Sammendrag

Gjennom kvalitative forskningsintervjuer formidler tre kunst- og håndverkslærere hvordan de opplever å arbeide som lærere i fengsel og i ordinær skole, hvordan de opplevde lærerutdanningen og hva som i utgangspunktet kan ha ført til at de valgte faglæreryrket. Formålet med oppgaven er å få en utvidet forståelse av de tre kunst- og håndverkslærernes motivasjonsprosesser forut for og *i* arbeid som lærere i fengsel. Bak dette ligger en forforståelse om at læreres motivasjonsprosesser preger undervisningsvalg, strategier og engasjement og dermed får følger for elevene i klassene de underviser, og kan slik være av interesse for senere å belyse muligheter og begrensninger ved undervisning i fengsel.

Studien er gjort med utgangspunkt i to sentrale samfunnsvitenskapelige teorier. Banduras sosialkognitive teori om mestringsforventning (Bandura, 1997) og teorien om forventinger og verdier (Wigfield og Eccels, 1992). Problemstillingen er som følger: *På hvilke måter kan mestringsforventninger og verdier prege kunst- og håndverkslæreres motivasjonsprosesser forut for og i arbeid som faglærer i fengsel.* For å få tilgang til kunst- og håndverkslærernes erfaringer og refleksjoner er det valgt en konstruktivistisk og abduktiv metodisk tilnærming til intervjuene. Den empiriske studien baserer seg på kvalitative analyser, der det fortolkede innholdet i kunst- og håndverkslærernes verbale ytringer legger grunnlaget for analysene.

De sentrale funnene i studien viser at kunst- og håndverkslærerne blir motivert og demotivert av en rekke faktorer, som baserer seg på to ulike dimensjoner: en profesjonell dimensjon, som handler om fagkompetansen og interessen informantene har for kunst- og håndverksfagene, og en verdidimensjon, som handler om muligheten og ønsket informantene har knyttet til å hjelpe elevene sosialt. Disse dimensjonene danner, på ulike måter, grunnlag for blant annet mestring og glede, og misnøye og ubehag. Når lærernes motivasjonsfaktorer i ordinær videregående skole sammenlignes med de i fengsel, viser analysene at det er tendens til en endring eller et skifte. Mens motivasjonen hovedsakelig baserer seg på kunst- og håndverksfagsrelaterte mestringsforventninger og verdier under arbeid i ordinær skole, baserer motivasjonen seg i all hovedsak på sosialt relaterte mestringsforventninger og verdier i fengsel. Dette preger kunst- og håndverkslærerne og deres arbeid.

Forord

Etter fire og et halvt år som deltids masterstudent ved studiet *Mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet* er jeg nå i ferd med å fullføre det hele. Situasjonen jeg befant meg i var en ganske annen den dagen jeg startet ved studiet enn den er i dag. Motivasjonen for studiet var et ønske om å fylle fritiden med noe annet enn tankene på den ufrivillig barnløse tilværelsen min mann og jeg befant oss i. Da venner og familie spurte om hvordan det stod til var det godt å ha studiet å fokusere på, framfor å fortsatt melde om «det samme gamle». At studiet viste seg å være både faglig interessant og personlig berikende var til stor glede. I dag har jeg en datter på tre år, som jeg naturligvis ønsker å bruke store deler av min fritid sammen med. Dette har gjort at det har vært en litt seigere prosess å fullføre denne masteroppgaven enn først antatt. Uansett er jeg nå klar for å levere arbeidet i fra meg, med en god følelse.

Det er mange som skal takkes for at jeg har kommet i mål med denne oppgaven. For det første vil jeg takke mannen min, Håkon, som har vært positiv til at jeg har redusert stillingsprosenten i jobben min, og bidratt mindre både økonomisk og praktisk på hjemmebane de siste årene, spesielt de siste månedene. Gjennom hele prosjektet har han vært oppmuntrende og optimistisk til at jeg skulle dra dette i land. Uten dette hadde *det* ikke vært mulig.

Jeg vil selvsagt takke min veileder, professor Geir Afdal, for god veiledning, spesielt i oppstarten av prosjektet. Deretter vil jeg rette en stor takk til professor Rune Andreassen, min far, som har fungert som en sideveileder og motivator gjennom hele prosessen, spesielt etter at Geir Afdal flyttet til USA og Skypeveiledning med dårlig forbindelse opplevdes litt «klønete» under innspurten. En annen som skal takkes er min venn, med nylig avlagt doktorgrad, Håkon Tandberg. Han har bidratt med gjennomlesning og nyttig tilbakemelding på oppgavetekst av ymse kvalitet.

Halden, nyttårsaften 31.12. 2017

Mari G. Andreassen

Innhold

1 Innledning ... 1
1.1 Bakgrunn for valg av tematikk ... 1
1.2 Tidligere forskning ... 3
1.2.1 Tidligere forskning på kunst- og håndverksfag i fengsel ... 3
1.2.2 Tidligere forskning på læreres motivasjon ... 5
1.3 Analyseenhet og problemstilling ... 7
1.3.1 Problemstilling ... 7
1.3.2 Begrunnelse for valg av teoretiske begreper og teori ... 7
1.3.3 Definisjoner ... 8
1.3.4 Avgrensning ... 10
1.4 Oppgavens oppbygning og struktur ... 10
2 Teori ... 13
2.1 Sosialkognitiv teori og human agency ... 13
2.1.1 Mestringsforventning ... 14
2.1.2 Forventning om konsekvens ... 16
2.1.3 Læreres mestringsforventninger ... 17
2.1.4 Læreres konsekvensforventning ... 19
2.2 Teorien om forventinger og verdier ... 20
2.2.1 Teorien om forventinger og verdier ... 20
2.2.2 Verdiperspektivet i teorien om forventninger og verdier ... 22
2.2.3 Lærerens plass i teorien om forventninger og verdier ... 23
2.3 En ny modell for å forstå læreres motivasjonsprosesser ... 25
2.4 Oppsummering og presisering av hvordan teorien skal benyttes for å analysere datamaterialet ... 27
3 Metode ... 29
3.1 Vitenskapsteoretisk plassering ... 29
3.2 Strategi ... 30
3.3 Utvalg ... 31
3.4 Metode for innsamling av materiale ... 32
3.5 Gjennomføring av intervjuene ... 34
3.6 Metoder for analyse av materiale ... 36
3.7 Spørsmål om forskningens kvalitet ... 37
3.7.1 Reliabilitet ... 37
3.7.2 Validitet. ... 40
3.8 Etiske betraktninger ... 41
3.8.1 Informert samtykke ... 42
3.8.2 Konfidensialitet. ... 42
3.8.3 Konsekvenser ... 43

4 Analyse av tre kunst- og håndverkslæreres motivasjonsprosesser 44
4.1 Tiden *før* fengselsarbeidet 44
4.1.1 Informantenes bakgrunn for valg av kunst- og håndverkslæreryrket 45
4.1.2 Erfaringer fra studietiden 46
4.1.3 Erfaringer fra arbeid i ordinær skole 47
4.1.4 Hvorfor informantene gikk fra å arbeide i ordinær skole til å arbeide i fengsel 50
4.1.5 Oppsummering av informantenes motivasjonsprosesser knyttet til å bli kunst- og håndverkslærere i fengsel. 52
4.2 Erfaringer og refleksjoner rundt motiverende faktorer i arbeidet som kunst- og håndverkslærer *i* fengsel 53
4.2.1 Å representere en positiv motvekt for elevene 54
4.2.2 Å være sammen med elevene 56
4.2.3 Opplevelsen av elevenes mestring gjennom kunst og håndverk 59
4.2.4 Informantene evner å *se* elevene 60
4.2.5 Innsatte viser takknemlighet 61
4.2.6 Læreren utgjør en større autoritet i fengsel enn i vanlig skole. 62
4.2.7 Oppsummering av hvordan informantenes motivasjon ser ut til å styrkes i fengsel 64
4.3 Erfaringer og refleksjoner rundt demotiverende faktorer i arbeidet som kunst- og håndverkslærer i fengsel 64
4.3.1 Opplevelsen av at faget har lav prioritet 65
4.3.2 Når holdninger provoserer 66
4.3.3 Frykt for å komme i konflikt med elever 67
4.3.4 Roger om demotiverende faktorer i arbeidet som kunst- og håndverkslærer i fengsel. 68
4.3.5 Oppsummering av demotiverende faktorer 69
5 Konkluderende diskusjon 71
5.1 Endring av fokus 71
5.2 Ytterligere beskrivelser av kunst- og håndverkslærernes fokusendring 72
5.3 Fokusendringens potensielle grunner 75
5.3.1 Fokusendringen kan skyldes endrede fysiske rammefaktorer, som gir andre muligheter og begrensningen 75
5.3.2 Fokusendringen kan skyldes informantenes oppfattelse av at elevene i fengsel trenger hjelp 76
5.4 Oppsummering og avslutning 78
6 Litteratur 80
Vedlegg 1 84
Vedlegg 2 85
Vedlegg 3 86

1 Innledning

Dette er en masteroppgave innenfor studiet *Mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet*, ved Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning. I denne innledningen gjør jeg rede for bakgrunnen for valg av tematikken for oppgaven, som er kunst- og håndverkslæreres motivasjonsprosesser forut for og i arbeid som lærere i fengsel. Videre belyser jeg tidligere forskning og funn som er gjort på dette feltet. Oppgavens analyseenhet og problemstilling beskrives deretter, før jeg til sist gir en kort redegjørelse av oppgavens oppbygning og struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tematikk

Bakgrunnen for valget av tematikken i denne masteroppgaven kommer fra et personlig engasjement for de praktisk-estetiske fagenes (kunst og håndverk, mat og helse, kroppsøving og musikk) betydning for en inkluderende skole. Jeg er selv utdannet faglærer i formgiving, kunst og håndverk, og har i tillegg en bachelor i spesialisert kunst, fra kunsthøgskolen i Bergen. Arbeid med kunst og håndverk er altså, og har alltid vært, av stor interesse for meg personlig, ettersom det har gitt meg mye glede og mening i livet. Samtidig opplever jeg at det er et økende fokus på testresultater i basisfagene (matte, norsk, naturfag og engelsk) i skolen. Gjennom samtaler med studievenner som arbeider som lærere og ulike innlegg i offentlig debatter (Mortensen, 2017) har jeg fått et inntrykk av at de praktisk-estetiske fagene har fått en status som mindre viktige i skolen. Dette bekymrer meg, og når jeg skulle velge tema for masterprosjektet mitt var det derfor naturlig å gi kunst- og håndverksfaget en sentral plass i prosjektet.

Min arbeidsplass de syv siste årene har vært i Halden fengsel, et fengsel med høyt sikkerhetsnivå. Der arbeider jeg som verksbetjent, med ansvar for et keramikkverksted hvor innsatte kommer for å være aktivisert på dagtid, i ukedagene. I denne jobben treffer jeg mennesker fra hele verden, med ulike bakgrunner og kulturer. Noen viser stor interesse for å skape noe med hendene sine, noen er mest interessert i å gjøre noe for å få tiden til å gå, og noen uttrykker at de helst ikke vil gjøre noen ting. Stort sett opplever jeg at ved å gi innsatte god tilpasset opplæring og rikelig med oppmuntring får de fleste til å skape noe fint, enten til seg selv, noen de er glad i eller for salg i fengselets butikk. Jeg har sett hvordan dette ofte har

bidratt til at innsatte uttrykker stolthet og glede, økt motivasjon til å fortsette arbeidet i verkstedet, eller motivasjon for å forsøke å starte på eller fullføre en utdanning. Uansett om innsatte uttrykker at de ønsker å leve et lovlydig liv etter endt soning, eller ikke legger skjul på at de har tenkt til å «fortsette der de slapp» når de skal løslates, opplever jeg at det oppstår mange interessante møter mellom innsatte, det kunsthåndverksrelaterte arbeidet og meg som verksbetjent. Jeg stiller meg ofte spørsmål ved hva disse møtene kan føre til. Hva sitter innsatte igjen med etter å ha arbeidet sammen med meg i keramikkverkstedet over en periode? Hva sitter *jeg* igjen med? Hva sitter samfunnet igjen med? Alle disse spørsmålene representerer bakenforliggende interesseområder som tidlig la føringer for retningen dette prosjektet har tatt.

Ifølge Kriminalomsorgens (2017) egne nettsider, skal alle innsatte med rett til utdanning gis tilbud om utdanning og opplæring i fengsel, så langt det er mulig. Begrunnelsen for dette er at innsatte i fengsel har lik rett til opplæring som befolkningen for øvrig, og at opplæring er et viktig bidrag for å kvalifisere innsatte for arbeid eller videre utdanning etter gjennomført straff, og dermed gir dem et bedre grunnlag for å komme tilbake til samfunnet uten å begå ny kriminalitet (Justis- og politidepartementet, 2008). Fengslene samarbeider med videregående skoler i nærheten for å tilby dette. Et av skoletilbudene som gis i mange fengsler er *Vg1 Design og håndverk*. I forbindelse med tematikken jeg er interessert i ser jeg på dette som et fruktbart felt å rette mine undersøkelser mot.

Lærernes personlige egenskaper, interesser, verdier, tro på egne evner, undervisningsstrategier og mål vil naturligvis ha stor betydning for hvordan undervisningen arter seg, hvordan miljøet i klassen er, og slik hva elevene får ut av undervisningen. En teori som belyser dette er *teorien om mestringsforventning*. Mestringsforventning har betydning for et menneskes tankemønstre, følelser, motivasjon og adferd (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Forskning viser for eksempel at innsatsen og engasjementet som kjennetegner personer med høy grad av mestringsforventning ser ut til å føre til blant annet støttende undervisning, som videre vil kunne ha positiv innvirkning på elevers prestasjoner. Personer som har høy forventning om mestring har dessuten større mot til å gå løs på utfordringer, og har større utholdenhet dersom noe butter imot (Skaalvik og Skaalvik, 2012). En annen relevant teori knyttet til læreres motivasjon er *teorien om forventinger og verdier* (Wigfield og Eccles, 2002). Her inkluderes verdifaktorene som ligger til grunn for menneskers motivasjon, på lik linje med mestringsforventningene. Hvis jeg også knytter dette til temaet for denne oppgaven kan dette forstås som at kunst- og håndverksundervisningen i fengsel i stor grad er preget av kunst- og håndverkslærernes motivasjon og valg, som igjen er preget av vedkommendes

mestringsforventninger og verdier. Min logiske slutning er da at dersom jeg undersøker hvordan lærerne opplever å arbeide med kunst- og håndverksfag i fengsel, og hva er det som gir dette arbeidet verdi for dem vil jeg indirekte belyse sentrale elementer i undervisningen, og samtidig kunne forklare hva som kan ha bidratt til at det har blitt slik.

I dette prosjektet vil jeg altså rette søkelyset mot mestringsforventninger og verdier hos kunst- og håndverkslærere som arbeider i fengsel fordi dette er interessant i seg selv, og til dels fordi det kan belyse hvordan kunst- og håndverksundervisning i fengsel kan se ut. Alternativt kunne jeg ha valgt å studere dette fra elevenes, eller innsattes, vinkel. Innenfor rammene av en masteroppgave ville jeg i så tilfelle generere kunnskap om noen få enkeltpersoners erfaringer og opplevelser knyttet til kunst- og håndverksundervisning i fengsel. Et argument for å belyse temaet fra lærernes side er at lærernes motivasjon, fokus og valg i undervisningen vil ha konsekvenser for en gruppe av elever, og ikke bare dem selv. Altså vil resultatene av undersøkelsene kanskje kunne dekke et større område innenfor det valgte tema enn dersom undersøkelsene var gjort på elevene.

1.2 Tidligere forskning

Temaet for denne masteroppgaven er sammensatt: Det handler om kunst og håndverksfag i fengsel, om kunst- og håndverkslærere i fengselsundervisning og om lærermotivasjon, fortrinnsvis gjennom teorier om mestringsforventninger og verdier. Jeg har ikke funnet noe forskning som tar for seg en kombinasjon av disse tre elementene sammenlagt. Jeg har heller ikke funnet noe relevant tidligere forskning som tar for seg læreres motivasjon for å arbeide i fengsel. Jeg vil nå gi en liten oversikt over det jeg har funnet som ser ut til å være av interesse for arbeidet med denne masteroppgaven. Dette er i hovedsak forskning og funn knyttet til kunst- og håndverksfags funksjon i fengsel, og forskning og funn knyttet til lærermotivasjon. Mer spesifikk forskning og teori knyttet til mestringsforventninger og verdier gjøres ytterligere rede for i oppgavens andre kapittel; teorikapittelet.

1.2.1 Tidligere forskning på kunst- og håndverksfag i fengsel

En viktig begrunnelse for hvorfor Kriminalomsorgen tilbyr utdanning i norske fengsler er rehabilitering. I Rundskriv om forvaltningssamarbeid mellom opplæringssektoren og kriminalomsorgen (2008) står det at «skolen er viktig i rehabiliteringsprosessen hvor målet er å hindre tilbakefall og legge til rette for videre opplæring, utdanning og arbeid» (Justis- og

politidepartementet, 2008). Rehabilitering går også igjen som et tema for mye internasjonal forskning jeg har funnet som omhandler kunst- og håndverksfag i fengsel. I flere studier ser det ut til at en del av hovedmotivasjonen for å forske på undervisning i kunstfag i fengsel har vært å avdekke i hvilken grad kunstundervisningen har en økonomisk tilfredsstillende effekt for samfunnet, altså at det har ført til større sannsynlighet for at den innsatte bryter med sin kriminelle fortid, les: blitt rehabilitert. Det ser ut til at disse studiene konkluderer med at det er vanskelig å måle et smalt felt som dette og at undersøkelsene ikke gjenspeiler de komplekse fordelene kunstundervisning i fengsler har for samfunnet og individene (Giles, Paris, og Whale, 2016).

I artikkelen «The Rehabilitative Role of Arts Education in Prison: Accomodation or Enlightment?» drøfter Clements (2004) blant annet hvorfor man har kunstundervisning i fengsel. Clements referer til tidligere forskning som konkluderer med ulike begrunnelser det kan ha. Han deler dette inn i fem kategorier: For det første bidrar kunstundervisningen til å styrke den dynamiske sikkerheten i fengsel, ved at innsatte er engasjerte i noe de synes er gøy og det tar fokuset vekk fra den kjedelige og stressende fengselstilværelsen. Dette bedrer også forholdet mellom innsatte og autoritetene i fengslet. For det andre kan kunstundervisning i fengsel fungere som en vei for innsatte til å finne tilbake til «skolebenken». Mange innsatte har ikke fullført tidligere skolegang, og ved å delta i kunstundervisning utvikler elevene seg og de kan bli mer interesserte i å også fullføre utdanning i andre fag, for eksempel de som knytter seg til basisferdighetene. Slik fungerer kunstundervisning som en bro inn til mer akademisk utdanning. For det tredje fremmer kreativitet nye måter å tenke på, som er en forutsetning for rehabilitering. For det fjerde gir kunst muligheter for å utforske eget potensiale og å utvikle selvtillit. Gjennom kunsten kan innsatte lære seg å verdsette egne og andres ideer og kultur. Og til sist kan kunstnerisk engasjement føre til at innsatte utvikler seg til å bli aktive medborgere med evne til kritisk tenkning. (Clements, 2004). Clements (2004) viser også til forskning gjennomført av The Unit for Arts and Offenders som viser at 75 prosent av fengslene i Storbritannia hadde opplevd kutt i kunstprogrammene i 2000-2001, og 43 prosent av kunstklassene var lagt ned til fordel for undervisning i basisferdighetene. Dette inkluderte visuell kunst, trearbeid, håndverk, drama, keramikk, musikk og fotografi. (Clements, 2004). Som jeg uttrykte innledningsvis synes jeg det er bekymringsverdig at de praktisk-estetiske fagene ser ut til å få stadig lavere status i skolen i sammenligning med basisfagene. Denne forskningen fra England gjør meg ikke mer beroliget.

I 2011 kom «*Directorate General for Education and Culture, European Commission*» ut med «*Prison education and training in Europe - a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation*». I denne er det ett kapittel som tar for seg europeisk forskning som er gjort på kunst og kulturelle aktiviteter i fengsel. Her peker de på at forskning igjen og igjen viser at kunst og kulturelle aktiviteter i fengsel kan bidra til innsattes personlige og faglige utvikling. I tillegg hevder de at forskning beviser at kunst og kulturelle aktiviteter i fengsel forbedrer personlige og sosiale evner, utvikler selvtillit og oppmuntrer til videre læring. I tillegg støtter det rehabilitering av innsatte og gjør tilbakeføringen til samfunnet enklere (Costelloe, Langelid, Hammerschick, og Matt, 2011). Videre konkluderer litteraturgjennomgangen med at kunst og kulturelle aktiviteter i fengsel ser ut til å ha liten formell anerkjennelse til tross for at gjentatt forskning viser at slike fag og programmer gir suksessfulle resultater. En av begrunnelsene for dette kan være mangelen på felles struktur i oppleggene, slik basisfagene har i større grad, hevdes det (Costelloe et al., 2011). Marginaliseringen av de kreative fagene i forhold til basisfagene får altså i likhet med Clements (2004) mye av skylda for den manglende anerkjennelsen.

Noe av forskningen det vises til i litteraturgjennomgangen ovenfor er hentet fra Norge. For eksempel viser den til at flere skoler i norske fengsler har rapportert at det er stor interesse for de praktisk-estetiske fagene, og at det ofte er lange ventelister for å delta ved disse linjene. Det vises til at Langelids forskning, som jeg straks kommer inn på, hevder at undervisning i kunst, sammen med selv-utvikling, livsmestringskurs og motivasjon, styrker innsattes sosiale evner, og at dette ofte fører til å oppmuntre innsatte til å gå videre til annen utdanning (Costelloe. et al., 2011).

Innenfor norsk forskning er Torfinn Langelid en av de fremste forskere på fengselsutdanning i Norge. Han har utgitt flere bøker og en rekke forskningsartikler om emnet. Kunst og håndverksfag nevnes enkelte steder der med hensikt å belyse praktiske-estetiske fags betydning i fengsel. Når han berører faget kunst -og håndverk spesielt er det med det argument at faget legger til rette for utvikle mestringsfølelse og selvtillit og å oppmuntre elever til videre skolegang. Kunst og håndverk sees altså i en norsk fengselsfaglig kontekst først og fremst ofte på som en «bro» til videre utdanning (Langelid. 2012).

1.2.2 Tidligere forskning på læreres motivasjon

Det finnes mange teorier som på ulike måter forsøker å forklare motivasjon innenfor ulike felt. Innenfor samfunnsvitenskapen er det utviklet egne teorier som i utgangspunktet har hatt

som formål å undersøke og forklare *elevers*, og studenters motivasjonsprosesser. Det finnes mye robust internasjonal litteratur som tar for seg teori og forskning på *elevers* motivasjonsprosesser og hvordan dette påvirker prestasjoner i skolen, men fram til ganske nylig er det til sammenligning lite forskning som er gjort på *læreres* motivasjonsprosesser. I følge Richardson, Karabenick og Watt (2014) har det de siste årene vært en økende interesse for dette, og en økende mengde forskning viser en tydelig sammenheng mellom læreres og elevers motivasjon og prestasjoner. Derfor er forskning på læreres motivasjonsprosesser viktig. (Richardson, Karabenick, og Watt, 2014, s 112).

Internasjonale studier viser at det er mange grunner for at mennesker ønsker å bli lærere og hva som motiverer dem til å arbeide som lærere. En OECD-studie av lærere i mange Europeiske land fra 2005 viste at en av de viktigste grunnene for yrkesvalget var et ønske om å arbeide med barn og unge. I tillegg var de motivert av et ønske om å bidra i samfunnet og at de så på læreryrket som et intellektuelt stimulerende yrke (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Dette bekreftes i stor grad i en ny norsk studie der et av formålene var å undersøke lærerstudenters motivasjon for å bli lærere. Her trekkes det også fram at studentenes engasjement, verdier, og tilhørighet var viktige faktorer som fungerte som særlige drivkrefter eller kilder til motivasjon for å bli lærer (Løhre, Moen, Etnan, Andersen, og Uthus, 2016).

Innenfor norsk forskning på motivasjon i skolesammenheng er Skaalvik og Skaalvik (2012) ledende. De har for eksempel funnet at læreres opplevelse av autonomi i jobben har klar sammenheng med jobbtilfredshet, og motsatt at mangel på autonomi har sammenheng med utbrenthet (Skaalvik og Skaalvik, 2009) Videre har Federici og Skaalvik (2012) funnet at læreres mestringsforventning var positivt relatert til jobbtilfredshet. Teoriene som ligger til grunn for den norske forskning ser i hovedsak ut til å være Banduras sosiale kognitive teori og teorien om mestringsforventning (Self-Efficasy), Wigfield og Eccels teori om forventninger og verdier (Expectancy-Value Theory), og Deci og Ryans teori om selvbestemmelse (Self-Determination Theory). De to førstnevnte vil jeg belyse i teorikapittelet. I tillegg benytter Skaalvik og Skaalvik (2012) teorier om emosjoner, sosiale relasjoner og tilhørighet. En annen teori som ikke ser ut til å bli mye benyttet innenfor norsk forskning, men benyttet mye internasjonalt er målorienteringsteorien (Achievement Goal Theory) (Richardson, Karabenick og Watt, 2015).

Som denne gjennomgangen av tidligere forskning viser er det, så vidt meg bekjent, gjort lite eller ingen forskning på hva som påvirker læreres motivasjon for å arbeide *i fengsel*. Dette gjør at jeg opplever at mitt prosjekt kan være et viktig bidrag for å belyse både

forskningsfeltet som tar for seg lærermotivasjon og forskningsfeltet som undersøker fengselsundervisning.

1.3 Analyseenhet og problemstilling

I denne masteroppgaven forsøker jeg å belyse tre kunst- og håndverkslæreres mestringsforventninger og verdier forut for og under arbeid som faglærer i fengsel. Materialet består av intervjuer med tre kunst- og håndverkslærere som underviser ved det videregående skoletilbudet Vg1 Design og håndverk i hvert sitt fengsel. Analyseenheten for denne forskningen er kunst- og håndverkslærernes erfaringsforankrede refleksjoner rundt sitt valg om å bli lærer, sin utdanning, sin arbeidserfaring og erfaringer fra arbeid i fengsel.

1.3.1 Problemstilling

Forskning på læreres motivasjon er altså et relativt nytt forskningsområde. Jeg har ikke funnet norsk forskning som belyser motivasjonsprosesser hos lærere som arbeider i fengsel. På grunn av min faglige bakgrunn og interesse for kunst- og håndverksfag blir derfor problemstillingen for denne masteroppgaven følgende:

> **På hvilke måter kan mestringsforventninger og verdier prege kunst- og håndverkslæreres motivasjonsprosesser forut for og *i* arbeid som faglærer i fengsel.**

Denne problemstillingen vil bli besvart ved hjelp av to forskningsspørsmål:

1. **Hvilke motivasjonslogikker knyttet til mestringsforventninger og verdier kan identifiseres i kunst- og håndverkslærernes fortellinger om hvordan de ble kunst- og håndverkslærere i fengsel?**
2. **På hvilke måter påvirkes kunst- og håndverkslærernes mestringsforventninger og verdier under arbeid i fengsel?**

1.3.2 Begrunnelse for valg av teoretiske begreper og teori

Analysene bygger i hovedsak på to teorier som er mye benyttet innenfor forskning på motivasjon i skolesammenheng: Banduras teori om forventning om mestring (Bandura, 1997),

og Wigfield og Eccels teori om forventninger og verdier (Wigfield og Eccles, 2002). Nettopp det at disse er mye benyttet av anerkjente forskere på feltet (Skaalvik og Skaalvik, 2012) er en begrunnelse for valget av disse teoretiske begrepene.

Det vil være interessant å benytte teori om mestringsforventning som analysegrunnlag for å forstå hva som kan ligge bak kunst- og håndverkslærernes motivasjon for å arbeide i fengsel. Teorien om mestringsforventninger og verdier tilfører nye elementer som kan være interessante som analysegrunnlag for å få en forståelse for hvilke verdier som ligger til grunn for arbeidet, og hva som fører til motivasjon og trivsel og demotivasjon og belastning i arbeidet i fengsel.

1.3.3 Definisjoner

I dette underkapittelet gjøre jeg rede for noen sentrale begreper jeg benytter i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Disse vil bli redegjort for grundigere i teorikapittelet.

