

Hvilke organisatoriske faktorer påvirker læreres indre pliktfølelse?



Are Turmo
Seniorforsker,
Naturfagsenteret,
Universitetet i Oslo



Knut-Andreas Christophersen
Universitetslektor,
Institutt for statsvitenskap,
Universitetet i Oslo



Eyvind Elstad
Professor, Institutt
for lærerutdanning
og skoleforskning,
Universitetet i Oslo

I de seneste årene har skoler blitt underkastet ulike kontrollformer samt målstyring. Men alt kan ikke styres gjennom denne formen for rasjonalitet. Den indre drivkraften hos lærere forblir en viktig faktor for kvalitet i skolen. I denne artikkelen drøfter forfatterne organisatoriske faktorer som påvirker læreres indre pliktfølelse når det gjelder den jobben lærerne skal gjøre.¹

I noen yrker kan arbeidsgiveren måle arbeidstakerens ytelse gjennom måling av produserte enheter (for eksempel jordbærplukkeres produksjon). Slik er det ikke i skolen. I beste fall har arbeidsgiveren en indirekte indikasjon på lærerens ytelse gjennom elevens prestasjonsutvikling, elevens persepsjon av undervisningskvalitet o.l. Når ytelsen ikke kan måles på en direkte måte, er det desto viktigere at arbeidstakeren har holdninger og motivasjon som er gunstige for den hensikten som arbeidet deres skal tjene: elevens læring. Indre pliktfølelse er en slik faktor. I denne artikkelen studerer vi organisatoriske faktorer som påvirker lærernes indre pliktfølelse. Utgangspunktet er i en teoretisk modell som ble utviklet av Lauer mann og Karabenick (2011), og som bygger på tenkningen til

Lenk (1992). Modellen er en begrepsfesting av hvilke kontekstuelle og personlige faktorer som influerer læreres indre pliktfølelse. Formelle og uformelle læringsarenaer er sentrale dynamiske faktorer i denne modellen. Lauer mann og Karabenick videreutviklet Lenks modell for å begrepsfeste kompleksiteten i begrepet «indre pliktfølelse» og de faktorene som antas å influere på læreres ansvarsfølelse. De begrunnet antakelser om teoretiske relasjoner mellom komponentene i modellen.

En forenklet modell

Denne artikkelen baserer seg på en forenklet versjon av modellen til Lenk, Lauer mann og Karabenick. Modellen danner en teoretisk begrepsramme for analysene. De empiriske sammenhengene mellom modellens komponenter analyseres ved hjelp av strukturelle likningsmodeller. Estimaten i modellen vil si noe om styrken i relasjonene mellom komponentene. Ettersom modellen er teoretisk begrunnet, er det et grunnlag for å anta at estimaten avspeiler prosesser som har sitt opphav i kausale mekanismer.

Denne artikkelen er bygd opp på følgende vis: Først presenteres den teoretiske begrepsrammen. Deretter redegjøres det for den metodiske tilnærmingen, herunder den skolekonteksten som studien knytter seg

¹ Det empiriske materialet er en surveystudie blant norske lærere, men resultatene kan ha overføringsverdi til andre utdanningsforhold i bredere forstand.

til. Deretter presenteres resultatene av den empiriske undersøkelsen. Så drøftes resultatene i lys av eksisterende teorigrunnlag. Til sist drøftes studiens styrker og svakheter, samt implikasjoner for praksis og for videre forskning.

Løse koplinger

I studier av skolers virkemåte beskrives skolesamfunnet som løst koblede systemer (Weick 1979). Undervisningen i klasserommene er i noen grad frikopleket fra skolens styringsstruktur og skolens institusjonelle omgivelser (Firestone 1985; Gamoran og Dreeben 1986; Malen og Ogawa 1988). Konsistent med metaforen «løse koplinger» er antropologiske studier som viser at lærere ofte praktiserer i isolasjon fra andre yrkeskollegaer. Den mest kjente av disse antropologiske studiene er Dan Lorties studie (1975) fra amerikanske skoler. Lærerne i Lorties studie prioriterte oppgaver i klasserommet framfor å legge vekt på relasjoner innad i skoleorganisasjonen. Hver enkelt lærer opererte som klasserommets «monark» i en institusjonell infrastruktur som var lite transparent. Med unntak av i skolebygg som er basert på åpent landskap, opererer lærere i lukkede klasserom. Lortie omtalte dette som «egg crate school», men tilføyde at:

«throughout the long, formative decades of modern school system, schools were organized around teacher separation rather than teacher interdependence.» (Lortie 1975:14)

Relasjonell tillit

En mulig slutning fra denne forskningen er at lærere sosialiserer seg i liten grad som et collegium. Relasjoner til arbeidskollegaer skulle i et slikt perspektiv bety relativt lite for den enkelte lærers innstillinger og motivasjon.

Annen lærerforskning legger større vekt på fellesskapet i lærernes arbeid enn disse nevnte tidlige studiene (McLaughlin og Talbert 2001). De sosiale normene blant arbeidskollegaer og den relasjonelle tilliten mellom kollegaer og mellom skoleledere og lærere ser ut til å ha betydning for utviklingen av sosiale normer blant lærere (Bryk og Schneider 2002; Christophersen mfl. 2011). Med andre ord er en mulig antakelse at relasjonell tillit mellom arbeidskollegaer samt mellom ledere og lærere har betydning for læreres indre ansvarsfølelse eller pliktfølelse.

