

Jostein Drevvatne

MOTIVASJON OG LEDELSE

**OM MOTIVASJON OG JOBBENGASJEMENT HOS LÆRERE I SKOLEN,
OG LEDELSENS ROLLE OG BETYDNING.**

Masteroppgave i skoleledelse

Vår 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Program for lærerutdanning

Jostein Drevvatne

Motivasjon og ledelse

- Om motivasjon og jobbengasjement hos lærere, og ledelsens rolle og betydning

Master i skoleledelse

NTNU 2016

Forord

En akademisk reise som startet ved HINT (Levanger) og studiet *Ledelse i skolen*, i august 2011, er i ferd med å ende opp i mastergrad i skoleledelse, ved NTNU i Trondheim. Dette var ikke en plan fra starten av, men nå er jeg glad jeg ble med toget.

Gjennom studiet har samlinger gitt mulighet for faglige treff der forelesere har bidratt med ny og relevant teori, og medstudenter har gitt av seg selv i faglig refleksjon. Dette har gitt påfyll av energi og kunnskap i mitt arbeid med studiet.

Engasjerte informanter har velvillig delt sin kunnskap og erfaring. Dere har gitt meg nye perspektiver på temaområdene motivasjon og ledelse, og verdifullt materiale til mine drøftinger i oppgaven. Tusen takk for interessante og berikende samtaler, og for at dere gav av deres verdifulle tid.

Thomas Dahl har vært min veileder gjennom arbeidet med masteroppgaven. Med velvilje og stort engasjement for mitt oppgavearbeid, konstruktive tilbakemeldinger og gode råd, har du vært en trygg støttespiller og inspirator. I løpet av året med deg som veileder, har teksten min, men også jeg som person og skoleleder, vært gjenstand for utvikling og læring. Tusen takk for godt samarbeid.

Jeg vil også takke min egen arbeidsgiver Vefsn kommune, som via økonomisk støtte og praktisk tilrettelegging har gitt meg mulighet til å studere ved siden av full jobb.

Heiaropene fra mine foreldre har vært viktige på en etappe med mye individuelt arbeid med oppgaveskriving. Spørsmål om situasjon og framdrift har holdt temaet varmt, noe som har vært verdifullt og inspirerende i en hverdag aller mest preget av jobb og studier.

Studiene innenfor skoleledelse generelt og arbeidet med masteroppgaven spesielt, har vært givende og lærerikt. Reisen har gitt meg ny kunnskap om ledelse av mennesker i endring og læring, og styrket forståelse for krav til akademisk arbeid og troverdig forskning. Takk til alle gode hjelpere og supportere, for bidrag til styrket opplevelse av motivasjon og mestring.

Mosjøen, 10.06.16

Jostein Drevvatne

Sammendrag

I moderne kunnskapsorganisasjoner oppfattes de menneskelige ressurser – medarbeideres kunnskap og kreativitet – som de viktigste innsatsfaktorer. Med et slikt bakteppe blir en viktig lederoppgave å legge til rette for- og skape motivasjon og jobbengasjement hos egne medarbeidere.

I mine studier har jeg rettet søkelys mot temaområdene *ledelse* og *motivasjon* i skolen.

Problemstillingen spør etter hvilke faktorer som har betydning for læreres motivasjon og jobbengasjement, og videre hvordan leder kan påvirke motivasjonen hos egne medarbeidere.

Med fenomenologisk tilnærming til studien har jeg hentet informasjon fra praksisfeltet – fra læreres opplevelser av hva som motiverer i jobbhverdagen. Jeg valgte kvalitativt forskningsintervju som innsamlingsmetode. Informantene var sju lærere med ulik bakgrunn, fordelt på fire ulike skoler

Studien viser:

- Møtet med elevene og mulighet til å ta del i deres utvikling og læring, er av stor betydning for læreres motivasjon.
- Lærere er opptatt av å bli sett i hverdagen. For noen kan det handle om hjelp til å mestre egen jobbhverdag, oppgaver og utfordringer. For andre handler det om å få utnytte egen kompetanse i undervisning, og gjerne også som aktive deltakere i skolens endringsarbeid.
- Subjektiv mestringsstro – tro på at en kan mestre utfordringer og oppgaver i jobbhverdagen - er en særs viktig forutsetning for læreres motivasjon.
- *Den gode leder* er inspirator for sine medarbeidere. Gjennom støtte og veiledning og et tydelig visjons- og målarbeid, bidrar leder til å gi oppgaver mening, skape forventninger og tro på at mål kan innfris.
- *Den gode leder* er kunnskapsleder i den forstand at hun eller han er leder for systematisk og målrettet læringsarbeid, med faglig refleksjon, kunnskapsdeling og utvikling av ny kunnskap. Slik bidrar leder til utvikling av en lærende organisasjon, viktig for vekst hos den enkelte lærer og i organisasjonen.

Mine funn samsvarer i stor grad med etablert teori innenfor områdene *ledelse* og *motivasjon*.

Resultater fra egne undersøkelser speilet i relevant teori, bygger klart opp under en oppfatning av at ledere i skolen kan ha stor betydning for læreres motivasjon og jobbengasjement. I lederrollen handler det om å gjøre medarbeiderne enda bedre. En har en viss energi i et lag, og så må lederen stimulere til at energien vedvarer, utvikles og utvikler.

INNHold

Forord.....	iii
Sammendrag.....	iv
1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 Skolen i en ny tid.....	1
1.1.1 Skolen i et kunnskapssamfunn.....	1
1.1.2 Læreren som kunnskapsarbeider.....	2
1.1.3 Ledelse av kunnskapsarbeidere.....	3
1.2 Plan for masteroppgave.....	4
1.2.1 Problemstilling.....	4
1.2.2 Presisering av problemstilling.....	4
1.2.3 Oppgavens oppbygging og avgrensing.....	5
2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER OG TIDLIGERE FORSKNING.....	6
2.1 Innledning.....	6
2.2 Moderne ledelsesteori.....	6
2.2.1 Transformasjonsledelse.....	6
2.2.2 Autonomi og selvledelse – to aspekter ved kunnskapsarbeid.....	8
2.3 Motivasjon og emosjon.....	11
2.3.1 Motivasjonsbegrepet.....	11
2.3.2 Motivasjonsteorier.....	11
2.3.3 Lærere og motivasjon.....	12
2.3.4 Grunnleggende behov.....	12
2.3.5 Behovet for anerkjennelse og gode sosiale relasjoner.....	13
2.3.6 Behovet for selvbestemmelse.....	14
2.3.7 Kunnskap og kompetanse – et spørsmål om forventning om mestring.....	15
2.4 Oppsummering.....	17

3.0 INNSAMLINGSARBEID – METODEDEDEL.....	18
3.1 Tilnærming til forskning.....	18
3.1.1 Forskningsplan.....	18
3.2 Forskningsmetode.....	19
3.2.1 Kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode.....	19
3.3 Innsamling av datamateriale.....	20
3.3.1 Utvalg.....	20
3.3.2 Intervjuet.....	21
3.3.3 Analysearbeid.....	22
3.3.4 Forskningskvalitet.....	23
3.3.5 Forskningsetikk.....	25
4.0 MOTIVASJON OG JOBBENGASJEMENT HOS LÆRERE.....	26
4.1 Hva er det som driver lærere?.....	26
4.1.1 Lærere og motivasjon.....	26
4.2 Møtet med elevene.....	27
4.2.1 En berikelse å arbeide med barn og unge.....	27
4.2.2 Med ønske om å lære bort.....	28
4.3 Betydningen av sosiale relasjoner.....	29
4.3.1 Kollegers betydning.....	29
4.3.2 Når bildet slår sprekker.....	30
4.4 Leder som støttespiller og tilrettelegger.....	32
4.4.1 Leder som inspirator.....	32
4.4.2 Om å bli sett, og hva handler det om?.....	32
4.4.3 Den vanskelige førstereisen.....	34
4.4.4 Visjonær ledelse – effektivt målarbeid.....	35
4.4.5 Opplevelse av forventninger.....	36
4.4.6 Betydningen av autonomi i jobben.....	37
4.4.7 Leder «tett på» i læring.....	38
4.4.8 Selvledelse.....	39
4.5 Oppsummering.....	40
4.5.1 Jobbtilfredshet, vekst og utvikling.....	40
4.5.2 Myndiggjøring som verktøy i utvikling og læring.....	41
4.5.3 Forventningskultur – et uforløst potensiale?.....	41

5.0 DEN GODE LEDER – MED ROM FOR ALLE OG BLIKK FOR DEN ENKELTE.....	42
5.1 Innledning.....	42
5.2 Leder som omsorgsarbeider.....	42
5.3 Den bevisste leder.....	43
5.4 Mål og forventninger – betingelse for læring og endring.....	44
5.5 Myndiggjøring av lærere.....	44
5.6 Leder som kunnskapsleder.....	46
6.0 OPPSUMMERING, SAMMENDRAG OG KONKLUSJON.....	47
6.1 Egne funn.....	47
6.1.1 Hvilke faktorer har betydning for læreres motivasjon?.....	47
6.1.2 Leder som støttespiller og inspirator.....	48
6.1.3 Den gode leder – kulturbygger og kunnskapsleder.....	48
6.2 Refleksjon rundt forskningsprosessen.....	49
6.2.1 Tema og problemstilling.....	49
6.2.2 Teoretisk utgangspunkt.....	50
6.2.3 Forskningsmetode.....	50
6.2.4 Empiri.....	50
6.2.5 Konklusjon.....	51
6.3 Implikasjon og videre forskning.....	52
6.3.1 Perspektivering i forhold til tema.....	52
6.3.2 Perspektivering i forhold til praksis.....	53
6.3.3 Perspektivering i forhold til videre forskning.....	54

LITTERATURLISTE

INNHOOLDSLISTE FOR VEDLEGG

VEDLEGG

OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER

Fig. 1:	Fra lav til høy kunnskapsintensivitet	side 1
Fig. 2:	Bass' lederskapskontinuum	side 7
Fig. 3	Maslows behovspyramide	side 12

1.0 INNLEDNING

1.1 Skolen i en ny tid

1.1.1 Skolen i et kunnskapssamfunn

Stortingsmelding nr. 30 (2003-04), *Kultur for læring*, påpeker en samfunnsutvikling preget av at *kunnskap* har blitt en stadig mer betydningsfull faktor i organisasjonsliv og samfunnsutvikling. Meldingen bruke begrepet *kunnskapssamfunn* om en utvikling der «...kunnskap og kreativitet står fram som de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet, og som stadig mer avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv.» (St.meld nr. 30, 2003-04:23)

Irgens (2011,4) betegner kunnskapsorganisasjoner som virksomheter svært avhengige av de ansattes kunnskaper. I kunnskapsorganisasjoner er medarbeidernes kunnskaper «et konkurransemoment i forhold til andre virksomheter eller en kvalitetsindikator for å få løst problemer og utført oppgaver til beste for tjenestebrukere.» (ibid,2011:130)

Spørsmålet om hvilke virksomheter som kan vurderes som kunnskapsorganisasjoner og ikke, handler om omfang av kunnskapsintensivitet. Fig. 1 viser hvordan Irgens ser for seg at det er «...graden av standardisering av produksjonen i kombinasjon med kravet til kunnskap som er avgjørende for i hvor stor grad en virksomhet kan sies å være en kunnskapsorganisasjon.» (Irgens,2012:131)

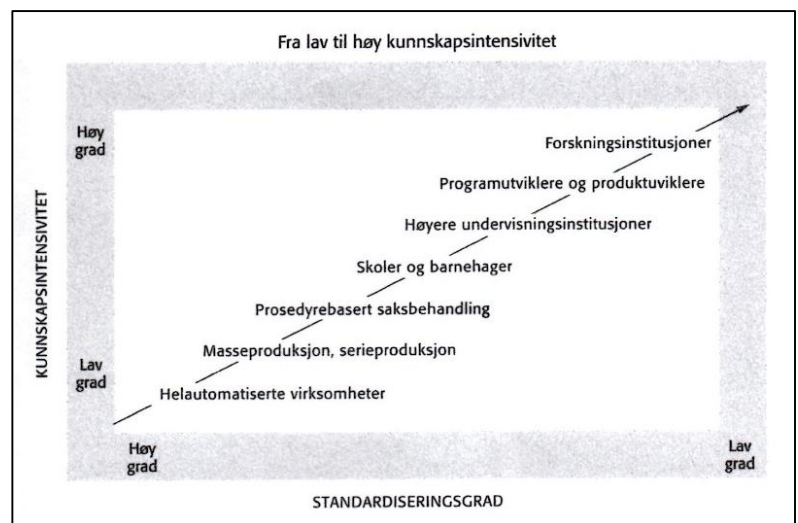


Fig. 1 (Irgens,2012:131)

Stortingsmelding nr. 30 (2003-04), *Kultur for læring* (2003-04:23) uttrykker klart at også skolen berøres av utviklingen av et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn. I den moderne skole vil det ikke bare handle om elevenes læring, men også medarbeidernes læring. Skolen som organisasjon, må være i stand til å ta til seg-, bearbeide- og utvikle kunnskap tilpasset egne behov. Gjennom systematisk og målrettet arbeid skal det utvikles *lærende skoler*.

1.1.2 Læreren som kunnskapsarbeider

I tilknytning til kunnskapsorganisasjoner nyttes gjerne også begrepene *kunnskapsarbeider* og *kunnskapsarbeid*. Vi skjønner at her handler det om betydningen av kunnskap, men også i etablert teori er det utfordrende å finne en samlende forståelse for begrepene.

Kunnskapsarbeid er ifølge Irgens & Wennes (2011:15) «...arbeid som i liten grad er rutinebasert, som vanskelig lar seg standardisere, og der svarene på hvordan oppgaven skal utføres, primært er å finne i den profesjonelle kunnskapen arbeideren har tilgang til og utvikler gjennom praksis.» (Irgens & Wennes,2011:15)

Jeg forstår kunnskapsarbeid som arbeid som for en stor del krever personlige evner og kunnskap. Men samtidig er det ikke noe enten-eller, intellekt eller struktur og system. Også kunnskapsarbeidere gjør kroppslig jobb og har med seg både sanser og følelser i jobbutførelsen. Irgens & Wennes sier det slik: «...kunnskap og jobbutførelse skjer simultant, og der tenkning og følelser vanskelig kan skilles fra hverandre.» (Irgens & Wennes,2011:15)

Skaalvik og Skaalvik (2012,4) poengterer at autonomi eller fleksibilitet og frihet i jobben, er et viktig element i lærerens jobbhverdag. Undervisningsarbeidets egenart gjør det påkrevet med utstrakt mulighet til å gjøre valg og vurderinger underveis. Denne friheten er også viktig for at lærere skal kunne undervise i samsvar med egne verdier. Skaalvik & Skaalvik (ibid) mener at fleksibiliteten, autonomien, er med på å skape glede i en lærers jobbhverdag.

Kunnskapsarbeidere er medarbeidere med høy kompetanse og god kunnskap på sitt arbeidsfelt. Denne kompetansen har en tilegnet seg fortrinnsvis gjennom formell utdanning, men og via mer «uformelle» kilder, for eksempel egne interesser eller relasjoner med andre. En stor del av kunnskapen hos kunnskapsarbeidere kan ikke hentes ut av dokumenter, prosedyrer eller instruksjoner. Kunnskapen tar form og kommer til uttrykk på ulike måter avhengig av situasjon, og medarbeiderens vurderinger av hva og hvordan, er en integrert del av kunnskapen. (Nordhaug,2006,14).

Det må være rimelig å oppfatte lærere som kunnskapsarbeidere. Utførelse av arbeidsoppgaver er i stor grad tuftet på kunnskap lærere har tilegnet seg gjennom utdanning og erfaring, og i en dynamisk og kompleks og til dels uforutsigbar jobbhverdag er det påkrevet at den enkelte lærer alene eller sammen med andre, gjør løpende vurderinger og fattet beslutninger.

1.1.3 Ledelse av kunnskapsarbeidere

Med mer kunnskapsbaserte organisasjoner og høykompetente medarbeidere, blir lederutfordringene store. Det er som Irgens sier det: «Evnen til å lede de menneskelige ressursene og omdanne dem til nyttige produkter og tjenester, blir en viktig lederoppgave.» (Irgens,2011:129)

I moderne kunnskapsorganisasjoner kan en fort oppleve en endring av interaksjonen mellom leder og medarbeider. Vi kan oppleve en viss maktforskyvning. Streng hierarkisk tenkning med styring ovenfra og ned, avløses av mer flat struktur der ansvar og myndighet gjerne deles ut til andre enn den formelle lederen. Og der en tradisjonelt har tenkt at lederen visste mest og hadde høyest status, er det nå gjerne medarbeideren som besitter mest fagkunnskap på eget jobbfelt. (Se Nordhaug (2006,14)

Hillestad (ibid.) påpeker at en slik endret maktstruktur gjerne gir ledere nye utfordringer. Mens ledere i tradisjonelt organisasjonsliv framstod som mer formelle og kontrollerende, forutsetter moderne ledelse mer uformell kontakt, delegering, istandsettelse og ansvarliggjøring. I en slik situasjon blir lederen ifølge Hillestad «...mer å regne som en alliert *lagspiller* enn overordnet *fiende*» (ibid.)

Forhold knyttet til motivasjon, ansvar, autoritet, tillit og kontroll vil gi grobunn for en ny bevissthet om verdier i ledelse av egne medarbeidere. Relasjonelle ferdigheter og det mellommenneskelige aspekt blir viktigere. Hillestad (ibid) framholder kommunikasjon og empati som kritiske faktorer, og ferdigheter i å fange opp og lese følelser som viktige.

I løpet av ni år som skoleleder, har jeg mange ganger opplevd hvordan læreres glød og engasjement har vært med på å bety noe ekstra. Det kan være i et prosjektarbeid om steinalderen, arbeid for å skape mestringsopplevelse for en elevgruppe på grottetur, i konstruktive læringssamtaler med en elev, som ansvarlig for et internt kurs om bruk av It's learning, eller i spiss for en aktivitetsdag preget av positiv aktivitet og fellesskap. I alle disse eksemplene tenker jeg at lærerens motivasjon, glød og engasjement har betydning for kvalitet og resultat. Lærere gir av seg selv, yter det som skal til og enda litt til. Dette har gitt grobunn for mang en refleksjon rundt spørsmål om hvordan jeg som skoleleder, kan bidra til motivasjon og engasjement hos mine medarbeidere.

Motivasjon og emosjon henger nøye sammen. Emosjoner kan styrke eller redusere motivasjonen. Glede og tilfredshet kan ifølge Hillestad (ibid.) gi styrket innsats og kreativitet, mens misnøye og mangler på tillit kan gi motsatt virkning.

Hillestad framholder den moderne leder som lagleder og inspirator, som skal bidra til påfyll av energi i organisasjonen og gi opplevelse av at arbeidet har mening. Johannessen & Olsen støtter en slik

oppfatning av betydningen av motiverende ledelse: «Med kunnskap som den viktigste ressursen handler utfordringen mye om at lederne lykkes i å forløse motivasjonen, kreativiteten og ressursene som er latente hos virksomhetens ansatte og i deres nettverk.» (Johannessen & Olsen,2013:21)

1.2 Plan for masteroppgave

1.2.1 Problemstilling

Grunnleggende i en tenkning som tillegger den menneskelige ressursen stor vekt, er en oppfatning av at arbeidstakerne sitter på ressurser, blant annet knyttet til kompetanse som kan være ekstra viktige for å innfri virksomhetens mål og styrke kvaliteten i bedriften. I et slikt moderne samfunn er et viktig spørsmål hvordan en best kan lede kunnskapsarbeidere. Dette handler ikke minst om hva det er som motiverer og driver medarbeidere framover.