Mestringsforventninger: Dette begrepet er direkte hentet fra Banduras teori om mestringsforventning og human agency, som jeg beskriver i teorikapittelet. Jeg støtter med På Skaalvik og Skaalvik (2012) sin norske oversettelse av definisjonen: «En persons mestringsforventning er en persons bedømmelse av hvor godt vedkommende er i stand til å planlegge, og å utføre handlinger som skal til for å utføre bestemte oppgaver eller nå bestemte mål» (Skaalvik og Skaalvik, 2012, s. 30).

Verdier: Når jeg bruker ordet *verdier* i problemstillingen henviser jeg til den delen av Wigfield og Eccles teori om forventninger og verdier (Expectancy-Value Theory) som handler om *verdier*. Mens *forventningsdelen* i teorien refererer til troen på hvordan man vil gjøre det på ulike oppgaver eller aktiviteter (som bygger på Banduras mestringsforventningsteori) handler delen om *verdier* (values) om hvorfor man ønsker å gjøre oppgaven eller aktiviteten (Eccles og Wigfield, 2002). Verdiene deles inn i fire ulike kategorier: Personlig verdi, indre verdi, nytteverdi og kostnad (Skaalvik og Skaalvik. 2012, s. 36). I følge teorien om forventinger og verdier avgjøres et menneskes motivasjon av vedkommendes forventning om å mestre en oppgave, og verdien de ser i å mestre den. Dette gjelder både i forhold til hvilke oppgaver de velger å forfølge og i gjennomføringen av oppgavene de har valgt. (Wigfield og Eccles, 2002, s. 91). Med formuleringen

mestringsforventninger og verdier i problemstillingen henviser jeg altså både til Banduras teori om mestringsforventning og Wigfield og Eccles teori om forventinger og verdier.

Motivasjon: Den latinske betydningen av ordet motivasjon er bevegelse (to move). Altså kan man forstå en undersøkelse av motivasjon som en undersøkelse av bevegelse; at noe skjer. (action) (Eccles og Wigfield, 2002). Når jeg bruker ordet motivasjon i denne masteroppgaven er det nettopp slik jeg forstår det. Jeg argumenterer slik for at ved å studere kunst- og håndverkslærernes motivasjonsprosesser kan det fremstilles et materiale som legger grunnlag for å analysere og diskutere hva som kan prege kunst- og håndverksundervisning.

Kunst- og håndverkslærere: Jeg bruker benevnelsen *kunst- og håndverkslærere* om lærerne som underviser i vg1 Design og håndverk. Jeg kunne like gjerne ha brukt for eksempel benevnelsene *formingslærere* eller *design- og håndverkslærere*, men har valgt å bruke *kunst- og håndverkslærere* ettersom faget benevnes som *kunst og håndverk* i det nasjonale læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Arbeid: Jeg bruker benevnelsen *arbeid* om lærernes «aktivitet» i yrket sitt i problemstillingen og i oppgaven for øvrig fremfor for eksempel *undervisning*. Dette gjør jeg fordi jeg er ute etter å undersøke hva som skjer i et større bildet enn det som kun dreier seg kun om undervisningssituasjonen i klasserommet.

Motivasjonslogikker: Motivasjonsdelen i dette begrepet tilsvarer den definisjonen jeg gir om *motivasjon* over. *Logikker* blir forstått som likhetstrekk eller sammenhenger i hva kunst- og håndverkslærerne sier som kan fortelle noe om motivasjonen. Jeg er ute etter å se om jeg kan avdekke mønster som gjentar seg eller, tvert imot, ulikheter, innenfor fortellingene til hver informant eller på tvers av dem.

Fortellinger: Jeg bruker ordet *fortellinger* i et ene forskningsspørsmålet og enkelte ganger da jeg snakker om det lærerne har sagt i intervjuene. Jeg kunne like godt brukt ord som *utsagn* eller *beretninger*. Jeg vil presisere at ordet fortellinger i denne oppgaven ikke refererer til at jeg plasserer min oppgave innenfor en narrativ metodisk tradisjon.

Elever/innsatte: I denne oppgaven betegner jeg de som sitter i fengsel som *innsatte* i forbindelse med at de snakkes om i en sammenheng med kriminalomsorgen, mens jeg bruker

betegnelsen *elever* da jeg skriver om dem i en undervisningskontekst. Lærerne jeg har intervjuet i dette prosjektet ser ut til å ha et svært konsekvent forhold til at menneskene de underviser i fengsel omtales som *elever*. Derfor oppleves det naturlig for meg å følge opp dette i min språkbruk i denne oppgaven. Ettersom denne oppgaven i stor grad tar for seg de som sitter i fengsel i en undervisningskontekst er det stort sett betegnelsen *elever* som benyttes på de som sitter i fengsel.

1.3.4 Avgrensning

Som tidligere beskrevet forsøker jeg i denne masteroppgaven å belyse tre kunst- og håndverkslæreres motivasjonsprosesser forut for og i fengselsundervisningen? Det er kunst- og håndverkslærernes erfaringsforankrede fortellinger om begrunnelser for sine valg om å bli lærere, opplevelser under utdanning, tidligere arbeidserfaring og erfaringer fra arbeid i fengsel som utgjør fokuset i undersøkelsen. Som bakteppe til dette ligger en forforståelse om at lærernes motivasjonsprosesser preger undervisningen og dermed elevenes virkelighet. Det er likevel viktig å presisere at jeg ikke er ute etter å forklare *hvordan* lærernes motivasjonsprosesser kan få konsekvenser for elevene de underviser i dette prosjektet.

1.4 Oppgavens oppbygning og struktur

Etter dette innledningskapittelet gjør kapittel to, som er teorikapittelet, rede for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne oppgaven. Her beskrives Banduras sosialkognitive teori om human agency og mestringsforventning (Bandura, 1997) og teorien om forventinger og verdier (Wigfield og Eccels, 1992). I begge tilfeller belyses det innledningsvis hvordan teoriene har blitt utviklet for å forstå *elevers* motivasjonsprosesser, og deretter hvordan teoriene videre kan benyttes for å forstå *læreres* motivasjonsprosesser. Deretter presenteres en ny modell (Watt og Richardson, 2015) som bygger på de to nevnte teoriene, som forsøker å skape en felles enhetlig tilnærming til lærermotivasjon; FIT-Choice-teorien. Avslutningsvis presiseres det hvordan teorien vil bli benyttet for å analysere empirien i denne oppgaven.

Det tredje kapittelet er metodekapittelet i denne masteroppgaven. Her starter jeg med å plassere prosjektet vitenskapsteoretisk innenfor en hermeneutisk konstruktivistisk tradisjon. Deretter beskrives prosjektets forskningsstrategi, utvalget som er gjort, metodene som er

benyttet for å samle inn materialet, gjennomføringen av intervjuene og metodene som er benyttet for å analysere materialet. Deretter drøftes kvaliteten på dette. Det gjøres ved å diskutere reliabiliteten i tre stadier: intervjustadiet, transkriberingen og analysestadiet. Prosjektets validitet vurderes, før kapittelet avsluttes med etiske refleksjoner rundt informert samtykke, konfidensialitet og forskningens potensielle konsekvenser.

I kapittel fire presenteres og analyseres det empiriske materialet. Dette er delt inn i to underkapitler. I det første gjør jeg rede for funn knyttet til motivasjonsrelaterte faktorer som informantene forteller om tiden *før* de begynte å arbeide i fengsel. Dette er delt inn i *bakgrunn for valg av yrkesretning*, *erfaringer fra studietiden*, *erfaringer fra arbeid i ordinær skole* og *foranledninger for hvorfor informantene begynte å arbeide i fengsel*. I det andre underkapittelet gjøres det rede for funn knyttet til motivasjonsrelaterte faktorer som informantene forteller om fra tiden de har arbeidet *i* fengsel. Dette materialet fortolkes og analyseres noe mer inngående enn det foregående underkapittelet. Først belyses funn knyttet til motiverende faktorer, deretter funn knyttet til demotiverende faktorer.

I oppgavens femte og siste kapittel gis en konkluderende diskusjon. Her sammentrekkes delfunnene fra kapittel fire, og det argumenteres frem ett overordnet funn. Dette funnet dreier seg om at lærernes motivasjon ser ut til å endre grunnlag da de går fra å arbeide i ordinær skole til å arbeide i fengsel. Mens motivasjonen hovedsakelig baserer seg på kunst- og håndverksfagsrelaterte mestringsforventninger og verdier under arbeid i ordinær skole, baserer motivasjonen seg i all hovedsak på sosialt relaterte mestringsforventninger og verdier i fengsel. De potensielle grunnene for denne endringen drøftes, før det avslutningsvis gis en kort oppsummering og avslutning.

2 Teori

I denne masteroppgaven forsøker jeg å undersøke på hvilke måter mestringsforventninger og verdier kan prege kunst- og håndverkslæreres motivasjonsprosesser forut for og under arbeid som faglærer i fengsel. I dette kapittelet beskriver jeg det teoretiske rammeverket for oppgaven, som er gjort med utgangspunkt i to sentrale samfunnsvitenskapelige teorier. For det første bygger oppgaven på et sosialkognitivt pedagogisk grunnsyn. Derfor starter jeg dette kapittelet med å gi en kort redegjørelse for Banduras sosialkognitive teori, og human agency-konseptet, som er et av nøkkelbegrepene i denne teorien. Deretter gir jeg en innføring i Banduras (1997) teori om mestringsforventning og konsekvensforventning. Denne bruker jeg i analysedelen for å analysere kunst- og håndverkslærernes forventingsrelaterte grunner til motivasjon og valg av yrke, samt analysere hvordan arbeidsrelaterte mestringserfaringer preger deres motivasjon og valg i yrkeslivet.

Videre belyser jeg Wigfield og Eccles teori om forventinger og verdier (Expectancy - Value Theory). Denne teorien vil jeg benytte da jeg analyserer hvordan kunst- og håndverkslærernes *verdier* har preget deres yrkesvalg og hvordan det influerer deres opplevelse av motivasjon i arbeidet. Avslutningsvis beskriver jeg Watts og Richardsons FIT-Choice-teori, som bygger på Wigfield og Eccles teori om forventinger og verdier. Sistnevnte teori er en samlende teori, som forsøker å knytte de overnevnte faktorene sammen og er utviklet spesielt for å forske på lærermotivasjon. Denne vil fungere som et førende analyseverktøy for å belyse mine forskningsspørsmål i analysedelen.

2.1 Sosialkognitiv teori og human agency

Sosialkognitiv teori ble etablert av psykologen Albert Bandura på 80-tallet og tar utgangspunkt i at læring er en prosess som finner sted i interaksjon mellom et menneskes atferd, personlige faktorer og konteksten det befinner seg i. Mennesker har evne til å utføre bevisste handlinger for å oppnå bestemte mål. Dette er kjernen i human agency-konseptet. (Bandura, 1997). Ved å bevisst sette seg egne mål, vurdere sine fremgangsmåter, velge strategier, planlegge, motivere seg selv, overvåke gjennomføringen sin, vurdere og eventuelt endre strategier for å nå målene sine kan mennesker påvirke og ta styring over sine egne liv. Bandura kaller denne evnen vi mennesker har for «human agency», hvor «agency» refererer til handlinger som gjøres med hensikt. Til norsk oversettes human agency til «å være agent i eget liv» (Skaalvik og Skaalvik, 2012, s. 29). En av faktorene som påvirker valg av mål, og

planlegging, strategier, fremgangsmåter og motivasjon for å nå det målet en har satt seg er vedkommendes mestringsforventning og konsekvensforventing.

2.1.1 Mestringsforventning

Mestringsforventning, eller «self-efficacy», som Bandura kaller det, er å ha *tro på*, eller *forventing om*, at en er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til, for å nå bestemte mål. (Bandura 1977, s 193). Dette er en åpenbar motiverende faktor i møte med en utfordring. Teorien om mestringsforventning hevder at mennesker setter seg mål de tror de vil klare å nå, og unngår utfordringer som de er usikre på om de mestrer. Hvis et menneske ikke har troen på at det kan oppnå et resultat vil motivasjonen svekkes, det reduserer innsatsen eller gir opp. Forventning om mestring er avgjørende for valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet, og legger premisser for målsettinger, vurdering og valg av fremgangsmåter og strategier, planlegging, motivasjon osv. for disse aktivitetene (Bandura, 1997). Mestringsforventningen påvirker altså menneskers handlingsmønster og utgjør slik en svært sentral rolle i Banduras sosialkognitive teori, som har som utgangspunkt at mennesker er agenter i sine egne liv.

I følge Bandura (1997) er menneskers mestringsforventning situasjonsbetinget, og kan forandre seg i møte med nye sitasjoner, eller ved at man ser situasjonen i et nytt lys.

Bandura deler inn kildene som kan påvirke mestringsforventning i fire grupper: autentiske mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. *Autentiske mestringserfaringer* er egne erfaringer med å takle utfordringer gjennom utholdende innsats. Stilt ovenfor en utfordring henter vi tilbake minner og følelser fra tidligere erfaringer som ligner. Dette er subjektive opplevelser, som ikke nødvendigvis sier noe om dyktighet. Slik kan forventning om mestring ha vel så stor effekt på nivået av prestasjonen som det reelle evner og anlegg har. (Bandura, 1997). Ettersom autentiske mestringserfaringer gjøres av en selv, med sine egne forutsetninger, i gitte situasjoner, kan disse forstås som originale «ufiltrerte» erfaringer, som en har god grunn til å stole på. Slik utgjør autentiske mestringserfaringer den viktigste kilden til mestringsforventning. (Bandura, 1997).

Vikarierende erfaringer er observasjon av andres prestasjoner. Ved å se andre mestre en gitt oppgave får vi tro på at vi kan mestre den selv også. Omvendt kan vi også oppleve at vi selv får svekket mestringsforventning ovenfor en oppgave dersom vi ser andre mislykkes med noe lignende. Jo mer et menneske identifiserer seg med den eller de andre som gjør den

lignende oppgaven jo større er sannsynligheten for at mestringsforventningen påvirkes (Bandura, 1997).

Bandura (1997) bruker benevnelsen *verbal persuasion* eller *social persuasion* om oppmuntring, støtte og anerkjennelse fra andre som gir et signal om at de tror at en har de evnene som skal til for å nå et bestemte mål. På norsk blir dette ofte oversatt til *verbal overtalelse* (Skaalvik og Skaalvik 2012). Jeg velger imidlertid å benevne dette som *sosial overtalelse* i denne oppgaven, ettersom det er et mye videre begrep, og jeg opplever at *verbal overtalelse* ikke dekker alle sidene ved det jeg forstår at Bandura (1997) legger i begrepet. Slik jeg oppfatter det kan sosial overtalelse for eksempel innebære signaler man mottar gjennom andres kroppsspråk, blikk og følelsesmessige reaksjoner. Sosial positiv overtalelse kan føre til større innsats og økt mobilisering for å mestre den gitte oppgaven, mens negativ sosial overtalelse kan føre til svekket innsats og muligheten for å gi opp er større. For at sosiale overtalelse skal være fruktbart er det viktig at den reflekterer hva personen faktisk er i stand til å få til. Dersom det gis urealistiske forventinger til hva som kan mestres vil den som kommer med oppmuntringen, støtten eler anerkjennelsen miste sin kredibilitet, og mottakeren vil få svekket mestringsforventning (Bandura, 1997).

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner er følelser fra tidligere erfaringer kan dukke opp å påvirke mestringsforventningen. Dette påvirker egne vurderinger av personlige styrker og svakheter når man står ovenfor en situasjon. Typiske faktorer som kan påvirke mestringsforventning er stress, humør og dagsform. Dersom en person opplever fysiske reaksjoner som for eksempel at svette, skjelving eller rødming kan dette oppleves som å miste kontroll, og dette får ofte mennesker til å føle seg sårbare. Dette vil ha stor innvirkning på mestringsforventningen. Motsatt vil en følelse av fysisk og psykisk kontroll føre til at vedkommende føler trygghet og trivsel, noe som øker mestringsforventningen. (Bandura, 1997)

Ettersom Banduras teori om mestringsforventning beskriver hvordan mennesker tar valg ut i fra hva vi mestrer er det også relevant å se mennesket i den konteksten det befinner seg i. Et menneske som fritt kan velge sine egne mål og metoder for å nå disse målene vil ha større sannsynlighet for å kunne velge noe som vedkommende har stor grad av mestringsforventning til. Samtidig vil en med få valgmuligheter hva gjelder mål og metode sannsynligvis ha liten grad av mestringsforventning. Man kan se for seg at i et fengsel vil det være færre valgmuligheter for læreren, og at dette fører til lavere mestringsforventning.

2.1.2 Forventning om konsekvens

En persons mestringsforventning (self-efficacy) forstås altså som en persons forventning om å være i stand til å utføre en bestemt oppgave eller aktivitet. Dette skiller seg fra forventing om konsekvens (outcome expectation), som handler om personenes forventinger om hva som vil skje dersom vedkommende utfører oppgaven eller aktiviteten (Bandura, 1977). For eksempel: en elevs tro på at han er i stand til å blande farger, skape balanse og fremstille et bestemt motiv for å lage et fint bilde defineres som mestringsforventning. Når han har laget et fint bilde forventer han at han skal få skryt og anerkjennelse av lærer og medelever. Slik jeg forstår Bandura er det forventingen om skryt og anerkjennelse som da defineres som konsekvensforventning, ikke selve bildet. Konsekvensforventing er sammen med mestringsforventning med på å forme et menneskes motivasjon for handling.

Når Bandura (1997) beskriver forventning om konsekvens deler han det inn i tre hovedgrupper; forventning om positive og/eller negative psykologiske konsekvenser av handling, forventning om positive og/eller negative sosiale konsekvenser av handling og forventning om positive og/eller negative selv-evaluerende reaksjoner på sin egen handling. *Forventning om positive og/eller negative psykologiske konsekvenser av handling* er forventinger om følelsesreaksjoner gjennom å foreta seg en handling. Det kan for eksempel være behagelige sanselige opplevelser og psykisk velbehag på den positive siden, og smerte og psykisk ubehag på den negative siden. *Forventning om positive og/eller negative sosiale konsekvenser av handling* er forventinger om hvordan omgivelsene vil reagere på at man foretar seg en handling. Det kan for eksempel være anerkjennelse eller ulike former for belønning, økt eller svekket status eller makt, sosial utestengelse, sensur, straff etc. (Bandura, 1997, s. 21-23). *Forventning om positive og/eller negative selv-evaluerende reaksjoner på sin egen handling* er forventing om at man skal reagere på en måte som gjør at en endrer sin væremåte for å føle seg bra (Bandura, 1997, s. 23). Dette kan for eksempel være at en lærer forventer at man skal føle seg dårlig etter å ha kjeftet på en elev, så man vil gjøre noen forebyggende tiltak, for eksempel bruke humor og skape en bedre relasjon, for å unngå å havne i en situasjon der han må sette på plass en elev igjen.

Innenfor disse tre gruppene fungerer, ifølge Bandura (1997), forventinger om positive utfall som motiverende, mens forventinger om negative utfall fungerer demotiverende (Bandura, 1997, s. 21). Når det er sagt så vektlegger han mestringsforventning tyngre enn konsekvensforventning. Dette begrunnes med at konsekvensforventing først inntreffer i det man har tilstrekkelig mestringsforventning ovenfor en oppgave (Skaalvik og Skaalvik, 2012, s

31). Med andre ord: konsekvensforventning forutsetter mestringsforventning, slik modellen under viser.

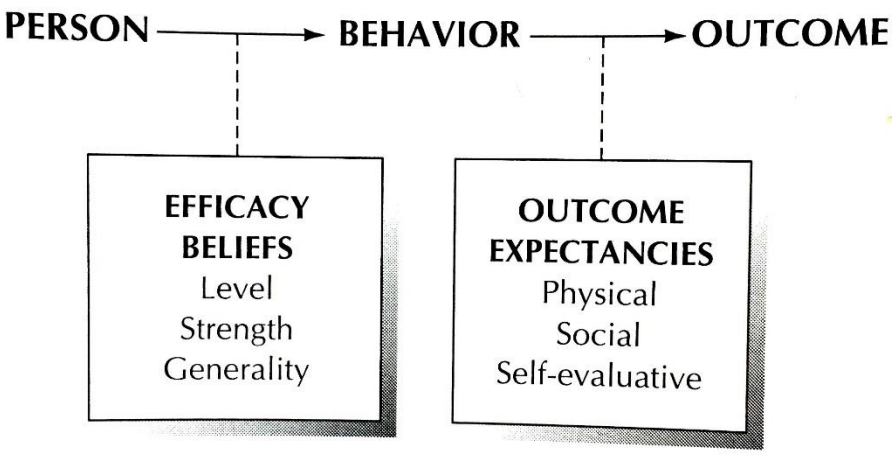

Fig. 1: Modell som viser forholdet mellom mestringsforventning og forventningskonsekvens (Bandura, 1997, s. 22).

2.1.3 Læreres mestringsforventninger

Læreres mestringsforventning kalles *Teacher self-efficacy* eller bare *Teacher efficacy* på engelsk. Innenfor forskning på læreres mestringsforventning defineres begrepet ofte til å handle om læreres forventning om at de er i stand til å lære elevene *kunnskaper og ferdigheter,* og det er spesielt dette som har vært gjenstand for mye forskning på feltet. Begrepet *teacher self-efficacy* likestilles da med *begrepet instructional self-efficacy*. I min analyse blir dette en for snever forståelse av begrepet, ettersom mine informanter snakker vel så mye om andre verdier enn å formidle *kunnskaper og ferdigheter* i fengsel, som for eksempel sosialt arbeid. Denne oppgaven bygger derfor på Banduras mer utvidede forståelse av begrepet *teacher efficacy*: «En lærers tro på egen evne til å organisere og gjennomføre aktiviteter som skal til for å nå oppsatte mål, både faglige og sosiale mål» (Skaalvik og Skaalvik, 2007, s 52). I denne oppgaven har jeg valgt å benevne dette som *lærermestringsforventning* i mangel på et bedre norsk ord.

I følge sosialkognitiv teori påvirker en lærers mestringsforventning lærerens motivasjon på samme måte som en elevs mestringsforventning påvirker elevens motivasjon, altså påvirker det valg av aktiviteter, innsats, utholdenhet og prestasjoner. En lærer med liten grad av mestringsforventning velger bort utfordringer de ikke tror de vil lykkes med, gir fort

opp å hjelpe svake elever og kvier seg for å prøve nye måter å gjøre undervisningen bedre. Lærere med høy grad av mestringsforventning tar fatt på utfordrende oppgaver og gir ikke opp elever, men prøver ut nye fremgangsmåter for å hjelpe alle til å forstå og prestere godt. (Schunk, Pintrich, og Meece, 2008). Læreres mestringsforventning har slik stor betydning for blant annet planlegging og bruk av undervisningsstrategier, deres holdninger til innovasjon og endring, og hvor fort de henviser elever til utredning for spesialundervisning. I tillegg er en lærers mestringsforventning avgjørende for om læreren står i fare for å bli utbrent og gir opp sin lærervirksomhet (Skaalvik og Skaalvik 2007, s 52). Disse faktorene har igjen innvirkning på *elevers* selvoppfatninger, holdninger, motivasjon, trivsel og læring, og dermed prestasjoner. «The task of creating learning environments conductive to development of cognitive competencies rests heavily on the talents and self-efficacy of teachers» (Bandura, 1997, s. 240). Læreres mestringsforventning påvirker altså elevprestasjoner. Derfor er det på mange måter underlig at det fram til nylig har vært relativ liten interesse for lærernes mestringsforventning innenfor forskningen.

Læreres forventning til at de er i stand til å *lære elevene kunnskaper og ferdigheter* (instructional efficacy) er som tidligere nevnt det som har hatt størst fokus innenfor forskningen som er gjort på læreres mestringsforventning. Jeg vil nå gå litt mer inn på dette.

Læreres forventning om at de er i stand til å lære elevene kunnskaper og ferdigheter (instructional efficacy) vil ofte være avgjørende for hvordan læreren legger opp undervisningen. Undervisningens karakter er med på å forme elevenes evaluering av egen intellektuell kompetanse; Lærer med stor grad av mestringsforventning knyttet til forklaring og instruksjon arbeider ut fra en forestilling om at svake elever kan tilegne seg kunnskap gjennom ekstra innsats og gode metoder. Gjennom god og tilpasset undervisning har de også en forventning om at de kan få andre mennesker som står eleven nær med på å løfte vedkommende og motvirke negativ påvirkning fra belastede miljøer. Omvendt kan lærere med lav forventning knyttet til forklaring og instruksjon ha liten tro på at det er noe de kan gjøre for å motivere umotiverte elever. Lærere med høy forventing til å kunne instruerende elevene godt tror også at deres innsats kan ha begrenset innflytelse på elevers intellektuelle utvikling, spesielt elever i belastede miljøer, som ikke ser ut å ha mennesker rundt seg, som kan være til hjelp og støtte. Forskning viser også at elever som blir flyttet fra en klasse med en lærer med lav lærermestringsforventning til en klasse med en lærer med høy lærermestringsforventing får høyrere akademisk forventning til seg selv (Bandura, 1997)

Hvis en lærer har en formening om at elevenes læring først og fremst er betinget av elevenes bakgrunn og miljø, som er utenfor lærerens kontroll, kan han eller hun ha høy grad

av mestringsforventning generelt, men liten grad av mestringsforventning knyttet til å være lærer (Schunk. et al., 2008, s 324).

Mestringsforventning er som tidligere nevnt situasjonsbetinget. Det vil si at en lærer for eksempel kan ha høy grad av mestringsforventning til å undervise i samfunnsfag, og samtidig lav mestringsforventning i matematikk. En lærer kan ha høy grad av mestringsforventning til å opprettholde ro og orden i klasse 1A, men lav i klasse 3B. Eller det kan være at en lærer har høyere grad av mestringsforventning til å motivere elevene i matematikk på en tirsdag enn siste time på en fredag. En lærer kan ha høy mestringsforventning til å hjelpe Ole, men lav til å hjelpe Philip. Osv. Når en elev lærer eller presterer øker lærerens mestringsforventning (Schunk et al., 2008, s 324).

2.1.4 Læreres konsekvensforventning

Lærerens konsekvensforventning knytter seg til konsekvensen av spesifikke handlinger som læreren utfører (Bandura, 1986). For eksempel kan en lærer ha høye forventninger om å klare å motivere elevene til å sy en t-skjorte. I dette ligger det at læreren har tro på at han selv er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å motivere eleven til å sy (mestringsforventning). I tillegg ligger det en forventing om at eleven skal bli motivert, og vise dette gjennom innsats og pågangsmot (konsekvensforventning). Det er innsatsen og pågangsmotet her som defineres som konsekvens, slik jeg forstår Bandura (altså ikke selve t-skjorta). Konsekvensen læreren forventer å få vil også i mange tilfeller, også i eksempelet her, komme ganske umiddelbart etter, eller simultant med, at læreren utfører sine handlinger som han bevisst gjør for å nå målet. Med denne forståelsen av begrepet kan ikke læreres mestringsforventning skilles klart fra konsekvensforventning på samme måte som en elevs mestringsforventning, der han på den ene siden først blir motivert av at han tror han vil mestre en oppgave og først da han har bestemt seg for at han kan nå målet lar seg motivere av konsekvensen av å nå målet. Læreres konsekvensforventning får derfor inngå i definisjonen av lærerens mestringsforventning, i mine analyser. Dette er i tråd med hvordan andre forskere på feltet definerer læreres konsekvensforventing som del av mestringsforventningen (Skaalvik og Skaalvik, 2012).

Noen konsekvenser som kommer i etterkant av undervisningen er imidlertid enklere å skille fra mestringsforventingsbegrepet, og må ikke inkluderes i begrepet «læreres mestringsforventning»; Det kan være forventing om å få status som god lærer,

lønnsforhøyelse etc. Elevens prestasjoner er altså ikke en del av det Bandura omtaler som lærerens konsekvensforventning, mens konsekvensene det får for læreren er det.

