

Helen Katrine Fossen

Teamsamarbeid i skolen – påvirkning på læreres engasjement

En kvalitativ studie av hvordan lærere i
barneskolen opplever at samarbeid med
kollegaer i teamet påvirker engasjementet deres

Masteroppgave i Sosialpedagogikk

Veileder: Anders Aasgaard Madsen

Mai 2024

Helen Katrine Fossen

Teamsamarbeid i skolen – påvirkning på læreres engasjement

En kvalitativ studie av hvordan lærere i barneskolen
opplever at samarbeid med kollegaer i teamet
påvirker engasjementet deres

Masteroppgave i Sosialpedagogikk
Veileder: Anders Aasgaard Madsen
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Det er i dag vanlig praksis i norsk skole at lærere er organisert i egne team ved sin skole. Dette er samarbeidsgrupper der teamet får tildelt tid til samarbeid. Ofte er dette lærere som er tilknyttet samme trinn. Samarbeidet handler om ulike forhold ved undervisningen og elevene på trinnet. Samarbeid i skolen er forankret i læreplanens overordnede del der det heter at «ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er begrensede føringer og kunnskaper om hvordan samarbeidet praktiseres og oppleves, og hvordan dette påvirker den enkelte lærers engasjement. Det er av interesse å studere hvordan samarbeid med kollegaer i teamet påvirker læreres engasjement, slik at utnyttelse av team kan bli best mulig, og en bidragsyter for økt kvalitet i skolen.

Studiens hensikt er å bidra til økt kunnskap om hvordan samarbeid med kollegaer i teamet oppleves av lærere og hvordan det kan påvirke læreres engasjement. Det er lærernes egne opplevelser og erfaringer fra samarbeid med kollegaene i teamet som er i fokus. På denne måten kan studien gi kunnskap om hvilke faktorer i samarbeidet som hemmer og fremmer læreres engasjement. Kunnskapen får betydning for organisering og gjennomføring av samarbeid i skolen. Det er ingen hemmelighet at læreryrket kan være utfordrende å stå i, og derfor blir kunnskap om faktorer som påvirker engasjement i arbeidshverdagen viktig. Studiens problemstilling er «*Hvordan opplever et utvalg lærere på barneskolen at engasjementet deres i arbeidshverdagen påvirkes av samarbeid med kollegaer i teamet?*».

Studiens resultater drøftes i lys av forskning og teori om motivasjon, engasjement og samarbeid, og knyttes blant annet til overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Studien har et kvalitativt forskningsdesign, og undersøker problemstillingen gjennom dybdeintervjuer med fire lærere i barneskolen. Videre benyttes et fenomenologisk og sosialkonstruktivistisk perspektiv gjennomgående i studien.

Studiens informanter identifiserer faktorer i samarbeidet med kollegaer i teamet som virker hemmende og fremmende for deres engasjement. Dette er faktorer som har direkte påvirkning på deres engasjement i arbeidshverdagen. Hemmende faktorer er knyttet til tidsbruk, innhold, begrenset autonomi og tidvis kulturen i teamet. I motsatt fall bidrar kollegaer i teamet til styrket engasjement gjennom høy trivsel og kvalitetsarbeid. Kollegaer i teamet bidrar også til støtte og trygghet, som er viktig for opprettholdelse av engasjement.

Studien viser at teamarbeid har betydning for læreres engasjement i arbeidshverdagen. Engasjementet kan påvirkes i negativ og positiv retning som følge av samarbeid med kollegaer i teamet. Ved bevissthet og refleksjon omkring samarbeid i team kan hensiktsmessig og mindre hensiktsmessig praksis avdekkes og utbedres.

Abstract

It is common practice in Norwegian schools today for teachers to be organized into teams at their school. These are collaborative groups where the team is allocated time for cooperation. Often, these are teachers associated with the same grade level. The collaboration concerns various aspects of teaching and the students at that grade level. Collaboration in schools is rooted in the overarching part of the curriculum, which states that "employees reflect on common values, and assess and further develop their practice (own translation, Kunnskapsdepartementet, 2017). There are limited guidelines and knowledge about how the collaboration is practiced and experienced, and to what extent this affects individual teachers' commitment. It is of interest to study how collaboration with colleagues in teams affects teachers' commitment so that the utilization of teams can be optimized and contribute to increased quality in schools.

The purpose of the study is to contribute to increase the knowledge about how cooperation with colleagues in a team is experienced by teachers and how it can affect the teacher's commitment. The focus is on the teacher's own perception and experiences from cooperation with colleagues in a team. In this way, the study can provide insight into which factors of teamwork that are helpful, and which factors that limits the teacher's commitment. This knowledge is significant for the organization and implementation of collaboration in schools. It is no secret that teaching as a profession can be challenging. This makes knowledge about factors that affect commitment in daily work important. The study's research question is «*How does a selection of primary school teachers perceive that their commitment in daily work is affected by collaboration with colleagues in the team?*».

The results of the study are discussed in light of research and theory on motivation, commitment and teamwork, and ties to the overarching part of the curriculum (Kunnskapsdepartementet, 2017).

The study has a qualitative research design and investigates the problem at hand through depth-interviews with four primary school teachers. Furthermore, a phenomenological and social constructivist perspective is consistently used throughout the study.

The informants in this study highlight factors of teamwork with colleagues in the team that have a negative and positive impact on their commitment. These are factors that have a direct impact on their commitment in daily work. Negative factors are tied to time consumption, content, limited autonomy and occasionally the culture in the team. Conversely, colleagues in the team contribute to strengthened commitment through high work satisfaction and work quality. Colleagues in the team contribute to support and security, which is important to maintain commitment.

The study shows that teamwork has an impact on the teachers' commitment in daily work. Commitment can be affected in both negative and positive direction as a consequence of collaboration with the colleagues in the team. Through awareness and reflection with regards to collaboration in a team, appropriate and less appropriate practice can be discovered and improved.

Forord

Fem fine studieår i Trondheim nærmer seg slutten. Det har vært en lærerik og givende prosess, og jeg vil se tilbake på studietiden som en veldig fin periode. Selv om jeg har skrevet selve masterstudien, er det en rekke personer jeg ønsker å takke.

Først og fremst vil jeg takke informantene i studien. Dere gjorde hele studien mulig. En stor takk rettes til min veileder, Anders Madsen, for alle gode tilbakemeldinger. Tusen takk også til deg, mamma, for at du har tatt deg tid til å lese og gi innspill. Alle lunsjpauser og andre avbrekk fra skrivningen har også vært av stor betydning for meg. Tusen takk til dere som har bidratt med både støtte og hyggelige øyeblikk. Det har løftet stemningen, pågangsmotet og engasjementet veldig i denne perioden. Det kan visst se ut til at selve kjernen i studien også kan overføres til andre arenaer! Sist, men ikke minst, vil jeg takke Dag Olav for all støtte gjennom studiet, og særlig masterskrivningen.

Trondheim, mai 2024

H. Katrine Fossen

Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Formål med studien og introduksjon av tema.....	1
1.1.1	Samarbeidets plass i skolen	1
1.1.2	Behov for forskning på feltet	2
1.2	Problemstilling	2
1.3	Studiens oppbygging	2
2	Tidligere forskning på feltet	4
2.1	Internasjonale studier.....	4
2.1.1	Faktorer som opprettholder læreres engasjement	4
2.1.2	Kritiske spørsmål.....	5
2.2	Norske studier	5
2.2.1	Samarbeid mellom lærere.....	5
2.2.2	Autonomi relatert til og utenfor undervisningen.....	6
3	Teori.....	7
3.1	Engasjement og motivasjon.....	7
3.2	Tre sider av engasjement	7
3.3	Tre psykologiske behov	7
4.3	Grader av samarbeid	8
4.4	Ulike skolekulturer	9
4	Metode	10
4.1	Forskningens design	10
4.1.1	Induktiv tilnærming	10
4.1.2	Fenomenologi og sosialkonstruktivismen	10
4.1.3	Kvalitativ metode	10
4.2	Innsamling av data.....	11
4.2.1	Utvalg av informanter	11
4.2.2	Utvalgskriterier	12
4.2.3	Utvikling av intervjuguide	13
4.2.4	Gjennomføring av intervjuene	13
4.3	Analyseprosessen.....	14
4.4	Studiens kvalitet	16
4.4.1	Pålitelighet	16
4.4.2	Gyldighet.....	17
4.5	Etiske overveielser	17
4.5.1	Forskerens rolle.....	18

5	Analyse og presentasjon av resultater	19
5.1	Engasjementet svekkes.....	19
5.1.1	Engasjementet svekkes på grunn av faktorer ved gjennomføringen av teamtiden.....	19
5.1.2	Engasjementet svekkes på grunn av kulturen i teamet.....	20
5.2	Engasjementet styrkes.....	23
5.2.1	Engasjementet styrkes fordi teamkollegaer- og samarbeid bidrar til trivsel 23	
5.2.2	Engasjementet styrkes fordi teamkollegaer- og samarbeid bidrar til støtte og trygghet 24	
5.2.3	Engasjementet styrkes fordi teamkollegaer- og samarbeid bidrar til kvalitet i arbeidet 25	
6	Diskusjon	27
6.1	Engasjementet svekkes.....	27
6.1.1	Engasjementet svekkes på grunn av faktorer ved gjennomføringen av teamtiden.....	27
6.1.2	Engasjementet svekkes på grunn av kulturen i teamet.....	30
6.2	Engasjementet styrkes.....	33
6.2.1	Engasjementet styrkes fordi teamkollegaer- og samarbeid bidrar til trivsel 33	
6.2.2	Engasjementet styrkes fordi teamkollegaer- og samarbeid bidrar til støtte og trygghet 34	
6.2.3	Engasjementet styrkes fordi teamkollegaer- og samarbeid bidrar til kvalitet i arbeidet 35	
6.3	Oppsummering av diskusjon.....	37
7	Avslutning	38
8	Litteraturliste	39
Vedlegg	41
	Vedlegg 1: Samtykkeskjema.....	41
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	44
	Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt.....	47

Liste over figurer

Figur 1: Kategorier og underkategorier.....	16
---------------------------------------------	----

1 Innledning

I løpet av lærerutdanningen min de siste fem årene har jeg opplevd læreryrket i praksis, gjennom praksisperioder og som lærervikar. Det har gitt erfaringer og innblikk i hvordan ulike team opererer og samarbeider. En erfaring er at ulike team kan ha ulike kulturer. Jeg ble nysgjerrig på om et teams kultur preget lærernes engasjement i arbeidshverdagen. Dette førte til et ønske om å utforske lærerteam ytterligere.

Jeg vil i det videre gå inn på studiens formål og introdusere temaet: samarbeid og samhandling mellom lærere, samt engasjement. Offentlige styringsdokumenter viser samarbeidets plass i skolen. Jeg vil deretter peke på behovet for forskning på temaet, for så å presentere studiens problemstilling og oppbygging.

1.1 Formål med studien og introduksjon av tema

Formålet med studien er å undersøke læreres engasjement på bakgrunn av deres opplevelser med teamsamarbeid- og kollegaer. Flere kilder peker på at teamsamarbeid i skolen har blitt mer utbredt (Bjørnsrud, 1995, s. 64; Day et al., 2007, s. 3; Jenssen & Roald, 2012, s. 132; Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 75, 96; Ulvmoen, 1992, s. 48). Helt siden *Mønsterplan for barneskolen* fra 1987 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987) kom ut, har offentlige styringsdokumenter fremmet samarbeid mellom lærere, og beskriver at det kan bidra til at lærere opplever støtte. Christopher Day et al. (2007, s. 125) har funnet at støtte fra kollegaer er viktig for lærere. Av lærere med vedvarende engasjement, oppgir 63% i deres studie at kollegaer er viktige for engasjementet. Engasjement kan være utfordrende å definere nøyaktig (Newman, 1986, referert i Løhre et al., 2016). Ifølge Day et al. (2007, s. 216) kan engasjement blant annet handle om å vise entusiasme, og ifølge Christenson et al. (2012, referert i Jordet, 2020, s. 39) forstås engasjement som motivasjon satt i handling. Sammen viser det at å utvikle mer kunnskap om læreres engasjement og læreres samarbeid med kollegaer i teamet, er av betydning.

1.1.1 Samarbeidets plass i skolen

Mønsterplan for grunnskolen fra 1987, også kalt M87, konseptualiserte samarbeid mellom lærere i større grad enn tidligere (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 60 - 65). M87 sier følgende om samarbeid: «Gjennom samarbeid kan skolens personale gi hverandre støtte og hjelp i planleggingen av undervisningen og arbeidet med elevene» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 60). I tillegg trekkes det frem muligheten for timeplanfestet samarbeidstid mellom lærere. Selv om det nevnes at hver enkelt kan ha ulike behov for slike møter, understrekes det at en bør sette av tilfredsstillende tid til å kunne «treffe nødvendige beslutninger, fordele arbeidsoppgaver, oppsummere og vurdere resultater» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 62).

Betydningen av samarbeid mellom lærere har også i dag en plass i skolen. I dagens læreplan belyses lærersamarbeid i «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20 - 21). Verdien av samarbeid mellom lærere belyses blant annet på følgende på følgende måte: «Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Innen skoleutvikling nevnes det at gode strukturer i samarbeidet kan bidra til å skape det de kaller «en delings- og læringskultur» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Overordnet del av læreplanen signaliserer altså verdien av samarbeid, men gir rom for tolkning og frihet i rammene og organiseringen.

1.1.2 Behov for forskning på feltet

At lærere slutter i yrket er en kjent utfordring. Så mye som 20% av utdannede lærere slutter i løpet av de første fem årene (Påsche & Haualand, 2023). I tillegg er det stadig færre som søker lærerutdanning (Molnes & Jelstad, 2024). Det er altså både flere som slutter og færre som søker på studier for å bli lærer. Med dette til grunn, er det klart at det må undersøkes hvilke faktorer som bidrar til dette – og hvilke faktorer som bidrar til svekket og styrket engasjement hos lærere i arbeidshverdagen deres.

En annen årsak til at det er behov for forskning på lærers engasjement, er fordi læreres engasjement påvirker elevene (Day et al., 2007, s. 215). Dermed synliggjøres skolens behov for forskning på feltet. Forskningen til Day et al. tyder på at lærerens engasjement i arbeidet kan påvirke elevenes lærings- og mestringsmuligheter, samt at det kan gi positive virkninger for elevers oppmøte i skolen. Dermed blir det viktig å undersøke hvilke faktorer som styrker, svekker og opprettholder læreres engasjement.

Flere masteroppgaver om lærere peker også på behovet for mer kunnskap og potensiell videre forskning på læreres samarbeid. Et eksempel er mer forskning om de subjektive oppfatningene lærerne har til samarbeid (Haugen, 2011, s. 90). En masteroppgave om rektors håndtering av lærere som ikke fungerer i jobben, bemerker at mer kunnskap om hvordan disse lærerne påvirker kollegaene, kan være nyttig (Nordgård, 2014, s. 58).

Forskning viser at kollegaer er en faktor som bidrar til opprettholdelse av læreres engasjement (Day et al., 2007, s. 125 - 126). Jeg vil fremme behovet for ytterligere forskning på dette feltet. Forskningen Day et al. trekker frem er fra 2001 – 2005 og inkluderer både «primary school» og «secondary school»-lærere, i England. Min studie har et norsk perspektiv i form av norske informanter som jobber i norsk skole, med norske styringsdokumenter som retningsgivende. Den vil følgelig også være mer oppdatert – mitt datamateriale er fra 2024. Videre arbeider informantene i denne studien kun i barneskolen.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i presentert litteratur, ses et behov for ytterligere undersøkelser av hva som påvirker læreres engasjement i arbeidshverdagen. I denne studien tar jeg for meg en mulig faktor, nemlig teamsamarbeid- og kollegaer. Derfor vil jeg i studien søke å besvare følgende problemstilling:

Hvordan opplever et utvalg lærere på barneskolen at engasjementet deres i arbeidshverdagen påvirkes av samarbeid med kollegaer i teamet?

I studien forstås «samarbeid» både som fastsatte tider for møter, og som øvrig samhandling mellom teamets medlemmer. Det vil derfor inkludere blant annet relasjoner og uformelle og hverdagslige samtaler i forbifarten. Årsaken til dette er for det første at det kan være vanskelig skille mellom formelt samarbeid og mer uformell samhandling, hevder Einar M. og Sidsel Skaalvik (2012, s. 75). For det andre kan sosial og uformell samhandling være avgjørende for et godt samarbeid, hevder forfatterne videre (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 75). Flere kilder trekker også frem at relasjonene mellom teamets medlemmer er avgjørende for at teamet skal fungere (Hargreaves, 1996, s. 199; Hjertø et al., 2021, s. 28). Med disse argumentene til grunn, anser jeg det som unaturlig å utelukke deler av samhandlingen mellom kollegaer i et team.

1.3 Studiens oppbygging

Studien består av åtte kapitler. Det foregående kapittelet, viser til formålet med studien, og introduserer temaet og problemstillingen. Kapittel 2 presenterer tidligere forskning på

feltet. Det vil vises til både internasjonale og norske studier om engasjement og samarbeid. I det tredje kapitlet introduseres teorigrunnlaget som senere, i kombinasjon med tidligere forskning, benyttes til å belyse funnene. Det fjerde kapitlet er studiens metodekapittel, og beskriver hvordan studien har blitt utviklet. Det inkluderer skildring av studiens design, analysemetode og hvordan kvalitet og forskningsetikk har blitt ivaretatt. Deretter presenteres resultater i det femte kapitlet, som videre diskuteres i lys av teori og egne refleksjoner i det sjette kapitlet. Avslutningen presenteres i det syvende kapitlet.

2 Tidligere forskning på feltet

I det følgende kapittelet vil jeg presentere internasjonal og norsk forskning om engasjement og lærersamarbeid. Årsaken til at begrepet «lærersamarbeid» tidvis brukes fremfor «teamsamarbeid» er fordi litteraturen jeg benytter, bruker dette. Slik jeg forstår det, kan lærersamarbeid dreie seg om samarbeid mellom lærere også på tvers av team, kanskje også på tvers av skoler, mens teamsamarbeid kun vil si samarbeid i et fast team. Ettersom jeg ser på «lærersamarbeid» som et utvidet begrep for «teamsamarbeid», anser jeg det som nærliggende å også benytte litteratur som skriver om «lærersamarbeid».

2.1 Internasjonale studier

2.1.1 Faktorer som opprettholder læreres engasjement

I studien vil jeg blant annet benytte en bok skrevet av Day et al. (Day et al., 2007, s. 2, 215 - 216) som tar utgangspunkt i en omfattende studie om lærere og effektivitet (2007, s. 125 - 126). Studien foregikk fra 2001 til 2005, med 300 lærere fra «primary» og «secondary school», med 100 representerte skoler. Boken er skrevet på engelsk, og de benytter ordet «commitment». Dette kan oversettes til forpliktelse eller engasjement. Andy Hargreaves og Michael Fullan (2014, s. 80 - 84) referer til studien og dens funn, og i den oversatte versjonen av deres bok, brukes «engasjement». Dermed velger også jeg å gjøre det.

I forbindelse med Day et al. sine funn om engasjement, presenterer de flere definisjoner, eller forståelser, av begrepet. En definisjon er «graden av psykologisk nærhet lærere har til profesjonen sin» (Chapman, 1982, referert i Day et al., 2007, s. 215, egen oversettelse). Engasjement kan også komme til uttrykk gjennom entusiasme for jobben og kollegaene. De fremhever også andre elementer i engasjement, som at man er lærevillig og at man har tro på at man kan gjøre en forskjell for elevene. De legger også til at ens engasjement ikke er statisk - graden av engasjement kan variere (Day et al., 2007, s. 216).