Med grunnlag i det jeg har skrevet foran, teori om kunnskapsarbeid og også egen interesse for temaet, ønsker jeg i mitt forskningsarbeid å rette fokus mot ledelse av lærere. Jeg vil finne ut noe om hva som motiverer lærere forstått som kunnskapsarbeidere, og hvordan skoleleder kan legge til rette for motivasjon hos egne medarbeidere.

Jeg har formulert følgende problemstilling for prosjektet:

Hvilke forhold har betydning for læreres jobbtilfredshet og motivasjon, og på hvilken måte kan ledelse og lederatferd bidra til motivasjon hos lærere?

1.2.2 Presisering av problemstilling

Min problemstilling er todelt. Den retter fokus mot to problemområder: Faktorer av betydning for læreres motivasjon, og ledelse. Jeg tenker at mitt utgangspunkt har et klart lederperspektiv, og at teori fra de to ulike ståstedene utfyller hverandre som grunnlag for mitt forskningsarbeid.

Problemstillingen er relativt vid. Dermed gir jeg rom for en bredere refleksjon – flere mulige svar – enn om jeg hadde tatt utgangspunkt i en mer konkret hypotese. (Ringdal,2011,1)

Undersøkelse og drøfting skal kretse om følgende spørsmål:

- a) Hva oppfatter lærere som viktige motivasjonsfaktorer i jobbhverdagen?
- b) I hvilken grad er jobbtilfredshet og motivasjon viktig for den enkeltes jobbutførelse og produksjon?
- c) Hvordan kan leder bidra til styrket motivasjon og jobbengasjement hos den enkelte lærer?
- d) Hvordan er forholdet mellom lederatferd og medarbeideres motivasjon og jobbtilfredshet?

I mine studier vil jeg belyse problemstillingen fra læreres synsvinkel. Det vil innebære å se *ledelse* fra ståstedet til lærere som kunnskapsarbeidere.

1.2.3 Oppgavens oppbygging og avgrensing

Oppgaven er inndelt i seks kapitler:

Kapittel 1:

Innledningsvis presenterer jeg tema for masteroppgaven. Jeg presenterer problemstilling og forskningsspørsmål, og forsøker å plassere arbeidet i en større sammenheng eller kontekst.

Kapittel 2:

I en teoridel presenterer jeg hovedteorien jeg har valgt for mitt arbeid, og som jeg oppfatter som relevant ut fra min problemstilling. Jeg har valgt to ulike perspektiver, med fokus på henholdsvis ledelsesteori og teori knyttet til motivasjon. Jeg forsøker å reflektere rundt sider ved teorigrunnlaget, blant annet i et forsøk på å lete koplinger mellom teori om motivasjon, og ledelsesteori.

Kapittel 3:

Dette kapitlet beskriver min forskningsmessige tilnærming til arbeidet - design og forskningsmetode. Jeg beskriver hvordan jeg har gått fram for å innhente data, samt hvordan data er analysert. Til slutt reflekterer jeg rundt spørsmål knyttet til kvalitet, gyldighet og forskningsetikk.

Kapittel 4 og 5

I dette kapitlet beskriver jeg de funn som jeg har gjort i mine undersøkelser og lar disse spilles i en drøfting, mot relevant teori fortrinnsvis fra mitt eget teorigrunnlag, presentert i kapittel 2.

Kapittel 6

I siste kapittel summerer jeg opp mitt forskningsarbeid. Jeg starter med å ta fatt i mine egne funn. Videre reflekterer jeg rundt sider ved mitt forskningsarbeid, om forholdet mellom problemstilling, teori og funn, og om implikasjon og videre forskning.

2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER OG TIDLIGERE FORSKNING

2.1 Innledning

Med utvikling av stadig nye ledelsesformer har en også funnet nye måter å se organisasjoner på. Teori representerer ulike tenkninger og prioriteringer, og de skal ifølge Grønhaug m/ fl. (2011,16) hjelpe oss til å beskrive, forstå og håndtere ledelsesutfordringer.

Ut fra min problemstilling for oppgaven, velger jeg å rette fokus mot to teorissett:

- *Ledelsesteori* sier noe om hvilke egenskaper og hvilken lederatferd som kjennetegner *den gode leder*.
- *Motivasjonsteori* kan være med på å belyse individers opplevelse av aktivitet, og forklare hvilke faktorer som får mennesker til å handle og agere i ønsket retning.

I dette kapittelet vil jeg ta for meg teorier eller teoretiske aspekter knyttet til ledelse og motivasjon, og jeg vil løfte fram sentrale elementer i relasjonsorientert ledelse, som handler om forholdet mellom medarbeidere og mellom leder og medarbeidere. Videre vil jeg se på hvilke faktorer teori peker på som betydningsfulle for motivering av arbeidstakere, med ekstra fokus på lærere. Det vil kunne være interessant å teste gyldigheten av poenger i etablert teori i mine egne undersøkelser blant lærere, og også bruke mitt teorigrunnlag til å speile egne funn.

2.2 Moderne ledelsesteori

2.2.1 Transformasjonsledelse

I følge Grønhaug m/ fl. (2011:211) har tradisjonell ledelsesteori oppfattet ledelse som sosial transaksjon mellom den som leder og de som ledes. Medarbeidere får her sin godtgjørelse i bytte for å utføre oppgaver.

Den amerikanske ledelsesforskeren Bernard Bass utviklet fra midten av 1980-tallet en ny og utvidet forståelse av fenomenet *ledelse*, *transformasjonsledelse*. Bass ønsket å oppfatte tradisjonelle transaksjonsmodeller og nyere teori med mer karismatisk og visjonær ledelse, som en integrert helhet, som varianter som dimensjoner på et kontinuum. (ibid,10)

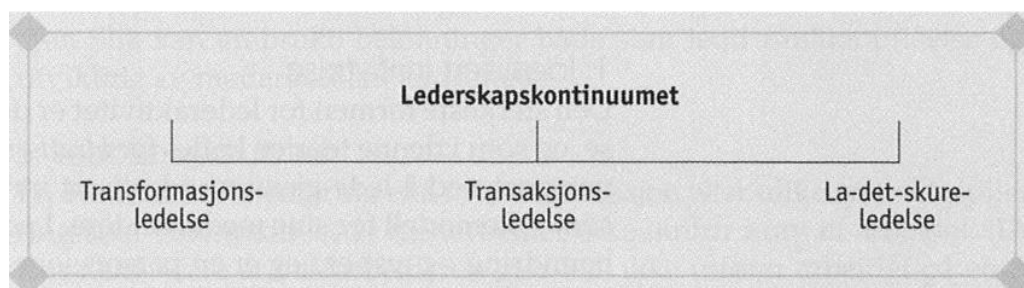


Fig. 2 (Grønhaug m/fl,2011:213)

Fig. 2 viser hvordan ulike ledelsesformer representerer varianter innenfor en helhet. I denne helheten har Bass også med *La-det-skure-ledelse* (laissez faire) som representerer en ledelsesform med en helt passiv leder.

Transaksjoner er et grunnleggende trekk ved ledelse på mange plan og i ulike organisasjoner, helt ned til familien som primærgruppe. I skolen kan gjerne en utviklingsorientert lærer få plass i plangruppa, og glød og engasjement kan kanskje gi plass på etterutdanning eller videreutdanning. Også i klasserommet ser vi mekanismene gjelde idet læren bruker karakterskalaen til å motivere sine elever til å yte. (Grønhaug m/ fl,2011,10)

Mens transaksjonsledelse preges av handling innenfor relativt strenge rammer som er etablert – avtalte spilleregler – retter utpregete transformasjonsledere mer fokus mot den individuelle medarbeider. Slik representerer *transformasjonsledelse* en tilleggsdimensjon til *transaksjonsledelse*.

Medarbeidernes intellektuelle utvikling skal stimuleres gjennom tilpassete utfordringer, og arbeidstakerne trekkes med i et demokratisk lagspill. Oppgaver og ansvar deles gjerne ut, og medarbeidere opplever stor grad av autonomi. Lederen er rollemodell, inspirator og motivator, og jobber for å skjerpe medarbeidernes oppmerksomhet om et felles mål. (ibid)

Emstad (Se Postholm (2012,4)) påpeker at teorien om transformasjonsledelse vektlegger verdier og visjoner og er karakterisert ved fire sentrale dimensjoner, *de fire i-er*:

- a) *Individuelle hensyn* handler om at leder ser den enkelte medarbeider behov for oppmerksomhet og støtte. Videre er det om å hente kunnskapen som ligger i arbeidstakeren,

tildele tilpassete oppgaver og slik bidra til utvikling hos medarbeideren. Denne skal føle seg verdsatt, og lederen skal støtte og veilede slik at arbeidstakeren kan lykkes.

- b) *Intellektuell stimulering* innebærer at leder stimulerer medarbeideren til personlig utvikling ved å invitere til å delta med egne idéer og løsninger. Leder hjelper medarbeideren til å reflektere, og til å se utfordringer og problemstillinger fra ulike vinkler.
- c) *Inspirerende motivasjon* sier noe om leders evne til å skape mening og forståelse for arbeidet gjennom mål og visjoner. Leder formidler optimisme og tydelige forventninger, og tro på- og entusiasme for muligheten til å nå felles mål.
- d) *Idealisert innflytelse* omhandler en leder som rollemodell, med meningsfulle fremtidsbilder og som høster tillit og respekt for etiske og moralske verdier uttrykt via egen atferd. Det kan handle om å behandle medarbeiderne rettferdig, og vise dem tillit. Leder skaper engasjement hos medarbeideren ut over den enkeltes ønsker og behov. Organisasjonens beste blir viktigere enn enkeltindividets mål. Leder er en rollemodell og går foran som godt eksempel.

Jan Spurkeland (2009) står bak teorien om *relasjonsledelse*, den norske varianten av transformasjonsledelse. Spurkeland er opptatt av relasjonsorientert ledelse¹ og retter fokus mot ledelse av medarbeidere gjennom tillitsfulle relasjoner, samhandling og dialog. Ledelse handler om å jobbe for å innfri virksomhetens mål, sammen med sine medarbeidere. Spurkeland (ibid) poengterer sammenhengen mellom relasjon og motivasjon.

Relasjonsledelse handler om å se hele mennesket og om involvering og myndiggjøring av medarbeiderne. Den er tuftet på troen på menneskeorientert ledelse og verdien av å skape en god jobbhverdag for den enkelte, men er også resultatorientert med tro på at arbeidstakere yter mer under en medarbeiderrelatert ledelse. Her råder en holdning om å sikre medarbeideres helse og motivasjon, og samtidig et ønske om å skape gode resultater. (ibid)

2.2.2 Autonomi og selvledelse – to aspekter ved kunnskapsarbeid

I et samfunn preget av dynamikk og kompleksitet, er det viktig stadig å gjøre vurderinger og valg. Irgens (2011,4) viser til Newell mfl. (2002) når han antyder at kunnskapsarbeidere gjerne opplever stor grad av autonomi, mulighet og evne til selvstendig arbeid.

¹ Relasjonsorientert ledelse: Ledelse som retter fokus mot leders relasjoner til egne medarbeidere.

Kaufmann & Kaufmann (2009:112) sier at *autonomi* «...dreier seg om i hvilken grad en arbeidstaker har kontroll over og ansvar for sin egen arbeidssituasjon.» Det kan handle om mulighet til å fastsette mål for eget arbeid, rom for å gjøre vurderinger av hva som skal gjøres og hvordan oppgaver skal løses. En markedssjef opplever gjerne å ha stor grad av kontroll over egen arbeidssituasjon og personlig ansvar for oppgaver som utføres. Medarbeideren ved sentralbordet i samme bedrift vil gjerne oppleve langt mindre selvstendighet og autonomi i sin arbeidssituasjon.

Skaalvik & Skaalvik (2012,4) beskriver lærerjobben som autonom i den forstand at lærere har «selvstendighet og handlefrihet innenfor klare rammer. (ibid:73) Lærernes arbeidstid er i hovedsak knyttet til undervisningsoppgaver, og her opplever den enkelte gjerne godt med handlingsrom i forhold til å gjøre valg av arbeidsmåter og vurderingsmåter, tilnærming til fagstoff og prioriteringer. Lærere har tradisjonelt også disponert egen tid utenom undervisning relativt fritt. Akkurat det vil nok en del lærere i den moderne skole imøtegå med argumenter om at denne tiden stadig fylles med mer pålagt utviklingsarbeid og annen møteaktivitet.

Spørsmålet om myndiggjøring av medarbeidere er sentralt i moderne ledelsesteori. Og også i det teorigrunnlaget som jeg har valgt, kan vi ane en viss motsetning mellom de ulike retninger, på akkurat dette området.

Jeg har tidligere slått fast at teori om transformasjonsledelse framholder mål- og visjonsarbeid som særs viktig for *den gode leder*. I Postholm (2012:74) sier Emstad at Bush (2003) kritiserer transformasjonsledelse for å være manipulerende eller kontrollerende i sin form idet det foreligger en forventning om at lederens visjoner og mål skal etterleves. Johannessen & Olsen (2013:23) påpeker at det ved transformasjonsledelse kan være fare for svekket myndiggjøring av de ansatte.

Kritikken blir ifølge Emstad imøtegått av Hallinger som påpeker at transformasjonsledelse ikke indikerer at rektor alene skal skape visjoner og mål. Ledelsen kan være delt og like gjerne utøves av lærere. Her oppfattes transformasjonsledelse som distribuert i sin natur. (Se Postholm (2012:74))

Innenfor relasjonsorientert ledelsesteori, så er det en utbredt tenkning at ledelse kan delegeres og deles ut til andre. *Distribuert ledelse* beskriver ifølge Kjell Atle Halvorsen (Ibid,2012,3) et ledelsesperspektiv preget av at «ledelse konstitueres i interaksjoner mellom personer i formelle lederposisjoner, personer uten slike posisjoner og situasjon.» Teori om *distribuert ledelse* forutsetter at ledelse er sammensatt og komplekst og mer enn én formell leder kan klare med. Ledelse er naturlig relasjonelt og distribuert og foregår i interaksjon mellom mennesker og situasjon.

Utvikling av stadig mer autonome jobber innenfor kunnskapsøkonomien kan medføre at organisasjoner i stadig sterkere grad vil gå i retning av *selvorganisering*. Bandura (1997) uttrykker at begrepet *selvledelse* handler om *selvinnflytelse*. Det innebærer både strategier for å administrere egen atferd, og kunnskap og metoder for å håndtere aktuelle oppgaver. Teorien beskriver tre komponenter:

a) Tanke-selvledelse

Individets tanker, vurderinger og betraktninger om hva en skal gjøre og hvordan en best kan agere innenfor gitte rammer, for eksempel med hensyn til tid og ressursbruk.

b) Handlingsstyring

Kunnskap om- og fortrolighet med måten den aktuelle oppgaven løses på.

c) Subjektiv mestringstro

Den motivasjons- og affektenergi som ligger i individets tro på egen evne til å mestre den aktuelle oppgaven. (Grønhaug m/ fl.,2011:303)

Teorien beskriver de tre elementene dels som uavhengige, men at de også kan være gjensidig avhengige av hverandre. Bandura (1997) påpeker at den *subjektive mestringstro* er særs viktig som tillegg til mer objektive og oppgaverelevante evner og ferdigheter. (Grønhaug m/ fl., 2011:303)

Grønhaug m/ fl. (2011:307) kaster kanskje en brannfakkell ved å stille spørsmål om utstrakt selvledelse kan medføre for liten grad av koordinering mellom enkeltindividene. Kan mangel på en samlende ledelse heller være en spire til konflikt?

Johannessen & Olsen (2013) parerer denne ved å påpeke nettopp betydningen av selvledelse.

Myndighet og autonomi er sentrale aspekter innenfor Positivt lederskap. Med mer kunnskapsintensive, sammensatte og dynamiske organisasjoner og et samfunn i stadig utvikling, er det ifølge Johannessen & Olsen påkrevet med en annen tilnærming til ledelse og organisasjonsliv. Krav om samhandling vil ifølge Johannessen & Olsen (Ibid) forutsette evne til å lede egne relasjoner med omgivelser og samarbeidspartnere, og medarbeidere må være i stand til å finne fornuftig retning og løsning i ulike situasjoner.

2.3 Motivasjon og emosjon

2.3.1 Motivasjonsbegrepet

I det daglige oppfatter vi gjerne at begrepet *motivasjon* handler om de forhold som setter i gang og opprettholder atferd, handlinger og innsats, for å innfri et mål eller en hensikt. Gunn Imsen (2001:226) uttrykker at «motivasjon handler om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge og glød til handlingene vi utfører.» Motivasjon er med andre ord faktorer eller drifter som starter og holder i gang handlinger eller aktivitet. Kaufmann & Kaufmann (2009:93) definerer begrepet som «de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet for å oppnå et mål.»

I psykologien har en tradisjonelt skilt mellom to motivasjonssystemer:

Ytre motivasjon beskriver situasjoner der kilden til motivasjon og driften til å handle, ligger utenfor det å utføre aktiviteten. Det kan for eksempel være Per som henter ved for å få ros, eller eleven som jobber ekstra godt foran prøven for å oppnå god karakter. I arbeidslivet kan slike motivasjonsfaktorer være utsikter til ekstra lønn, bonus eller andre frynsegoder.

Indre motivasjon handler om følelsesmessig gevinst - interesse, glede og engasjement i forhold til oppgavene som utføres. Vi opplever tilfredsstillelse og glød ved aktiviteten, enten det er ved en hobby som å legge puslespill, eller ved planlegging og gjennomføring av undervisning av egne elever. Den indre driven gjør at spørsmålet om hva vi får for å gjøre aktiviteten, spiller mindre rolle. (Kuvaas & Dysvik, 2012, 4)

Kuvaas og Dysvik (2012, 4) uttrykker at indre og ytre motivering har ulike forutsetninger og vil fungere på forskjellig vis, og videre at i de aller fleste organisasjoner vil medarbeidere kunne oppleve både indre og ytre drivkrefter for egen jobbutførelse. Selv om en kjenner et indre engasjement for å gjøre en oppgave, vil også belønningen kunne skape tilfredshet og virke motiverende.

2.3.2 Motivasjonsteorier

Spørsmålet om hva som styrer menneskelig atferd, kan danne grobunn for mange meninger og oppfatninger - også blant forskere. I det videre tar jeg for meg tre grupper av motivasjonsteori innenfor moderne organisasjonsteori:

Behovsteorier er teorier som henviser til atferd som regnes for å være utløst av grunnleggende behov hos individet.

Kognitive teorier oppfatter motivasjon som et resultat av individets forventninger om å innfri mål, belønning og egen ytelse.

Sosiale teorier retter fokus mot hvordan individets opplevelse av forhold til andre medarbeidere kan virke motiverende eller demotiverende. Ulike former for rettferdighet/ urettferdighet er spesielt aktuelt her. (Kaufmann & Kaufmann, 2009,4)

2.3.3 Lærere og motivasjon

I mang en sammenheng er det interessant med kunnskap om hva som kan ha betydning for innsats og kvalitet i utførelse av aktiviteter og gjøremål. I heimen kan innsatsen handle om å at barn skal holde det ryddig på eget rom, på skolen er det om å få elevene til å jobbe for å lære, våre idrettshelter skal helst vinne, og også i arbeidslivet gjelder det å få medarbeidere til å yte optimalt.