2.2 Teorien om forventinger og verdier

I tillegg til teorien om mestringsforventning og mestringskonsekvenser bygger denne oppgaven på Wigfield og Eccles teori om forventinger og verdier («Expectancy-Value Theory»). Denne teorien bidrar med en utdypning av verdigrunnlaget for menneskers motivasjon; noe Banduras teori om mestringsforventning ikke gjør. Teorien er nyttig for min analyse, ettersom mine informanter eksplisitt og implisitt snakker om sine verdier, og derfor kan bidra som et nyttig analyseverktøy for å utforske mine forskningsspørsmål som stiller spørsmål ved hvilke motivasjonslogikker knyttet til verdier kan identifiseres i kunst- og håndverkslærernes fortellinger om hvordan de ble kunst- og håndverkslærere i fengsel, og på hvilke måter påvirkes kunst- og håndverkslærernes verdier av arbeid i fengsel?

2.2.1 Teorien om forventinger og verdier

Teorien om forventinger og verdier springer ut fra tidligere motivasjonsteori, deriblant Banduras teori om mestringsforventning. I dag utgjør Wigfield og Eccles moderne Expectancy-Value Theory, altså teorien om forventninger og verdier, et viktig bidrag til motivasjonsteorien, spesielt innenfor utdanningspsykologien, med eleven som midtpunkt for forskningen (Wigfield og Eccles, 2002, s.68), men også innenfor forskning på læreres motivasjon. Jeg vil nå gjøre rede for denne teorien.

Wigfield og Eccles *teori om forventninger og verdier* anser mestringsforventninger og verdier som betydningsfulle faktorer som virker inn på menneskers motivasjon. «Menneskers forventning om å mestre en oppgave, og verdien de ser i å mestre den, er avgjørende for deres motivasjon, både i forhold til hvilke oppgaver de velger å forfølge og i gjennomføringen av oppgavene de har valgt» (Wigfield og Eccles, 2002, s. 9, egen oversettelse). Forventninger og verdier regnes som å være positivt relatert til hverandre (Eccles og Wigfield, 2002, s 118).

Wigfield og Eccles har utviklet og testet en omfattende modell for hvordan forventninger og verdier har betydning for motivasjon (se modell under). Denne modellen viser hvordan ulike faktorer har innvirkning på hverandre. Jeg presenterer denne i oppgaven fordi jeg opplever den visuelle fremstillingen som en hjelp til å forstå teorien. Jeg bruker ikke

denne modellen direkte i analysen, ettersom jeg har funnet en modell som er spesifikk for læreres forventinger og verdier, som jeg opplever som mer nyttig for min analyse. Dette kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

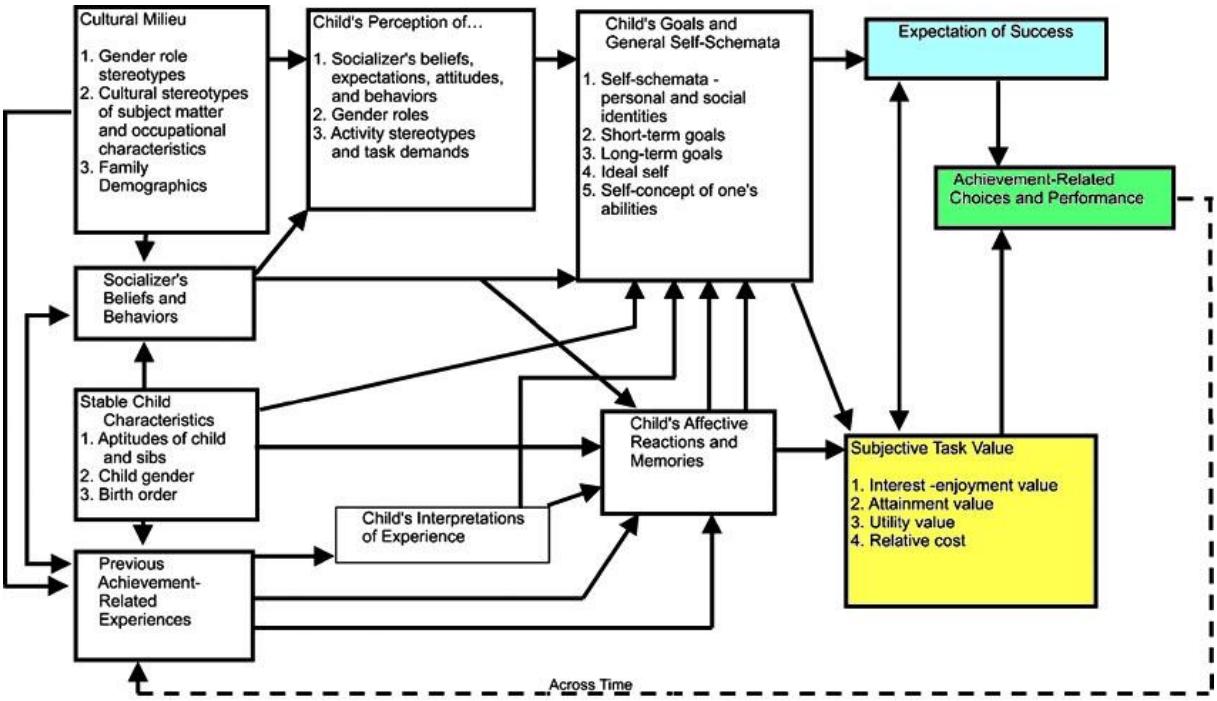

Fig 2. Eccles og Wigfield's (2002) modell for teorien om forventinger og verdier. (Eccles og Wigfield, 2002, s 119).

Modellen viser at et menneskes handlemåter, utholdenhet, innsats og valg av oppgaver (den boksen jeg har farget grønn) er influert av forventninger om suksess (den boksen jeg har farget blå) og subjektiv oppfattelse av en oppgaves verdi (den boksen jeg har farget gul). Et menneskes forventinger om mestring av en oppgave eller utfordring og verdien de tillegger det å mestre den er et resultat av situasjonsbetingede opplevelser av oppgaver eller aktiviteter. Det kan være opplevelsen av egen kompetanse, opplevelsen av oppgavens vanskelighetsgrad, menneskets ulike mål og self-schema, altså et menneskes oppfattelse eller idé om seg selv. Bakenfor disse kognitive variablene ligger det en rekke andre elementer (de hvite boksene). Dette kan være forventing og holdning fra andre mennesker, minner og tolkninger av tidligere erfaringer med lignende oppgaver. Som modellen viser (til venstre) er menneskers oppfatning og tolkning av tidligere erfaringer med lignende oppgaver påvirket av blant annet det kulturelle miljøet og «Socializer's» (for eksempel en lærers) syn og handlingsmåte (Eccles og Wigfield, 2002, s. 118-119).

Teorien om forventning og verdier skiller seg fra teorien om mestringsforventning på to måter: For det første organiserer og kategoriserer de på ulike måter: Mens Bandura deler

inn kildene som kan påvirke mestringsforventning i fire grupper (autentiske mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner) presenterer Eccles og Wigfield et mer oppstykket og innfløkt nettverk av variabler. Banduras fire kildegrupper kan plasseres inn på ulike steder i Wigfield og Eccles modell og vise versa. I likhet med Skaalvik og Skaalvik (2012) ser jeg at de to teoriene i stor grad er i overenstemmelse, men at Bandura, som tidligere nevnt, ikke belyser verdiperspektivet (gul boks i modellen) ved motivasjon i noen særlig grad. Det er denne delen av Wigfield og Eccles teori som i hovedsak kan tilføre et nytt bidrag til min oppgave. Derfor vil jeg nå gjøre rede for verdiperspektivet ved teorien om forventninger og verdier, mens jeg lar resten av teorien ligge, ettersom den allerede er gjort rede for i kapitlene om Banduras mestringsforventning.

2.2.2 Verdiperspektivet i teorien om forventninger og verdier

I følge teorien om forventninger og verdier påvirkes et menneskes motivasjon for å gjøre noe av hvor *verdifullt* vedkommende opplever at det er. Holdninger, selvoppfatninger, forventninger i miljøet, sosiale roller og rolleforventninger er eksempler på faktorer som avgjør hvor verdifullt noe oppleves. Hvis en person har mulighet til det velger vedkommende helst å beskjeftige seg med aktiviteter og oppgaver som oppleves som verdifull på en eller annen måte. Det som oppleves som mindre verdifullt nedprioriteres eller velges bort. (Skaalvik og Skaalvik, 2012).

Wigfield og Eccels skiller mellom fire ulike former for verdier en oppgave eller aktivitet kan ha (se gul boks i modellen): Indre verdi, personlig verdi, nytteverdi og kostnad. Disse vil jeg beskrive i det følgende.

Indre verdi (Interest –Enjoyment Value eller Intrinsic Value) refererer til positive psykologiske konsekvenser mennesker opplever eller forventer å oppleve ved å gjøre bestemte oppgaver eller aktiviteter. Dette kan for eksempel være glede eller velbehag. Slike oppgaver er ofte valgt ut fra interesser og forventninger om fornøyelse (Wigfield og Eccles, 2000, s 72). Indre verdi er i motsetning til personlig verdi ikke knyttet til etiske eller sosiale verdier (Skaalvik og Skaalvik, 2012, s 37).

Personlig verdi (Attainment Value) er definert som «den personlige viktigheten av å gjøre det bra på en bestemt oppgave» (Wigfield og Eccles, 2000, s 72), og er knyttet opp mot etiske og sosiale verdier, livssyn og selvoppfatning. En oppgave eller aktivitet kan ha høy personlig verdi dersom det åpner for at et menneske kan bekrefte eller avkrefte fremtredende

aspekter ved ens ide om selg selv (self-schemata), for eksempel femininitet, maskulinitet og/eller kompetanse innenfor et felt (Eccles og Wigfield, 2002, s 119).

Nytteverdi (Utility Value) knytter seg til menneskers oppfatning av aktiviteters betydning for å nå fremtidige mål. En oppgaves eller aktivitet trenger ikke ha verdi i seg selv, men verdien ligger utenfor, i kraft av at den fører mennesket nærmere et annet ønsket mål. (Wigfield og Eccles, 2000, s 72-73). På en måte kan nytteverdi innebære mer ytre grunner for å delta i en aktivitet eller beskjeftige seg med en oppgave. Samtidig er det knyttet opp mot et menneskes internaliserte mål (Eccles og Wigfield, 2002, s 120). Slik jeg forstår det har nytteverdi likhetstrekk med det Bandura (1997) kaller «Outcome expectancy», altså konsekvensforventning.

Kostnad (cost) er de negative faktorene ved å foreta seg en aktivitet. Dette kan for eksempel være prestasjonsangst, frykt for å feile eller frykt for å seire (Eccles og Wigfield, 2002, s 120). Dette kan også være at gjennomføringen av én aktivitet kan hindre en i å foreta seg andre aktiviteter med høy verdi, at det krever høy innsats og utholdenhet for å klare å gjennomføre en aktivitet, og negative følelser knyttet til aktiviteten (Wigfield og Eccles, 2000, s 72). Jo større eller flere negative faktorer som spiller inn, jo mer synker verdien av aktiviteten. Hvis en person må velge *bort* aktiviteter med stor verdi (f eks å spille fotball med venner) øker kostnadene ved den valgte aktiviteten (f eks å gjøre lekser).

Hovedtyngden av Wigfield og Eccles empiriske arbeid fokuserer på de øverste tre formene for verdi (Wigfield og Eccles, 2000, s 73).

2.2.3 Lærerens plass i teorien om forventninger og verdier

Wigfield og Eccles teori er utviklet for å belyse *elevers* eller *studenters* (opprinnelig mattematikkstudenters) motivasjonsprosesser. Det er gjort mye forskning på elevers motivasjonsprosesser og det er et anerkjent faktum at læreren har en viktig rolle i elevenes utvikling av motivasjon (Eccles, J. S. og Wigfield, A. 2002). Dette viser modellen for teorien om forventinger og verdier som gjengis igjen her:

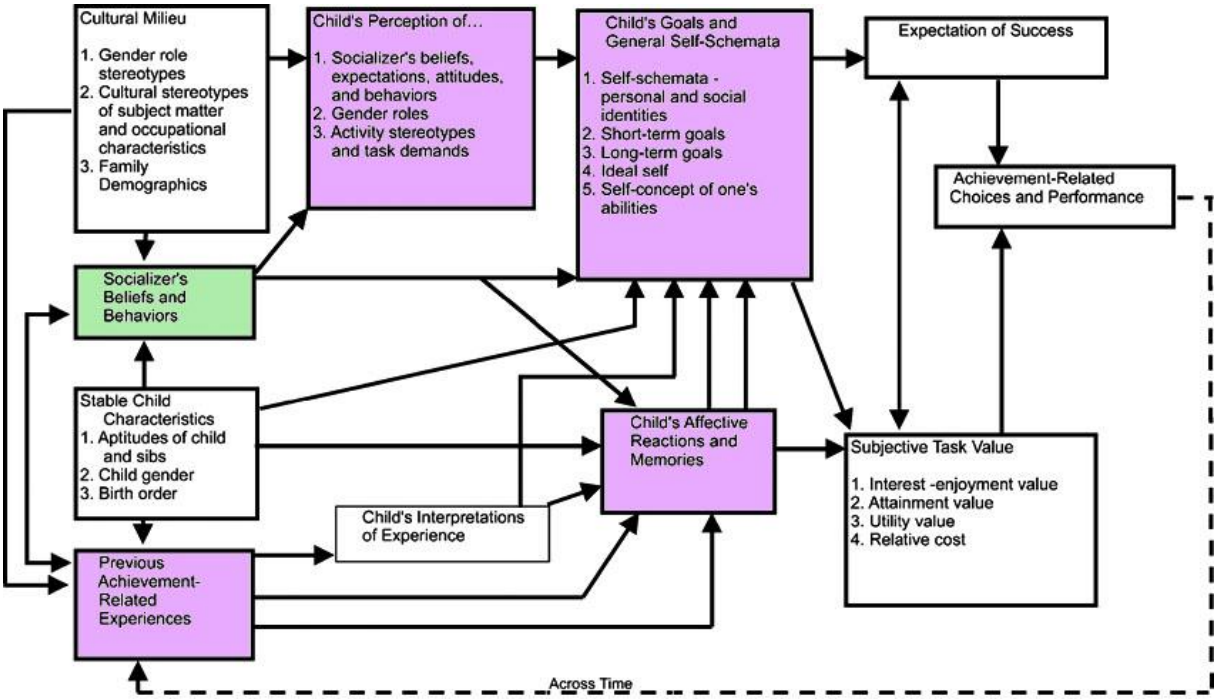

Fig 3. Eccles og Wigfield's (2002) modell for teorien om forventinger og verdier. (Eccles og Wigfield, 2002, s 119).

I skolesammenheng er læreren «sosialisereren» det blir referert til i boksen «Socializer's Beliefs and Behaviors» (merket grønn). Modellen viser at lærerens handlemåter, utholdenhet, innsats og valg av oppgaver har direkte innvirkning på elevens tidligere mestringsrelaterte erfaringer, samt elevenes oppfattelse av lærerens syn, forventinger, holdninger, væremåter og kjønnsroller, elevens mål og idé om seg selv og sine evner, og elevens minner og reaksjoner (lilla bokser). Dette influerer igjen elevens forventinger og verdier, som ligger til grunn for elevenes prestasjoner i skolen. Likevel er det kun det siste tiåret at motivasjonsteorien, med unntak av teorien om mestringsforventning, for alvor har begynt å interessere seg for lærerne, og deres motivasjonsprosesser (Watt og Richardson, 2015).

Teorien om forventinger og verdier tar ikke eksplisitt for seg hvordan teorien kan benyttes for å forstå *læreres* motivasjon, på samme måte som teorien om mestringsforventninger gjør det, da den beskriver lærermotivasjon eksplisitt. Men det er som tidligere nevnt likevel mye forskning på lærermotivasjon som har teorien om forventninger og verdier som teorigrunnlag.

2.3 En ny modell for å forstå læreres motivasjonsprosesser

Tilsynelatende er mye av forskningen på læreres mestringsforventninger og verdier kvantitativ og har som formål å sammenligne hvordan ulike faktorer, for eksempel lønn, status, arbeidsforhold, ønske om å jobbe med barn, ønske om å undervise etc. virker inn på læreres motivasjon, og hvordan motivasjon påvirker lærernes profesjonelle engasjement og adferd (Richardson et al., 2014). Fraværet av enighet om teoretisk og analytisk rammeverk har ført til varierende operasjonalisering av motivasjonsbegrepet, noe som har resultert i manglende presisjon av definisjoner og inkonsekvens på tvers av studier. Dette gjør det svært vanskelig å sammenligne funnene fra studie til studie (Richardson et al., 2014, s 3). I dette kapittelet vil jeg se nærmere på Watts og Richardsons forsøk på å skape en felles enhetlig tilnærming til lærermotivasjon. «Factors Influencing Teaching Choice, eller FIT-Choice, ble formet i 2006, som en helhetlig teoretisk modell for å drive systematisk undersøking på menneskers motivasjon for å velge læreryrket, og å bli værende i det (Watt og Richardson, 2015, s 65). Utgangspunktet er Wigfield og Eccles teori om forventinger og verdier.

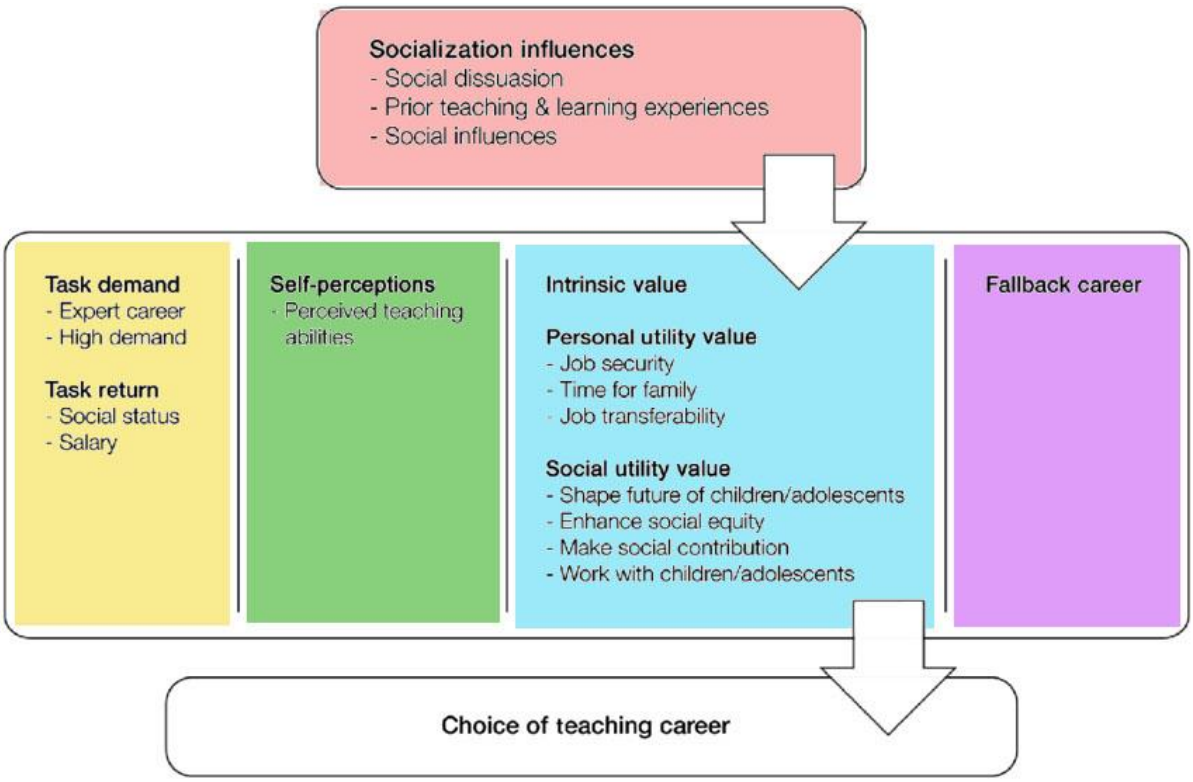

Fig 4: FIT- Choice's teoretiske modell (Watt og Richardson, 2015, s 65).

FIT-Choice-teorien har operasjonalisert motivasjonsteorien spesielt med tanke på lærere, og vil fungere som et teoretisk lerret for å analysere læreres motivasjonsprosesser i denne oppgaven. Jeg vil derfor redegjøre for denne teorien i det følgende.

FIT-Choice-teorien tar utgangspunkt i at læreren er påvirket av sin sosiale bakgrunn, tidligere erfaringer, antydninger fra omgivelsene om at en er egnet som lærer etc (rosa boks). Dette er i tråd med Banduras fire ulike kilder til et menneskes mestringsforventning: Autentiske mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Dette former blant annet lærerens opplevelse av sine egne evner knyttet til læreryrket (grønn boks), som med Bandura og Wigfield og Eccles terminologi kalles «mestringsforventing», som jeg tidligere har beskrevet. Resten av FIT-Choice-teorien dreier seg mer om det som Bandura definerte som «forventninger om konsekvens» («Outcome expectations»), som han delte inn i psykologiske, sosiale og selv-evaluerende konsekvenser, som Wigfield og Eccles operasjonaliserte på sin måte, med verdier i sentrum (se forrige kapittel).

Den tredje (blå boks) kategorien i FIT-Choice-teorien er tydelig verdibasert og er delt inn i tre former for verdi: «egenverdi», «personlig nytteverdi» og «sosial nytteverdi». Slik jeg forstår det er FIT-Choice-teoriens «egenverdi» en sammenslåing av de to ulike kategoriene «indre verdi», som fører til gode følelser i et menneske når vedkommende gjør noe han er interessert i, og «personlig verdi», som er knyttet opp mot et menneskes etiske og sosiale verdier, livssyn og selvoppfatning. Under analysen av mine intervjuer opplevde jeg at det i mange tilfeller var vanskelig å skille disse to kategoriene fra hverandre, ettersom det ene i stor grad betinger det andre. Sammenslåingen av de to kategoriene opplevdes dermed logisk i disse tilfellene. Det er imidlertid noen tilfeller der distinksjonen mellom de to er aktuell, da en lærers oppgave kan ha liten grad av indre verdi, men stor grad av personlig verdi. Et eksempel på dette kan være å gripe inn i en mobbesituasjon: Dette har gjerne stor personlig verdi for læreren, men lav indre verdi, ettersom det kan oppleves som ubehagelig og vanskelig å være i situasjonen. De to kategoriene kan altså med fordel i enkelte tilfeller holdes adskilt, som det er kategorisert i teorien om forventninger og verdier, for å gjøre en nyttig analyse.

Det som defineres som «nytteverdi» i teorien om forventinger og verdier er delt i to kategorier i FIT-Choice-teorien: «Personlig nytteverdi» og Sosial nytteverdi». «Personlig nytteverdi» går som ordet tilsier på de personlige verdiene til læreren. Dette kan for eksempel innebære følelsen av å ha en trygg jobb, tid til familien og flere jobbmuligheter andre steder. «Sosial nytteverdi» er altruistiske motivasjonsfaktorer, altså at læreren ser nytteverdien i at det han gjør er nyttig for noe eller noen andre enn seg selv. Dette kan for eksempel være at

man er med på å forme barns framtid, øke elevenes sosiale kapital, bidra til at mennesker kan delta i det sosiale samfunnet og redusere sosial ulikhet (Watt og Richardson, 2015).

En annen kategori i FIT-choice-teorien er «Task demand» og «Task return» (gul boks). Dette er altså «krav» og «belønning» knyttet til hva læreren får ut av læreryrket. «Krav» kan være stor arbeidsmengde, hardt arbeid, følelsesmessige krav. Dette er tilsynelatende sammenfallende med «kostnad» i teorien om forventninger og verdier. «Belønning» kan for eksempel være sosial status eller lønn, og dette ville vært plassert i kategorien «nytteverdi» i teorien om forventinger og verdier. «Task demand» og «task return» kan også knyttes til det Bandura (1997) omtaler som «lærerens konsekvensforventning».

I FIT-choice-teorien er «krav» og «belønning» satt i samme kategori fordi teorien sier at når summen av kravene oppleves som større enn summen av belønningene vil ubalanse mellom disse utgjør en «kostnad», som fungerer svært demotiverende på lærerne (Watt og Richardson, 2015, s 66). Den siste kategorien som har påvirkning på lærermotivasjon er «Fallback career» og vil si at læreryrket ikke var førstevalget, men ble valgt fordi førstevalget av en eller annen grunn ikke var valgbart. Denne kategorien er særegen for FIT-Choice-modellen, og er tatt med fordi det ofte hevdes av politikere og media at læreryrket representerer noe å ty til for de som ikke er i stand til å oppnå mer prestigefylte og høyere lønnede karrierer. (Richardson et al, 2014). Det kan diskuteres hvorvidt dette er gjeldene i en norsk kontekst, men det er uansett viktig å få dette elementer med her, ettersom det kan vise seg å være interessant for mine analyser.

2.4 Oppsummering og presisering av hvordan teorien skal benyttes for å analysere datamaterialet

I dette kapittelet har jeg gjort rede for Banduras sosiale kognitive teori og gått mer i dybden av teorien om mestringsforventninger. Teorien om mestringsforventninger bidrar med kunnskap og forståelse for hvordan mestringsforventning formes, gjennom autentiske mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, sosial overtalelse og fysiske og emosjonelle reaksjoner. Dette inngår som kategorier i FIT-Choice-teorien, som jeg aktivt vil bruke i analysene av datamaterialet. I Banduras teori om mestringsforventning er verdiperspektivet implisitt; teorien sier at det å bli aktør i eget liv forutsetter at man har mål man ønsker å oppnå, og en persons ønsker er tuftet på vedkommendes verdier. (Bandura, 1997). Wigfield og Eccles henter verdiperspektivet fram i lyset i teorien om forventinger og verdier. De vekter betydningen av verdier like tungt som mestringsforventningens betydning for et menneskes

motivasjon. Teorien om forventinger og verdier danner grunnlag for hvordan kunst- og håndverkslærerenes verdier kan kategoriseres og forstås som *personlige verdier*, *indre verdier*, *nytteverdi* og *kostnad*. Disse inngår også i FIT-Choice-teorien, dog på en litt ny måte ved at personlig verdi og indre verdi er slått sammen til indre verdi, og at nytteverdi er delt inn i personlig nytteverdi og sosial nytteverdi. I analysedelen brukes FIT-Choice-teoriens kategorisering for å belyse problemstillingen som spør om hvilke måter mestringsforventninger og verdier kan prege kunst- og håndverkslæreres motivasjonsprosesser forut for og under arbeid som faglærer i fengsel.

3 Metode

I dette kapittelet belyser jeg hva slags type forskning denne masteroppgaven representerer. Jeg forsøker å plassere forskningsprosjektet i en vitenskapsteorietisk kontekst, og sier noe om hva slags forskningsstrategi som ligger til grunn for arbeidet. Videre drøfter jeg utvalget, metoder for innsamling av materialet og metoder for analyse av materialet. Til sist stiller jeg spørsmål ved forskningens kvalitet og avslutter med noen etiske betraktninger knyttet til prosjektet.

3.1 Vitenskapsteoretisk plassering

Hatch (2002) presenterer fem ulike forskningsparadigmer, innenfor samfunnsvitenskapelig forskning, som han skiller fra hverandre på bakgrunn av ulike ontologiske, epistemologiske og metodologiske synspunkter. Det er positivisme, postpositivisme, konstruktivisme, kritisk/ feministisk og poststrukturalistisk paradigme. Det ene paradigmet er konstruktivismen. (Hatch, 2002, s. 11), og slik jeg forstår det er det her mitt prosjekt plasserer seg. Innenfor konstruktivismen betraktes kunnskap eller forståelse som noe som oppstår i samvirke mellom det informantene sier og forskerens fortolking, som er påvirket av hans eller hennes forkunnskaper og bakgrunn. Kvalitativt forskningsintervju er eksempel på dette. (Hatch, 2002, s. 23).

Historisk er det hovedsakelig to vitenskapelige tradisjoner som har stått sentralt innenfor samfunnsvitenskapelig forskning: Positivistisk tradisjon, (også kalt erfaringsvitenskapelig og empirisk-naturvitenskapelig) og hermeneutisk tradisjon (også kalt åndsvitenskapelig) (Thurén, 2013, s 20). Tradisjonene har ulike utgangspunkt og representerer ulike måter å se på virkeligheten (ontologi) og hvordan man tilegner seg kunnskap om den (epistemologi). Den positivistiske tradisjonen oppstod innenfor naturvitenskapen og den ontologiske grunnoppfattelsen er der at det finnes én objektivt virkelighet, med absolutte sannheter. Den epistemologiske oppfattelsen er at man skal søke å *forklare* én sann virkelighet (Hatch, 2002, s. 14). Hermeneutikkens ontologiske oppfatningen er at det ikke finnes noen objektive sannheter, ettersom man alltid må se de ulike delene av empirien i forhold til konteksten og omvendt, og tolkningene vi gjør vil forandre seg ut i fra tid og sted (Kleven, Hjardemaal og Tveit, 2011). Hermeneutiske analyser legger vekt på å fange inn og fortolke folks forståelse inn i et bredere teoretisk perspektiv. (Befring, 2010, s. 181). Dette kan man si at er hermeneutikkens epistemologiske oppfatning, og det er her min oppgave plasserer seg.