Indre pliktfølelse

Lærernes arbeidssituasjon må betraktes som kompleks: På den ene siden har lærere høy grad av autonomi og praktiserer som nevnt ofte i isolasjon fra andre yrkeskollegaer. På den andre siden kan lærernes arbeid være influert av sosiale normer for arbeidspraksis og forskjellige typer påtrykk gjennom skolens organisering: målinger av elevprestasjoner, elevtilfredshet, avvik mellom standpunkt karakterer og eksamens karakterer o.l. Dette påtrykket kan arte seg som ansvarliggjøring, selv om det empiriske grunnlaget for en slik praksis kan være skrint (Christophersen mfl. 2010). Egenarten i lærernes arbeidssituasjon og konteksten lærernes arbeidssituasjon inngår i, gjør det interessant å studere organisatoriske faktorer som kan forklare utviklingen av indre pliktfølelse hos lærere. Lauer mann og Karabenick (2011) har utviklet en modell for ansvarsfølelse hos lærere som begrepsfester seks komponenter i en helhet av indre faktorer og ytre påvirkningsfaktorer. Lauer mann og Karabenick avgrensar begrepet «ansvarsfølelse» til en følelse av indre plikt. Dette er den avhengige variabelen i deres modell.

Hovedfaktorene som influerer pliktfølelse, er kontekstuell innflytelse, arbeidstakernes læring (som i en norsk samfunns kontekst i stor grad fortøner seg som uformell læring) og personlig innflytelse. Lærernes

læring gjennom arbeid fungerer som motor i utviklingen av ansvarsfølelse.

Ytre betingelser

Den første hovedkategorien er ytre betingelser for lærernes indre pliktfølelse. I mange arbeidsorganisasjoner vil målformuleringer og resultatkontroll fungere som en kontekstuell faktor. Arbeidsgiveren legger til rette for utfoldelse gjennom å gi lærerne et handlingsrom for å fylle lærerrollen med et innhold. Dette handlingsrommet kan ses på som autonomi i jobbutførelsen (jobbautonomi). Jobbautonomi antas å ha positiv betydning for lærernes indre ansvarsfølelse. Lauer mann og Karabenick (2011:131) hevder at «Among the factors and conditions with the potential to foster an internal sense of responsibility, most research has focused on its relation to autonomy». Jobbautonomi handler om i hvor stor grad lærerne har frihet til å planlegge og til å utføre arbeidet. Høy grad av jobbautonomi antar vi kan bidra til å øke trivsel og motivasjon. Vår hypotese nr. 1 er at høy grad av jobbautonomi antas å legge grunnlaget for at lærerne attribuerer en sterk pliktfølelse og et sterkt engasjement i sitt arbeid (Morgeson og Delaney-Klinger 2005). Jobbautonomi antas derfor å ha en positiv påvirkning på lærernes pliktfølelse.

Personlige relasjoner

En annen hovedkategori av mulige forklaringsvariabler er personlige relasjoner på arbeidsplassen. På en skole er rektor en sentral person. Rektor er skoleeierens representant. Rektorer er sentrale i mange av skolens aktiviteter. Vår hypotese nr. 2a er at lærernes relasjonelle tillit til rektor er relatert til lærernes engasjement. Hypotese nr. 2b er at lærernes relasjonelle tillit til rektor er relatert til lærernes indre pliktfølelse (Bryk og Schneider 2002). Videre antar vi at denne innflytelsen også kan skje indirekte gjennom det rom for autonomi som lærere opplever i sitt daglige virke. Dette er vår hypotese nr. 3a og 3b.

Noe av arbeidet med elevene gjennomføres av hver enkelt lærer alene, mens andre deler gjennomføres gjennom et utstrakt samarbeid mellom lærere. Likeledes gjennomføres deler av arbeidet til lærere på internatskoler i elevenes såkalte fritid på skolen. Det betyr at lærere er nærværende i miljøet store deler av døgnet. I slike tilfeller må lærere samarbeide for at det sosiale miljøet på skolen skal ha god forankring i lærerkollegiet. Derfor antas det at det er viktig at lærerne har relasjonell tillit til hverandre. Livet som lærer kan romme mange utfordrende situasjoner. Derfor vil en viss grad av uforutsigbarhet og sårbarhet være nærværende i lærernes jobbsituasjon (Lortie 1975). Relasjonell tillit kan gi en felles styrke til å mestre krevende arbeidssituasjoner (Bryk og Schneider 2002). Derfor antas relasjonell tillit blant lærere å ha en direkte positiv innvirkning på deres indre pliktfølelse. Dette er vår hypotese nr. 4. Denne innflytelsen antas også å skje indirekte gjennom læreres autonomi i yrkesoperasjonene. Dette er hypotese nr. 5. Samstemt følelse av ansvar og samstemte forventninger i skolesamfunnet kan skape en støttende arbeidskultur som påvirker lærernes dypeste engasjement i undervisning og veiledning (Bryk og Schneider 2002:125).