Læreren opererer i følge Skaalvik og Skaalvik (2012, 1) i en mangfoldig jobb med muligheter og utfordringer. Møter med elever og kolleger gir rom for inspirasjon og samhandling, positive relasjoner og trivsel. Samtidig gir høyt tempo og forventninger fra mange kanter, mang en utfordring og motbakke. Mange teorier kan være med på å besvare spørsmål om hva som kan fungere som drivkraft og motivasjonsfaktorer i en lærers jobbhverdag.

2.3.4 Grunnleggende behov

På samme måte som teorien om transformasjonsledelse kan oppfattes som en «grunnleggende» ledelsesteori, framstår psykologen Abraham Maslows behovsteori som en tradisjonell og veletablert motivasjonsteori. Teorien er en såkalt *innholdsteori* og sier noe om hvilke innholdsbetingelser som leder til jobbtilfredshet – tanker, følelser og handlinger som er knyttet til ulike sider ved jobben.

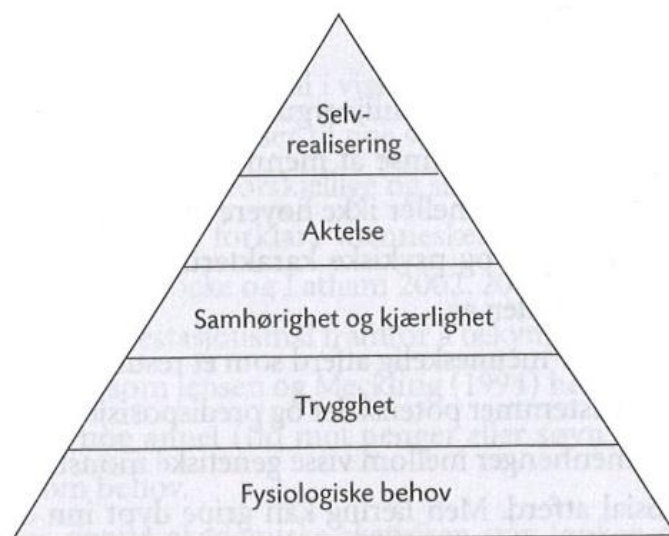


Fig. 3 (Bolman & Deal, 2013:152)

Sentralt i tenkingen er at menneskenes ulike behov er ordnet nærmest som i et hierarki der de mest grunnleggende behov – de nederst i pyramiden – i hovedsak må dekkes før en kan få dekket behov på neste nivå. Mennesket vil søke noe mer når et behov helt eller delvis er dekket. (Bolman & Deal, 2009:152).

Maslows teori er en kjent og veletablert motivasjonsteori. Samtidig er den relativt gammel, og det kan være grunn til å stille spørsmål om den tar høyde for alle aspekter ved moderne kunnskapsarbeid. Maslows teori framstår som relativt individorientert, og en kan spørre seg om det er andre aspekter som betyr mer. Vil pyramiden se ut på samme måte for lærere som kunnskapsarbeidere?

2.3.5 Behovet for anerkjennelse og gode sosiale relasjoner

Maslow vurderer *sosiale behov* som nest viktigst for motivasjon, etter behovet for trygghet og fysisk velvære. Sosiale behov handler om behov for tilhørighet, kjærlighet og inkludering, mens emosjonelle faktorer kan være behov for respekt, tillit og anerkjennelse (ibid).

Vi kan søke støtte for Maslows tanker i *selvbestemmelsesteorien* til Deci & Ryan (Skaalvik & Skaalvik, 2012, 2). Denne påpeker den betydning *tilhørighet* har som faktor for motivasjon hos mennesker. Positive sosiale relasjoner – tillit, respekt og anerkjennelse – er en betingelse for opplevelse av tilhørighet. Men Deci og Ryan (Ibid:50) påpeker også at følelse av kompetanse er avhengig av det sosiale aspektet. Ros og positive tilbakemeldinger fra leder, kolleger, elever eller foresatte, kan styrke lærerens tro på egen kompetanse.

Når Skaalvik og Skaalvik (Ibid:49) påpeker at lærerjobben er et "sosialt arbeid", mener de at en lærers jobbhverdag preges av mye kontakt med andre mennesker. Det handler om uformell kontakt med elever og kollegaer ved skolen, og den mer faglige samhandlingen - samarbeid med lærere og skolens ledelse, undervisningen av elever og samarbeid med elevers foresatte.

Lærerens arbeidsdag er også på mange måter fylt av følelser og emosjoner. Det handler om glede, forventning, stolthet, undring og entusiasme på den ene siden, og tristhet, skuffelse, sinne og frykt på den andre. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2012, 2) kan vi vanskelig skille mellom sosiale og emosjonelle forhold. Lærere opplever relasjoner til ledere og kolleger, men også til elever og deres foreldre. Konfliktfylte relasjoner, mistillit og misnøye, kan gi negative følelser hos lærere. Vennskap og tillitsfulle forhold gir gjerne positive følelser.

Skaalvik & Skaalvik (ibid) uttrykker at mengder av teori underbygger betydningen av sosiale og emosjonelle forhold, for motivasjon hos medarbeidere. Duoen henviser i sin bok (Ibid,2) til Day (2011) som poengterer læreres sårbarhet som følge av at de legger så mye følelse i eget arbeid. «Sårbarheten kommer blant annet frem når de blir hindret i å gjennomføre undervisningen slik de mener det er best for elevene, og når de møter mangel på tillit eller respekt fra rektor, kolleger, foreldre eller elever.» (Ibid:49)

Skaalvik & Skaalvik henviser også til egne undersøkelser der lærere har uttrykt at «gode relasjoner til rektor, kolleger og foreldre hver for seg hadde selvstendig positiv betydning for lærernes følelse av tilhørighet til skolen, som igjen predikerte trivsel i arbeidet.» (ibid:50)

Sosiale motivasjonsteorier retter fokus mot hvordan tilsattes opplevde forhold til medarbeidere rundt seg kan ha positiv eller negativ betydning på motivasjonen. Her handler det spesielt om former for *rettferdighet* som gir seg utslag i variasjoner av motivering.

Det er ikke vanskelig å være med på en tanke om at opplevelse av urimelighet eller å bli behandlet urettferdig, vil utfordre motivasjonen på en annen måte enn situasjoner der medarbeidere kjenner tillit til både leders behandling av en selv og kolleger, og i forhold til prosedyrer ved fordelings- og beslutningsprosesser.

Vi kan få bekreftet poengene også i ledelsesteori. Teorien om transformasjonsledelse oppfatter leder som en rollemodell som gjennom verdier og atferd kan høste stor grad av tillit og respekt fra egne medarbeidere. Emstad nevner spesielt rettferdig behandling av medarbeidere som et poeng i denne sammenheng. (Postholm,2012:69)

2.3.6 Behovet for selvbestemmelse

Teori knyttet til kunnskapsarbeid sier noe om hva som driver kunnskapsarbeidere i deres jobbhverdag. Irgens (2012,4) henviser til Newell som mener at blant viktige motivasjonsfaktorer for kunnskapsarbeidere, er autonomi² og mulighet til å ta mer aktivt del i styringsaktivitet og når beslutninger skal tas.

Dette støttes av Deci & Ryan som står bak teorien om selvbestemmelse, som retter ekstra fokus mot tre grunnleggende psykiske behov - behov for autonomi (selvbestemmelse), behov for tilhørighet og behov for kompetanse. Teorien oppfatter disse tre elementene som en betingelse for indre

² Autonomi: Mulighet og evne til å arbeide selvstendig.

motivasjon. Om behovene ikke skulle bli innfridd, vil den indre motivasjonen og også menneskets trivsel og mentale helse, påvirkes negativt. (Skaalvik & Skaalvik,2012:42)

Også i Banduras sosiale kognitive teori er *autonomi* uttrykt å være en sentral dimensjon. Teorien forutsetter at mennesket er i stand til- og ønsker å ta styring i sitt eget liv. Mennesket er ikke bare en passiv brikke og et produkt av miljøet, men kan handle *intensjonalt*. Det innebærer at det evner å formulere mål, planlegge-, gjennomføre- og vurdere arbeid. Og mennesket er i stand til å motivere seg for oppgavene. Dette betegner Bandura som "human agency", som Skaalvik og Skaalvik oversetter til "å være agent i eget liv." (Skaalvik & Skaalvik,2012,2)

Går vi til ledelsesteori, finner vi fort at *autonomi* er sentralt. Transformasjonsledelse uttrykker en intensjon om å bygge opp- og utvikle egne medarbeidere til å bli utviklere eller ledere selv. Via godt visjonsarbeid med tydelige mål og videre støtte og veiledning, skal medarbeiderne utvikles til aktivt å kunne delta i- og lede endringsarbeid. Dette vil måtte forutsette stor grad av *autonomi*. (Postholm,2012,4) (Granhaug m/ fl, 2011,10)

I kapittel 2.2.2 påpekte jeg Banduras rolle også i teori knyttet til *selvledelse*. Her kan vi også se klar tilknytning til innholdet i begrepet *autonomi*. Ett av tre elementer i Banduras betraktninger om hva som skal til for å kunne håndtere aktuelle oppgaver, ligger i overskriften *tanke-selvledelse*. Denne betegner tanker, vurderinger og betraktninger hos mennesket, om hva en skal gjøre og hvordan oppgaven kan løses.

Vi ser klart at betingelser knyttet til autonomi er å finne både i motivasjonsteori og i ledelsesteori, og faktoren må betraktes som sentrale for både motivasjon og ledelse. Johannessen & Olsen (2008:32) henviser til Turner et.al (2005) som «...påpeker at arbeidsoppgaver med stor grad av autonomi (personlig kontroll) sammen med transformasjonsledelse i en teambasert kontekst, trolig vil skape større grad av tillit til ledelsen, organisatorisk forpliktelse, oppfattelse av rettferdighet, oppfattet kontroll og tilhørighet, og vil føre til utviklingen av en fleksibel orientering blant de ansatte.»

2.3.7 Kunnskap og kompetanse – et spørsmål om forventning om mestring

Kunnskapsarbeidere betegnes i kapittel 1 som medarbeidere som innehar høy kompetanse på egne arbeidsområder, og som utfører jobb der det gjerne er påkrevet med betydelig kunnskap.

Deci & Ryan sin selvbestemmelsesteori påpeker kompetanse som en betingelse for motivasjon, sammen med autonomi og sosial tilhørighet. Og det er lett å tenke seg at evnen til autonomi i mange

sammenhenger kan begrenses av manglende kompetanse, og at disse to forholdene er nær knyttet til hverandre. (Skaalvik & Skaalvik,2012:44)

Kunnskap og kompetanse i denne sammenheng handler ikke mest om tilgang på fagkunnskap isolert sett. Like interessant er en kopling til begrepet *mestring* og et individs tro på egen mestringsevne. *Forventning om mestring* er sentralt i Sosial kognitiv teori. Her sies det at mennesker gjerne vil velge oppgaver og aktiviteter som en har tro på å klare, og vi vil unngå å velge dem vi er usikre på om vi mestrer. Forventninger om mestring har også betydning for flere følelsesmessige forhold, og kan påvirke følelse av sikkerhet, trygghet og trivsel. (Bandura, 1997) (Skaalvik & Skaalvik,2012,2)

Idet en lærer ut fra egne verdier og vurderinger formulerer mål og plan for å innfri dette, så handler læreren intensjonalt. Dette forutsetter tro på at en kan klare å nå målet og forsere de skjær som en vil kunne møte i arbeidet. Slike forventninger om mestring kaller Bandura for *self-efficacy*. (Skaalvik & Skaalvik,2012:30)

Bandura (1997) peker på fire forhold som spesielt viktige kilder til forventning om mestring:

- | | |
|--------------------------------------|---|
| a) Autentiske mestringsforventninger | - Tidligere erfaringer med å mestre tilsvarende oppgaver. |
| b) Vikarierende erfaringer | - Observasjoner av at andre signifikante personer, for eksempel en kollega, har utført oppgaven. |
| c) Verbal overtalelse | - Signaler fra andre - oppmuntring og støtte - kan gi tro på egen mestring. |
| d) Emosjonelle reaksjoner | - Tidligere erfaringer og følelser kan vekkes til live i nye situasjoner, og påvirke forventningene til mestring. |

Bandura peker på mestringsforventning som det mest avgjørende kriterium for å kunne fungere som agent i eget liv. (Skaalvik & Skaalvik,2012:31)

I kapittel 2.2.2 er Bandura angitt som mannen bak teorien om *selvledelse*. Det handler om å legge til rette for at mennesker kan lede seg selv og hverandre gjennom å fastsette mål, gjøre vurderinger i forhold til hva som skal gjøres og hvordan, evaluere og stake ut ny kurs. En nærmere kikk på hvilke elementer som er betingelser for selvledelse, viser at *subjektiv mestringstro* er sentralt også her. Dette betegner kraften som ligger i individets tro på å klare oppgaven eller innfri mål.

Også teorien om *transformasjonsledelse* (Se kapittel 2.2.1) vektlegger individets tro på mestring. Transformasjonslederen vier stor grad av oppmerksomhet til den enkelte medarbeider og støtter og

veileder på arbeidstakerens vei mot opplevelse av å lykkes. Det kan ifølge Emstad (Se Postholm (2012,4)) innebære å støtte opp om medarbeideren i forbindelse med arbeid med nye oppgave, og slik styrke troen på å mestre oppgaven.

Skaalvik & Skaalvik (Se Andreassen m/ fl. (2009:147)) poengterer at det også er et klart forhold mellom følelse av handlingsrom – *autonomi* – og *mestringsforventninger* hos lærere, ved at *autonomi* vil styrke læreres forventninger om mestring.

2.4 Oppsummering

Teori om kunnskapsarbeid og moderne ledelsesteori framholder medarbeideres kunnskap og kompetanse som viktige innsatsfaktorer innenfor moderne kunnskapsorganisasjoner. Autonomi hos medarbeidere og mulighet og evne til selvorganisering, selvledelse, framstår som viktige elementer i ledelse av medarbeidere. Motivasjonsteori påpeker også disse perspektivene som betydningsfulle faktorer for motivasjon av lærere. Kunnskapsbegrepet i tilknytning til motivasjon, handler også gjerne om forventning om mestring. Teorien sier at ethvert individ vil velge aktiviteter en har tro på at en vil klare, og velge bort oppgaver som vi i mindre grad tror vi mestrer.

Motivasjonsteori påpeker betydningen av at arbeidstakere opplever å få innfridd sosiale og emosjonelle behov. Behovet for trygghet, anerkjennelse, tilhørighet og opplevelse av tillit og rettferdighet, betegnes som grunnleggende psykologiske behov, helt avgjørende for medarbeidere i arbeidslivet. Teorien om transformasjonsledelse (Kaufmann & Kaufmann, 2009:353) bekrefter dette ved å poengtere betydningen av individuell tilbakemelding og anerkjennelse. Det handler om støttende og motiverende ledelse med mål om at den tilsatte kan oppleve vekst og utvikling, for seg selv og organisasjonen.

Klare mål og visjoner skaper mening, felles retning og forventninger for arbeidet i virksomheten. Medarbeiderne dras med i et demokratisk lagspill, med aktiv deltakelse i beslutnings- og utviklingsprosesser. Transformasjonslederen hjelper medarbeideren til å reflektere og se muligheter. Hun eller han framstår som rollemodell opptatt av å skape tillit, blant annet gjennom å behandle egne medarbeidere rettferdig og respektfullt.

I teoridelen har jeg presentert verdier i relasjonsorientert ledelsesteori. «Relasjonsorientert lederstil prioriterer gode relasjoner med- og mellom medarbeidere som mål, men også som middel til å motivere til ytelse.» Kaufmann & Kaufmann (Ibid:342) Motivasjonsteorien jeg har trukket fram, påpeker faktorer med betydning for motivasjon av medarbeidere, med fokus på lærere i skolen.

I mitt videre arbeid med egne undersøkelser og funn, vil jeg ta utgangspunkt i perspektiver i teoridelen. Samtidig vil lærerne i mitt utvalg kunne løfte fram nye poenger som kan gi rom for andre teoretiske tilnærminger.

Det vil være interessant å teste ut poenger i dette teorikapitlet, i mitt materiale av lærere. Samtidig vil funn blant mine informanter kunne speiles i teori fra dette kapitlet. Slik vil teorigrunnlaget kunne fungere som fortolkningsrammer eller kameravinkler hvorfra mine egne funn kan betraktes.

3.0 INNSAMLINGSARBEID - METODEDEL

3.1 Tilnærming til forskning

3.1.1 Forskningsplan

Forskning handler ifølge Befring om «...å etterprøve, fornye og videreutvikle det som til kvar tid framstår som etablert eller anerkjent kunnskap på eit fagområde.» (Befring,2010:11) Jeg oppfatter at jeg følger denne holdningen når jeg har plan om å la egen undersøkelse utfordre utvalgt teori, i mitt tilfelle knyttet til ledelse av mennesker og med vekt på transformasjonsledelse. Slik søken etter ny kunnskap krever ifølge Befring, faglig relevant forskning utført på en systematisk og troverdig måte. (ibid)

Min plan for innhenting av ny informasjon må betraktes som *empirisk forskning*. Denne kjennetegnes ved at en går ut i den virkelige verden og innhenter opplysninger om temaer og objekter som skal være gjenstand for forskning. Dette til forskjell fra mer humanistisk forskertradisjon, gjerne også betegnet som *hermeneutisk tilnærming*, der en søker å finne intensjoner og tenkemåter i skriftlige kilder, for eksempel i lover og arkivmateriale. Empirisk forskning krever ifølge Befring klarhet i spørsmål om hva som skal undersøkes, hvem som skal være objekter i undersøkelsene og hvordan innhentingene skal foregå. (Befring,2010,1-2)

Min studie vil ha preg av fenomenologisk holdning, et uttrykk for et ønske om å «få fram den levde erfaringen.» (Nyeng,2012:33) Jeg vil ta temperaturen på virkeligheten og er ute etter de aktuelle medarbeidernes opplevelse av deres virkelighet. Nyeng sier at en fenomenologisk tilnærming til kunnskap uttrykker en holdning om at mennesker er mer enn bare et vanlig «objekt» i en kontekst,

for eksempel maling i et spann. Mennesker er engasjert i noe gjennom praktisk handling. Mennesket er altså «først et praktisk vesen og først deretter et teoretisk kunnskapsvesen» (ibid)

Mitt prosjekt har til hensikt å løfte fram aktuelle og reelle opplevelser knyttet til motivasjon og ledelse hos de lærere som er informanter. Dataene fra undersøkelsene vil i neste omgang kunne skape et visst grunnlag for refleksjon rundt sider ved ledelse og lederatferd.

3.2 Forskningsmetode

3.2.1 Kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode

Idet en skal til med forskningsarbeid, er det om å legge en god plan for arbeidet. Befring (2010:11) karakteriserer forskning som kvalitetsarbeid og henviser til at slik virksomhet skal gi grunnlag for ny kunnskap og kompetanse. Dette stiller spesielle krav til troverdighet, men også til innhold og metode.

