel er et resultat av mange forhold ved arbeidet og arbeidsplassen.

I modell 2 for analyse av trivsel inkluderte vi mestringsforventning. Det resulterte i en øking av forklart varians fra 22 prosent til 29 prosent. Regresjonskoeffisientene i modell 1 ble bare marginalt redusert. Det tyder på at mestringsforventning har additiv effekt på trivsel.

Resultatene av analysene av *engasjement* viser i store trekk det samme mønsteret som for trivsel, men her hadde mestringsforventning enda sterkere betydning enn for trivsel. Vi skal derfor ikke kommentere analysene av engasjement ytterligere.

Analysene av lærernes følelse av *tilhørighet* til skolen hvor de underviste ga et noe annet bilde enn analysene av trivsel og engasjement. Dels ble en langt større del av variansen forklart og dels fant vi et annet mønster. Modell 1 forklarte her 40 prosent av variansen, mens Modell 2 bare økte forklaringen med en prosent. Det betyr at skolekonteksten har stor betydning for lærernes følelse av tilhørighet.

Tilhørighet var sterkest relatert til *relasjonelle forhold, verdisamsvar og autonomi*. Når det gjaldt relasjonelle forhold hadde relasjonen til foreldre mindre betydning for tilhørighet enn

for trivsel og engasjement, mens relasjon til ledelsen og kollegene ved skolen hadde større betydning. Betydningen av verdisamsvar var også større for tilhørighet enn for trivsel og tilhørighet. Det bekrefter at læreryrket er sterkt verdiladet og at følelse av tilhørighet er avhengig av at lærerne opplever å kunne utøve rollen i pakt med sine egne verdier.

Tabell 23

Prediksjon av trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforventning – regresjonsanalyser (standardiserte regresjonskoeffisienter)

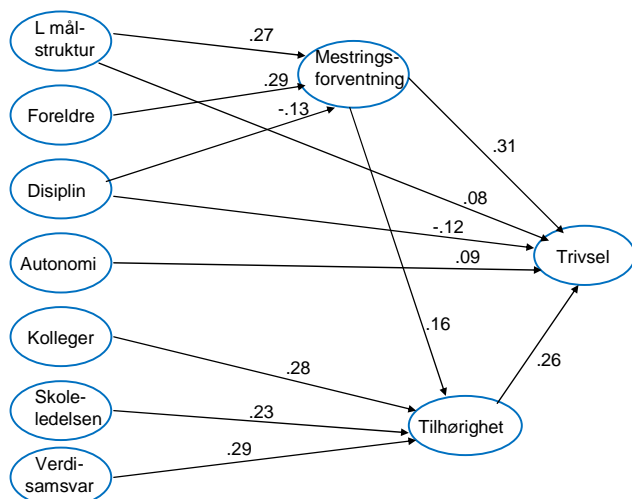
Prediksjonsvariabler	Menstring- forventning	Trivsel		Engasjement		Tilhørighet	
		M1	M2	M1	M2	M1	M2
Kollektiv kultur	.03	-.01	-.02	-.02	-.03	-.09**	-.10**
Relasjon til ledelsen	.03	.00	-.01	.02	.01	.22**	.22**
Relasjon til kolleger	-.01	.08**	.08**	.02	.02	.24**	.24**
Relasjon til foreldre	.22**	.15**	.09**	.16**	.08**	.06**	.04*
Verdisamsvar	.04	.10**	.09**	.12**	.11**	.26**	.25**
Disiplinproblemer	-.13**	-.13**	-.10**	-.09**	-.04*	-.04*	-.03*
Tidspress	.01	-.07**	-.07**	-.03	-.03	.04*	-.04*
Læringsor. målstr.	.16**	.12**	.08**	.15**	.09**	.02**	.00
Prestasjonsor. målstr.	.02	.02	.01	.03	.02	-.06**	-.06**
Autonomi	.02	.14**	.13**	.10**	.09**	.09**	.09**
Mestringforventning	----	----	.28**	----	.38**	----	.09**
R ²	.16	.22	.29	.17	.29	.40	.41

5.4.2. SEM-analyser

Regresjonsanalysene som er vist i tabell 23 ga grunnlag for å anta at sammenhengene mellom skolekontekstvariabler på den ene siden og trivsel og engasjement på den andre siden delvis var av indirekte karakter, mediert via mestringsforventning og tilhørighet. Dette ble testet ut gjennom SEM-analyser for latente variabler ved bruk av AMOS 18. Fordelen med SEM-analyser er at en får bedre kontroll med feilkilder enn ved bruk av regresjonsanalyser. SEM-analysene gir også mulighet for å teste direkte og indirekte relasjoner.

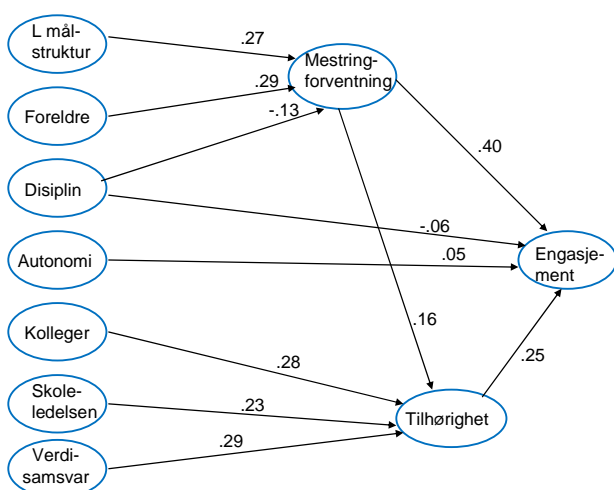
Figur 2 viser resultatet for prediksjon av trivsel. Den empiriske modellen hadde akseptabel tilpassing til data (CFI = .920, IFI = .903, RMSEA = .057). Modellen forklarte 34 prosent av variasjonen i trivsel. Likevel fant vi få og små direkte relasjoner mellom skolekontekstvariablene og trivsel. Læringsorientert målstruktur og autonomi var positivt og direkte relatert til trivsel mens disiplinproblemer var direkte og negativt relatert til trivsel.

Figur 2 vitner om at relasjonen mellom opplevelse av skolekonteksten og trivsel i all hovedsak er indirekte – mediert via mestringsforventning og tilhørighet. Læringsorientert målstruktur og positivt forhold til foreldre var positivt relatert til mestringsforventning og via mestringsforventning til trivsel. Positivt forhold til kolleger og til skolens ledelse samt verdisamsvar var positivt relatert til tilhørighet og via tilhørighet til trivsel. Analysene viser med andre ord at skolekontekstvariablene har klar betydning for trivsel, men at betydningen medieres via mestringsforventning og følelse av tilhørighet.



Figur 2. Modell for prediksjon av lærernes trivsel i arbeidet. (L Målstruktur = læringsorientert målstruktur, Foreldre = positivt forhold til foreldre, Kolleger = positivt forhold til kolleger, Skoleledelsen = positivt forhold til skoleledelsen, Disiplin = disiplinproblemer.

Figur 3 viser resultatet for prediksjon av engasjement i undervisningen. Også denne modellen hadde akseptabel tilpassing til data (CFI = .918, IFI = .904, RMSEA = .054). Modellen forklarte 36 prosent av variasjonen i engasjement. Mønsteret av sammenhenger var i store trekk det samme som i figur 2. Også for engasjement fant vi få og svake direkte relasjoner med skolekontekstvariablene - disiplin og autonomi var direkte, men svakt relatert til engasjement. Læringsorientert målstruktur og positivt forholdt til foreldre var positivt relatert til mestringsforventning og via mestringsforventning til engasjement. Positivt forhold til kolleger og til skolens ledelse samt verdisamsvar var positivt relatert til tilhørighet og via tilhørighet til engasjement.



Figur 3. Modell for prediksjon av lærernes engasjement i undervisningen. (L Målstruktur = læringsorientert målstruktur, Foreldre = positivt forhold til foreldre, Kolleger = positivt forhold til kolleger, Skoleledelsen = positivt forhold til skoleledelsen, Disiplin = disiplinproblemer.

6. LÆRERNES MÅLORIENTERING (MOTIVASJONSSTRUKTUR)

Motivasjonsforskningen har i de senere årene lagt stadig større vekt på kognitive aspekter ved motivasjon (tanker, forventninger, verdier og mål). For å forstå en persons motivasjon må vi kjenne hans eller hennes mål.

Teori om målorientering ble utviklet knyttet til forskning på elever (Huang, 2011; Kaplan og Flum, 2010; Nicholls, 1989). Når elevene arbeider med skolefag, er de motivert for å nå bestemte mål. Disse målene kan variere fra elev til elev. Det skilles mellom konkrete mål og målorientering. Et konkret mål kan være å få karakteren 5 i matematikk. Andre konkrete mål kan være å komme inn på studiet i medisin (et langsiktig mål) eller å skrive en engelsk stil før fotballkampen begynner på TV (et kortsiktig mål). Teori om målorientering prøver derimot å forklare *grunnene* til at elevene involverer seg i skolearbeid og prøver å få bestemte karakterer, eller til at de ikke involverer seg i slike aktiviteter (Conley, 2012). Målorientering blir derfor en underliggende motivasjon som påvirker de konkrete målene. I de senere årene er teori om målorientering også anvendt på lærere (Butler og Shibaz, 2008; Retelsdorf mfl., 2010).

De fleste teoretikere skiller mellom to hovedtyper av målorientering: oppgaveorientering (også kalt læringsorientering og mestringsorientering) og egoorientering (også kalt prestasjonsorientering) (Ames 1992, Nicholls 1989, Pintrich, 2000). På elevnivå betyr oppgaveorientering at læring er et mål i seg selv. Målet er å få økt forståelse, få mer innsikt eller bedre ferdigheter og å mestre oppgaver. Egoorientering vil si at læring ikke er et mål i seg selv. Egoorientering betyr at eleven er opptatt av seg selv i lærings situasjonen. Målet er å bli oppfattet som flink, eller i verste fall å unngå å bli oppfattet som dum. For en egoorientert elev er det viktigere hvordan en blir oppfattet av andre enn hva en lærer. Fra slutten av 90-tallet begynte forskerne å skille mellom offensiv og defensiv ego-orientering (Elliot og Church, 1997; E.M. Skaalvik, 1997). Offensiv ego-orientering betyr at en er opptatt av å demonstrere egen dyktighet mens defensiv ego-orientering betyr at en er mer opptatt av å skjule egne svakheter, ikke bli det svakeste leddet og ikke bli negativt vurdert av andre.

For lærere vil oppgaveorientering bety at målet er at elevene lærer, har framgang og gjør sitt beste. Offensiv ego-orientering vil si at læreren er motivert for å demonstrere egen dyktighet og å vise at egne elever gjør det bedre enn andre elever. Defensiv ego-orientering vil derimot si at læreren er opptatt av å ikke bli negativt vurdert av kolleger, skoleledelsen og foreldrene. Dagens vekt på "accountability", på prestasjoner, på nasjonale og internasjonale prøver og på sammenligning av skoler kan på sikt ventes å endre lærernes målorientering i retning av ego-orientering. Samtidig viser forskningen at oppgaveorientering fremmer motivasjon og mental helse mens ego-orientering (i særlig grad defensiv ego-orientering) har en rekke uheldige virkninger, for eksempel angst og bekymring, lav utholdenhet, tendens til å gi opp når oppgavene blir krevende.

6.1. Deskriptiv framstilling av målorientering

For å få et bilde av lærernes målorientering lot vi lærerne ta stilling til 11 utsagn som målte henholdsvis oppgaveorientering, defensiv ego-orientering og offensiv ego-orientering. Utsagnene var formet for å registrere lærernes underliggende mål med undervisningen: å hjelpe elevene til å lære, gjøre sitt beste, forbedre seg og be om hjelp når de har behov for

det (oppgaveorientering), å unngå å bli negativt vurdert av andre på skolen (defensiv ego-orientering) eller å få bedre resultater enn andre lærere (offensiv ego-orientering). Utsagnene er vist i tabell 24. For hver påstand markerte lærerne hvor enig eller uenig de var i påstanden på en 6-delt skala fra ”Helt uenig” til ”Helt enig”.

Tabell 24 viser at lærerne var overveiende oppgaveorienterte. Eksempelvis markerte tre av fire lærere klar enighet i at det viktigste kriteriet på at undervisning er god, er at elevene hadde framgang. Men etter de kriteriene vi brukte for å analysere svarene, markerte også en av fem lærere (22,8 %) at de var usikre på dette. Tilsvarende markerte en av tre lærere at de var usikre på at de var mer opptatt av at elevene forbedret seg enn hvordan de gjorde det på prøver. Dette kan vitne om at vektleggingen på prøver gjør lærerne noe usikre på målet for undervisningen.

Vi fant heller ikke klare resultater når det gjaldt offensiv ego-orientering. Bare en av 3 lærere (32,7 %) markerte klar uenighet i at det var viktig at egne elever gjorde det bedre enn andre elever. De fleste markerte usikkerhet mens 13 % markerte klar enighet i utsagnet.

Tabell 24
Lærernes målorientering

Oppgaveorientering

Item	Helt uenig				Helt enig		Totalt
Når jeg har undervisning, oppmuntrer jeg elevene til å stille spørsmål og be om hjelp når de trenger det.	0,2%	0,1%	1,1%	8,1%	39,6%	51,0%	100%
I min undervisning er jeg mer opptatt av at elevene forbedrer seg enn av hvordan de skårer på prøver.	1,5%	2,5%	10,7%	25,9%	36,7%	22,7%	100%
Det som får meg til å føle at jeg lykkes med undervisningen, er at elevene gjør sitt beste.	0,5%	0,8%	4,4%	14,8%	41,8%	37,8%	100%
Det viktigste kriteriet på at min undervisning er god, er at elevene har framgang.	0,4%	1,3%	4,5%	18,3%	43,3%	32,2%	100%

Defensiv egoorientering

Item	Helt uenig				Helt enig		Totalt
Jeg tenker ofte på at jeg ikke skal være det svakeste leddet på skolen.	36,2%	20,8%	15,1%	13,7%	10,5%	3,7%	100%
Jeg bekymrer meg for hvordan jeg blir vurdert av skolens ledelse	35,3%	28,2%	15,2%	11,6%	7,0%	2,6%	100%
Jeg bekymrer meg for hva andre lærere tenker om min undervisning.	33,1%	32,8%	15,3%	11,9%	5,5%	1,5%	100%
Jeg tenker mye på at jeg ikke skal bli negativt vurdert av foreldre.	13,3%	21,9%	19,7%	21,9%	17,0%	6,1%	100%

Offensiv egoorientering

Item	Helt uenig				Helt enig		Totalt
For meg er det viktig at elevene mine gjør det bedre enn andre elever.	15,0%	17,7%	23,0%	31,5%	10,8%	2,0%	100%
Jeg prøver å få bedre resultater enn andre lærere	30,6%	24,3%	19,9%	18,5%	5,4%	1,3%	100%
Jeg prøver å vise andre lærere hvor gode resultater jeg får.	36,2%	32,2%	17,6%	11,3%	2,4%	0,2%	100%

En mindre gruppe lærere framsto som klart defensivt ego-orientert, noe varierende etter hvordan utsagnet var formulert. På utsagnet «Jeg tenker mye på at jeg ikke skal bli negativt vurdert av foreldre» markerte en av fem lærere (22,1 %) klar enighet, mens 14,2 % viste klar enighet i at de ofte tenker på at de ikke skal være det svakeste leddet på skolen. På utsagnet om lærerne bekymret seg for hvordan de ble vurdert av kollegene og av skolens ledelse, var det derimot en mindre andel som markerte klar enighet.