Formell og uformell læring

En tredje kategori av eksogene variabler kaller Lauer mann og Karabenick (2011) formell og uformell læring. Ettersom det er til dels begrensede arenaer for formell læring blant norske lærere (Vibe mfl. 2009), legges det her vekt på den uformelle læringens betydning for læreres indre pliktfølelse. Et interessant aspekt i den uformelle læringen er når kollegaer lærer av hverandre. Dette kaller Lauer mann og Karabenick for den kontinuerlige profesjonelle kommunikasjonen blant lærere, og den utgjør den dynamiske forbindelsen mellom kontekstuell og personlig innvirkning. Dette aspektet kan antas å utgjøre en drivende kraft i de personlige dynamikkene som kan bidra til å styrke

pliktfølelse. Lauermaann og Karabenick (2011) omtaler denne mekanismen slik:

«Learning opportunities can (...) lead to a person-environment fit because learning experiences not only shape personal beliefs about responsibility but also enable the individual to shape the organizational environment.» (Lauermaann og Karabenick 2011:135)

Vår hypotese nr. 6 er at uformelle læringsmuligheter er direkte relatert til lærerens indre ansvarsfølelse. Dette kan også skje indirekte via lærernes opplevelse av autonomi i jobbutførelsen (hypotese nr. 7). Videre antar vi at relasjonell tillit mellom arbeidskollegaer (hypotese nr. 8) og relasjonell tillit mellom rektor og lærere (hypotese 9) influerer på den uformelle læringen blant kollegaer. Derfor antas den daglige kollegiale kommunikasjonen, og den uformelle læringen som ligger i denne, å ha en indirekte positiv innflytelse på læreres utvikling av indre ansvars- og pliktfølelse.

Teoretiske antakelser

De teoretiske antakelsene er kort formulert at (1) relasjonell tillit mellom lærere og mellom rektor og lærere samt (2) opplevelsen av autonomi vil ha betydning for at lærere utvikler en indre pliktfølelse. En viktig motor i denne antakelsen er (3) lærernes opplevelse av uformell læring blant kollegaer og i det daglige arbeidet. Antakelsen her er at når lærere har positiv opplevelse av arbeidsmuligheter og har en god personlig dynamikk på arbeidsplassen, vil det legges et grunnlag for å utvikle indre pliktfølelse. Indre pliktfølelse er et psykologisk begrep (Ames 1975; Meyer, Allen og Smith 1993) som rommer en positiv drivkraft for å gi av seg selv i de daglige interaksjonene med elever. En antakelse er at høy grad av pliktfølelse har positiv innvirkning på elevers læring. Den sistnevnte

antakelsen ligger imidlertid utenfor denne studiens problemfelt.

Forskningsstrategi

Vi har tatt utgangspunkt i en tilnærming basert på «parsimonious modeling» (Occam's razor) (Ariew 1976). Det betyr i denne sammenheng at vi studerer faktorer som influerer læreres indre pliktfølelse i enkelt mulige omgivelser, *før* vi studerer samme faktorer i mer komplekse omgivelser. Skolen som institusjon har vokst fram som resultat av lokale initiativ (Cuban 1993). Over tid har skolen som institusjon blitt gjort gjenstand for nasjonale styringsbestrebelsler. Det betyr at dagens grunnskole og videregående skole blir påvirket av nasjonal og lokal skolepolitikk, altså påvirkning utenfra. Denne påvirkningen skjer gjennom innholdspåvirkning via nasjonale læreplaner, målformuleringer og resultatkontroll (for eksempel resultater på eksamen, tester, nasjonale prøver og elevtilfredshet målt gjennom surveys). I varierende grad knyttes det incentiver til skolelederes resultater. Vi ønsker å gå bak denne kompleksiteten av ytre påvirkning ved å studere faktorer som influerer på læreres indre pliktfølelse uten incentiver. Et skoleslag som er relativt upåvirket av ytre styringsformer, er den norske folkehøgskolen.

Folkehøgskolen som kontekst

Utdanningsmyndighetenes målstyring og resultatkontroll gjelder for de fleste typer utdanning, bare ikke for folkehøgskolene. Folkehøgskoler skiller seg således fra grunnskole og videregående opplæring. I løpet av det siste tiåret har styringen av utdanningssektoren i Norge endret seg i betydelig grad. Reformbølgen New Public Management (Christensen og Lægred 2002) har skyllet inn over norsk utdanning. Folkehøgskolene berøres av denne styringsformen gjennom de statlige finansieringsmekanismene, men befinner seg like fullt i et slags «fri-rom» når det gjelder resul-

tatkontroll.² Ettersom den norske folkehøgskolen er en eksamensfri og karakterfri skole, er det ikke mulig å kontrollere læringsresultater på tilsvarende vis som i andre skoleslag. Ettersom folkehøgskolene ikke kontrolleres på tilsvarende vis som en rekke andre skoleslag, framstår folkehøgskolene som en interessant kontekst i vårt forskningsprosjekt. I det følgende vil vi kort redegjøre for den spesielle konteksten som lærerne i folkehøgskolen arbeider innenfor, dernest for selve undersøkelsesopplegget, resultater og tolkninger av disse. Under drøftingen vil vi også vurdere studiens begrensninger og styrker samt et videre eventuelt undersøkelsesopplegg.

Folkehøgskolen – en nordisk innovasjon

Det finnes ulike varianter av folkehøgskoler i en rekke land (Nordvall 2009; Zøllner 1994; Zøllner 1997). Folkehøgskole er imidlertid opprinnelig en nordisk innovasjon. Men begrepet «nordisk folkehøgskole» halter ettersom det er visse landsspesifikke forskjeller mellom folkehøgskoler i de nordiske landene (Gustavsson 2009), for ikke å si folkehøgskoler utenfor Norden (Bagley og Rust 2009). Selv om folkehøgskolen fra starten av var en dansk utdanningsinstitusjon, har skoletypen over tid spredt seg til andre europeiske land og faktisk også til Afrika (Nordvall 2009). Betegnelsen «folkehøgskole» rommer atskillige forskjeller mellom ulike varianter. Den typiske norske folkehøgskolen har større likhetstrekk med den danske Grundtvig-tradisjonen (Bugge 1965) enn med den svenske folkehøgskolen (Gustavsson 2009) og den finske folkehøgskolen. I en norsk kontekst er det et skille mellom såkalt frilynte folkehøgskoler og kristne folkehøgskoler (Ohrem og Haddal 2011).