I dette forskningsprosjektet forsøker jeg å belyse hvordan mestringsforventninger og verdier kan prege kunst- og håndverkslæreres motivasjonsprosesser i fengselsundervisning. Jeg forsøker *ikke* å finne absolutte sannheter, eller å forklare en objektiv virkelighet, som er målet innenfor positivistisk tradisjonen. (Hatch, 2002). Jeg ønsker derimot å forstå sider ved kunst- og håndverklæreres opplevelser og forståelser i dagliglivet, og tolke dette inn i et bredere teoretisk perspektiv. Dette gjør at prosjektet mitt plasserer seg innenfor den hermeneutiske vitenskapstradisjonen.

Metodene som brukes innenfor hermeneutiske studier er kvalitative. Det samles inn data om informanters meninger, intensjoner, holdninger og selvforståelser (Befring, 2010, s. 29). Det er ofte et mål å komme til kjernen av problemer eller konflikter, både sosiale og individuelle (Creswell, 2014, s 4). Datamaterialet innhentes gjerne i informantenes egne miljø, og forskeren er ofte mer deltakende enn i positivistisk, kvantitativ forskning, der forskeren er en objektiv betrakter (Befring, 2010, s. 29).

3.2 Strategi

Jeg har jeg valgt å bruke kvalitativ metode som forskningsstrategi i form av kvalitativt halvstrukturert forskningsintervju i denne oppgaven. Kvalitative metoder vektlegger betydning, mening og prosesser, og de søker å gå i dybden. Kvantitative metoder vektlegger antall og utbredelse (Thagaard, 2013, s. 17). I denne oppgaven er jeg opptatt av i kunst- og håndverkslæreres motivasjonsprosesser. Jeg er opptatt av hva lærerne forteller, som kan ha preget og fortsetter å prege deres motivasjon forutfor og underveis i arbeidet i fengsel. Jeg er ikke opptatt av hvor mange kunst- og håndverkslærere som er preget av det ene eller det andre, men *hvordan* deres motivasjon blir preget av ulike faktorer. Analyseenheten i denne avhandlingen er altså kunst- og håndverkslærere som arbeider i fengsel. Utgangspunktet for analysene er kunst- og håndverkslærernes verbale ytringer, og det er innholdselementene i disse som utgjør analyseenheten.

I forbindelse med prosjektets forskningsstrategi er det nødvendig å si noe om hvordan det forholder seg til empiri og teori. Kvantitativ forskning preges både av *induktive* og *deduktive* tilnærminger. En ren *induktiv* tilnærming vil si at forskeren har en antakelse om at teoretiske perspektiver kan utvikles med utgangspunkt i empiriske studier. Ved å supplere det opprinnelige datamaterialet med ny forskning kan man fremheve mønstre og sammenhenger. Ved en ren *deduktiv* tilnærming tar analysen av data utgangspunkt i teoretiske perspektiver.

Dette kan sees på som videreutvikling av etablert teori (Thagaard, 2013, s. 197). Min forskningsstrategi har et allerede etablert teoretisk rammeverk, FIT-Choice-teorien, som utgangspunkt. Jeg møter empirien med teoretiske forestillinger og begreper derfra. Målet med oppgaven er imidlertid ikke å videreutvikle FIT-Choice-teorien, selv om jeg bidrar med nytt materiale som kan belyse teorien. Målet er heller ikke å ensidig generere teori ut fra det empiriske materialet. Slik kan oppgaven hverken oppfattes som å ha en *induktiv* eller *deduktiv* tilnærming, men en mellomting. En slik tilnærming betegnes som *abduktiv*. Ved *abduktiv* tilnærming har «analysen av data en sentral plass når det gjelder å utvikle ideer, og forskerens teoretiske forankring gir perspektiver på hvordan dataene kan forstås» (Thagaard, 2013, s. 198). I mitt prosjekt vil dette si at jeg har benyttet teorien som samtalepartner for å belyse materialet i analysene. Jeg har vært opptatt av at informantenes stemmer skal komme tydelig frem, slik at dette kan fortolkes i lys av teorien og belyse fellestrekk, men også variasjon i materialet.

3.3 Utvalg

Ifølge Thagaard (2013) baserer kvalitative studier seg på strategiske utvalg av informanter. Det betyr at deltakere velges ut i fra en vurdering om at de har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til å belyse problemstillingens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s 60). Da jeg skulle velge informanter til å belyse kunst- og håndverkslæreres motivasjon for å arbeide i fengsel, var det nettopp kunst- og håndverkslærere som arbeidet i fengsel jeg var ute etter å rekruttere. Jeg hadde kjennskap til at det årlig ble avholdt et seminar for lærere i fengsel, der ulike faggrupper, som for eksempel praktisk-estetiske fag, hadde egne opplegg, under deler av seminaret. I februar 2017, da dette seminaret nærmet seg, formulerte jeg et informasjonsskriv (vedlegg1) om masteroppgave-prosjektet mitt, med det formål å samle inn navn, mail og telefonnummer til aktuelle kunst- og håndverkslærere som kunne tenke seg å delta i undersøkelsen min. En bekjent, som skulle på seminaret, tok med seg informasjonsskrivet for meg, og sendte dette rundt sammen med en påmeldingsliste, da lærerne var samlet. På denne påmeldingslisten var det tre lærere som skrev seg opp, og disse tre ble mine informanter. Det var «Heidi», «Marion» og «Roger». Heidi var utdannet faglærer i kunst- og håndverkslærer, i 40årene. Hun hadde jobbet både på barneskolenivå og på videregående nivå i flere år før hun startet å arbeide i fengsel. I fengsel hadde hun undervist på full tid i rundt seks år. «Marion» var utdannet kunst- og håndverkslærer på rundt 60 år, som hadde jobbet hele sin yrkeskarriere i videregående skole.

De siste tre årene hadde hun arbeidet både i fengsel og i videregående skole. «Roger» var utdannet designer, på rundt 60 år. Han hadde startet sin karriere med å jobbe som designer i mange år for deretter å skifte jobb og utdanne seg til kunst -og håndverkslærer da arbeidsplassen hans ble flyttet til en annen landsdel. Han hadde nå rundt åtte års erfaring fra arbeid i fengsel.

Selv om det, når sant skal sies, ikke var jeg som valgte informantene, men de som valgte meg, kan «utvalget» i lys av teorien over benevnes som et *strategisk* utvalg ettersom informantene representerer de riktige egenskapene jeg var ute etter for å besvare min problemstilling, altså at de er kunst- og håndverkslærere som underviser i fengsel. Ettersom utvalget er basert på at det var de som var tilgjengelige for meg på det tidspunktet jeg ønsket å foreta undersøkelsen kan utvalget av deltagere også kalles et *tilgjengelighetsutvalg*. (Thagaard, 2013, s 60). I følge Thagaard (2013) er et problem ved *tilgjengelighetsutvalg* at det er en tendens til at slike utvalg representerer personer som er fortrolige med forskning og det å være gjenstand for studier. Forskning viser for eksempel at personer med høy utdanning har lettere for å delta i kvalitative studier enn personer med lav utdanning. Det kan også være et problem at de som sier ja til å delta i undersøkelser kan føle at de, i større grad enn samfunnet for øvrig, føler mestring knyttet til det undersøkelsen ønsker å belyse, og derfor ikke kvier seg for å gi forskeren innsyn i livene sine. Dette kan føre til at forskningsresultatene blir uforholdsmessig positive og i mindre grad belyser konfliktfylte eller problematiske forhold, enn det ville gjort dersom en hadde innhentet informasjonen fra et gjennomsnitt av populasjonen (Thagaard, 2013). Da jeg uformelt spurte informantene om hvorfor de ville la seg intervjue uttrykte samtlige at de tenkte at det var noe de kunne få til tidsmessig, og to av dem svarte med å si «hvorfor ikke?», med et smil om munnen. Refleksjoner rundt dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.7, der jeg belyser spørsmål rundt forskningens kvalitet.

3.4 Metode for innsamling av materiale

Selv om mye av den forskningen jeg har funnet som tar for seg læreres motivasjonsprosesser er basert på kvantitative data valgte jeg å benytte kvalitativt forskningsintervju som innsamlingsmetode for å belyse kunst- og håndverkslærerenes motivasjonsprosesser i arbeid i fengsel. Dette er det flere grunner til. For det første tenkte jeg at det ville være utfordrende å rekruttere et representativt utvalg av kunst- og håndverkslærere i fengsel i Norge til å delta i

en kvantitativ studie innenfor den tidsmessige rammen for prosjektet. Jeg vurderte altså at risikoen var stor for å ende opp med et lavt antall respondenter og dermed kanskje et svakt grunnlag for å generalisere, slik som kvantitative undersøkelser ofte har som mål å gjøre. For det andre ønsket jeg å få fyldig og omfattende informasjon om kunst- og håndverkslæreres erfaringer og refleksjoner. Dette gir et kvalitativt intervju et særlig godt grunnlag for å få innsikt i. De erfaringer som informantene forteller om gjenspeiler hendelser i deres liv og preges av den forståelsen vedkommende har av sine opplevelser (Thagaard, 2013, s. 95).

Kvalitative forskningsintervju kan være strukturerte, ustrukturerte eller halvstrukturerte. Den mest brukte metoden er ifølge Kvale (2001) halvstrukturerte intervjuer, og det er den jeg endte opp med å benytte i intervjuene. Halvstrukturerte intervjuer er basert på en delvis strukturert intervjuguide, der spørsmålene om temaet som skal belyses er klare på forhånd, men rekkefølgen og spørsmålsformen er åpne for forandringer underveis som intervjuet fremskrider. Slik blir intervjuet mer lik en *samtale* mellom informant og forsker, om et bestemt tema, der forskeren kan følge opp svarene og historiene han eller hun får av informanten (Kvale, 2008, s. 72).

Jeg ønsket å gjennomføre ett intervju per informant for å samle inn materiale for å nærme meg et svar på min problemstilling som dreide seg om mestringsforventninger og verdier. Ettersom det hadde blitt forsket en del på dette innenfor ordinær skole i Norge tidligere tenkte jeg at det kunne være en god idé å bygge videre på denne forskningen, som var gjort av anerkjente forskere innenfor feltet. Slik kunne jeg føle meg tryggere på at begrepsbruk og kategoriseringer var knyttet til en forskningstradisjon. I tillegg ville jeg enkelt kunne sammenligne mine funn med funn fra annen tidligere forskning. Jeg tok derfor utgangspunkt i et standardisert kvantitativt spørreskjema utviklet av Skaalvik og Skaalvik (2007) om læreres mestringsforventninger i skolen. Jeg brukte et utvalg av spørsmålene og omformulerte Likert- skala-spørsmålene deres til å være mer åpne spørsmål som egnet seg for kvalitativ forskning. For eksempel omformulerte jeg spørsmålet «Hvor sikker er du på at du klarer å få elever med problematisk adferd til å følge klasseromsreglene?» til å bli «Hvordan opplever du at du håndterer elever som sliter med å innrette seg etter klasseromsreglene?» Denne intervjuguiden var ment å brukes for å gjennomføre et halvstrukturert intervju, men var allikevel ganske strukturert. Etter tilbakemelding fra veiledere på gruppesamling kom jeg fram til at det kunne være lurt å åpne opp spørsmålene, slik at jeg i mindre grad styrte informantenes fokus, eller at spørsmålene var ledende. Ved å åpne opp spørsmålene får informantenes stemme og interesseområder tydeligere komme til syne, og slik kunne også

andre teoretiske perspektiver aktualiseres under intervjuene. Jeg utviklet dermed en ny intervjuguide som var mer åpen og ustrukturert, men fortsatt innenfor kategorien halvstrukturert. Spørsmålene hadde en kronologisk fremgang, som la til rette for at informantene kunne fortelle om hendelser og erfaringer fra livene sine i den rekkefølgen de faktisk skjedde. Jeg delte inn intervjuet i fem deler som søkte å belyse: Hvorfor informantene valgte læreryrket, hvordan informantene erfarte utdanningen, hvordan informantenes erfaringer fra arbeid i ordinær skole påvirket dem, hvorfor informantene begynte å arbeide som lærer i fengsel, og hvordan de opplevde å arbeide som lærer i fengsel. Hovedtyngden i intervjuet lå på den siste delen, ettersom problemstillingen er opptatt av kunst- og håndverkslærerens motivasjonsprosesser *i* fengsel. Jeg la vekt på at spørsmålene skulle være enkle og lette å forstå, og at de skulle være fri for akademisk sjargong. Spørsmålene hadde en deskriptiv form, med fokus på spørsmål som for eksempel: «Hva skjedde?» og «Hvordan opplevde du det?». Målet med slike spørsmål var å få fram spontane beskrivelser fra informantene om hvordan de erfarte, opplevde eller forsto det som skjedde (Kvale, 2008, s. 78). Intervjuguiden ligger som vedlegg 3 i denne oppgaven.

Før jeg gikk i gang med intervjuene testet jeg ut intervjuguiden på en venn som arbeider i som lærer. Guiden viste seg å fungere slik jeg ønsket i og med at den gav rom for at intervjupersonen kunne besvare spørsmålene på en måte som belyste hva *hun* var opptatt av, samtidig som spørsmålene holdt samtalen nært knyttet opp til mitt tema: lærerens motivasjonsprosesser.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på ulike tidspunkt i 2017. Det første intervjuet var med Heidi, og ble gjennomført i mars. Det andre var med Marion og ble gjennomført i slutten av juni og det tredje var med Roger, og ble gjennomført i tidlig i september. Bakgrunnen for de ulike tidspunktene var av private grunner, og det kan potensielt ha påvirket reliabiliteten til dette prosjektet, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3.7.1. som vurderer prosjektets reliabilitet.

Mitt ønske var å intervjue alle informantene ansikt til ansikt. Dette fikk jeg til i to av tre tilfeller: Heidi traff jeg, etter hennes ønske, på en kafé i byen hun arbeidet i, og Marion traff jeg, etter hennes ønske, på den videregående skolen hun var tilknyttet. Intervjuet med Roger ble gjort over telefon. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd. Før jeg startet selve intervjuene og båndopptakeren gav jeg informantene en liten «briefing» om intervjuets

kontekst. Jeg fortalte hvem jeg var og hva jeg studerte. Jeg fortalte at det overordnede temaet for prosjektet dreide seg om kunst- og håndverkslæreres rolle i fengsel. Jeg var bevisst på å ikke fortelle informantene at min oppgave dreide seg om informantenes *motivasjonsprosesser*, da jeg fryktet at dette kunne prege svarene deres under intervjuet. Det skal her nevnes at også det at jeg fortalte at jeg var interessert i kunst- og håndverkslærerenes rolle i fengsel kan ha preget svarene informantene gav. Kanskje førte dette til at svarene ble dratt i en bestemt retning, som ikke var intensjonen fra min side. Videre fortalte jeg hva intervjuene skulle brukes til, litt om båndopptakeren og hvordan opptakene skulle behandles, og at informantene når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. Deretter fikk informantene et skriv med denne informasjonen, der de signerte at de godkjente dette, såkalt «informert samtykke» (vedlegg 2). Roger, som jeg intervjuet over telefon, fikk samtykkeskrivet opplest, før han muntlig godkjente dette. Før jeg startet båndopptakeren og intervjuene spurte jeg om informantene hadde noen spørsmål. Det hadde de ikke, og vi gikk i gang.

I intervjusituasjonene etterstrebet jeg å være avslappet og å skape en god stemning. For at informantene skulle våge å åpne seg og snakke fritt ovenfor meg, som var en fremmed, var det viktig å lytte aktivt og uttrykke interesse, forståelse og respekt for det informantene sa. (Kvale, 2008, s 75). Som tidligere nevnt var intervjuguiden preget av åpne spørsmål. Under intervjuene forsøkte jeg å la spørsmålene «henge i luften», før jeg stilte oppfølgingsspørsmål eller gikk videre i intervjuet, slik at informantene skulle få god tid til å tenke, og slik kanskje komme på mer av interesse knyttet til spørsmålene enn de ville gjort dersom jeg hurtig gikk videre. Jeg var bevisst på hvordan både mine verbale og kroppslige responser kunne fungerer som positive eller negative responser på svarene som ble gitt og prege svar på andre spørsmål.

Det første intervjuet, det med Heidi, varte i én og en halv time. Det andre intervjuet varte i ca tre kvarter. Det tredje varte i ca en halv time. Lengden ble påvirket av flere forhold: For det første var det svært ulikt hvor utfyllende informantene svarte på spørsmålene. Heidi hadde lange og utdypende svar, som var preget av mange fortellinger om situasjoner og hendelser i livet hennes. De to andre svarte relativt kort på spørsmålene, og jeg måtte stille mange flere oppfølgingsspørsmål underveis. Kvaliteten på mine oppfølgingsspørsmål kan også ha påvirket hvor utdypende informantene svarte. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.7. der kvaliteten på intervjuene drøftes.

I etterkant av intervjuene, da båndopptakeren var slått av, brukte vi litt tid på å «debriefe». Det kan oppstå en viss spenning i etterkant av intervjuer der informantene kanskje

har utlevert seg og fortalt om forhold ved seg selv og annet han eller hun kanskje ikke så ofte prater med noen om. At man da har utlevert seg ovenfor en fremmed, som ikke har gitt så mye tilbake i form av konkret tilbakemelding under intervjuet kan skape en slags engstelse eller tomhetsfølelse hos deltakerne (Kvale, 2008, s 75). Dette var jeg bevisst på, og tok meg derfor god tid etter intervjuene til å vise takknemlighet overfor informantene, og fortelle litt mer om oppgaven. Mitt inntrykk var at informantene følte seg komfortable med situasjonen.

Etter hvert intervju transkriberte jeg lydopptakene fra tale til tekst i de påfølgende dagene. Slik kunne jeg huske hvordan ansiktsuttrykk og annen ikke-muntlig kommunikasjon hadde vært til stede, og skrive det inn i transkriberingen, der det opplevdes relevant.

3.6 Metoder for analyse av materiale

Det er mange måter å analysere et materiale på. Uansett hvilken metode man anvender må materialet organiseres, sammenfattes og det implisitte i det som ble sagt må arbeides fram (Kvale, 2008). Jeg analyserte det transkriberte materialet kvalitativt, og jeg startet analysen med å gjøre en *meningsfortetting.* Det vil si at jeg forkortet informantenes uttalelser til kortere formuleringer. (Kvale, 2008, s 125). Slik reduserte jeg mengden tekstmateriale betraktelig. Dette gjorde jeg for hånd. Samtidig hadde jeg modellen for FIT-Choice-teorien, som jeg har beskrevet i teorikapittelet, ved siden av. I den hadde jeg uthevet de ulike delene med forskjellige farger. Mens jeg gjennomgikk materialet markerte jeg hele tiden materialet med den fargen som representerte den delen av FIT-Choice-teorien jeg mente at utsagnene sa noe om. Ofte passet materialet inn flere steder i modellen samtidig og det ble da mange farger parallelt i teksten.

Neste skritt i min analyseprosess var å sette sammen informantenes fortellinger ut i fra intervjuets kronologiske inndeling. Det vil si at jeg sammenlignet hva Heidi, Marion og Roger hadde sagt i de ulike delene av intervjuet. Hva lå til grunn for yrkesvalget? Hvordan var utdanningen? Hvordan var det å begynne å arbeide som lærer? Hvorfor/hvordan begynte de å arbeide i fengsel og hvordan opplevde de å være lærer i fengsel? Når jeg studerte dette forsøkte jeg hele tiden å knytte teorien opp mot empirien. Her var fargekodene jeg hadde benyttet til stor hjelp.

3.7 Spørsmål om forskningens kvalitet

Faglitteraturen representerer ulike synspunkter når det gjelder hva som er relevant å belyse for å vurdere kvaliteten i forskningen, eller *verifisieringen*, som det kalles. I det følgende støtter jeg meg på Thagaards (2013) og Kvales (2008) forståelse av kvalitativ forskningskvalitet, for å verifisere mitt arbeid. Et overordnet vurderingskriterium her er *troverdighet*. Hvorvidt forskningen har god kvalitet kan vurderes på grunnlag av forskningens grad av troverdighet (Thagaard, 2013, s. 193). Reliabilitet, validitet og generalisering er viktige begreper innenfor den moderne samfunnsvitenskapen, som har som formål å vurdere forskningen troverdighet (Kvale, 2008, s 158).

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Er forskningen pålitelig? En av de viktigste kritikkene rettet mot hermeneutiske metoder handler om grunnkravet om at forskning skal være tydelig og tilgjengelig, slik at forskningen skal kunne etterprøves av andre. (Befring, 2010, s. 28). Dette kommer fra spørsmålet om repliserbarhet, som har vært et kriterium for kvantitativ forskning. (Thagaard, 2013, s. 201). Tilhengere av kvantitative metoder har kritisert kvalitative metoder for å være vanskelige å etterprøve, ettersom forskerne står friere til å tolke, gjøre personlige valg og improvisere underveis i forskningsprosessen (Befring, 2010, s. 29). Hermeneutikerne svarer på dette ved å vise til at denne kritikken bygger på oppfattelsen om en objektiv sannhet, som de uansett mener at ikke eksisterer innenfor den sosiale verden. Det er derfor et spørsmål om repliserbarhet er et relevant kriterium i kvalitativ forskning i det hele tatt (Nyeng, 2012, s. 52).

Når man skal argumentere for den kvalitative forskningens reliabilitet kan dette gjøres ved å redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Ut i fra en hermeneutisk forskningslogikk utvikles kvalitative data i samarbeid mellom forsker og personer i felten (Thagaard, 2013, s. 202). Jeg vil nå reflektere over konteksten for innsamlingen av mine data. Ut i fra dette kan det vurderes hvor gode data jeg har samlet inn og hvordan masterprosjektet har utviklet seg som en dynamisk vekselvirkning mellom informantene, mine tolkninger og konteksten. Reliabiliteten i denne oppgaven kan videre belyses i tre stadier: i intervjustadiet, i transkripsjonsstadiet og i analysestadiet.

Intervjustadiet

Under utarbeidelsen av intervjuguiden var jeg bevisst på at mine formuleringer i spørsmålene ikke skulle være ledende. Som forsker forsøkte jeg å være bevisst på mine potensielle forutinntatte forståelser av både kunst- og håndverkslæreryrket og arbeid i fengsel. Spørsmålene ble utformet med et mål om å være svært åpne, slik at de skulle gi rom for at informantenes livsverden fikk skinne igjennom, og mine egne oppfatninger eller tattforgittheter ikke skulle legge føringer på informantenes svar.

Gjennomføringen av intervjuene var av ulik kvalitet. Jeg oppdaget at min egen dagsform og kjemien med informantene påvirket i hvor stor grad jeg oppnådde å holde meg til intervjuguidens åpne formuleringer, og komme med gode, dynamiske og gravende oppfølgingsspørsmål underveis. I intervjuet med Heidi var jeg svært godt forberedt. Vi møttes på en kafé; et nøytralt sted, med en trivelig atmosfære. Heidi var svært raus i sine svar, og tok seg god tid til å svare utdypende på spørsmålene, som hadde en god dynamikk mellom intervjuguidens allerede planlagte spørsmål, og oppfølgingsspørsmål for å utdype svarene ytterligere. Dette intervjuet ble gjennomført i mars; en tid man kan tenke seg at er en forholdsvis rolig tid, midt i skoleåret. Ideelt sett skulle jeg sett at alle intervjuene hadde blitt gjennomført på denne måten, til denne tiden. Det var, som tidligere nevnt, ikke tilfelle. Intervjuet med Marion ble holdt ved hennes egen arbeidsplass, hvor hun hadde arbeidet i over 20 år, og fortsatt hadde en liten stillingsprosent ved. Marion hadde glemt bort at vi skulle treffes, og var ikke til stede til avtalt tid da vi skulle møtes. Hun dukket først opp etter flere ubesvarte anrop fra meg mange timer senere. Selv om jeg forsikret henne om at dette ikke var noe problem fra meg opplevde jeg at det var en litt stresset stemning som preget intervjuet. Det at vi var på Marions egen arbeidsplass, en arbeidsplass som hun tydelig uttrykte misnøye med flere ganger under intervjuet, kan også ha preget svarene hennes under intervjuet. Dessuten ble dette intervjuet foretatt en av de siste dagene før hun skulle gå ut i ferie. Dette er trolig en tid på skoleåret da lærere er på sitt mest «arbeidstrøtte», og dette kan med stor sannsynlighet ha trukket svarene hennes i en retning som fremhever negative eller belastende sider ved arbeidet. Jeg var nok heller ikke like gravende og nysgjerrig i fremtoningen som jeg var under intervjuet med Heidi i mars, på grunn av at jeg hadde ventet lenge på informanten og sannsynligvis var preget av dette. I tillegg kan jeg ha vært preget av at jeg opplevde at det forrige intervjuet hadde gått så bra, og at jeg dermed lente meg litt på den følelsen, og ikke hadde forberedt meg like godt som sist.

Intervjuet med Roger ble gjennomført over telefon i september, altså ikke lenge etter ferien. I motsetning til Marion kan dette ha påvirket Roger til å svare i en retning som var mer optimistisk og positiv enn vanlig ettersom han muligens hadde hatt en god, lang ferie å restituere seg på før et nytt skoleår. Det faktum at intervjuet ble gjennomført over telefon hadde også innvirkning på dynamikken i samtalen i intervjuet. Jeg hadde aldri møtt Roger før, og kunne heller ikke se han nå. Jeg hadde dermed ikke mange ledetråder å gå etter for å legge til rette for en samtaleform eller stil som passet informanten. Allikevel opplevde jeg samtalen som trivelig og god, mye takket være Rogers koselige stemme og tonefall. Intervjuet ble imidlertid det korteste av de tre intervjuene. Dette kan ha kommet av at telefonformen ikke er min foretrukne måte å kommunisere med folk på, og jeg var raskere enn vanlig til å stille oppfølgingsspørsmål, i stedet for å la spørsmålene «henge litt i luften» slik at Roger kunne komme på feler, og kanskje dypere, refleksjoner rundt temaene vi snakket om.

På grunn av faktorer som blant annet egen dagsform og graden av forberedelse, tiden på skoleåret, kjemi mellom informantene og meg, telefonkommunikasjon etc. kan kvaliteten på intervjuene ha blitt dårligere og dermed intervjuenes reliabilitet svekket. Spesielt tenker jeg at det kan ha gått ut over mine formuleringer i intervjuspørsmålene, som kan ha blitt mer ledende, samt at mine verbale og kroppslige responser kan ha fungert som positive eller negative responser på svarene som ble gitt og prege informantenes svar på senere spørsmål, til tross for at jeg var bevisst på at dette ikke skulle skje. Det sistnevnte synes jeg var noe av det vanskeligste å unngå under intervjuene, ettersom jeg opplevde det uvant og litt ubehagelig å ikke bekrefte eller støtte informantene i det de sa underveis. I analysen av materialet har jeg imidlertid tatt hensyn til dette, og forsøkt å erkjenne og avdekke hvilken virkning spørsmålsformuleringene, eller tilbakemeldingene, kan ha hatt på informantene.

Transkribering

Jeg transkriberte lydopptakene fra intervjuene fra tale til tekst relativt raskt etter at hvert intervju hadde funnet sted. Slik var intervjuene ferske i minnet og jeg kunne huske hvordan ansiktsuttrykk og annen ikke-muntlig kommunikasjon hadde vært til stede, og skrive dette inn i transkriberingen der det opplevdes relevant. All transkribering ble gjort av undertegnede. Dette eliminerer muligheten for at flere personer kan ha transkribert ulikt, noe som ville svekke reliabiliteten til transkriberingen (Kvale 2008, s. 164). Med disse hensynene foreslår jeg at transkriberingen har en tilfredsstillende reliabilitet.