I studien har det blitt undersøkt hvilke faktorer som bidrar til at lærere får og opprettholder engasjementet i arbeidshverdagen (Day et al., 2007). Kombinasjonen av faktorer som ble nevnt oftest av lærerne med varig engasjement, var ledelse (76 %), kollegaer (63 %) og personlig støtte (95 %). Det var med andre ord 63 % av lærerne med vedvarende engasjement som oppga at de opplevde kollegaer som en essensiell faktor for opprettholdelse av engasjement (Day et al., 2007, s. 125; Day et al., 2007, referert i Hargreaves & Fullan, 2014, s. 82).

Av de lærerne som bemerket at kollegaer påvirket dem, oppga 87 % at kollegaer bidro til positiv støtte, mens 13 % oppga mangel på støtte (Day et al., 2007, s. 140 - 141). Støtte fra kollegaer kommer videre frem som en viktig faktor for lærerne. Kollegastøtte som skildres er å kunne spørre kollegaene om råd og kunne diskutere, samt å ha tid og sted til å kunne diskutere, og å ha noen å snakke med dersom utfordringer oppstår. Andre trakk også frem verdien i å kunne dele idéer, i teamsamarbeid.

I Hargreaves og Fullans oversatte bok hvor det redegjøres for funn fra Day et al. sin studie, legges det til

På generell basis får du flere gode lærere ved å ha flere svært gode kolleger som viser evne og vilje til å jobbe sammen for en felles sak. I motsetning til dette kan apatiske og kyniske kolleger tære på ditt engasjement. (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 82)

2.1.2 Kritiske spørsmål

Hargreaves (1996, s. 197) skriver at det reises kritikk om organiseringen og struktureringen av kollegasamarbeidet: når skal lærerne få tid til det, og hva innebærer egentlig samarbeidet? Hargreaves påpeker at samarbeid mellom kollegaer kan ha ulike former og kulturer, som tilsier at kollegasamarbeid ikke er ubetinget positivt (Hargreaves, 1996, s. 198). For et godt samarbeid er det avgjørende at formen det foregår på, dvs. organiseringen og relasjonene mellom kollegaene, er på plass (Hargreaves, 1996, s. 199). Hargreaves' (1996) egen teori om ulike former for samarbeid vil også bli presentert i teorikapittelet.

2.2 Norske studier

2.2.1 Samarbeid mellom lærere

Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 75) skriver i boken *Skolen som arbeidsplass* at godt samarbeid kan føre til økt trivsel, mens dersom man ikke opplever at det fungerer bra, kan samarbeidet føles som en byrde. Jeg vil i den kommende delen benytte Skaalvik og Skaalviks (2009) funn fra en studie med mer enn 2000 lærere om hvordan lærere opplever egen arbeidssituasjon. De to forfatterne presenterer blant annet fire positive konsekvenser lærersamarbeid kan gi (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 76 - 79). Det er *kollektiv kultur*, *kollektive mestringsforventninger*, *modell-læring* og *sosial støtte*. Med *kollektiv kultur* menes at de ansatte har en felles tanke om gruppens felles verdier, rutiner og normer. Den neste konsekvensen Skaalvik og Skaalvik trekker frem er *kollektive mestringsforventninger*. Det vil si at lærerne i samme team har et sett med felles forventninger om hva de kan få til, eller mestre, blant annet basert på tidligere erfaringer. Når det gjelder *modell-læring*, tar det utgangspunkt i Banduras teori om modell-læring, som handler om at man lærer av å observere andres handlinger og handlingens virkninger (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 78 - 79). Ved å arbeide i et team åpnes anledningen for at man kan benytte seg av modell-læring. I et team stiller alle med et eget sett av ferdigheter, kompetanse og metoder. Dersom betingelsene ligger til grunn for det, er det et utgangspunkt for at lærerne lærer av hverandre. Betingelsene som må ligge til grunn, hevder Bandura (1977, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 79), er at det er fokus på det eller den som observeres, at gruppen bruker tid på å drøfte – slik at alle får mulighet til å reflektere, at lærerne har motivasjon for prosessen og at gruppemedlemmene har evne til å ta til seg de relevante ferdighetene. Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 79) legger derfor til at dersom man mangler motivasjon for samarbeidet og at det dermed føles påtvunget, kan det være lite nytte av samarbeidet. Den siste konsekvensen av lærersamarbeid som Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 79) trekker frem er *sosial støtte*. Det handler om at lærerne opplever glede over å være en del av den sosiale samhandlingen. Det kan gi en følelse av trivsel, men også gjennom emosjonell og instrumentell støtte, kan man oppleve trygghet, som kan virke forebyggende for blant annet utbrenthet og depresjon (Pines & Aronson, 1988, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 76 - 79). Emosjonell støtte kan beskrives som å oppleve å bli verdsatt og anerkjent, samt opplevelse av trygghet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231). Instrumentell støtte innebærer å kunne få veiledning, råd og hjelp. Definisjonene av emosjonell og instrumentell støtte er også hentet fra Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 231) som skriver om begrepene i forbindelse med støtte elever kan få fra lærere, men jeg anser beskrivelsene som relevante også for lærere – her mottas støtten fra kollegaer.

Unn Sollie (1987, s. 90 - 98) beskriver utviklingen av et lærersamarbeid som hun selv deltok i. Utviklingen foregikk over 12 år. Samarbeidet inkluderte blant annet at de var flere om både planleggingen og undervisningen. Sollie forteller at det tette teamsamarbeid førte

til glede i arbeidet, frihet og fleksibilitet, trygghet, læring av hverandre, inspirasjon, egenutvikling, mulighet til kreativitet og det ble skapt en naturlig arena der man kunne diskutere med andre.

2.2.2 Autonomi relatert til og utenfor undervisningen

Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 98) beskriver autonomi som bidragsyter til glede i lærerhverdagen. Autonomi beskrives som «selvstendighet og handlefrihet innenfor klare og kjente rammer» (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 73). En av årsakene til at følelsen av autonomi er så viktig, hevder forfatterne videre, er at lærere bør handle i overensstemmelse med egne verdier (2012, s. 73 - 74). Begrepet autonomi ser de i lys av det psykologiske behovet for autonomi (Deci & Ryan, 2000, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 98), som jeg redegjør for i teorikapittelet. De forklarer videre at autonomi utpeker seg som særlig relevant i lærerrollen, for eksempel i forbindelse med undervisningen.

Videre skiller Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 99- 103) mellom to områder for lærernes autonomi: autonomien relatert til undervisningen, og autonomi i forbindelse med arbeid utenfor selve undervisningen. Autonomien relatert til undervisningen beskrives som frihet i valg av metoder og undervisningsformer. Selvstendighet på dette området vil gi læreren mulighet til å tilpasse undervisningen til den aktuelle klassen eller gruppen, og til lærerens egne preferanser. Informantene i studien deres peker på at slik autonomi er innskrenket. Årsakene de trekker frem, er økt styring ovenfra, i tillegg til pålagt teamarbeid som setter begrensninger for eksempelvis valg av metoder og hvordan prosesser i fagene skal foregå. Dette utdyper de ved at lærerne må ta valg *sammen*, og blir i samarbeidet underlagt fellesskapets vurderinger og beslutninger. Virkningene av slike begrensninger kan være lavere grad av både kvalitet og kreativitet, hevdes det. I tillegg begrenses lærernes mulighet til å la eget preg påvirke, samt muligheten for spontanitet. Det trekkes frem en informant som med kollegaene i teamet opplever det som en byrde at de stadig må tilpasse seg hverandres tempo (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 99 - 101). Autonomien til disponering av tiden utenfor undervisningstiden oppleves også innskrenket, ifølge informanter i studien (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 102 - 103). Flere informanter er skeptiske til denne utviklingen. Tiden som tidligere kunne disponeres nokså fritt, kontrolleres i større grad i dag av ledelsen. Tiden går for eksempel til møter eller teamarbeid, som legger føringer for hvor, når og hvordan deler av arbeidstiden utenfor undervisningen skal foregå. Forfatterne fant i sin studie at enkelte informanter ønsker å kunne arbeide hjemme, for eksempel for å ha bedre plass og mer ro. Det greies videre ut om avveiningen av lærernes bundne tid på skolen. Det er hensiktsmessig at lærerne befinner seg på skolen slik at de er tilgjengelige, men samtidig bør de få avsatt tid til å gjøre det de opplever å ha behov for, for eksempel å planlegge egen undervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 102 - 103).

Det finnes likevel argumenter for at lærerne skal ha tett samarbeid om for eksempel planlegging av fagene. Helene Soldal og Kirsten Elisabeth Thorsen presenterer funnene fra en masterstudie om lærersamarbeid (Soldal, 2020), der lærerne selv trekker frem argumenter for at de skal sørge for å holde samme tempo i de samme temaene, på tvers av klassene. Det handler om at elevene får tilgang på lik opplæring, og at det blir lettere dersom andre lærere må overta undervisningen ved fravær (Soldal & Thorsen, 2022).

3 Teori

I det følgende kapittelet vil jeg presentere relevante teorier som handler om engasjement, motivasjon og samarbeid.

3.1 Engasjement og motivasjon

Engasjement forstås som å vise entusiasme (Day et al., 2007, s. 216) og som motivasjon satt i handling (Christenson et al., 2012, referert i Jordet, 2020, s. 39). Arne Nikolaisen Jordet skriver at det er nærliggende å se på engasjement i forhold til motivasjon (Jordet, 2020, s. 39 - 40), og det beskrives at engasjement i større grad er tilknyttet handling, med motivasjon som ligger til grunn. En kan se på motivasjon som «forløperen til engasjement» (Christenson et al., 2012, referert i Jordet, 2020, s. 39). Motivasjon finner vi med andre ord som indre krefter, mens engasjement vises i handling. På denne måten kan engasjement sies å være observerbart (Reeve, 2002, referert i Jordet, 2020, s. 39 - 40). Altså må motivasjon foreligge for å kunne vise engasjement. Fordi engasjement altså kan komme til uttrykk på bakgrunn av motivasjon, anser jeg relevant litteratur som inkluderer motivasjon, også som aktuelt.

3.2 Tre sider av engasjement

I denne studien rettes søkelyset mot læreres engasjement. En måte å undersøke engasjement, er å se på tre ulike sider av engasjement: atferdsmessig, emosjonelt og kognitivt (Fredricks et al., 2004). Jennifer A. Fredricks et al. skriver om de ulike sidene i forbindelse med barns engasjement, men jeg vil senere knytte det til læreres engasjement. De ulike sidene av engasjement kan overlapse, og kan dermed være vanskelig å adskille (Jordet, 2020, s. 41). *Atferdsmessig engasjement* kommer til uttrykk i form av kroppslige handlinger (Fredricks et al., 2004, s. 60, 62). Det handler om at man tar initiativ og deltar i aktiviteter. I motsatt fall er man passiv og ikke-deltakende. *Emosjonelt engasjement* handler om følelsesmessige reaksjoner til hvordan man opplever noe (Fredricks et al., 2004, s. 60, 63). Det kan for eksempel være glede, motivasjon eller interesse. Det knyttes gjerne til hvordan man opplever mennesker rundt seg. Begrepet «flow» presenteres også i denne siden av engasjement. Det vil si en tilstand med så høy grad av emosjonelt engasjement at man mister litt følelsen av tid og sted. I motsatt fall finner vi nedstemthet eller frustrasjon. Den siste siden av engasjement er *Kognitivt engasjement*. Det går ut på hvordan man tar fatt på en oppgave: om man er fokusert og arbeider målrettet med mye innsats (Fredricks et al., 2004, s. 60, 63 - 65). Det motsatte vil være å være ufokusert og fraværende (Fredricks et al., 2004, s. 60 - 61; Fredricks et al., 2004, referert i Jordet, 2020, s. 41 - 42).

3.3 Tre psykologiske behov

Edward L. Deci og Richard M. Ryan (1985, s. vii; 2000, s. 68; Ryan & Deci, 2017, s. 3) har utviklet Self-Determination Theory, eller på norsk: selvbestemmelsesteorien. Den handler om personlig utvikling og menneskelig atferd. Teorien tar for seg ulike aspekter av motivasjon, blant annet tre psykologiske behov hos alle mennesker: autonomi, kompetanse og tilhørighet, som alle vil være sentrale i studien. Ytterligere beskrivelser av selvbestemmelsesteorien vil ikke bli trukket frem grunnet studiens omfang. Dersom disse tre behovene – autonomi, kompetanse og tilhørighet – foreligger i et miljø, legges et grunnlag for vekst og utvikling (Ryan & Deci, 2002, s. 6 - 7). Dersom miljøet ikke tilrettelegger for å tilfredsstille behovene, vil det derimot begrense vekst og utvikling. Videre kan behovene sies å være universelle. Det vil si at de gjelder for alle kulturer og i alle perioder i livet, og at de kan sies å være medfødt, ikke tilegnet i løpet av livet.

Autonomi handler om at man har mulighet til å handle ut fra egne valg (Deci & Ryan, 1985, s. 38 - 39). Dermed foreligger det en frihet til å handle i tråd med egne verdier. Å handle ut ifra egne valg innebærer at det ikke foregår tvang. Det er mulig å oppleve press i form av at man blir påvirket av andre, og lar det påvirke valget. Likevel baseres valget på egne interesser, man stilte seg i så fall enig i det den eksterne påvirkningen bidro med (Ryan & Deci, 2002, s. 8). Autonomi ligger til grunn i atferd som er basert på indre motivasjon, men det kan også finnes autonomi i atferd basert på ytre motivasjon, i varierende grad (Deci & Ryan, 1985, s. 40). Autonomi kan foregå i form at man har kontroll, eller at man velger å gi fra seg kontrollen, kjernen er at man har valget. Man kan oppleve at omgivelsene rundt seg enten støtter eller begrenser muligheten for autonomi (Deci & Ryan, 1985, s. 38 - 39).

Kompetanse handler ikke om kunnskap en har oppnådd, men heller opplevelsen av effektivitet, mestring og selvtillit i ens handlinger og i samhandling med andre (Ryan & Deci, 2002, s. 7; Ryan & Deci, 2017, s. 11). Det er viktig å oppleve at man har mulighet til å bruke egen kompetanse i oppgaver og å kunne bedre denne kompetansen. Ifølge forfatterne kan kompetansen avta eller svekkes dersom oppgavene blir for vanskelige, eller dersom man mottar tilbakemeldinger som svekker selvtilliten på området.

Tilhørighet beskrives av Ryan og Deci (2002, s. 7; 2017, s. 11) som opplevelsen av å høre til i et trygt fellesskap. Det innebærer at man har en følelse av tilknytning til andre, opplevelse av å bli ivaretatt og å føle seg viktig for andre, for eksempel gjennom egne bidrag, hevder forfatterne. Å føle tilhørighet kan også innebære tilknytning på bakgrunn av for eksempel interesser og verdier med andre i den aktuelle gruppen (Jordet, 2020, s. 296). Ryan og Deci (2000, s. 71) trekker frem flere funn som viser betydningen av tilhørighet for indre motivasjon. Et eksempel er at barn som opplevde at læreren deres var likegyldig eller ignorerte dem, bidro til lavere indre motivasjon (Anderson et al., 1976; Ryan & Grolnick, 1986, begge referert i Ryan & Deci, 2000, s. 71). Et annet eksempel er et funn som viste at spedbarn som er med mødrene sine i trygge relasjoner med mulighet til autonomi, bidrar til mer utforskende atferd hos barna (Ryan & Deci, 2000, s. 71). Med bakgrunn i selvbestemmelsesteorien, er disse funnene relevante også for senere i livet; i omgivelser preget av trygghet og tilhørighet, er det mer sannsynlig at man får indre motivasjon til å utfolde seg, hevder forfatterne.

4.3 Grader av samarbeid

Denne studien handler om samarbeid mellom lærere. Judith Warren Little (1990, s. 5 - 13) har utviklet en modell som skiller mellom ulike grader av samarbeid. De fire ulike typene befinner seg i et spekter fra uavhengighet til gjensidig avhengighet. Ifølge forfatterens teori er den laveste formen for samarbeid historiefortelling og skanning etter idéer, den neste er hjelp og assistanse, deretter kommer deling, og den høyeste formen for samarbeid er felles arbeid (Fossen, 2023).

Historiefortelling og skanning etter idéer innebærer raske utvekslinger av historier mellom lærere (Little, 1990, s. 513 - 515). Det kan innebære vennskap mellom kollegaer, men likevel lav grad av samarbeid. Det er usikkert i hvilken grad samarbeidsøyeblikkene har betydning for utvikling. Selv om forfatteren åpner for muligheten til at slike øyeblikk kan ha betydning, er hun selv kritisk til om det kan ha stort å si for utbedring av lærernes undervisning.

Noe mer samarbeid finner vi i *hjelp og assistanse* (Little, 1990, s. 515 - 517). I denne graden av samarbeid er kollegaer i større grad tilgjengelige slik at man kan be om råd. Ved forespørsel gis råd og tips, men ikke uoppfordret. Little er også kritisk til dette stadiet:

bidrar slike spørsmål og råd til fremgang, eller vil det utelukkende bekrefte nåværende rutiner og arbeidsmåter?

Deling innebærer hyppig deling av for eksempel erfaringer, metoder og opplegg, eller diskusjon av for eksempel idéer (Little, 1990, s. 518 - 519). Slike kulturer kan gi nyttig innsikt i andres praksiser, som kan inspirere til hvordan man også kan utbedre egen praksis. Delingen utvider lærernes utvalg av opplegg og metoder. Samarbeidskulturer preget av deling kan variere i hva slags grad deling foregår: om det er obligatorisk eller frivillig, om alle eller få personer deler, og hvor mye man deler. Det er ikke sikkert at muligheten til en delingskultur kan ligge til grunn i kulturer som mangler gode relasjoner mellom lærerne. Det kan føre til at man ikke ønsker å dele, for eksempel på grunn av konkurransepreget kultur.

Høyest grad av samarbeid finner vi i *felles arbeid*. Det beskriver Little (1990, s. 519 - 523) som et dypere samarbeid, preget av delt ansvar, samkjørte oppfatninger av autonomi, støtte og gruppetilhørighet. Det er nødvendig at de strukturelle rammene er på plass, som tid. Motivasjonen kan derimot svekkes dersom det ser ut til at man kan oppnå gode eller bedre resultater på egenhånd. Little hevder videre at samhandling med kollegiet blant annet kan påvirke læreres selvtillit i lærerrollen, og engasjementet deres i arbeidshverdagen, både i det daglige arbeidet og på lengre sikt (Little, 1990, s. 519 - 523). I tillegg til dette, legger Gunn Imsen (Little, 1990, referert i Imsen, 2020, s. 548) til at samarbeid gjennom *felles arbeid* vil kunne bidra til å skape forskjeller og utvikling (Fossen, 2023).

4.4 Ulike skolekulturer

Hargreaves (1996) skisserer fem ulike skolekulturer som handler om hvordan de ansatte på en skole samarbeider. Det er fragmentert individualisme, balkanisering, samarbeidskultur, påtvunget kollegialitet og bevegelig mosaikk (Fossen, 2023). Disse beskriver kulturen på skoler, men i denne studien brukes teorien til å undersøke team.

Fragmentert individualisme handler om at de ansatte i større grad jobber individuelt, på godt og vondt (Hargreaves, 1996, s. 174, 247). Konsekvensene er at man slipper påvirkning fra andre, men dermed forsvinner muligheten for positive tilbakemeldinger. En skolekultur som handler om at samarbeidet bidrar til å skape forskjeller er *balkanisering* (Hargreaves & Macmillan, 1996, s. 223 - 225). Kollegaer samarbeider her i mindre grupper, der relasjonen mellom gruppene i større grad er konkurransepreget. Disse undergruppene utvikles av de ansatte selv. Kjennetegn er store sprik i meningsforskjellene mellom de ulike gruppene, stabilitet i gruppenes medlemmer, identifisering med egen gruppe, samt maktspill og egeninteresser. En *samarbeidskultur* preges av spontanitet i samarbeidet, positivitet til å arbeide sammen, ønske om utvikling og endring, hyppig og uformell kontakt, og uvisshet i hva samarbeidet resulterer i (Hargreaves, 1996, s. 201 - 202). En motsetning til *samarbeidskultur* kan dels ses i *påtvunget kollegialitet* (Hargreaves, 1996, s. 204 - 205). Karakteristikaene kan sies å være de motsatte som i *samarbeidskultur*. Det vil dermed si mangel på spontanitet, tvungen deltakelse, påtvunget samarbeid for å implementere andres løsninger eller forslag, samarbeid til fastsatt tid og sted, og forhåndsbestemte utfall. Den siste skolekulturen som presenteres er *bevegelig mosaikk* (Hargreaves, 1996, s. 74 - 82), som oppstår når arbeidsplassen preges av mange endringer og høyt tempo, og arbeidsoppgavene varierer og byttes på fra person til person. Det er her overlappende arbeidsoppgaver, fleksibilitet, og samtidig utydelige grenser og utydelig makthierarki (Fossen, 2023).