Samlet vitner resultatene om at de fleste lærerne er oppgaveorientert, men også at en relativt stor andel av lærerne er ego-orientert, både offensivt og defensivt.

6.2. Utelukker målorienteringene hverandre?

Forskningen på elever viser at de ulike målorienteringene er lavt korrelert. Det vil si at det er mulig å ha mer enn en målorientering – den ene utelukker ikke den andre. Vi fant også at oppgaveorientering var nær null-korrelert med både offensiv ego-orientering ($r. = -.07$) og defensiv ego-orientering ($r. = -.07$). Det viser for eksempel at en lærer som er oppgaveorientert, og som derfor primært er opptatt av elevenes læring og framgang, også kan bekymre seg over hvordan han eller hun blir vurdert av både kolleger og foreldre.

Offensiv og defensiv ego-orientering var derimot moderat positivt korrelert ($r. = .42$). Det indikerer at de to formene for ego-orientering kan gå over i hverandre. Det som er felles for begge typer ego-orientering, er at en blir opptatt av hvordan en blir vurdert av andre. En lærer som på ett tidspunkt er opptatt av å bli positivt vurdert av andre, kan i en gitt situasjon bli mer opptatt av å unngå å bli negativt vurdert.

6.3. Predikerer målorientering lærernes følelse av tilhørighet, engasjement og trivsel?

Forskningen på elever viser at oppgaveorientering predikerer en rekke positive responser som motivasjon, innsats, utholdenhet, adekvate læringsstrategier og positive emosjoner (Anderman og Walters, 2006; Maehr og Zusho, 2009). Samtidig viser forskning at defensiv ego-orientering predikerer er rekke uheldige responser, mens resultatene er mer uklare for offensiv ego-orientering (Meece, Anderman og Anderman, 2006; Skaalvik, 1997).

Vi gjennomførte tre SEM-analyser hvor vi lot de tre målorienteringene predikere henholdsvis engasjement, tilhørighet og trivsel. Alle analysene viste at modellene hadde adekvat tilpassing til data ($CFI > .90$, $RMSEA < .08$). Tabell 25 viser standardiserte regresjonskoeffisienter.

Tabell 25

Resultat av tre SEM-analyser hvor målorientering predikerer engasjement, tilhørighet og trivsel. Standardiserte regresjonskoeffisienter rapportert.

Prediksjonsvariabler	Engasjement	Tilhørighet	Trivsel
Oppgaveorientering	.28	.31	.22
Defensiv ego-orientering	-.32	-.44	-.30
Offensiv ego-orientering	.13	.17	.14

Resultatet viser at oppgaveorientering predikerer både engasjement, tilhørighet og trivsel positivt. Sammenhengene er moderate. Også offensiv ego-orientering gir positive prediksjoner, men sammenhengene er svake. Defensiv ego-orientering viser de sterkeste sammenhengene med engasjement, tilhørighet og trivsel og disse sammenhengene er negative. Defensiv ego-orientering predikerer med andre ord lavere engasjement i undervisning, lavere følelse av tilhørighet til skolen og lavere trivsel i arbeidet.

Selv om offensiv ego-orientering var svakt positivt relatert til engasjement, tilhørighet og trivsel, er det grunn til å peke på at denne målorienteringen lett kan endre karakter til å bli ego defensiv i situasjoner og kontekster som er særlig krevende og hvor lærernes selvoppfatning blir truet.

6.4. Sammenhenger mellom målstruktur, målorientering, engasjement og tilhørighet

Et sentralt spørsmål er om skolens målstruktur (se kapittel 4.1.5) har betydning for lærerens målorientering. Forskingen har demonstrert klart at skolens målstruktur predikerer *elevenes* målorientering. Jo mer læringsorientert målstruktur skolen har, desto mer oppgaveorientert er elevene. Motsatt, jo mer prestasjonsorientert målstrukturen på skolen er, desto mer ego-orientert er elevene på skolen (Anderman og Anderman 1999, Stipek mfl. 1998, Urdan og Midgley 2003).

Med utgangspunkt i disse resultatene er det av interesse å analysere sammenheng mellom målstruktur og målorientering også for lærere. Siden vi har sett at både målorientering og målstruktur predikerer lærernes trivsel, engasjement og tilhørighet, testet vi også om målstruktur og målorientering har selvstendig prediksjonsverdi for disse variablene. Vi gjennomførte derfor tre SEM-analyser med persipert målstruktur som eksogene variabler. Resultatet av analysene er vist i figur 4-6. Alle tre modellene hadde marginal men akseptabel tilpassing til data (TLI = .89, CFI > .90, RMSEA < .06).

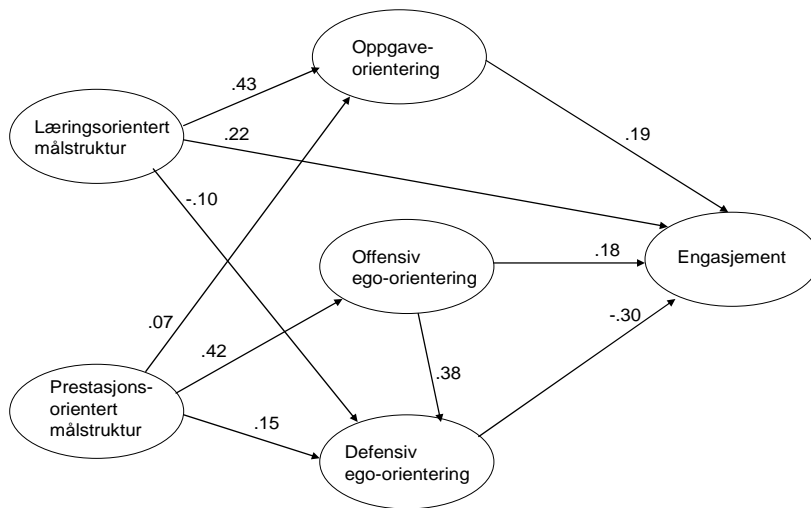
Alle tre analysene viste det samme mønsteret. Lærernes målorientering var klart relatert til persipert målstruktur. Lærere som opplevde en læringsorientert målstruktur i skolen tenderte også til å være mer oppgaveorientert, mens lærere som opplevde en prestasjonsorientert målstruktur i skolen tenderte til å være mer ego-orientert.

I modellene (figur 4-6) har vi valgt å la målstruktur predikere målorientering. Men siden vi registrerte lærernes persepsjon (oppfatning) av skolens målstruktur, må vi bemerke at det er mulig at lærernes målorientering kan ha hatt betydning for hvordan de oppfatter målstrukturen ved skolen. Sammenhengen mellom målstruktur og målorientering bør derfor undersøkes gjennom longitudinale studier. Studier av nyutdannede lærere ville være særlig egnet til dette.

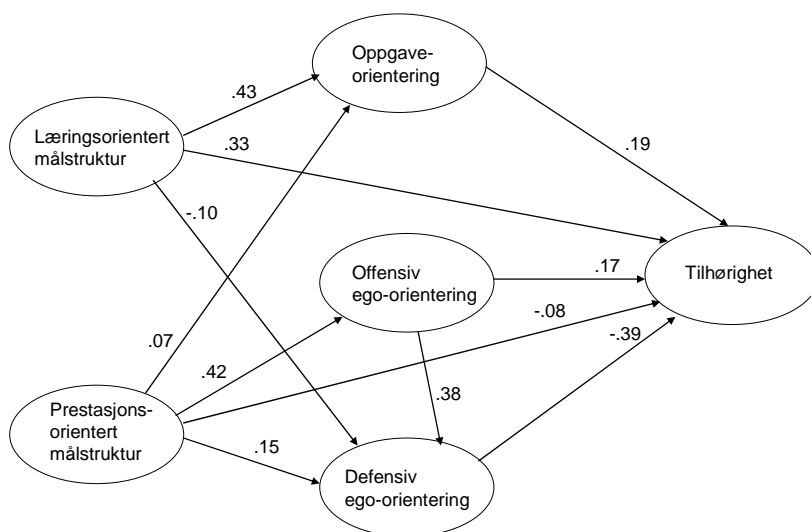
Siden mønsteret er det samme i alle tre analysene, skal vi begrense kommentarene til figur 4, som viser prediksjon av engasjement. Resultatet viser at lærere som oppfatter at det er en læringsorientert målstruktur ved skolen har større engasjement i undervisningen, uavhengig av deres egen målorientering. Det går fram gjennom den direkte sammenhengen mellom læringsorientert målstruktur og engasjement. I tillegg fant vi at oppgaveorientering også er positivt relatert til engasjement. Dette kan tolkes slik at læringsorientert målstruktur og oppgaveorientering har selvstendig og positiv betydning for lærernes engasjement, men også slik at læringsorientert målstruktur har både direkte og indirekte betydning for engasjement. Det samme gjelder for trivsel og tilhørighet.

Prestasjonsorientert målstruktur hadde ingen signifikant direkte sammenheng med engasjement eller med trivsel, og bare en svak direkte sammenheng med tilhørighet. Betydningen av prestasjonsorientert målstruktur ser ut til å medieres via ego-orientering. Vi fant at prestasjonsorientert målstruktur, via offensiv ego-orientering, var positivt relatert til

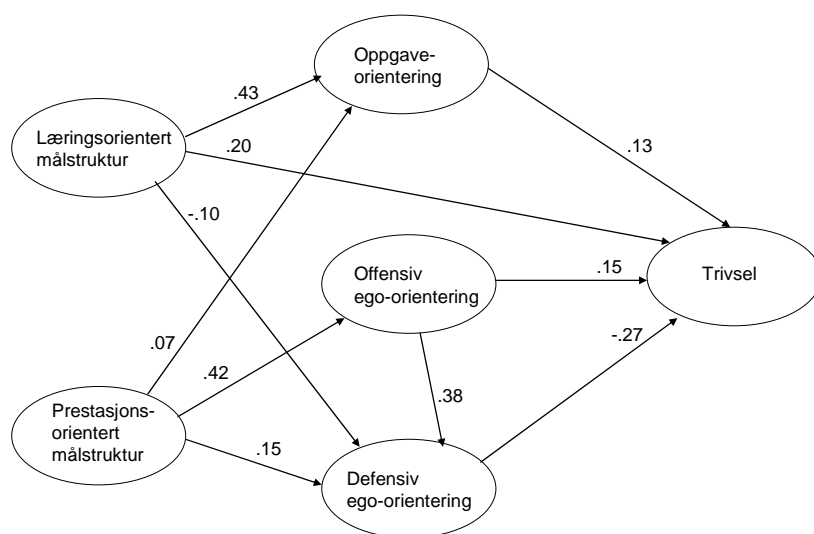
engasjement, tilhørighet og trivsel. Men samtidig fant vi at prestasjonsorientert målstruktur, via defensiv ego-orientering, var negativt relatert til engasjement, tilhørighet og trivsel. Disse to effektene utjevnet hverandre for lærerne som gruppe. Den indirekte effekten av prestasjonsorientert målstruktur på engasjement, tilhørighet og trivsel var derved tilnærmet null. Men dette betyr at for enkelte lærere vil prestasjonsorientert målstruktur fremme engasjement (via offensiv ego-orientering) mens det for andre vil svekke engasjement (via defensiv ego-orientering).



Figur 4. Resultat av SEM-analyse av relasjoner mellom målstruktur, målorientering og trivsel.



Figur 5. Resultat av SEM-analyse av relasjoner mellom målstruktur, målorientering og tilhørighet.



Figur 6. Resultat av SEM-analyse av relasjoner mellom målstruktur, målorientering og trivsel.

6.5. Konklusjon om målreintering

Analysene viser klart at det er viktig å legge forholdene til rette for at lærerne skal unngå å utvikle defensiv ego-orientering. Det vil si å unngå at de skal bli opptatt av om de kan bli negativt vurdert av kolleger og foreldre. Det kan blant annet medføre at lærerne blir defensive, holder seg til velkjente arbeidsformer, unngår å prøve nye metoder og stiller seg negativt til skoleutvikling. I tillegg kan de miste gnisten og engasjementet i undervisningen og utvikle situasjonsbestemt angst.

Selv om vi ikke finner negative sammenhenger mellom offensiv ego-orientering og engasjement, tilhørighet og trivsel, ser vi utvikling av offensiv ego-orientering som uheldig. Det skyldes at et felles trekk ved defensiv og offensiv ego-orientering er at lærerne er opptatt av hvordan de blir vurdert av andre og av å framstå i et positivt lys. En slik generell orientering kan lett bli defensiv i situasjoner som er uoversiktlige og usikre. Offensiv ego-orientering kan derfor lett endres til defensiv hvis arbeidssituasjonen endres, for eksempel hvis kravene blir større, hvis læreren møter kritiske foreldre eller føler at han eller hun ikke lykkes med bestemte elever.

7. UTBRENTHET, NEGATIV AFFEKT OG PSYKOSOMATISKE PLAGER

7.1. Utbrenthet

Utbrenthet betraktes av forskerne som et resultat av langvarig stress i arbeidsforhold og oppstår hyppigst i arbeid med mennesker, for eksempel hos lærere (Jennett, Harris og Mesibov, 2003). Alle lærere opplever ifølge Jennett m. fl. (2003) større eller mindre grad av stress i arbeidet. Det kan ha ulike årsaker, for eksempel økt arbeidsmengde, endringer i arbeidsforhold, problemer med disiplin, vansker i samarbeidet med foreldrene, konflikter i kollegiet og bekymring eller følelse av utilstrekkelighet i forhold til elever med særskilte behov. De fleste lærere lykkes godt i å takle slike problemer i sitt daglige virke. Problemene takles på ulike måter, for eksempel gjennom aktiv problemløsning, sosial og emosjonell støtte fra kolleger, omorganisering av arbeidssituasjonen, samarbeid med foreldre eller endring av undervisnings-strategi. Hvis en over lengre tid ikke lykkes i å takle eller redusere stress gjennom slike strategier, øker sannsynligheten for utvikling av utbrenthet.

Utbrenthet beskrives ofte som et syndrom som inkluderer tre dimensjoner: *fysisk og emosjonell utmattelse, depersonalisering og redusert ytelse* (Brouwers & Tomic, 2000; Maslach & Jackson, 1981; Pines & Aronson, 1988). *Utmattelse* karakteriseres ved kronisk opplevelse av å mangle energi, noe som kan føre til en reduksjon av evnen til å involvere seg i elevene og til å gi av seg selv i relasjon til dem. Dette kan føre til at læreren prøver å takle stress ved å trekke seg mer tilbake fra elevene og til at han eller hun etter hvert utvikler mer negative eller kyniske holdninger til elevene (*depersonalisering*). En følge av dette kan igjen bli at lærerne opplever at de ikke mestrer undervisningssituasjonen like godt som tidligere, og til at de mangler følelse av å gjøre et meningsfylt arbeid (*redusert ytelse*). Flere undersøkelser viser at tendenser til utbrenthet hos lærere kan lede til både subjektive og objektive indikasjoner på sviktende helse så vel som til lavere motivasjon for arbeidet som lærer, lavere trivsel i yrket og intensjoner om å avslutte karrieren som lærer (Hakanen et al., 2006; Leung & Lee, 2006; Schaufeli & Salanova, 2007).