Analysestadiet

En hermeneutisk tilnærming medfører at man har en tolkende tilnærming til mulige betydninger av informantenes uttalelser. Spesielt er et viktig å være åpen for at uttalelsene stadig kan omtolkes når materialet sees i lys av nye faktorer som dukker opp underveis. (Kvale, 2008, s. 81). Bevisstheten om at jeg har en forforståelse som er preget av min historiske, kulturelle, sosiale og personlige bakgrunn har gjennomsyret mine analyser. Som jeg har nevnt ovenfor var det viktig for meg å ta spesielt hensyn til hvordan mine spørsmålsformuleringer og responser kunne ha hatt innvirkning på informantenes svar og dermed mine tolkninger av disse. Jeg var også opptatt av å stadig spørre meg selv i hvilken grad mine tolkninger kunne være preget av mine forforståelser om kunst og håndverk i fengsel, ettersom dette feltet er et felt jeg har kjennskap til gjennom utdanning og arbeid.

Vurderingen av mine potensielle forforståelser, samt at materialet må sees i lys av informantens ulike situasjoner og intervjuenes ulike kontekster er av stor interesse når jeg skal vurdere analysestadiets reliabilitet. Jeg tror at den kontinuerlige bevisstheten rundt disse faktorene under forskningsprosjektet i stor grad veier opp for intervjuenes noe varierende kvalitet, og at min oppgave på den måten kan betraktes som reliabel forskning, i betydningen tillitsvekkende eller troverdig.

3.7.2 Validitet.

Validitet er knyttet til tolkingen av datamaterialet, og handler om gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer frem til. Representerer forskningsresultatene den virkeligheten som har blitt studert? Dette kan deles inni to typer validitet: *intern* og *ekstern* validitet. Intern validitet refererer til fortolkninger innenfor én studie, mens ekstern validitet refererer til hvordan man argumenterer for at fortolkninger innenfor én studie kan overføres til andre sammenhenger. Ekstern validitet kan beskrives som *overførbarhet* (Thagaard, 2013, s. 205).

Det er flere måter å vurdere hvorvidt forskningen i denne oppgaven er valid. En måte å styrke validiteten på er gjennom *gjennomsiktighet.* Det innebærer at «forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han kommer frem til» (Thagaard, 2013, s. 205). I tråd med dette forsøker jeg å gi grundige redegjørelser for fortolkningene i mine analyser og diskusjon. Også

i dette metodekapittelet har jeg lagt stor vekt på å være gjennomsiktig, ved å belyse oppgavens sterke og svake sider, og belyse hvordan jeg har forsøkt å ta hensyn til for eksempel intervjuenes ujevne kvalitet i analysene.

Forskerens tilknytning til miljøet som skal studeres kan også være relevant for forskningens validitet. I mitt tilfelle er jeg til en viss grad en del av miljøet som studeres, ettersom jeg arbeider med kunst og håndverk i fengsel. Ved å være innenfor miljøet som skal studeres har jeg et særlig godt grunnlag for å forstå fenomenene som studeres. Erfaringene jeg har fra miljøet gjør at jeg kan gjenkjenne og forstå det jeg studerer i større grad enn dersom jeg hadde vært utenfor. Dette er med på å styrke den interne validiteten. På den annen side kan kjennskapen til miljøet gjøre at jeg lettere oppdager det jeg selv har erfart eller er opptatt av, og overser elementer som er mindre kjent for meg, som kunne være interessante for tolkning og analyse. Slik kan det også være en begrensning (Thagaard, 2013, s. 207). Jeg arbeider derimot ikke som lærer i fengselet, og det er kriminalomsorgen, ikke den videregående skole som er min arbeidsgiver. Jeg er ikke del av lærernes møtevirksomhet, og har helt andre planer å forholde meg til i min jobb enn det lærerne i fengsel har. Dermed kan man si at jeg også står *utenfor* miljøet informantene representerer. Tolkningene i denne oppgaven må derfor vurderes på bakgrunn av at jeg står både innenfor og utenfor miljøet.

Den eksterne validiteten ved denne oppgaven kan diskuteres med utgangspunkt i kvaliteten på studiene som legger grunnlag for tolkningene. Slik kan forskningens overførbarhet vurderes (Thagaard, 2013). Nå er ikke formålet med denne masteroppgaven å generalisere, og slik si noe om alle kunst- og håndverkslærere i fengsels motivasjonsprosesser. Den forsøker i første rekke å si noe om de tre informantene som er gjenstand for forskningen. Med bakgrunn i prosjektets styrker og svakheter, som er drøftet i dette kapittelet, samt gjennomsiktigheten knyttet til dette, kan mine undersøkelser likevel muligens bidra til en mer generell forståelse eller antydninger angående kunst- og håndverkslærere som arbeider i fengsel sine motivasjonsprosesser. Denne forståelsen kan kanskje settes inn i en annen sammenheng og gi mening, og slik kan det hevdes at prosjektet til en viss grad har ekstern validitet.

3.8 Etiske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) er et rådgivende organ som står bak «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap,

humaniora, juss og teologi» (NESH, 2016). Retningslinjene er forpliktende ovenfor individer og institusjoner. Dette inkluderer studenter. Formålet med retningslinjene er å gi forskere og forskersamfunnet kunnskap om anerkjente forskningsetiske normer, og slik sikre at forskningen som utføres er god og ansvarlig (NESH, 2016). Jeg har forholdt meg til NESH's etiske retningslinjer under planleggingen av mitt forskningsprosess, og under rapporteringen av funn og resultater. Det er ikke rom for å gjøre rede for alle etiske vurderinger jeg har foretatt under arbeidet med denne oppgaven, men jeg vil nå belyse noen sentrale vurderinger.

3.8.1 Informert samtykke

Kravet om informert samtykke er forankret i personvernopplysningsloven (NESH, 2016). I følge NESH (2016) skal «forskeren gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som finansierer prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet» (NESH, 2016). Jeg utformet et kombinert informasjonsskriv og samtykkeerklæring. I skrivet ble det kort gjort rede for forskningsfeltet, prosjektets formål, metodene som skulle benyttes, anonymisering, hvordan dataene skulle destrueres ved prosjektets slutt og at informantene når som helst kunne trekke seg fra studien. Jeg vurderte dette som tilstrekkelig informasjon om hva det innebar å delta i forskningsprosjektet.

Informantene leste informasjonsskrivet i forkant av intervjuene. Informantene gav sitt samtykke, med underskrift, sted og dato. Ved telefonintervjuet ble dette gjort muntlig. Underskriftene ble oppbevart på et privat sted som ellers ikke var knyttet til masteroppgaveskrivingen. Etter fullført prosjekt ble underskriftene tilintetgjort.

«All behandling av personopplysninger i forskning må meldes til et personvernombud» (NESH, 2016). Ettersom mitt forskningsprosjekt ikke omhandler personopplysninger verken direkte eller indirekte, var det ikke nødvendig å melde fra til personvernombudet. Dette fikk jeg bekreftet ved å gjennomføre *meldeplikttesten* på NSD (Norsk senter for forskningsdata) sin hjemmeside (NSD, 2017).

3.8.2 Konfidensialitet.

I følge NESH (2016) skal forskeren behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. For å beskytte informantenes privatliv benyttet jeg fiktive navn, og romslig alderskategorisering i og under arbeidet med oppgaven. Ingen av informantene blir på noe tidspunkt navngitt eller beskrevet på en slik måte at deres anonymitet ville bli svekket.

For eksempel transkriberte jeg aldri navn på steder eller annen personrelatert informasjon da jeg overførte materialet fra muntlig til skriftlig form. Slik opprettholder jeg løftet om å ikke formidle informasjon som på noen måte kan identifisere informanten.

Dersom jeg forsket på egen arbeidsplass ville det vært naturlig å drøfte hvordan dette kunne ha innvirkning på mine informanter og analyser, i metodedelen. Jeg snakker ikke om hvorvidt jeg har forsket på egen arbeidsplass eller kjenner noen av informantene i denne oppgaven. Dette ville svekke informantenes anonymitet, ettersom det stort sett kun er ansatt én kunst og håndverkslærer ved hvert fengsel, og det da vil være lett å avsløre hvem en av mine informanter er.

3.8.3 Konsekvenser

Jeg har vært bevisst på at det kan være vanskelig å forutse et forskningsprosjekts potensielle konsekvenser (Kvale, 2008, s. 182). Når det gjelder tematikken for denne oppgaven så vurderer jeg den imidlertid til å være av en slik art at den lite sannsynlig vil medføre noen belastninger for mine informanter. Det kan imidlertid dukke opp elementer underveis i arbeidet som kan sette informantene, eller feltet det forskes på i et dårlig lys. Selv om informantene kan være enig i at ikke alt ved samfunnet er like flatterende vil det være nødvendig å gjøre etiske refleksjon omkring hvorvidt dette eventuelt bør gjøres tilgjengelig for offentligheten (Kvale, 2008, s. 182).

Ettersom denne oppgaven belyser et felt og et tema som jeg selv ikke er en nøytral tilskuer av, men har et engasjement for, er det viktig å reise noen etiske spørsmål ved hvorvidt det er riktig av meg å gå inn i dette materialet. En bevissthet og åpenhet omkring hvordan min tilknytning til kunst- og håndverksfaget og fengsel kan føre til at mine analyser fremstiller materialet i et mer positivt eller spesifikt lys, enn hva materialet faktisk representerer, er nødvendig for å ivareta etiske hensyn i denne oppgaven.

4 Analyse av tre kunst- og håndverkslæreres motivasjonsprosesser

I dette kapittelet vil jeg presentere, fortolke og analysere det innsamlede materialet som berører kunst- og håndverkslæreres motivasjonsprosesser forutfor og underveis i arbeidet i fengsel. Analysen tar sikte på å belyse hvordan mestringsforventninger og verdier kan prege kunst- og håndverkslæreres motivasjonsprosesser i fengselsundervisning, med modellen til FIT-Choice-teorien som et analyseverktøy.

Kapittelet starter med en bred gjennomgang av de tre informantenes erfaringer og refleksjoner rundt faktorene som har ført fram til at de arbeider som kunst- og håndverkslærere i fengsel, i dag. Dette innebærer hva som kan ha motivert informantene til å ønske å bli kunst- og håndverkslærere, hvordan studiene kan ha preget motivasjonen, hvordan tidlige erfaringer som utøvende lærere kan ha påvirket motivasjonen deres, og til slutt hva som førte til at de ville arbeide i fengsel. Funnene presenteres i lys av teorien som ligger til grunn for prosjektet. Slik svarer jeg på forskningsspørsmålet: Hvilke motivasjonslogikker knyttet til mestringsforventninger og verdier kan identifiseres i kunst- og håndverkslærernes fortellinger om hvordan de ble kunst- og håndverkslærere i fengsel?

Videre belyses informantenes erfaringer og refleksjoner rundt arbeidet *i* fengsel noe mer dyptgående, i to underkapitler; ett der de motiverende faktorene belyses og ett der de demotiverende faktorene belyses. Jeg går grundig inn i materialet for å besvare forskningsspørsmålet: På hvilke måter påvirkes kunst- og håndverkslærernes mestringsforventninger og verdier under arbeid i fengsel? I samtlige underkapitler drøftes tematikken gjennom fortolkning av lærernes ytringer, i lys av teori og relevant forskning. Slik ønsker jeg å bidra til økt forståelse av kunst- og håndverkslæreres motivasjonsprosesser i og utenfor fengsel.

4.1 Tiden *før* fengselsarbeidet

I følge FIT-Choice-teorien bygger menneskers mestringsforventninger og verdier på tidligere mestringserfaringer og sosial bakgrunn og innflytelse (Watt og Richardson, 2015, s 65). Hvordan kan informantenes bakgrunn prege motivasjonen i yrkessituasjonen de befinner seg i, i dag? I dette kapittelet forsøker jeg å belyse dette. Jeg gjengir informantenes beskrivelser

av hvorfor de ville bli lærere, hvordan de opplevde lærerutdanningen, tidlige erfaringer de gjorde seg som nyutdannede lærere i ordinær skole, og hvordan eller hvorfor de begynte å jobbe i fengsel. Til sist gir jeg en kort oppsummering av funnene i kapittelet. Slik gir denne gjennomgangen interessant forkunnskap for videre drøfting og analyse av informantenes erfaringer og refleksjoner rundt motivasjon *i* fengsel.

4.1.1 Informantenes bakgrunn for valg av kunst- og håndverkslæreryrket

Informantene hadde flere sammenfallende elementer i sine fortellinger om hvorfor de valgte kunst- og håndverkslæreryrket. Ett slikt element var at alle tre la stor vekt på sin egne interesse for det å skape og være kreativ, for valg av yrkesretning. Både Heidi og Marion hadde lurt på om de heller skulle begynne på kunstutdanning fremfor kunst- og håndverkslærerutdanning, men pekte samtidig på at dette var det vanskelig å leve av. Roger jobbet med grafisk design i mange år, før arbeidsplassen relokaliserte til et sted langt unna og han ble arbeidsledig. Deretter begynte han å jobbe som lærervikar. Slik kan informantenes valg om å bli kunst- og håndverkslærer sees på som *fallback career*, ettersom førstevalget ble oppfattet som økonomisk utrygt, eller at førstevalget ikke lenger kunne velges på grunn av endret lokasjon. I modellen for FIT-Choice-teorien kan dette defineres som en form for «fallback career». Forskning viser at når en persons yrkesvalg bygger på *fallback career*-motivasjon har dette negativ påvirkning på vedkommendes innsatsvilje og ambisjonsnivå. *Fallback career*-motivasjon fører også til at arbeideren ikke ser for seg å bli værende i det valgte yrket lenge, noe som igjen fører til å svekke den generelle utførelsen av yrket (Richardson et al., 2014, s. 13). Ettersom alle informantene først trekker frem egen interesse for å få skape og være kreativ, kan man i lys av teorien om mestringsforventning tolke dette som en grunnleggende *indre* verdifaktor, som var førende, for retningen de valgte.

Videre trakk alle lærerne frem at de var glade i å jobbe med mennesker, og det kan virke som at de ser på dette som en grunnleggende forutsetning for å jobbe som lærer. Ettersom det ser ut til at de ser på det å jobbe med mennesker som verdifullt i seg selv, har det i lys at FIT-Choice-teorien *indre verdi.* Samtidig definerer FIT-Choice-teorien *ønske om å jobbe med mennesker* som et uttrykk for at informanten ilegger arbeidet *sosial nytteverdi*, ettersom arbeidet er nyttig for noen andre enn seg selv, og at det kan bidra i en større sosial kontekst.

Tidligere forskning viser at lærere som tar lærerutdanning i etterkant av å ha tatt en fagutdanning rapporterer at lysten til å jobbe med barn og unge er en av hovedmotivasjonene for å bli lærer, men de legger større vekt på at de får arbeide med faget de interesserer seg for, som motiverende drivkraft (Skaalvik og Skaalvik 2012). Slik jeg ser det er dermed mine funn sammenfallende med funn fra tidligere forskning på dette.

Informantenes sosiale bakgrunn ser også ut til å ha vært medvirkende til valget av yrke ettersom flere trekker fram at foreldre eller andre nære voksne har vært lærere. Spesielt Heidi, ila dette stor vekt. Begge hennes foreldrene var lærere, og hun hadde blant annet fått være med dem på skolen flere ganger som barn. I teorien om mestringsforventning kan man se for seg at Heidi har sett hvordan andre hun identifiserer seg med har mestret dette yrket, og slik opplever hun at også hun kan mestre det. Dette er *vikarierende mestringserfaringer*.

Alle informantene forteller at de jobbet litt som lærervikarer, og at dette hadde gitt dem positive erfaringer, før de bestemte seg for å ta lærerutdanning. Heidi trekker i tillegg fram egne mestringserfaringer fra oppveksten med mennesker som er «annerledes» som medvirkende til ønsket om å jobbe som lærer. I lys av teorien om mestringsforventning er dette *autentiske mestringserfaringer,* altså egne positive erfaringer med å mestre. Dette er ifølge Bandura (1997) den sterkeste kilden til mestringsforventning og motivasjon.

4.1.2 Erfaringer fra studietiden

Det var flere likhetstrekk mellom informantenes fortellinger om lærerutdanningen. Heidi og Marion hadde begge tatt faglærerutdanning i formgiving, kunst og håndverk. Begge peker på at undervisningen var «svevende» og kunstnerisk. «Det var mye sånn: Hva føler du og hva synes du?», forteller Heidi. «Jeg hadde lyst til å slutte, og heller begynne på kunstskole (…) På den tiden var det veldig fritt, veldig sånn svevende opplegg», sa Marion. Heidi utdyper at hun følte de var svært overlatt til seg selv under utdanningen, og at hun savnet mer undervisning av konkrete håndverksteknikker. Dette kan tolkes som at hun er bevisst sine egne faglige håndverkstekniske svakheter før utdanningen, og at hun gjennom utdanningen etterstreber å forbedre disse. Dette ble imidlertid ikke innfridd, i alle fall ikke ved hjelp av lærerne ved utdanningsstedet og det kan da være naturlig å tenke seg at hennes tro på egne håndverksmessige ferdigheter, og dermed evnen til å undervise andre i disse, ikke er spesielt

høy. På den annen side kan det være at hun gjennom innsats og hardt arbeid tilegnet seg disse teknikkene på egenhånd, og at nettopp denne mestringen har gitt henne svært høy grad av mestringsforventning til å tilegne seg kunst- og håndverksfaglige teknikker og ferdigheter, samt å undervise i dette. Dette er i så tilfelle i tråd med teorien om mestringsforventning.

Roger tok praktisk pedagogisk utdanning parallelt med arbeid som kunst- og håndverkslærer i videregående skole. Da hadde han allerede arbeidet mange år som lærer på grunnskolenivå. Om lærerutdanningen sier han: «Jeg følte det var mye selvfølgeligheter, som jeg bare jobba med. Jeg skal være ærlig å si at jeg ikke vet om jeg lærte noe nytt». Roger sier altså eksplisitt at utdanningen ikke bidro til at han utviklet sine ferdigheter som lærer. Han sier også at «pedagogikken endrer seg fra elev til elev» og at «det viktigste er å bruke sunn fornuft, og de erfaringene man har». Slik jeg tolker dette opplever Roger stor grad av mestringsforventning knyttet til egen evne til å lage opplegg som fungerer for sine elever, noe han har opparbeidet seg gjennom *autentiske mestringserfaringer* i mange år som lærer, uten å ha pedagogisk utdanning.

4.1.3 Erfaringer fra arbeid i ordinær skole

Da informantene fikk spørsmål som søkte å belyse deres tidlige erfaringer fra å undervise i vanlig skole har de ulike tilnærminger til dette. Jeg vil nå gjengi hovedtrekkene i materialet knyttet til dette, informant for informant.

Heidi forteller at hun startet å arbeide i barneskole og beskriver opplevelser med å skape spennende faglige opplegg, der det så ut til at elevene «kosa seg» og «likte det». Hun fikk positive tilbakemeldinger fra lærere ved skolen. I følge Skaalvik og Skaalvik (2012) etableres forventinger om å mestre lærerrollen i løpet av de første årene i yrket. Ettersom Heidi fikk mestringserfaringer og positive tilbakemeldinger fra elever og lærere, som fungerte som *sosial overtalelse*, den første tiden, ser det ut til at Heidi etablerte høye forventinger til å mestre lærerrollen, altså stor grad av mestringsforventning knyttet til å utvikle gode faglige opplegg.

Heidi forteller videre at hun fikk jobb i videregående skole ved at en tidligere medstudent hadde foreslått *henne* som aktuell for en ledig stilling som skolen hun jobbet ved skulle lyse ut. «Ho kunne på en måte gå god for meg», sa Heidi i intervjuet. Dette kan man se på som en solid form for positiv *sosial overtalelse*, fra kollegaen, som trolig har vært med på

å øke mestringsforventningen hennes. Hun forteller deretter at hun fikk ansvar for all kunsthistorieundervisningen ved skolen. Ettersom hun ikke hadde undervist i det før var hun «stressa som fy», men at hun «ikke kunne være pysete» og at det «bare var å hoppe i det». Deretter forteller hun at hun «elsket det», og at hun følte at hun «traff elevene» med undervisningen. I lys av teorien om mestringsforventning er det tydelig at Heidi har hatt mange *autentiske mestringserfaringer* gjennom jobben som lærer. Erfaringen hun fikk gjennom å takle og undervise i kunsthistorie, gjennom god planlegging og innsats, er et svært godt eksempel på dette; Ved å ta på seg oppgaver som er på grensen av hva man har tro på å mestre, for så å mestre det styrkes mestringsforventningen maksimalt (Bandura, 1997). Med stolthet i stemmen forteller hun at hun vet at flere av elevene hennes tok videre utdanning innenfor kunsthistorie, noe som gjør at hun «tenker at hun har sådd en spire». Dette beskriver hun som «stas» og at det gir «en god følelse». Dette kan også sees på som *sosial overtalelse* som er en kilde til mestringsforventning og motivasjon. Når hun beskriver at hun får en «god følelse» kan det vitne om at hun også har opplevd positive *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner* i arbeidet i videregående skole, som også er en viktig kilde til mestringsforventning.

I lys av teorien om verdier ser det ut til Heidi ilegger erfaringene fra undervisning i ordinær skole stor *indre verdi* ved at hun trekker frem egen glede-følelse over å oppnå gode faglige undervisningsopplegg. Gjennom å gi sterkt uttrykk for at hun gleder seg over å nå fram til og engasjere elevene med sin undervisning viser hun at hun har en genuin interesse for elevene, noe som også vitner om at arbeidet med mennesker har *indre verdi* for henne.

Rogers fortellinger er på mange måter i overenstemmelse med Heidis. Han forteller om positive erfaringer som vikarlærer i ungdomsskolen. Som nevnt i kapittel *4.1.2. Erfaringer fra studietiden* tok Roger pedagogisk utdanning på deltid ved siden av å jobbe i videregående skole. Han forteller at «jeg følte at mye av det vi lærte var jo ting som jeg praktiserte hele tida». Jeg har tidligere i teksten foreslått at dette kunne tolkes som at utdanningen ikke bidro til å øke informantens mestringsforventning. Her vil jeg imidlertid påpeke at i kombinasjon med undervisning kan studiet ha fungert som en bekreftelse på at han gjorde mye riktig; som kan sees på som positiv *sosial overtalelse* fra utdanningsinstitusjonen, hvilket kan ha ført til økt mestringsforventning og motivasjon, ifølge Bandura (1997). I likhet med Heidi legger Roger stor vekt på *autentiske mestringserfaringer* når han snakker om erfaringer han har gjort seg med undervisning i ordinær skole. Dette er i tråd med teorien som sier at *autentiske mestringserfaringer* er den viktigste kilden til mestringsforventning

(Bandura, 1997). Roger forteller at han liker å være kreativ og jobbe med mennesker. Dette indikerer, også som i Heidis tilfelle, at undervisning i ordinær skole har stor *indre verdi* for ham.

Da Marion ble stilt de samme spørsmålene som handlet om erfaringer fra arbeid i vanlig skole skilte svarene hennes seg i større grad fra de to andres svar. Marion startet med å fortelle om den første tida hun jobbet som lærer; Skolen hadde tilbudt mange kunst- og håndverksrelaterte linjer, det hadde vært mange søkere og motivasjonen var høy blant elevene. «Det var mer oppegående elever enn vi har nå, for nå har det jo blitt helt annerledes», forklarer hun. Deretter beskriver hun en utvikling der det stadig har blitt færre søkere til de kreative linjene, linjer har blitt lagt ned, og det råder «krisestemning på huset» ettersom mange mister jobbene sine. I lys av teorien om mestringsforventning tolker jeg den nedadgående søkermengden til linjene som en form for *negativ sosial overtalelse*, ettersom det fungerer som tilbakemelding eller respons på fagtilbudet hun er en del av og identifiserer seg med. Når tilbakemeldinger er negative, slik den fremstår her, fungerer den ifølge teorien demotiverende. Frykten for å miste jobben går inn under *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner* i teorien om mestringsforventning. Når disse er negative, slik frykt er, reduseres også mestringsforventningen, hvilket fungerer demotiverende.

Marion peker videre på at elevene hun underviser er veldig svake, og at lærerne «ikke får brukt faget sitt skikkelig», ettersom mye tid går bort på papirarbeid knyttet til individuelle opplæringsplaner og lignende:

> Jeg føler vel mange ganger at man ikke får brukt faget sitt skikkelig da. -At du blir mere sånn sosiallærer, eller spespedlærer eller whatever, liksom. Og man får elever som kanskje ikke skulle vært plassert … Det er jo en sånn diskusjonssak hvor de skulle vært plassert … men jeg tenker jo at hvis du er faglærer så er du opptatt av faget ditt da, og er det matfag eller frisørfag eller whatever, liksom; at det er mange som føler at de ikke får brukt faget sitt. At det blir mere sånn papirlærer som skal ordne med alle mulige tiltak og IOPer og tilrettelegging og Nav og ... Det er veldig mye sånn, altså. Utrolig. Sånne ansvarsgruppemøter og ja … Det blir mye papir. Mye papir.

Hvis man ser dette sitatet i et verdiperspektiv tolker jeg det slik at Marion i utgangspunktet ønsker å bruke arbeidstiden sin på det faglige, som interesserer henne og slik representerer en viktig *indre verdi* for henne. Spesielt bruken av ordet «whatever» i setningen: «At du blir mere sånn sosiallærer, eller spespedlærer eller whatever, liksom», tolker jeg som uttrykk for at den sosiale delen av læreryrket har liten verdi for henne. Det sosiale arbeidet ser ut til å fungere demotiverende, som en forstyrrelse for det hun egentlig ønsker å arbeide med. *Den*

sosiale nytteverdien står altså ikke sterkt for henne som en motiverende kraft da hun snakker om erfaringer fra undervisning i ordinær videregående skole.

4.1.4 Hvorfor informantene gikk fra å arbeide i ordinær skole til å arbeide i fengsel

Da informantene ble spurt om hvordan det hadde seg at de begynte å jobbe i fengsel startet alle tre med å beskrive situasjonen i de foregående jobbene sine som usikre. Alle tre jobbet som kunst- og håndverkslærere i vanlig videregående skole fram til de begynte å arbeide i fengsel, enten i full stilling eller delvis i fengsel og delvis i ordinær skole. I Heidis tilfelle skulle linjen hun underviste ved i den ordinære skolen legges ned, og hun regnet med at hun ville miste jobben. Derfor søkte hun på en utlyst stilling i fengsel, og fikk den. Marion og Roger fortalte om lange ansettelsesforhold ved linjer som tidligere hadde hatt mange søkere, men som med årene stadig hadde blitt mindre populære, hvilket hadde ført til at klassene hadde blitt mindre og færre, og flere lærere hadde blitt sagt opp. Skolene de arbeidet ved hadde samarbeid med fengsler i nærheten, og da de ble spurt om å undervise der hadde de takket ja, ettersom de opplevde det som en tryggere mulighet for å få fortsette å jobbe som kunst- og håndverkslærere.

Det ser altså ut til at alle mine informanter valgte å ta fatt på arbeid i fengsel på grunn av at den jobben de helst ville ha, i ordinærvideregående skole, ikke lenger var tilgjengelig eller trygg. Ut i fra dette kan jobbene deres i fengsel betraktes som *fallback careers*, som er en egen kategori i for FIT-Choice-teorien. Når informantenes valg av læreryrket i utgangspunktet *også* kan sees på som resultat av en form for *fallback career*, (som beskrevet i kapittel *4.1.1. Valg av kunst- og håndverkslæreryrket)* kan det se ut til at valget av å arbeide som kunst- og håndverkslærer i fengsel er et resultat av en dobbel fallback career-motivasjon.

Endringen i arbeidssituasjonene til samtlige informanter da de går fra å arbeide i ordinær skole til å arbeide i fengsel har altså ført informantene lenger vekk fra kunst- og håndverksfaget som i utgangspunktet så ut til å ha stor *indre verdi* for informantene. I den forbindelse er det interessant å se at det generelle motivasjonsnivået ikke ser ut til å dale, slik FIT-Choice- teorien hevder. Under arbeid i fengsel ser det nærmere bestemt ut til at motivasjonen endrer seg og får et nytt verdigrunnlag. Dette kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

I materialet knyttet til mine informanters vei inn i fengsel forteller informantene om nysgjerrighet, interesse, glede, og forventing til å prøve noe nytt, da de skulle begynne å jobbe i fengsel. Dette er *indre verdier*, som virker å ha en motiverende effekt for lærerne. Videre trekker de fram egne positive undervisningserfaringer, altså *autentiske mestringserfaringer*, fra sine arbeidskarrierer som motiverende faktorer for starte å arbeide i fengsel.