2 Men folkehøgskolen er ikke helt utenfor myndighetenes kontroll. Hvert år leverer alle folkehøgskoler en pedagogisk selvevalueringsrapport om skolens arbeid. Sentrale elementer i denne rapporten er verdigrunnlag, kvalitetssikring, kvalitetsutvikling og medvirkning fra elever og personale. Pedagogiske prosesser og resultater i folkehøgskolene er imidlertid lite transparente for eksterne miljøer.

Generell danning og folkeopplysning

En sentral ambisjon for folkehøgskolene som skoleslag er å utvikle mennesker (Haddal og Ohrem 2011). Folkehøgskoleloven sier at folkehøgskolens formål er generell danning og folkeopplysning (Lovdata 2010). I folkehøgskolemiljøer heter det at lærerne underviser i fag og med fag (muntlig kilde: Odd Netland). Fagundervisningen kan ha en eksplisitt målsetting om danning (Gustavsson 2003), i tillegg til de faglige målsettingene (Ohrem 2011). Noe av det viktigste elever lærer på norske folkehøgskoler, er å jobbe sammen med andre og bo sammen på internat (Haddal 2011). Elevene går på skole med de samme menneskene i ett år. Det gir en spesiell læring som er vektlagt på en unik måte i folkehøgskolens didaktikk. Grundtvigs ideer står som et fundament for folkehøgskolenes praktiske pedagogikk (Bugge 1965).

Lite og tett arbeidsmiljø blant lærerne

Det er 78 norske folkehøgskoler. Skolene har over 7000 elever på helårskurs. De fleste elevene er mellom 18 og 25 år. Lengden på folkehøgskolekursene varierer fra noen få dager til årskurs (9 måneder), men de fleste elevene går på årskurs. I gjennomsnitt er det om lag 8 lærerstillinger per skole. Med andre ord er hver enkelt norsk folkehøgskole forholdsvis liten. Det innebærer et lite og tett arbeidsmiljø blant lærerne. I alt er det 600–700 lærerstillinger (inkludert deltidsansatte lærere). Alle disse lærerne ble invitert til å delta i denne studien.

Folkehøgskolelærere kan ha mye av sin jobbidentitet knyttet til fagfeltene som undervisningen dreier seg om (Paludanius og Alm 2009). Ettersom skolene er små, arbeider folkehøgskolelærere gjerne alene i linjefagene på skolen. Sosiale normer som utvikles blant kollegaer med sammenliknbare arbeidsoppgaver, kan derfor ha mindre betydning for folkehøgskolelærere enn for andre lærere som jobber mer i fagteam. I noen grad diskuterer lærerne både det faglige

arbeidet med elevene og selve undervisningen og veiledningen, men kan hende i mindre grad enn det som er vanlig i grunnskolen og videregående opplæring. Derimot vil folkehøgskolelærerne trolig ofte ha en løpende diskusjon seg imellom om koordineringen av arbeidsoppgaver og mer sosiale aspekter ved lærerjobben.

Folkelig kultur

Norske folkehøgskoler er forankret i ideer om folkeopplysning og en «folkelig» nordisk kultur (Akerlie 2001). Kultur med nasjonal forankring sto som motkultur til hegemonisk akademisk «finkultur» (Bruun 1964). I dagens folkehøgskoler er ikke denne typen ideer fullt ut gjenkjennelige. Innholdet i folkehøgskolen har altså forandret seg betydelig over tid. I dag forstås altså «folkelig kultur» på en annen måte enn da de første folkehøgskolene ble etablert (Gustavs-son 2009).

Yrkesidentitet

Folkehøgskolelærernes yrkesidentitet har sammenheng med deres faglige interesser og preferanser. Derfor antas det at folkehøgskolelærere har høy grad av affektiv pliktfølelse. Lærestoffet er i noen grad overlappende med tilsvarende emner i grunnskolen og videregående skole, men skiller seg likevel fra grunnopplæringens fagportefølje. Men folkehøgskolene mangler også fag som elever eksponeres for i grunnopplæringen. Naturvitenskapelige fag er for eksempel i hovedsak fraværende. Folkehøgskolenes valgfag varierer fra skole til skole, og år for år. Skolene har også større prosjekter, turer og fag hvor hele skolen deltar. Å fremme elevenes lystbetonte interesser er et viktig mål for folkehøgskolelæreres arbeid.

Utvalget i undersøkelsen

Et elektronisk spørreskjema ble distribuert via e-post til alle norske folkehøgskolelærere, og 56 prosent av lærerne svarte. Dette utgjør 366 lærere. Høyere

svarprosent enn dette oppnås sjelden i spørreskjemaundersøkelser blant lærere eller andre voksne arbeidstakere. Blant lærerne som svarte, er kvinneandelen 41 prosent. 2 prosent av lærerne er under 25 år, 15 prosent mellom 25 og 29 år, 31 prosent mellom 30 og 39 år, 27 prosent mellom 40 og 49 år, 21 prosent mellom 50 og 59 år, og endelig 5 prosent over 60 år. 14 prosent av lærerne har utdanning på masternivå. Vi har, ut fra tilgjengelige data, ikke indikasjoner på at lærerne som besvarte undersøkelsen, som gruppe skiller seg vesentlig fra de lærerne som ikke svarte.