Lærerne i utvalget tok stilling til seks utsagn som registrerte følelse av utmattelse og seks utsagn som registrerte tendenser til depersonalisering. I stedet for å registrere følelse av redusert ytelse målte vi denne dimensjonen positivt, det vil si som følelse av å gjøre et godt og nyttig arbeid. Utsagnene er vist i tabell 26, 27 og 28.

Resultatene vitner om stor grad av utmattelse blant lærerne (se tabell 26). Samtidig ser vi at svarfordelingen varierer noe med hvordan utsagnene er formulert. Den klareste indikasjonen på at mange lærere er utmattet eller står i fare for å bli det finner vi på utsagnet ”Jeg føler meg uttappet på slutten av skoledagen”. Her viser en av tre lærere (32 %) at de er klart enig i utsagnet. En tilsvarende tendens finner vi for utsagnet ”Jeg føler at arbeidet krever alt jeg har av energi”. Her tilkjenner en av fire lærere (25,9 %) at de er klart enig i utsagnet. Derimot finner vi at bare 12,1 % av lærerne markerer klar enighet i utsagnet ”Jeg føler meg tung og trøtt når jeg står opp for å ta fatt på en ny arbeidsdag”. Det kan tolkes slik at mange føler seg slitne og uttappet på slutten av skoledagen, men at de enda er i stand til å ta seg igjen til neste dag. Dette stemmer godt med beskrivelsen av utbrenthet som en prosess som forverrer seg hvis en ikke greier å endre situasjonen. Over tid vil det da ta lengre og lengre tid å restituere seg. I intervjustudien fortalte lærerne at det over tid tok lengre og lengre tid å restituere seg. Ved stor grad av utmattelse var ikke helgene lenger tilstrekkelig til å samle krefter (Skaalvik og Skaalvik, 2012).

I sitatet nedenfor, som er hentet fra intervjustudien, gir en lærer til kjenne at en helg ikke er tilstrekkelig for å samle krefter til ny dyst. Løsningen blir derfor å be legen om sykmelding i en kortere periode. Dette er en strategi som følges opp av flere lærere i aldersgruppen 35-50 år.

Jeg har følt utmattelse når det har vært for mye, da har jeg måttet ta en pause, ei uke eller to. Når jeg merker at jeg ikke reagerer hensiktsmessig og tynges av dårlig samvittighet, da prøver jeg å si til meg sjøl at nå er det kanskje like greit at du ikke er på jobb. Det skjer jo ikke ofte at jeg føler en slik fullstendig utmattelse, men når det går ut over nattesøvnen, noe som jeg også har opplevd, da er det viktig i en periode å få lagt bort en del ting, slik at en får sove ut. (Mann, 36 år)

For mange eldre lærere er korte sykmeldinger ikke tilstrekkelig for å mestre arbeidet slik de ønsker. Noen lærere i aldersgruppen 50-65 år søker derfor om delvis uføretrygd fram til pensjonsalder for å kunne leve opp til sine ambisjoner om å gjøre en god jobb. Felles for de fleste lærerne i utvalget, uavhengig av alder og kjønn, er at de stiller store krav til eget arbeid.

For meg er nedsatt lesetid et viktig tiltak for at jeg skal kunne fortsette i arbeidet. Du gir og gir hele tida. Så nedsatt lesetid har gjort veldig mye for at jeg holder ut. Jeg føler at jeg har litt kontortid, og jeg kan sitte ned å forberede meg. Jeg har fått nedsatt lesetid, fordi jeg har fått innvilget 20 % uføretrygd. (Kvinne, 56 år)

Tabell 26
Utmattelse

Item	Helt uenig				Helt enig		Totalt
Jeg føler meg følelsesmessig tappet på grunn av jobben.	18,8%	24,5%	19,0%	20,0%	14,0%	3,7%	100%
Jeg føler meg tung og trøtt når jeg står opp for å ta fatt på en ny arbeidsdag.	22,2%	31,5%	18,7%	15,4%	9,2%	2,9%	100%
Jeg føler meg utslitt av skolearbeidet.	15,7%	25,5%	23,5%	20,8%	11,3%	3,2%	100%
Jeg føler at arbeidet krever alt jeg har av energi.	11,8%	20,3%	19,5%	22,4%	18,7%	7,2%	100%
Noen ganger føler jeg at jeg møter veggen.	24,1%	26,0%	17,7%	15,1%	12,1%	5,0%	100%
Jeg føler meg uttappet på slutten av skoledagen.	8,0%	18,2%	18,8%	23,1%	22,0%	10,0%	100%

Tabell 27
Depersonalisering (kynisme)

Item	Helt uenig				Helt enig		Totalt
Noen ganger føler jeg at jeg behandler elever på en upersonlig måte.	20,6%	32,2%	18,7%	16,3%	9,5%	2,7%	100%
Arbeidet som lærer har gjort meg mer ufølsom overfor andre.	59,0%	23,7%	8,4%	5,0%	3,0%	0,9%	100%
Jeg er bekymret for at arbeidet som lærer kan gjøre meg hardere følelsesmessig.	56,5%	24,5%	8,7%	6,0%	3,4%	0,9%	100%
Noen ganger bryr jeg meg egentlig ikke om hvordan det går med enkelte av elevene mine.	64,6%	21,5%	6,9%	3,8%	2,1%	1,1%	100%
Jeg engasjerer meg ikke i elevenes sosiale problemer.	58,6%	27,2%	8,6%	3,1%	1,7%	0,7%	100%
Det hender stadig oftere at jeg snakker negativt om elevene.	50,1%	33,4%	10,1%	4,1%	1,8%	0,5%	100%

Tabell 28
Følelse av å gjøre et godt og nyttig arbeid (ytelse)

Item	Helt uenig				Helt enig		Totalt
Jeg synes jeg gjør en god jobb.	0,3%	0,8%	3,3%	20,3%	52,6%	22,7%	100%
Jeg er tilfreds med min undervisning.	0,3%	1,3%	5,4%	31,3%	49,1%	12,6%	100%
Jeg føler at jeg gjør et nyttig arbeid.	0,3%	0,5%	2,7%	14,6%	48,2%	33,7%	100%
Jeg lykkes med min undervisning.	0,2%	0,9%	5,4%	32,4%	50,6%	10,3%	100%
Jeg ser daglig positive resultater av min undervisning	0,3%	3,0%	9,6%	35,5%	40,5%	11,0%	100%

Tabell 27 viser at vi ikke finner noen stor grad av depersonalisering blant lærerne. For de fleste utsagnene markerte mellom to og fire prosent av lærerne klar enighet i utsagn om depersonalisering. De fleste lærerne markerte også at de opplevde å gjøre et godt og nyttig arbeid. Eksempelvis var 75,3 % av lærerne klart enig i at de gjorde en god jobb og 81,9 % var klart enige i at de gjorde et nyttig arbeid. Derimot fant vi at bare omkring 60 % av lærerne var klart enig i at de lyktes med undervisningen og at de var tilfreds med sin undervisning.

Den konklusjonen vi kan trekke av frekvensoversiktene, er at en stor andel av lærerne opplever arbeidet som utmattende, men at bare en mindre andel av disse har utviklet noen stor grad av depersonalisering eller følelse av redusert ytelse. Denne konklusjonen finner vi også støtte for når vi betrakter korrelasjonene mellom målene på utmattelse, depersonalisering og (positiv) følelse av ytelse. Korrelasjonene, som er vist i tabell 29, er moderate. Korrelasjonen mellom utmattelse og depersonalisering er $r = .40$, noe som i beste fall betyr at utmattelse kan forklare 16 % av variasjonen i målt depersonalisering. Korrelasjonen mellom utmattelse og ytelse er enda lavere ($r = .27$). En rimelig tolking av disse resultatene er at lærerne har høy arbeidsmoral, gjør sitt beste og viser omsorg for elevene til tross for høy grad av utmattelse i arbeidet. Men samtidig må vi presisere at skolen og elevene trenger lærerne som har overskudd i arbeidet. Selv om sammenhengen mellom utmattelse og følelse av å gjøre en god jobb er moderat, kan det være liten tvil om at lærere som har overskudd vil gi den beste undervisningen og ha størst evne til omsorg for elevene. Våre data gir imidlertid ikke mulighet til å analysere det nærmere.

Tabell 29
Korrelasjoner mellom de tre dimensjonene av utbrenthet

Dimensjoner	1	2	3
1 Utmattelse	---	.40	.27
2 Depersonalisering		---	.36
3 Redusert ytelse			----

At lærerne har høy arbeidsmoral og gjør sitt beste til tross for at de føler slitasje blir også dokumentert i Skaalvik og Skaalvik sin intervjustudie (2012). Nedenfor siterer vi en lærer som reflekterer over at arbeidet er i ferd med å bli for omfattende og at det derfor stjeler for mye tid og krefter. I sitatet pekes det også på at lærerne som gruppe er for pliktoppfyllende og klarer ikke å sette grenser for eget arbeid.

Det er litt for stort ansvar, og innimellom tenker jeg også at det er for arbeidsomt. Jeg sitter om kveldene og forbereder meg og retter bøker. Jeg sitter også på søndagene. Jeg har prøvd å regne på det, og endt med at jeg i hvert fall har en 45 timers arbeidsuke. Det tar selvfølgelig mye tid og krefter å jobbe så mye. De fleste lærere er veldig pliktoppfyllende og vil gjøre en god jobb, og noen jobber seg i hjel fordi de ikke klarer å avgrense seg. (Kvinne, 44 år)

7.2. Psykosomatiske plager og negativ affekt

Langvarig stress i arbeidsforhold kan som nevnt lede til utmattelse og utbrenthet. Over tid kan dette også medføre både psykosomatiske reaksjoner og negativ affekt. Psykosomatiske reaksjoner ble registrert gjennom fire spørsmål om i hvilken grad lærerne hadde hatt ulike plager innværende skoleår, for eksempel hodepine, smerter i rygg og nakke og matthet og svimmelhet (se tabell 30). Negativ affekt ble registrert gjennom fem spørsmål om i hvilken grad lærerne innværende skoleår hadde følt håpløshet, angst og uro, nedtrykthet, følelse av å være unyttig og bekymring (se tabell 31).

Det bør understrekes at denne registreringen i seg selv ikke sier noe om hvorvidt psykosomatiske plager og negativ affekt skyldes forhold i arbeidet. Tabell 30 og 31 viser bare graden av psykosomatiske plager og negativ affekt. Om og i hvilken grad psykosomatiske plager og negativ affekt predikeres av forhold i arbeidet skal vi komme tilbake til (se kapittel 7.5).

Tabell 30 viser at svært mange lærere er plaget av smerter i nakke, skuldre eller rygg. En av tre lærere (33,4 %) svarer at de er ganske mye eller svært mye plaget med slike smerter. Relativt mange (26,3 %) svarer også at de er ganske mye eller svært mye plaget av hodepine, mens en mindre andel svarer at de er mye plaget av fordøyelsesproblemer og svimmelhet.

Tabell 30

Psykosomatiske plager (i løpet av dette skoleåret, i hvilken grad har du hatt hver av disse typene plager?)

Item	Ikke plaget	Litt plaget	Ganske mye plaget	Svært mye plaget	Totalt
Smerter i nakke, skuldre eller rygg.	28,5%	38,2%	21,2%	12,2%	100%
Fordøyelsesproblemer.	65,5%	23,5%	7,6%	3,4%	100%
Hodepine.	32,7%	41,1%	18,6%	7,7%	100%
Matthet eller svimmelhet.	54,8%	32,4%	10,7%	2,1%	100%

Sammenligner vi resultatene som er vist i tabell 30 og 31 ser vi at det er færre lærere som er plaget av negativ affekt enn av psykosomatiske reaksjoner. Tabell 31 viser at 16 % av lærerne oppgir at de er ganske mye eller svært mye plaget av bekymring. Vi ser også at i overkant av 10 % av lærerne plages mye av følelse av håpløshet, angst, uro og nedtrykthet. En mulig tolking av dette er at stressende arbeidsforhold først slår ut som fysiske eller psykosomatiske plager (smerter i rygg, nakke osv) og deretter, hvis plagene blir langvarige, men for et mindre antall lærere, som negativ affekt.

Tabell 31

Negativ affekt (i løpet av dette skoleåret, i hvilken grad har du hatt hver av disse typene plager?)

Item	Ikke plaget	Litt plaget	Ganske mye plaget	Svært mye plaget	Totalt
Følelse av håpløshet med tanke på framtiden.	64,3%	24,8%	8,4%	2,6%	100%
Angst, indre uro eller anspenhet.	60,3%	29,1%	8,0%	2,5%	100%
Nedtrykt, tungsindig.	56,7%	32,9%	8,0%	2,3%	100%
Følelse av å være unyttig.	74,6%	19,2%	4,7%	1,4%	100%
Mye bekymret.	46,5%	36,5%	13,2%	3,8%	100%

De resultatene som her er beskrevet blir også framhevet når lærere under intervju blir bedt om å beskrive hvilke konsekvenser tøffe belastninger over tid har for kropp og sinn (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Flere nevner fysiske og psykosomatiske plager som smerter i rygg og nakke, hodepine, søvnvansker og kroppslig uro. I sitatene nedenfor, som er hentet fra intervjustudien, kommer det fram at det ofte er en opphoping av flere plager som reduserer yteevnen.

Jeg vet ikke om jeg har følt utmattelse, men jeg har i hvert fall våknet om morgenen og følt meg syk. Og det er vel en form for utmattelse det også. Ofte sovner jeg med hodepine og våkner med hodepine. Jeg synes det er tungt, og det går jo ut over familien min også. Hodepinen kan vare over lengre perioder. (Kvinne, 45 år)

Jeg føler både psykisk og fysisk utmattelse. Jeg føler også hele tida spenning i kroppen, og jeg tror det er usunt. Jeg tror også det er årsaken til at jeg ikke sover godt nok. Jeg er ikke bekymra for ikke å strekke til i klasserommet, men jeg er bekymra for ikke å mestre alle de andre oppgavene som jeg har. (Kvinne, 46 år)

7.3. Relasjoner mellom utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt

Tabell 32 viser zero order korrelasjoner mellom utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt. Alle korrelasjonene var i området omkring $r = .50$. Det tyder på at utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt kan ses som selvstendige men korrelerte helserelevante mål. For å analysere det nærmere gjennomførte vi fire bekreftende faktoranalyser. I disse analysene testet i fire ulike modeller. Modell 1 definerte tre faktorer: utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt. I modell 2 lot vi alle spørsmål knyttet til disse variablene lade på en enkelt faktor, mens vi i modell 3 og 4 definerte to faktorer (se note til tabell 33).

Faktoranalysene viste at en enfaktor-løsning ikke hadde god tilpassing til data. Videre viste analysene at modellen med tre primærfaktorer hadde den beste tilpassingen til data. Resultatene bekreftet derved at vi bør betrakte utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt som separate, men korrelerte forhold. Korrelasjonene mellom de latente variablene er vist i figur 7.