Forskerens strategi eller plan, krever mange vurderinger og valg. Ett av dem er valg av forskningsmetode som ifølge Ringdal (2011:17) kan ses på som framgangsmåter og teknikker til bruk for «å besvare vitenskapelige spørsmål og problemstillinger.» (ibid)

Forskningsteori opererer gjerne med to hovedkategorier av forskningsmetoder eller strategier:

Kvantitativ metode gir beskrivelser i form av tall og tabeller, for eksempel ved gjennomføring av spørreundersøkelser. Ved bruk av slike metoder forholder forskeren seg gjerne til et relativt stort antall enheter og det vil naturlig være en viss avstand mellom forsker og enhetene.

Kvalitativ metode baseres på tekstdata, for eksempel utskrift fra intervju. Ved bruk av slike metoder er forskerne gjerne opptatt av å komme nærmere enhetene, for eksempel en medarbeider, og få mer utdypende svar – hvordan og hvorfor. (Befring,2010,5)

Tradisjonelt har nok kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode vært oppfattet som motsetninger, og i samfunnsvitenskapelige miljøer har de to hovedkategoriene gjerne blitt satt opp mot hverandre. Metodeblanding, gjerne betegnet som metodetriangulering, er i dag ansett som både akseptert og hensiktsmessig i mange sammenhenger. Postholm & Jacobsen (2013:41) uttrykker klart at den kvalitative og den kvantitative metoden bør ses på om komplementære. Metodene gir ulike typer informasjon, og «de kan inspirere til ytterligere refleksjon og diskusjon.»

I mitt arbeid vurderte jeg ulike innsamlingsmetoder, både kvantitativ og kvalitativ forskning. God oversikt er et godt og verdifullt utgangspunkt i arbeidet for å nærme seg en klar oppfatning av virkeligheten i forhold til den aktuelle problemstillingen. En spørreundersøkelse kunne greitt gi meg et visst bilde av hvilke motivasjonsfaktorer medarbeidere oppfatter som viktige og mindre viktige for egen jobbhverdag og produksjon. Men jeg ville også gjerne vite hvorfor noen faktorer er ekstra viktige, og var også ute etter mer nyanserte uttrykk knyttet til betydningen leders atferd har for motivasjon og produksjon.

Da måtte jeg nærmere aktørene, lærerne. Det er begrunnelsen for at jeg ville bruke kvalitativt forskningsintervju. Postholm & Jacobsen (Ibid:33) mener at en slik type forskning «er rettet mot å forstå hva som skjer i sosiale systemer når de utsettes for noe.» (Postholm & Jacobsen,2013:41)

3.3 Innsamling av datamateriale

3.3.1 Utvalg

Postholm (2011:22) påpeker at kvalitativ forskning på praksis «innebærer et nært samarbeidsforhold mellom forsker(e) og forskningsdeltaker(e). Med utgangspunkt i en problemstilling er målet å beskrive kompleksiteten til et fenomen. I mitt arbeid handler det om hvordan ulike forhold påvirker læreres motivasjon i jobbhverdagen. Fenomenet er ifølge Postholm «...en del av en virkelig setting hvor menneskelige prosesser eller problemer forskes på.» (Postholm,2011:22)

Datainnsamling via egne undersøkelser krever at en gjør et utvalg av enheter som skal være gjenstand for undersøkelsene. Dette til forskjell fra *foreliggende data* som kan være å finne i tidligere undersøkelser og dokumenter.

I mine undersøkelser har jeg intervjuet sju lærere fra fire forskjellige skoler. Ved å velge informanter fra flere ulike skoler, har jeg muligheten for å hente inntrykk fra ulike «kulturer». Lærere har heller ikke hatt de samme lederne, noe som kan gi uttrykk for forskjellig erfaringsgrunnlag. Dette kan gi grunnlag for ulike svar og mulighet for mer nyansering i egne drøftinger.

Av skoler har jeg to middels store 1-10 -skoler, med mellom 170 og 220 elever og 20-25 lærerstillinger. De to siste skolene, en ren barneskole og en ren ungdomsskole, er store skoler med mer enn 300 elever og 30-60 tilsatte lærere.

I min drøfting vil jeg ikke benevne de ulike skoler da jeg ikke ser at dette har betydning. Da er det kanskje mer interessant å kikke litt nærmere på de lærerne som er med i utvalget. Her opererer jeg med angivelse av alder via betegnelser på aldersgrupper: *Yngre* lærer angir en alder på under 30 år, *middelaldrende* tilsier 30-50 år, *eldre* lærer er over 50 år.

Lærer 1 (L1) er en yngre kvinnelig lærer som må regnes som relativt nyutdannet, med kun få år bak seg som lærer. Læreren jobber i ungdomsskolen.

Lærer 2 (L2) er en kvinnelig middelaldrende lærer, med relativt lang fartstid i skolen. Hun har erfaring fra hele grunnskoleløpet, men har i dag base i ungdomsskolen.

Lærer 3 (L3) er en eldre mannlig lærer med lang fartstid i skolen. Han har jobbet ved flere skoler, men har en lang periode hatt tilhold ved samme skole, fortrinnsvis i ungdomsskolen.

Lærer 4 (L4) er en kvinnelig middelaldrende arbeidstaker med relativt lang fartstid fra ungdomsskolen. Hun har videre erfaring med skolerelatert arbeid utenfor skolen.

Lærer 5 (L5) er en mannlig middelaldrende lærer med ca. 15 års erfaring fra arbeid i barneskolen hvor han fortsatt har base.

Lærer 6 (L6) er en kvinnelig lærer som må regnes som fersk i skolen, med kun få år bak seg i yrket. Denne medarbeideren har hatt sin jobb i barneskolen.

Lærer 7 (L7) er en middelaldrende kvinnelig lærer med bakgrunn fra både barne- og ungdomsskole og også noe mer administrativt arbeid. Denne medarbeideren arbeider for tiden med elever i grunnskolealder, også minoritetsspråklige.

Ved valg av lærere har jeg lagt vekt på å få til en viss spredning med hensyn til erfaring, og også lærere av begge kjønn.

3.3.2 Intervjuet

Postholm & Jacobsen (2013) poengterer betydningen av at enhver forskningsdialog må være forankret i problemstillingen. Videre er de opptatt av at det må gjøres ulike valg for organisering og innhold i samtalen: Hva vil jeg ha informasjon om, hvem vil jeg snakke med, hvilken form skal samtalen ha, og hvordan skal den gjennomføres?

Postholm & Jacobsen (ibid) skiller mellom mer og mindre strukturerte intervjuer. Jeg nyttet *halvstrukturerte intervjuer* som kjennetegnes ved at tema og spørsmål i hovedsak er forhåndsbestemt. Samtidig er ikke møtet strengt disponert på forhånd, og det kan til en viss grad styres ut fra dialogen. I et slikt intervju som gjerne betegnes som fokusintervju, kan en stille konkrete spørsmål til

informanten, men det kan også framkomme diskusjon og meningsutveksling. Det å sitte rundt et bord ansikt til ansikt og veksle tanker, meninger og oppfatninger, tror jeg vil kunne gi godt med utdypende informasjon om temaet for forskningen. (Postholm,2010,6)

Intervjuene framstod for en stor del som en samtale. Vi tok utgangspunkt i de framlagte spørsmålene og rekkefølgen her. Men jeg ønsket ingen slavisk gjennomgang med spørsmål og svar. Jeg la vekt på å lytte aktivt og kom gjerne med utdypende spørsmål idet informantene kom med ekstra interessante perspektiver og uttrykk. Her handlet det om å vise respekt for hva informantene ønsket å spille inn, og dessuten hente ut interessante og nyanserte data.

Når det gjelder spørsmål og formuleringer, så opererte jeg gjerne med erfaringsbaserte spørsmål. Postholm (2010:165) antyder at dette gjerne er spørsmål som informantene greit svarer på. Jeg opplevde da også å få for en stor del gode svar, som gav et bilde av situasjon innenfor aktuelle emneområder. Men det er som Postholm (ibid) sier, enklere å svare på spørsmål om nåtiden enn å hente fram opplevelser fra fortiden. Jeg var også opptatt av å få tak i informantenes ønsker og verdier, noe som også preget noen av spørsmålene. Svar her skulle gi meg informasjon om lærernes tanker og holdninger om ulike felter, for eksempel spørsmål om betydningen av tydelige mål og forventninger.

Intervjuene jeg avholdt, hadde en varighet på fra 45 til 80 minutter. Informantene hadde på forhånd fått informasjon om tema for masterarbeidet og samtalen, mens jeg bevisst unnlot å dele ut intervjuguiden før intervjutidspunktet. Slik så jeg for meg at jeg kunne få lærernes «ferske» uttrykk for opplevelser og følelser, ikke vel gjennomtenkte og veldreide svar. Jeg brukte utdypende og avklarende spørsmål i den hensikt å få fram flere detaljer og styrke mine data.

3.3.3 Analysearbeid

Analyse av data er ifølge Postholm (2010,5) en løpende prosess som har til hensikt å styrke forskerens forståelse av fenomenet som studeres. «En helhet blir plukket i stykker, for deretter å bli analysert» (Ibid:105) Postholm (ibid:105) antar at en bedre forståelse for de enkelte deler i neste omgang vil kunne gi forskeren styrket forståelse for helheten.

Arbeidet med transkribering ble et relativt omfattende arbeid. Jeg valgte å skrive ned alt som ble sagt i intervjuene. I analysearbeidet startet jeg med å jobbe meg gjennom de transkriberte tekstene med intensjon om å lete sentrale, meningsbærende utsagn. Disse ble så kategorisert, med hovedoverskrifter som så kunne deles opp i underkategorier. Uttrykk for ønske om «å bli sett» kunne

hos noen handle om hjelp til å mestre hverdagen, mens andre brukte begrepet om behov for å få utnyttet egen fagkompetanse eller mulighet til å realisere seg selv på arbeidsplassen.

Postholm (2011,5) betegner analyser i form av kategorisering, som *deskriptiv analyse*. Dette innebærer analyse av et datamateriale i den hensikt å redusere omfang, skape oversikt og løfte fram de viktige poenger i materialet. Med grunnlag i analysearbeid kan forskeren finne sammenhenger mellom begreper, og utvikle modeller som kan styrke forståelsen av de fenomenet som ble studert.

Postholm (Ibid:53) påpeker at teorien kan ha ulike betydning for et studium avhengig av studiets hensikt. Jeg opplevde at jeg fikk med meg stadig mer ballast utover i forskningsprosessen. Fra jobben med teoridelen hadde jeg med meg poenger som tidlig i intervjuprosessene utkrystalliserte seg som svært aktuelle hovedkategorier eller subkategorier. Og interessante poenger fra ett intervju kunne påvirke mitt forskerfokus ved det neste. Navn på hovedkategorier og plassering av underkategorier kunne nok også gjerne endres i løpet av innsamlings- og analyseprosessen. Alt dette kan være med på å bekrefte forskning som en dynamisk prosess, og jeg tenker også at koplinger mellom etablert teori og egne funn bidro til min forståelse for sider ved temaet.

3.3.4 Forskningskvalitet

Postholm (2011,7) betrakter forskeren som den viktigste innsatsfaktoren for å sikre kvaliteten på et forskningsarbeid. Ifølge Postholm (ibid:136) oppfatter en innenfor fenomenologiske studier, kvaliteten som «...en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data.»

I det følgende tar jeg for meg noen prosedyrer som er aktuelle grep for å sikre kvaliteten på forskningsprosessen. Jeg har forsøkt å relatere de ulike prosedyrene til mitt eget arbeid.

Forskerens presentasjon av egen subjektivitet

Idet en tar til med forskning, må det forutsettes at forskeren har et motiv med arbeidet. Postholm (2011,7) poengterer betydningen av at forskningsteksten bør fortelle noe om hvilket utgangspunkt «forskeren» har for å gå i gang med studien. I min tekst har jeg berørt dette spørsmålet i kapittel 1.

Intervjuet

Postholm (ibid:137) påpeker betydningen av at forskeren sikrer at alle informanter kretser om de samme temaer. Jeg opererte i utgangspunktet med en relativt omfattende intervjuguide. Denne er lagt

ved som vedlegg 4. Guiden ble ikke fulgt slavisk, men hadde heller funksjonen som «sjekkliste», en forsikring om at jeg i alle intervjuer kom innom de sentrale temaer.

Og så kan det naturligvis utover de forhåndsbestemte temaer komme nye innspill initiert av en eller flere av informantene. Ett eksempel fra mine undersøkelser er når flere av de første lærerne bruker uttrykket «å bli sett» om forholdet til egen leder. Dette valgte jeg å utnytte, og begrepet ble brakt med videre til senere intervjuer og til teksten.

Gyldighet og troverdighet

Triangulering handler om at forskeren søker å styrke studiens troverdighet gjennom bruk av ulike kilder til å støtte opp om og underbygge poenger. Det kan innebære bruk av ulike kilder til teori, og også bruk av flere ulike innsamlingsstrategier.

Ringdal (2011:19) uttrykker: «Originalitet skapes ved utvikling av ny teori, ved kombinerings av tidligere teorier, eller ved anvendelse av teoretiske resonnementer fra et annet forskningsfelt.» I mine studier har jeg lagt vinn på å gjøre bruk av ulike teoretiske perspektiver. Det har vært interessant å nytte teori fra i utgangspunktet to ulike forskningsfelter, ledelsesteori og teori knyttet til motivasjon. I tillegg har jeg rammet dette inn ved hjelp av noe teori om kunnskapsarbeid.

Member checking innebærer at informantene får mulighet til innsyn i de beskrivelser og tolkninger som forskeren har gjort av deltakernes utsagn. Posthom (2011,7) henviser til Lincoln og Guba (1985) når hun påpeker at member checking er det viktigste tiltaket for å sikre tilstrekkelig troverdighet på studien.

I forbindelse med mine studier har det for så vidt vært anledning til innsyn i transkriberinger jeg har gjort. Dette ble ikke realisert for noen av informantene. Idet jeg hadde ferdig et rimelig ferdig utkast til drøftingskapittel, sendte jeg imidlertid ut dette til alle informanter. Med litt tilleggsinformasjon til den enkelte om hvilke utsagn som tilhørte aktuell informant, kunne hver enkelt sjekke både den totale drøftingen og enkeltutsagn brukt i teksten. Slik kunne den enkelte vurdere signaler teksten gav totalt sett, og egne utsagn referert i teksten.

3.3.5 Forskningsetikk

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, juss og humaniora (NESH 1999) har formulert etiske retningslinjer for forskning. Disse har ligget til grunn for mitt arbeid. Nedenfor følger en kort redegjørelse for de elementer som har vært relevante:

Krav om informasjon

I mine studier hentet jeg informanter fra flere ulike skoler. Jeg startet med å henvende meg til skolene ved leder, med informasjon og forespørsel om bruk av medarbeidere ved skolen, som informanter. Videre tok jeg selv kontakt med aktuelle lærere. Dette også for å unngå eventuelle pressituasjoner som følge av henvendelse fra egen rektor.

Både leder og aktuelle informanter, fikk skriftlig informasjon om bakgrunn for- og formål med prosjektet og tema og litt om hvilken type informasjon jeg var ute etter. Brevene vises som vedlegg nummer to og tre.

Krav om informert og fritt samtykke

Informasjonsbrev tilsendt aktuelle informanter, gav tydelig uttrykk for at undersøkelsen var frivillig. Informanter ble gitt anledning til å takke «nei» til å delta, og det ble også åpnet for mulighet til å trekke seg når som helst i prosessen.

Krav om anonymitet og konfidensialitet

Ringdal (2011:429) påpeker at personopplysningsloven krever at «...alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger, meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS (NSD).

Jeg har meldt inn mitt prosjekt til NSD for godkjenning av mitt prosjekt. Her skisserte jeg planer for behandling av informasjon og også aspekter ved forholdet til informanter. Intervjuguide og informasjonsbrev ble også oversendt. NSDs godkjenning av prosjektet bekreftes i vedlegg nummer en.

Informanter kan ikke gjenkjennes i tekstmaterialet. Navn på personer og skoler som måtte være nevnt i intervjusituasjoner, er fjernet i forbindelse med transkribering.

Krav om respekt for individets privatliv

Retningslinjene fra NESH påpeker at «...forskeren skal vise tilbørlig respekt for individets privatliv.» (Postholm,2011:153). Dette innebærer å gi deltakerne mulighet til å kontrollere hvilken informasjon som skal gjøres tilgjengelig for andre.

Via member checking, beskrevet i kapittel 3.3.4, ble informantene sikret mulighet til kontroll av informasjon tenkt gjengitt i endelig tekst.

4.0 MOTIVASJON OG JOBBENGASJEMENT HOS LÆRERE

4.1 Hva er det som driver lærere?

4.1.1 Lærere og motivasjon

Når lærere i min undersøkelse forteller om hva som har brakt dem inn i skolen, så framstår det som klart at dette er en jobb de opplever som interessant og givende, og også som noe de kan passe til. Ønsket om å bety det lille ekstra for elevene og ta del i deres utvikling og læring, det oppleves som både inspirerende og meningsfylt.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-04), *Kultur for læring*, slår fast allerede i innledningen at kompetente og engasjerte og ambisiøse medarbeidere er en forutsetning for utvikling i skolen. Videre sier meldingen: «Derfor er det en sentral oppgave å styrke og videreutvikle læreres faglige og pedagogiske kompetanse og å motivere for forbedringer og endringer.» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-04:4)

I dette kapitlet skal jeg rette søkelyset mot områder og faktorer som kan være med på å drive medarbeidere opp og fram i jobben som lærer. Slike motivasjonsfaktorer er gjerne forutsetninger for at skolen kan få full utnyttelse av den kapasitet som ligger i den enkelte medarbeider. Jeg vil la data fra mine informanter sparis med teoretiske betraktninger fra tidligere forskning, med vekt på teori jeg har redegjort for i kapittel 2.

4.2 Møtet med elevene

4.2.1 En berikelse å arbeide med barn og unge

Innledningsvis i kapittelet var jeg innom det faktum at mange læreres yrkesvalg springer ut av et ønske om å arbeide med barn og unge. Det handler om de sosiale møtene preget av tillit, trygghet og omsorg – det å kunne oppleve å gjøre den lille forskjellen for barnet eller ungdommen.

En relativt fersk barneskolelærer (L6) ser stor verdi i det gode møtet med eleven, og det skal ikke så mye til for å tenne gløden: *«Bare det møtet med ungene om morgenen – en sånn ting som å si «god morgen», en gir hverandre et smil, og ser at ungene føler seg sett. Det er en veldig god start på dagen.»* En erfaren barneskolelærer (L5) vet også fortsatt å sette pris på møtet med elevene, og har følgende svar på spørsmålet om hva som skaper glød og engasjement: *«Jeg liker å få jobbe med ungene. Å få være med på deres oppvekst og bidra til deres utvikling. Å få være i lag med ungene og oppleve at ungene er glade for at du er der og for at du bryr deg om dem.»*

En annen lærer (L2) som de siste årene har hatt tilhold i ungdomsskolen, trekker fram bilder fra situasjonen som støttespiller for de unge, gjerne i et litt bredere lærings- eller utviklingsperspektiv: *«For å være ærlig, så er det ikke først og fremst det faglige, men det at jeg får jobbe med elevene i forhold til motivasjon og mestring i hverdagen. Det er veldig mange utfordringer på ungdomstrinnet, også med tanke på psyko-sosiale forhold. Det å få disse relasjonene til elevene, det gir meg mest.»* Smith, Utvik & Helleve (2013:34) uttrykker at dette ønsket om å hjelpe elevene, handler om å ha utviklet profesjonell empati.