Måleinstrumenter i undersøkelsen

Måleinstrumenter som er rapportert i faglitteraturen, ble tilpasset og oversatt til norsk. Lærerne svarte ved å markere på en 7-punktsskala fra «helt uenig» til «helt enig».

Folkehøgskolelæreres indre pliktfølelse ble i undersøkelsen operasjonalisert ved hjelp av disse indikatorene: «Jeg føler lojalitet til denne skolen» og «Denne skolen betyr mye for meg rent personlig». Lærernes autonomi ble målt ved hjelp av tre indikatorer, blant disse: «Jobben min gir meg gode muligheter til å ta personlige initiativ eller vurderinger om hvordan jeg skal utføre arbeidet mitt.»

Uformell læring ble målt ved hjelp av de følgende indikatorene som ble utviklet spesielt for denne undersøkelsen: «Jeg samarbeider med andre lærere om planlegging av undervisningen», «Jeg deler kunnskap og diskuterer elevinnleveringer med andre lærere» og «Jeg diskuterer undervisningen mv. med andre lærere på møter, på lærerværelset etc.».

Bryk og Schneiders (2002) instrument for å måle relasjoner mellom rektor og lærere ble brukt. Følgende indikatorer ble anvendt: «Jeg har tillit til rektor på hans/hennes ord» og «Etter min mening håndte-

rer ledelsen på skolen oppgavene sine på en smidig måte slik at skolen fungerer godt». Endelig ble Bryk og Schneiders (2002) instrument for å måle tillit mellom lærere anvendt. Disse indikatorene inngikk i vårt konstrukt: «Hvis jeg er dyktig i mitt arbeid, får jeg høy grad av respekt fra kollegaene på denne skolen» og «Jeg har tillit til andre lærere ved skolen».

Strukturmodellens tilpasning

Strukturell likningsmodellering (SEM) egner seg for konfirmerende faktoranalyse og stianalyse. Vurderinger av tilpasning er basert på p-verdien til χ^2 -verdien, RMSEA (root mean square error of approximation), NFI (normed fit index), GFI (goodness-of-fit index) og CFI (comparative fit index). Kriteriene $p > 0,05$, NFI, GFI, og CFI $> 0,95$ og RMSEA $< 0,05$ indikerer tilfredsstillende tilpasning, mens $p > 0,05$. NFI, GFI og CFI $> 0,90$, RMSEA $< 0,08$ indikerer akseptabel tilpasning mellom modell og data (Kline 2005; Blunch 2008; Hu og Bentler 1999). Målemodeller og strukturelle modeller ble estimert ved hjelp av IBM SPSS 19 og AMOS 19. RMSEA = 0,048, $p < 0,05$, NFI = 0,944, GFI = 0,965 og CFI = 0,973, indikerer altså at strukturmodellen passer tilfredsstillende til data-grunnlaget.

Den estimerte strukturmodellen

Figur 1 viser den estimerte strukturmodellen. Ellipser representerer begrepene som ønskes målt, sirkler representerer målefeil, og rektangler representerer de målte variablene. Strukturmodellen består av begreper og stier (piler) mellom dem. Stiene/pilene indikerer teoretiske årsakssammenhenger, og tallene (standardiserte regresjonskoeffisienter) reflekterer den målte styrken på sammenhengene. Styrken øker med økende tallverdi. Den sterkeste direkte effekten i modellen er med andre ord mellom «tillit mellom lærerne» og «uformell læring»; jo sterkere tillit lærerne imellom, desto større innslag av uformell læring. Tall knyttet til ellipser og rektangler

representerer varians, og dobbel pil med tall indikerer korrelasjoner (Pearsons r), et mål på samvariasjon.

Kommentarer til modellen i figur 1

Følgene kommentarer bygger på figur 1. Stikoeffisienten fra autonomi til pliktfølelse gir empirisk støtte til hypotesen om empirisk sammenheng. Stikoeffisienten fra tillit mellom lærere og rektor til pliktfølelse er svakere, men den virker også indirekte via lærernes opplevelse av autonomi. Hypotesene 2 og 3 har derfor noe empirisk støtte.