Tabell 32

Korrelasjoner mellom de tre dimensjonene av utbrenthet, psykosomatiske plager og negativ affekt.

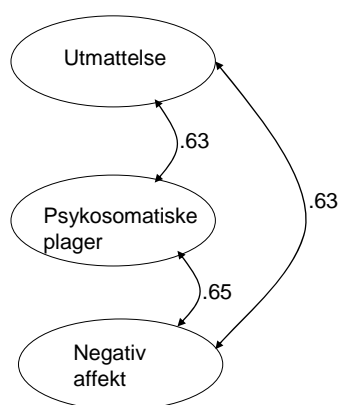
Dimensjoner	1	2	3
1 Utmattelse	---	.53	.58
2 Psykosomatisk plager		----	.55
3 Negativ affekt			----

Tabell 33

Bekreftende faktoranalyser av utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt.

Modeller	TLI	CFI	RMSEA	Chi-square	df
M1: Tre faktorer	.930	.952	.063	978,864	87
M2: En faktor	.691	.769	.137	4432,083	90
M3: To faktorer	.884	.914	.084	1703,961	89
M4: To faktorer	.875	.907	.087	1830,150	89

Note. M3 = Psykosomatiske plager og negativ affekt som en faktor og utmattelse som en faktor, M4 = Utmattelse og psykosomatiske plager som en faktor og negativ affekt som en faktor.



Figur 7. Bekreftende faktoranalyse: korrelasjoner mellom latente variabler for utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt.

7.4. Sammenheng mellom (A) utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt og (B) kjønn, alder, trinn, antall trinn, undervisning i fag som en ikke har utdanning i og skolestørrelse – regresjonsanalyse

Tabell 34 viser i hvilken grad utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt predikeres av kjønn, alder, skolestørrelse, hovedtrinn for undervisning, antall trinn lærerne har undervisning på og hvor mange fag de underviser i uten å ha skolering i faget. Det framgår at disse variablene i svært liten grad kan forklare variasjonen i utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt. Samlet forklarte de henholdsvis 2 %, 4 %, og 3 % av variasjonen i utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt.

Vi skal likevel bemerke at den sterkeste forklaringen av utmattelse og negativ affekt var å undervise i mange fag som en ikke hadde skolering i, mens kjønn var den sterkeste forklaringen av psykosomatiske plager (kvinner oppga mer av slike plager enn menn).

Tabell 34

Sammenheng mellom (A) utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt og (B) kjønn, alder, skolestørrelse, trinn, antall trinn og undervisning i fag som en ikke har utdanning i. Regresjonsanalyse (standardiserte regresjonskoeffisienter).

Prediksjonsvariabler	Utmattelse	Psykosomatiske Plager	Negativ affekt
Kjønn	-.05*	-.17**	-.03
Alder	.00	-.07**	-.06**
Skolestørrelse	.03	.00	.03
Trinn	-.00	.01	.02
Antall trinn	-.02	.03	.06**
Fag uten utdanning	.11**	.07**	.12**
R ²	.02	.04	.03

Note. Trinn = trinn hvor den enkelte lærer har hovedvekten av undervisningen, Antall trinn = antall trinn den enkelte lærer underviser i, Fag uten utdanning = atalt fag den enkelte lærer underviser i uten å ha utdanning i faget. * = $p < .05$, ** = $p < .01$

7.5. Sammenheng mellom (A) utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt og (B) lærernes opplevelse av ulike forhold i skolekonteksten.

Tabell 35 viser i hvilken grad utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt predikeres av ulike forhold i skolekonteksten. Tabellen, som bygger på enkle regresjonsanalyser, viser at de skolekontekstvariablene vi inkluderte i analysen forklarte 30 % av variasjonen i utmattelse, 10 % av variasjonen i psykosomatiske plager og 13 % av variasjonen i negativ affekt.

De skolekontekstvariablene som sterkest predikerte utmattelse så vel som psykosomatiske plager og negativ affekt var *disiplinproblemer* og *tidspress*. I tillegg viser tabell 35 at følelse av *autonomi* var negativt relatert til utmattelse; det vil si at autonomi ser ut til å virke som en buffer mot utmattelse.

Disiplinproblemer, tidspress og autonomi framstår derved som de skolekontekstvariablene som har sterkest betydning for negativ utvikling hos lærerne – for utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt. Sammenhengen er sterkest med utmattelse. Både disse resultatene og teori om stress og utbrenthet ga grunnlag for å anta at utmattelse kan mediere betydningen av skolekonteksten for psykosomatiske plager og negativ affekt. Denne antakelsen testet vi gjennom en SEM-analyse for observerte variabler. Vi testet en teoretisk modell hvor skolekontekstvariablene ble definert som eksogene variabler som predikerte negativ affekt og psykosomatiske plager både direkte og indirekte, via mestringsforventning, tilhørighet, utmattelse, trivsel og engasjement.

Tabell 35

Sammenheng mellom (A) utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt (B) skolekonteksten slik lærerne opplever den. Regresjonsanalyse (standardiserte regresjonskoeffisienter).

Prediksjonsvariabler	Utmattelse	Psyko-somatiske plager	Negativ affekt
Kollektiv kultur	.01	-.03	-.04
Relasjon til ledelsen	-.04	.01	.05
Relasjon til kolleger	-.05*	-.04	-.07*
Relasjon til foreldre	-.05*	-.03	-.10**
Verdisamsvar	-.02	-.05	-.08**
Disiplinproblemer	.20**	.11**	.16**
Tidspress	.37**	.24*	.15**
Læringsor. målstr.	.03	.04	.01
Prestasjonsor. målstr.	.06**	-.00	.05*
Autonomi	-.12**	-.05*	-.07**
R ²	.30	.10	.13

Note. * = <.05, ** = <.01

Figur 8 viser resultatene av SEM-analysen. I denne analysen tester vi en mer kompleks modell enn de vi har vist tidligere. Det betyr at sammenhengene mellom variablene kan endre seg og at bildet av sammenhenger blir mer nyansert.

I den modellen vi testet, lot vi negativ affekt predikere fysiske eller psykosomatiske plager. Den empiriske modellen hadde god tilpassing til data (TLI = .962, CFI > .985, RMSEA < .041). Til forskjell fra regresjonsanalysene i tabell 35 har vi i SEM-analysen inkludert mestringsforventning, tilhørighet, utmattelse, trivsel og engasjement. SEM-analysen estimerer både direkte og indirekte sammenhenger mellom variablene. For å forenkle figuren har vi bare rapportert signifikante regresjonskoeffisienter og bare koeffisienter større enn .09. Det betyr at figur 8 representerer en under-rapportering av sammenhenger, men at den viser de sterkeste sammenhengene.

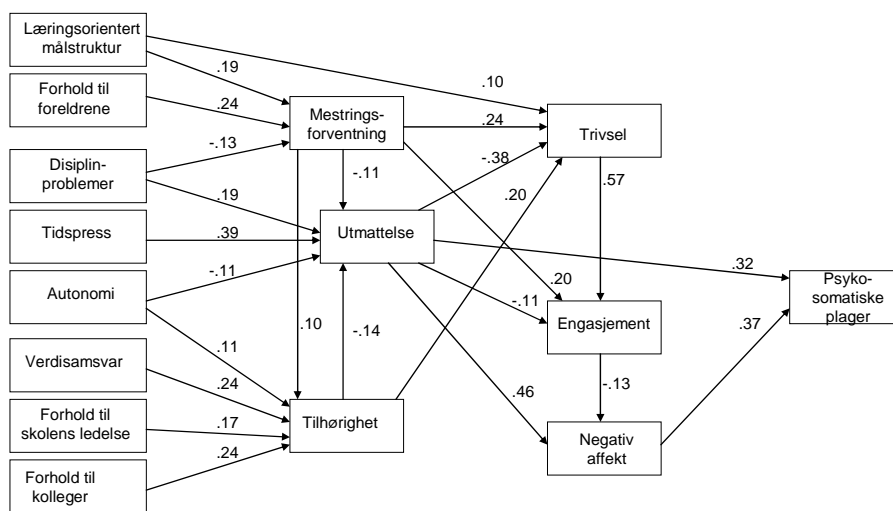
SEM-analysen bekrefter tidligere analyser (se Figur 2 og 3) som viser at lærernes mestringsforventninger er sterkest for lærere som opplever en læringsorientert målstruktur, har et positivt forhold til foreldrene og har lite av disiplinproblemer. Den bekrefter også at følelse av tilhørighet til skolen er sterkest for lærere som har et godt forhold til kollegene og skoleledelsen og som opplever samsvar mellom egne mål og verdier og de mål og verdier som er framherskende på skolen hvor de arbeider (se figur 2 og 3). SEM-analysen bekrefter også resultatet fra regresjonsanalysen som er vist i tabell 35: de forholdene i arbeidsmiljøet som bidrar sterkest til utmattelse hos lærerne, er tidspress, disiplinproblemer og mangel på autonomi.

Samtidig viser figur 8 at alle skolekontekstvariablene vi registrerte har betydning for utmattelse. Men for flere av variablene er betydningen mediert via mestringsforventning og tilhørighet. Både mestringsforventning og følelse av tilhørighet ser ut til å fungere som buffere mot utmattelse. Forhold i arbeidsmiljøet som har betydning for mestringsforventning

og tilhørighet har derfor indirekte betydning for utmattelse, men disse indirekte sammenhengene er relativt svake.

Tidligere analyser av trivsel og engasjement ble gjort uten at vi inkluderte utmattelse i analysene (se kapittel 5, figur 2 og 3). Figur 8 viser at utmattelse er den sterkeste prediktor av trivsel, men en negativ prediktor – jo høyere utmattelse, desto lavere trivsel. I tillegg viser figur 8 tre positive prediktorer av trivsel: mestringsforventning, tilhørighet og læringsorientert målstruktur. Lærernes engasjement er også høyest når lærerne forventer å mestre undervisningen og svekkes når de føler utmattelse.

I SEM-modellen valgte vi å la trivsel predikere engasjement. Resultatet viser en sterk sammenheng, men vi skal være forsiktige med å trekke kausale konklusjoner. Trolig virker trivsel og engasjement gjensidig forsterkende på hverandre.



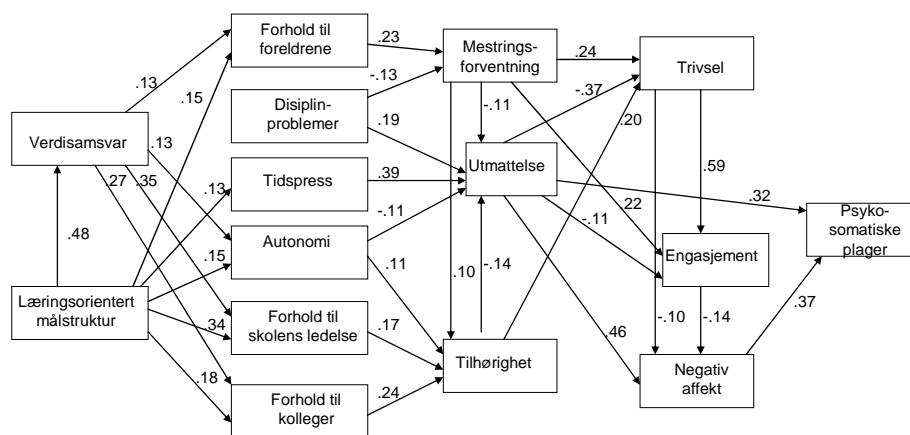
Figur 8 Modell for prediksjon av mestringsforventning, utmattelse, tilhørighet, trivsel, engasjement, negativ affekt og psykosomatiske plager.

Negativ affekt og psykosomatiske problemer var sterkest predikert av utmattelse. Vi fant ingen direkte sammenheng mellom skolekontekstvariablene og negativ affekt eller psykosomatiske plager. Betydningen av skolekontekstvariablene for lærernes fysiske og psykiske helse ble hovedsakelig mediert via utmattelse, som igjen var relatert til tidspress, disiplinproblemer og mangel på autonomi.

I kapittel 4 testet vi en modell hvor vi lot læringsorientert målstruktur predikere lærernes opplevelse av skolekonteksten, både direkte og indirekte via verdisamsvar (Figur 1). Denne modellen hadde god tilpassing til data og indikerte at skolens målstruktur har stor betydning for hvorvidt lærerne opplever at de framherskende målene og verdiene ved skolen er i overensstemmelse med egne mål og verdier. Videre indikerer analysene av modellen at både skolens målstruktur og verdisamsvar har betydning for lærernes opplevelse av andre forhold i skolemiljøet: sosiale relasjoner, autonomi og tidspress.

Modellen som er vist i Figur 8 ble derfor modifisert i samsvar med modellen i Figur 1 (se Figur 9). Den modifiserte modellen hadde god tilpassing til data (TLI = .906, CFI > .955, RMSEA < .064). I Figur 9 viser vi bare signifikante regresjonskoeffisienter og bare koeffisienter større enn .09. For å gjøre figuren lesbar har vi også sløyfet regresjonskoeffisienter som viser at forhold til kolleger og foreldre, følelse av autonomi og tidspress er relatert til lærernes forhold til skolens ledelse.

Resultatene som er vist i Figur 9 bekrefter resultatene som er vist i Figur 8, men indikerer at betydningen av en læringsorientert målstruktur og av verdisamsvar for mestringsforventning, tilhørighet, trivsel og utmattelse er mediert via lærernes opplevelse av sosiale forhold på skolen, tidspress og autonomi.



Figur 9. Prediksjon av lærernes ønske om å slutte å arbeide som lærere – SEM-analyse.

7.6. Lærernes vurdering av belastningsfaktorer

Resultatet av regresjonsanalysen som er vist i tabell 35 viser som nevnt at de skolekontekstvariablene som sterkest predikerte utmattelse var *disiplinproblemer* og *tidspress*. I tillegg vitner analysen om at følelse av *autonomi* ser ut til å virke som en buffer mot utmattelse. Disse konklusjonene ble styrket gjennom SEM-analysen som er vist i figur 8.

Lærerne ble også bedt om å vurdere 13 potensielle belastningsfaktorer. Lærerne ble spurt om i hvilken grad de opplevde hver av de potensielle forholdene som er vist i tabell 36 som en belastning i arbeidet. Dette er en alternativ måte å kartlegge belastningsfaktorer på.

To forhold skilte seg klart ut ved at hele 70 % av lærerne opplevde dem som en stor belastning. Det gjaldt *tidspress/arbeidsmengde* og krav om *dokumentasjon og rapportering*. Svarfordelingen for disse to forholdene var så å si identiske og kan tyde på at det er dokumentasjon og rapportering som i stor grad bidrar til tidspresset på lærerne. Så langt stemmer lærernes vurdering av belastningsfaktorer med resultatet fra regresjonsanalysen og

SEM-analysene. SEM-analysene viser i tillegg at tidspresset fører til utmattelse og gjennom utmattelse til psykosomatiske plager og negativ affekt.