Heidi forteller utdypende om ulike erfaringer hun har hatt, som barn og ungdom, med mennesker som hun mener ligner de hun forventet å treffe i fengsel, noe som også har gitt henne *autentiske mestringserfaringer*. I tillegg forteller hun om en konkret erfaring hun har gjort seg som hun tror er viktig for jobben i fengselet:

> Det er veldig lite jeg ikke har fått til. Eneste er vel da jeg skulle kjøre opp til lappen. Det brukte jeg tre ganger på. Det var fordi jeg ikke fikk det til, liksom. Det var fordi at jeg ikke var god på det. (…) Samme hvor mye jeg skjerpa meg så var det vanskelig å kjøre opp. Og det har jeg nevnt for elevene mine. For den var seig å svelge. (…) Det tror jeg vi lærere har godt av å kjenne på. For da kan man også klare å sette seg inn i litt når det butter for elevene. Og akkurat i den perioden i livet så hadde jeg en far som var veldig dårlig og … jeg visste at jeg var veldig avhengig av den lappen, skjønner du? -for å kunne hjelpe mamma. Også kom den ikke så lett. Jeg var så redd. Jeg var så sint liksom. Og det, det var bra. Det har jeg sett i ettertid. At det var veldig sunt. For meg da. Bra erfaring som lærer.

Her trekkes det altså fram en erfaring med å *ikke* mestre, og å bli redd og sint i en vanskelig situasjon, som en positiv autentisk mestringserfaring, som kan gi henne økt mestringsforventning til å utføre jobben i fengselet. Dette impliserer at hun opplever at det har indre verdi for henne å kunne forstå elevene i fengsel og de følelsesmessige reaksjonene som kan forekomme når mennesker står i vanskelige situasjoner. Implisitt i informantens beskrivelse kan jeg også tolke sitatet slik at Heidi har en oppfattelse av at elevene hun møter i fengsel har mye erfaring med å *ikke* få ting til. Dette kommer jeg tilbake til.

Avslutningsvis trekker Heidi fram en rekke personlige kvaliteter og verdisyn hun mener hun «har fått inn med morsmelka», som var med på å motivere henne for å gå inn i arbeidet i fengselet. Hun forteller at hun er «tolerant», «åpen», at hun har en positiv livsholdning og behandler alle med respekt, uansett hvem de er eller hva de har gjort. Dette er trolig påvirket av det sosiale miljøet hun har vokst opp i, for eksempel via sin far som var spesialpedagog og viste stort engasjement for sine elever som var «annerledes». I modellen for FIT-choice-teorien er dette plassert i den første boksen (Socialization influences) som ligger forut for mestringsforventninger og verdier.

Roger og Marion trekker fram at de har fått støtte til å velge å jobbe i fengsel fra kolleger og andre, som har oppmuntret dem til og prøve det. Dette representerer *verbal overtalelse*, og øker mestringsforventningen i henhold til Bandura (1997).

4.1.5 Oppsummering av informantenes motivasjonsprosesser knyttet til å bli kunst- og håndverkslærere i fengsel.

Hvilke motivasjonsprosesser kan identifiseres i mitt materiale som handler om hvordan informantene ble kunst- og håndverkslærere i fengsel? Jeg gir nå en kort oppsummering av mine funn fra kapitlene ovenfor knyttet til dette.

Når det gjelder hva som gjorde at lærerne valgte å utdanne seg til lærere i kunst og håndverk trekker alle informantene frem egen interesse for kunst og håndverksfaget som sterkeste drivkraft. Kreativt arbeid har «alltid» hatt stor indre verdi for dem. Alle ser ut til å ha valgt kunst og håndverkslæreryrket som en «fallback career», ettersom kunsten/designen alene for tiden ikke så ut til å være en realistisk inntektskilde. De formidler imidlertid at det å jobbe med mennesker også har stor indre verdi for dem, og at tidlige erfaringer med å prøve seg som lærervikarer gav autentiske mestringserfaringer, som motiverte dem til å velge læreryrket. Det ser ut til at Heidi og Marion er påvirket av sin sosiale bakgrunn og vikarierende mestringserfaringer som har gitt mestringsforventning til egen evne til å være en god lærer, noe som har påvirket dem til å ville velge læreryrket.

Faglærerutdanningen eller den praktisk pedagogiske utdanningen ser ikke ut til å ha hatt betydelig påvirkning på informantenes motivasjon. Det som er interessant å merke seg er at det er den kunst- og håndverksfaglige delen av studiet som er gjenstand for informantenes refleksjoner rundt studietiden. Den delen av utdanningen som er rettet mot det pedagogiske og sosiale arbeidet nevnes ikke. Dette gjelder spesielt i intervjuene med Heidi og Marion.

Når det gjelder informantenes motivasjonsrelaterte prosesser i ordinær skole ser det ut til at informantene har utviklet høy grad av mestringsforventning til å undervise i kunst- og håndverksrelaterte fag gjennom arbeid i ordinær skole. Blant annet trekker Heidi og Roger frem historier som viser at de har opplevd autentiske mestringserfaringer knyttet til å lage gode faglige opplegg. De har også fått positiv tilbakemelding fra lærere og elever på arbeidet sitt, og elever har bekreftet at de har vekket en faglig interesse hos dem for eksempel ved at de har valgt å studere kunstrelaterte fag videre. Ulike former for sosial overtalelse er også

kilder til informantenes høye grad av mestringsforventning. Heidi og Roger trekker også fram glede ved å føle at de «treffer» elevene med undervisningen sin. Slik kommer det fram at mellommenneskelige relasjoner har stor indre verdi for dem. Gode følelser er positive fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, som også bidrar til økt grad av mestringsforventning og motivasjon.

Marion er mest opptatt av å formidle hvordan motivasjonen hennes med årene stadig ble svekket i arbeidet som kunst- og håndverkslærer i ordinær videregående skole. Fagets popularitet var dalende. Dette ser ut til å ha fungert som en form for negativ sosial overtalelse, noe som kan ha svekket den kollektive mestringsforventningen ved faglinjen hun var en del av. Hun er også opptatt av at elevene stadig ble svakere, og at dette sto i veien for å gjennomføre spennende, faglige opplegg. Slik gir hun uttrykk for at å arbeide med mennesker ikke hadde så stor indre verdi for henne, og at hun ikke lot seg motivere i at arbeidet hun gjorde kunne ha sosial nytteverdi. En stadig økende frykt for å miste jobben gav også trolig negative fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, som svekket mestringsforventning og fungerte demotiverende.

Grunnen til at informantene begynte i fengsel er gjennomgående den samme: Ved å si ja til å arbeide i fengsel var de sikret å fortsatt ha en jobb, noe de alle fryktet å ikke ha i nær framtid, eller allerede hadde opplevd å miste. Jobben i fengsel er altså en fallback career. Ellers gir alle informantene uttrykk for høy grad av mestringsforventning til å ta fatt på nye arbeidsoppgaver i fengsel. De formidler i tillegg at å arbeide med mennesker i fengsel har stor indre verdi for dem. Roger og Marion reflekterer ikke over at arbeidet i fengsel kan ha sosial nytteverdi, og det sosiale arbeidet med elevene som sitter i fengsel nevnes heller ikke. Heidi derimot peker på faktorer som tilsier at hun har høy grad av mestringsforventning knyttet til å arbeide med mennesker som havnet på «skråplanet» og hennes oppfatning av at denne delen av arbeidet har stor indre verdi er tydelig.

4.2 Erfaringer og refleksjoner rundt motiverende faktorer i arbeidet som kunst- og håndverkslærer *i* fengsel

I dette kapittelet vil jeg fortolke og analysere informantenes fortellinger om sine erfaringer og opplevelser fra arbeid *i* fengsel, med henblikk på å avdekke motiverende faktorer. I henhold til oppgavens problemstilling dreier en god del av dette prosjektet seg om forhold knyttet til

informantenes erfaringer og opplevelser av å jobbe i *fengsel*. Derfor går dette kapittelet, og det neste, som også handler om tiden *i* fengsel, dypere inn i materialet enn de foregående kapitlene har gjort.

Avslutningsvis gis en kort oppsummering av analysen og funnene knyttet til informantenes mulige motiverende faktorer i fengselsundervisningen. Slik besvarer jeg en del av oppgavens forskningsspørsmål: På hvilke måter påvirkes kunst- og håndverkslærernes mestringsforventninger og verdier under arbeid i fengsel?

4.2.1 Å representere en positiv motvekt for elevene

Det er en gjennomgående tendens i materialet at lærerne forteller om elever med veldig lave forventinger til seg selv i skolesammenheng. Heidi forteller:

> Mange av gutta som vi har inne hos oss har jo ikke tro på seg sjøl. De tror jo ikke at de kan få til noe. De har heller aldri kanskje fått lov til å prøve, eller gitt seg sjøl den troa på at de kan få til noe. Det er nok mange ulike årsaker til det da. Men selvtilliten er så lav.

Elevene Heidi underviser er voksne og har høyst sannsynlig deltatt ved skolegang tidligere. Når Heidi sier at elevene ikke tror de kan få til noe, og at de heller aldri kanskje har fått lov til å prøve, kan dette forstås som en insinuasjon om at lærerne elevene har hatt tidligere ikke har lykkes med å gi elevene mestringserfaringer eller en gang gitt dem muligheter til å prøve å oppnå å mestre. Rogers utsagn belyser også at mange av elevene ikke har hatt stort faglig utbytte av skolen:

> Det er veldig mange av de som sitter der inne som ikke har hatt noen gode skoleopplevelser, har jeg skjønt. (…). Du skjønner at skole er jo ikke det de har prioritert, og de har kanskje mange huller både når det gjelder… jeg har jo vært utsatt for elever oppi 20-åra som nesten ikke kan lese. (…). Og jeg ser jo på dem at de føler seg litt fram sånn: «Han læreren her, er han sånn som, ja…mhm…»

Jeg tolker det slik at Roger insinuerer at elevene har hatt dårlige forhold til tidligere lærere når han sier at han ser at elevene føler seg fram til hva slags lærer han er, i møte med dem. Marion sier eksplisitt det samme om elevene: «Mange av dem har jo et veldig dårlig forhold til skole. De har aldri gleda seg til å gå på skole. De har skulka og de har dårlige forhold til lærere». Det som gjør dette interessant i et motivasjonsperspektiv er det at alle informantene videre peker på at elevene likevel er svært positive når de møter til undervisning i fengsel. Marion sier:

> De kan jo møte andre type lærere enn de kanskje har møtt før og. Ikke sant, atter … De er jo søte når de kommer feil dag da, for de gleder seg til å komme på skolen, de står og drar i døra, liksom. Det er jo litt gøy. Og sier at «jeg skulle aldri trodd at jeg skulle glede meg til å gå på skolen», liksom. Da blir man jo litt glad.

Marion begrunner altså den positive innstillingen til elevene i fengsel med at de kan møte andre typer lærere der enn de tidligere har gjort i ordinær skole. Gjennom å fortelle om elever som har vist entusiasme og glede ved skoletilbudet hun er en del av tolker jeg det slik at Marion oppfatter seg selv som en lærer som har fått til å være en slik «annen type lærer». På denne måten leser jeg at Marion har stor grad av *mestringsforventning* knyttet til å oppnå et godt forhold til elevene i fengsel, og skape engasjement og motivasjon hos elevene. *Sosial overtalelse* fra elevene, gjennom at de viser glede, har også trolig bidratt til at hun har oppnådd denne mestringsforventningen.

At Marion sier at elevene kan møte «andre type lærere» i fengsel enn i ordinær skole er også interessant å se nærmere på. Lærerne i fengsel har, slik jeg forstår det arbeidet i ordinær skole før de startet å arbeide i fengsel. Altså ser det ut til at det ofte «de samme» menneskene som arbeider i fengsel som arbeider i ordinær skole, og ikke andre mennesker. Dermed kan utsagnet om at elevene kan «møte andre type lærere i fengsel» tolkes som en insinuasjon om at lærerne er annerledes når de arbeider i fengsel enn når de arbeider i ordinær skole – altså forandrer de seg når de begynner å arbeide i fengsel. Hva som kan være grunnen til dette kommer jeg tilbake til.

Roger sammenligner videre sin egen rolle i fengsel med betjentenes rolle da han snakker om positive elever:

> Stort sett så synes jeg alle de innsatte som får tilbud om skolegang er veldig positive. For de får jo et avbrekk i hverdagen og de ser jo på oss lærerne som noe helt annet enn betjentene, fordi betjentene er jo de strenge og autoritetene, mens de er liksom mere fri når de kommer til oss, og kan prate litt friere, og ja …

Med dette forstår jeg at Roger opplever at lærerne representerer en mindre autoritær maktrolle i fengselet enn personalet for øvrig, og at skolen slik representerer noe som er bedre for elevene enn hva fengselet er ellers. Han sier også senere i intervjuet at «du gjør hverdagen litt lysere for noen som kanskje har det litt tungt og trist». Og han forteller:

> (…) Når de sitter og kanskje lager noe som de skal gi til ungene sine så hender det at vi hører på litt musikk, også plutselig så: «jeg glemmer hvor vi er hen, jeg», sier de da. Og det er jo sikkert en allright

> følelse. For de har nok av det her: at de blir låst inn og låst ut og … også må de rette seg etter det og det hele tida.

Dette kan tolkes som at Roger oppfatter at mange i fengsel har det vanskelig, og at han selv har mulighet og evne til å tilby noe positivt til elevene. Trolig gir dette høy grad av *mestringsforventning* knyttet til å kunne gjøre hverdagen bedre for innsatte, samtidig forteller det at han opplever at arbeidet har *personlig* og *sosial nytteverdi*.

Lærerne i fengsel opplever altså at de representerer en positiv motvekt både til tidligere dårlige elev-lærer-forhold og til fengselsansattes mer maktutøvende funksjon. Det å motta signaler fra elevene om at de er oppfattet som «good guys» i fengsel kan tolkes som en form for *sosial overtalelse* som er en kilde til motivasjon, ifølge teorien om mestringsforventning. Trolig kommer disse utsagnene også av at informantene har hatt *autentiske mestringserfaringer* og *emosjonelle reaksjoner*, som har bekreftet denne *sosiale overtalelsen*. Dette bidrar også til å motivere informantene. I tillegg kommer informantenes *indre verdier* til syne da de gir uttrykk for at det er viktig for dem å gi elevene gode opplevelser, for eksempel gjennom å bidra til å normalisere fengselshverdagen, og gi elevene noe annet enn fengsel å tenke på. Samtidig ser det ut til at informantene opplever at jobben har *sosiale nytteverdi* ved at de kan gjøre livet lettere for andre, og deres arbeidsinnsats vil gagne samfunnet ved at «de skal jo bli mennesker uti samfunnet igjen de og, og fungere der», som Roger sier.

4.2.2 Å være sammen med elevene

I materialet ser jeg at samtlige informanter er opptatt av å trekke frem at de ser det gode i elevene. Et eksempel på dette er når Heidi forteller om en opplevelse hun hadde med en «tøff» elev som sitter i fengsel for grov vold, og om utviklingen han hadde under gjennomføringen av en liten origamioppgave hun tilrettela for nylig. Hun forteller at eleven startet dagen med å si: «origami, jævla brettedritt», og at han i løpet av dagen fikk til, med hjelp av oppmuntring fra henne, mer og mer, og endte opp med to spisepinneholdere, som han tok med seg til avdelingen sin for å gi i gave til sin vietnamesiske venn der. Heidi sier:

> Da er han snill gutt, vet du. Han er egentlig godhjerta, men så skal han jo være tøff da. (…) Det varmer jo meg, det. Det gjør jo til at jeg klarer å se noe. Det er jo mye godhet i de gutta her, ikke sant. Men de er jo så jækla forsømt, mange av dem.

Heidi sier altså at «det varmer» henne å se at eleven, som sitter inne for grov vold, har et godt hjerte. Dette vitner om en *emosjonell reaksjon*, som Bandura (1997) beskriver som en kilde til mestringsforventning. Videre sier Heidi at mange av elevene er «jækla forsømte». Jeg tolker dette som at Heidi forsøker å forklare eller forsvare hvorfor mange av elevene har gjort grusomme ting. (Dette har hun for øvrig beskrevet tidligere i intervjuet. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel *4.3.2. Når holdninger provoserer*). Denne emosjonelle reaksjonen, samt forklaringen av elevenes handlinger forteller om Heidis *indre verdier* og menneskesyn og at dette bidrar til å motivere henne. Det er nærliggende å tenke at det å se de myke sidene ved elevene har stor *indre verdi* for læreren, og at det å se dette bak en ellers hard fasade oppleves som en *autentisk mestringserfaring*, som videre gir høy mestringsforventning til nettopp dette. I lys av teorien om forventninger og verdier kan en oppgave eller aktivitet ha høy *personlig verdi* dersom det åpner for at et menneske kan bekrefte eller avkrefte fremtredende aspekter ved ens idé om selg selv (Eccles og Wigfield, 2002, s 119). Å ha evne til å se det gode i andre kan altså ha *personlig verdi* for Heidi, ved at hun bekrefter seg selv som et godt menneske, med et humanistisk menneskesyn.

Marion peker på mye av det samme som Heidi gjør, blant annet ved at hun ser forbi det tøffe ytre til de innsatte:

> De er jo ikke så tøffe som de later som mange av disse gutta. De er jo tøffe utenpå og så er de myke på innsida. Så det er kanskje viktig at de får noen muligheter til å vise de myke sidene sine litt og da. -Ikke være bare tøffe i tryne. Så det er jo … de er jo det. Når jeg blir kjent med dem så ... selv om det er mye piercinger og tatoveringer på dem, så er det noe annet óg.

Marion impliserer også her at hun «blir kjent med» elevene, og dermed ser andre sider ved dem enn den tøffe siden. Det kan se ut til at hun har en oppfatning om at en form for relasjon mellom lærer og elev må være til stede for at elevene skal vise sin «myke» side. Heidi snakker også mye om betydningen av å skape en relasjonen til innsatte for å «nå inn»:

> Elevene er forskjellige. Om du er i fengsel eller ikke. Vi mennesker er veldig ulike. Og vi lærere er forskjellige. Så alle må finne sin oppskrift for hvordan man når inn. (…) Vi føler oss vel ofte fram. Hvor kan jeg trå nå? Synes han det er best å få opplæring når jeg sitter ved siden av han eller liker han litt avstand? Hvordan ser jeg at eleven min lærer best? Lærer han best ved at jeg viser mye? Er det viktig å bare fortelle og han får gjøre mest sjøl? Altså … man må jo føle seg fram. Det er jo kommunikasjon. Og jeg tror at kanskje jo bedre du er på kommunikasjon og å vise at du er et menneske laget av kjøtt og blod da.. Så tror jeg du når elevene dine bedre óg. (…). Men jeg tror nok den der mellommenneskelige, det å skape en relasjon… Du må tørre å gi av deg sjøl.

Gjennom dette sitatet får jeg et innblikk i hvordan Heidi stiller spørsmål som hun trenger svar på for å best mulig nå fram til elevene i undervisningen. For å kunne svare på spørsmålene er det av stor betydning at hun kjenner elevene. Som hun selv sier er kommunikasjon og relasjonsbygging viktige forutsetninger for å få til dette.

Roger beskriver hvordan han går fram for å bli kjent med elevene hvis han har en gruppe med mange nye. Han forteller at han flere ganger har funnet ut på forhånd hvor elevene kommer fra og har skrevet ut bilder fra hjemlandene eller hjembyene deres før første time. Deretter har elevene fått bestemme selv hvordan de ville jobbe med disse bildene.

> Jeg kjenner jo ikke gutta, jeg vet ikke hva de liker. Men vi prater veldig mye om det de første gangene, da. Når jeg får nye elever, at «hva kan du tenke deg å drive med?». Da er det helt sånn fritt, da kan de velge fra øverste hylle, og så får vi avgrense til hva vi har mulighet til etter hvert.

Gjennom denne fortellingen tolker jeg det slik at Roger har et ønske om at elevene skal føle seg sett, ved at han har forberedt noe som er spesielt for hver enkelt elev. Han viser også at han er interessert i hvor de kommer fra, og dermed også trolig hvem de er. Innenfor denne konteksten gir Roger elevene stort spillerom til å velge noe de selv liker og slik legger han til rette for at de kan vise seg frem på en positiv måte.

Gjennom disse eksemplene kommer det fram at informantene søker å bli kjent med og ønsker å bygge gode relasjoner med elevene. Dette kan indikere at forutsetningene for å skape gode relasjoner med elevene ligger bedre til rette når en underviser i fengsel enn utenfor fengsel. Å oppnå gode relasjoner med elevene er derfor muligens ansett for å være et mer realistisk mål i fengsel enn i skole for øvrig. Altså har lærerne høyere grad av mestringsforventning knyttet til å oppnå dette i fengsel, og innsatsen rettes dermed ytterligere mot dette, i tråd med Banduras (1997) teori.

Jeg tolker det slik at det å oppnå god kommunikasjon og relasjon med elevene spiller en viktig rolle for informantenes motivasjon, ettersom mestringsforventninger knyttet til å se eleven, samt å oppleve og nå inn til dem for å bidra positivt, ser ut til å ha stor *indre verdi*, og slik være en hovedkilde for mine informanters motivasjon.

4.2.3 Opplevelsen av elevenes mestring gjennom kunst og håndverk

Når informantene snakker om faget *kunst og håndverk* i fengsel er det lite fokus på fagets egenverdi. Det kan se ut som faget mer forstås som et middel for å nå andre mål, i fengselet. Jeg vil i det følgende belyse hvordan jeg tolker at dette kommer til uttrykk i materialet.

Da Heidi forteller videre om eleven som gikk fra «brettedritt» til spisepinneholdergave, som jeg var inne på i forrige kapittel, sier hun:

> De trenger å bli sett, trenger at folk har tid til dem. Og jeg tror at kunsten kan være med på å løfte dem, få dem til å tro på seg sjøl, tro at dem kan få til noe. (…) For den mannen her han har jo posttraumatisk stress, ADHD, ja hva er det han ikke har … Men han har mye ressurser og, ikke sant. Som man merker at kommer. Det er moro.

Heidi sier eksplisitt at elevene trenger å bli sett, og at kunsten kan bidra til å gi elevene troen på seg selv og på egen mestring. Hun gjentar at eleven har mange utfordringer ved å peke på diagnosene hans, men trekker frem at hun er bevisst på at han har ressurser også, som hun gleder seg over at får komme fram gjennom arbeid med kunst. Kunsten er et middel som får elevene til å tro på seg selv og sine muligheter.

Senere i intervjuet med Heidi snakker hun om hvordan hun gleder seg over å se at innsatte lærer, vokser og trives i undervisningen hennes:

> Når du kan være med på de oppdagelsene sammen med elevene da.. og se hvordan de vokser. Og at de blir glad av det. Og at jeg motiverer til mer læring. At jeg får være med på utviklinga deres. Vi kan vel ikke helt sammenligne det med å ha barn, og følge dem i utvikling, men det er litt.. Det har en sånn felles… Det å kunne få være med på noen sin reise da. Innafor kunst og håndverk. Nei, det synes jeg er stas. Det kjenner jeg. Og det gir meg jo… Det gir meg virkelig energi. Til å fortsette.

Igjen kan utsagnet til informanten fortelle at læreren opplever egne positive *emosjonelle reaksjoner* gjennom å se elevens mestring og glede. Hun sier at det gir henne energi til å fortsette, noe som støtter min tolkning av at informantens opplevelse av *indre verdi* i stor grad bidrar til å motivere læreren.

Et eksempel på noe som vitner om Marions verdier og rollen verdiene hennes spiller for hennes motivasjon er fortellingen om den aller første eleven hun fikk da hun begynte å jobbe i fengsel. Hun forteller at det var en mann som tidligere hadde blitt kastet ut av mange klasser og verksteder i fengselet, han «bare lagde trøbbel» og var «gitt opp av alle». Han «var litt gal, rett og slett». Hun forteller at han var et skikkelig «antitalent», men at han ikke ville slutte hos henne fordi at det var det eneste stedet han fant ro. Hun forteller at hun sa til sjefen

på skolen at «Jeg kommer aldri til å lære han noe som helst, men han koser seg så fælt». Hun endte med å ha denne eleven i klassen sin i ett år. Da jeg spurte om hun trodde at han lærte noe svarte hun at han kanskje hadde lært litt om å blande farger. Det hun imidlertid la stor vekt på var at han så ut til å trives veldig med det, og at det gjorde ham rolig og mindre aggressiv. Han viste stor tålmodighet. Dette er altså positive utfall av hennes tilrettelegging i kunst- og håndverksundervisningen, altså muligheter *hun* gav ham. Det ser ut til at Marion også verdsetter elevens glede høyt. Videre forteller hun:

> Han var veldig glad i å male blomster og blomsterenger. Mange av de bildene ble faktisk ganske fine. For han brukte så lang tid da. La mange tynne lag på hverandre, med akvarell og sånn. Men det var jo helt talentløst liksom, men derfor ble det jo litt sjarmerende også da. Så vi scanna det inn og lagde kort og sånn av det. Og printa veldig fine kort. Så han var kjempestolt. (…) De blir jo veldig stolte når de får til noe. Og da kommer de andre opp og titter, og de vokser jo. Du ser det jo på dem at det gjør noe med dem. At det med mestring er kjempeviktig.

Ut i fra dette ser det ut til at Marion verdsetter å oppleve at elevene hennes blir stolte over den faglige mestringen sin og å se at de vokser på det. Det å legge til rette for at elevene kan mestre i faget har slik både indre verdi og altruistisk sosial nytteverdi for informantene.

Gjennom de empiriske eksemplene i dette underkapittelet har jeg vist hvordan informantene beskriver hvordan de opplever at elevene viser glede, stolthet og økt selvtillit gjennom arbeid med kunst og håndverk i fengsel. Informantene ser ut til at de ilegger dette stor *indre verdi,* og *sosial nytteverdi.* Nå jeg sammenligner dette med Clements (2004) konklusjoner knyttet til hvorfor fengsler tilbyr kunst og håndverksfag ser jeg at samtlige punkter sammenfaller med dette.

4.2.4 Informantene evner å *se* elevene

I materialet finner jeg, som tidligere beskrevet, mange ulike eksempler på refleksjoner lærerne gjør seg om elevenes behov for å bli sett. I dette underkapittelet belyser jeg hvordan lærerne ser ut til å oppleve å mestre nettopp det å se elevene.

I informantenes fortellinger om erfaringer fra å jobbe i fengsel bruker lærerne påfallende ofte formuleringer som «jeg ser at….» Da Heidi snakker om eleven som gikk fra «brettedritt» til spisepinnefutteralgave sier hun for eksempel: «Jeg ser at han har et godt glimt i øyet», «Jeg så at han ble fornøyd» og i forbindelse med at eleven ytrer at han får puls av at hun hele tiden oppfordrer ham til å gjøre mer: «Det ser jeg på han også». I materialet fra

intervjuet med Marion går mye av de samme formuleringene igjen: For eksempel sier hun: «Du ser det jo på dem …» når hun snakker om at det gjør noe med elevene å oppleve mestring, og «Jeg ser jo på dem at de gjerne vil være på skolen» når hun snakker om at hun ser at den myke sida til elevene kommer til syne i kunst- og håndverkstimene.

Slik jeg tolker «Jeg ser …»-formuleringene i materialet kan denne gjentakende uttrykksformen vitne om at læreren bekrefter at han eller hun mestrer dette med å se elevene, og spesielt da de positive sidene. Det er vanskelig å si i hvor stor grad informantene formidler dette til meg bevisst. Uansett kan det vitne om at informanten opplever *autentiske mestringserfaringer* knyttet til å se de gode sidene til elevene, som er et godt grunnlag for å oppnå høy grad av mestringsforventning og motivasjon knyttet til dette. Samtidig er det sannsynlig at en sterk mestringsforventning knyttet til egen evne til å se elevenes positive sider har stor *indre verdi* og *sosial nytteverdi* for informantene, og at dette fungerer som en sterk kilde til motivasjon i deres arbeid.