Anerkjennelse er gjerne med på å berike jobbhverdagen. Og ifølge mine informanter er ingenting som positiv kommunikasjon og anerkjennelse fra egne elever. En informant minnes med glede tilfeller der kolleger har formidlet positive meldinger fra elevene, for eksempel: *«I dag var elevene veldig fornøyde med den spansktimen.»* (L7) En annen sier at følelsen av den gode relasjonen, det er det beste. *«Når elever tar kontakt med meg for å fortelle hva de har opplevd i helga. Og når de har det vanskelig og kommer og ber om å få snakke med meg. Eller når de kommer ens ærend for å fortelle at de har hatt en god time, eller at de fikk til oppgaver. Når jeg kjenner at elever har tiltro til meg...da har jeg oppnådd noe jeg ønsker.»* (L2)

4.2.2 Med ønske om å lære bort

Kjernen i en lærers jobb er undervisning. Da er det ikke så unaturlig at lærere oppfatter undervisning og læring som betydningsfullt i jobbhverdagen. Mine informanter er enige om at det å møte elevene i konstruktive og gode læringssituasjoner, det slår det meste når det gjelder gylne øyeblikk i skolehverdagen. Det kan handle om å planlegge og gjennomføre undervisning innenfor et fag en oppfatter som «sitt», eller å reflektere sammen med en eller flere elever, rundt en oppgave, en løsning eller et faglig arbeid.

De faglige møtene der det går opp et lys for eleven som har knekt koden, framholdes som situasjoner der læreren opplever ekstra glød. Flere lærere poengterer betydningen av å se elever lykkes. «*Hvis elever har jobbet hardt og så løser det seg. Du ser at elevene blir glade selv. Det er godt,*» sier lærer 1. Og samme lærer fortsetter: «*Det er artig når de flinke får til. Men når elever som virkelig sliter i hverdagen, opplever slike lyspunkter, det er motiverende.*» Og lærer 6 med sin barneskolebakgrunn, er inne på noe av det samme: «*Det er noe med å se at ungene når små delmål hele tiden, og at de oppdager det selv, ser at de har lært. Det å se denne gleden i øynene på dem, det gir meg veldig stor motivasjon.*» Lærer 5 henviser humoristisk til situasjoner der «*...Petter Smart –lyspæra lyser hos en av elevene som har plagdes med hel og halv time på klokka. Det inspirerer.*»

Læreres uttrykk om betydningen av møter med elevene og undervisning, underbygges av sentral motivasjonsteori. Wigfield & Eccless (Se Skaalvik & Skaalvik, 2012:36) påpeker i sin forskning den verdien en oppgave eller aktivitet har for en person, blant annet den *indre verdi* eller glede en aktivitet eller oppgave gir. Dette verdiperspektivet er også integrert i sosial kognitiv teori (Se kapittel 2.3.6) der det å være «agent i eget liv» forutsetter konkrete mål som en ønsker å oppnå.

Mine informanters ønske om å jobbe med barn og unge framstår som nærmest et genuint ønske. Skaalvik & Skaalvik (2012:36) påpeker også at forskning viser at for mange lærere så er dette det aller sterkeste motivet for å satse på jobb i skolen.

Samtidig kan vi kanskje ane en mulig forskjell avhengig av læreres utdanningsbakgrunn. Er det slik at lærere med universitetsbakgrunn har enda sterkere faglige motiver enn lærere med bakgrunn fra høgskoler/ lærerhøgskoler?

Den mest erfarne læreren blant mine informanter (L3), er etter eget sigende «for den gamle idé.» Med undervisningserfaring blant høyt utdannede lærere i ungdomsskolen på 1980- og -90 -tallet, oppfatter læreren fag som det absolutt viktigste kilden til motivasjon. «*Ja, det handler om å lære*

bort. Egentlig vil jeg at alle skal kunne lære like mye som jeg selv har gjort. Det skjønner jeg at det blir vanskelig, men i alle fall mest mulig.»

Lærer 4 har også bakgrunn fra universitet og framstår som svært opptatt av fag. Hun utfordrer gjerne egen kreativitet i sin higen etter stadig bedre opplegg. Og på spørsmål om når engasjementet virkelig merkes, sier hun: *«Egentlig når vi skal inn på nye temaer, finne ut hva vi kan gjøre for å variere undervisningen. Har det skjedd noe nytt, kan vi bruke nye tekster, nye filmsnutter – for å få fram de gode poenger?»* Læreren poengterer også verdien av gode medlærere som er like engasjerte, *«...som jeg kan veksle idéer med.»*

4.3 Betydningen av sosiale relasjoner

4.3.1 Kollegers betydning

Jeg har i kapittel 2.3.5 henvist til Skaalvik & Skaalvik og deres oppfatning av at lærere har et sosialt arbeid. I skolen yrer det av folkeliv, og lærere er i daglig kontakt med både elever, kolleger og ledere, og en har også gjerne ukentlig kontakt med elevers foresatte og andre samarbeidspartnere.

Det å oppleve å ha gode kolleger er av stor betydning for lærere. En informant (L1) bor få meter fra en skole og kjører forbi en annen, men velger å fortsette ved en skole som krever fire mil med kjøring hver dag. *«Folkene ved min skole er kjempeviktige. Jeg trives så godt med elever og kolleger. Det er viktigere enn kort vei til jobb.»* En lærer (L2) med relativt lang erfaring, poengterer betydningen av fellesskap på teamet: *«På teamet der jeg er nå, fungerer det veldig bra. Vi er flinke til å gi tilbakemeldinger til hverandre. Det har alltid vært veldig viktig for meg med positive tilbakemeldinger.»* Også en tredje lærer (L4), med mange jern i ilden og mange spennende oppgaver å fokusere på, ser betydningen av gode kolleger: *«Jeg liker å omgi meg med motiverte mennesker. Det får jeg energi av. Og når noen spør om hvordan jeg klarer å gjennomføre videreutdanning ved siden av full jobb, så handler det om at jeg har ekstremt fine folk rundt meg.»*

Deci & Ryans selvbestemmelsesteori (Se kapittel 2.3.6) framholder behov for tilhørighet som avgjørende for at mennesker skal utvikle autonom motivasjon, trivsel og velvære.³ Skaalvik & Skaalvik (2013,2) påpeker den betydning de sosiale omgivelser har for at individet skal oppleve tilstrekkelig tilhørighet. Det handler om emosjoner som tillit, respekt, anerkjennelse og opplevelse av

³ *Autonom motivasjon* innebærer at en aktivitet ikke utføres av glede eller indre tilfredsstillelse, men den velges likevel framfor andre - dermed selvbestemt - fordi aktiviteten vurderes som viktig.

å bli hørt. Også Maslows behovsteori støtter opp om dette og betegner slike faktorer som grunnleggende behov hos mennesket.

Mye tyder på at det likevel er faglig samarbeid som betyr aller mest for lærere. I intervjuer framkommer positive følelser til samarbeid med kolleger. Faglig refleksjon og erfaringsdeling er elementer som framholdes som ekstra verdifullt i kommunikasjon med kolleger.

En informant (L4) svarer følgende på spørsmål om betydningen av tilbakemeldinger fra kolleger: *«Jeg er jo ikke så veldig opptatt av typen -Nå var du så flink, og -Det var så fint.» Men tilbakemeldinger som er av mer faglig karakter og konstruktive, de er gode å få. Det som er av faglig art og som kan gi forbedring, det er interessant og givende.»* (L4)

Kanskje bekrefter dette den profesjonelle lærers – kunnskapsarbeiderens – fokus. Det er viktig med et positivt og raust miljø, men skal tilbakemelding og anerkjennelse gi vekst og utvikling, så må responsen ha et visst faglig fokus.

4.3.2 Når bildet slår sprekker

Det er hevet over enhver tvil at lærere oppfatter de sosiale omgivelser som en særskilt betydningsfull faktor for jobbtilfredshet og motivasjon. Sosial kontakt, anerkjennelse, samhandling og faglig refleksjon, er grobunn for følelse av tilhørighet og opplevelse av faglig utvikling og selvverd. Men hva når lagfølelsen går over til å få et konkurransepreg, når det sosiale fellesskapet heller blir en arena for sammenlikning og kamp om goder? Kan ikke det skje i skolen?

Flere av mine informanter klarer å hente fram enkeltepisoder som kunne oppleves slik: En relativt erfaren lærer (L7) har i en periode hatt en del av jobben i en kunnskapsbedrift utenfor skolen. I en virksomhet med kun ytterst få medarbeidere, opplevde informanten en kollega lønnsmessig bli verdsatt i langt større grad. *«Når en vet at det er enormt store lønnsforskjeller innenfor virksomheten og at en kollega har langt mer uten at en forstår hvorfor, så kommer følelsen av at egne oppgaver og egen arbeidsinnsats ikke blir verdsatt.»* Denne situasjonen endte med at informanten sa opp jobben.

En annen lærer (L2) med jobb i ungdomsskolen, har ønsket å styrke egen undervisningskompetanse. *«Jeg har over flere år ønsket mulighet til å ta videreutdanning i mitt fag. Og jeg har fått beskjed om at jeg ikke får delta på kortkurs fordi jeg skal få ta videreutdanning. Men så er min opplevelse at det aldri blir min tur.»*

I situasjonene som er beskrevet ovenfor er det kanskje ikke spesielt ekstra lønn eller andre goder som motivasjonsfaktorer, som er viktigst. Det er følelse av urimelighet og urettferdighet som slår inn. Det er som en av lærerne (L7) sier: *«Det er ikke pengene som er så viktige. Men det at vi blir ulikt eller urimelig behandlet.»*

J. Stacy Adams' *Likeverdsteori* sier at motivasjon kommer som en følge av en opplevelse av rettferdighet basert på sammenlikning med det andre gir og får. Slike sammenlikninger skjer mellom egen situasjon og kolleger i egen virksomhet, fra tidligere jobb, eller med personer eller grupper i andre virksomheter. Nær beslektet med likeverdsmodellen er *teorien om prosedyrerettferdighet* som er opptatt av i hvilken grad prosedyrer for beslutninger om fordeling av goder, er rettferdige. Det kan handle om fordeling av opprykk, tillegg og frynsegoder. Det kan også omfatte prosedyrer ledere bruker ved vurdering av medarbeideres arbeidsinnsats, eller spørsmålet om hvem som skal prioriteres ved videreutdanning. (Kaufmann & Kaufmann (2009,4)

Teorien om prosedyrerettferdighet kan forklare læreres uvilje mot lokale lønnsforhandlinger. Da disse gjorde sitt inntog i skolen for et par tiår siden, ble de ikke vel mottatt hos lærergruppen. Læreres fokus på gruppa og kollektivet, samsvarer ikke med opplevde intensjoner med lokale forhandlinger. Da er det nok som en av de mer erfarne informanter (L4) uttrykker: *«Jeg føler at lokale forhandlinger er så tilfeldige. Hadde det vært et system der en visste at en fikk belønning for hva en hadde gjort, så hadde det vært greit. Men jeg synes ofte det virker tilfeldig hvem som får, så derfor bryr jeg meg ikke om det.»*

En lærer (L5) poengterer betydningen av åpne og rettferdige prosesser ved å henvise til en nylig intern utlysning av «funksjon» som TL-lærer⁴ ved egen skole. *«Denne funksjonen ble lyst ut på formelt vis, slik at alle kan søke.»* Og det er ifølge lærere svært viktig: *«Ja, det kunne jo være at jeg var interessert, og så fikk jeg ikke informasjon om funksjonen.»* Læreren påpeker at *«...prosessene er viktige, slik at det går riktig for seg og oppfattes rimelig.»*

Mine studier viser et bilde av lærere som arbeidstakere som er opptatt av kollektivet og fellesskapet. Mine informanter responderte gjerne på spørsmål om betydning av posisjoner og ekstra lønn, med humring, taushet og hoderisting. Samtidig er lærere våre for urettferdighet, enten det er på egne eller kollegers vegne. Sosiale motivasjonsteorier (se kapittel 2) tar gjerne for seg slike poenger – om hvordan medarbeideres opplevelse av forhold til kolleger kan virke motiverende eller demotiverende. I slike teorier er gjerne *rettferdighet* et nøkkelord.

⁴ TL-lærer: Betegnelse på lærer med ansvar for å koordinere ordningen *Trivselsledelse* som innebærer at elever har ansvar for å skape positiv aktivitet i friminuttene ved skolen.

4.4 Leder som støttespiller og tilrettelegger

4.4.1 Leder som inspirator

Ledelse av organisasjoner handler om sosial innflytelse, men også om å innfri mål. Kjernen i ledelsens oppgave er ifølge Kaufmann & Kaufmann (2009:333) «...å motivere til innsats og sørge for at arbeidet blir samordnet, organisert og utført på en slik måte at gruppen, avdelingen og/ eller organisasjonen når sine mål.»

Teorien om transformasjonsledelse (Se kapittel 2.2.1) framholder lederen som rollemodell, inspirator og motivator, med ansvar for å skjerpe medarbeidernes oppmerksomhet om et felles mål. Emstad (Se Postholm (2012,4)) henviser til Leithwoods & Jantzis (2005b) som beskriver *transformasjonsledelse* som spesielt tilpasset skoleorganisasjoner. Intensjon er å hjelpe til å med å skape felles forståelse for skolens visjoner og mål, og å gi medarbeiderne tro på at målene kan innfris.

I det følgende vil jeg gjøre rede for sider ved forholdet mellom leder og lærer, med fokus på leder i rollen som inspirator, forstått som støttespiller og tilrettelegger.

4.4.2 Om å bli sett, og hva handler det om?

En gjenganger i poengene fra mine informanter, er betydningen av å bli sett i jobbhverdagen. Uttrykket *å bli sett* er ikke nødvendigvis et ensartet begrep. Det signaliserer helt klart ønsker og behov hos den enkelte medarbeider. I denne sammenhengen handler det om at det er leder som skal «se». Samtidig er det gjerne livssituasjon og jobbhverdag akkurat nå som bestemmer hva dette innebærer

«Lederne må vise en viss interesse for deg. At de vet noe mer om deg, hvor du bor, om du er gift og har barn. Og at de kan spørre om hvordan det går med deg. At du føler at de er interessert.» Dette sier en av informantene (L7). En annen lærer (L6) ser betydningen av at leder er til stede som støttespiller: *«...å gi en klapp på skuldra. -Dette taklet du bra. Ros er også veldig viktig.»*

En av mine informanter har opplevd å være delvis ute av jobb på grunn av sykdom. Også i slike situasjoner er det av stor betydning å bli sett av leder:

«Det å få lov til å være på jobb og gjøre en innsats, det har gjort meg raskere frisk. Men samtidig har det vært viktig å bli sett av leder. Noen dager fungerer det ikke like bra som andre dager. Noen dager

er det kanskje nok for meg bare å være til stede, og jeg klarer kanskje ikke å gjøre alle oppgaver. Når det har vært rom for dette, har jeg kjent ekstra motivasjon og også andres respekt for jobben jeg gjør. Det at en er like velkommen på jobb uansett egen form, har betydd mye. Dette har medført at jeg også på mindre gode dager har kjent at jeg har lyst til å stille på jobb.»

Å bli sett handler også om fag, om å bli sett for ens kompetanse og faglige dyktighet. Eller som en informant (L7) uttrykker det: *«Som lærer er det viktig at jeg blir brukt på de områder jeg er best på, for eksempel at jeg får undervise i de fagene jeg har fordypning i.»* En lærer (L1) som må regnes som nyutdannet, ser litt av det samme, men fra elevenes perspektiv: *«Får jeg ikke undervise i de fagene jeg har kompetanse i, vil det gå utover elevene. De vil se at jeg ikke ha samme glød og engasjement som jeg har i «mine» fag.»*

I kapittel 2.3.6 har jeg redegjort for Banduras Sosial kognitiv teori som poengterer betydningen av forventning om mestring. I hvilken grad vi har tro på at vi får til en oppgave avgjør gjerne valg av oppgaver.

En lærer (L4) med jobb i ungdomsskolen og med masser av erfaring, både undervisning og andre skolefaglige oppgaver, kan vise til utfordringer knyttet til behovet for faglige utfordringer.

«Jeg hadde en «drop» for et par år siden. Da måtte jeg ta opp på en seriøs måte at jeg opplevde at jeg ikke fikk brukt min kompetanse. Det handlet for eksempel om at andre ble satt til oppgaver som jeg naturlig kunne hatt. Jeg følte at jeg ikke fikk innpass i forum der jeg kunne bidra med min fagkompetanse. Det var ekstremt frustrerende å føle at jeg ikke bli anerkjent for min fagkunnskap.»

Den samme læreren er opptatt av å få fram at det ikke er noe poeng at en skal være med alle steder. Men beskrivelsen poengterer betydningen av å få mulighet til å oppleve utvikling på egen arbeidsplass. Og om følelsen når dette ikke var tilfelle i tilstrekkelig grad:

«Nei, da var jeg inne på tanken om at her kan jeg ikke være. Hvis ikke jeg får muligheten til å bruke min kompetanse og drive skolen i ønsket retning, så er ikke dette arbeidsplassen for meg. Da må jeg kanskje finne meg et annet sted å jobbe og utvikle meg. Faglig stagnasjon er ikke tilfredsstillende for meg.»

Når lærere snakker om «å bli sett», ser de et bilde av en leder som er interessert, en som har følere ute, som tar inn den enkeltes individuelle behov for tilrettelegging og støtte, og som vet å utnytte de mulighetene som finnes for å skape en jobbhverdag preget av trygghet, trivsel og tilpassete faglige utfordringer. Og ut fra mitt intervjumateriale bør ikke betydningen av «å bli sett» undervurderes.

4.4.3 Den vanskelige førstereisen

En ekstra sårbar gruppe lærere er nok de nye, de som kommer rett fra skolebenken, kun med teori og noen praksisperioder i ryggsekken. Mang en lærer har nok opplevd å møte til første arbeidsdag, få utdelt nøkler og en timeplan og så bli mer eller mindre overlatt til seg selv.

En muntlig sjekk hos en lærer som er inne i sitt første år i jobb, bekrefter at det å starte i lærerjobb kan være en tøff kneik: *«Det er så mye nytt å tenke på. En kan gjerne tro at det bare er å planlegge og gjennomføre undervisning. Men nei... Fra første dag skal du være flink til å vurdere elevtekster, du skal ta opp vanskelige spørsmål med foreldre, og du skal skrive individuell opplæringsplan.»*

Det er lett å skjønne at nye lærere har ekstra behov for «å bli sett». Vår «nye» lærer er fornøyd med støtte fra kolleger: *«Jeg er heldig som har hyggelige og hjelpsomme lærere rundt meg. Jeg er på ungdomsskoleteamet, har fått godt kontakt med flere lærere, og vi samarbeider gjerne. Men de er travelt opptatt med sitt, så jeg prøver å ikke plage dem for mye med mine spørsmål.»*

I følge Banduras teori om forventning om mestring (Se kapittel 2.3.6) er det særs viktig med støtte og hjelp fra omgivelsene. Bandura påpeker at i tillegg til egne erfaringer, så er observasjon av andre som mestrer, oppmuntring og støtte, faktorer som har stor betydning som kilde til tro på egen mestring.

Hov & Spero (Se Smith m/ fl (2013:56)) poengterer at opplevelse av mestring knytter nye lærere tettere til læreryrket, og de «blir mer åpne for nye måter å undervise på.» Og Bandura (Se kapittel 2.3.6) påpeker også at forventninger om mestring eller mangel på mestringsforventning, kan påvirke følelse av trygghet og trivsel.