4 Metode

Kapittelet om metode vil presentere forskningens design, prosessen for innsamling av data, analyseprosessen. Jeg vil også diskutere studiens kvalitet og bringe etiske overveielser på bane.

4.1 Forskningens design

I det følgende delkapittelet vil jeg redegjøre for en rekke valg jeg har foretatt i utviklingen og gjennomføringen av studien. Det dreier seg om metodiske valg og forståelse innen induktiv tilnærming, fenomenologi og sosialkonstruktivisme, kvalitativ metode og bruk av dybdeintervju.

4.1.1 Induktiv tilnærming

Studien har i hovedsak en induktiv tilnærming: «fra empiri til teori» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Det vil jeg si fordi utvikling og innhenting av relevante teorier i størst grad foregikk etter innhenting av empiri. Teoriene til Little (1990) og Hargreaves (1996) ble funnet på forhånd, fordi jeg i forkant av empiriinnhenting utviklet en prosjektskisse som inkluderte mulige teorier. Flere teorier var med i denne, men ble senere forkastet, fordi jeg vurderte det til å ikke være relevant for å forstå empirien. Jeg vil likevel argumentere for at studien i hovedsak har en induktiv tilnærming, fordi alle de først planlagte teoriene nøye ble revurdert etter innhenting av empiri. Utvikling av intervjuguide, intervjuprosessen og analyseprosessen foregikk heller ikke på bakgrunn av foreløpig antatt teori.

4.1.2 Fenomenologi og sosialkonstruktivisme

I studier som skal undersøke informanters subjektive opplevelse av noe, vil et fenomenologisk perspektiv være aktuelt (Tjora, 2021, s. 30 - 31, 288). Her er man ute etter førstehåndsfortellinger fra informantene, og vi får frem «den levde erfaringen» (Nyeng, 2012, s. 33). Dybdeintervju kan være et nyttig verktøy her, slik at intervjueren får mulighet til å forstå intervjuobjektets virkelighet og livsverden gjennom deres egen forklaring, som er nettopp det fenomenologi handler om (Fossen, 2023; Nyeng, 2012, s. 36; Tjora, 2021, s. 30 - 31). I denne studien undersøkes informantenes opplevelse av hvordan engasjementet deres påvirkes av samarbeid med kollegaer i teamet. Dermed anser jeg et fenomenologisk perspektiv som hensiktsmessig.

Studios epistemologiske standpunkt er sosialkonstruktivisme, som er en retning innen samfunnsforskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49 - 51; Tjora, 2021, s. 31). Det handler om at mennesker skaper virkelighet og kunnskap i sosiale situasjoner med andre, for eksempel gjennom samtale. Virkeligheten observeres på grunnlag av sosiale elementer, og dermed kan virkeligheten sies å være samfunnsskapt. Sosialkonstruktivisme er valgt for denne oppgaven fordi det er informantenes virkelighetsforståelse i sosial interaksjon med andre som er i fokus (Fossen, 2023).

4.1.3 Kvalitativ metode

Kjernen i denne studien er å undersøke læreres opplevelse. Derfor har jeg anvendt kvalitativ metode, som ifølge May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2018, s. 95) er godt egnet til å forstå enkeltmenneskers opplevelser av noe. Datamaterialet i studier med kvalitativ metode er derfor gjerne informanters fortolkninger og skildringer av egne opplevelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89 - 95), noe det også er i denne studien. Slik jeg ser det, vil studiens formål best belyses gjennom slike beskrivelser av opplevelser. Derfor blir det nærliggende å velge kvalitativ metode.

Jeg har gjennomført dybdeintervjuer med 4 kontaktlærere i barneskolen. Dybdeintervju ble valgt fordi det muliggjør og bidrar til å få frem informantens nyanser og dybde av opplevelsene sine (Tjora, 2021, s. 127 - 129), som jeg anser som sentralt i en fenomenologisk studie der det er informantens førstehåndsfortellinger som skal frem. Tjora (2021, s. 128) beskriver videre at informanter som deltar i dybdeintervju får mulighet til å komme med erfaringer og opplevelser, samt reflektere rundt temaene forskeren legger opp til, som her var engasjement, samarbeid og samhandling med kollegaer.

Dybdeintervjuene var semi-strukturerte intervju. Det vil si intervjuer der man har noe frihet i gjennomføringen av intervjuet, i form av rekkefølge på spørsmål, at intervjuer underveis har mulighet til å stille nye spørsmål og at informanten har mulighet til å trekke frem nye temaer underveis (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Intervjuene fulgte derfor delvis en på forhånd bestemt intervjuguide (se vedlegg 2). Jeg benyttet muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis, der jeg anså det som nødvendig for å forstå forklaringene til intervjuobjektet eller av andre årsaker ønsket grundigere forklaringer. Oppfølgingsspørsmål vil si spørsmål som intervjueren kan stille for å forstå intervjuobjektets svar i større grad eller på andre måter få mer utdypede svar (Tjora, 2021, s. 160, 293). Jeg hadde noen planlagte oppfølgingsspørsmål, i tilfelle informanten ikke snakket utdypende nok på egenhånd, men stilte også oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagte. I forbindelse med at intervjuobjektet selv kunne introdusere andre aktuelle temaer i løpet av intervjuet, var det hjelpsomt med friheten som semi-strukturert intervju ga, slik at jeg som intervjuer kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål til dette. Det var også nyttig der jeg ønsket at informanten skulle forklare poenget sitt mer utdypende. Ettersom semi-strukturerte intervju har til hensikt å forstå intervjuobjektets perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121), anså jeg denne formen for intervju som hensiktsmessig for studien.

4.2 Innsamling av data

4.2.1 Utvalg av informanter

Jeg rekrutterte informanter på flere måter. Jeg tok direkte kontakt med flere lærere på ulike måter, og presenterte prosjektet og spurte om de kunne tenke seg å delta. Jeg spurte to av mine tidligere praksislærere, jeg spurte på et fellesmøte på en barneskole, jeg spurte en lærer jeg kjente, i tillegg til at et familiemedlem spurte lærerne på skolen hun arbeider ved. Dette resulterte i at fem lærere tok kontakt eller responderte positivt på forespørselen min. En av dem ombestemte seg før vi rakk å avtale intervju. Dermed hadde jeg fire informanter, som jeg har gitt fiktive navn: Daniel, Nina, Kjetil og Turid. To av informantene arbeider ved samme skole, men ikke i samme team. Dermed er tre skoler representert i denne oppgaven. Alle skolene ligger i samme kommune. Jeg har vurdert det som irrelevant for oppgaven at to av informantene arbeider ved samme skole, og det vil derfor ikke komme frem hvilke informanter dette er. Årsaken til dette er at de uansett ikke arbeider i samme team. Informantene jobber på 3., 4., 5. og 7. trinn. Det vil ikke komme frem hvem som jobber ved hvilket trinn, fordi jeg ikke anser det som relevant for å belyse studiens problemstilling. Jeg vil i det følgende gi en kort beskrivelse av hver av informantene.

Nina er i 30-årene og har jobbet i skolen mellom 5 og 10 år. Hennes team består av tre kontaktlærere (inkludert henne selv). En faglærer underviser også på trinnet, men er ikke en del av teamet. På det fastsatte teammøtet, som de har halvannen time til i uken, er det dermed de tre kontaktlærerne som møtes. Det er også kun disse tre kontaktlærerne som deler kontor.

Daniel er også i 30-årene og har også arbeidet i skolen mellom 5 og 10 år. Hans team består av kontaktlærere, faglærere og én barne- og ungdomsarbeider. De er til sammen åtte ansatte i teamet. Her er det satt av to timer i uken til teammøte, hvor alle de åtte ansatte deltar, og det er også disse åtte som deler kontor.

Kjetil er i 40-årene og har jobbet i skolen mellom 20 og 30 år. Hans team består av tre kontaktlærere (inkludert ham selv). Teamet har fastsatt halvannen time til teamtid i uken. Her deltar de tre kontaktlærerne, og det er disse tre som deler kontor.

Turid er i 60-årene og har også jobbet i skolen mellom 20 og 30 år. Hennes team består av tre kontaktlærere (inkludert henne selv) og en spesialpedagog. To faglærere underviser også på trinnet, men er ikke en del av teamet. Her er det ukentlig satt av tre timer til teamtid, hvor de tre kontaktlærerne og spesialpedagogen deltar, samt tidvis en barne- og ungdomsarbeider.

Medlemmene i teamene til hver av informantene vil altså i hovedsak si lærerne som arbeider på samme trinn. Nina, Kjetil og Turid forteller også om to til tre barne- og ungdomsarbeidere som er knyttet til trinnet, men de er ikke en del av teamet. De deltar for eksempel normalt ikke i ordinær teamtid, og deler ikke kontor med teamet.

Det er nyttig å se på om informantene er representative, og hvorfor de meldte seg. Alle informantene har arbeidet på nåværende skole i minst 4,5 år, noe som kan tyde på at de trives på arbeidsplassen. Det kunne vært interessant å også benytte informanter som ikke trivdes godt eller hadde tilsvarende lang ansettelsestid, kanskje ville de pekt på andre faktorer enn informantene mine gjorde? Videre kan jeg ha mistet informanter fordi de ikke ønsket å fortelle om samspillet med kollegaene (Tjora, 2021, s. 151). Kanskje ønsket de ikke å dele negative opplevelser i frykt for å "baksnakke" eller fordi de fryktet at egen uttalelse kunne komme for en dag og anonymitet ikke var fullstendig sikret. Jeg håper likevel at potensielle informanter som ville beskrevet teamsamarbeidet negativt, ikke ville opplevd det som baksnakke, men heller slik det beskrives av en informant i et annet prosjekt: «greit å fortelle om det når det skal brukes til noe vettugt og ikke bare sladres om» (Bakkenhaug, 2007, referert i Tjora, 2021, s. 153). Andre relevante perspektiv på hvorfor man velger å *ikke* være informant, kan være fordi det tar tid; mange lærere opplever tidspress (Damsgaard, 2013). Dersom mangel på tid kombineres med at de ikke ser noen grunn til å delta, er det lett å avstå. Informantene har ingen direkte vinning på å delta.

4.2.2 Utvalgskriterier

Tre kriterier ble lagt til grunn for å være informant:

Informanten må være kontaktlærer i barneskolen

Grunnen til at utvalget avgrenses til kontaktlærere, er at det er de som har «et utvidet ansvar for de sosialpedagogiske oppgavene og kontakten med hjemmet» (Imsen, 2020, s. 408). Samarbeid med foreldre kan tidvis være utfordrende (Imsen, 2020, s. 31 - 32). Ettersom kontaktlæreren har det utvidete ansvaret for elevene, anser jeg det som hensiktsmessig å velge kun kontaktlærere. Bakgrunnen for valget var samtidig at jeg ønsket «like» informanter – som her vil si kun kontaktlærere. Årsaken til det er at man samler inn data om lignende erfaringer, som i større grad kan gi konsistent datamateriale (Tjora, 2021, s. 145).

Opprinnelig hadde jeg også et kriterium om at informantene måtte jobbe på mellomtrinnet. Årsaken til det var også her tanken om konsistent datamateriale, begrunnet i tanken om

at lærere på mellomtrinnet hadde mer «like» arbeidsoppgaver, i form av for eksempel mengde samarbeid. Etter hvert vurderte jeg det til at det ikke hadde mye hensikt, på bakgrunn av at jeg selv ikke hadde erfart store forskjeller i teamsamarbeidet på ulike trinn, og fjernet derfor dette kriteriet. En annen årsak til at jeg fjernet kriteriet var at det åpnet for tilgang til flere informanter. Det endte likevel med å kun være en av informantene i studien som ikke jobber på mellomtrinnet. Informantene begrenses til å kun arbeide i barneskolen, fordi studiet mitt baseres på 1. – 7. trinn.

Informanten må ha jobbet i skolen i minst 4 år

Årsaken til beslutningen om at lærerne måtte ha jobbet i skolen i minst 4 år, er at lærere som har kortere fartstid i skolen, kan ha mer behov for kollegastøtte (Imsen, 2020, s. 484). Igjen blir poenget med konsistent datamateriale (Tjora, 2021, s. 145) synlig, fordi lærere som ikke har jobbet særlig lenge i skolen enda, kanskje vil peke på andre behov i forbindelse med teamsamarbeid. I denne oppgaven orienteres fokuset rundt lærerne som har jobbet noen år.

Det var også ønskelig at informantene hadde arbeidet ved gjeldende skole i flere år, slik at de hadde blitt godt kjent og integrert i kulturene der. Jeg satte ikke dette som et kriterium, for å ikke ha for mange kriterier, og dermed kunne miste potensielle informanter. Likevel innfridde alle informantene også her; alle hadde arbeidet ved nåværende skole i minst fem år.

Informanten må ha et team som en samarbeider med, i større eller mindre grad

Av hensyn til oppgavens hensikt, måtte informantene ha et team.

4.2.3 Utvikling av intervjuguide

Intervjuet kan deles opp i oppvarmingsspørsmål, hoveddel og avslutning (Tjora, 2021, s. 130, 159 - 162). Dette kan blant annet være hensiktsmessig for å skape en mild oppstart av samtalen fordi det åpner for at informanten rekker å bli trygg i situasjonen, gjennom å bruke litt tid på enkle og raske spørsmål. Spørsmålene i hoveddelen ble kategorisert i fire deler, blant annet med komponenter trukket ut fra problemstillingen: samarbeid, hverdagslig samhandling med kollegaer, engasjement og sammenhengen mellom samarbeid og engasjement. Som avslutning på intervjuet fikk informantene mulighet til å trekke frem andre elementer de så på som aktuelle. Se vedlegg 2 for fullstendig intervjuguide.

4.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Aksel Tjora (Tjora, 2021, s. 135) skriver at det er hensiktsmessig at intervjuene med informantene foregår der de føler seg trygge, for eksempel på arbeidsplassen deres. Han forklarer at man bør legge opp til at informantene selv kan velge sted. Det fikk også informantene i denne studien, og intervjuene foregikk på informantenes egne arbeidsplasser.

Jeg foretok lydopptak som jeg transkriberte i etterkant. Det opplevdes nyttig med lydopptak fremfor å notere informantenes svar. Slik Tjora (2021, s. 180) forklarer det, sørger bruk av lydopptak for at alle svar blir lagret, og at man kan være fullstendig tilstede i dialogen med informanten, og konsentrere seg om vedkommendes svar, slik at man også kan stille blant annet oppfølgingsspørsmål underveis, som beskrevet i «4.1.3 Kvalitativ metode». Denne friheten ga meg mer ut av svarene, fordi de svarene jeg ikke hadde full forståelse av, kunne konkretiseres ved hjelp av oppfølgingsspørsmål. I tillegg slapp informantene å vente på at jeg skulle notere, eller føle på at de burde snakke sakte.

Videre opplevdes det nyttig å ha utviklet intervjuguiden på egen hånd, slik at jeg var godt kjent med den og kunne stå for spørsmålene jeg stilte. For eksempel hendte det at informantene svarte på spørsmål som egentlig ville kommet senere i intervjuet. Det merket jeg raskt, og vi kunne hoppe over dette spørsmålet senere.

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et testintervju. Dette var nyttig for å bli kjent i intervju-settingen, og for å teste ut spørsmålene og spørsmålenes rekkefølge i praksis. Blant annet fikk jeg testet om spørsmålene var tydelige og forståelige, i tillegg til at jeg fikk undersøkt omtrent hvor lang tid et intervju tok, slik at informantene hadde en pekepinn på hvor mye tid de burde sette av.

4.3 Analyseprosessen

Jeg har benyttet tematisk analyse som analyseverktøy (Braun & Clarke, 2006, s. 77 - 101). Det er en metode som skal bidra til å identifisere eller kartlegge de mønstre eller temaer som fremkommer i datamaterialet. Metoden gir frihet og fleksibilitet til forskeren i hva som skal gjelde som et tema, og ikke. Tematisk analyse ble valgt for studien, fordi den muliggjør fleksibilitet, hvilket er hensiktsmessig dersom man ikke har betydelig kompetanse med forskningsprosesser.

Tematisk analyse består av seks faser, der den første er å bli godt kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87 - 88). Dette ble jeg gjennom å lese materialet gjentatte ganger og ved å manuelt transkribere lydfiler. Derfor valgte jeg å ikke benytte meg av automatiske transkriberings-verktøy, men lyttet og transkriberte heller selv. For å få skrevet ned de nøyaktige uttalelsene, slik Braun og Clarke (2006, s. 88) påpeker, hørte jeg på opptakene og revidere transkripsjonen helt til jeg var helt sikker på at jeg hadde skrevet rett. Dette var tidkrevende, men gjorde at jeg ble svært godt kjent med datamaterialet. I slutten av denne fasen hadde jeg opparbeidet meg en del tanker om hva kjernen i empirien kunne være. Derfor skrev jeg et sammendrag av hva jeg på dette tidspunktet anså som viktige kjerneelementer fra de fire intervjuene. Noen av stikkordene i dette sammendraget var «tid», «teamsamarbeid for forbedring», «teamsamarbeid for støtte», «ønsker til teammedlemmene», «sosialt» og «ineffektivt».

Den neste fasen er å begynne kodingen (Braun & Clarke, 2006, s. 88 - 89). Koder viser til elementer ved datasettet. De ulike elementene grupperes altså i denne prosessen. Her var jeg ikke kritisk til hva som kunne være en kode, men heller ganske åpen. Kodingen gjennomførte jeg ved å skrive ut transkripsjonene, og bruke ulike fargetusjer for ulike elementer jeg anså som interessante eller fremtredende. En rekke koder fikk hver sine farger i datasettene her. Noen av kodene var: «for mye samarbeid», «trygghet», «ulikheter», «sosialt/ hyggelig» og så videre. Likevel gjentok jeg denne prosessen fordi jeg ikke opplevde at kodingen var tilstrekkelig støttet i problemstillingen. Dermed gjennomførte jeg en ny runde med koding, med problemstillingen som utgangspunkt i større grad. Dette førte blant annet til følgende koder: «bidrar til trivsel», «samarbeidet fungerer», «trygghet», «veiledning og tilbakemelding» og «hverdagslig samhandling». Enkelte av de samme kodene ble altså valgt også denne gangen, samtidig som flere ble byttet ut.

Å se etter mulige temaer er kjernen i den tredje fasen (Braun & Clarke, 2006, s. 89 - 91). Her tok jeg for meg listen med mulige koder, og forsøkte å sortere dem i ulike temaer. Braun og Clarke (2006, s. 89) peker på at denne prosessen gjerne kan gjøres visuelt, gjennom for eksempel tabeller eller tankekart. Her forsøkte jeg derfor blant annet å lage tabeller og se hvilke utdrag fra intervjuene som gikk igjen i flere koder – kanskje kunne disse kodene slås sammen, eller føres under samme tema? Et eksempel på dette er at

«mulighet for diskusjoner», «få/ gi tilbakemeldinger» og «man utfyller hverandre» alle kunne gå under det nye temaet «fordi kollegaer og teamsamarbeid bidrar til forbedring». Jeg opplevde det likevel mer hensiktsmessig å benytte meg av tankekart for å få en visuell oversikt over hvilke temaer som passet med hvilke. Dette gjorde at enkelte koder ble satt under et tentativt tema, som «trivsel», eller ved at navnet på en kode ble forfremmet til navnet på et tentativt tema, som «synes teamsamarbeid er nyttig». Jeg så også et tydelig skille mellom de ulike kodene og temaene, og lagde to overordnede retninger: «engasjementet styrkes» og «engasjementet svekkes». Årsaken til dette var for å strukturere ytterligere, og for å sørge for at de ulike temaene faktisk kunne svare til problemstillingen. I slutten av denne fasen satt jeg dermed med flere tentative temaer og undertemaer, samt to overordnede retninger.