4.2.5 Innsatte viser takknemlighet

Da jeg spør Marion om når hun opplever at hun trives best på jobb svarer hun at det blant annet er når hun opplever at elevene viser takknemlighet ved at de får lære ting. Hun forteller om en elev i fengselet som hadde et slitt, gammelt bilde av seg selv med sønnen sin i lommeboka si. Dette var det eneste bildet eleven hadde av sønnen sin, og det var som en skatt for ham. Hun lærte ham hvordan man kan scanne inn og jobbe med gamle bilder i Photoshop, slik at de blir som nye, og han får «reparere» bilde av seg og sønnen sin. Hun forteller:

> Han var skikkelig propell. Skikkelig ADHD-gutt ikke sant, og russkada og i det hele tatt. Men *så* takknemlig liksom. Og det å lære Photoshop da, ikke sant. (…) Det blir liksom veldig meningsfullt, da. For de har jo mange sterke historier med seg. (…). Så da blir jeg jo litt sånn glad i dem. Gjør det. Og da viser de jo liksom sånn takknemlighet og da, når de gjør sånne ting. Det synes jeg er litt sånn artig. For det er mange som har veldig lyst til å lære dette med bildebehandling for eksempel, og synes det er veldig gøy, så da får jeg nesten ikke jaga dem ut i pausene. Ja, det er moro.

Marion nevner elevenes takknemlighet som en motiverende faktor i seg selv. Eksplisitt sier hun at elevene er takknemlige. Hun kunne for eksempel sagt at det å lære Photoshop gjør eleven glad. Det at hun velger å bruke ordet takknemlig impliserer, slik jeg forstår det, at det er noen eller noe som skal takkes, og at i dette tilfellet så er det *henne* elevene retter takknemligheten mot. Elevene anerkjenner hennes arbeidsinnsats og hun føler seg dermed

antagelig verdsatt, noe som trolig får fram en positiv *emosjonell reaksjon* i henne, noe som utgjør en viktig kilde til mestringsforventning, som trolig utgjør en sterk motiverende faktor i arbeidet. Samtidig fungerer nok denne takknemligheten i stor grad som *verbal overtalelse*, som styrker mestringsforventningen og dermed motivasjonen til informanten.

Heidi forteller også om en episode med en innsatt som uttrykte stor takknemlighet, og hvordan det påvirket henne:

> Da sa han til meg: «Vet du hva, Heidi? Jeg er så takknemlig». Og det var så gøy å høre. «Jeg er så takknemlig, jeg, -for at du har vist meg at det ligger noen tanker bak alt». Liksom sånn «ja, du ser en stol og bord. Men sånn som han sa «Det har aldri slått meg en gang. «Det har ikke slått meg at det har vært noen som har tenkt hvordan dette her skal se ut». Alt rundt oss som er menneskeskapt ligger det hjerner bak da. Og DEN, det har vært en sånn.. som han sa «sånn revolusjon for meg. Ja at jeg setter så mye større pris på det jeg omgir meg med». Og da tenker jeg bare. «Oj, wooow!» jeg ble jo… Jeg bare «OOOOH!» Og det at du kan… jeg følte at ja… Eller det sa han jo sjøl da… at han følte at han hadde vært så likegyldig. –Til omgivelsene sine, med ting og tang. Plutselig hadde han fått en interesse.

Her viser Heidi tydelig glede over at eleven setter pris på å ha fått en større forståelse og interesse for omgivelsene sine. Hun kunne i intervjuet gjenfortalt at han var glad for at han hadde oppnådd denne forståelsen og interessen, men hun sier tydelig at han sa at han er glad for at *hun* har vist ham dette. Altså leser jeg det slik at Heidi opplever at det er *hun* han er takknemlig ovenfor, og at det er *hennes* fortjeneste at eleven har gått fra å være likegyldig til å bli interessert. På samme måte som i Marions eksempel over vil jeg peke på at dette vitner om en sterk positiv *autentisk mestringserfaring*, med bekreftelse fra positiv *sosial overtalelse*, noe som bidrar til å motivere informanten.

4.2.6 Læreren utgjør en større autoritet i fengsel enn i vanlig skole.

Marion forteller at hun opplever at det er elever som melder seg på skoletilbud bare for å slippe å gjøre andre kjedelige ting i fengselet. De viser ikke så stor interesse. Hun følger opp dette med å si «Men plutselig så er de jo borte fra fengselet da så… Da er de sendt til et annet fengsel eller… Hvis de ikke har oppført seg ordentlig». Jeg tolker dette som at Marion opplever at det stilles krav til at innsatte må oppføre seg i fengselet. Jeg kan tenke meg at hun har i bakhodet at om det skulle komme en veldig krevende innsatt, så vil han kanskje ikke være hennes elev så lenge. Etter mitt skjønn står dette i kontrast til hvordan det er å undervise i ordinær skole der det skal svært mye til for at en elev blir flyttet (les: utvist). Rammene i

fengsel fører derfor kanskje til at lærere opplever at det stilles større krav til at elevene i fengsel skal oppføre seg enn til at elever i ordinær skole skal oppføre seg, ettersom det lettere kan få konsekvenser i fengsel. Slik kan nok lærerrollen i fengsel oppleves som mer autoritær enn i skole for øvrig.

Roger forteller om en episode i fengselet der han opplevde at to av elevene hans hadde en høylytt konflikt i klasserommet:

> De virkelig kjefta på et eller annet språk jeg ikke skjønte, og jeg så at det bare lyste ut av øya på dem at hvis ikke den pulten hadde vært imellom nå så hadde dem flydd på hverandre. Men heldigvis så har jeg den myndighet at jeg bare sa: «hvis ikke dere roer dere … så er det liksom siste gangen dere er her hos meg, og da får dere bare sitte oppe på cella. Jeg kan få dere opp på cella på 1-2-3, hvis jeg bare kaller på betjentene». Og *det* ville de jo ikke. De ville jo være der. Heldigvis, de to der da.

Her uttrykker Roger at han enkelt kan få elever fjernet fra undervisningen. Dette virker på meg som en trussel, som det ser ut til at både han og elevene er innforstått med at læreren vil ta i bruk dersom det er nødvendig. Det kan diskuteres om denne måten å snakke til elever på er den etisk korrekte, men dette er ikke formålet med denne oppgaven. Det skal sier at da Roger gjenforteller dette, prater han med en rolig og vennlig stemme, som, for meg, ikke høres truende ut. Fortellingen kan slik tolkes som at lærer og elever har en felles forståelse av at sikkerhetsperspektivet i fengselet prioriteres høyt, og at straffereaksjoner på dårlig oppførsel unngås. Fortellingen kan også gi et innblikk i hvor verdifullt skoletilbudet er for elevene, at læreren vet dette og at han er relativt trygg på at elevene ikke vil skyfle bort den goden.

At læreren opplever å ha kontroll i krevende situasjoner kan defineres som en kilde til mestringsforventning gjennom *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*. Dersom man mister kontroll i en slik situasjon vil man i alle fall høyst sannsynlig oppleve reaksjoner som stress og ubehag, noe som ville svekke mestringsforventningen. Dermed vil jeg hevde at Marion og Rogers fortellinger kan implisere at fengselsundervisning i større grad enn i ordinær skole legger til rette for mestringsforventning knyttet til kontroll.

4.2.7 Oppsummering av hvordan informantenes motivasjon ser ut til å styrkes i fengsel

Det som ser ut til å motivere informantene til å arbeide i fengsel ligger hovedsakelig på forhold som dreier seg om elevenes trivsel og utvikling, altså sosiale forhold. Informantene forteller om mestringserfaringer knyttet til en rekke ting, i fengsel: De evner å se elevenes gode sider, de skaper gode relasjoner med elevene og de legger til rette for at elvene opplever mestring og glede. Disse autentiske mestringserfaringene, sammen med sosial overtalelse i form av positiv tilbakemelding fra elevene, og positive fysiologiske og emosjonelle reaksjoner er kilder som bidrar til informantenes høye grad av mestringsforventning knyttet til disse sosiale faktorene. De oppnår trolig også høy mestringsforventning av å føle at de kan være bedre lærer enn lærerne elevene har hatt tidligere og de opplever at skoletilbudet som de representerer er betydelig bedre enn fengselet for øvrig. Dette er sett fra elevenes ståsted, og vitner om at elevenes ve og vel har høy indre verdi for informantene. Lærerne blir glade når elevene er glade. Videre trekkes elevenes takknemlighet fram som motiverende faktorer, som anerkjenner Marion og Heidis innsats gjennom positiv sosial overtalelse. I tillegg ser det ut til at informantene setter pris på å at de har stor grad av autoritet eller makt til å eliminere elever fra undervisningen i fengsel. Slik kan de trolig unngå ubehagelige emosjonelle og fysiologiske reaksjoner, som kan svekke motivasjonen.

4.3 Erfaringer og refleksjoner rundt demotiverende faktorer i arbeidet som kunst- og håndverkslærer i fengsel

I dette kapittelet vil jeg fortolke og analysere informantenes fortellinger om sine erfaringer og opplevelser fra arbeid *i* fengsel, med henblikk på å avdekke demotiverende faktorer. I materialet fra intervjuet med Roger er det svært lite som ser ut til å belyse dette. Informantene Heidi og Marion er imidlertid mere tydelige i sine fortellinger om hva som kan fungere som demotiverende faktorer i arbeidet som kunst- og håndverkslærere i fengsel. I de følgende tre underkapitlene beskriver jeg dette. Deretter drøfter jeg hva som kan ha ført til at Roger ikke ser ut til å rapportere om demotiverende faktorer i arbeidet i fengsel. Til slutt gir jeg en oppsummering av demotiverende faktorer.

4.3.1 Opplevelsen av at faget har lav prioritet

Da jeg spør Marion om det er noe ved jobben i fengselet hun ikke liker, svarer hun først «Ehhh, nei, egentlig ikke. Deretter forteller hun om lite tilfredsstillende fysisk tilrettelegging for å drive med kunst og håndverk i fengselet:

> Jeg har jo et veldig dårlig rom da. Det er et helt pyton rom egentlig. (…) Så det er vel det som er minus at det er ikke tilrettelagt for det i det hele tatt. Det ble liksom ikke så nøye med praktiske fag. Det er jo en gjenganger. (…) Så det er med livet som innsats noen ganger. Så jeg savner jo det at det ikke er tilrettelagt mer. Men jeg tror det er kjempeviktig at vi har det tilbudet, for det er jo veldig mange kreative og flinke folk. Som er innsatt. Så jeg tenker at selv om du kanskje ikke bruker det i utdanningen din da, videre, så er det kjempeviktig at noen får tilbudet om å være litt kreative, og bruke den sida av seg sjøl.

Det som stod inni parentesene i dette sitatet er detaljerte beskrivelser av svært dårlige fysiske forhold ved klasserommet hun underviser i, i fengselet: Jeg har fjernet dette for å ivareta informantens anonymitet. Det hun forteller om de faktiske forholdene er dessuten ikke så interessant for min analyse. Det som imidlertid gjør at jeg finner dette sitatet interessant er to ting; For det første sier Marion at «Det ble liksom ikke så nøye med praktiske fag», noe som sier noe om at hun kanskje oppfatter at praktiske fag ikke har så høy prioritet eller status i skolen. Videre følger hun opp sin utredning om hvor dårlig forholdene er for kunst- og håndverksundervisning i fengselet med å forsvare fagets verdi. Denne forvaringen eller argumenteringen for faget kan leses som uttrykk for at hennes oppfatningen er at kunst- og håndverksfaget ikke anses som spesielt viktig i skolesammenheng. Det kan stilles spørsmålstegn ved hvorfor hun forteller dette under intervjuet. Ettersom jeg har presentert meg som en som skriver en pedagogisk mastergrad, kan det tenkes at hun ser på meg som en som også innehar denne oppfatningen, og at hun derfor også ovenfor meg vil benytte anledningen til å forsvare faget «sitt». Dette kan være et resultat av at det har vært et sterkt fokus på basisferdighetene i skolen, som beskrevet i innledningen. I lys av FIT-Choice-teorien kan Marions forsvar av kunst- og håndverksfagets betydning tolkes som at hun er påvirket av *sosial overtalelse* som forteller min informant at faget «hennes» ikke har høy status eller verdi i fengsel, og at dette fungerer som demotiverende faktor i arbeidet som kunst- og håndverkslærer i fengsel.

4.3.2 Når holdninger provoserer

I materialet fra intervjuet med Heidi finner jeg flere eksempler på at Heidi forteller om elever som ytrer holdninger som står i stor kontrast til sine egne. For eksempel forteller hun at hun mange ganger har opplevd elever som skryter av å gå på trygd, for da *får* de bare penger, og samtidig vil de ikke betale skatt. De synes det er kult å snyte på «jævla staten». Heidi forteller hvordan dette påvirker henne:

> De der ugjennomtenkte, dårlige holdningene, skjønner du? Da kjenner jeg bare at det kan skape en sånn forakt i meg. Ikke for elevene mine, men for holdningene deres. Det kjenner jeg bare tyyyner meg litt. Når de har sånn dårlig moral., Jeg vet at det er ikke min jobb egentlig. Men jeg omgås med det. Og det kjenner jeg noen ganger at det tar litt sånn kvelertak på meg, liksom. Jeg kjenner bare jeg snakker om det nå så blir jeg litt sånn… For det er litt sånn: «jeg kan bare snylte på staten, jeg driter i det..» -Liksom den der liiiikegyldige….

Heidi peker på at elever har holdninger som vitner om verdier som står i stor kontrast til sine egne verdier. Hun trekker frem at det er holdningene, ikke elevene, som får fram «forakten» i henne. Forakt er, etter min oppfatning, en sterk følelse, derfor må bruken av ordet «forakt» her forstår som at hun opplever en sterk *emosjonell reaksjon* på elevenes holdninger. Dette underbygges av flere formuleringer, som at det «tyner» henne og tar «kvelertak» på henne, og hun sier at «bare jeg snakker om det, så blir jeg litt sånn …» Samtlige utsagn vitner om ubehagelige følelser. Slik er det rimelig å tro at Heidi opplever det som en belastning å omgås elever med andre holdninger og verdier enn det hun selv har. Slik jeg forstår FIT-Choice-teorien kan dette defineres som *krav*, ettersom dette kan være krevende å «stå i».

Heidi forteller at hun ofte står i diskusjoner med elever som sier og gjør ting i timene som hun «har vanskelig for å svelge». Et eksempel på dette er da hun forteller om en elev som stod i klasserommet å krølla sammen helt nye ark mens han sa: «Du, Heidi, jeg kan bare ta her jeg, for det er staten som betaler allikevel». Heidi forteller:

> Da kjente jeg at jeg ble forbanna. Skikkelig. Skikkelig. Så sa jeg: «Hei! Hvem er staten?», sa jeg til han da. «Neeeei». Han ble litt fjern da. Så sa jeg: «Staten det er MEG det. Jeg går på jobb hver dag. Jeg betaler inn penger, liksom. SÅNN gjør du ikke.»

Heidi forteller at hun ble skikkelig sint, og forklarte hvordan hun satte eleven på plass på en bestemt og forklarende måte. Hun forteller ikke hva som skjedde videre. Måten hun stiller spørsmål til eleven på kan tolkes som at hun har et ønske om å få eleven til å tenke og forstå bedre, og slik kanskje endre seg. Dette går igjen i et annet eksempel der Heidi forteller om en elev som har «messet» i klasserommet om at han hater staten, at han «bare skal gå på

uføretrygd, og spe på økonomien ved å selge dop». Heidi forteller at hun forsøkte å snakket med eleven og endte opp med å si at: «Hvis du klarer å selge dop, så klarer du vel å jobbe på Prior og?» Da svarte han ikke noe mer. Heidi sier videre: «Jeg fikk han til å tenke, det vet jeg». Her beskriver Heidi en *autentisk mestringserfaring*; hun fikk eleven til å tenke. Det er sannsynlig at denne mestringserfaringen bidrar til at informantens mestringsforventning til å klare å påvirke elevenes holdninger, og at denne, er medvirkende til at hun stadig går inn i diskusjoner med elevene, selv om det, som hun sier, «tapper henne for energi». I tillegg er det tydelig at Heidi ilegger det å reagere på provoserende holdninger og handlinger stor indre verdi. Hun sier: «Jeg føler at det er min jobb som voksen og ansvarlig å si ifra når jeg synes folk ytrer sinnssykt dårlige handlinger eller gjør ting jeg synes er helt hårreisende. Det er på en måte min plikt da, å si ifra. Men inni mellom så har jeg jo lyst til å bite av meg tunga». Her kan Wigfield og Eccels (2000) sin distinksjon mellom *personlig verdi* og *indre verdi* tilføre analysen et meningsfullt perspektiv. Mens det har stor *personlig verdi* for en Heidi å gripe inn og ta tunge diskusjoner med elevene fordi det er knyttet opp mot hennes etiske og sosiale verdier, livssyn og selvoppfatning. Samtidig har det lav *indre verdi* for henne, ettersom det kan oppleves som ubehagelig og vanskelig for læreren å være i situasjonen (Wigfield og Eccles, 2000). FIT-Choice-teorien skiller ikke mellom disse, så i lys av denne teorien vil det å slå ned på provokasjoner eller hatefulle ytringer være definert som å ha stor indre verdi, mens den personlige nytteverdien vil være lav, ettersom det er krevende å stå i der og da.

Selv om elevers holdninger kan føre til nedsatt motivasjon for jobben i fengsel viser min fortolkninger i analysen over at lærerens *indre verdier*, og mestringsforventning skape motivasjon til å forsøke å gjøre noe med dette som er demotiverende.

4.3.3 Frykt for å komme i konflikt med elever

Som vist i forrige underkapittel krever det mye energi å gå inn i konfrontasjoner med elevene i fengsel. Dette snakker Heidi også om på et tidligere tidspunkt i intervjuet, da hun forteller om ubehageligheten ved å sette på plass elever, som jo er kriminelle.

> Jeg var jo borti en litt sånn ubehagelig situasjon i fengselet, der jeg kom litt på kant med en elev. Og den er jo kanskje litt ekstra ubehagelig i et fengsel da. Ehmmmm. Og der må jeg si at når jeg satt han på plass, og jeg så reaksjonen hans i etterkant, så må jeg si at det slo meg, og har slått meg i ettertid at hvis han skulle finne på å oppsøke meg eller finne ut hvem som er barna mine eller…, for du har jo hørt skrekkhistoriene, ikke sant … Så det er klart … jeg holder meg jo ikke inne med elevene fordi at dem

> ikke skal komme å ta meg i ettertid, men det er klart det blir nok en sånn ekstra… DEN ville jeg nok ikke ha kjent på ute i vanlig skole da. Så det er en ekstra belastning hvis du kommer i konflikt da. Der du må sette dem på plass.

Heidi peker på at det er forskjell på å sette å komme i konflikt med elever i fengsel og elever i ordinær skole. Hun viser til at hun har hørt om «skrekkhistoriene» og at disse ligger i bakhodet i arbeidet. Heidi forteller videre at hun «har gått veldig i tenkeboksen, og forberedt seg veldig til å kommunisere med denne voksne mannen som er sint og barnslig» de gangene hun har stått i konflikter med elever i fengselet. Hun har brukt mye mer tid på å tenke og kverne på dette i fengsel enn hun har gjort i ordinær skole, fordi hun «føler at ubehagelighetsgraden er større». Slik kan det se ut til at motivasjonen for å ta tak i problemer i klasserommet kan svekkes i fengsel på grunn av frykten for hva kriminelle kan finne på å gjøre. Frykt er en *emosjonell reaksjon* som svekker mestringsforventningen og motivasjonen. Heidi understreker imidlertid at selv om hun opplever at det er ubehagelig, så tar hun tak i problemene som oppstår. Da jeg spør hvorfor hun tror hun gjør det selv om det er så ubehagelig svarer hun: «Nei, jeg tror jo at ting går an å ordne opp i da. Ja. Jeg har et håp. Jeg tror at hvis vi prater sammen og prøver å rydde opp så vil vi forstå hverandre og vi vil komme til en enighet og vi vil finne ut av det.» Som i forrige underkapitler har det stor *indre verdi* for Heidi å ta tak i problemene, og samtidig har det ingen personlige nytteverdi for henne i form av at det er direkte ubehagelig der og da. På lengre sikt dersom hun oppnår det hun håper på; å «finne ut av det» med eleven, vil det allikevel ha *personlig nytteverdi* for Heidi å «ta» konflikten ettersom situasjonen kanskje vil bli tryggere enn det den var fra før, da relasjonen med innsatte har blitt bedre.

4.3.4 Roger om demotiverende faktorer i arbeidet som kunst- og håndverkslærer i fengsel.

I kapitlene som handler om de demotiverende faktorene over glimrer Roger med sitt fravær. Som tidligere nevnt var intervjuet med Roger av flere grunner mindre gravende enn de to andre intervjuene. Dette er nok en medvirkende årsak til at det ikke finnes like mye informasjon om demotiverende faktorer i materialet fra intervjuet med Roger. En annen medvirkende årsak kan være det at jeg opplever at Roger rett og slett har en optimistisk og positiv tilnærming til arbeidssituasjon sin, og at han derfor ikke reflekterer i like stor grad over et som er utfordrende. Jeg vil nå beskrive hvordan dette kommer til uttrykk.

Da Roger stilles spørsmål som har til hensikt å avdekke forhold som fungerer demotiverende for ham i fengsel har han vanskelig for å fortelle noe slikt. Han peker på forhold som har vært utfordrende, som for eksempel språklige utfordringer med elever som ikke behersker norsk eller engelsk og at det ikke er like mye verksteder i fengsel som i skolen ute. Ut ifra måten han snakker om dette på oppfatter jeg ikke dette som å ha noen særlig grad av demotiverende funksjon på ham, ettersom han ser ut til å tilpasse undervisningen på en god måte. Et eksempel på dette er da jeg spør om han kan fortelle om noe han kanskje gruer seg litt til:

> Det må være hvis jeg føler at jeg ikke er så godt forberedt, hvis jeg ligger litt sånn på hæla.. Hvis for eksempel noen blir litt fort ferdig med en oppgave også må jeg ha noe nytt å… Da kan det være litt sånn: Uaaah … men da setter vi oss å prater litt. Gutta har jo alltid behov for å prate. Vi har kaffetrakter, så da tar vi oss en kopp kaffe også prate vi litt om hva skal vi gjøre videre. Hva har dere lyst til å gjøre, og litt sånn. Selv om jeg kanskje har en tanke i bakhodet så… haha. Jeg synes ikke det er noe jeg gruer meg for.

Roger møter en utfordring når han ikke har planlagt hva som skal skje. Når han sier «Uaaah» tolker jeg det som et uttrykk for en ubehagelig følelse, en *emosjonell reaksjon* som kunne ha svekket mestringsforventningen. Han følger raskt opp dette med å fortelle hvordan han løste situasjon ved å bruke tid til å prate, noe han påpeker at elevene alltid har behov for. Slik viser Roger hvordan han ser ut til å snu en litt ubehagelig situasjon til en god og nyttig situasjon. Det er sannsynlig at slike gjentakende opplevelser gir han autentiske mestringserfaringer knyttet til å håndtere ubehagelige sitasjoner. Slik har han dermed, slik jeg ser det, opparbeidet seg stor grad av mestringsforventning til at han kan improvisere og løse utfordringer i hverdagen på gode måter. Kanskje det nettopp er derfor han i liten grad forteller om utfordringer eller demotiverende faktorer fra arbeidshverdagen. Det kan selvfølgelig også hende at han av ulike grunner, tidligere beskrevet i metodekapittelet, ikke opplever intervjusituasjonen som et fora for å uttrykke frustrasjon eller vise sine mer usikre sider.

4.3.5 Oppsummering av demotiverende faktorer

Det som ser ut til å svekke motivasjonen til Heidi og Marion i størst grad er når de møter på elever som tilsynelatende ikke er mottakelige for hjelp. Elever som for eksempel ikke deler de samme verdiene som informantene er eksempler på dette. Dette ser ut til å kunne gi informantene sterkt ubehagelige følelsesmessige reaksjoner. Kanskje kan motivasjonene

svekkes av dette fordi mestringsforventningen knyttet til å bidra positivt i disse menneskenes liv er svært lav. Det skal sies at denne demotiverende faktoren også i noen tilfeller ser ut til å kunne fungere indirekte som en motiverende faktor, ettersom informantene, spesielt Heidi, ofte «tar opp kampen» med disse elevene og opplever at hun får dem til å tenke. Dette gir dermed autentiske mestringserfaringer. Dette har ingen personlig nytteverdi men ser ut til å ha stor indre verdi. En annen faktor som ser ut til å svekke Heidi og Marions motivasjon er frykten for å komme i konflikt med elever.

5 Konkluderende diskusjon

I det foregående kapittelet har jeg beskrevet det jeg tolker som informantenes motivasjonsrelaterte faktorer forut for og i arbeidet som kunst og håndverkslærere i fengsel. Den observante leser vil kanskje allerede ha sett at fokuset i informantenes svar tar en tydelig retningsendring i det informantene går fra å fortelle om arbeidet i ordinær skole til å fortelle om arbeidet i fengsel: helt fram til informantene begynner å snakke om erfaringer fra fengselsarbeidet ligger hovedfokuset på kunst- og håndverksrelaterte motivasjonsfaktorer, mens i fengsel ligger hovedfokuset på sosialt relaterte motivasjonsfaktorer. Med «sosialt relaterte motivasjonsfaktorer» mener jeg her det som ikke går inn under den kunst- og håndverksfaglige delen av undervisningen; altså det som handler om individuell tilpasning, miljø, trivsel osv. I dette kapittelet går jeg nærmere inn på denne endringen for å belyse problemstillingen for denne oppgaven: På hvilke måter kan mestringsforventninger og verdier prege kunst- og håndverkslæreres motivasjonsprosesser forut for og under arbeid som faglærer i fengsel. Her må det trekkes linjer mellom informantenes erfaringer og refleksjoner forut for og underveis i arbeidet som kunst- og håndverkslærer i fengsel. Materialet drøftes i lys av teorien og tidligere forskning, som denne oppgaven bygger på. Jeg knytter dette også opp mot en teoretisk debatt.

5.1 Endring av fokus

Som tidligere beskrevet har informantene det til felles at de siden de var barn har hatt en spesiell interesse for å «skape» og «være kreative», altså en interesse for kunst- og håndverks*faget*. Å velge kunst- og håndverkslæreryrket gav dem en mulighet for å få jobbe med dette. Når lærerne forteller om studietiden sin og tidlige erfaringer med å undervise dreier det seg i stor grad om nettopp kunst- og håndverksfagsrelaterte beskrivelser og refleksjoner, og lærerne legger vekt på elevenes *faglige* utvikling og prestasjoner som motiverende å gøy med jobben. Det *sosiale* arbeidet nevnes, men er i vesentlig mindre fokus enn det faglige. Når lærerne derimot forteller om erfaringer og refleksjoner rundt arbeidet *i* fengsel nevnes ikke elevenes faglige utvikling i seg selv i særlig stor grad, hverken når de prater om de motiverende eller de demotiverende faktorene. Samtidig fokuseres det i større grad på de innsattes sosialt relaterte behov, og arbeidet knyttet til dette. Det ser da ut til at informantene ser på kunst- og håndverksfaget som et middel for å oppnå sosialt relaterte mål,

som for eksempel livsglede, selvtillit, stolthet, nysgjerrighet, kjærlighet etc. Slik beskriver funnene et større funn: en tendens til en fokusendring i det kunst- og håndverkslærerne går fra å legge hovedfokus på det kunst- og håndverksfaglige til det sosialt relaterte da de går fra å arbeide i ordinær videregående skole til å arbeide i fengsel. Jeg vil nå utdype deler av materialet som bidrar til å underbygge denne tendensen.

5.2 Ytterligere beskrivelser av kunst- og håndverkslærernes fokusendring

Heidi er den av informantene som i minst grad gjenspeiler at fokuset endrer seg. Hennes fokus på det sosiale er tydelig både når hun forteller om arbeidet i ordinær skole og i fengsel, men det faglige gis mindre plass når hun snakker om fengselserfaringer enn når hun forteller om erfaringer forut for fengselsarbeidet. Måten kunst- og håndverksfaget trekkes inn i intervjuet på når hun forteller om arbeidet i fengsel er i tillegg preget av en forutantakelse om at faget er et middel for å oppnå et annet mål. Et eksempel på dette er sitatet under. Her svarer Heidi på et konkret spørsmål om sine erfaringer med kunst- og håndverksfagets betydning i fengsel.