Myndighetene har i løpet av de siste årene initiert mentorordninger. Det er viktig at den nye læreren slipper å kjenne at en plager andre ved å spørre. Og her spør det om ikke løsningen ligger og venter på ulike arbeidsrom. Mine undersøkelser tyder på at garvete lærere ser på en slik mentoroppgave som en ny og spennende utfordring. En av lærerne i mitt utvalg (L4) opplever det som motiverende å hjelpe de nye: *«Nå har jeg fått en medkontaktlærer som er ganske nyutdannet. Jeg synes det er veldig motiverende å være litt mentor i forhold til både norskundervisningen og i jobbhverdagen ellers.»* Det samme har jeg opplevd ved min egen skole der en erfaren lærer for kun kort tid siden kom og lurte på muligheten for å få bruke redusert undervisningstid som følge av fylte 60 år, til å fungere som mentor for nyankomne lærere. Her er det med andre ord mulighet for den bevisste leder.

4.4.4 Visjonær ledelse – effektivt målarbeid

Moderne teori om ledelse uttrykker at visjonsarbeid er av stor betydning i organisasjonsliv. Den amerikanske ledelsesforskeren Sashkin (Se Grønhaug m/ fl. (2011:209)) sier at visjoner skal hjelpe organisasjonen til å skape retning og gi organisasjonen mål. Og vellykkete visjoner bidrar ifølge Sashkin til å rette fokus mot medarbeideren, og de kan skape økt jobbengasjement hos de tilsatte.

Ut fra mine egne undersøkelser kan det synes som om lærere ikke oppfatter visjons- og målarbeid som en spesielt sentral del av egen jobbhverdag. Et par svar på spørsmålet om hvem som formulerer mål og visjoner bekrefter dette:

«Tja, det er mye godt i plangruppa. Der blir det vel tatt en del beslutninger. En prøver vel å ta runder i personalet. Og jeg tror nok at intensjonen er at alle skal ha noe å si i prosesser.»
(L2)

«...det er vel rektor som bestemmer det meste. Men forslag tas gjerne med til plangruppa som drøfter og drar litt i det. Og så kommer det ned til lærerne som ser over og kommer med innspill. Og så blir det som det blir.» (L4)

Lærerne i mitt materiale har stort sett kjennskap til at det formuleres satsingsområder og mål, men lite tyder på at dette engasjerer særlig. Det betyr ikke at ikke de samme lærerne kjenner behov for visjoner og mål. En av mine informanter (L7) bekrefter dette ved uttrykk for mangelfølelse om felles visjoner og mål i form av en handlings- og virksomhetsplan, ikke er på plass: *«Jeg føler at vi mangler vi'et. Hva er det vi skal stå i lag om, og hva er målet vårt? Hva er det vi vil? Uten plan føler jeg at alle gjør det en selv tenker er best, og så går det nå på et vis.»* Den samme læreren uttrykker også at når retning – visjon og mål - er utydelige eller mangler helt, så gir det *«et uprofesjonelt inntrykk.»*

Et viktig poeng innenfor transformasjonsledelse (se kapittel 2), er nettopp det at ledelse skal hjelpe medarbeideren til å jobbe for felles mål. Det er som en informant (L4) sier det: *«I en organisasjon er det viktig poeng å arbeide for organisasjonens mål, og da er det viktig at vi har en klar plan.»*

Også lærere i mine undersøkelser sier at det er av stor betydning å ta del i dette arbeidet. Det er viktig å være med på å formulere mål, fastsette retning og jobbe mot et felles mål. En relativt erfaren lærer (L2) bekrefter dette: *«Ja, for motivasjonen. Og også for å få et visst forhold til ting. For det er noe med at om du ikke har vært med i prosesser og idet beslutninger ble tatt, så blir det vanskeligere å motivere seg for å gjennomføre.»*

Selv en mer fersk lærer (L1) ser betydningen av å få delta i prosesser: *«Ja, hvis du får være med på å bestemme mål og retning, så er du samtidig med på å bestemme litt mer om hva som er viktig i din egen hverdag. Det er viktig. Og det å få ta del i visjonsarbeid gir deg mer eierforhold til det som blir bestemt.»*

En lærer (L4) med godt med erfaring fra faglig arbeid også utenfor skolen, har klart opplevelser av at gode prosesser gjerne skaper kvalitet: *«Superviktig! En tenker aldri så godt alene som en gjør i lag med andre.»* Og videre: *«Vi tenker bedre i lag, og også for å få andre innfallsvinkler til ting.»*

Flere av informantene ser også klart at om denne involveringen mangler, så får det negative konsekvenser: *«Antakelig hvis det blir helt feil for meg – hvis vi går inn på satsingsområder som jeg ikke kjenner meg igjen i.»* (L4) Og en annen (L1) er inne på det samme: *«Det har jeg sett tydelig hos oss. Da opplever folk at ting er prasket ned over hodene på oss. – Nei, dette har vi ikke vært med på å bestemme? Du merker det på motivasjonen hos folk, med en gang.»*

4.4.5 Opplevelse av forventninger

Teori om transformasjonsledelse (se kapittel 2) retter fokus mot utvikling av en organisasjons kapasitet, potensiale for endring og utvikling. Emstad (Se Postholm (2012,4)) henviser til ett av teoriens aspekter *inspirerende motivasjon*, som handler om lederens evne til å formidle optimisme og høye forventninger. Gjennom arbeid med visjoner og mål, inspirerer leder egne medarbeidere til å se muligheter for å nå organisasjonens mål. Det må skapes både forståelse og legitimitet for arbeidet som skal gjøres i kollegiet. Dette forplikter og motiverer.

Hvordan er det så blant mine informanter. Kjenner de at det skapes forventninger til en som lærer?

«Ja, det gjør jeg jo. Vi har en del utviklingsarbeid. Og da forventes det at en følger opp det en blir enige om, prøver ut, evaluerer osv.» (L2)

Jo, vi har jo dette utviklingsarbeidet (med henvisning til et konkret arbeid med grunnleggende ferdigheter). Det er visse ting som skal gjøres til neste gang. Så vi får nærmest lekser. Og så har jo rektor lyst til at vi skal gjøre det bra på nasjonale prøver. Så det er nå egentlig da jeg merker det.» (L1)

«Jeg har jo en standard selv for hva jeg forventer av en god lærer, og de er nok sammenfallende med de min leder har.» (L4)

Og om forventningene fra leder og betydningen for lærers jobbengasjement og jobbmotivasjon:

«Hvis en ser litt stort på det, så har de jo en viss betydning, men i det daglige så er det vel ikke de forventningene som betyr mest for min motivasjon.» (L7)

«Det er vel egentlig mine egne forventninger som teller mest.» (L4) Samtidig ser denne læreren betydningen av at leder signaliserer forventninger. «Jeg savner at leder stiller noen krav til oss i forhold til undervisning. Det burde vært sånn at vi kunne si at på vår skole så gjør vi sånn og sånn, og slike føringer kunne vært diskutert med oss. Men slik er det jo ikke.»

«Jeg har uansett lyst til at elevene skal gjøre det bra. Men jeg vet ikke om leders forventninger har så mye å si, noe mer enn dem jeg har til meg selv.» (L1)

Jeg blir vel ikke overbevist om at lærere har et tilstrekkelig nært forhold til mål- og visjonsarbeid? Kjenner de nok trykk og pushes de nok av dette arbeidet? Hvis ikke, er det vanskelig å se for seg at mål- og visjonsarbeid skal kunne samle et lærerkollegium til felles innsats for skolens mål. Samtidig ser lærere at et godt fundament i form av tydelige mål og forventninger, vil ha betydning. En lærer (L2) med et par tiårs erfaring ved samme skole, uttrykker noe av det samme: *«Jeg er ikke i tvil om at det ville vært det beste om vi hadde fått til noe sånt. Jeg har tro på at forventninger er viktige for å lykkes. Men jeg kjenner ikke at vi er gode nok på det i dag. Retningene er kanskje litt diffuse. Hvor er det vi vil? Hva er det vi skal bli gode på? Hva er det vi skal stå for? Det er kanskje litt vagt.»* Og videre. Ville det hatt betydning for motivasjonen, om retningen (= forventningene) hadde vært mer tydelige? *«Ja, det tror jeg. Det ville løftet oss, alle sammen. Det hadde betydd noe for meg, og det hadde betydd noe for oss – det at vi hadde kjent at vi drar i samme retning.»*

Dette er etter min mening en uhyre sentral problemstilling, fordi den så til de grader handler om kvaliteten på det vi holder på med i skolen. Og om leders engasjement i form av forventninger på området *elevenes læring* er for lavt eller beskjedent, da har vi funnet et viktig utviklingspotensiale i skolen, også ut fra et ledelsesperspektiv.

4.4.6 Betydningen av autonomi i jobben

Jeg har i teorikapittelet (Se kapittel 2.2.2 og kapittel 2.3.6) slått fast at viktig kjennetegn på kunnskapsarbeidere er evne til- og ønske om å kunne arbeide selvstendig.

En kan alltid diskutere om i hvilken grad en lærer har mulighet til å styre egen hverdag. Og noen opplever nok at denne friheten har blitt begrenset. Flere føringer ovenfra og mer regulert arbeidstid,

er to eksempler på poenger som kan gi en slik følelse. Mine informanter antyder at det nok er slik at en lærer er bundet opp i en del rammer. Jobbhverdagen består i undervisningsrelaterte oppgaver, og det kommer en ikke unna. Muligheten til å velge bort undervisning til fordel for sosialpedagogisk arbeid eller å organisere spesielt mye annerledes aktivitet – turer, stedsbasert læring, arrangementer – begrenses gjerne av det som kan oppfattes som stramme rammer i form av timeplaner, økonomi etc.

Samtidig opplever lærere å ha stor grad av autonomi knyttet til planlegging og gjennomføring av egen undervisning. Her kan en sette egne mål, gjøre vurderinger og planlegge, om enn innenfor de rammer som læreplanen setter. Og dette er særs viktig for lærere. Det handler også om muligheten til å påvirke og om det å etablere et eierforhold til egen jobb.

Det er en ens oppfatning blant informantene om at det å få velge tilnærming og vinkling, det skaper mer engasjement og glød hos en selv, og det vil i neste omgang smitte over på elevene. En garvet faglærer (L4) i ungdomsskolen bekrefter dette: *«Jeg er ekstremt opptatt av autonomi. Jeg kan ikke ta andres undervisningsopplegg og bare hoppe inn i dem. Jeg må lage mitt eget, og jeg har gjerne sterk tro på hva som fungerer og hva som ikke gjør det.»* Lærer 4 med både barne- og ungdomsskoleerfaring, poengterer også betydningen autonomi har for motivasjonen med sitt uttrykk for hva som skaper glød i jobbhverdagen: *«Det er blant annet det å ha litt frie tøyler. Det synes jeg er givende, det å skape noe på egen hånd, og det å få tilliten til å gjøre det.»*

I kapittel 2.3.6 omtales Deci' og Ryan's selvbestemmelsesteori («self-determination») som peker på autonomi som ett av tre psykologiske behov som fremmer medarbeideres indre motivasjon. Her settes graden av selvbestemmelse opp mot graden av ytre kontroll, belønning, tvang eller trussel om straff. Stor grad av ytre kontroll vil begrense omfang av selvbestemmelse. Deci og Ryan påstår at følelse av selvbestemmelse er en betingelse for indre motivasjon, og mangel på autonomi vil undergrave den indre motivasjonen. (Skaalvik & Skaalvik, 2012:45)

4.4.7 Leder «tett på» i læring

Er det slik at med lærere som kunnskapsarbeidere, så er all ledelse overlatt til den enkelte lærer? Neppe. Det er liten tvil om at kollegasamarbeid i mange sammenhenger kan erstatte lederens rolle som medspiller for læreren. Samtidig er ikke det ikke uvesentlig om lederen er til stede som deltaker i lærernes jobb med læring – i lærernes læring eller i tilknytning til undervisning av elever.

En lærer (L6) med få års praksis og som også jobber mye med en litt spesiell elev med avvik fra ordinære læreplaner, oppfatter det som viktig å ha leder «tett på»:

«Leder har veldig mye å si. Det at leder vet hvordan vi jobber, hva vi jobber med og er delaktig og interessert i det vi holder på med, er kjempeviktig for motivasjon i jobben. Det at leder stiller spørsmål – kritiske eller ikke – gir følelse av at han er interessert i det vi holder på med. Et så enkelt spørsmål som - Hva er det dere jobber med i denne perioden? Bare et sånt spørsmål som tar fem sekunder, det kan være nok til å bekrefte at leder faktisk ser oss og interesserer seg for oss.»

Også en annen relativt fersk lærer (L1) kan se betydning av en leder som engasjerer seg i lærernes arbeid med undervisning. *«Da hadde du sett at han var opptatt av det vi holdt på med. Og han kunne kommet med tips. Lederen vår har jo vært lærer mye lengre enn meg, så han kunne sikkert hatt idéer å komme med.»*

Mye tyder på at mer erfarne lærere ikke ser samme nytten i at leder engasjerer seg tett på lærerens undervisningsarbeid. Leders engasjement og ansvaret for å være motor og pådriver i faglig utviklingsarbeid, ser også erfarne lærere verdien av. Men når det kommer spørsmål om å delta i faglig refleksjon, for eksempel rundt undervisning, er informantene mer usikre *«Jeg tror kanskje at jeg ville hatt mer igjen for å ha en annen faglærer sammen med meg, slik at vi kunne jobbet i lag,»* sier en lærer (L2)

En lærer (L4) ved en relativt stor ungdomsskole kan fortelle om at hun har opplevd at eget kollegium har utviklet seg til å bli mer faglige, profesjonelle, kanskje. Og ganske riktig...: *«Jo, vi har deltatt i Ungdomstrinn i utvikling. Det gjorde stor forskjell. For nå har vi fått litt mer faglig bakgrunn for hvorfor vi gjør ting, og vi har alle prøvd ut de samme strategiene. Og da ble vi nødt til å prate om det vi har prøvd ut, og hvordan vi har prøvd.»* Det kan synes som om resultatet av utviklingen har blitt et mer selvgående læringsfellesskap i kollegiet: *«Før...da var det veldig struktur rundt dette. Alle skulle fortelle om hva de hadde gjort, hva de hadde lyktes med og hva de ikke hadde lyktes med. Nå kan vi ta de seansene på arbeidsrommet: - Hva gjør du i ditt fag, har du prøvd ut dette, fungerte det...? Og så får en ting å snakke om. Før var det ikke slik fokus mot metodiske grep.»*

4.4.8 Selvledelse

Idet verdier knyttet til autonomi og mulighet for å styre egen hverdag framholdes som svært viktige for lærere, er ikke veien lang til en tanke om mer selvorganisering også i skoleorganisasjoner.

I kapittel 2.2.2 redegjør jeg for Banduras teori om *selvledelse* som handler om at medarbeidere viser vilje og evne til å lede seg selv og andre. I følge Johannesen & Olsen (2013:43) innebærer *selvledelse* «å sette egne mål og motivere seg selv gjennom mestring. Dette i motsetning til å bli ledet av andre

der man løper etter andres mål i håp om å få belønning...» Målet er som nevnt i kapittel 2, å frigjøre energi, kompetanse og kreativitet.

Flere av mine informanter kan fortelle om situasjoner der de helt klart har fungert som ledere. Flere tar gjerne initiativ og drar i gang nye tiltak, gjerne i fellesskap med andre. Det kan handle om å gå i bresjen for skiarrangementer, aktivitetsuker, utviklingsarbeid knyttet til lokale læreplaner, eller å stå for interne kompetanseheving knyttet til nasjonale prøver. Det er som en sier det: *«For meg er det viktig. Jeg liker å ta tak i ting. Jeg liker egentlig å lede selv, å ta styring.»* (L2)

Det betyr at innimellom så opplever lærere at de får muligheten til å lede. Men hun kan nok ha mye riktig, læreren som sier: *«Ja, av og til. Men det blir for lite strukturert.»* (L2) Og jeg oppfatter at det råder for lite bevissthet rundt spørsmålet om lærere som ledere. Er det slik at når lærere får lederoppgaver, så skjer det for å få unna aktivitet og som følge av ansvarsfordeling, og ikke for å initiere endring, utvikling og læring?

Det er altså grunn til å tro at blant lærere i skolen, så finnes det ganske så mange som gjerne kunne vært utfordret i forhold til å ta del i ledelsesaktivitet. Kanskje er det naturlig å tenke seg at disse gjerne finnes blant relativt erfarne lærere. Lærere som har undervist i mange år, og som kjenner at det å få ta ledelse kan bringe dem videre i karrieren.

4.5 Oppsummering

4.5.1 Jobbtilfredshet, vekst og utvikling

Lærere opplever egen jobb som både meningsfylt og utfordrende. De sier at det gir mening å ta del i elevenes læring og utvikling, og samkvem og samhandling med ledere og gode kolleger gir følelse av tilhørighet. Møtet med mennesker gir grobunn for velvære og inspirasjon i jobbhverdagen.

«Å bli sett» er et uttrykk mange lærere bruker, og de oppfatter det som viktig. På samme måte som det er viktig at en som lærer ser hver enkelt av sine elever, oppfatter lærere det som betydningsfullt for egen jobbhverdag, å bli sett som enkeltindivid, av omgivelsene. I dette kapittelet og i denne oppgaven, har jeg nyttet begrepet spesielt i beskrivelser av forholdet mellom leder og medarbeider.

Hva lærere legger i begrepet «å bli sett» er nok i stor grad avhengig av situasjonen læreren er i, og hva som oppfattes som viktig for læreren i jobbhverdagen. For noen kan det handle om hjelp til å håndtere det helt enkle, det å fungere i hverdagen, om å få enkle, greie oppgaver, og om å forholde

seg til arbeidsplassen. For andre handler det om å bli sett som ressurs og for sin faglige kompetanse, for å få utfordringer. Mestring og mulighet for vekst og utvikling, er sentralt uansett.

4.5.2 Myndiggjøring som verktøy i utvikling og læring

Lærere er opptatt av mulighet for *autonomi* i jobben. Dette er i tråd med teori om kunnskapsarbeid og tilsier at lærere har mulighet til å gjøre egne vurderinger og ta valg i egen jobbhverdag.

Lederrollen synes kanskje overraskende beskjedne i lærernes læringsaktivitet. Ferske lærere ser gjerne at leder engasjerer seg i deres læringsarbeid, og kan gjerne se leder observere undervisning, reflektere og komme med tips og råd. Mer erfarne lærere synes ikke å ha samme tillit til leder i forhold til faglig utvikling. De poengterer verdien av at leder er engasjert i forhold til undervisning og elevenes læring. Men i faglig refleksjon, for egen lærings skyld, kan det synes som om en heller vil sverge til gode kolleger. Deling av kunnskap, samarbeid og refleksjon sammen med andre fagmennsker, det er interessant og utviklende.

Mange lærere søker utfordringer ut over det å drive egen undervisning og oppgaver initiert av andre. De higer etter mulighet til å være med på å drive skolen opp og fram. I forlengelsen av refleksjon rundt spørsmålet om autonomi er det også nærliggende å tenke seg lærere som motorer i endringsarbeid. Jeg har vært innom teori om selvledelse, og også i mitt utvalg finnes lærere som gjerne vil ta styring i endrings- og utviklingsarbeid.