Disse tentative temaene og undertemaene gjennomgås i den fjerde fasen (Braun & Clarke, 2006, s. 91 - 92). Også her forsøkte jeg å se om noen undertemaer kunne slås sammen, eller om kanskje et undertema måtte splittes i to ulike temaer. Slike valg tok jeg også på bakgrunn av mengden datamateriale jeg kunne støtte det i. I denne fasen var det også to nivåer av gjennomgåing av temaene. I den første fasen gjennomgikk jeg de kodede datautdragene for å se om de hadde et sammenhengende mønster. I den andre fasen så jeg på hvert tema i forhold til hverandre. Dermed så jeg både på intern homogenitet, som vil si meningsfull sammenheng mellom dataene i et tema, og ekstern heterogenitet, som vil si at det er klare skiller mellom hver av temaene (Patton, 1990, referert i Braun & Clarke, 2006, s. 91). I denne fasen foretok jeg en vurdering av kodet datamateriale som frem til nå ikke hørte til noe annet. Det var blant annet at «engasjementet synker ved sykdom hos kollegaer». Selv om jeg så på det som et interessant funn, var det bare én av informantene som nevnte det, én gang. Dermed anså jeg ikke det som tilstrekkelig. Braun og Clarke (2006, s. 92) bemerker at man også må sørge for å stoppe omkodingen på et punkt. Jeg opplevde at jeg kunne fortsette å omkode lenge, men på et punkt bidro det ikke til forbedring lenger. På slutten av fase 4 hadde jeg en god formening om hvordan kodene sto i forhold til hverandre, med temaer og undertemaer.

Fase 5 innebærer å definere og navngi temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 92 - 93). Jeg definerte essensen i hvert enkelt tema, for å fastslå at det var en tydelig sammenheng mellom alt i hvert tema, samt for å se at beskrivelsen ikke så ut til å overlapse med de andre temaenes beskrivelser. I tillegg så jeg på hver beskrivelse i forhold til problemstillingen, for å bevare sammenheng. Jeg sørget også for at ikke temaene gapte over for mye. For eksempel anså jeg temaet «engasjementet svekkes på grunn av kulturen» som litt stort, og delte derfor temaet opp i to under-temaer: «mangel på hygge» og «negativitet». På denne måten ble det bedre struktur, siden datamaterialet kunne deles opp i hver av de to undertemaene uten å overlapse i stor grad. På dette punktet hadde jeg også et tema med flere undertemaer som jeg slet med å plassere i forhold til hverandre. Det var et tema som het «Engasjementet styrkes fordi teamsamarbeid er givende/ nyttig» med undertemaene «Teamsamarbeid bidrar til forbedring», «Mulighet til diskusjon» og «Tilbakemeldinger». Etter å undersøke hvilke utdrag fra datamaterialet som var interessant innen hvert tema, tok jeg en vurdering på at det var mye overlapp, slik at alt kunne gå inn i samme tema. Underveis i de andre fasene, samt denne, hadde jeg utarbeidet tentative navn på temaer. Disse navnene på temaer jeg nå satt med, skulle i denne fasen gjøres om fra underveis-titler til faktiske navn. For eksempel ble «Engasjementet øker fordi teamsamarbeidet er givende» endret til «Engasjementet styrkes fordi teamsamarbeidet bidrar til forbedring».

Den siste fasen, fase 6, handler om å utarbeide selve teksten som er utgangspunktet for undersøkelsen. Også her har jeg foretatt endringer av temaene, for eksempel ved å omformulere navnet. I skrivingen av kapittelet «5 Analyse og presentasjon av resultater», fant jeg ut at enkelte undertemaer så ut til å overlappe mer enn antatt, og de ble derfor slått sammen. De endelige temaene som den tematiske analysen resulterte i, ses i følgende kategorier- og underkategorier:

Engasjementet svekkes		
Faktorer ved gjennomføring av teamtiden	Kulturen	
	Mangel på hyggelig hverdagslig samhandling	Negativitet
Engasjementet styrkes		
Teamkollegaer- og samarbeid bidrar til trivsel	Teamkollegaer- og samarbeid bidrar til støtte og trygghet	Teamkollegaer- og samarbeid bidrar til kvalitet i arbeidet

Figur 1: Kategorier og underkategorier

4.4 Studiens kvalitet

4.4.1 Pålitelighet

Pålitelighet innebærer overveielser av hvordan forskningens resultater kan ha blitt påvirket (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223 - 228). For eksempel er det mulig at forskerens egne oppfatninger har preget innsamlingen av data eller utvelgelse av tidligere forskning eller teori. Dette har jeg vært særlig oppmerksom på under hele forskningsprosessen. Selv om man helt naturlig har antakelser om hvordan forskningen kan bli, har jeg hatt fokus på å være på utkikk etter et spekter av perspektiver underveis. I relasjonen mellom informantene og meg, har jeg fokusert på å være nøytral, og ikke stilt ledende, uklare eller doble spørsmål. Det vil si spørsmål der informanten opplever at jeg er ute etter et spesielt svar, spørsmål som inkluderer ukjente ord for informanten og spørsmål der informanten bes om å sammenligne ting som ikke er formålstjenlig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Ytterligere refleksjon rundt forholdet mellom forsker og informanter utdypes i «4.5.1 Forskerens rolle».

Jeg har tilstrebet å oppnå gjennomsiktighet ved å skrive så «tykke beskrivelser» av både datamaterialet og resten av prosessen som mulig. «Tykke beskrivelser» beskrives som nøyaktige utgreiinger som har til hensikt at leseren skal få mulighet til å se på virkeligheten, slik som forskeren har gjort (Geertz, 1983, referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230, 239).

Det er en balansegang mellom etiske hensyn og godt innsyn i empirien (Tjora, 2021, s. 265 - 266). Jeg har gitt informantene pseudonymer, hvilket bidrar til å ivareta

informantenes anonymitet. Samtidig kan jeg ved bruk av pseudonymer vise frem hvem av informantene som har sagt hva, som øker transparens. For økt anonymitet oppgis ikke informasjon om informantene som jeg ikke anser som nødvendig for studien, for eksempel deres nøyaktige alder, fartstid i skolen eller hvilke trinn de arbeider på.

4.4.2 Gyldighet

I indre gyldighet er det av betydning å vurdere om studien svarer på det den faktisk skal (Nyeng, 2012, s. 109; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229 - 232). Postholm og Jacobsen bemerker at det i kvalitative studier utvikles begreper på bakgrunn av empirien. For at leseren selv kan ta stilling til begrepsutviklingen, blir det også innen gyldighet nyttig med «tykke beskrivelser».

Det er sentralt med varsomhet når det kommer til å indikere kausalitet i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 233 - 235). Forfatterne hevder at det innen samfunnsforskning er utfordrende å vise til absolutt årsak og virkning på bakgrunn av empirien. Selv om man kan undersøke mulige sammenhenger, er ikke empirien tilstrekkelig for å sikkert vise at noe har ført til noe annet. Studien handler om teamsamarbeids påvirkning på læreres engasjement. Dermed er det naturlig å undersøke hvordan faktorer i teamsamarbeidet har påvirket engasjementet, men jeg sørger for å være åpen for at det også kan være motsatt: kanskje er det slik at det er engasjementet som påvirker teamsamarbeidet? Ettersom problemstillingen er ute etter informantenes opplevelser, er det nettopp deres utsagn jeg tar stilling til, så der de selv forklarer at det ene har ført til det andre, blir det presentert.

I forbindelse med overførbarhet er naturalistisk generalisering relevant (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238 - 239). Det handler blant annet om å skrive slik at det som kommer frem er gjenkjennbart og å formidle bakgrunnen for tolkninger jeg kommer med (Stake, 1995, referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238), gjerne gjennom tykke beskrivelser (Geertz, 1973, referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 239). Slik får leseren mulighet til å kjenne seg igjen i beskrivelsene, og på denne måten åpnes det for at resultatene kan overføres til og undersøkes i egen kontekst og egne omstendigheter. For eksempel kan funn om samarbeid og engasjement i studien kanskje overføres til andre arbeidsplasser enn bare barneskolen. Derfor håper jeg at beskrivelsene bidrar til at lesere kan sette seg inn i situasjonene, slik at de kan utforske og se paralleller til egen arbeidsplass.

4.5 Ethiske overveielser

Studien har foretatt grep for ivaretagelse av etiske perspektiv. Det er særlig tre grunnleggende krav i forbindelse med forskningsetikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247 - 252), som jeg har tilstrebet å tilfredsstille. Det første kravet handler om informert samtykke. Informantene har frivillig valgt å bli med i undersøkelsen. Jeg tok kontakt direkte med flere mulige informanter via e-post eller tekstmelding, og spurte om de kunne tenke seg å ta del i undersøkelsen. På denne måten kan de ha opplevd et press. Likevel håper og tror jeg ikke at de har det. I min kontakt med dem presiserte jeg at det kun var en forespørsel, og påla dem ikke press. Videre tilstrebet jeg å gi informantene all informasjon som var nødvendig for dem. I samtykkeskjemaet (se vedlegg 1) redegjorde jeg blant annet for studiens tema og problemstilling, og opplevde ikke at jeg la skjul på noe av min hensikt. Informantenes rettigheter ble nedfelt i samtykkeskjemaet for å sørge for at informantene fikk innsikt i og delte min oppfatning om dette. Det neste kravet handler om informantenes krav på privatliv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249 - 251). Det er en fare for at informanter kan bli identifisert. For å sørge for at det ikke kan skje, har jeg tatt flere grep for å anonymisere informantene og dermed vanskeliggjøre

identifisering. Jeg har sørget for å ikke oppgi mer informasjon om informantene enn det jeg anser som nødvendig for studien. For eksempel kommer det ikke frem hvilke skoler informantene arbeider ved, deres nøyaktige alder, navn eller antall år i skolen. Videre har datamaterialet, som lydopptakene, blitt behandlet forsvarlig, slik at ingen andre har kunnet få tilgang til det. Lydopptakene vil også bli slettet så snart studien er fullført. Det siste kravet er at jeg som forsker presenterer dataene korrekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251 - 252). For å sørge for det, har jeg for eksempel ikke trukket utsagn ut av konteksten, slik at det har fått en annen betydning. Jeg har også sørget for at utsagnene gjengis korrekt.

Jeg søkte til *Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør* for å få godkjenning til å intervjuere lærere. Søknaden ble godkjent 9. januar 2024 (se vedlegg 3). Informantene mottok et samtykkeskjema (se vedlegg 1), hvilket blant annet inkluderte informasjon om studiens tema, bekreftelsen på godkjenningen fra Sikt, samt informasjon om hvordan informantens personvern ville bli ivaretatt. Informasjonsskrivet ble sendt digitalt og gitt i papirform, slik at informantene fikk en egen kopi, samt at de kunne skrive under.

4.5.1 Forskerens rolle

Det er nødvendig å reflektere rundt konsekvensene av at jeg til en viss grad kjente enkelte av informantene på forhånd. Det har kunnet prege hvordan samtalen foregikk i intervjuet. Jeg presiserte i forkant av disse intervjuene at jeg underveis kunne stille spørsmål som informantene visste at jeg egentlig visste svaret på, fordi jeg ville ha alt tilgjengelig i intervjuet. På denne måten begrenses kanskje muligheten for at jeg kommer med antakelser som ikke egentlig stemmer. Videre har jeg gjennom prosessen reflektert rundt og vært oppmerksom på hvordan min forforståelse og forhold til temaet har kunnet påvirke resultatene. Fra før av har jeg allerede noe erfaring med å være del av et team i skolen, og dermed også noe erfaring med hvordan lærerkollegaer har påvirket meg. Likevel har jeg ikke tatt del i et team i en fast stilling over lengre tid, og heller ikke vært kontaktlærer. Erfaringen ga meg enkelte antakelser om hva slags faktorer informantene ville peke på, men jeg var samtidig nysgjerrig og veldig åpen for at de faktiske svarene ville skille seg fra mine antakelser.

Siden gjennomføring av kvalitative intervjuer ikke har noen standardisert oppskrift på hvordan det skal gjennomføres (Kvale & Brinkman, 2015, s. 35), er det i ettertid lett å se ting som kunne blitt gjort annerledes. Det gjelder særlig fordi jeg ikke har tidligere erfaring med å forske. Det første er at det kunne vært nyttig å ha enda et testintervju. Testintervjuet jeg gjennomførte, ga meg god innsikt i hvordan intervjusettingen fungerte, samt hvordan spørsmålene fungerte. Jeg reviderte litt på intervjuguiden etter dette, så enda et testintervju kunne gitt flere innblikk og gjort meg tryggere i rollen, etter revideringen. Det andre er at jeg gjerne skulle hatt flere informanter, for å kunne få enda flere perspektiver og for å i større grad se hvilke funn som går igjen hos flere informanter. Det er også klart at dersom studien ble gjennomført av mer erfarne forskere, kunne det gitt andre resultater, for eksempel i gjennomføring av intervju og analyse.

5 Analyse og presentasjon av resultater

I den følgende delen vil jeg presentere kategoriene som fremkom av datamaterialet, med underkategorier. Kategoriene legger strukturen i dette kapittelet.

5.1 Engasjementet svekkes

5.1.1 Engasjementet svekkes på grunn av faktorer ved gjennomføringen av teamtiden

Kategorien dreier seg om ulike faktorer i gjennomføring av teamtiden som svekker informantenes engasjement. Det handler om opplevelsen av ineffektivitet og effektivitet, innhold i form av hva slags saker som prioriteres, tidsbruk og å stå i beslutninger som man ikke støtter selv. Det er altså ikke relasjonene mellom kollegaene som vektlegges i kategorien, men heller organiseringen og opplevelsen av hvordan den avsatte teamtiden gjennomføres.

Ineffektivitet var en fremtredende opplevelse enkelte informanter hadde i teamtiden. Det har ført til svekket engasjement. Kjetil og Daniel opplever at det brukes for mye tid på unødvendige diskusjoner, ofte uten at det leder til noe nyttig. Diskusjonene omhandler saker de mener kan gjøres uten at de må diskuteres først, eller saker de mener heller kunne vært delegert til én eller få på teamet. De unødvendige diskusjonene svekker engasjementet til lærerne i form av at de distanserer seg, soner ut og heller gjør andre ting. Sitatet under er et eksempel på dette.

Alt må diskuteres og tas opp. Og det er litt for lite av delegering av sånne saker, eller ting som bare egentlig kunne vært gjort ganske greit og fort (...). Hvis mange har sterke meninger, så blir det mer diskusjon enn at man faktisk lander på noe nyttig (...). Personlig så soner jeg litt ut når det blir for mye diskusjon og jeg ikke klarer å se logikken i å diskutere ting opp og i mente. Da soner jeg litt ut, også jobber jeg litt for meg selv på si, da. Mens de andre diskuterer. (Daniel)

Måten teamtiden gjennomføres på har også svekket informanters engasjement i form av hvor mye tid det brukes på å gjennomføre møtet. Selv om det ofte er en satt tid, kan det virke som om møtene iblant bruker mer eller mindre tid, avhengig av behovet. Hvordan dette praktiseres, ser ut til å variere fra team til team. Kjetil har opplevd at teamtiden varer lenger enn han synes er hensiktsmessig, og dette har svekket engasjementet hans. Opplevelsene han forteller om, handler om at han og potensielt andre i teamet opplever at det ikke foreligger mer å diskutere, mens andre ønsker å fortsette, fordi de selv ikke har kontroll på for eksempel kommende planer, og derfor ønsker å bruke tid på å diskutere.

Hvis *du* hele tiden vet og har kontroll, så er det én eller to andre som bare *må* holde på for at de skal få det. (Kjetil)

Han legger til at i slike tilfeller bør ikke resten av teamet «straffes» ved å måtte gå gjennom ting på nytt. Slike opplevelser av for utstrakt tidsbruk av teamtid har bidratt til at han har mistet engasjement. Opplevelse av teammedlemmers ulike forventninger til tidsbruk ses også i opplevelsen av at kollegaene ønsker fortgang i teamtiden, når man selv ønsker at teamet tar seg tid til å diskutere og planlegge fagene sammen. Det ses i Turids følgende sitat:

Jeg har liksom sånn følelsen av at hun [kollega] forventer litt at vi er effektive og bare lager den planen, mens jeg tenker at det er en del ting som vi må diskutere gjennom (...) Og det opplever jeg som litt slitsomt ... (Turid)

Turids opplever at det er slitsomt når det er press på å være effektiv i arbeidet med å planlegge ukens fag.

Gjennomføringen av teamtiden har også svekket informantenes engasjement på grunn av innholdet i møtet. Nina og Daniel peker på at de gjerne skulle sett at innholdet i teamtiden var annerledes. Ofte er det praktiske ting og organisering som «brenner mest», og derfor prioriteres. Det kan for eksempel være planlegging av turdager, diskutering av regler eller nye plasser for elevene i klasserommet. Når teamet i størst grad prioriterer å diskutere praktiske saker i teamtiden, har informantenes engasjement blitt svekket. Det foreligger altså et ønske om å kunne diskutere fag og pedagogikk i større grad.

Man diskuterer jo mye saker og organisering, og diskuterer lite pedagogikk og didaktikk. Så det tar jo av det. (Daniel)

Daniel kommer med dette sitatet ved spørsmål om hva han synes diskusjonene i teamtiden stjeler tid fra.

En siste måte informantene opplever svekket engasjement i forbindelse med gjennomføringen av teamtiden er når det fattes beslutninger som man ikke støtter. Det vil si opplevelser med at teamet for eksempel avgjør at man skal undervise i temaer eller med metoder man ikke selv foretrekker, ser poenget bak, eller har eierskap til. Daniel og Kjetil forteller om slike opplevelser. Det fremheves at det iblant må fattes beslutninger som ikke alle kan støtte, og at man må forholde seg til det, og handle i tråd med det. Dette kan eksemplifiseres i et sitat fra Daniel:

Hvis man er uenig også ender man opp med å, si, «tape» et valg da, så må man fortsatt være tro til det som har blitt bestemt. Og hvis jeg har vært uenig i noe som har blitt bestemt, så skal jeg fortsatt forholde meg til det som har blitt bestemt. Jeg skal ikke gå imot kollegaene på teamet, da, å gjøre noe, gå bak ryggen på dem. Man er jo på et team. (Daniel)

Lignende utsagn nevnes av både Kjetil og Daniel flere ganger. Kjetil opplever at det er en utfordrende balansegang mellom å oppleve tryggheten i teamet, men samtidig gi alle tilstrekkelig med fritt spillerom. Nina trekker ikke frem slike opplevelser, men understreker at hun ikke ønsker å planlegge fagene sammen med de andre i teamet: de kan gjerne drøfte og dele metoder og idéer, men detaljplanleggingen ønsker hun ikke å samarbeide om.

Kategorien om faktorer i gjennomføring av teamtider inkluderer dermed ulike faktorer. Det er ineffektivitet og effektivitet, tidsbruk, innhold og å forholde seg til det som bestemmes. Det har blitt presentert at informanter forteller at teamtiden brukes til diskusjon av praktiske saker, og ikke til diskusjon av for eksempel pedagogikk. Det er ønske om mer og mindre effektiv teamtid. Avslutningsvis ble beslutninger og eierskap trukket frem, blant annet i form av at man må forholde seg beslutninger man ikke støtter.