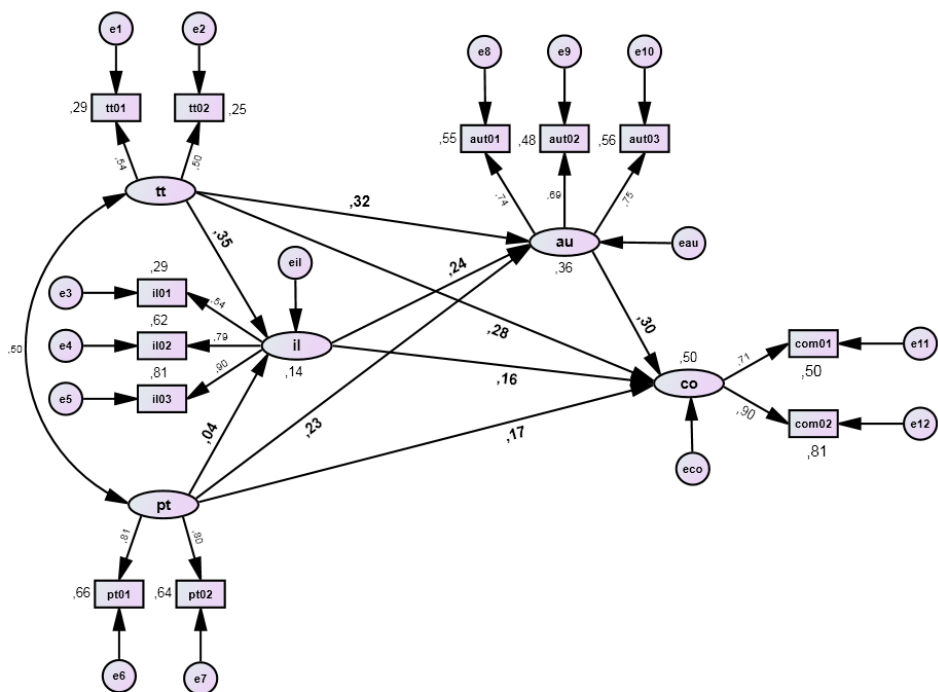
Stikoeffisienten fra kollegatillit til indre pliktfølelse er relativt sterk og støtter hypotese 4, og den indirekte effekten via autonomi støtter hypotese 5. Kollegatillit fremstår som en viktig faktor for indre pliktfølelse. Lærernes uformelle læring ser ut til å ha både relativt svak direkte (hypotese 6) og indirekte via autonomi (hypotese 7) betydning for indre pliktfølelse. Kollegatillit ser imidlertid ut til å ha betydning for læreres uformelle læring (hypotese 8). Hypotese 9 – den relasjonelle tillit mellom rektor og lærere har betydning for indre pliktfølelse – oppnådde også empirisk støtte i modellen.

Oppsummering av direkte og indirekte effekter

Tabell 1 (side 53) oppsummerer direkte og indirekte effekter i modellen. Tabellen viser at kollegatillit er den organisatoriske faktoren som har størst totaleffekt. Dernest følger lærerautonomi. Modellen som helhet forklarer i statistisk forstand 50 prosent av variasjonen i indre pliktfølelse. Dette viser at strukturmodellen i relativt stor grad egner seg til å beskrive hva organisatoriske forhold betyr for læreres indre pliktfølelse.

Våre teoretiske antakelser har vært at relasjonell tillit mellom lærere og mellom rektor og lærere, samt opplevelsen av autonomi, vil ha betydning for at lærere utvikler en indre pliktfølelse. En viktig antatt mel-

SEM



Standardized estimates
p-kji = ,001; df = 44; rmsea = ,048; nfi = ,944; gfi = ,965; cfi = ,973

Figur 1: Den estimerte strukturmodellen: tt = Tillit mellom lærerne; pt = Tillit mellom rektor og lærer; il = Uformell læring; au = Lærerautonomi; co = Indre pliktfølelse N=366

lomliggende faktor er lærernes opplevelse av uformell læring blant kollegaer og i det daglige arbeidet. Når lærere har positiv opplevelse av arbeidsmuligheter og har en god personlig dynamikk på arbeidsplassen, vil det legges et grunnlag for å utvikle indre pliktfølelse. Analysene viser som nevnt at vår teoretiske modell predikerer 50 prosent av variasjonen i lærernes indre pliktfølelse.

Jobbautonomi og den kollegiale tillitens betydning

I vår undersøkelse finner vi klar evidens for jobbautonomiens og den kollegiale tillitens betydning for lærernes indre pliktfølelse. Disse funnene tilfører

noe vesentlig til den utbredte oppfatningen av at skoler preges av «egg crate structures» der hver enkelt lærer framtrer med en stor grad av uavhengighet fra andre læreres jobbutførelse (Lortie 1975). Vår studie – sammen med andre studier som Bryk og Schneider (2002) og McLaughlin og Talbert (2001) – viser at opplevelse av jobbautonomi og det sosiale limet mellom kollegaer influerer lærernes indre pliktfølelse. Oppfatningen av uavhengige lærere i lite transparente jobbmiljøer må modereres. Vi har imidlertid et noe svakere empirisk belegg for betydningen av tillit mellom rektor og lærere samt for den uformelle læringen i lærerjobben.

	Korrelasjon	Total	Direkte effekt	Indirekte effekt	Spuriøs effekt
Tillit mellom lærere, tt	,59	,46	,28	,18	,13
Uformell læring, il	,43	,23	,16	,07	,20
Tillit rektor–lærere, pt	,48	,25	,17	,08	,23
Lærerautonomi, aut	,59	,30	,30	,00	,29

R^2 (co) = ,50

Tabell 1: Oppsummering av direkte og indirekte og spuriøse effekter (N = 366)

Videre forskningsstrategi

De teoretiske elementene vi har støttet oss på i modellen til Lauer mann og Karabenick, viser seg i et helhetsperspektiv å ha forklaringskraft når det gjelder utvikling av læreres indre pliktfølelse. Modellen har en empirisk begrunnelse, og den kan tjene som et grunnlag for en videre forskningsstrategi som ønsker å studere ytterligere sider ved modellen til Lauer mann og Karabenick, for eksempel hvordan ansvarliggjøring av skoler («school accountability») kan influere faktorene som virker inn på indre pliktfølelse. Dette hører hjemme i et eventuelt neste trinn av undersøkelsen. Vi mener at en slik trinnvis tilnærming er en farbar vei i den forskningsmessige analysen av hva som influerer læreres indre pliktfølelse. Spørsmål vi kan stille oss i en oppfølgingsstudie, er om bruk av incentiver vil påvirke lærernes indre pliktfølelse. Dette er et vanskelig og omstridt forskningstema ettersom incentiver kan forandre den indre opplevelsen og tilfredsstillelsen av arbeid (Deci 1975).