4.5.3 Forventningskultur – et uforløst potensiale?

Ledelsesteori sier at skolens visjons- og målarbeid er sentralt for å skape jobbengasjement og for å skape forventninger. Funn i mitt materiale tyder på at dette kan være et ømt område for skoleledere.

Lærere ser at det har betydning med et felles grunnlag i form av klare og tydelige mål. De vil gjerne være aktive deltakere i prosesser der visjoner og mål skapes. Men mye tyder på at mål- og visjonsarbeid ikke vies nok tid i skolen. Er det noe ledelse og kanskje plangruppa tar seg av?

Og lærere kunne gjerne tenkt seg klarere mål og tydeligere forventninger. Da ville arbeidet vist enda mer retning, virket samlende, og lærere ville latt seg inspirere og motivere enda mer til innsats for felles mål.

Det er grunn til å stille spørsmål om alle skoler og skoleledere henter ut tilstrekkelig av potensiale for endrings- og læringskapasitet, som kan ligge i et godt visjons- og målarbeid, med forventningskultur som en mulig effekt.

5.0 DEN GODE LEDER – MED ROM FOR ALLE OG BLIKK FOR DEN ENKELTE

5.1 Innledning

Å være rektor eller enhetsleder ved en skole eller et oppvekstsenter, framstår som en spennende og interessant jobb. Du har fått i oppdrag å lede et mangfold av kompetente medarbeidere og legge til rette for vekst og utvikling, for den enkelte og organisasjonen.

I kapittelet som følger vil jeg med utgangspunkt i drøftingen i kapittel 4 forsøke å poengtere sider ved lederskap og lederatferd som kan ha betydning for læreres jobbtilfredshet, motivasjon og jobbens gasjement, og som i neste omgang kan påvirke skoleorganisasjonens endringskapasitet og yteevne.

I kapittelet vil jeg drøfte spørsmål knyttet til ledelse ut fra data fra lærerne og opp mot ledelsesteori.

5.2 Leder som omsorgsarbeider

Når lærere omtaler behovet for «å bli sett», så er dette i stor grad individuelt betinget og situasjonsbestemt. Alle trenger ikke like mye oppmerksomhet, og en søker ikke støtte i de samme situasjoner. Dette gjør det helt nødvendig at leder er innstilt på å sette av tid til hver og en av sine medarbeidere. *Den gode* leder må evne å oppfatte signaler hos egne medarbeidere, hun eller han må kjenne sine medarbeidere svært godt, og leder må ha mange strenger å spille på.

Når jeg i overskriften bruker begrepet «omsorgsarbeider», så er det for å poengtere læreres behov for at leder ser hele mennesket, ikke bare arbeidstakeren. Det handler om å se til at den enkelte medarbeider har det bra i den totale hverdagen. I denne sammenheng tenker vi kanskje først og fremst på arbeidstakere som i gitte situasjoner opplever jobbsituasjonen som ekstra utfordrende. Kanskje en er preget av sykdom, er på vei tilbake etter langtidsfravær, kanskje det er ordinære oppgaver en ikke klarer med akkurat nå. For leder er det om å se til at medarbeideren føler seg sett og lyttet til, og at han eller hun kjenner at en betyr noe for omgivelsene. Det handler om å gi generell

støtte og anerkjennelse, lage en tilpasset jobbhverdag, sikre at den enkelte medarbeider mestrer jobbhverdagen.

5.3 Den bevisste leder

Kunnskap om- og tid til den enkelte medarbeider er også viktig i et utviklingsperspektiv. Dette handler om å få dekket grunnleggende behov, men også om å tildele tilpassete oppgaver i den hensikt å utvikle medarbeiderne og i neste omgang organisasjonen. En viktig lederoppgave er å støtte medarbeiderne i deres jobb for å oppleve mestring. Mine informanter uttrykte spesielt betydningen av å bli satt til oppgaver der en hadde kompetanse. Dette betinger at leder tar seg tid til å bli kjent med den enkeltes formelle kompetanse, interesser og talenter, og videre bevissthet om betydningen av å få «rett mann på rett plass.»

Jeg har vært inne på den særskilte situasjon ferske lærere er i. Skaalvik & Skaalvik (2012:31) påpeker at forventninger om å mestre lærerrollen etableres i løpet av de første årene i jobb, og dermed er det spesielt viktig at ledere tar ekstra hensyn til nyutdannedes kompetanse og følte behov. Det er viktig at nye lærere slipper å oppleve å få de undervisningsoppgavene som ikke ble fylt opp da planer ble lagt våren før. Leder må se til at den nye får tilpassete oppgaver i tråd med kompetanse og utdanning.

I løpet av det første året i jobb møter lærere på mange nye utfordringer. Dette gjelder særlig utenfor konkrete undervisningssituasjoner: Vurderingsarbeid, vanskelige elevsaker og tilhørende møter, og hvordan ser elevenes arbeidsplaner ut på denne skolen? Og kanskje er det dataløsninger som en ikke har vært borti før. Det er viktig at leder er «på» i forhold til den nye. Ja, en klar plan for hvordan nye lærere skal introduseres for jobbhverdagen, er påkrevet. Ett verktøy kan være etablering av en mentor. En navngitt kollega med ressurs til- og ansvar for å guide og hjelpe, vil være en god forsikring om en god start på den nyes lærerkarriere.

Lærere er bygd for fellesskapsløsninger. En setter gjerne tilhørighet og positivt fellesskap høyt. Det å ha gode kolleger eller være medlem av et velfungerende team, er av stor betydning for egen motivasjon. Og da er det kanskje som lærer 5 sier: *«Det kan jo også være en viktig lederoppgave å sette sammen team av mennesker som jobber godt i lag.»*

Lærere higer gjerne ikke etter fordeler og er vél fornøyd med de samme forhold og goder som de andre på laget har. Da yter læreren det som skal til og vél så det. Samtidig viser mine intervjuer at også lærere er våre for urettferdighet og forhold som oppfattes som urimelige. Ut av dette er det viktig å poengtere betydningen av å belønne sine medarbeidere på en måte som oppfattes som

rettferdig. Dette forutsetter tydelige kriterier for fordeling av goder – ekstra tusenlapper i lokale forhandlinger, mulighet for videreutdanning, mulighet til å kunne innta funksjoner og roller – og en åpen og klar kommunikasjon rundt løpende praksis. Slik kan leder skape tilstrekkelig legitimitet til prosedyrer og beslutninger.

5.4 Mål og forventninger – betingelse for læring og endring

Ledelsesteori beskrevet i kapittel 2, framholder visjons- og målarbeid som svært betydningsfullt for livet i organisasjonen. Det handler om virksomhetens mulighet til å initiere- og gjennomføre endringsarbeid, og også om evnen til å hente kraft og energi i medarbeiderne.

Jeg har i kapittel 4 poengtert en følelse av at dette er et utfordrende område for skolen. Ut fra mine egne intervjuer antok jeg at lærere muligens har et litt distansert forhold til skolens mål. De kjenner gjerne til utviklingsområder og har en formening om mål, men mye tyder på at de ikke betyr nok. Og med en oppfatning av at tydelige mål og oppfølging av disse er viktige verktøy for å skape forventning og jobbengasjement, så stiller jeg spørsmål om ledere er tilstrekkelig bevisste i dette arbeidet.

Lærere ser betydningen av tydelige visjoner og mål. De ser at dette kan tydeliggjøre hvor en skal, og gi skolen «vi-følelse» og noe felles å jobbe med og mot. De uttrykker tro på at involvering av tilsatte kan styrke eierforhold til skolens utvikling, og økt engasjement i jobben for å innfri skolens mål.

Dette må skoleledere utnytte. Det krever forståelse hos leder for betydningen av mål, kompetanse knyttet til å lede prosesser, og også en bevissthet i forhold til involvering av egne ansatte. Dette vil kreve litt tid og god plan, men det er investeringer som i neste omgang vil gi mye mer i gevinst.

5.5 Myndiggjøring av lærere

Både etablert teori og mine egne undersøkelser tyder på at både autonomi og også delegering av ansvar og myndighet, har betydning for både den enkelte medarbeider og for organisasjonen. Irgens (2011,67) påpeker at det her handler om *empowerment* (= myndiggjøring), Han henviser til Rosabeth Moss Kanter som sier at «Jo større grad av empowerment, desto mer blir gjort i organisasjonen.» (Ibid:67)

Jeg har tidligere omtalt poenget med å involvere arbeidstakere i prosesser knyttet til formulering av visjoner og mål. Idet jeg introduserer *selvledelse* som et verktøy for endring, utvikling og læring,

nærmer vi oss ekstremспорт innenfor relasjonsorientert ledelse. Transformasjonsledelse tar ikke for seg dette perspektivet på ledelse, i alle fall ikke den «ekstreme» formen. Men det gjør det ikke mindre spennende. Grønhaug m/ fl (2011,307) antyder at ledelsesformen foreløpig er lite forsket på. Men også teori om selvledelse og «empowering leadership» vektlegger styring gjennom målrettet arbeid – formidling av mål og forventninger.

Og forutsetningene bør kunne være til stede. Lærere har faglig kompetanse til å gjøre det, og mine egne undersøkelser viser at mange lærere har ønsket om å lede. Og muligheten til å lede kan skape enda mer jobbensgjement og følelse av forpliktelse. Og det kan være muligheten til egenutvikling, realisering av seg selv.

I selvledelse forutsettes det at medarbeideren får frihet og tar ansvar. Han eller hun må ta egne og selvstendige valg. Samtidig har en mulighet til å styre planlegging og gjennomføring av eget arbeid, og også til å skape og utvikle, for egen del og for organisasjonen.

Men det er ikke nok å dele ut ansvar og myndighet. Å lykkes med en praksis preget av utstrakt myndiggjøring av lærere og lærere som selvledere, er nok en krevende prosess. For det første kreves stor grad av bevissthet rundt spørsmålet om «hva dette skal være hos oss.» Tydelige mandater må klargjøre hva som ligger i handlingsrommet til lærere og team, og lærere må øves opp til å mestre å lede seg selv og hverandre. Grønhaug m/fl (2011,15) påpeker også betydningen av å skape en kultur. Den nye praksisen må ha støtte og legitimitet, og verdier som ligger til grunn for praksis må løftes fram og manifesteres i organisasjonen. Akkurat som ved annet endringsarbeid, er heller ikke dette gjort i en håndvendig. Her kreves bevisstgjøring og felles forståelse. Og jeg tenker at det er avgjørende å ta ett skritt av gangen.

Myndiggjøring – selvledelse – bør være et aktuelt satsingsområde i skolen. Viktige spørsmål handler om hvem som skal myndiggjøres og hvilke områder som er egnet til lærere sin selvledelse. Kanskje vil det være lurt å starte med team eller lag – gi teamene enda klarere mandater, slik at det her kan initieres mer endringsarbeid.

Jeg har tro på å gi flere lærere mulighet til å ta enda mer aktiv del i ledelse av endring, utvikling og læring. Både fordi det vil styrke kvaliteten i skolen, og fordi det vil kunne motivere og engasjere aktuelle lærere enda mer. Og motivasjon og engasjement gir som kjent kvalitet og resultat.

5.6 Leder som kunnskapsleder

Mine informanter har påpekt opp til flere læringsfremmende aktiviteter som betydningsfulle for motivasjon og jobbhengasjement. De er opptatt av fag og undervisning, vil gjerne samarbeide med kolleger om fag og ser også betydningen av tydelige mål og forventninger i jobbhverdagen. En del svar kan likevel oppfattes dithen at lærernes forhold til det som har å gjøre med organisatorisk læring, kan være litt vagt. Er det mer å hente her?

Det er ikke å undres over at lærere er opptatt av læringsfremmende aktiviteter. Jeg har vært innom teori om kunnskapsarbeid, og det er slått fast at kunnskapsarbeidere er opptatt av fag og læring.

Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring*, (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-04,3) poengterer klart et mål om den norske skolen som lærende. I et moderne kunnskapssamfunn må også skolen være «i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-04:26) Meldinga påpeker også betydningen av vilje og evne til kontinuerlig utvikling som springer ut av skolens praksis og behov. «I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning, gjennom læring i det daglige arbeidet.» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-04:27)

Her påhviler det et stort ansvar på ledere i skolen som må legge forholdene til rette for læring i personalet og sikre at kunnskapen fester seg i organisasjonen. Da først kan vi omtale leder også som *kunnskapsleder*, leder av lærings- og utviklingsarbeid.

Mine informanter uttrykker kjennskap til- og ønske om aktivt å kunne ta del i læringsaktivitet i personalet. Jeg stiller imidlertid spørsmål om arbeidet i skolen er tilstrekkelig målrettet, eller blir læringsaktivitetene i for stor grad enkeltaktiviteter eller enkeltprosjekter?

Et forskerteam fra NTNU har analysert en pilot for den nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*, 2012-13, og har sett på skolars praksis for skolebasert kompetanseutvikling. Forskerne fant i sitt materiale store forskjeller blant lederne, og påpeker at om «...leder viser for liten grad av systematikk og målrettethet i sin læringsledelse, vil lærernes læring bli lite koordinert og gjerne individualisert og fragmentert. (Postholm m/ fl, 2013:169)

Det er vel dette som ligger i tittelen på Stortingsmelding nr. 30: «Kultur for læring.» Det handler om å skape en læringskultur i skolen, og leder må naturlig ta styring i dette arbeidet. Jeg har tidligere

vært innom ulike læringsaktiviteter som kan være sentrale elementer knyttet til organisasjonslæring, men lager her en oversikt over aktuelle momenter, med perspektiv på leder:

- Formulerer felles mål sammen med lærerne.
- Setter læringsaktiviteter og prosjekter inn i en skoleutviklingssammenheng.
- Har interesse for- og holder seg orientert om læreres arbeid med elevene.
- Delegerer makt.
- Gir lærerne klare mandater eller konkrete arbeidsoppgaver, og følger aktivt opp.
- Bruker tilgjengelige ressurser for å skape tid og rom, slik at det blir muligheter for refleksjon rundt observert undervisning, til erfaringsdeling og kollegaveiledning.
- Utvikler et miljø der det å være utprøvende og ta sjanser, er verdsatt.

(Postholm m/ fl, 2013,10; Klev & Levin,2012,4; KUF,2013-2004:27)

Ut over det å lete ulike enkeltaktiviteter og perspektiver som kan bidra til organisasjonslæring, tror jeg en viktig lederutfordring er å evne å se de ulike elementene som deler av et hele. Peter Senge, framtreddende teoretiker på området *organisasjonslæring*, poengterer også betydningen av systemnivået: «...sammen med noen andre sentrale ferdigheter er evnen til å forstå systemnivået i en organisasjon og evnen til å se sammenhenger ut over dem som kan observeres direkte i tid og rom, grunnleggende for å kunne forstå hvordan organisasjonen fungerer og hvordan man skal skape og vedlikeholde lærings- og utviklingsprosesser i organisasjonen.» (Se Klev & Levin (2012:60))

6.0 OPPSUMMERING, SAMMENDRAG OG KONKLUSJON

6.1 Egne funn

6.1.1 Hvilke faktorer har betydning for læreres motivasjon?

Mine informanter har pekt på faktorer som betyr mye i deres jobbhverdag, for motivasjon og engasjement. Sosiale forhold er helt grunnleggende forhold i disse lærernes hverdag. Møtet med elevene, det å få arbeide med barn og unge, ta del i de unges læring og utvikling, det framstår som berikende for lærere. Videre er det viktig å oppleve trygghet, tillit og tilhørighet. Opplevelsen av å bidra til- og høste av et trygt og konstruktivt fellesskap, være en del av et kollegium der alle bidrar og der goder fordeles på en måte som oppfattes som rimelig og rettferdig, settes høyt.

Mestring er en viktig faktor i disse lærernes jobbhverdag. For noen handler det om å være en del av et arbeidsfellesskap, klare med egne oppgaver, mestre hverdagen. Andre peker på behovet for å få utnyttet egen kompetanse - å få undervise i «sine» fag, eller få utfordringer som pirrer nysgjerrighet og kreativitet. Mine informanter vil være aktive deltakere i et demokratisk lagspill, og ser betydning i å kunne ta del i beslutningsprosesser, i mål- og visjonsarbeid og i ledelse av seg selv og andre.

Mine informanter jobber ved forskjellige skoler, noen er relativt ferske lærere mens andre har lang fartstid, og begge kjønn er representert i utvalget. Dette viser at mitt utvalg består av lærere med ulike bakgrunn, noe som kan tilsi at mine funn representerer oppfatninger som en kan finne blant flere typer lærere.

I mine drøftinger har jeg opplevd godt samsvar mellom egne funn og poenger i mitt teorigrunnlag knyttet til motivasjon og ledelse. Mange av de faktorer informanter har løftet fram som viktige for motivasjon og engasjement, framholdes også som betydningsfull i etablert teori. Eksempler kan være anerkjennelse og sosial tilhørighet, eller tro på egen mestring.

6.1.2 Leder som støttespiller og inspirator

Funn blant mine informanter viser med all tydelighet at *den gode leder* har en betydningsfull, men også mangslungen jobb. *Den gode leder* er omsorgsarbeider, kjenner sine medarbeidere godt, ivaretar deres ønsker og behov, støtter og veileder. Videre er hun bevisst betydningen av å skape et trygt og godt arbeidsfellesskap, der den enkelte lærer opplever trygghet, rettferdighet og mestring.

Den gode leder er også lagleder på et lag av kompetente medarbeidere. Med dette følger ansvaret som tilrettelegger og inspirator, og for å initiere utvikling. Det er om å skape demokratiske prosesser der lærerne kan ta del i utforming av mål og visjoner. Leder må skape forståelse og hjelpe egne medarbeidere med å se mening og utfordring i å jobbe mot de felles målene.

Lærere er framholdt som kunnskapsarbeidere og må utnyttes på mest mulig hensiktsmessig vis, ikke minst ut fra kompetansen til den enkelte. Videre er det om å gi muligheter for å ta styring i egen hverdag, og også til å ta aktivt del i beslutninger og ledelse av seg selv og andre.

6.1.3 Den gode leder – kulturbygger og kunnskapsleder

Mine informanter er opptatt av kunnskap. De vil ta del i barn og unges utvikling og læring, har fokus på «sine» fag og lærer gjerne bort til en ny generasjon. Lærere arbeider gjerne sammen med gode kolleger, og da er det mest spennende å samarbeide om fag.

I en lærende organisasjon vil lærere framstå som kunnskapsarbeidere. De vil skape kvalitet i egen jobb for elevene, og de vil bidra i utvikling av ny kunnskap ved skolen. Dette vil bringe skolen framover, og skape vekst og utvikling for vel tilfredse lærere. Satsing på *kultur for læring* – en lærende skole – er en av de absolutt viktigste oppgaver for *den gode leder*. Det er om å legge til rette for utvikling av et profesjonelt læringsfellesskap der lærere deler kunnskap, skaper og utvikler ny kunnskap i lag. I et slikt landskap kan det også være av betydning å delegere myndighet, utfordre lærere og team til å ta ledelse, bruke egen kreativitet, skape i lag.

6.2 Refleksjon rundt forskningsprosessen

6.2.1 Tema og problemstilling

Med et bakteppe som tilsier at lærere er en særskilt viktig innsatsfaktor i skolen, har jeg i mitt arbeid hatt til hensikt å finne informasjon om hvilke forhold som kan skape motivasjon hos lærere, og hvordan leder og lederskap kan bidra til engasjement hos medarbeidere i skolen.