5.1.2 Engasjementet svekkes på grunn av kulturen i teamet

Kategorien dreier seg om at kulturen i teamet og relasjonene mellom teamets medlemmer kan ha en svekkende effekt på informantenes engasjement. Kategorien er delt i mangel på hyggelig hverdagslig samhandling blant teamets medlemmer og negativitet hos en eller flere i teamet.

Mangel på hyggelig hverdagslig samhandling

Mangel på hyggelig hverdagslig samhandling blant teamets medlemmer vil si opplevelser som ikke er direkte negative, men som er mangelfulle når det kommer til den hyggelige, hverdagslige og uformelle samhandlingen mellom kollegaene i teamet. Denne kategorien handler altså om relasjoner mellom kollegaene i teamet. Daniel, Kjetil og Turid Det opplever en negativ effekt på engasjementet når den hyggelige samhandlingen med kollegaer oppleves mangelfull. Årsakene til at mangel på hyggelig hverdagslig samhandling er for mangel på kollegaer som man kan oppleve hyggelig hverdagslig samhandling, samt fordi rammene i arbeidshverdagen begrenser det. Uavhengig av årsak, er mangel på hverdagslig samhandling bidragsfaktorer til svekket engasjement. Mangel på kollegaer man kan oppleve hyggelig hverdagslig samhandling, kan vi se hos Daniel.

Hva tror du kunne gjort at du ble mer engasjert i arbeidshverdagen? (Intervjuer)

At man kanskje har kollegaer man på en måte i større grad trives med. At man har flere likesinnede kollegaer (...). Man blir litt sånn lei dem, litt lei teamet sitt, og de gamle traltene man går i. Og mister litt engasjementet, da (...). På teamet vårt så er det en del som liker å strikke, og som prater mye om det. De har det jo kjempekoselig og diskuterer og prater om det, da. Mye. Jeg har ikke noe interesse av strikking, men jeg synes det er fint at man kan ha felles interesser da, og diskutere og prate om sine felles interesser. (Daniel)

Daniel legger senere til at han ikke mistrives i teamet sitt, men sitatet tydeliggjør at han engasjementet hans begrenses fordi han opplever å ikke ha nok kollegaer han trives godt nok med. Mangel på hyggelig samhandling forekommer også fordi kollegaene i teamet ikke gjør en innsats i å skape kultur bestående av hyggelige og uformelle øyeblikk, eller ikke sørger for at alle i teamet opplever at de passer inn og blir satt pris på. Dette bidrar til å svekke engasjementet til Kjetil og Turid. Det handler om at kollegaene ikke prioriterer tid eller på andre måter ikke bidrar til et inkluderende og trygt miljø. En måte mangel på innsats kan komme til uttrykk på er ved at kollegaene ikke prioriterer å si «hade» til hverandre før helgen:

(...) da opplevde jeg jo hver fredag, når jeg kom opp etter å ha hatt mattilsyn, da var jeg alene på kontoret, for da hadde de andre dratt. (...) Det syntes jeg var forferdelig trist. For ikke sant, de dro uten å si «god helg» ... (Turid)

Sitatet over viser at Turids kollegaer i teamet ikke la inn innsatsen Turid ønsket seg, for å skape en felles kultur.

Årsaken til stagnering av engasjement på grunn av mangel på den hyggelige hverdagslige og uformelle samhandlingen er også fordi man ikke får fysisk mulighet til det. Det viser seg ved at kollegaene i teamet ikke har pauser samtidig. I slike tilfeller er det tilsynsplanen, ofte utformet av ledelsen, som hindrer teamets mulighet til felles pauser og samtaler mellom undervisningsøktene. Det opplever Turid:

Jeg tror faktisk ikke at vi har et eneste friminutt i uken der vi er til stede på kontoret, alle sammen. Og det hadde vi før i tiden, ikke sant? Som du da kunne, hvis det skjedde noe, eller bare fått snakket litt sånn sammen ... Og det savner jeg litt, den uformelle samarbeidstiden, som skjer i full fart i et friminutt (...). Den biten savner jeg. (Turid)

Hun forklarer videre at dette hindrer muligheten til å ta en kaffepause med kollegaene, som hun gjerne skulle gjort. Noe av det som *gir* henne engasjement i samhandling med

kollegaer, er når de kan sitte på kontoret og øse ut frustrasjon etter timene til hverandre. Det mister hun litt mulighet til, når kollegaene i teamet ikke får vært på kontoret i pausene samtidig.

Daniel, Turid og Kjetil legger med dette frem opplevelser som alle handler om at mangel på hyggelig hverdagslig samhandling med kollegaer i teamet svekker eller stagnerer engasjementet. De ulike årsakene til at mangelen oppstår er mangel på kollegaer man opplever tilstrekkelig hyggelig hverdagslig samhandling med, samt begrensninger i arbeidshverdagens rammer.

På grunn av negativitet i teamet

Den neste underkategorien handler om negativitet i teamet. Samtlige informanter har opplevd at negative kollegaer har en negativ påvirkning på engasjementet deres i arbeidshverdagen. Opplevelsene beskriver kollegaer som er negative til arbeidshverdagen, eller som stadig er negative til nye forslag som informantene legger frem. Opplevelsen av en kollega som var negativ i arbeidshverdagen kan eksemplifiseres i Ninas følgende sitat:

[Hun] var veldig sånn lite motivert, da, eller kanskje litt negativ til en del ting som gikk på det med jobben å gjøre. Og da må man jo kanskje jobbe litt sånn ekstra for å være litt sånn motvekt til det, da, eller å ikke la seg påvirke for mye av det. Så det kan jo bli litt sånn slitsomt. (Nina)

Slike opplevelser oppleves slitsomt – kollegaen får stor mulighet til å sette standarden for teamet. Nina opplever at hun selv er ganske engasjert i arbeidshverdagen, og ønsker at kollegaene har samme tilnærming.

Opplevelsen av negative kollegaer vises også i kollegaer som gjentatte ganger er negative til forslag som man legger frem. Daniel, Turid og Kjetil forteller om slike opplevelser som har en negativ påvirkning på engasjementet. De peker på at slike begrensninger stjeler arbeidsgleden og motivasjonen til å finne på nye ting. Turid eksemplifiserer hvordan hun opplever kollegaer som stadig er negativ til hennes forslag:

Det påvirker meg en del. Det gjør det. Du føler deg ikke så verdsatt, kanskje. Hvis du hele tiden ... når du kommer med forslag, blir avslått. (Turid)

Daniel beskriver hvordan han opplever lignende opplevelser. Han bemerker at det påvirker han i form av at han mister lyst til å presentere nye forslag.

Når du får tilbakemelding på et opplegg du har laget, for eksempel, og liksom bare får slakt eller kritikk, og kun sånn negativt av enkelte som er litt sånn ... «Nei det der, det funker ikke. Det har vi prøvd før. Det *her* funker, gjør det». Da er det demotiverende å i det hele tatt *gidde* å legge fram noe nytt. Når man må diskutere eller krangle seg litt til at «jammen jeg vil prøve det her, jeg». (Daniel)

Daniel nevner også at det ved slike uenigheter kan skje at noen få i teamet prater om og blir enige om saker i forkant av møter.

Opplevelse av negativitet over lengre tid har gitt svært uheldige utfall. Turid opplevde at en kollega på teamet hennes gjorde at hun ikke følte seg verdsatt, blant annet fordi hun ble snakket hardt til og ble ekskludert. Opplevelsen gjorde til at hun ikke gjorde stort mer i arbeidshverdagen enn det hun var helt nødt til. Det resulterte videre i at hun fikk angstanfall før jobb gjentatte ganger, og ble sykemeldt.

For å oppsummere, kan man si at samtlige informanter opplever at negativitet hos kollegaer i teamet svekker engasjementet deres i arbeidshverdagen.

5.2 Engasjementet styrkes

I det følgende delkapittelet vil jeg presentere hvordan samarbeid og samhandling med kollegaer i teamet forårsaker positiv endring i engasjementet til informantene. De tre følgende kategoriene er at engasjementet stiger fordi teamkollegaer- og samarbeid bidrar til «trivsel», «trygget og støtte» og «kvalitet». Ytterligere beskrivelser av kategoriene presenteres i starten av hver kategori.

5.2.1 Engasjementet styrkes fordi teamkollegaer- og samarbeid bidrar til trivsel

Kategorien handler om opplevelser informantene forteller om der teamkollegaer- og samarbeid bidrar til økt trivsel, som videre øker engasjementet deres. Nina beskriver denne sammenhengen konkret, ved å si at et trygt, godt og positivt miljø bidrar til å legge grunnlaget for engasjement. Alle informantene trekker frem eksempler på at teamkollegaer- og samarbeid bidrar til økt trivsel og engasjement. Det dreier seg om at man er sosial med andre, har hyggelige og uformelle samtaler, og at man opplever å ta del i en god kultur i teamet. Daniel og Kjetil opplever at godt samarbeid i teamet bidrar til at de ser frem til å komme på jobb. Det å oppleve en god kultur bidrar til økt trivsel og videre til styrket engasjement. En av årsakene som oppgis er at man har det bra med kollegaene og opplever at man kan være seg selv. Et eksempel på hvilken betydning god kultur har å si på engasjementet kan ses i det følgende sitatet som handler om at kulturen og kollegaene bidrar til trivsel, som videre bidrar til engasjementet.

Har du noen tanker om at det [det hun beskriver som en god kultur] kan påvirke engasjementet ditt? (Intervjuer)

Ja, det vil jeg si. Jeg tenker jo at det gjør jo noe med trivselen min. Så når jeg trives, så blir jeg jo også mer engasjert og motivert. Og når jeg bryr meg om de jeg jobber med og kjenner at det fungerer, så gjør jo det også noe med mitt engasjement, da, for jobben min. Det er jo artigere og man vil gi litt ekstra eller gjøre så godt man kan når man opplever at det blir sett. (Nina)

Ninas sitat viser at trivsel bidrar til engasjement, og at det er viktig med kollegaer hun bryr seg om.

I forbindelse med trivsel, er det fremtredende i datamaterialet at hyggelige, uformelle samtaler og samhandling med kollegaene i teamet er av betydning, og en faktor for styrket engasjement i arbeidshverdagen. Det er i den forbindelse snakk om samtaler som ikke er avtalt, og som kan handle om jobben eller mer personlige ting. Turid, Kjetil og Daniel trekker også frem behovet for å kunne ventilere litt med kollegaene på teamkontoret. Et eksempel på sammenhengen mellom trivsel og samtaler med kollegaer finner vi også i følgende sitat:

Hvis du har det artig på jobb, og har gode samtaler med kollegaer, og man på en måte vet at man trives, da, så er det jo artigere å jobbe, og det er artigere å møte opp. Og det øker trivsel, det øker motivasjon, og engasjement for å jobbe, for å holde ut i jobb, òg. (Daniel)

Sitatet viser at samhandling med kollegaene i teamet er en faktor som øker engasjement i arbeidshverdagen. Daniel tydeliggjør ikke hva slags samtaler han opplever som «gode», men et eksempel på betydningen av samtaler som handler om andre ting enn jobb, ser vi i Kjetils følgende utsagn om uformelle samtaler mellom undervisningsøkter:

Tror du at den hverdagslige samhandlingen, som vi har snakket om nå, kan påvirke engasjementet ditt i hverdagen? Hvordan? (Intervjuer)

Jeg tror at det påvirker det veldig mye. Det at du kan veksle litt mellom å være oppi i jobben – du er jo på jobb når du er i klassen, du er ikke så mye på jobb nødvendigvis, når du har pause (...), og å prøve å ha litt sånn fleip, og koble av litt, da. Og da er det litt greit at man kjenner noen litt mer (...) Og at man på jobb kan snakke litt sammen om forskjellige ting og tulle litt og sånn, så man kan koble av, så kan man koble seg lettere på til neste time igjen med overskudd igjen. (Kjetil)

Sitatet viser at uformelle samtaler bidrar til økt overskudd til neste undervisningsøkt. Pausene blir en arena for sosial samhandling med andre voksne på jobb, og det beskrives som bidragsfaktor for styrket eller opprettholdt engasjementet. Informantene trekker i intervjuene selv frem alternativet, ved å ikke være del av et team, eller å ikke ha et team man trives med. De beskriver at det ville svekket gleden og engasjementet.

Oppsummert kan vi si at alle informantene opplever at teamkollegaer- og samarbeid bidrar til å styrke engasjementet deres ved at de opplever trivsel i arbeidshverdagen. Det handler om at teamkollegaer- og samarbeid bidrar til uformell, hverdagslig og sosial samhandling og at man er en del av en god kultur i teamet.

5.2.2 Engasjementet styrkes fordi teamkollegaer- og samarbeid bidrar til støtte og trygghet

Kategorien handler om at teamkollegaer- og samarbeid bidrar til støtte og trygghet for informantene. Kategorien skiller seg fra de andre kategoriene fordi støtte og trygghet ikke ser ut til å øke engasjementet betraktelig, men at det er viktig for opprettholdelse av engasjementet. Det ses også ved at dersom opplevelsen av støtte og trygghet ikke hadde ligget til grunn, ville det svekket engasjementet:

Jeg tror nok at det å komme på, eller å stå i en jobb som det her, hvis det hadde vært helt motsatt av hvordan det er nå, så tror jeg nok det hadde vært litt sånn ... at det hadde påvirket engasjementet mitt negativt. Det ser jeg for meg. (Nina)

Dermed beskrives ikke trygghet som faktor for økt engasjementet, men heller som betydningsfullt for engasjementet og for opprettholdelse av det. Et lignende eksempel på betydningen av trygghet for engasjement ser vi i utsagnet til Nina om at trygghet og trivsel i teamet legger grunnlaget for engasjement, som nevnt innledningsvis i kapittel «5.2.1: Engasjementet styrkes fordi teamkollegaer- og samarbeid bidrar til trivsel». Utsagnet er også relevant her fordi det i tillegg til trivsel, trekker frem betydningen av trygghet. Det tydeliggjør hvorfor denne kategorien er aktuell i studien: trygghet er av betydning for opplevelse av engasjement.

Alle informantene opplever at trygghet og støtte bidrar til opprettholdelse av engasjementet ved at de har et team i ryggen. På denne måten er man ikke alene om å ha ansvar, og man vet at man kan få støtte fra kollegaene dersom man står i utfordrende saker, for eksempel i utfordrende foreldresaker. Med et støttende team i ryggen, er det mindre som kan vippe deg av pinnen, hevder Kjetil, enten det er utfordringer relatert til jobb eller noe annet. Dette vises i Kjetils sitat i forbindelse med å være i et team:

Engasjementet (...) det blir nok ofte sikrere. At det blir bedre med team enn hvis du er én. For da skal det mindre til å bare vippe deg av pinnen (...). Hvis du bare skulle hatt stedet for deg selv, så har du ikke noen andre å støtte deg på, som kan justere det inn eller gjøre det bedre. (Kjetil)

Kjetils presenterte sitat viser at engasjementet blir sikrere ved å være del av et team.

Trygghet og støtte gjør seg også gjeldene ved at kollegaene gir bekræftelse og anerkjennelse på det man gjør i arbeidshverdagen. Nina og Kjetil beskriver slike opplevelser. På denne måten får de en slags trygghet og bekræftelse på at det de gjør er «riktig».

Når bidrar teamsamarbeid til at du kan få mer engasjement? (Intervjuer)

Det er når du (...) på en måte får sånn anerkjennelse for at det var et bra opplegg.
(Kjetil)

I sitatet peker Kjetil på at anerkjennelsen bidrar til økt engasjement, ikke bare opprettholdt engasjement. Trygghet og støtte gjør seg også gjeldende gjennom hverdagslig samhandling. Hverdagslig samhandling kan føre til trygghet og at man stoler på kollegaene sine, slik Turids sitat viser:

Hvordan tror du at den hverdagslige samhandlingen påvirker engasjementet ditt i arbeidshverdagen? (Intervjuer)

Jeg tenker at den er med på å gi meg en trygghet og også det at jeg stoler på dem jeg jobber med. Fordi det er ikke bare ungene som skal være trygge på hverandre.
(Turid)

Nina, Kjetil og Turid forteller om ulike faktorer som bidrar til trygghet flere ganger i intervjuet. Dette fremstår som svært betydningsfullt for opprettholdelse av engasjementet deres i arbeidshverdagen. Ettersom Daniel ikke trekker frem dette, valgte jeg å stille han spørsmål om betydningen av teamkollegaer- og samarbeid for støtte og trygghet som det siste spørsmålet i intervjuet. Da kommer det frem at det også er viktig for han. Jeg presiserer dette for å tydeliggjøre at selv om alle informantene opplevde trygghet og støtte fra kollegaene som viktig for opprettholdelse av engasjement, introduserte ikke Daniel temaet på eget initiativ.

Som presentert innledningsvis i denne kategorien, beskriver informantene sjeldent tilfeller hvor støtte og trygghet i teamet direkte øker engasjementet deres. Det vises derfor i større grad til opplevelser som beskriver teamkollegaer- og samarbeid som bidragsfaktorer til støtte og trygghet, og at dette er av betydning for opprettholdelse av engasjement.

5.2.3 Engasjementet styrkes fordi teamkollegaer- og samarbeid bidrar til kvalitet i arbeidet

Den følgende kategorien handler om at informantene opplever at samarbeid i teamet bidrar til styrket kvalitet i arbeidet, hvilket bidrar til styrket engasjement. Dette vises i opplevelsen av mestring i fellesskap gjennom bra samarbeid og mulighet til å diskutere med kollegaer.

Informantene forteller at engasjerte kollegaer, mestring med teamet og godt fungerende samarbeid gir styrket kvalitet i ulike deler av arbeidet, som virker positivt på engasjement. Engasjerte kollegaer bidrar til å «pushe» Daniel og Nina i arbeidshverdagen, og glede beskriver denne smitteeffekten. Informanter som Daniel og Kjetil forteller at opplevelsen av fungerende samarbeid fører til at de i større grad ser frem til jobb. Daniel utdyper dette nærmere ved å forklare gleden av å oppleve mestring sammen med kollegaene i teamet.

Når har samarbeid med kollegaer i teamet ført til at du får økt engasjement?
(Intervjuer)

Når man er flere som er engasjerte sammen. (...) Det er litt som å drive med lagidrett: når man har mestret noe sammen, og fått til noe sammen, da blir man litt rusa på det man har fått til (...). Og når samarbeidet også fungerer bra, når man er flere som er engasjerte i samme tema, da går tida fort (...) og [man] føler at samarbeidet har funket bra, og det man sikter mot, målet eller formålet med det man gjør virker logisk, og det virker bra, da. (...) Har vi en periode med godt samarbeid, gleder man seg jo mer til å gå på jobb. (Daniel).

Det er altså engasjerte kollegaer, mestring, «lagfølelse» og opplevelse av at samarbeidet fungerer bra, som bidrar til å styrke engasjementet. Også Kjetil trekker frem at han ser frem til jobb dersom han opplever at teamet har godt samarbeid.

Samtlige informanter fremhever mulighet til å diskutere med kollegaer i teamet som betydningsfullt for opprettholdelse av eller økt engasjement. Diskusjonene informantene beskriver, innebærer å kunne henvende seg til kollegaer, få tips og inspirasjon til hvordan man kan håndtere saker eller endre og utbedre egen praksis. Det vil si samtaler der man får tips og råd, og ellers mottar eller gir innspill. Gjennom råd og inspirasjon til utbedring av praksis kan kvalitet i arbeidet styrkes. Diskusjoner informantene forteller at de har med kollegaene i teamet dreier seg om elev- eller foreldresaker, fag, praktiske saker eller metoder og tips til undervisningen. Det inkluderer muligheten til å dele erfaringer. For eksempel kan det bidra til styrket kvalitet dersom man presenterer et undervisningsopplegg og får innspill som kan forbedre opplegget, eller dersom man er flere i teamet som samarbeider og drar veksler på hverandre i utviklingen av for eksempel et undervisningsopplegg. Kjetil og Turid beskriver slike opplevelser om utvikling av undervisningsopplegg, med innspill fra eller samarbeid med kollegaer, som bidragsfaktor til styrket engasjement. Et eksempel på at diskusjoner med kollegaer styrker engasjement ses i følgende sitat:

Hvis vi for eksempel har snakket om konkrete metoder å gjøre ting på, og man har testet ut det, og det fungerer – eller ikke fungerer og, for så vidt - også vet man at de andre har gjort det også, så gir jo det et engasjement, da. At man kan snakke om det og drøfte det, og kanskje har man gjort seg noen erfaringer som man kan formidle til de andre, så de kan prøve å gjøre en endring og så se om det har noe å si. (Nina)

Sitatet eksemplifiserer at muligheten til å kunne dele og drøfte erfaringer med kollegaene i teamet bidrar til å styrke engasjementet.