Disiplinproblemer ble også vurdert som en stor belastning av 41,2 % av lærerne. Også dette stemmer godt med regresjonsanalysen og SEM-analysene. Ser vi på autonomi eller handlefrihet i undervisningen, kan vi notere en interessant forskjell på de to analysene. Regresjonsanalysen og SEM-analysene viste at *autonomi* var negativt relatert til utmattelse. Vi tolket det som at autonomi virker som en buffer mot utmattelse. Tabell 36 viser imidlertid at det bare er 14,6 % av lærerne som opplever manglende autonomi som en belastning. Det er viktig å notere at det ikke er noen motsetning mellom disse resultatene. Vurderingen som er vist i tabell 36 betyr trolig at det er en mindre andel lærere (ca. 15 %) som opplever å ikke ha autonomi eller handlefrihet i undervisningen. Regresjonsanalysen og SEM-analysene indikerer derimot at *de* lærerne som i sterkest grad opplever å mangle autonomi, uavhengig av hvor mange det gjelder, tenderer til å bli mest utmattet.

Mellom 40 og 50 % av lærerne opplevde også *stadige endringer og omstillinger* i skolen og *bekymring for enkeltelever* som en stor belastning. Dette er forhold som vi ikke registrerte som skolekontekstvariabler og som derfor ikke kunne inkluderes i regresjonsanalysen og SEM-analysen. Resultatet er imidlertid i tråd med lærernes utsagn i en intervjustudie (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Dette er derfor forhold som bør studeres nærmere i framtidig forskning.

I overkant av 30 % av lærerne opplevde også *sykefravær* på egen skole og *negativ offentlig omtale av skolen* som en stor belastning. Heller ikke disse forholdene var målt som skolekontekstvariabler men framkom som belastningsfaktorer i den omtalte intervjustudien (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Dette viser at det er behov for å se nærmere på modellene for vikarordning på skolene. Det er også behov for å moderere den gjentatte negative omtalen av skolen, særlig i skolepolitiske debatter.

Teamarbeid som ikke fungerer godt ble opplevd som en stor belastning av 22,7 % av lærerne. Dette stemmer godt med den omtalte intervjustudien (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Den viste at de fleste lærerne opplevde teamarbeidet positivt og at det bidro til trivsel i arbeidet. Men den viste også at noen lærere opplevde at teamarbeidet ikke fungerte godt og at disse lærerne følte teamarbeidet som en stor belastning. Resultatet viser at det er et behov for å skolere lærerne i teamarbeid for å avklare hva som bør gjøres til gjenstand for teamarbeid og hva som kan overlates til den enkelte lærer.

De fleste lærerne har et godt *forhold til foreldrene*. Men når forholdet blir anstrengt, oppleves det av lærerne som en stor belastning (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Resultatet som er vist i tabell 36 bekrefter dette – omkring en av fem lærere opplever forholdet til foreldre som en stor belastning. Analysene som er vist i figur 2 og 3 (se 5.4.2) viste også en klar sammenheng mellom lærernes forhold til foreldrene og deres mestringsforventninger. Arbeidet med å skape et godt skole-hjem samarbeid bør derfor være en sentral oppgave for skoleledere.

Nesten en av fem lærere føler at de må gå på akkord med egne *verdier* i arbeidet som lærer og at det er en stor belastning. Figur 2 og 3 viser at dette kan få betydning for lærernes følelse av tilhørighet til skolen. Arbeidet med å skape en kollektiv kultur ved skolene, med en felles oppfatning av mål og virkemidler, bør være en prioritert oppgave for skoleledere.

Men en kollektiv kultur skapes gjennom drøfting og samarbeid, ikke gjennom pålegg og diktat (Skaalvik og Skaalvik, 2012).

Tabell 36

Lærernes vurdering av mulige belastningsfaktorer (I hvilken grad lærerne opplever ulike faktorer som en belastning i arbeidet)

Item	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Totalt
Tidspress og arbeidsmengde	0,8%	5,3%	23,5%	70,4%	100%
Krav om dokumentasjon og rapportering	0,9%	5,4%	23,4%	70,4%	100%
Stadige endringer og omstillinger i arbeidet	2,5%	14,2%	37,8%	45,6%	100%
Disiplinproblemer/atferdsvansker	2,7%	19,7%	36,4%	41,2%	100%
Bekymring for enkelte elever	1,3%	14,8%	44,1%	39,8%	100%
Endringer i arbeidet som du ikke har fått skolerings for å mestre	3,4%	16,9%	44,7%	35,0%	100%
At sykefravær på skolen endrer din arbeidssituasjon	9,1%	26,1%	31,4%	33,3%	100%
Negativ offentlig omtale av skolen	9,4%	20,7%	38,0%	31,9%	100%
Teamarbeid som ikke fungerer godt	15,8%	35,3%	26,2%	22,7%	100%
Kritiske og krevende foreldre	6,9%	33,3%	37,2%	22,6%	100%
At du må gå på akkord med egne verdier	11,1%	40,0%	30,2%	18,8%	100%
At lærerne har liten grad av medbestemmelse i skolen	10,8%	41,0%	29,9%	18,2%	100%
Manglende handlefrihet i undervisningen	14,0%	46,5%	24,9%	14,6%	100%

Under intervjuene forteller flere lærere også at de har mistet innflytelse over skolens virksomhet. Det gjelder beslutninger knyttet til skolens bruk av ressurser, hvordan undervisningen skal organiseres, hva som skal være skolens satsningsområde og hvilke utviklingsprosjekter skole skal engasjere seg i. Opplevelsen av å ha mistet innflytelse på de nevnte områdene omtales på ulike måter, som at skolen blir styrt ovenfra, lærerne har ikke noen rolle i beslutningsprosessen, skolen er rektorstyrt og lærerne mangler eierskap til skolen. Hvordan dette oppleves, er beskrevet av en lærer i sitatet nedenfor.

Jeg føler meg veldig desinformert. Føler meg veldig lite involvert og føler ikke at jeg blir spurt til råds. Det å sitte på siden oppleves som umotiverende. Fordi jeg har liten innflytelse på skolens utvikling, fokuserer jeg veldig mye på klassen min. Skolen har blitt veldig rektorstyrt, og vi er på en måte prisgitt hvilken vei rektor vil gå. Før

følte jeg at jeg var med og eide skolen, men det gjør jeg ikke nå. For ti eller femten år siden sa alltid rektor "skolen vår", men i dag sier rektor "skolen min".
(Kvinne, 51 år)

Når lærere under intervju blir bedt om å reflektere over hva i skolen de opplever som belastende, så blir tidspress, disiplinproblemer og tap av autonomi ofte nevnt. Det samme blir konflikter med kolleger, ledelse og foreldre og å ikke strekke til overfor elever som strever faglig og sosialt. Krav til dokumentasjon og hyppig rapportering blir også av mange trukket fram som en belastning. Angsten for ikke å strekke til når arbeidet hopper seg opp tærer for mange på kropp og sinn. Ekstra belastende blir det når flere oppgaver ikke har en enkel løsning, men krever hardt arbeid over lengre tid. Sitatet nedenfor er hentet fra Skaalvik og Skaalvik (2012) og illustrer konsekvensen av å ha for mange oppgaver innenfor en begrenset tidsramme.

Jeg opplever skolehverdagen som stressende fordi det blir for mange oppgaver som skal gjøres på kort tid. Det blir liten tid til fordyping. Jeg ser ofte oppgaver som må løses, men som jeg ikke har tid til å gjøre. Denne belastningen er så stor og tærer slik på kreftene, at jeg ikke ville ha anbefalt yrket til en som står meg nær.
(Kvinne, 45 år)

Flere lærere peker på at frihet til å følge egne interesser og å gjøre det de tror på også er i ferd med å snevres inn. Dette er en utvikling som i følge lærerne er med å tappe dem for energi i stedet for å inspirere til kreativitet og ekstra ytelse. Sitatet nedenfor, som også er hentet fra Skaalvik og Skaalvik (2012), illustrerer hvordan undervisningen står i fare for å forringes når rammene blir for stramme.

Du kan si at de stramme rammene som vi har nå, hindrer både kreativitet og kvalitet. Når strukturen blir lagt av andre, blir den ikke bestandig hensiktsmessig. Da vi laget strukturen selv, så organiserte vi elevene i store og små grupper etter hva vi ønsket å oppnå faglig og sosialt. Vi valgte innholdet først, og så laget vi strukturen rundt. Nå legges den stramme strukturen først, og så velger vi innholdet etterpå.
(Kvinne, 50 år)

Konflikter mellom lærere på team er også i følge mange lærere som ble intervjuet, en belastning. Når samarbeidet ikke fungerer, skyldes det i all hovedsak ulike syn på eller uenighet om hvordan undervisningen skal organiseres og gjennomføres, men også hvordan regler for elevatferd og håndtering av regler skal overholdes. Dette viser at belastningene ved samarbeidet i stor grad skyldes at lærerne har ulike mål, normer eller verdier som er vanskelig å forene. I sitatet nedenfor peker læreren også på problemer knyttet til avtaler som ikke følges opp.

Jeg har tidligere jobbet på team som ikke har fungert, og det var veldig tungt. Da ble jeg veldig alene, og det skapte mye frustrasjon som var belastende. Avtaler ble ikke holdt, og det var illojal opptreden overfor kolleger. Når vi sa at vi skulle planlegge å gjøre ting rundt elevene, så ble ting gjort på en annen måte, eller at det ikke ble gjort. Det var veldig ubehagelig. (Kvinne, 45 år)

8. ØNSKE OM Å SLUTTE I LÆRERYRKET

I internasjonal sammenheng er frafallet fra læreryrket et stort problem. Chang (2009) viser i en rapport at 25 prosent av nyutdannede lærere slutter i løpet av de tre første årene og 40 prosent slutter i løpet av de første fem årene. I norsk sammenheng viser Køber, Risberg og Texmon (2005) at høsten 2003 arbeidet bare 67 prosent av alle utdannede lærere under 67 år i utdanningssektoren. Det viser at det også er en betydelig avgang fra læreryrket i Norge, men at det trolig skjer i en senere fase av karrieren.

Vi lot lærerne ta stilling til tre utsagn om å tenke på å slutte og å ønske å slutte som lærer. Utsagnene og svarfordelingen er vist i tabell 37. Nesten hver femte lærer (18,7 %) markerte klar enighet i at de ofte tenkte på at de skulle hatt et annet yrke og 11,1 % av lærerne viste klar enighet i at de ofte tenkte på å slutte som lærer.

Tabell 37

Tanker om å slutte som lærer

Item	Helt uenig				Helt enig		Totalt
	25,2%	25,9%	15,2%	15,1%	12,1%	6,6%	
Jeg tenker ofte på at jeg skulle hatt et annet arbeid enn å være lærer							100%
Jeg skulle ønske jeg hadde et annet yrke	32,9%	28,3%	15,2%	12,7%	7,2%	3,7%	100%
Jeg tenker ofte på å slutte som lærer	38,2%	26,1%	13,6%	11,1%	7,1%	4,0%	100%

8.1. Sammenheng mellom (A) ønske om å slutte som lærer (B) kjønn, alder, trinn, antall trinn, undervisning i fag som en ikke har utdanning i og skolestørrelse – regresjonsanalyse.

Tabell 38 viser i hvilken grad tanker om å slutte som lærer predikeres av kjønn, alder, skolestørrelse, hovedtrinn for undervisning, antall trinn lærerne har undervisning på og hvor mange fag de underviser i uten å ha skolering i faget. Resultatet viser først og fremst at tanker om å forlate læreryrket i liten grad predikeres av disse variablene. Samlet forklarer de bare 3 % av variasjonen i lærerne ønske om å forlate yrket.

Selv om forklaringsverdien var liten, fant vi at tre av variablene var signifikant relatert til ønsket om å forlate yrket. Vi fant svake tendenser til at mannlige lærere, yngre lærere og lærere som ble gitt undervisning i fag de ikke hadde utdanning i tenkte mest på å slutte. Men vi må understreke at disse tendensene var svake og at lærernes tanker og ønsker om å forlate yrket må forklares med andre forhold enn lærernes kjønn, alder og undervisningsoppgaver. Det er også viktig å notere at skolestørrelse og trinn ikke var signifikant relatert til tanker om å forlate yrket til tross for det relativt store utvalget av lærere.

Tabell 38

Sammenheng mellom (A) tanker om å slutte som lærer og (B) kjønn, alder, skolestørrelse, trinn, antall trinn og undervisning i fag som en ikke har utdanning i. Regresjonsanalyse.

Prediksjonsvariabler	Tanker om å slutte
Kjønn	.10**
Alder	-.07**
Skolestørrelse	.01
Trinn (hvor hovedtyngden av undervisning ligger)	.02
Antall trinn hvor læreren har undervisning	.02
Antall undervisningsfag uten utdanning	.08**
R ²	.03

Note. Standardiserte regresjonskoeffisienter. * = $p < .05$, ** = $p < .01$

8.2. Sammenheng mellom (A) ønske om å slutte som lærer og (B) lærernes opplevelse av ulike forhold i skolekonteksten

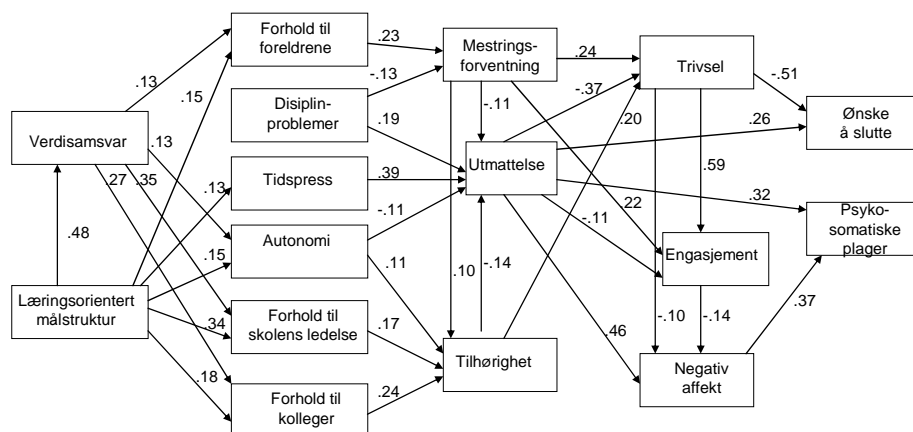
For videre å analysere lærernes ønske om å slutte i arbeidet som lærer, gjennomførte vi en SEM-analyse. Vi utvidet modellen som er vist i figur 9 ved å inkludere lærernes ønske om å forlate læreryrket i modellen. Modellen, som er vist i figur 10, hadde god tilpassing til data (TIL = .917, CFI > .957, RMSEA < .060). Også i denne figuren har vi sløyet regresjonskoeffisienter lavere enn .10.

Modellen forklarte 46 % av variasjonen i lærernes ønske om å slutte. Det som sterkest predikerte lærernes ønske om å forlate yrket, var følelse av utmattelse og trivsel. Følelse av utmattelse var både direkte og indirekte relatert til ønsket om å forlate yrket. Den indirekte relasjonen var mediert via trivsel, som framstod som en sterk buffer mot ønske om å slutte som lærer. Også mestringsforventning og følelse av tilhørighet predikerte lavere motivasjon for å slutte som lærer. Begge disse sammenhengene var mediert via trivsel.

Det er interessant å merke at verken negativ affekt eller psykosomatiske plager var relatert til lærernes ønske om å forlate yrket.