Prinsippet om enkelhet

Vår teoretiske modell er basert på prinsippet om enkelhet. Alle unødvendige eller perifere elementer er fjernet fra modellen. Dette samsvarer med anerkjent forskningsstrategi om å gå fra det enkle til det mer komplekse:

«if the fundamentals have been captured, the work has started and can go on. Variables can be added, relations modified, and results interpreted in other contexts» (Rapport 1959:371)

Å inkludere flere faktorer, herunder skoleeksterne faktorer, vil være en farbar vei for å studere hva slags organisatoriske forhold som virker inn på lærernes mobilisering av indre pliktfølelse. En utfordring med å måle slike faktorer er at de blir vanskeligere desto lenger unna faktoren er selve fenomenet som utgjør den endogene variabelen (Elster 2007).

Kasusstudier

En annen forbedringsmulighet er å gå i dybden på noen kasus for bedre å forstå fenomenet som studeres. Kontrasterende kasusstudier er en interessant tilnærming. Kontrollerte eksperimenter er i hovedsak vanskelig å gjennomføre i skoler, men å studere utviklingsprosesser ved to skoler som på en rekke områder har store likhetstrekk, unntatt det ene fenomenet man ønsker å studere, vil kunne sette oss på sporet av kausalprosesser. Denne typen longitudinale studier kan føre oss nærmere årsaksslutninger.

Lite kvantitativt innrettet forskning

Denne studiens styrke er at strukturmodellen har meget gode tilpasningsegenskaper, og at modellens uavhengige variabler svarer for en relativt stor andel av variansen til avhengig variabel. Men bidraget fra studien må likevel ses i lys av en del begrensninger.

For det første må det understrekes at det finnes forholdsvis lite kvantitativt innrettet forskning om arbeidstakerkulturer ved skoler overhodet og om folkehøgskolen som arbeidsmiljø i særdeleshet. Det er å håpe at denne studien kan følges opp slik at vi får bedre viten om hva som ansporer lærere til å gjøre en god jobb.

En tverrsnittsstudie

En tverrsnittstudie vil bare være et øyeblikksbilde av en organisasjon. Statistiske sammenhenger er ikke det samme som kausalitet. Vi har anført i vår teoretiske gjennomgang at kontekstuelle forhold og personlige relasjoner influerer den uformelle læringen i arbeidsmiljøet, men det kan også argumenteres for at innvirkningen går motsatt vei av det vi har antatt i vår modell. Mer forskning langs samme spor vil bidra til mer viten om antatte kausalitetsrelasjoner. Vi kan heller ikke se bort fra at det er gjensidig påvirkende relasjoner mellom indre ansvarsfølelse og relasjonell tillit mellom lærere. Med andre ord er vi ikke sikre på hvilken vei kausalitetspilen går.

Selvrapporterte spørreskjemadata

En ytterligere begrensning ved denne studien er bruken av selvrapporterte spørreundersøkellesdata. Den subjektive komponenten i slike data kan ikke benektes. Bedømmelser gjort av uavhengige kan gi interessante data om arbeidstakernes ytelser, men det er vanskelig å gjennomføre dette samtidig som anonymitetsforsikringer innfris.

Svarprosenten

Det skal også bemerkes at 56 prosent svarrespons etterlater usikkerhet om hvorvidt utvalget er representativt. Svarprosenten er imidlertid om lag på det nivået som er typisk for denne typen surveyundersøkelser av voksne arbeidstakere. Vi har heller ingen indikasjoner på at respondentene avviker systematisk fra populasjonen langs viktige dimensjoner.

Implikasjoner for praksis

Til tross for studiens begrensninger har undersøkelsen bidratt til forståelse av kvalitetsdrivende prosesser i en skolekontekst. Dersom de statistiske assosiasjonene avspeiler kausale forhold, vil stikoeffisientene i strukturmodellen kunne gi indikasjoner på styrken i de kausale sammenhengene. Studien bidrar til å fremheve betydningen i skolens forbedringsarbeid av å fremme gode relasjoner, gi lærerne autonomi samt å legge til rette for uformell læring. Det er vanskelig å se for seg gode forbedringsprosesser uten å spille på konstruktive sosiale normer blant lærere. Dette er den sterkeste slutningen vi kan trekke om studiens praktiske implikasjoner.