For å oppsummere, bidrar teamsamarbeid til kvalitet gjennom mestring og godt samarbeid, i tillegg til muligheten til å diskutere og dra veksler på hverandre. Dette styrker informantenes engasjement.

6 Diskusjon

I det kommende kapittelet vil funnene bli diskutert i lys av presentert forskning og teori. Det er informantenes førstehåndsfortellinger, livsverden og deres virkelighetsforståelse i samhandling med andre som blir diskutert, dette med et fenomenologisk (Tjora, 2021, s. 30 - 31) og sosialkonstruktivistisk perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50 - 51). Jeg vil søke å besvare følgende problemstilling:

Hvordan opplever et utvalg lærere på barneskolen at engasjementet deres i arbeidshverdagen påvirkes av samarbeid med kollegaer i teamet?

Diskusjonskapittelet er strukturert etter kategoriene, på lik linje som i kapittel «5 Analyse og presentasjon av resultater». Avslutningsvis oppsummeres hovedpoengene fra kapittelet.

6.1 Engasjementet svekkes

6.1.1 Engasjementet svekkes på grunn av faktorer ved gjennomføringen av teamtiden

Den følgende kategorien omhandler informantenes opplevelser av organiseringen og gjennomføringen av teamtiden som bidrar til å svekke engasjementet. Informantene i studien opplever at ineffektivitet, tidsbruk, innhold i møtet og å måtte forholde seg til teamets beslutninger som de er uenige i, svekker engasjementet deres.

Informantene Kjetil og Daniel opplever at samarbeidet i teamtiden kan være ineffektivt, og det påvirker engasjementet deres negativt. Når Daniel opplever ineffektivitet, mister han engasjement, og melder seg ut av diskusjonen. Dette kan tyde på at hans atferdsmessige engasjement svekkes, som handler om passivitet og mangel på deltakelse (Fredricks et al., 2004, s. 60, 62). Det er ikke fordelaktig for samarbeidet dersom det stadig utvikler seg slike diskusjoner: Hverken ser det ut til å bidra til utvikling, og heller ikke til styrking av engasjement. Teamet mister også muligheten til å få Daniels perspektiver og tilbakemeldinger i den aktuelle diskusjonen. I tillegg er det rimelig å anta at Daniels tilbaketrekking også kan påvirke de andre kollegaene. For eksempel kan også de miste engasjement på samme måte, eller de kan bli frustrerte fordi enkelte ikke deltar. Dermed svekkes deres emosjonelle engasjement (Fredricks et al., 2004, s. 60, 63), hvilket handler om følelsesmessige reaksjoner, særlig opplevelser av mennesker rundt seg. Dersom en slik kultur utvikles, preget av mangel på vilje til å delta i diskusjoner og samarbeide, er det naturlig å se på opplevelsen av samarbeid som en byrde, slik Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 75) beskriver at det kan oppleves. Dersom flertallet i teamet har en slik oppfatning av samarbeidet, og flere melder seg ut av diskusjoner, er det mulig at samarbeidet begrenses til kun det absolutt nødvendige. I så tilfelle, utelukkes kanskje muligheten for felles refleksjon, som i «Overordnet del av læreplanen» beskrives som bidragsfaktor for at lærere «utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Dermed blir det synlig at unødvendige eller utilstrekkelig gjennomførte diskusjoner i teamet kan føre til svekket engasjement og stagnering av forbedring.

Ulike forventninger til effektivitet i teamtiden er en faktor som svekker engasjementet. Turid og Kjetil beskriver motstridende opplevelser når det kommer til effektivitet og mengde samarbeid. Turid ønsker å bruke god tid på faglig samarbeid i teamtiden, selv om andre i teamet ønsker å være raskere. At hun synes det er slitsomt, kan antyde at hun i disse situasjonene kan oppleve frustrasjon, og kanskje mister litt av gleden i arbeidet. I så fall kan man tenke seg at engasjementet svekkes. Mer spesifikt kan det da se ut til at det

særlig er det emosjonelle engasjementet (Fredricks et al., 2004, s. 60, 63) som svekkes, som blant annet handler om glede og opplevelser av personer rundt. Dette kan vi også se hos Kjetil, men av ulik årsak. Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 75) hevder at et godt opplevd samarbeid kan bidra til trivsel, mens et dårlig opplevd samarbeid kan oppleves som en byrde. Kjetil har nok kjent på sistnevnte i situasjoner hvor kollegaer har ønsket å bruke mer tid på samarbeid enn han selv. Det ser i slike tilfeller ut som hans autonomi til disponering av tiden utenfor undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 102 - 103) har vært innskrenket, fordi han opplever at tiden ikke brukes slik han ser det som mest hensiktsmessig. Opplevelse av autonomi ser ut til å være viktig for Kjetil, fordi opplevelsene hans tilknyttet mangel på autonomi beskrives som betydningsfulle for engasjement hans. I slike situasjoner beskriver Kjetil at han føler på frustrasjon, som igjen kan tyde på svekket emosjonelt engasjement (Fredricks et al., 2004, s. 60, 63). Emosjonelt engasjement kan gjøre seg gjeldene i opplevelsen med og på grunn av andre, hvilket ser ut til å være tilfelle i både Turids og Kjetils relasjon til kollegaene i teamet. Vi vet ikke om de vil beskrive relasjonene som utfordrende, men dersom slike utfordringer om hvordan samarbeidet skal foregå består over tid, er det ikke urimelig å anta at relasjonene vil få utfordringer. Utfordringer til hvordan samarbeidet skal foregå kan knyttes til det Skaalvik og Skaalvik (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 76 - 78) beskriver som kollektiv kultur, som inkluderer felles forventninger om rutiner. Det kan se ut som det ikke i stor grad foreligger en kollektiv kultur i teamene som Turid og Kjetil beskriver, på grunn av ulike forventninger til rutiner i teamtiden. Turid og Kjetils opplevelser med teamtid som oppleves for langdryg eller for presset på tid, har påvirket engasjementet deres negativt, tilsynelatende det emosjonelle engasjementet, slik Fredricks et al. (2004, s. 60, 63) beskriver det.

Innholdet i teamtiden er en annen faktor som informanter tidvis opplever at svekker engasjementet. Det har blitt reist kritiske spørsmål til hva teammøter egentlig skal innebære (Hargreaves, 1996, s. 197), som det foreligger få klare føringer om. Dermed ser jeg det som en naturlig konsekvens at det kan oppstå ulike forventninger til møtenes dagsorden. Daniel og Nina opplever at sakene på dagsorden består av organisering og planlegging fremfor mer inspirerende eller faglig utviklende drøftinger. I forbindelse med hva man samarbeider om, er det naturlig å benytte Littles teori (1990) om grader av samarbeid. Selv om funnene fra denne studien er mangelfulle i å presist kartlegge hvilken grad av samarbeid de to informantene befinner seg på, er det faktorer som peker mot at de begge kan finne seg på stadiet kalt hjelp og assistanse (Little, 1990, s. 515 - 517). Det innebærer at kollegaene deres er tilgjengelige og kan hjelpe, men at råd kun gis ved forespørsel. Det vil jeg foreslå fordi informantenes opplevelser ikke peker på faktorer som kan tyde på høyere grad av samarbeid, men de uttrykker at kollegaene er der for hverandre og er tilgjengelige for hjelp. Informantene opplever svekket engasjement på grunn av hva de samarbeider om, som kan ses som en lav grad av samarbeid, i henhold til Littles teori (1990). Begrensningene for å oppnå høyere grad av samarbeid kan se ut til å være rammene i samarbeidet, særlig tid. Daniel nevner tross alt at det ikke blir tid til samtaler om de ønskede temaene fordi samtaler om organisering og praktiske saker krever tiden i teammøtet. Daniels team sin mangel på tid kan ses i lys av at Daniel opplever ineffektiv teamtid, som presentert innledningsvis i kapittelet. Dersom teamet utbedrer gjennomføringen av teamtiden, for eksempel gjennom mer konstruktive diskusjoner, kan det kanskje frigjøre tid til å kunne diskutere pedagogikk og andre temaer som kan oppleves mer inspirerende eller faglig utviklende. Sett bort ifra mangel på tid, kan andre årsaker til at teamet ikke samarbeider om for eksempel pedagogikk, være mangel på kollektive mestringsforventninger. Det beskrives av Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 78) som felles forventninger til hva teamet kan mestre. Dersom andre medlemmer i teamet av ulike

årsaker ikke føler seg trygge på å diskutere slike problemstillinger, kan de søke å unngå at slike temaer bringes på bane. En årsak til å ikke ønske å diskutere slike problemstillinger, er at man ikke ønsker å avsløre hvordan egen praksis utspiller seg, dersom man ikke er selvsikker på at det er godt nok. Slik jeg ser det, vil gode og trygge relasjoner være avgjørende i slike diskusjoner, slik at man tør å åpne seg og være sårbar. Gode relasjoner ses også som en forutsetning av flere kilder (Hargreaves, 1996, s. 199; Hjertø et al., 2021, s. 28). Ønske om å ikke diskutere pedagogiske problemstillinger kan også ses som mangel på kollektive mestringsforventninger ved at teammedlemmer ikke har positive forventninger til at kollegaene kan bidra til gode innspill i diskusjonen.

Ettersom samarbeidet i teamene til Nina og Daniel i hovedsak dreier seg om rent praktiske saker, og sjeldent om utviklingsrettede tiltak, kan det hende at det psykologiske behovet for kompetanse ikke tilfredsstilles. Kompetanse beskrives av Ryan og Deci (2002, s. 7) som mulighet til å bruke egen kunnskap i passende utfordringer. Selv om lærerne får mulighet til å bruke egen kompetanse i blant annet undervisningen, vil samarbeid med kollegaer i teamtiden fungere som en naturlig arena der man både kan presentere egen kompetanse og forbedre den, basert på samtaler der andre presenterer sin kompetanse. Ettersom Daniel og Nina har et ønske om «dypere» samarbeid i form av mer samarbeid om fag og pedagogikk, kan det være et uttrykk for at de ønsker seg det Hargreaves (1996, s. 201 - 202) kaller samarbeidskultur. Deres atferd og ønsker samsvarer med flere av kjennetegnene på en samarbeidskultur: positivitet til samarbeid, og samarbeid for utviklingens del – tilsynelatende uten at de mener at de skal komme frem til et planlagt utfall. Deres individuelle grunnlag for å skape en samarbeidskultur ser derfor ut til å ligge til grunn. Til tross for at Nina og Daniel selv ser ut til å være positive til en slik samarbeidskultur, vet vi ikke om de andre medlemmene i teamene deres er det. At alle, eller flere, i teamet er aktive bidragsytere er antakelig nokså avgjørende i en samarbeidskultur – det er trolig vanskelig å ha et konstruktivt samarbeid med kollegaer som ikke bidrar til det. Dersom teamene ikke bruker tid på å diskutere og reflektere pedagogikk, enten på grunn av mangel på tid eller kollektive mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 78), imøtekommes ikke oppfordringen om å reflektere over praksis i fellesskap, som beskrevet i «Overordnet del» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Oppsummert kan vi si at Nina og Daniels opplevelser av det Littles teori (1990) klassifiserer som lav grad av samarbeid har påvirket engasjementet negativt, i tillegg til at teamets innhold ikke svarer til oppfordringer i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Når teamet tar avgjørelser i teammøtene som informanter ikke er enige i, svekkes engasjementet deres. Man må likevel forholde seg til det som blir bestemt. Det kan for eksempel være avgjørelser om at man må undervise i temaer eller benytte metoder man ikke ønsker. Da må man potensielt handle på tross av egne verdier (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 98). Slike situasjoner kan minne om skolekulturen påtvunget kollegialitet, som Hargreaves (1996, s. 204) blant annet kjennetegner ved en form for tvang til å bruke andres forslag. Opplevelsene gjenspeiler innskrenket autonomi (Deci & Ryan, 1985), særlig knyttet til undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 99 - 101), som av forfatterne knyttes til å måtte ta avgjørelser i fellesskap. Dersom de må undervise i noe som går på akkord med deres egne interesser eller verdier, mister de muligheten til å sette eget preg på undervisningen og til å foreta passende valg og vurderinger underveis. Dette er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 99 - 101) eksempler på hvordan mangel på autonomi knyttet til undervisningen kan arte seg. Ettersom Daniel og Kjetil opplever svekket engasjement når de må stille seg bak resten av flertallets avgjørelser, viser det at mangel på autonomi, for eksempel relatert til undervisningen, er en faktor som svekker deres

engasjement. Til tross for at opplevelse av autonomi ser ut til å være av betydning for engasjement, er det ikke til å unngå at man iblant må forholde seg til andre beslutninger. Soldal og Thorsen (2022) beskriver at felles progresjon i klasser på samme trinn blant annet sørger for at elever i større grad mottar lik opplæring. Slik jeg forstår det, er årsaken til det at dersom flere lærere *sammen* tar avgjørelser som har utslag for elevenes tilbud i skolen, kan det bidra til at elevers muligheter og tilbud i skolen kvalitetssikres, fordi flere får den samme opplæringen. Dermed blir betydningen av samarbeid og felles avgjørelser tydelig. Det kan enten vise seg i form av nasjonale eller lokale pålegg, som for eksempel læreplaner, press fra ledelse, eller et teams beslutninger om hvilke temaer de vil legge særlig vekt på. Hadde lærere hatt mulighet til å ta alle avgjørelser på egenhånd, åpnes muligheten for at lærere kan ta avgjørelser som i størst grad passer dem selv, samtidig som de går glipp av potensielle innspill og inspirasjon og refleksjon som kan utbedre praksis, slik «Overordnet del» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20) fremmer. Til tross for argumentene om at lærere i bør samarbeide om å ta valg og stå i fellesskapets beslutninger, er det verdt å merke seg at Deci og Ryan (1985, s. 38 - 39) beskriver autonomi som et psykologisk behov hos mennesker, og at Skaalvik og Skaalvik (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 98) beskriver det som kilde til glede. Dermed blir det en balansegang mellom autonomi og ytre press. Dette beskriver også Kjetil selv: han ønsker tryggheten i teamet, men uttrykker viktigheten av å samtidig gi spillerom til hver enkelt i teamet.

6.1.2 Engasjementet svekkes på grunn av kulturen i teamet

Kategorien om kultur i teamet er delt i to underkategorier: mangel på hyggelig hverdagslig samhandling, og negativitet i teamet.

Mangel på hyggelig hverdagslig samhandling

Den følgende kategorien innebærer funn som omhandler informanters opplevelser av utilstrekkelig hyggelig hverdagslig samhandling i hverdagen. Det begrunnes i mangel på kollegaer man trives godt med, kollegaer som ikke bidrar til å skape en hyggelig kultur og fysiske begrensninger. Hargreaves (1996, s. 199) og Kjell B. Hjertø et al. (2021, s. 28) bemerker at det er avgjørende for et fungerende samarbeid med gode relasjoner mellom deltakerne. Slik jeg forstår det, trenger ikke relasjonene å innebære at man tilbringer mye tid sammen på fritiden, men et minstekrav er trolig at kollegaene utviser en grunnleggende respekt for hverandre, gjerne i kombinasjon med hyggelige hverdagslige samtaler iblant. Flere av informantene fremhever at de synes det er viktig å kunne ha det hyggelig sammen i arbeidstiden. Dersom utfordringene informantene trekker frem på dette området ble løst, kunne det kanskje bidratt til mer positive følelsesmessige relasjoner til kollegaene og mer glede i arbeidshverdagen, som Fredricks et al. (Fredricks et al., 2004, s. 60, 63) beskriver som emosjonelt engasjement. Jeg vil videre diskutere dette i lys av tidligere forskning og teori.

Daniels opplevelse av utilstrekkelig antall likesinnede kollegaer, og potensielt lavere grad av tilhørighet (Ryan & Deci, 2002, s. 7), fører til stagnert engasjement. Årsaken til potensiell lavere grad av tilhørighet er at likesinnede kollegaer beskrives av Jordet (2020, s. 296) som en del av behovet for tilhørighet. I tillegg ses engasjement blant annet som entusiasme for kollegaer (Day et al., 2007, s. 216). Dette kan det tyde på at det mangler litt av for Daniel når han snakker om at han «blir litt sånn lei» kollegaene. Selv om han bemerker at han ikke er direkte misfornøyd, ville han kanskje hatt mer entusiasme for kollegaene dersom han opplevde at de var mer likesinnet. Flere likesinnede kollegaer kunne i så fall bidratt til mer engasjement, slik han også selv fremmer muligheten for.

Svekket engasjement på bakgrunn av mangel på hyggelig samhandling i teamet forekommer også fordi kollegaene i teamet ikke bidrar med tilstrekkelig innsats for å skape en hyggelig kultur. Igjen er det nærliggende å se på svekket engasjement i lys av at behovet om tilhørighet (Ryan & Deci, 2002, s. 7) ikke ble tilfredsstillt. Opplevelsene om at teamet ikke legger innsats eller sørger for å sette pris på alle i teamet kan peke på mangel på tilstrekkelig tilhørighet med gruppens medlemmer, ettersom mangel på et fellesskap og å føle seg viktig, virker fremtredende i opplevelsene. Dermed synes mangel på det psykologiske behovet om tilhørighet å være en faktor for svekket engasjement. I slike opplevelser kan det mer spesifikt synes som om informantenes emosjonelle engasjement (Fredricks et al., 2004, s. 60, 63) svekkes, for eksempel fordi Turid beskriver at hun ble «forferdelig trist», hvilket kan minne om nedstemthet og mangel på glede, som kjennetegner emosjonelt engasjement. Altså påvirket kollegaene i teamet til Turid engasjementet hennes negativt, på grunn av deres fravær og opplevde likegyldighet til Turid og samholdet i teamet. Ettersom kollegaene til Turid og Kjetil ser ut til å ha ulike forventninger enn Turid og Kjetil til hvilke verdier og normer som bør foreligge i teamet, kan det synes som om teamene ikke i stor grad har en kollektiv kultur, fordi det blant annet handler om felles tanke om verdier og normer (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 76 - 78). Det kan videre synes som kulturen og kollegaene i teamene ikke legger opp til emosjonell støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 231), fordi det er snakk om mangel på opplevelse av anerkjennelse og verdsettelse. Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 79) argumenterer for at emosjonell støtte er av betydning for å oppleve trygghet i teamet. Derfor kan utilstrekkelig hyggelig hverdagslig samhandling gi utslag i svekket opplevelse av trygghet. Det er av betydning å oppleve trygghet i teamet, fordi det videre trekkes frem at trygghet kan bidra til å forebygge utbrenthet og depresjon (Pines & Aronson, 1988, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 79). Dermed blir betydningen av hyggelig og hverdagslig samhandling særlig fremtredende.