Vi fant ingen direkte relasjon mellom disiplinproblemer og ønske om å slutte. Heller ikke mellom tidspress og ønske om å slutte. Disse forholdene hadde indirekte betydning for lærernes ønske om å slutte, mediert via utmattelse. Med andre ord, tidspress og disiplinproblemer lot til å styrke lærernes ønske om å slutte bare hvis det medførte utmattelse. Autonomi predikerte også lavere motivasjon for å slutte som lærer, mediert via utmattelse,

tilhørighet og trivsel.



Figur 10. Prediksjon av lærernes ønske om å slutte å arbeide som lærere – SEM-analyse.

9. SYKEFRAVÆR

For å få et mål på sykefravær ble lærerne bedt om å oppgi sykefravær semesteret før datainnsamlingen (august til og med desember). Antall fraværsdager er vist i tabell 39. To av tre lærere (66,9) rapporterte at de hadde hatt fravær siste semester. De fleste hadde noen få dager med fravær: 40,5 % rapporterte 1-4 dager. Fravær mellom 5 og 19 dager ble rapportert av 21,6 %, mens 4,8 % meldte fravær over 20 dager.

Tabell 39

Sykefravær i høstsemesteret før datainnsamling.

Antall dager	Prosent
Ikke noe fravær	33,2%
1-4 dager	40,5%
5-9 dager	14,2%
10-14 dager	6,0%
15-19 dager	1,4%
20 eller flere	4,8%

Tabell 40 viser korrelasjoner mellom antall dager sykefravær og kjønn, alder, skolestørrelse, hovedtrinn for undervisning, antall trinn lærerne underviste i og antall fag de underviste i uten å ha utdanning. På grunn av den skjeve fordelingen av sykefravær benyttet vi Spearmans rho. Skolestørrelse, trinn hvor lærerne underviste og antall fag de underviste i uten å ha utdanning i faget var ikke signifikant relatert til sykefravær. Vi fant derimot signifikante, men svært svake tendenser til at kvinner hadde mer sykefravær enn menn og til at eldre lærere hadde mer sykefravær enn yngre. Tendensene var imidlertid små. Det kan illustreres ved at kvinner i gjennomsnitt hadde 5,07 dager med fravær mens menn hadde 4,91 dager og at lærere under 35 år hadde 4,57 fraværsdager mens lærere over 55 år hadde 5,82 dager.

Tabell 40

Sammenheng mellom (A) antall dager sykefravær og (B) kjønn, alder, trinn, antall trinn, undervisning i fag som en ikke har utdanning i og skolestørrelse. Spearmans rho.

Prediksjonsvariabler	Sykefravær
Kjønn	-.06*
Alder	.11*
Skolestørrelse	.03
Trinn	-.03
Antall trinn	.04
Fag uten utdanning	.01

Lærere som rapporterte fravær ble videre spurt om i hvilken grad de mente at sykefraværet skyldtes forhold knyttet til arbeidet. Resultatet viser en svært interessant fordeling (se tabell 41). Noe under halvparten av lærerne som hadde hatt sykefravær (46,5 %) mente at fraværet

ikke hadde noe med arbeidet å gjøre, mens en av fire lærere (26,7 %) svarte at det i svært stor grad skyldtes arbeidsforhold. Relativt få lærere benyttet kategoriene fra liten grad til stor grad. Dette viser en tendens til at lærerne enten knytter sykefraværet til arbeidsforhold eller at de ikke gjør det, mens en forbausende liten andel av lærerne indikerer at sykefraværet delvis skyldes forhold ved arbeidet.

Tabell 41

Lærernes vurdering av i hvilken grad sykefraværet skyldtes forhold knyttet til arbeidet .

Spørsmål	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
I hvilken grad mener du at sykefraværet ditt skyldes forhold knyttet til arbeidet?	46,5%	11,5%	8,4%	3,8%	26,7%

At hver fjerde lærer som har sykefravær så klart knytter det til forhold ved arbeidet må sies å være urovekkende. Vi kan anta at forhold ved arbeidet har betydning for utmattelse som igjen har betydning for sykefravær. Men våre data gir ikke grunnlag for å teste denne antakelsen. Det skyldes at fraværet ble registrert under datainnsamlingen, for en periode før datainnsamlingen. Det vil ikke gi mening å la utmattelse, trivsel osv. på ett tidspunkt predikere sykefravær på et tidligere tidspunkt.

Vi måtte derfor nøye oss med å spørre lærerne om hva det var ved arbeidsforholdene som hadde betydning for sykefraværet. Dette ble gjort bare for de lærerne som hadde markert at fraværet helt eller delvis skyldtes forhold knyttet til arbeidet (53,4 % av utvalget). Vi lot disse lærerne vurdere åtte ulike forhold knyttet til arbeidet. Disse forholdene er vist i tabell 41. For hvert forhold responderte lærerne ved å markere at det ikke hadde noen betydning for deres sykefravær, at det hadde noen betydning eller at det hadde stor betydning.

Svarfordelingen for hvert forhold er vist i tabell 42. Ut fra lærernes vurdering skilte *tidspresset* seg klart ut som den viktigste grunnen til arbeidsrelatert sykefravær – 81,4 % av de som knyttet sykefraværet til forhold ved arbeidet mente at hektiske arbeidsdager hadde betydning, mens 65,3 % mente arbeidsmengde som medførte arbeid på kveldstid og i helgene hadde betydning. Begge disse grunnene er symptomer på tidspresset som lærerne opplever.

Omkring 50 % av de lærerne som knyttet sykefraværet til forhold ved arbeidet markerte også at *disiplinproblemer, bekymring for elevene og nye krav og oppgaver* hadde betydning for fraværet. En mindre andel, i overkant av 20 %, knyttet også fraværet til konflikter med kolleger eller skolens ledelse og til problemer i samarbeidet med foreldre.

Tabell 42

I hvilken grad lærere som hadde hatt sykefravær siste høst mente det skyldtes forhold knyttet til arbeidet

Forhold knyttet til arbeidet	Ingen betydning	Noen betydning	Stor betydning
Arbeidsmengde – mye arbeid på kveldstid og i helgene	34,7 %	44,9 %	20,4 %
Hektiske arbeidsdager	18,7 %	43,6 %	37,8 %
Konflikter med skolens ledelse	78,8 %	15,1 %	6,1 %
Konflikter i kollegiet	77,3 %	17,6 %	5,0 %
Disiplinproblemer og /eller uengasjerte elever	50,0 %	35,5 %	14,5 %
Problemer med foreldre og foresatte	71,9 %	22,9 %	5,2 %
Bekymring for enkeltelever	49,2 %	36,9 %	13,9 %
Nye krav og oppgaver som du ikke har fått opplæring i	56,8 %	34,4 %	8,8 %

Resultatet bekrefter at tidspresset er den belastningsfaktoren som flest lærere opplever (se også tabell 13) og at det for mange lærere kan resultere i utmattelse (se figur 8) og sykefravær. Men samtidig viser tabell 42 at mange lærere peker på at sykefraværet skyldes flere arbeidsrelaterte forhold. En rimelig tolking er derfor at det for mange lærere er opphopingen av belastningsfaktorer som i tillegg til tidspresset kan lede til sykefravær. Selv om vi vil framheve arbeidet med å redusere tidspresset på lærerne som det mest påtrengende tiltaket for å redusere stress, utmattelse og sykefravær, må vi derfor også påpeke at det er nødvendig å arbeide på flere fronter samtidig.

Mange lærere velger å redusere tidspresset ved å søke redusert stilling. Det betyr at lærerne selv tar kostnadene ved det stressende tempoet og den økende arbeidsmengden i skolen. For å få et bilde av hvor stort dette problemet er i læreryrket, stilte vi lærerne i utvalget et spørsmål om de hadde valgt å redusere sin stilling på grunn av stor arbeidsbelastning på skolen. Dette er en konservativ måte å stille spørsmålet på. Vi spurte ikke om hvor mange som hadde redusert sin stilling, men bare om hvor mange som hadde gjort det på grunn av stor arbeidsbelastning. Resultatet viste at 13,8 % av lærerne hadde redusert stillingen sin for å redusere arbeidsbelastningen. Disse lærerne betaler overgangen til en overkommelig arbeidssituasjon ved å gå ned i lønn og framtidig pensjon. Det er også viktig å peke på at det er det overveiende kvinnelige lærere som gjør: mens 4,8 % av mannlige lærere hadde redusert stillingen sin på grunn av arbeidsbelastningen gjaldt dette hele 17,3 % av de kvinnelige lærerne.

Når lærerne under intervju beskriver hvilke konsekvenser store belastninger har hatt for dem i arbeidet, nevner flere at de har vært inne på tanken å redusere stillingen slik at de får en fridag i uka. Etter lengre sykemelding ser også noen seg nødt til å søke delvis uførepensjon, men som vist i utsagnet nedenfor kan det være en tung avgjørelse å ta.

Jeg er sykemeldt nå i 20 %, men jeg ser at jeg på sikt må ta ut uførepensjon en dag i uka. Jeg har tøyd strikken i tre år og det går ikke lenger. Jeg klarer meg fint hvis jeg får være hjemme en dag i uka. Da gjør jeg 100 % jobb og er ikke borte fra skolen i det hele tatt. Men jeg synes det er feil at jeg må gå til det skrittet, for jeg er en dame i min beste alder. Jeg har masse erfaring, og jeg er ikke så verst.” (Kvinne, 49 år).

9.1. Langtids sykefravær

Framstillingen ovenfor gjelder sykefravær siste semester og i all hovedsak korttids fravær. Vi stilte imidlertid også noen få spørsmål om langtids sykefravær. Konkret spurte vi om lærerne hadde hatt sammenhengende sykefravær av en varighet på over en måned i løpet av de siste tre årene. I vårt utvalg bekreftet 17,4 % av lærerne at de hadde hatt slikt fravær og noe over halvparten av disse (57,6 %) mente at fraværet skyldtes forhold ved arbeidet. For denne gruppen gikk vi ikke videre med spørsmål om hvilke forhold knyttet til arbeidet. Isteden spurte vi om de hadde hatt behov for tilrettelegging for å gjøre det lettere å komme tilbake i arbeid igjen. Godt over halvparten av de som hadde hatt langtids sykefravær (62,5 %) bekreftet at de hadde følt behov for noen form for tilrettelegging, og noe over halvparten av disse (57,4 %) svarte videre at de hadde fått spesiell tilrettelegging.

10. OPPSUMMERING OG DRØFTING

10.1. Trivsel, engasjement, tilhørighet og mestring

Denne undersøkelsen bekrefter tidligere studier som viser at de fleste lærerne trives godt i arbeidet. Mellom 70 og 80 prosent av lærerne sier seg klart enig i at de trives med å være lærer og at arbeidet er givende. Men det betyr også at mange av lærerne i skolen ikke trives så godt. Samtidig avkrefter hver femte lærer at de gleder seg til å gå på jobb.

Tilsvarende resultater finner vi for engasjement og tilhørighet. De fleste lærerne markerer at de er engasjert i undervisningen, men en relativt stor andel av lærerne opplever at dette ikke skjer så ofte som ukentlig. Mellom 20 og 30 prosent av lærerne markerer også usikkerhet på spørsmål om de føler tilhørighet til skolen hvor de arbeider.

Når det gjelder forventning om å mestre ulike sider ved lærerrollen, viser lærerne i utvalget stor grad av usikkerhet. Ikke på noe område fant vi en større andel enn 30 % som følte seg helt sikre eller svært sikre på at de ville mestre de situasjonene eller oppgavene de fikk presentert. De fleste markerte at de var ”ganske sikre” på at de ville mestre disse oppgavene. Men mange markerte også at de var fra ”svært usikre” til ”litt usikre”. Eksempelvis markerte over 60 % av lærerne at de var usikre på om de ville greie å holde god undervisning hvis de ble pålagt å bruke arbeidsformer som de selv ikke trodde på. De andre områdene hvor lærerne føler seg mest usikre, knytter seg til å motivere elevene for skolearbeid, tilpasse undervisningen slik at alle elevene får realistiske utfordringer og å holde ro og orden i klassen.

Selv om flertallet av lærerne trives godt med arbeidet, er engasjert og føler tilhørighet til skolen, viser resultatene at vi må nyansere bildet. Som vist ovenfor markerer en stor gruppe lærere usikkerhet knyttet til trivsel, engasjement og tilhørighet. Usikkerheten er enda større når det gjelder forventninger om å mestre ulike situasjoner i skolen. Hvis det får konsekvenser for det arbeidet lærerne gjør, kan det ramme svært mange elever. Arbeidet for å fremme trivsel, engasjement, tilhørighet og mestring er derfor en særdeles viktig oppgave for skoleledere.

Særlig tankevekkende er det at flertallet av lærere føler seg utsikre på om de vil greie å gi god undervisning hvis de blir pålagt arbeidsformer som de ikke har tro på eller føler seg fortrolige med. Det er tankevekkende fordi mange lærere opplever å miste autonomi knyttet til undervisningen og at de må ta i bruk arbeidsformer som de ikke selv ville valgt (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Dette skjer dels etter pålegg fra skoleleder og dels som et resultat av kompromisser i lærerteam.

Det er også viktig å merke seg at lærernes mestringsforventninger var høyest når det gjaldt gjennomgang og forklaring av fagstoff, mens de svakeste mestringsforventningene knyttet seg til utvikling og tilrettelegging av læringsmiljøet (tilpassing, motivering, organisering, bruk av ulike arbeidsformer). I politiske diskusjoner tas det til orde både for en styrket lærerutdanning og for etterutdanning av lærere. Denne undersøkelsen støtter denne tanken. Men den viser også at både lærerutdanningen og etterutdanningen må gripe fatt i helheten i lærerrollen, i hvordan læreren kan legge til rette for læringsprosessene og arbeide for å utvikle et godt læringsmiljø, og på den måten skape gode betingelser for læringsarbeidet og

for den skolefaglige undervisningen. Deler av dette har å gjøre med klasseledelse. Men klasseledelse betraktes ofte i en trang betydning, hvor kontrollaspektet får stor plass. Skaalvik og Skaalvik (2013b) argumenterer for at det er behov for en videre og mer positiv forståelse av klasseledelse.

10.2. Utbrenthet, negativ affekt og psykosomatiske plager

Utbrenthet beskrives ofte som et syndrom som inkluderer tre dimensjoner: fysisk og emosjonell utmattelse, depersonalisering og redusert ytelse. Denne undersøkelsen viser stor grad av utmattelse blant lærerne, men liten grad av depersonalisering. Vi finner heller ikke noen stor andel av lærere som opplever at de ikke gjør et godt og meningsfylt arbeid.

Resultatene er positive i den forstand at vi ikke kan påvise noen stor grad av utbrenthet blant lærerne. Det er likevel bekymringsfullt at hver tredje til hver fjerde lærer føler seg uttappet etter endt skoledag og at hver fjerde lærer føler at arbeidet tapper alt de har av energi. For noen lærere kan det være starten på en prosess som ender med utbrenthet (for beskrivelser av hvordan dette oppleves, se Skaalvik og Skaalvik, 2012).