Litteratur

- Akerlie, O. (2001): *Frilynt folkehøgskole 1864–2001*. Norsk Folkehøgskolelag.
- Ames, R. (1975): "Teachers' attributions of responsibility: Some unexpected nondefensive effects". I *Journal of Educational Psychology*, 67, s. 668–676.
- Ariew, R. (1976): *Ockham's Razor: A Historical and Philosophical Analysis of Ockham's Principle of Parsimony*. University of Illinois Press.
- Bagley, S.S. & Rust, V.D. (2009): "*Community-Based Folk High Schools in Norway, Sweden and Denmark*". I Raby, R.L. & Valeau, E.J. (red.): *Community College Models*. Springer.
- Blunch, N.J. (2008): *Introduction to Structural Equation Modelling using SPSS and AMOS*. Sage Publications.
- Bruun, C. (1878/1964): *Folkelige grundtanker*. (Opptrykk av 1878-utgave). Bøndenes forlag.
- Bryk, A.S. & Schneider, B. (2002): *Trust in Schools. A Core Resource for Improvement*. Russel Sage Foundation.
- Bugge, K.E. (1965): *Skole for livet*. G.E.C. Gads Forlag.
- Christensen, T. & Lægneid, P. (2002): *Reformer og lederskap. Omstilling i den utøvende makt*. Universitetsforlaget.
- Christophersen, K.A.; Elstad, E. & Turmo, A. (2010): "Is teacher accountability possible? The Case of Norwegian High School Science". I *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), s. 413–429.
- Christophersen, K.A.; Elstad, E. & Turmo, A. (2011): "The nature of social practice among school professionals: consequences for the school academic pressure exerted by teachers in their teaching". I *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (6), s. 639–654.
- Cuban, L. (1993): *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890–1990*. Teachers' College Record.
- Deci, E.L. (1975): *Intrinsic motivation*. Plenum Publishing Co.
- Elster, J. (2007): *Explaining Social Behavior: More Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge University Press.
- Firestone, W.A. (1985): "The study of loose coupling: Problems, progress, and prospects". I Kerckhoff, A. (red.): *Research in sociology of education and socialization*, vol. 5, JAI Press.
- Gamoran, A. & Dreeben, R. (1986): "Coupling and control in educational organizations". I *Administrative Science Quarterly*, 31(4), s. 612–632.
- Ohrem, S. & Haddal, O. (2011) (red.): *Med livet som pensum. Danning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gustavsson, B. (2003): *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Bokförlaget Daidalos.
- Gustavsson, B. (2009): "Folkhøgskolans praktiker i ett historisk perspektiv". I Gustavsson, B.; Andersdotter, G. & Sjöman, L. (red.): *Folkhøgskolans praktiker i förändring*. Studentlitteratur.
- Haddal, O. (2011): "Reisens pedagogikk: Hva gjør reisen til en folkehøgskolereise?" I Ohrem, S. & Haddal, O. (red.): *Med livet som pensum. Danning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haddal, O. & Ohrem, S. (2011): "Pedagogikk på en fri læringsarena". I Ohrem, S. & Haddal, O. (red.): *Med livet som pensum. Danning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hu, L.-T. & Bentler, P.M. (1999): "Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives". I *Structural Equation Modeling*, 6, s. 1–55.

- Kline, R.B. (2005): *Principle and Practice of Structural Equation Modelling*. The Guildford Press.
 - Lauermann, F. & Karabenick, S.A. (2011): "Taking teachers responsibility Into Account(ability): Explicating Its Multiple Components and Theoretical Status". I *Educational Psychologist*, 46(2), s. 122–140.
 - Lenk, H. (1992): *Zwischen Wissenschaft und Ethik*. Suhrkamp Verlag.
 - Lortie, D. (1975): *School teacher*. University of Chicago Press.
 - Lovdata (2010): *Folkehøgskoleloven. Lovdata*.
 - Malen, B. & Ogawa, R.T. (1988): "Professional-patron influence on site-based governance councils: A confounding case study". I *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(4), s. 251–270.
 - McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2001): *Professional communities and the work of high school teaching*. University of Chicago Press.
 - Meyer, J.P.; Allen, N.J. & Smith, C.A. (1993): "Responsibility to Organizations and Occupations: Extension and Test of Three-Component Conceptualization". I *Journal of Applied Psychology*, 78(4), s. 538–551.
 - Morgeson, F.P. & Delaney-Klinger, K. (2005): "The Importance of Job Autonomy, Cognitive Ability, and Job-Related Skill for Predicting Role Breadth and Job Performance". I *Journal of Applied Psychology*. 90, s. 399–406.
 - Nordvall, H. (2009): "Folkhögskola på export?" I Gustavsson, B.; Andersdotter, G. & Sjöman (red.): *Folkhögskolans praktiker i förändring*. Studentlitteratur.
 - Ohrem, S. (2011): "Folkeopplysning og allmenndanning". I Ohrem, S. & Haddal, O. (red.): *Med livet som pensum. Danning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. Cappelen Damm Akademisk.
 - Paldanius, S. & Alm, C. (2009): "Folkhögskoleanda och folkhögskolemässiga handlingar". I Gustavsson, B.; Andersdotter, G. & Sjöman, L. (red.): *Folkhögskolans praktiker i förändring*. Studentlitteratur.
 - Rapoport, A. (1959): "Uses and Limitations of Mathematical Models in Social Sciences". I A. Diekman & Mitter, P. (red.): *Stochastic Modeling of Social Processes*. Academic Press.
 - Vibe, N.; Aamodt, P.O. & Carlsten, T.C. (2009): *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. NIFU STEP RAPPORT 23/2009, Oslo.
 - Weick, K.E. (1979): *The social psychology of organizing*. McGraw-Hill.
 - Zøllner, L. (1994): *Grundtvigs skoletanker i Japan, Filipinerne og Israel*. Kroghs Forlag.
 - Zøllner, L. (1997): *Grundtvigs skoletanker i USA, Argentina og Chile*. Kroghs Forlag.
-