Rammer i arbeidshverdagen legger begrensninger for mulighet til hyggelig hverdagslig samhandling. Også her spiller mangel på tilfredsstillende av behovet for tilhørighet (Ryan & Deci, 2002, s. 7) inn, fordi teamet går glipp av tilstrekkelig hverdagslig sosial samhandling. Gode relasjoner er avgjørende for et godt samarbeid (Hargreaves, 1996, s. 199; Hjertø et al., 2021, s. 28). Derfor kan det være nødvendig at ledelsen endrer rammene, for eksempel ved å foreta endring av tilsynsplanen, slik at teamet til Turid får større muligheter til å bare «være» sammen. Turid har fortalt at teamet hennes er viktig for henne, blant annet fordi det gir mulighet til å ventilere. Dersom mangel på felles pauser hindrer dette, kan også det bidra til å svekke engasjementet hennes.

Negativitet i teamet

Den andre underkategorien er negativitet innad i teamet, hos en eller flere teammedlemmer. Det kan komme til uttrykk hos kollegaer som generelt er negative i arbeidshverdagen, eller ved at man stadig blir møtt med negativitet når man presenterer forslag. Alle informantene har opplevd en form for negativitet, og beskriver at det påvirker engasjementet deres negativt eller beskriver faktorer som indikerer svekket engasjement. Nina skildrer en kollega som var negativ i arbeidshverdagen, og at det var slitsomt å ikke la seg påvirke. Hargreaves' samarbeidskultur (1996, s. 201 - 202) kjennetegnes ved at teamets medlemmer er positive til samarbeid og har et ønske om forbedring. Dersom én av tre i teamet – slik det var i Ninas tilfelle – er negative, kan det bli vanskelig å oppnå en slik kultur. Selv om alle informantene påpeker kollegaer som viktige for mulighet til støtte, diskusjon og ventilering, er det naturlig at gjentatte samtaler preget av negativitet og klaging etter hvert påvirker negativt, slik Nina opplevde. Hun legger til at ettersom hun

selv er engasjert, ønsker hun kollegaer med samme tilnærming. Dette kan knyttes til poenget om likesinnede kollegaer, som Jordet (2020, s. 296) nevner som en del av behovet for tilhørighet. Behovet for tilhørighet (Ryan & Deci, 2002, s. 7) inkluderer også å oppleve at man bidrar til fellesskapet. Det opplevde kanskje Nina at hun selv gjorde, men det er naturlig at dersom enkelte kollegaer er motstykker, kan den felles følelsen av tilhørighet svekkes. I tillegg forstås engasjement blant annet som entusiasme for kollegaene (Day et al., 2007, s. 216). Denne følelsen kan ha vært svekket når Nina beskriver at det er slitsomt å forholde seg til negative kollegaer, og det blir derfor mulig å se på kollegaer som er betraktelig negative i arbeidshverdagen som kilde til svekket engasjement.

Negativitet ses også når informantene presenterer forslag for teamet, men kollegaer stadig avviser dem. Kjetil og Turids opplevelser med slik negativitet fører til svekket opplevelse av glede og verdsettelse. Dette kan knyttes til svekket emosjonelt engasjement (Fredricks et al., 2004, s. 60, 63), som går på nettopp glede, eller i motsatt fall nedstemthet. Daniel forteller at slik negativitet demper viljen hans til å ta initiativ, og at han blir mer passiv, hvilket tyder på svekket atferdsmessig engasjement (Fredricks et al., 2004, s. 60, 62), som handler om nettopp det. En kan se for seg at dersom forslag om for eksempel nye undervisningsmetoder ubetinget slås ned på, minsker ikke bare ønsket, men også selvtilliten, til å komme med nye idéer på andre områder. Selvtillit i samhandling med andre ligger under behovet for kompetanse (Ryan & Deci, 2002, s. 7), hvilket åpner for at negative kollegaer kan føre til svekket tilfredsstillelse av behovet for kompetanse. Negativitet hos kollegaer kan kanskje også begrense mulighet til forbedring, dersom teammedlemmene slutter å komme med løsninger og forslag, slik Daniel beskriver at han gjør. Selv om det kan være andre arenaer eller situasjoner der dette behovet tilfredsstilles, er teamtiden en naturlig arena. I følge selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) kan også mangel på tilfredsstillelse av behovene hindre mulighetene for videre vekst, hvilket gjør det rimelig å anta denne slutningen. Daniel beskriver at slik negativitet i teamets kultur har ført til at enkelte i blant blir enige om saker i forkant av møtet. Det kan tyde på en form for balkanisering, som Hargreaves og Macmillan (1996, s. 223 - 225) beskriver som mindre, konkurrerende grupper. Dersom man vet at det er vanskelig å få gjennom forslag, kan det oppleves formålstjenlig å alliere seg med andre i teamet, men på denne måten kan grupperinger med maktspill skapes. Dette kan være uheldig for teamets videre arbeid. Turid og Kjetils tilfeller ser ikke ut til å bære preg av balkanisering, men kanskje er det en mulighet for at ytterligere negativitet kan føre til elementer i balkaniseringskulturen.

Negativitet hos kollegaer i teamet har gitt alvorlige følger. I Turids opplevelse av mangel på anerkjennelse, verdsettelse og inkludering kan alle de psykologiske behovene som Deci og Ryan (Deci & Ryan, 1985, s. 68) beskriver, ha vært truet. Autonomien (Deci & Ryan, 1985, s. 38 - 39) hennes ble trolig undergravd ved at forslagene hennes ikke skulle vurderes. Kompetansen (Ryan & Deci, 2002, s. 7) hennes ble svekket på grunn av svekket selvtillit og mestring. Det er naturlig å anta at selvtilliten ble svekket ettersom hun stadig ble avvist, både ved presentasjon av idéer og fordi hun ble snakket hardt til. Beskrivelsene tyder også på at dette ikke var et trygt fellesskap å delta i, og at mangel på opplevelse av tilhørighet (Ryan & Deci, 2002, s. 7) forelå. Årsaken til dette er at mangel på følelsen av å bli ivaretatt påvirker opplevelsen av tilhørighet. Videre har Skaalvik & Skaalvik (2012, s. 79) presentert sosial støtte som en av fire positive konsekvenser samarbeid kan gi. De nevner at sosial støtte blant kollegaer bidrar til å forhindre depresjon og utbrenthet. Turids opplevelser viser at mangel på blant annet sosial støtte i teamet også kan føre til angst. Utfordringer i relasjonen til én kollega i teamet kan altså påvirke engasjementet svært mye. I dette tilfellet kan det ha bidratt til at alle de tre grunnleggende psykologiske behovene, autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 1985, s. vii), ble svekket.

Det understreker at relasjoner mellom kollegaer i teamet er viktig for at samarbeidet skal fungere, slik blant annet Hargreaves (1996, s. 199) trekker frem.

6.2 Engasjementet styrkes

6.2.1 Engasjementet styrkes fordi teamkollegaer- og samarbeid bidrar til trivsel

Alle informantene beskriver samarbeid med kollegaer i teamet som bidragsfaktorer for trivsel i arbeidshverdagen, hvilket styrker engasjementet deres. Trivselen informantene opplever, handler om at de ser frem til jobb, at de opplever hyggelig, uformell og sosial samhandling med andre i hverdagen og deltakelse i en god kultur.

I forbindelse med at Daniel og Kjetil ser frem til jobb ved opplevelse av bra samarbeid, kan ulike sider av engasjement (Fredricks et al., 2004, s. 60 - 65) være aktuelle å belyse. For det første kan atferdsmessig engasjement vise seg i form av lavt fravær/ høyt fremmøte og deltakelse og ansvarstaking i interaksjoner og aktiviteter. For det andre kan emosjonelt engasjement forekomme gjennom glede fordi informantene ser frem til jobb på grunn av kollegaene. Emosjonelt engasjement handler om følelsesmessige opplevelser til andre. Trivsel med og på grunn av kollegaene i teamet er derfor en faktor i arbeidshverdagen som har styrket engasjementet, i form av at man ser frem til å dra på jobb. Dette samsvarer med Day et al. sine funn (Day et al., 2007, s. 127) som tilsa at kollegaer var viktige for lærere med vedvarende engasjement.

Opplevelse av trivsel fordi man deltar i en god kultur i teamet har blitt trukket frem som bidragsfaktor for styrket engasjement. Blant annet kommenteres det å bry seg om kollegaene som betydningsfullt, og at en slik kultur gjør arbeidsdagene morsommere og at man vil gi litt ekstra. Nina bemerker at dette styrker engasjementet hennes - hvilket vi også kan anta, fordi hun ser ut til å beskrive entusiasme for både jobben og kollegaene, som er trekk ved engasjement (Day et al., 2007, s. 216). Dersom man gjør «litt ekstra», kan det bli observerbart gjennom faktiske handlinger (Reeve, 2002, referert i Jordet, 2020, s. 39 - 40), og det blir også på denne måten synlig at det er snakk om et engasjement (Christenson, 2012, referert i Jordet, 2020, s. 39), særlig et atferdsmessig engasjement (Fredricks et al., 2004, s. 60, 62). Det vil jeg si fordi det innebærer kroppslige handlinger og deltakelse. Å gi litt ekstra kan også være et uttrykk for innsats og fokus i arbeidsoppgavene; dermed kognitivt engasjement (Fredricks et al., 2004, s. 60, 63 - 65). Samtidig kan motivasjonen til å gjøre ekstra tolkes som opplevelse av glede i situasjonene - hun nevner tross alt dette i kombinasjon med at arbeidsdagene blir morsommere, og med opplevelse av glede knyttes til emosjonelt engasjement (Fredricks et al., 2004, s. 60, 63). Dermed blir det vanskelig å fastslå nøyaktig hvilken side av engasjement som foreligger, som også kan være naturlig, fordi de ulike sidene overlapper (Jordet, 2020, s. 41). Det kommer frem at deltakelse i det man opplever som en god kultur, påvirker engasjementet positivt.

Alle informantene trekker frem verdien i å ha noen å snakke med i arbeidshverdagen, også om andre ting enn jobb. Trivsel og engasjement styrkes på grunn av teamet fordi informantene får mulighet til å være sosiale. Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 75 - 79) forteller om trivsel på grunn av samhandlingen med kollegaer som en av de positive konsekvensene som samarbeid kan gi. Det kan støttes i tilfellet hos informantene i denne studien, fordi de beskriver tilfeller med samhandling som bidragsfaktor til trivsel. Muligheten til å være sosial gjennom hverdagslig samhandling kan kanskje bidra til bedre relasjoner og opplevelse av fellesskap - hvilket kan bidra til å tilfredsstille behovet for tilhørighet (Ryan & Deci, 2002, s. 7). En forutsetning er også at miljøet oppleves trygt, noe

som diskuteres i neste kategori, «6.2.2 Engasjementet styrkes fordi teamkollegaer- og samarbeid bidrar til støtte og trygghet».

6.2.2 Engasjementet styrkes fordi teamkollegaer- og samarbeid bidrar til støtte og trygghet

I resultat-kapittelet om denne kategorien, «5.2.2 Engasjementet styrkes fordi teamkollegaer- og samarbeid bidrar til støtte og trygghet», kom det frem at opplevelse av trygghet og støtte i teamet ikke bidro til betydelig endring av engasjementet, men det kunne tyde på at støtte og trygghet i teamet sørget for å opprettholde engasjement, og at mangel på trygghet og støtte i teamet ville hatt en svekket engasjementet. Støtte og trygghet på grunn av teamet har altså en positiv virkning på engasjementet. Mangel på støtte og trygghet i teamet som kilde til svekket engasjement ses også i det tidligere diskuterte eksempelet med Turids kollega, som resulterte i angstanfall og sykemelding, trolig blant annet på grunn av mangel på trygghet og støtte, presentert i «5.1.2 Engasjementet svekkes på grunn av kulturen i teamet». Støtte og trygghet oppleves gjennom å stå sammen med andre, gjennom bekreftelse og anerkjennelse i arbeidshverdagen og som resultat av hverdagslig samhandling.

Alle informantene viser at de setter stor pris på tryggheten teamet gir, for eksempel ved å ikke ha ansvaret alene. Det kan tyde på at ingen av dem ønsker seg en kultur preget av fragmentert individualisme (Hargreaves, 1996, s. 174, 247), ettersom det innebærer individuelt arbeid uten mulighet for påvirkning og tilbakemeldinger. Uavhengig av hvilke ønsker som foreligger, er det antakeligvis ikke særlig vanlig med en slik kultur i den norske skolen i dag, fordi lærerteam i dag er vanlig (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 75) og fordi den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20 - 21) oppfordrer til samarbeid. Opplevelsen av å ikke ha ansvaret alene ses i teori om behov for tilhørighet (Ryan & Deci, 2002, s. 7). Gjennom å oppleve at man er del av et trygt fellesskap, som også belyses av informantene i studien, sannsynliggjøres økt motivasjon til å utfolde seg, hevder forfatterne videre (Ryan & Deci, 2000, s. 71).

Støtte, bekreftelse og anerkjennelse fra kollegaene fremstår som viktig for informantene. Det gjør seg gjeldene gjennom støtte i situasjoner man opplever som utfordrende eller belastende, og ved mer hverdagslig anerkjennelse for arbeidet man gjør. Ettersom informantene beskriver trygghet, verdsettelse og anerkjennelse, kan det tyde på emosjonell støtte, slik Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 231) beskriver det. Forfatterne nevner emosjonell støtte fra kollegaer som en faktor innen sosial støtte, som beskrives som en av fire positive konsekvenser lærersamarbeid kan gi (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 71). Dette samsvarer med funnene i denne studien: gjennom samhandling med kollegaer oppleves emosjonell støtte, som gjør at man opplever trygghet som en positiv konsekvens av samarbeidet. Støtte i utfordrende saker kan også forekomme som instrumentell støtte, som Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 231) forklarer som støtte i form av råd og veiledning. Det ser vi også i Kjetils sitat presentert i «5.1.2 Engasjementet svekkes på grunn av kulturen i teamet», om at teamet bidrar til å «justere det inn eller gjøre det bedre». Selv om han ikke presiserer *hva* kollegaene bidrar med til å gjøre bedre, kan det uansett være snakk om å få en form for råd eller veiledning. Selv om datamaterialet ikke gir nok grunnlag til å trekke slutningen om at anerkjennelse og støtte – enten det er emosjonell eller instrumentell støtte – faktisk styrker engasjement, er det ikke urimelig å anta at man kan oppleve økt motivasjon og kanskje dermed økt innsats ved anerkjennelse. Hvis man har idéer om et nytt opplegg, og kollegaene skryter av oppfinnsomheten og kreativiteten din, kan det muliggjøre økt innsats i prosessen videre. Til tross for at vi ikke finner konkrete belegg for dette i informantenes beretninger, er det

ikke, slik jeg ser det, urimelig å anta at anerkjennelse fra kollegaene kan styrke det kognitive engasjementet, som blant annet handler om innsats i arbeidet (Fredricks et al., 2004, s. 60, 63 - 65).

Det ble i resultat-kapittelet av kategorien, «5.2.2 Engasjementet styrkes fordi teamkollegaer- og samarbeid bidrar til støtte og trygghet» trukket frem at trygghet i teamet kan oppnås gjennom hverdagslig samhandling. I tillegg har trygghet blitt sett på som forutsetning for opprettholdelse av engasjement. Dermed synliggjøres behovet for hverdagslig samhandling. Hyppig, hyggelig hverdagslig samhandling kan kanskje bidra til å legge et grunnlag for gode og trygge relasjoner. Oppnås trygge relasjoner, er det naturlig at det legger et grunnlag for et fungerende samarbeid, slik også Hargreaves (1996, s. 199) og Hjertø et al. (Hjertø et al., 2021, s. 28) beskriver. Dersom trygge relasjoner og opplevelse av tilhørighet foreligger, som blant annet beskrives som trygge fellesskap og ivaretagelse av hverandre (Ryan & Deci, 2002), ser jeg muligheten for et samarbeid der teammedlemmene tør å både gi og få tilbakemeldinger. Hverdagslig samhandling fremstår som en faktor som kan øke opplevelsen av trygghet, som er av betydning for engasjement.

Informantene opplever at kollegaene i teamsamarbeidet bidrar til opplevelse av trygghet og støtte. Dette kan knyttes til tidligere presentert forskning og teori som viser at kollegaer og samarbeid kan bidra til opplevelse av trygghet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 60; Sollie, 1987), og sosial støtte, som er en av fire positive konsekvenser samarbeid kan gi (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 79). Sosial støtte vil si at samarbeidet bidrar til opplevelse av sosial støtte i teamet. Det inkluderer for eksempel at man opplever trivsel på bakgrunn av samhandlingen og samarbeidet med de andre. Samarbeidet kan gi gode erfaringer og øyeblikk med kollegaene, som legger et grunnlag for trivsel, støtte og trygghet. På den andre siden er det ikke urimelig å tenke seg at prosessen også kan gå motsatt vei; trygghet legger grunnlag for godt samarbeid. Det er naturlig å se for seg at en kombinasjon foreligger: trygghet og støtte kommer som resultat av godt samarbeid, og samtidig kan godt samarbeid oppstå på bakgrunn av relasjoner preget av trygghet og støtte.

6.2.3 Engasjementet styrkes fordi teamkollegaer- og samarbeid bidrar til kvalitet i arbeidet

Kategorien om kvalitet handler om faktorer ved informantenes samarbeid med kollegaer i teamet som styrker lærernes kvalitet i arbeidet. Dette styrker videre informantenes engasjement. Det dreier seg om opplevelser av engasjerte kollegaer, mestring med teamet og muligheten teamet gir til å kunne diskutere faglige spørsmål og utfordringer.

Daniel og Nina beskriver at de får engasjement ved at de andre på teamet er engasjerte. Det kan knyttes til forskning som viser at man får flere gode lærere ved å ha gode lærere (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 82). Informantene forteller at engasjerte kollegaer gir et «push», bidrar til å se glede i arbeidet og at når de er flere som er engasjerte sammen, så «går tida fort». Det kan se ut til at de med det opplever emosjonelt engasjement (Fredricks et al., 2004, s. 60, 63), på grunn av opplevelsen av glede. Beskrivelsen av at tiden går fort, kan relateres til tilstanden «flow» (Fredricks et al., 2004, s. 60, 63) som innen emosjonelt engasjement handler om at høyt engasjement blant annet kan føre til at man kan miste litt følelsen av tid. Det kan på en annen side se ut som kognitivt engasjement (Fredricks et al., 2004, s. 60, 63 - 65), fordi de får et «push» – dette beskrives ikke ytterligere, men en mulighet er at det da legges i større innsats, og at de går inn i arbeidsoppgavene målrettet, slik kognitivt engasjement beskrives. Slik jeg ser det, kan slikt kognitivt engasjement legge et grunnlag for styrking av kvalitet. Det vil jeg si fordi

målrettet og fokusert arbeid med høy innsats normalt kan fremme kvalitet. Hvis engasjerte kollegaer bidrar til at andres emosjonelle og/ eller kognitive engasjement styrkes, synliggjøres verdien av engasjerte ansatte. Dersom flere i teamet blir engasjerte, kan det være gode forutsetninger for felles refleksjon over praksis, slik «Overordnet del» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20 - 21) legger opp til.

Informantene Daniel og Kjetil sier at de ser frem til jobb når de opplever at det er godt samarbeid i teamet. Jeg argumenterte i «6.2.1 Engasjementet styrkes fordi teamkollegaer- og samarbeid bidrar til trivsel» for at denne opplevelsen handlet om engasjement. Videre tydeliggjøres det ikke hva informantene legger i «godt samarbeid», men Daniel har pekt på at han får engasjement når teamet mestrer noe sammen, og motsatt, at engasjementet hans svekkes når teamtiden i hovedsak dreier seg om å løse praktiske og organisatoriske saker. Dermed kan «godt samarbeid» handle om å få til noe – altså mestring – og samarbeid om for eksempel pedagogikk, som det i «5.1.1 Engasjementet svekkes på grunn av faktorer ved gjennomføringen av teamtiden» kom frem at han ønsket seg mer av. Slik jeg ser det, kan et samarbeid der teamet mestrer ting og samarbeider ved å for eksempel reflektere over egen praksis, bidra til kvalitet i arbeidet. Et slikt samarbeid kan minne om det Hargreaves (1996, s. 201 - 202) definerer som samarbeidskultur, fordi det blant annet handler om et ønske om utvikling. Dermed tydeliggjøres kvalitet ved kulturen, fordi utvikling står sentralt. Når informantene snakker om «godt samarbeid», kan en tolkning av dette være at det er snakk om engasjement til å utbedre dagens praksis, hvilket styrker kvalitet i arbeidet.