Mange lærere er også plaget av psykosomatiske plager. Eksempelvis melder 1 av 3 lærere om smerter i nakke, rygg og skuldre. Mange lærere melder også at de er mye plaget av bekymring, nedtrykthet, angst og følelse av håpløshet, noe vi har betegnet som negativ affekt. Disse symptomene, utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt er interkorrelerte (fra $r = .53$ til $r = .58$). Det illustrerer en tendens til opphoping av stress-symptomer hos lærerne. Analysene viser også at det er sterk sammenheng mellom utmattelse og trivsel - de lærerne som føler mest emosjonell utmattelse i arbeidet, viser også lavest trivsel.

Resultatene viser et påtrengende behov for å redusere stress hos lærerne, både av hensyn til lærerne selv og av hensyn til elevene og kvaliteten av undervisningen. Det er derfor viktig å kartlegge hva det er i lærernes arbeidssituasjon som fremmer eller begrenser lærernes trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforvenning, og hva det er som bidrar til stress, utmattelse og negative opplevelser, og som kan skape ønske om å forlate læreryrket.

Vi skal derfor oppsummere resultater om lærernes arbeidsforhold og opplevelse av lærerrollen og hvilke forhold i arbeidet som bidrar til å senke trivsel og mestringsforventning og til å øke stresset i arbeidet.

10.3. Lærernes undervisningsoppgaver

Et spørsmål en kan stille, er om arbeidsbelastningen på lærerne øker jo flere trinn lærerne underviser på og jo flere fag de underviser i uten å ha utdanning eller kompetanse i fagene. Lærere som underviser på flere trinn får flere elever å forholde seg til, noe som kan være krevende. På den annen side kan det også bety at de underviser i de samme fagene på ulike trinn, noe som kan være arbeidsbesparende. Det er derfor vanskelig å predikere betydningen av å undervise på flere trinn for lærernes trivsel. Derimot antar vi at det er ekstra arbeidsbelastende å undervise i fag en ikke har utdanning i.

Resultatene viser at 25 % av lærerne i utvalget underviste på tre eller mer enn tre trinn. Som ventet var det mest utbredt på små skoler. Vi fant tendenser til at lærerne hadde lavere trivsel, tilhørighet og mestringsforventning jo flere trinn de underviste på. Men det må bemerkes at tendensene var svært svake. Antall trinn lærerne underviste på hadde ingen sammenheng med utmattelse eller psykosomatiske plager. Konklusjonen blir derved at antall trinn lærerne underviser på ikke ser ut til å være noen stor ekstra belastning. Denne konklusjonen er likevel noe usikker. Det skyldes at det er lærere på små skoler som underviser på flest trinn, og at disse lærerne trolig har færre elever i gruppene eller klassene enn lærere på større skoler.

Resultatet viste også at 18 % av lærerne underviste i to eller flere fag som de ikke hadde utdanning i. Vi fant svake, men systematiske tendenser til lavere trivsel, engasjement og tilhørighet og høyere utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt hos lærere som underviste i fag som de manglet utdanning i. En nærliggende tilråding kunne derfor være å tilstrebe at lærerne underviser i fag de har utdanning i på skoler hvor det er mulig. Men det vil også bety at lærerne underviser mange klasser og trinn og at de har de samme elevene i relativt få timer. Resultatet kan bli at det går på bekostning av lærernes mulighet til å bli kjent med elevene og til å utvikle et godt lærer-elev-forhold. Siden de tendensene vi har funnet er svake, er vår tilråding at skolene tilstreber en fornuftig balansegang mellom at lærerne får anledning til å bli kjent med elevene og at de fortrinnsvis underviser i fag som de har kompetanse i.

10.4. Lærernes opplevelse av skolekonteksten

10.4.1. Deskriptiv oppsummering

Til tross for at de fleste lærerne trives godt i yrket, viser resultatene av denne undersøkelsen også et stort forbedringspotensial knyttet til arbeidsforholdene og skolekonteksten. De fleste lærerne har et godt *forhold til kollegene* på skolen, men mange gir uttrykk for at samarbeidet på teamene (oftest trinn-team) kan være problematisk. Det skyldes at samarbeidet tar tid som kunne vært brukt til å forberede egen undervisning og at teamsamarbeidet ofte fører til at lærerne må legge bort egne ideer om undervisningen. Skaalvik og Skaalvik (2012) fant også at teamsamarbeidet var en kilde til trivsel når det fungerte godt og lærerne hadde felles mål og verdier, men at det også kunne være en kilde til stress og utmattelse når det ikke fungerte godt. Det synes å være et klart behov for å avklare hva teamsamarbeidet skal inneholde og hvordan og på hvilke områder lærerne kan bevare sin autonomi og sin egenart innenfor en kollektiv kultur.

Resultatene vitner også om et betydelig *ledelsesproblem* i skolen. Lærernes usikkerhet knyttet til utvikling og tilrettelegging av læringsmiljøet (se punkt 10.1.) er også tankevekkende når vi ser det i relasjon til deres forhold til og vurdering av skoleledelsen eller rektor. Som vist i kapittel 4 var over 40 % av lærerne usikre på eller uenige i at de kunne søke råd hos skolens ledelse når det gjaldt pedagogiske problemer. Et tilsvarende antall lærere markerte usikkerhet eller uenighet i at forholdet til skolens ledelse var preget av gjensidig respekt og tillit, noe som er en forutsetning for å søke råd og veiledning. Enda flere var usikre på eller uenige i at ledelsen ga klare signaler om i hvilken retning skolen skulle utvikles. I tråd med dette opplever under halvparten av lærerne at det er en klar kollektiv kultur ved skolen hvor de arbeider. Mange lærere forteller også om fraværende ledere, mens andre forteller om skoleledere som detaljstyrer lærernes arbeid. Det synes å

være behov for en debatt om hva slags ledelse skolen er tjent med. Vi trenger også mer kunnskap om hvilken kompetanse og hvilke holdninger som vektlegges i skoleringen av skoleledere.

Bare omkring halvparten av lærerne i utvalget gir klart uttrykk for at de rådende verdiene ved skolen stemmer med deres egne mål og verdier knyttet til arbeidet som lærer. Mange lærere opplever derfor det vi har betegnet som mangel på *verdisamsvar*. Mangel på verdisamsvar blir særlig problematisk i lærerrollen, fordi den er så klart verdiladet. Denne undersøkelsen vitner derfor om et stort behov for en pedagogisk ledelse i skolen, en ledelse som tar opp mål og verdier i utdanningen til drøfting i lærerkollegiet. Det er bare gjennom slike drøftinger kollegiet kan komme fram til felles mål og verdier, som er en forutsetning for at alle eller de fleste lærerne kan føle verdisamsvar.

Mange lærere opplever også at skolen *både* representerer en *læringsorientert målstruktur* (med vekt på personlighetsutvikling, personlige mål tilpasset elevenes forutsetninger og fokus på forbedring og framgang hos den enkelte elev) og en *prestasjonsorientert målstruktur* (med vekt på prøver, prestasjoner som er målbare og sammenligning av elever og skoler). Resultatene viser en sterk tendens til at de lærerne som opplever en utpreget læringsorientert målstruktur også opplever høyest verdisamsvar. Resultatene indikerer at en læringsorientert målstruktur er mest i samsvar med lærernes egne verdier, og at en slik målstruktur derfor fremmer trivsel og engasjement hos lærerne.

Omkring 1 and 3 lærere opplever at *disiplinproblemer* gjør det vanskelig å gjennomføre undervisningen slik de har planlagt og at de bruker mye tid og krefter på å holde ro og orden.

Avhengig av hvordan utsagnene er formulert gir mellom 80 og 90 % av lærerne også uttrykk for et sterkt *tidspress* i skolen. Både sentrale skolemyndigheter og ledelsen ved den enkelte skole må arbeide målrettet for å redusere tidspresset på lærerne.

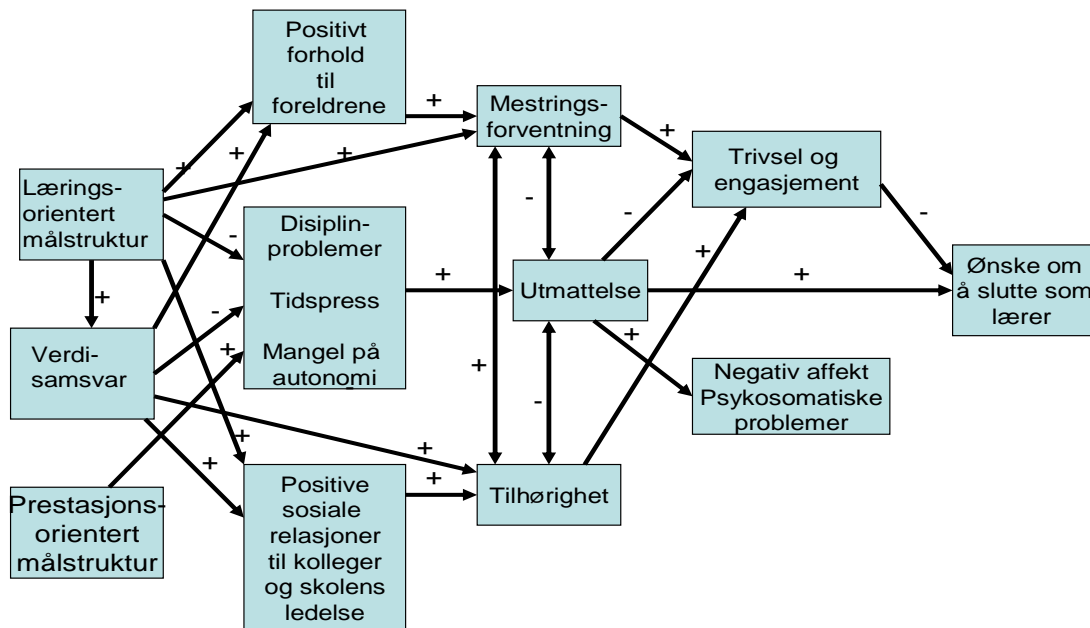
Resultatene viser at de fleste lærerne opplever at de har autonomi knyttet til undervisningen. Men mange lærere opplever å ha *begrenset autonomi* eller handlefrihet i undervisningen, og over halvparten av lærerne opplever uklare signaler om skolens verdigrunnlag. Men skolen trenger profesjonelle lærere, som handler til beste for elevene ut fra felles verdier, sin profesjonelle kompetanse og sin kjennskap til elevene. Også det krever en skoleledelse som tar pedagogisk ledelse på alvor, som arbeider for å avklare mål og verdier, som legger vekt på å etablere en kollektiv kultur og som innenfor disse rammene vier tillit til lærerne og gir utstrakt grad av autonomi.

Denne deskriptive oppsummeringen illustrerer en stor utfordring knyttet til å utvikle et godt arbeidsmiljø for lærerne. Derfor blir det viktig å analysere hvilke forhold ved arbeidsmiljøet som har (størst) betydning for lærernes trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforventning, men også for utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt.

10.4.2. Analyse av sammenhenger – betydningen av skolekonteksten

I denne studien har vi gjennomført ulike typer av analyser av sammenhengen mellom variablene, både regresjonsanalyser og enkle og mer komplekse SEM-analyser. På grunnlag av disse analysene, men også med utgangspunkt i de teoriene som lå til grunn for analysene,

har vi utviklet en teoretisk modell for sammenhengen mellom kontekstuelle forhold i skolen og lærernes opplevelse av arbeidet. Modellen er presentert i Figur 11.



Figur 11. Modell for sammenhenger mellom kontekstuelle forhold i skolen og lærernes opplevelse av arbeidet

Modellen legger til grunn at lærernes responser på arbeidet (mestringsforventning, tilhørighet, utmattelse, trivsel, engasjement, negativ affekt, psykosomatiske reaksjoner og ønske om å slutte) delvis er et resultat av hvordan de opplever arbeidsmiljøet på skolen (skolekonteksten). Modellen kan leses slik:

Arbeidsmiljøet på skolen består ikke av enkeltstående dimensjoner som er uavhengig av hverandre. *Skolens målstruktur* har betydning for lærernes relasjon til foreldre, kolleger og skolens ledelse, for lærernes følelse av autonomi i arbeidet og for tidspress og disiplinproblemer. Særlig viktig er graden av læringsorientert målstruktur, som er positivt relatert til relasjonelle forhold på skolen og til følelse av autonomi. I en læringsorientert målstruktur opplever lærerne også større samsvar mellom egne verdier og de rådende verdiene ved skolen. Det betyr at lærernes pedagogiske verdier er mest i samsvar med en læringsorientert målstruktur. Samtidig finner vi også at en prestasjonsorientert målstruktur leder til økt tidspress og større disiplinproblemer og til lavere følelse av autonomi blant lærerne. Skolens målstruktur framstår derved som en overordnet dimensjon ved arbeidsmiljøet og læringsmiljøet i skolen som får betydning for lærerens opplevelse av en rekke forhold i skolemiljøet.

Verdisamsvar framstår også som en overordnet dimensjon ved skolemiljøet, men som er sterkt relatert til skolens målstruktur. Verdisamsvar har også betydning for lærernes opplevelse av ulike forhold i skolemiljøet: sosiale relasjoner til foreldre, kolleger og skolens ledelse, autonomi og tilhørighet til skolen.

Betydningen av målstruktur og verdisamsvar for lærernes mestringsforventninger, følelse av tilhørighet og utmattelse medieres via opplevelsen av relasjonelle forhold på arbeidsplassen, tidspress, autonomi og disiplinproblemer. Et generelt positivt *forhold til foreldrene* er en viktig forutsetning for lærernes mestringsforventninger. Opplevelsen av å ha foreldre som er kritiske tenderer derimot til å svekke lærernes mestringsforventninger. *Tidspress, disiplinproblemer og mangel på autonomi* i undervisningen er forhold som bidrar til å øke utmattelse hos lærerne og som på lang sikt kan resultere i utbrenthet. *Positive sosiale relasjoner til kolleger og til skolens ledelse* er sentrale forhold i skolemiljøet fordi de fremmer lærernes følelse av tilhørighet til skolen.

Både *mestringsforventning* og følelse av *tilhørighet* fremmer trivsel og engasjement hos lærerne mens utmattelse svekker trivsel og engasjement. *Utmattelse* bidrar også sterkt til negativ affekt (depressive tendenser) og til utvikling av psykosomatiske problemer som smerter i rygg, nakke og skuldre og hodepine.

Mange lærere har tanker om å *slutte som lærer*. Slike tanker og motiver fremmes særlig sterkt av mangel på trivsel og engasjement og av den utmattelse som mange lærere opplever. I denne undersøkelsen fant vi derimot ikke noen sammenheng mellom verken negativ affekt eller psykosomatiske symptomer og ønske om å slutte i læreryrket. Det var relativt overaskende, men stemmer med at den generelle trivselen også slo sterkere ut på ønsket om å slutte enn følelse av utmattelse. Det tyder på at lærerne blir i yrket så lenge de trives, til tross for stor slitasje og utmattelse. Den samme konklusjonen har vi tidligere trukket på grunnlag av en intervjustudie (Skaalvik og Skaalvik, 2012).