> Det er jo ikke for ingenting at kunst blir brukt som rehab. Som terapi. At kunst blir brukt for å få vekk vonde tanker. Det er jo fordi i den prosessen der vi fjerner oss fra at han er kriminell og jeg er lærer, men at vi begynner å gå inn i den formingsprosessen, ikke sant, så blir det mye bra møter, og det blir mye bra dialog. Og det skjer læring.

Hun beskriver et fag som har flere positive effekter: Det kan bidra til å bryte ned skillet mellom innsatt og ansatt, bra møter kan oppstå, god dialog og læring og rehabilitering kan skje. Gode faglige prestasjoner ilegges ingen betydning i dette tilfellet. Det ser ut til at hun ilegger kunst- og håndverksfaget stor *sosial nytteverdi*, og at å hjelpe elevene har stor *indre verdi* for henne.

I intervjuet med Roger ser jeg samme tendens som i intervjuet med Heidi. Dette er imidlertid, som tidligere nevnt, et kortere intervju, og den delen som handler om erfaringer fra ordinær videregående skole er i tillegg veldig kort, så det kan oppleves som litt tilfeldig hva han nevner eller ikke nevner. På spørsmål om han kan fortelle om noen erfaringer som gjorde inntrykk på han fra tida som lærer i ordinær skole har han vanskelig for å komme på noe annet enn at han «synes kunst- og håndverksfaget var stemoderlig behandla i grunnskolen». Fokuset ligger altså, slik jeg peker på innledningsvis i dette kapittelet, på kunst- og

håndverksfaget. Senere i intervjuet, etter å ha snakket en del om arbeidet i fengsel uten at det faglige blir nevnt, spør jeg Roger direkte om hvorfor han tenker at det er kunst- og håndverksfag i fengsel. Da svarer han spontant: «Det er vel for at de gutta skal få tankene sine over på andre ting». Her er altså fokuset rettet vekk fra faget i seg selv, men faget er et middel for å føre elevenes tanker over på noe annet enn selve soningen.

Marion er den av informantene som i størst grad gjenspeiler at fokuset endres og verdiene endrer form i møte med en ny arbeidssituasjon i fengsel. Da Marion forteller om hvordan det er å arbeide i ordinær videregående skole sier hun, som beskrevet tidligere at «hvis du er faglærer så er du opptatt av faget ditt». Samtidig beskriver hun hvordan mye annet kommer i veien for det kunst- og håndverksfaglige arbeidet. Med en klagende tone sier hun «Du blir mere sånn sosiallærer, eller spespedlærer eller whatever, liksom.» Dette sier en del om Marions verdier og motiverende faktorer. Det faglige arbeidet har stor *indre verdi* og fungerer trolig motiverende, mens det sosiale arbeidet har liten *indre verdi* og fungerer trolig demotiverende. Når Marion til sammenligning på et senere tidspunkt i intervjuet reflekterer rundt sin rolle *i fengsel* sier hun: «Så jeg føler meg litt sånn blanding av litt sånn sosialarbeider og litt sånn lærer og kamerat og medmenneske og litt sånn alt. God miks». Dette utsagnet representerer verdier som står i stor kontrast til verdiene jeg fant i materialet som omhandlet hennes verdier knyttet til arbeid i ordinær videregående skole. Det ser ut til at Marion er fornøyd med å være både sosiallærer, lærer, kamerat, og medmenneske, og at det sosiale arbeidet i fengsel slik har *indre verdi* for Marion. Det som var en demotiverende faktor for Marion i ordinær videregående skole har blitt en motiverende faktor i fengsel.

På tvers av alle intervjuene ser jeg altså en tendens til at fokuset på positive kunst- og håndverksfagsrelaterte erfaringer blir mindre, mens fokuset på positive sosialt relaterte erfaringer blir større da informantene går fra å snakke om tiden <u>før</u> de begynte å arbeide som kunst- og håndverkslærere i fengsel til erfaringer og refleksjoner fra tida *som* kunst- og håndverkslærere i fengsel. For å enkelt illustrere tendensen har jeg tegnet to omtrentlige kakediagram:

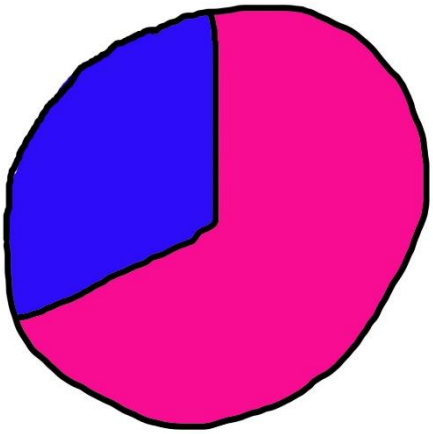

Fig 5: Min tolkning av informantenes vektlegging av faglig (rosa) og sosialt (blått) drevet motivasjon når de snakker om erfaringer før de begynte å arbeide i fengsel.

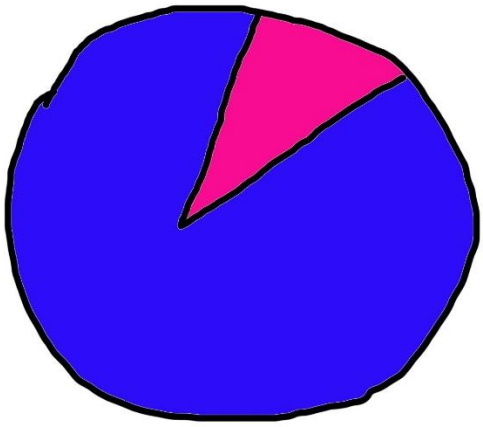

Fig 6: Min tolkning av informantenes vektlegging av faglig (rosa) og sosialt (blått) drevet motivasjon når de snakker om erfaringer etter at de begynte å arbeide i fengsel.

Kakediagrammet til venstre er et omtrentlig anslag av informantenes samlede fokus på det faglige (rosa farge) og det sosiale (blå farge) når de forteller om sine interesser og positive arbeidserfaringer i ordinær videregående skole. I det høyre kakediagrammet er et omtrentlig anslag for tilsvarende i arbeid i fengsel. Modellen visualiserer tydelig den endringen som jeg hevder at informantene beskriver. Jeg vil nå forsøke å belyse hva som kan ha bidratt til at endringen finner sted.

Når man sammenligner dette med hva tidligere forskning viser at kunst- og håndverksfag i fengsel bidrar med er resultatene sammenfallende. Tidligere forskning viser at kunst- og håndverksfag i fengsel gir muligheter for å utforske eget potensiale og å utvikle selvtillit, det fremmer nye måter å tenke på, som er en forutsetning for rehabilitering, det styrker den dynamiske sikkerheten i fengselet ved at innsatte trives bedre, er engasjerte i noe de synes er gøy og tar fokuset vekk fra den kjedelige og stressende fengselstilværelsen, det fungerer som en bro inn til mer akademisk utdanning, og gjennom kunstnerisk engasjement kan innsatte bli aktive medborgere med evne til kritisk tenkning. Dette er i hovedsak sosiale aspekter. Å utdanne kunstnere, kunsthåndverkere, designere eller lignende er heller ikke i tidligere forskning et mål med kunst- og håndverksfag i fengsel.

5.3 Fokusendringens potensielle grunner

Det ser altså ut til at informantene er mer motivert til å arbeide med å oppnå sosialt godt miljø, tilpasset opplæring, gode relasjoner, sosial vekst og lignende, i fengsel enn det ser ut til at de gjør i ordinær skole. I det følgende vil jeg forsøke belyse hva fokusendringene kan komme av, i lys av det øvrige empiriske materialet, og teorien.

5.3.1 Fokusendringen kan skyldes endrede fysiske rammefaktorer, som gir andre muligheter og begrensningen

Analysen av materialet må sees i konteksten av de rammene som ligger til grunn for fengselsundervisningen. Om rammene forteller samtlige informanter at de underviser relativt små grupper med innsatte, de står nokså fritt til å velge hva de vil gjennomgå innenfor faget og de økonomiske rammene er relativt romslige. Dette gir informantene relativt stort spillerom til selv å utforme undervisningen.

For å se nærmere på dette er det for eksempel naturlig å tenke at små elevgrupper gjør det lettere å bli kjent med elevene og bygge relasjoner, som gjør det lettere å lage gode tilpassede opplegg. Friere økonomiske rammer og større frihet knyttet til læreplaner gir lærerne større grad av medbestemmelse og gjør at læreren kan lage undervisningsopplegg han eller hun finner interessant selv, samt er tilpasset den elevgruppen han eller hun har i den perioden. Vedkommende kan kjøpe inn relevante og gode materialer og verktøy. Disse rammene står i kontrast til rammene informantene forteller om i ordinær videregående skole, der «elevgruppene er vesentlig større», de «har læreplaner de må forholde seg til» og «økonomien er stram».

I følge teorien om mestringsforventning setter mennesker seg mål de tror de kan klare å nå, og legger innsatsen sin i det de ser og erfarer at er realistisk at de kan få til. Jeg hevdet innledningsvis at man kan se for seg at det i et fengsel er færre valgmuligheter for læreren, noe som trolig svekker lærernes generelle mestringsforventning. Dette ser altså ikke ut til å stemme for mine informanter. Snarere ser det ut til at rammene i fengsel stiller lærerne friere til å velge sine egne mål og metoder og at de dermed kan rette sin arbeidsinnsats mot det de opplever å ha størst mestringsforventning til. Noe det ser ut til at det sosiale arbeidet representerer.

De fysiske rammefaktorene i fengsel ser altså ut til å bidra til å heve informantenes mestringsforventning knyttet til å nå sosiale mål. Man kan også se for seg at rammene ville legge forholdene til rette for at informantene også ville øke innsatsen og motivasjonen for å hjelpe elevene å oppnå kunst- og håndverksrelaterte mål. Dette ser altså ikke ut til å skje. Dette kan for øvrig begrunnes med at lærerne ikke ser noe særlig potensiale i elevene i fengsel sine kunstneriske evner, noe som gjør at mestringsforventningene knyttet til å hjelpe dem å prestere faglig sterkt er svake. Imidlertid ser denne faktoren ikke ut til å ha begrenset lærerens fokus på det faglige nevneverdig i ordinær skole, til tross for at de, spesielt Marion, rapporterte om svakt faglig nivå også der. På bakgrunn av dette er min konklusjon derfor at det ikke er mestringsforventning alene som kan føre til fokusendringen mitt materiale indikerer, men også andre viktige faktorer.

5.3.2 Fokusendringen kan skyldes informantenes oppfattelse av at elevene i fengsel trenger hjelp

Rammene i fengsel er altså med på å føre til at lærerne virker mer motiverte til å arbeide med sosiale utfordringer i fengsel enn i ordinær skole. Denne motivasjonen ser som sagt ut til å ha flere kilder. Informantenes oppfatning av hva som er meningsfylt å arbeide med; hva som har verdi, ser ut til å være svært utslagsgivende ut i fra mitt materiale.

Som nevn i kapittel 4.2. *Erfaringer og refleksjoner rundt motiverende faktorer i arbeidet som kunst- og håndverkslærer i fengsel* ser det ut til at informantene har et inntrykk av at elevene de møter i fengsel tenderer til å være svake både faglig og sosialt, og at de har hatt dårlige relasjoner til tidligere lærere og skolegang generelt. Elevene i fengsel omtales blant annet eksplisitt som «stakkars», av Heidi og Marion, hvilket forteller at de synes synd på elevene i fengsel. Rogers syn på innsatte kommer ikke like eksplisitt til syne, men kan leses mer implisitt. For eksempel forteller han om en elev som viste seg å «egentlig være god til å tegne og male», hvorpå andre elever spør om vedkommende kunne vise dem hvordan han får til ulike ting. Når Roger forteller at: «Det hadde han sikkert aldri vært utfor før», tolker jeg det som at Roger tar det for gitt at eleven aldri har fått positiv oppmerksomhet for sine evner før, noe som kan sees på som et uttrykk for Rogers stakkarsliggjøring av eleven. Utsagnene jeg nevner her kan belyse informantenes forutinntatte vurderinger av elevene som stakkarslige.

I tillegg til at det ser ut til at informantene synes synd på elevene i fengsel, snakkes det om at elvene trenger å bli «reddet». Heidi sier for eksempel: «Jeg tror ikke at vi, verken kunst og håndverkslærere eller andre lærere, nødvendigvis kan redde noen. Men vi kan kanskje så noen frø så de kan redde seg sjøl. Litt kanskje. Eller kanskje litt mere. Eller kanskje ikke i det hele tatt». Når Heidi sier at hun ikke nødvendigvis tror at hun kan redde noen, men at hun kanskje kan bidra til at de kan redde seg selv, sier det noe om at hun har en forforståelse av at elevene må reddes. Som den største selvfølge sier hun dette om elevene. Til sammenligning ville det være utenkelig å si det samme om den gjengse elev i ordinær skole. Der er det trolig andre forventninger til elevenes forutsetninger, og det er lite trolig at lærerne har en innstilling om at elevene der generelt må «reddes».

Ved flere anledninger sammenlignes informantene elevene i ordinær skole med elevene i fengsel. Når Marion snakker om at elever i fengsel viser takknemlighet, som jeg peker på i kapittel 4.2.6. forteller hun om elevene i fengsel:

> De har jo mange sterke historier med seg. De har liksom opplevd mye i forhold til disse ungdommene i vanlig skole, som bare har bodd hjemme hos mamma og pappa, og ja … de har sikkert sine ting de og, men det er liksom … De inne har jo mye sterke historier med seg. Så da blir jeg jo litt sånn glad i dem.

I dette sitatet kommer det fram at Marion har en forutinntatt oppfattelse av at elevene i fengsel har hatt det vanskelig i livet, og at dette er en grunn til at hun blir glad i dem. Samtidig ser det ut til at opplevelsen hun har av elevene i ordinær skole er farget av en oppfattelse om at de har levd mindre vanskelig liv i beskyttelse av foreldrene sine, og hvis de har hatt det vanskelig så er det uansett ikke like vanskelig som elevene i fengsel har hatt det. Hun anerkjenner altså i mye større grad at elevene i fengsel har en vanskelig fortid enn elevene hun har hatt i ordinær skole. Dette understrekes av det hun litt senere i intervjuet sier om elevene i ordinær skole: «Og jenter på sånn seksten: det er mye sånn syting og klaging, synes jeg. Det er mye greier. Mere realt med menn, på mange måter. Det synes jeg faktisk.» Når Marion bruker ordene «syting og klaging» oppfatter jeg det som at hun mener at elevene ikke har reelle problemer, som det er nødvendig å klage på. Når hun sier at det er «mer realt med menn», forstår jeg ut i fra konteksten at hun snakker om elevene i fengsel. Jeg forstår dette som at Marion trekker inn kjønn som et element som påvirker hennes oppfattelse av hvorvidt elevene oppleves å ha genuine grunner til å trenge hjelp. Uansett begrunnelse for hvorfor Marion i mye større grad anerkjenner elevene i fengsels fortid eller situasjon som utfordrende eller vanskelig kan det se ut til at Marion føler at elevene i fengsel fortjener hjelp og støtte mer enn elevene ute gjør.

I kapittel *4.2.4. Å evne å se elevene* beskrives det hvordan lærerne stadig formulerer seg slik at det formidles at de mestrer å se elevene i fengsel. I materialet som dreier seg om erfaringer og refleksjoner rundt arbeid i ordinær videregående skole ser jeg ikke denne tendensen. Dette kan vitne om at informantene tenker annerledes om elevenes behov for nettopp å bli sett i ordinær skole. Dersom informantene ikke opplever at det har stor *indre* eller *sosial nytteverdi* å få elevene til å føle seg sett, er det heller ingen poeng i å understreke at man mestrer nettopp dette. Slik kan fraværet av denne formuleringen som vi ser at informantene bruker når de snakker om elever i fengsel underbygge påstanden om at det sosiale arbeidet ikke ilegges like stor verdi i ordinær skole som i fengsel.

I tillegg kan det se ut til at informantene til en viss grad er preget av kunnskapen de har om elevenes kriminelle fortid. Når de for eksempel trekker frem at de ser det gode i elevene, så er det implisitt at det letteste er å se de mindre gode, eller dårlige, sidene. Kan det være at lærernes fokusendring også kommer av en grunnleggende oppfattelse av at lærerens mål i fengsel først og fremst er å bidra til å forme gode mennesker som skal tilbake til samfunnet, før de kan bidra til å skape gode kunstnere? Dette kan i så tilfelle også forklare den demotiverende effekten det ser ut til å ha på lærerne når elevene ytrer dårlige holdninger, som for eksempel at de «bare kan selge dop, mens de får penger fra Nav». Dette er klare signal læreren får fra eleven om at hun ikke lykkes med det hun kanskje ser på som sitt viktigste mål, eller viktigste motivasjon: Å skape bedre mennesker …

Med FIT-Choice-modellen som analyseverktøy er informantenes virkelighetsoppfattelse (som ser ut til å være at elevene i fengsel trenger hjelp og kanskje fortjener å hjelpes i større grad enn elevene i ordinær skole) formet av informantenes sosiale bakgrunn og innflytelse. Dette har også bidratt til å forme informantenes verdier. Trolig har det stor *indre verdi* for informantene å forsøke å hjelpe de som har det vanskelig og som de opplever at trenger å bli «reddet». Det har også en *sosial nytteverdi* som trolig motiverer lærerne til å arbeide målrettet for å gjøre livet lettere for elevene i fengsel.

5.4 Oppsummering og avslutning

Jeg hevder altså at det er en tendens i materialet til at informantene uttrykker at rammene i fengsel stiller dem friere til å velge sine egne mål og metoder, og at dette i hovedsak dreier seg om sosialt rettet arbeide. Samtidig ser materialet ut til å indikere at de tre kunst- og

håndverkslærerne ser på elevgruppen i fengsel som en gruppe som har vesentlig større behov for hjelp sammenlignet med elevene i ordinær skole. Det er nærliggende å tro at informantenes forutinntatte vurderinger av elevene i fengsel som sosialt og faglig svake danner grunnlag for denne gjennomgående tendensen. På bakgrunn av dette er det sannsynlig at å hjelpe elevene i fengsel med sosiale og personlige utfordringer kan være noe som informantene ilegger stor *indre* og *sosial nytteverdi* i større grad enn hva de gjør i møte med elevgruppene de har undervist i ordinær skole. Dette er i så tilfelle noe som kan føre til at motivasjonen for å arbeide med det sosiale ser ut til å være større i fengsel enn i ordinær skole. De fysiske rammebetingelsene i fengselsundervisning, med mindre elevgrupper, friere spillerom knyttet til læreplaner og bedre økonomi enn i ordinær videregående skole, ser ut til å bidra til å legge forholdene til rette for at lærerne opplever høy grad av mestringsforventning knyttet til å danne gode relasjoner med elevene og oppleve å bidra positivt i elevenes utvikling og trivsel i fengsel. Lærerens tro på hva han eller hun kan få til i arbeidet beveger seg vekk fra målsettingen om at elevene skal prestere faglig, til å fokusere på å forsøke å muntre opp innsatte, gjennom relasjoner og mestringserfaringer i det han eller hun begynner å arbeide i fengsel.

I forlengelsen av dette ville det i videre forskning være interessant å utforske hvilke konsekvenser kunst- og håndverkslærernes motivasjonsprosesser kan ha for rehabilitering av innsatte i fengsler. Det ville også være interessant å belyse hvorvidt fokusendringen også kunne gjelde andre fagområder innenfor fengselsundervisning.

6 Litteratur

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 1977, Vol. 84, No. 2, 191-21. Hentet fra https://pdfs.semanticscholar.org/e8af/4369e0533210860587b7add0c566b74b963a.pdf

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York: Freeman.

Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk.* 2. utg. ed., Samlagets bøker for høgare utdanning). Samlaget, Oslo.

Clements, P. (2004). The Rehabilitative Role of Arts Education in Prison: Accommodation or Enlightenment? *International Journal of Art & Design Education, 23*(2), 169-178.

Costelloe, A., Langelid, T., Hammerschick, W., og Matt, E. (2011). *Prison education and training in Europe - a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation*, Directorate General for Education and Culture, European Commission. Birmingham.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. 3. utg. London: Sage.

Giles, M., Paris, L., & Whale, J. (2016). The role of art education in adult prisons: The Western Australian experience. *International Review of Education, 62*(6), 689-709.

Eccles, J. S. og Wigfield A, (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals, *Annual Review of Psychology* 2002;53, ProQuest, 109-132.

Federici, R.A., & Skaalvik, E.M. (2012). Teacher and principal self-efficacy: relations with autonomy and emotional exhaustion. In B. L. Shari (Ed.), *Self-efficacy in school and community settings*. NY: Nova Science Publ (s. 125-150).

Hatch, J A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. New York: State University of New York.

Justis- og politidepartementet og Kunnskapsdepartementet. (2008). *Rundskriv om forvaltningssamarbeid mellom opplæringssektoren og kriminalomsorgen* (Rundskriv G-1/2008) Hentet fra: http://www.kriminalomsorgen.no/getfile.php/789232.823.typpwqcpyy/Forvaltningssamarbeid+oppl%C3%A6ringssektoren+og+kriminalomsorgenrundskriv-G12008.pdf

Kleven, T. A, Hjardemaal, F. og Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Unibup, Oslo.

Kriminalomsorgen (2017). *Utdanning og opplæring.* Hentet fra http://www.kriminalomsorgen.no/utdanning-og-opplaering.237883.no.html

Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. 11. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Langelid, T. (2012). *Opplæring i fengsel - en ny sjanse?* I Befring E. og Tangen R. (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 690-710). Oslo: Cappelen Damm AS.

Løhre A., Moen, E., Etnan, R, Andersen, M. & Uthus, M. (2016). Verdier, engasjement og tilhørighet som drivkrefter i lærerstudenters yrkesvalg og utvikling av læreridentitet. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk, 2*, 1-15.

Mortensen, J. (2017, 5. september). Tør vi å ødelegge de praktisk estetiske fagene i skolen? *Aftenposten.* Hentet fra https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/B8zAw/Dagens-korte-innlegg--onsdag

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Oslo

NSD (2017). *Må jeg melde prosjektet mitt?* Hentet fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meldeplikttest.html

Richardson, P. W., Karabenick, S. A. og Watt, H. M., (2014). *Teacher Motivation: Theory and Practice*, Routledge, New York.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R. og Meece J. L. (2008). *Motivation in Education, Theory, Reasearc and Applications*, Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey.

Skaalvik E. M og Skaalvik S. (2007). Læreres mestringsforventninger: Utprøving av en norsk skala og sammenhengen med utbrenthet og skolekontekst, *Tidsskriftet Spesialpedagogikk* 02/07.

Skaalvik, M. E. og Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*, 518-524.

Skaalvik, M. E. og Skaalvik S. (2012). *Skolen som arbeidsplass*. Oslo.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Thurén, T. (2013). *Vitenskapsteori for nybegynnere*, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Utdanningsdirektoratet (2017). *Kunst og håndverk*. Hentet fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag/kunst-og-handverk/

Watt, H. M. og Richardson, P. W. (2015). Teacher Motivation, *International Encyclopedia of the Sosial and Behavioral Science*, 2nd edition, volume 24. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/304188802_Teacher_Motivation

Wigfield, A. og Eccles, J. E. (2000). Expectacy-Value Theory of Achievement Motivation, *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81

Wigfield A. og Eccles, J. E. (2002). *Development of Achievement Motivation*, Educational Psychology. Burlington: Elsevier Science. Hentet fra https://ebookcentral.,proquest.com/lib/hiof-ebooks/reader.action?docID=294585 18.9.2017

Vedlegg 1

Hei kunst- og håndverkslærere i fengsel

Jeg heter Mari G. Andreassen og jobber som verksbetjent ved keramikkverkstedet i Halden fengsel. Samtidig forsøker jeg å skrive en masteroppgave ved studiet «Mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet, ved høgskolen i Østfold.

Som utdannet kunst- og håndverkslærer er jeg opptatt av hvordan kunst- og håndverksfaget arter seg i fengsel og hvordan det er å arbeide som kunst- og håndverkslærer i fengsel. Jeg ønsker å komme i kontakt med kunst- og håndverkslærere som kunne tenke seg å bli intervjuet vedrørende dette.

Jeg håper å få intervjue fire lærere, og jeg vil bli veldig glad hvis du hadde anledning til å sette av ca en halv time til meg en dag i løpet av mars/april. Vi kan treffes utenfor fengselet du arbeider, eller for eksempel på en kafé i nærheten. (Jeg er forberedt på å reise).

Hvis du skriver opp navn, stedet du jobber og mailadresse (og eventuelt telefonnr) under her, så kontakter jeg deg i løpet av februar.

Navn	Arbeidssted	Mailadresse	Telefonnummer

En stor takk til Tone, som hjelper meg med dette!

Med vennlig hilsen Mari G. Andreassen

Mail: marigandreassen@gmail.com
Tlf.: 48101432

Vedlegg 2

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet «Kunst- og håndverkslæreres roller i fengsel»

Mitt navn er Mari G. Andreassen. Jeg jobber som verksbetjent ved et keramikkverksted i Halden fengsel. Jeg er utdannet faglærer i formgiving, kunst og håndverk, fra Høgskolen i Telemark (2006), samt at jeg har en bachelorgrad i visuell kunst, fra Kunsthøgskolen i Bergen (2009). Jeg er masterstudent ved høgskolen i Østfold, på studiet mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet. I den forbindelse skal jeg nå gjennomføre et forskningsprosjekt, som handler om kunst- og håndverkslæreres roller i norske fengsler.

Jeg vil gjennomføre tre til fire kvalitative intervjuer av faglærere i kunst- og håndverk, ved forskjellige fengsler på Østlandet. Dette vil skje våren 2017. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alle navn, arbeidsplasser o.l. vil bli anonymisert i det skriftlige materialet, og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner. Ved prosjektets slutt vil lydfilene fra opptakene bli slettet. Prosjektet er planlagt fullført i november 2017.

Det er frivillig å delta, og det er når som helst lov til å trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn. Alle opplysningene som til da er samlet inn vil bli slettet. Hvis dere har spørsmål i forbindelse med prosjektet kan dere ta kontakt med meg på tlf: 48101432, eller på e- post: marigandreassen@gmail.com. Professor Geir Afdal ved Høgskolen i Østfold er min faglige veileder. Han kan kontaktes på e- post: geir.afdal@hiof.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta.

--- ---

Dato Signatur

Vedlegg 3

INTERVJUGUIDE

- Takk
- Litt om oppgaven: k og h-læreres rolle i fengsel. Lese og signere samtykkeerklæring.
- Ikke ute etter «riktige» svar. Men DINE opplevelser, erfaringer, tanker.
- Sette på opptager

Intervjuspørsmål:

1. **Kan du fortelle litt om hvordan/hvorfor du ble lærer?**
2. **Hvordan var det å gå på lærerskolen**? Hva fokus i utdanningen? Ble du mer motivert? I så tilfelle til hvilke deler av yrket?
3. **Hvordan var det å begynne å <u>jobbe</u> som lærer? Kan du huske noe fra den første uka?** Hva bra? Hva utfordrende? Overraskelser?
4. **Nå jobber du jo i <u>fengsel</u>. Hvor lenge? Hvordan havna du egentlig der?**
5. **Kan du huske hvordan du tenkte om det å jobbe i fengsel før du startet**? Forventninger til innsatte? -Kunst og håndverk?
6. **Kan du fortelle noe om den første tida i fengsel? Hva var den første oppgaven/opplegget? Hvordan gikk det?**
7. **Nå har du mye erfaring. Hvordan er det å jobbe i fengsel nå?** Innsatte, lærerplaner, kolleger, k og h, kolleger….?

(Kan du prøve å beskrive en «vanlig» dag på jobben din?)

8. **Kan du huske noen spesielt gode opplevelser du har hatt på jobb?** Hva skjedde?
9. **Kan du fortelle om noe annet du setter pris på med jobben din?**
10. **Har du noen eksempler på noe ved jobben din du ikke liker så godt?**
11. **Vil du anbefale andre å jobbe som kunst- og håndverkslærer i fengsel? Hvorfor/hvorfor ikke?**

Vær detektiv! Drit i intervjuspørsmålene. Følg opp erfaringshistoriene. Hva skjedde da? Kan du fortelle mer om …? Kan du komme på et eksempel på …?