Informantene opplever en verdi i å kunne diskutere med kollegaene i teamet. Det kan kobles til funnene til Day et al. (Day et al., 2007, s. 140 - 141), om at kollegaer bidrar til positiv støtte, gjennom blant annet muligheten til å kunne diskutere og dele idéer. Dette kan knyttes til det informantene i denne studien legger i å diskutere, nemlig å kunne få råd og inspirasjon til utvikling av undervisningsopplegg, håndtering av saker eller til forbedring av egen praksis. Det kan knyttes til tidligere forskning som har fremmet samarbeid som bidragsyter til inspirasjon og læring (Sollie, 1987). Diskusjonene informantene har kan fungere som instrumentell støtte, hvilket handler om å kunne få råd og hjelp (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 231), som informantene beskriver. En kultur i team der medlemmene er opptatt av slik utbedring av praksis, er i tråd med «Overordnet del» som blant annet fremmer at «ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Dersom diskusjonene bidrar til videreutvikling, kan lærernes kvalitet i arbeidet styrkes. Diskusjoner som bidrar til at teammedlemmene lærer av hverandre fordi de drar veksler på hverandre, kan knyttes til modell-læring (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 78 - 79), som blant annet innebærer det. Å kunne dele erfaringer og tips er en del av å kunne diskutere, og dette øker engasjementet til Nina, Turid og Kjetil. Team som har en slik delingskultur, kan se ut til å befinne seg på graden av samarbeid kalt deling (Little, 1990, s. 518 - 519), fordi teamenes medlemmer ønsker å diskutere fag, metoder og andre erfaringer. Ved denne graden av samarbeid får teamets medlemmer innblikk i hverandres praksiser og kan på den måten bli inspirert, noe informantene kan se ut til å foretrekke. Det kan være hensiktsmessig å oppnå en slik grad av samarbeid, ettersom også «Overordnet del» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21) fremmer verdien av delingskulturer. Slik jeg oppfatter det, kan slike kulturer, som i Ninas team, oppleve tilstrekkelig grad av autonomi. Det vil jeg foreslå fordi dersom teammedlemmene ikke opplevde tilstrekkelig autonomi, kunne mangel på vilje for å dele kommet til syne. Ingen av informantene forteller om opplevelser som kan tyde på en kultur der teammedlemmene ikke ønsker å dele erfaringer og tips. Hvis deling og diskutering av for eksempel undervisningsmetoder- og praksis er vanlig praksis, kan det bidra til tips og

inspirasjon – samtidig som man kan la sitt eget synspunkt og eget preg avgjøre, som er viktig i autonomi til undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 99 - 101). Team som har god kultur for deling, kan etter min vurdering ha gode forutsetninger for kvalitet i arbeidet. De kan dra vekslers på hverandre ved å komme med innspill, som kan styrke kvaliteten i arbeidet.

6.3 Oppsummering av diskusjon

Studiens informanter viste at engasjement kunne bli svekket på grunn av faktorer ved gjennomføring av teamtiden. Typiske faktorer var opplevelsen av at møtene var ineffektive, selv om ulike forventninger til effektivitet og tidsbruk var sentralt hos informantene. Også hvilke saker som ble behandlet i møtene kunne påvirke engasjementet i negativ retning. Svekket engasjement forekom også ved mangel på opplevelse av autonomi. Det var både autonomi relatert til undervisningen på grunn av avgjørelser tatt i teamtiden som informantene ikke var enige i, og autonomi til disponering av tiden utenfor undervisningen, ved opplevelse av for mye tid til teammøter. Svekket engasjement forekom i kategorien om kultur i teamet ved mangel på hyggelig hverdagslig samhandling på grunn av få likesinnede kollegaer og kollegaer som ikke bidro til å skape en hyggelig kultur. Mangel på hyggelig hverdagslig kultur kunne også svekke opplevelsen av trygghet. Opplevelse av negative kollegaer i teamet var også en faktor som svekket engasjement, enten kollegaene var negative til informantenes forslag eller mer generelt negative i arbeidshverdagen.

Informantene i studien viser også at en rekke faktorer ved samarbeid med kollegaer i teamet er av positiv betydning for engasjementet. Det bidrar til trivsel i informantenes arbeidshverdag, for eksempel fordi det er en arena for å være sosial og oppleve hyggelig hverdagslig samhandling. Gjennom samarbeid med kollegaer i teamet opplever informantene trygghet og støtte, som fremstår som vesentlig for dem. Dette ser ikke ut til å øke engasjement i stor grad, men ser ut til å være essensielt for opplevelse av engasjement. Opplevelsen av trygghet oppstår ved at man er flere som står sammen og gjennom bekreftelse og anerkjennelse fra kollegaer, i tillegg til gjennom hverdagslig samhandling. Samarbeid med kollegaer i teamet har også styrket lærernes kvalitet i arbeidet, hvilket har styrket informanters engasjement. Kvaliteten i arbeidet styrkes ved at engasjement hos kollegaer smitter og ved diskusjon med kollegaer der man kan dra vekslers på hverandre.

7 Avslutning

Å ta del i et team er i dag en vanlig arbeidsform for lærere. Overordnet del av læreplanen oppfordrer til lærersamarbeid, blant annet for å skape (Kunnskapsdepartementet, 2017) «en rikere forståelse av god pedagogisk praksis». Teamsamarbeid er satt i en formalisert ramme der ukentlige møter finner sted. Det er nyttig å identifisere hvilke faktorer som spiller inn på læreres engasjement ettersom flere lærere slutter i yrket, og fordi færre søker seg inn på lærerstudier. I studien har jeg søkt å besvare følgende problemstilling: *Hvordan opplever et utvalg lærere på barneskolen at engasjementet deres i arbeidshverdagen påvirkes av samarbeid med kollegaer på teamet?* For å besvare dette, har jeg gjennomført kvalitative dybdeintervju med fire lærere i barneskolen.

Studien viser at samarbeid med kollegaer i teamet både kan svekke og styrke læreres engasjement. Informantene har fortalt om flere faktorer som påvirker deres engasjement i arbeidshverdagen. Faktorer ved gjennomføringen av den fastsatte teamtiden og faktorer ved kulturen i teamet har bidratt til å svekke informanters engasjement. Teamkollegaer- og teamsamarbeid har også vært bidragsfaktor til opplevelse av trivsel og kvalitet i lærernes arbeid, som har bidratt til å øke engasjement. Videre ses kollegaer i teamet som viktig for opplevelse av trygghet, hvilket er sentralt for opplevelsen av engasjement. Dermed kommer det frem at samarbeid med kollegaer i teamet har betydning for lærernes engasjement i arbeidshverdagen.

Det bør være et mål å beholde lærere i læreryrket, og da blir det essensielt for skoleeiere- og ledere å ha fokus på det som styrker læreres engasjement. Dermed vises et behov for at skoleeiere- og ledere har kunnskap og bevissthet om temaet, slik at teamsamarbeid fungerer fremmede på lærernes engasjement, og ikke mot sin hensikt ved at det svekker engasjement. Med denne studien har jeg forsøkt å få frem kunnskap om hvilke faktorer i teamsamarbeid som påvirker engasjementet. Kunnskapen som har fremkommet i studien kan bidra til å øke bevissthet og gi støtte til hva skoleeiere- og ledere bør vektlegge i lærernes arbeidshverdag. Med dette til grunn, kan videre forskning undersøke hvordan skoleeiere- og ledere kan tilrettelegge for best mulig fungerende team, slik at engasjementet styrkes. Som en videreføring av denne studien, kan man også undersøke hvordan nyutdannedes engasjement kan opprettholdes og styrkes, slik at flere blir værende i yrket.

8 Litteraturliste

- Bjørnsrud, H. (1995). *Læreplanutvikling og lærersamarbeid*. Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Damsgaard, H. L. (2013). Lærerlivskvalitet - erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen. *Utdanningsforskning*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larerlivskvalitet--erfarne-lareres-opplevelse-av-skolehverdagen/>
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. McGraw-Hill Education.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (1. utgave.). Plenum Press.
- Fossen, H. K. (2023). *Læreres arbeidsengasjement på bakgrunn av samhandling med kollegaer* [Upublisert prosjektskisse]. NTNU - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543074001059>
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur : læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler : hva er nødvendig lærerkapital?* (S. Sandengen, Overs.). Kommuneforlaget.
- Hargreaves, A. & Macmillan, B. (1996). Balkanisering i skolen: Når samarbeid virker splittende IA. Hargreaves (Red.), *Lærerarbeid og skolekultur : læreryrkets forandring i en postmoderne tid* (s. 222 - 249). Ad notam Gyldendal.
- Haugen, I. B. (2011). *Helheten er mer enn summen av delene: En diskursanalyse av hvordan samarbeid mellom lærere beskrives i nyere utdanningspolitiske dokument* [Master, Universitetet i Bergen]. <https://bora.uib.no/bora-xmllui/bitstream/handle/1956/5407/88570109.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hjertø, K. B., Zachariassen, T. & Andersen, M. S. (2021). *Team i skolen* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden : innføring i generell didaktikk* (6. utgave.). Universitetsforlaget.
- Jenssen, E. S. & Roald, K. (2012). Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap IM. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 118 - 135). Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). Introduksjon til forskningsintervju IS. Kvale & S. Brinkman (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (s. 21 - 42).
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers? Professional Relations. *Teach Coll Rec*, 91.
<https://doi.org/10.1177/016146819009100403>

- Løhre, A., Moen, E., Etnan, R., Andersen, M. & Uthus, M. (2016). Verdier, engasjement og tilhørighet som drivkrefter i lærerstudenters yrkesvalg og utvilking av læreridentitet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(1).
- Molnes, G. & Jelstad, J. (2024). Enda færre vil bli lærer - femte år på rad med nedgang i søkerfallene. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/oddmund-lokengard-hoel-rekruttering-samordna-opptak/enda-faerre-vil-bli-laerer-femte-ar-pa-rad-med-nedgang-i-sokertallene/399026>
- Nordgård, B. (2014). *Når læreren ikke fungerer* [Master, UiO, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/42092/Britt-Nordgrd---masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Påsche, E. S. & Hualand, A. (2023). Video skal dempe lærernes praksissjokk. *NRK*. <https://www.nrk.no/buskerud/hver-femte-laerer-slutter-na-skal-video-dempe-praksissjokket-1.16350734>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research* (Bd. 2, s. 3-33). https://www.researchgate.net/profile/Edward-Deci/publication/309563565_Self-determination_theory_A_dialectical_framework_for_understanding_sociocultural_influences_on_student_motivation/links/5874f20708aebf17d3b3bf42/Self-determination-theory-A-dialectical-framework-for-understanding-sociocultural-influences-on-student-motivation.pdf
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford publications.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Trivsel, stress og utmattelse blant lærere: En paradoksal kombinasjon. *Bedre skole 2009*(1), 30 - 37. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/BedreSkole%201%202009.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer* Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utgave.). Universitetsforlaget.
- Soldal, H. (2020). «Lærersamarbeid for læreres læring og utvikling» *En kvalitativ intervjustudie om lærersamarbeid* [Master, OsloMet]. Oslo. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9134/Soldal_skut2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Soldal, H. & Thorsen, K. E. (2022). Lærersamarbeid i grunnskolen *Bedre skole*, (1).
- Sollie, U. (1987). Mønsterplanen og lærersamarbeid. I T. Ålvik & N. Mæhle (Red.), *Mønsterplanen: en brukerveiledning* (s. 90 - 98). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Ulvmoen, L. S. (1992). Læreren og kollegene. I O. Vormeland (Red.), *Skolen som arbeidsplass : handbok for lærere* (s. 48 - 63). Cappelen.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87* (8203131476). Aschehoug.

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Læreres arbeidsengasjement på bakgrunn av teamsamarbeid»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan samarbeid i team, eller med teammedlemmer, påvirker eget engasjement i arbeidshverdagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan samarbeid med team og teamets medlemmer påvirker kontaktlæreres engasjement i arbeidshverdagen. For å undersøke dette, ønsker jeg å gjennomføre dybdeintervjuer med kontaktlærere i barneskolen, som har arbeidet i skolen i minst 3 år. Prosjektets problemstilling er som følger: *Hvordan opplever et utvalg lærere på barneskolen at engasjementet deres i arbeidshverdagen påvirkes av samarbeid med kollegaer?*

Dette er en masteroppgave på grunnskolelærerutdanningen ved NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er kontaktlærer på barneskolen, og har jobbet i grunnskolen i minst 3 år, i tillegg til at du har et team som du arbeider med i større eller mindre grad.

Jeg ønsker å gjennomføre intervju med ca. 4 lærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi gjennomfører et intervju. Dette vil ta deg ca. 45 – 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om ditt engasjement i arbeidshverdagen, spørsmål om hvordan du opplever at ditt team samarbeider og spørsmål om hvordan du opplever at samarbeidet påvirker engasjementet ditt.

Jeg vil foreta lydopptak av intervjuet, og deretter transkribere intervjuet (digitalt). Se mer om hvordan personopplysninger behandles senere i dokumentet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun masterstudent H. Katrine Fossen og veileder Anders Madsen som har tilgang til dine opplysninger. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger, vil ditt navn og kontaktopplysninger erstattes med et fiktivt navn, i tillegg til at lydopptaket vil bli slettet så fort det er hensiktsmessig.

Fordi du anonymiseres, vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Opplysninger som publiseres er utdrag fra transkripsjonen av intervjuet, omtrent hvor lenge informantene har jobbet i skolen, alder og at alle informantene er kontaktlærere på barneskolen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. 15. august 2024. Normalt vil masteroppgaver bli vurdert innen dette. Lydopptaket av intervjuet vil slettes så snart det er hensiktsmessig, men aller senest innen dette.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Institutt for lærerutdanning, NTNU, ved Anders Madsen (anders.madsen@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Anders Madsen
(Forsker/veileder)

H. Katrine Fossen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læreres arbeidsengasjement på bakgrunn av teamsamarbeid», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

A. Åpningsspørsmål

1. Innen hvilket aldersspenn befinner du deg? (20 – 30 år, 30 – 40 år ...)
2. Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
 - a. Hvor lenge har du jobbet i skolen, generelt? (Dersom du har jobbet på andre skoler tidligere)
3. Hvor lenge har du vært kontaktlærer?

B. Teamsamarbeid

1. Hvor mange er dere i teamet?
2. Hvor lenge har du vært i teamet?
3. Har dere ulike roller, er det hierarki?
 - a) Er dette faste eller mer flytende roller/ arbeidsoppgaver?
4. Opplever du at teamsamarbeid er nyttig?
 - a) Opplever du at samarbeidet fører til noe? I så fall, hva?
 - i. På hvilke områder foregår det samarbeid?
 - i. Kan samarbeid på disse områdene påvirke engasjementet ditt i arbeidshverdagen? Hvordan?
 - b) *Hvorfor* samarbeider dere på disse områdene? (Om dere har tatt en vurdering på det selv, eller fordi ledelsen krever det?)
 5. På hvilke av disse områdene opplever du at det er nyttig, eller fint, å samarbeide med kollegaene på teamet ditt?
 - a) Er det noen områder du IKKE foretrekker å samarbeide med kollegaene dine i teamet?
 - b) Hvordan kan teamsamarbeid forårsake endring i dine idéer og planer?
 6. Tid
 - a) Hvor mye opplever du at dere samarbeider i arbeidshverdagen?
 - i. Skulle du gjerne sett at det var mer eller mindre?
 - ii. (Hvis de synes det er for mye: Stjeler teamsamarbeid tid fra noe annet? Hva blir det mindre tid til?)
 - iii. Hvordan opplever du at denne mengden samarbeid påvirker deg?
 7. Kultur
 - a) Kan du beskrive kulturen i teamet?
 - b) Kan du beskrive hvordan du opplever at teamsamarbeidet fungerer?
 - i. Hender det at det oppstår konflikter mellom dere i teamet?
 - ii. Synes du at samarbeidet preges av ulike verdier hos dere i teamet?
 - iii. Synes du at samarbeidet preges av ulike mål eller forventninger hos dere i teamet?
 - iv. Blir alle hørt?
 - c) Opplever du at kulturen har betydning for engasjementet ditt i arbeidshverdagen? På hvilken måte?
 8. Opplever du at teamsamarbeidet (generelt) påvirker engasjementet ditt i arbeidshverdagen? På hvilken måte?
 9. Trygghet

- a) I hvor stor grad føler du deg trygg nok i teamet til å kunne spørre om hjelp til noe i jobben?
- b) Opplever du at du kan være deg selv i teamet, eller kjenner du på begrensninger?
- c) I hvor stor grad opplever du at dere i teamet har respekt og tillit til hverandre?
- d) Påvirker disse opplevelsene engasjementet ditt, i så fall på hvilken måte?

C. Hverdagslig samhandling

- 1. Hvordan opplever du at du blir møtt av kollegaene i teamet ditt på morgenen?
- 2. Hva slags ikke-faglig samhandling foregår mellom dere kollegaene i teamet?
 - a) Er samtalene dere imellom forbeholdt jobb, eller blir dere personlige i samtalene?
- 3. Ser du frem til å møte kollegaene i teamet ditt?
- 4. Tror du at denne hverdagslige samhandlingen, altså kontakten mellom dere i teamet som IKKE er faglig samarbeid, påvirker engasjementet ditt i arbeidshverdagen? Hvordan?

D. Engasjement

- 1. Hvordan opplever du ditt eget engasjement i arbeidshverdagen?
- 2. Kan du fortelle om en typisk episode på jobb hvor du opplevde særlig engasjement?
 - a) På hvilken måte kan du si at du var engasjert?
 - b) Hva i arbeidshverdagen kan gjøre at du blir mindre engasjert?
- 3. Hva tror du kunne gjort at du ble mer engasjert i arbeidshverdagen?

E. Samarbeid og engasjement

- 1. Kan samarbeid med kollegaene i teamet ditt påvirke engasjementet ditt i arbeidshverdagen?
 - a) (Hvis ja) Når bidrar samarbeid med kollegaene i teamet til at engasjementet ditt kan styrkes?
 - b) (Hvis ja) Når bidrar samarbeid med kollegaene i teamet til at engasjementet ditt kan svekkes?
- 2. Hvis du ser for deg at du er ferdig med et vanlig teammøte, hvordan kan engasjementet ditt være etterpå da?
 - a) (Hvis ja på spørsmål 1) Kan du beskrive andre hendelser med teamet som i større grad påvirker engasjementet ditt?
- 3. Dersom du har jobbet i andre team tidligere, har du opplevd at ulike team påvirker deg og ditt engasjement på ulike måter? Hvordan da?
 - a) Det er sikkert noen kollegaer du i større grad foretrekker å samarbeide med og som i større grad kan øke engasjementet ditt. Er det noen kjennetegn som går igjen hos disse? For eksempel alder, kjønn eller spesielle personlighetstrekk?
 - b) Hvordan kan det påvirke dersom medlemmer i teamet er negative?
- 4. Hvordan skiller ditt team seg fra det du anser som det ideelle teamet?
- 5. Synes du at kollegaer og samarbeid er viktig for ditt arbeidsengasjement, i så fall hvorfor/ hvorfor ikke?

F. Avrundning

- 1. Er det noe vi ikke har snakket om, som du tenker at kan være aktuelt?

2. Er det noe annet du vil utdype?

Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
533272

Vurderingstype
Automatisk

Dato
09.01.2024

Tittel

Læreres arbeidsengasjement på bakgrunn av teamsamarbeid

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Anders Aasgaard Madsen

Student

Helen Katrine Fossen

Prosjektperiode

22.01.2024 - 15.08.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.08.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