10.5. Avslutning

Både SEM-analysene og den teoretiske modellen vi utledet fra analysene (Figur 11) viser at arbeidsmiljøet på skolen har stor betydning for lærernes opplevelse av arbeidet. Analysene viser også at enkeltstående tiltak ikke vil være nok til å fremme lærernes trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforventning og til å redusere stress, utmattelse og motivasjon for å slutte i yrket. Flere tiltak må settes inn samtidig. Det gjelder tiltak for å redusere tidspresset på lærerne, redusere disiplinproblemene og all energi lærerne må bruke for å holde ro og orden, øke lærernes autonomi i undervisningen, skolere lærerne i samarbeid slik at teamsamarbeidet blir mer effektivt og mindre krevende, styrke lærernes kompetanse i å tilrettelegge for læringsprosesser som virker motiverende på elevene og gir dem optimale utfordringer, utvikle en felles skolekultur og utvikle gode samarbeidsformer med foreldre/foresatte.

Vi vil likevel peke på to forhold som synes å være overordnet og som blir avgjørende for hele skoleutviklingen:

- Å utvikle en skole som vektlegger en læringsorientert målstruktur (se kap. 4.1.5.).
- Å utvikle skolen slik at lærerne opplever verdisamsvar (at de rådende verdiene ved skolen er i samsvar med lærernes egne mål og verdier).

Forskning på elevnivå har konsekvent vist at en læringsorientert målstruktur har en rekke positive effekter, blant annet på elevenes målorientering (Luo, Hogan, & Paris, 2011; Urdan, 2004), på elevenes innsats, utholdenhet og bruk av adekvate læringsstrategier (Wolters, 2004), på elevenes følelse av tilhørighet til skolen (Walker, 2012) og på elevenes

forhold til lærerne (Patrick, et al., 2011; Polychroni, Hatzichristou, & Sideridis, 2012). Den foreliggende undersøkelsen viser at en læringsorientert målstruktur fremmer positive opplevelser av skolemiljøet også for lærerne. De verdiene og målene som representeres av en læringsorientert målstruktur er også i samsvar med lærernes mål og verdier, blant annet med de verdiene som for mange lærere ligger til grunn for å velge å utdanne seg til lærer.

Å fremme en læringsorientert målstruktur i skolen er derfor også et viktig virkemiddel for å øke lærernes følelse av verdisamsvar. Men verdisamsvar gjelder alle mål, verdier og virkemidler i skolen. Verdisamsvar bør derfor fremmes gjennom løpende drøftinger av mål og verdier i lærerkollegiet. Slike drøftinger vil bidra til å bevisstgjøre lærerne på hvilke verdier de står for og hvilke verdier som ivaretas gjennom ulike pedagogisk praksis. En målsetting med drøftingene må være å komme fram til felles oppfatninger av mål og verdier og hvordan de kan fremmes i skolen. I en skole som er preget av en læringsorientert målstruktur og hvor lærerne har en felles forståelse av mål, verdier og virkemidler, reduseres også behovet for kontroll og lærerne kan gis den autonomi som de trenger for å gi god undervisning og ivareta elevene.

I store deler av den vestlige verden opplever lærerne i dag signaler om at det er en prestasjonsorientert målstruktur som er idealet og at det er elevenes resultater på prøver som teller. Det skjer gjennom gjentakende påstander om at elevene lærer for lite i skolen, økt bruk av nasjonale og internasjonale tester og klare tendenser til at testresultatene offentliggjøres og at testene blir brukt til å sammenligne elever og skoler. Disse tendensene følger av en ideologi om målstyring og ansvarliggjøring av lærere og skoleledere (accountability). Resultatene av den foreliggende undersøkelsen tyder på at lærerne foreløpig har bevart sine egne idealer og verdier. Det samme fant Skaalvik og Skaalvik (2012) gjennom omfattende intervju av lærere. På lengre sikt er vi likevel usikre på hvordan de nasjonale føringene med vekt på å sammenligne testresultater vil påvirke lærernes holdninger, verdier og opplevelse av arbeidet. Bullough (2011) hevder at målstyringsideologien vil føre til at det som vil etterspørres av lærerne i mindre grad vil bli evne til å ta selvstendige og ansvarlige beslutninger, og i større grad vilje til å handle ut fra beslutninger som andre har tatt. Verken lærerne eller elevene vil være tjent med en slik utvikling.

REFERANSER

- Ames, C. (1992). "Classrooms: Goals, structures, and students motivation." *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Anderman, E. M., & Wolters, C. A. (2006). Goals, values, and affects: Influences on student motivation. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology 2nd ed.*, (pp. 369-389). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., & Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69-78.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.1-43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). "A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management." *Teaching and Teacher Education*, 16, s. 239–253.
- Bullough, R. V. (2011). Hope, happiness, teaching, and learning. I C. Day & J. C-K. Lee (Red.), *New understandings of teachers' work. Emotions and Educational Change* (ss. 15-30). New York: Springer.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perception of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18, 453-467.
- Chang, M-L. (2009). "An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers." *Educational Psychology Review*, 21, s. 193–218.
- Conley, A. M. (2012). Patterns of motivation beliefs: Combining achievement goal and expectancy-value perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 104, 32-47.
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimary, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30, 277-287.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour." *Psychological Inquiry*, 11, s. 227–268.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole, nr. 1*, 58-63.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students. *The Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. (2006). "Burnout and work engagement among teachers." *Journal of School Psychology*, 43, s. 495–513.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Milton Keynes: Open University Press.
- Howard, S. & Johnson, B. (2002). "Resilient teachers: Resisting stress and burnout." I *Proceedings of the Australian Association for Research in Education Conference, Problematic Futures: Education Research in an Era of Uncertainty* (s. 1–5). Brisbane, Queensland, Australia. Tilgjengelig fra <http://www.aare.edu.au/02pap/how02342.htm>
- Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23, 359-388.

- Ingersoll, R.M. (2001). "Teacher turnover and teacher shortages: An organizational Analysis." *American Educational Research Journal*, 38, s. 499–534.
- Jennett, H.K., Harris, S.L. & Mesibov, G.B. (2003). "Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, s. 583–593.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5, 50-67.
- Kokkinos, C.M. (2007). "Job stressors, personality and burnout in primary school teachers." *British Journal of Educational Psychology*, 77, s. 229–243.
- Køber, T., Risberg, T. & Texmon, T. (2005). «Hvor jobber førskolelærere og lærere»? I *Utdanning 2005* (s. 232–253). Oslo: Statistics Norway.
http://www.ssb.no/emner/04/sa_utdanning/arkiv/sa74/kap-11.pdf
- Leung, D.Y.P. & Lee, W.W.S. (2006). "Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the component of burnout." *Anxiety, Stress, and Coping*, 19, s. 129–141.
- Lindqvist, P. & Nordäng, U.K. (2006). "Who dares to disconnect in the age of uncertainty? Teachers' recesses and 'off-the-clock' work." *Teachers and Teaching. Theory and practice*, 12, s. 623–637.
- Luo, W., Hogan, D., & Paris, S. G. (2011). Predicting Singapore students' achievement goals in their English study: Self-construal and classroom goal structure. *Learning and Individual Differences*, 21, 526–535.
- Maehr, M.L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory. The past, present, and future. I K. R. Wentzel & A. Wigfield (red.): *Handbook of Motivation at School* (ss.77-104). New York: Routledge.
- Meece, J.L., Anderman, E.M. & Anderman, L.H. (2006). "Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement." *Annual Review of Psychology*, 57, s. 487–503.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103, 367–382.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the Teacher Autonomy Scale. *Journal of Educational Research*, 100, 44-51.
- Pines, A.M. & Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and Cures*. New York: Free Press.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Polychroni, F., Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences*, 22, 207–217.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20, 30-46.
- Richardson, P.W. & Watt, H.M.G. (2006). "Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities." *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), s. 27–65.
- Roness, D. (2012). «Hvorfor bli lærer? Motivasjon for utdanning og utøving.» Doktorgrad. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

- Schaufeli, W. og Bakker, A. (2003). *Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual*. Utrecht: Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University.
- Schaufeli, W.B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout Companion to Study and Practice: A critical Analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W.B. & Salanova, M. (2007). "Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs." *Anxiety, Stress, and Coping. An International Journal*, 20, s. 177–196.
- Scott, C., Stone, B. & Dinham, S. (2001). "I love teaching but... International patterns of teaching discontent." *Education Policy Analysis Archives*, 9 (28), 1–18. Tilgjengelig på: <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n28.html>
- Skaalvik, E. M. (1997a). Self-enhancing and self-defeating ego-orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81.
- Skaalvik, E. M. & Fossen, I. (1995). *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole..* Trondheim, Tapir.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007a). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007b). Lærernes mestringsforventninger: utprøving av en norsk skala og sammenheng med utbrenthet og skolekontekst. *Spesialpedagogikk*, nr.2, 52-71, Forskningsutgave.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2008a). Teacher self-efficacy: Conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context. I Marsh, H. W., Craven, R., & McInerney, D. (Red.): *Self-processes, Learning, and Enabling Human Potential* (ss.223-247). Connecticut: Information Age Publishing.
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2009a). Trivsel og belastning i lærerrollen: En kvalitativ tilnærming. *Bedre skole*, nr. 2, 35-43.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009b). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teacher and Teacher Education*, 25, 518-524.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009c). Trivsel, stress og utmattelse blant lærere: En paradoksal kombinasjon. *Bedre skole*, nr1, 30-37.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011a). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress, and Coping. An international Journal*, 24, 369-385.
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2011b). Skolen som verdikontekst for lærere. Betydning for trivsel og ønske om å skifte jobb. *Bedre skole*, nr. 2, 70-77.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011c). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: associations with students' perception of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y. & Thijs, J.T. (2011). "Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships." *Educational Psychology Review*, 23, s. 457–477.
- US Department of Education (1997). *Job Satisfaction among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher*

- Compensation*. Washington, D.C.: National Centre for Educational Statistics, U.S. Department of Education. Tilgjengelig på: <http://nces.ed.gov/pubs/ce/c9749a01.html>
- Urduan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: examining achievement goals, classroom goal structure, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251–264.
- Walker, C. O. (2012). Student perceptions of classroom achievement goals as predictors of belonging and content instrumentality. *Social Psychology of Education*, 15, 97–107.
- Wendelborg, C., Røe, M., Skaalvik, E. M. (2011). *Elevundersøkelsen 2011*. [Student Survey, 2011]. Trondheim, NTNU Samfunnsforskning AS.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250.

PUBLIKASJONER FRA PROSJEKTET "SKOLEN SOM ARBEIDSPASS"

Bøker, rapporter og avhandlinger

Federici, R. A. (2012). *Principal Self-Efficacy. The benefits of Efficacy Beliefs for Adaptive Functioning*. Doktoravhandling ved NTNU (2012:53).

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget. ISBN 978-82-15-02114-0

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*.
<http://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Lærerrollen-sett-fra-lærernes-ståsted.aspx>

Internasjonale artikler

Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., & Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69-78.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002>

Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: assessing a Norwegian Principal Self-Efficacy Scale. *Social Psychology of Education*, 14, 1-26. doi:10.1007/s11218-011-9160-4

Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15, 295-320. doi: 10.1007/s11218-012-9183-5

Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2012). Teacher and principal self-efficacy: Relations with autonomy and emotional exhaustion. I B. L. Shari (Ed.). *Self-Efficacy in School and Community Settings* (pp. 125-150). New York: Nova Science Publishers, Inc.

Federici, R. A. (2013). Principal self-efficacy: Relations with job autonomy, job satisfaction and contextual constraints. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 73-86. doi: 10.1007/s10212-011-0102-5

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Dimensions of teacher burnout and relations with perceived school context. In F. Columbus (Red.), *The Psychology of Burnout*. New York, Nova Science Publishers.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teacher and Teacher Education*, 25, 518-524. Doi:10.1016/j.tate.2008.12.006

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038.
doi:10.1016/j.tate.2011.04.001

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress, and Coping. An international Journal*, 24, 369-385.
doi:10.1080/10615806.2010.544300

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: associations with students' perception of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (under trykking). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*.

Artikler i norske bøker og tidsskrift

Ertsås, T.I. & Irgens, E.J. (2012): Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I: Postholm, M.B.: *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss.192-215). Trondheim: Tapir. ISBN 9788251928946.

Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, nr. 1, 58-63.

Irgens, E.J. (2012): Profesjonalitet, samarbeid og læring. I: Postholm, M.B.: *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 217-231). Trondheim: Tapir. ISBN 9788251928946.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Trivsel, utbrenthet og mestringsforventning hos lærere: en utfordring for skoleledere. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik (Red.): *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen* (ss.141-152). Trondheim, Tapir Akademisk Forlag. ISBN 978-82-519-2319-4

Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2010). utfordringer i lærerrollen. In R. A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik (red.): *Kompetent skoleledelse* (ss. 147-163). Trondheim, Tapir. ISBN 978-82-519-2486-3.

Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2011). Skolen som verdikontekst for lærere. Betydning for trivsel og ønske om å skifte jobb. *Bedre skole*, nr. 2, 70-77.

Foredrag/papers på internasjonale konferanser

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Teachers' perception of school goal structure and value consonance: Relations with self-efficacy, feeling of belonging, and job satisfaction.*

Innlegg ved the Annual meeting of the American Educational Research Association i New Orleans, April 2011.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Teachers' job satisfaction: Relations with school goal structure, perceived autonomy, work overload, self-efficacy, and emotional exhaustion*. Innlegg ved the Annual meeting of the American Educational Research Association i New Orleans, April 2011.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Teachers' feeling of belonging, exhaustion, job satisfaction, motivation and psychosomatic health problems: Relations with perceived school context*. Symposium-innlegg ved the 25th European Health Psychology Conference på Kreta, September 2011.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Psykosomatiske symptomer og sykefravær blant lærere. Poster presentert på konferansen "Sykefravær og uførhet i Norden. Velferdsordninger under press?" i Svolve, Mai 2011.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). Psychological well-being and engagement among teachers: associations with social relations, self-efficacy, and feeling of belonging. Innlegg ved the International Conference on Motivation i Frankfurt, August 2012.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). School goal structure: associations with students' perception of teachers, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behaviour. Innlegg ved the International Conference on Motivation i Frankfurt, August 2012.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). Emotional exhaustion, negative affect, and psychosomatic problems among teachers: Relations with school context and teachers' feeling of autonomy, competence, and relatedness. Innlegg ved the 33rd international Conference of the Stress and Anxiety Research Society i Palma, Juli 2012.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with burnout, engagement, and school goal structure. Innlegg ved the STAR conference i Faro, Juli 2013.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). Work overload, social relations, and values among teachers: relations with age, gender, and teaching assignments and consequences for emotional exhaustion, negative affect and motivation to leave the teaching profession. Innlegg ved the STAR conference i Faro, Juli 2013.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). Well-being and emotional exhaustion among teachers': relations with school context. Innlegg ved the 27th Annual Conference of the European Health Psychology Society i Bordeaux, Juli 2013.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perception of the school goal structure: Relations with goal orientation and engagement. Innlegg ved årskonferansen til European Association of Research on Learning and Instruction (EARLI) i Munchen, august 2013.

ISBN 978-82-7570-342-0 (trykk)
ISBN 978-82-7570-343-7 (web)

Dragvoll allé 38 B
7491 Trondheim
Norge

Tel: 73 59 63 00
Web: www.samforsk.no

 **NTNU**
Samfunnsforskning AS