Jeg har som skoleleder vært opptatt av medarbeideres betydning for kvaliteten i skolen, og mener å ha sett mange ganger at motiverte medarbeidere yter best. Dette tror jeg var et godt utgangspunkt for å jobbe med temaet og problemstillingen jeg valgte for dette arbeidet. Jeg opplevde også at mine informanter uttrykte positive tanker om mitt fokus, og interesse for å samtale rundt sider ved emnet.

Postholm (2013,1) poengterer at formulering av problemstilling er et uttrykk for avgrensning av temaet for arbeidet en skal til med. Det betyr at en gjør valg – vi retter kameraene mot utvalgte temaer - og velger samtidig bort andre.

Det kan nok innvendes mot min tilnærming at tema og problemstillingen er bred. Jeg kjenner nok at jeg som fersk «forsker» med lyst til å finne ut noe interessant, fort kunne komme til å skape et vidt utgangspunkt. Samtidig har undersøkelsene gitt en del tydelige funn. Jeg klarte etter hvert å finne fram til det jeg opplever som hensiktsmessig teori og relevante delemner for egne undersøkelser. På denne måten skapes et greit grunnlag for drøfting, og jeg har fått fram et visst resultat i tråd med problemstilling for studien.

6.2.2 Teoretisk utgangspunkt

Jeg har i mitt arbeid prøvd å kople sammen moderne relasjonsorientert ledelsesteori og teori om motivasjon. Jeg valgte å ta utgangspunkt i relasjonsorientert ledelsesteori med vekt på transformasjonsledelse, med fokus på forholdet mellom leder og medarbeider og på medarbeideren som ressurs i organisasjonen. Da oppfattet jeg det også som naturlig å lete teori om hvilke faktorer som kan skape vekst hos lærere, og gi grobunn for ekstra yteevne hos den enkelte medarbeider.

Noen vil nok kunne innvende at jeg har valgt et noe bredt teorigrunnlag for mine studier. Ledelsesteori og motivasjonsteori rammet inn av litt teori om kunnskapsarbeid, kan oppleves som vél omfattende. Dette harmonerer også med et inntrykk av en noe bred problemstilling (Se kapittel 6.2.1)

Samtidig responderte mine informanter godt på de poengene som motivasjonsteori framholder som faktorer av betydning for motivasjon av kunnskapsarbeidere. Og jeg mener at jeg i kapittel 2 får bekreftet at koplingen mellom ledelsesteori og motivasjonsteori er hensiktsmessige. Jeg påpeker her at teoretiske poenger innenfor motivasjonsteori, også er sentrale elementer i moderne ledelsesteori. Slike koplinger mellom teori med utgangspunkt dels i ulike perspektiver, bygger opp under og gir styrke til det totale teorigrunnlaget i oppgaven.

6.2.3 Forskningsmetode

Ved valg av metodisk tilnærming var et hovedspørsmål valget mellom kvantitativ og kvalitativ metode. I utgangspunktet så jeg for meg en triangulering her. Jeg ville bruke spørreundersøkelse, survey, til å skape et bredt grunnlagsmateriale, og så så jeg for meg forskningsintervju, gjerne av grupper, for utdyping av dataene. Triangulering skulle også styrke gyldigheten til datamaterialet.

Problemstillingen og det teorigrunnlaget jeg la opp til, gav meg mulighet til å spørre relativt konkret om motivasjon og ledelse. Når mitt endelige valg av metode falt på kun individuelle intervjuer, så var det etter en vurdering av at jeg slik ville kunne samle mest konkrete data.

6.2.4 Empiri

Idet jeg skulle ta stilling til spørsmålet om hvor jeg skulle hente inn mitt empiriske materiale, framkom flere spørsmål.

Jeg var opptatt av å sikre mulighet til å innta lederperspektiv. Det skulle jo handle om hvordan ledere kan bidra til motivasjon og engasjement hos egne lærere. Første tanke var at det var naturlig å la

ledere være sentrale informanter. Etter noe refleksjon rundt dette, blant annet sammen med veileder, ble imidlertid planen gjort om. Lærere ble sett på som den mest sentrale gruppen informanter. Jeg ville se på ledelse fra lærernes ståsted. Lærernes perspektiv kan gjerne ha større gyldighet siden denne gruppa må forholde seg mer konkret til utøvelse av ledelse, mens ledere ikke på samme måte kjenner ledelse på kroppen.

I mine undersøkelser har jeg intervjuet sju lærere fra fire forskjellige skoler. Dette som alternativ til å satse på et studium av en skole. Det ville naturligvis gitt et enda mer grundig bilde av den konkrete virksomheten. Ved å velge informanter fra flere ulike skoler, hadde jeg imidlertid mulighet til å hente inntrykk fra ulike «kulturer». Lærere har heller ikke hatt de samme lederne, noe som kan gi forskjellig erfaringsgrunnlag. Dette kan gi grunnlag for ulike svar og mulighet for mer nyansering i egne drøftinger.

I et arbeid som dette, må sju informanter oppfattes som et relativt høyt antall. Når jeg valgte så pass mange, har nok det litt med at jeg ville sikre at jeg fikk nok informasjon. Mangel på erfaring fra denne typen forskning gjorde nok sitt her. Samtidig opplevde jeg et poeng i at jeg hadde lærere med ulike bakgrunn.

Dersom en skal operere med mange utvalgskriterier, er ikke sju informanter mange lenger. Da jeg startet arbeidet, ønsket jeg å ha med både lærere med relativt lang erfaring og mer ferske lærere, med inn til tre års praksis. Jeg så for meg at dette kunne gi meg interessante nyanser i svarene, for eksempel knyttet til spørsmål om behov for støtte fra leder.

I løpet av studien prøvde jeg meg også på å lete forskjeller mellom lærere med høgskolebakgrunn og lærere med universitetsbakgrunn. Og jeg var også innom tanken på å skille på kjønn, uten at det siste ble en realitet. Med så pass få enheter begrenses nok også muligheten seg for denne typen nyansering. Det kan fort gå på gyldigheten løs.

6.2.5 Konklusjon

Foran dette «forskningsarbeidet» hadde jeg en ambisjon om å styrke min egen forståelse for hva som motiverer lærere, og finne mulige svar på spørsmålet om hvordan jeg og andre skoleledere kan bidra til å styrke våre læreres motivasjon og jobbensgjement og slik bidra til vekst og utvikling.

Idet studien går mot slutten, slår jeg fast at jeg har funnet en del svar på mine spørsmål. Flinke informanter har øst av sin erfaring, fortalt villig, og speilet i det som etter hvert ble til et brukbart

teorigrunnlag, fant jeg mange bekreftelser. Men det var også spennende med innslag av avvik mellom empiri og etablert teori. Det gir grobunn for spørsmål og antydninger. Interessant.

Blant mange små og store valg og vurderinger, framstår ett spørsmål som en hovedproblemstilling når det hele skal oppsummeres. Det er spørsmålet om avgrensing, om snever eller bred tilnærming. Jeg opererte nok med et relativt vidt perspektiv. Jeg var lysten på å kunne se et «helt bilde» av problemområdet jeg hadde valgt. Jeg merket den vide tilnærmingen godt. Det ble utfordrende å skape et rimelig teorigrunnlag. Og den første intervjuguiden ble omfattende.

Det har vært interessant å skride til forskningsverket med en litt bred tilnærming. Det har gitt meg mulighet til å ta tak i- og gjøre bruk av mange poenger i mitt eget datamateriale. Og jo, jeg opplever at jeg har fått en viss helhetsforståelse ut fra problemstillingen. Samtidig ser jeg at når jeg nå har fått litt mer forståelse for forskningsområdet, også inspireres til å kunne gjøre undersøkelser på et mer avgrenset tema – et dypere dykk inn i et smalere problemområde. Det vil kunne gi et mer konkret bilde av det aktuelle feltet. Ved neste anledning vil nok det være særst aktuelt.

6.3 Implikasjon og videre forskning

6.3.1 Perspektivering i forhold til tema

Hovedtemaet for mine studier har utgangspunkt i de siste tiårs utvikling av et kunnskapssamfunn, og en oppfatning av at også skolen i stadig sterkere grad preges av kunnskapsintensivering og endringer.

Gjennom studien har jeg fått bekreftet antakelsene fra kapittel 1, om at lærere må kunne betraktes som kunnskapsarbeidere. I tillegg til å ha en jobb som i begrenset grad er rutinebasert og heller er avhengig av lærerens profesjonelle kunnskap, uttrykker mine informanter interesse for å bruke egen kompetanse og også ta aktivt del i utvikling av ny kunnskap sammen med andre.

Arbeidet med studien har bevisstgjort meg i forhold til at det er forskjell på å være leder av kunnskapsarbeidere og det å være kunnskapsleder. *Kunnskapsledelse* er ifølge Irgens «...ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap.» (Irgens,2011:124) Dette sier oss at kunnskapsledelse gjør det påkrevet med systematisk og målrettet læringsarbeid.

Mine informanter uttrykker ønske om- og er glade for mulighet til å ta aktivt del i læringsaktivitet i sin praksis. Samtidig er det betimelig å spørre om alle skoler er tilstrekkelig flinke til å utøve organisatorisk læring. Blir det med enkeltaktiviteter ved noen skoler? Mangler systematikken?

Et bakteppe for mine studier (Se kapittel 1) uttrykker en oppfatning av kunnskapsorganisasjoner som ekstra avhengige av medarbeidere som ressurser. Kvaliteten i virksomheten avhenger av kunnskap og kreativitet hos medarbeiderne. Med en oppfatning av skolen som kunnskapsorganisasjon, er det av stor betydning å ha kjennskap til hvilke faktorer som har betydning for læreres jobbengasjement og motivasjon, som kan gi vekst og utvikling for den enkelte lærer, men også for skolen.

I min studie har informanter påpekt slike motivasjonsfaktorer. Og via drøfting opp mot etablert teori har jeg kommet fram til antakelser om hvordan *den gode leder* kan bidra til styrket motivasjon og jobbengasjement hos egne lærere. Dette er kunnskap som muligens kan hjelpe skoleledere i egen refleksjon, og til styrket forståelse for hvordan en kan spille den enkelte lærer enda bedre, skape engasjement, vekst og utvikling for enkeltlæreren og for skoleorganisasjonen.

6.3.2 Perspektivering i forhold til praksis

Et hovedspørsmål i mine studier var å finne hvordan skoleleder kan bidra til styrking av motivasjon og engasjement hos egne lærere. Mine informanter peker på ulike forhold hvor leder og lederatferd kan ha betydning. En lærer roser egen ledelse for evne til å gi anerkjennelse til egne medarbeidere. Et par andre opplever det som positivt med en leder som har mange idéer og lyst til å skape utvikling.

Mine studier har påvist faktorer som er av betydning for læreres motivasjon og engasjement. Og via drøfting har jeg også antydnet et visst mulighetsrom for skoleleder i forhold til å kunne bidra til å styrke den enkeltes motivasjon og samtidig lærerens og også skolens mulighet for vekst og utvikling.

Disse resultatene kan i første omgang være en hjelp til den enkelte leder i egen refleksjon rundt spørsmålet om hvordan en kan hjelpe egne medarbeidere til å lykkes, og slik bidra til styrket kvalitet ved skolen. Dette kan gi nødvendig bevisstgjøring, nok til å gjøre noen små grep som kan gi utvikling på enkeltområder. Det kan handle om noe så enkelt som å være litt ekstra obs i de riktige situasjoner. En informant nevnte betydningen av å være nøye med å informere alle aktuelle ved utlysninger av ledige funksjoner. Et annet grep kan være det ekstra engasjementet som kreves for å skape en høvelig jobb og en konkret og navngitt mentor til den nyutdannete læreren. Det er små ting, men så viktige.

Skolen, ledere, lærere og andre medarbeidere, er opptatt av læring. Det er kjerneaktiviteten i skolen. Likevel er dette utfordrende. Det nye med utviklingen av mer kunnskapsintensive virksomheter, dynamiske skoler og stadige behov for endringer, er at det ikke er nok at elevene lærer. Også de voksne må lære kontinuerlig. Ja, hele organisasjonen må være gjenstand for endring.

Lærere i mitt utvalg, opplever helt klart spor av endringsaktivitet i egen skole. Det formuleres utviklingsområder og mål, og skolens lærere har innimellom øker med refleksjon rundt faglige problemstillinger, for eksempel om hva som kjennetegner en god tilbakemelding på en elevtekst.

Men lærere antyder også at aktivitetene kommer litt tilfeldig og ting henger ikke helt sammen. I kapittel 4.4.4 har jeg henvist til lærer 7 som sier at uten en hel plan, «...*føler jeg at alle gjør det en selv tenker er best, og så går det nå på et vis.*» I kapittel 5.6 henviser jeg til forskergruppa fra NTNU, som bekrefter betydningen av systematisk og målrettet arbeid.

Her holder det ikke nødvendigvis med bevisstgjøring og egen refleksjon, for leder. Kanskje må kompetanseheving til, enten via hjelp fra andre med erfaring fra endringsarbeid, eller via eksterne kompetansehevingstiltak. Det er heller ikke uten grunn at myndighetene de siste årene har initiert flere kompetansehevingstilbud knyttet til endring og læring i skolen. Og de siste års satsing på videreutdanningstilbud innenfor skoleledelse har også klart sin misjon.

6.3.3 Perspektivering i forhold til videre forskning

Arbeidet med studien har gitt meg større forståelse for tematikken. Jeg har tilegnet meg ny kunnskap om faktorer som kan ha betydning for motivasjon hos lærere, og økt bevissthet om hvordan leder kan inspirere og motivere medarbeidere. Samtidig har arbeidet kastet lys over enkeltområder som gjerne kan være gjenstand for ytterligere studier.

Med støtte både i egne funn og i etablert teori, har jeg påpekt betydningen *forventning* om mestring har for motivasjon hos lærere. Et litt mer «ømt» område er det som har med *forventninger* knyttet til mål. I kapittel 4.4 har jeg henvist til flere lærere i mitt utvalg, som enten vurderer egne forventninger som viktigere enn de som måtte komme ovenfra, eller de opplever at forventninger fra ledelsen ikke er tydelig nok.

Etablert teori, for eksempel knyttet til transformasjonsledelse (Se kapittel 2.2.1), uttrykker at mål- og visjonsarbeid som retningsgiver og spore til forventninger til arbeidet i skolen, er viktig for

jobbengasjement og motivasjon. Jeg opplevde at mine informanter uttrykte tro på dette, men samtidig hadde et litt distansert forhold til mål- og visjonsarbeid, og kanskje også forventninger fra leder.

Dette gir meg grunn til å stille spørsmål om i hvilken grad skoler og ledere er tilstrekkelig flinke til å utnytte potensialet som ligger i tydelige visjoner, mål og forventninger. Og her ligger det grunnlag for videre interessante studier:

- Hvilken betydning har forventninger?
- Hvordan kan forventninger skape engasjement?
- På hvilke måter kan leder formidle forventninger?
- Hvordan kan forventninger påvirke utvikling og læring, i lærerkollegiet og hos den enkelte lærer, og i klasserommet?

LITTERATURLISTE

- Andreassen, Roy Asle, Irgens, Eirik,
Skaalvik, Einar M (red) (2010): *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Andreassen, Roy Asle, Irgens, Eirik,
Skaalvik, Einar M (red) (2009): *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Bandura, Albert (1997): *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Befring, Edvard (2007) : *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bolman, Lee G &
Deal, Terrence E. (2013): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Busch, Tor (2014): *Akademisk skriving*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysvik, Anders , Kuvaas, Bård (2012): *Lønsomhet gjennom menneskelige ressurser: evidensbasert HRM*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønhaug, Kjell, Hellesøy,
Kaufmann, Geir (2011) *Ledelse i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, Gunn (2001): *Elevers verden*. Universitetsforlaget.
- Irgens, Eirik (2011): *Dynamiske organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, Eirik, Wennes, Grete (red.) (2011): *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, Eirik (2009): *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Jacobsen, Dag Ingvar,
Thorsvik, Jan (2013): *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, Jon-Arild, Olsen, Bjørn (2013): *Positivt lederskap. Jakten på de positive kreftene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, Jon-Arild, Olsen, Bjørn (2008): *Skoleledelse – skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kaufmann, Geir, Kaufmann, Astrid (2009): *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Klev, Roger, Levin, Morten (2012): *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordhaug Odd (2006): *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyeng, Frode (2012): *Nøkkelbergeper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, May Britt m/ fl (2013): *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013*. Trondheim: NTNU Skole- og læringsforskning.
- Postholm, May Britt (2011): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, May Britt (Red.) (2012): *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Postholm, May Britt, Jacobsen, Dag Ingvar (2013): *Læreren med forskerblikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

- Ringdal, Kristen (2011): *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagboforlaget.
- Skrøvset, Siw & Tiller, Tom (2011): *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Smith, Kari, Ulvik, Marit,
Helleve Ingrid (2013): *Førstereisen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skaalvik, Einar M, Skaalvik, Sidsel (2012): *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, Jan (2009): *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

INNHOOLDSLISTE FOR VEDLEGG

- Vedlegg 1: Godkjenning av prosjekt
- Vedlegg 2: Brev med forespørsel til rektor om bruk av lærere som informanter
- Vedlegg 3: Brev med forespørsel til lærere om å stille som informanter
- Vedlegg 4: Intervjuguide
- Vedlegg 5: Følg brev i forbindelse med *member checking*

VEDLEGG

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjekt

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Thomas Dahl
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 27.11.2015

Vår ref: 45561 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45561	<i>Ledelse av menneskelige ressurser</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Thomas Dahl</i>
Student	<i>Jostein Drevvatne</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontoret / District Offices

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD: SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@mau.sv.uib.no

Vedlegg 2: Brev med forespørsel til rektor om bruk av lærere som informanter

«Sted», «dato»

Til «rektor», rektor ved «skole»

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Ledelse av menneskelige ressurser i skolen

Bakgrunn og formål

Idet det stunder mot slutten av mine masterstudier innenfor skoleledelse, ved NTNU i Trondheim, er det inneværende studieår tid for å jobbe fram en masteroppgave. Jeg er en 44 år gammel lærer/skoleleder fra Vefsn kommune. Etter åtte år som undervisningsinspektør, gikk jeg imidlertid høsten 2015 inn i en rådgiverjobb i oppvekstsektoren i Vefsn kommune.

Jeg ser for meg at jeg i fremtiden skal jobbe som leder, og i den forbindelse er jeg opptatt av *ledelse av mennesker*. Jeg har stor tro på mennesket som betydningsfulle ressurser i organisasjoner. Og jeg tror at motiverte medarbeidere presterer best.

Med bakgrunn i dette er jeg ute etter å finne ut mer om hva som motiverer medarbeidere i skolen, og jeg vil også rette fokus mot spørsmål om hvordan ledere kan legge til rette for motivasjon hos egne medarbeidere. Ja, hvordan er egentlig forholdet mellom lederatferd og medarbeideres motivasjon?

Problemstilling: Hvilke forhold har betydning for medarbeideres jobbtilfredshet og motivasjon, og på hvilken måte kan ledelse og lederatferd bidra til motivasjon hos arbeidstakerne?

I første omgang går jeg ut til deg som rektor, med forespørsel om å la lærere ved din skole være gjenstand for en liten undersøkelse. Dette skal innebære at en til to lærer stiller til intervju om det aktuelle temaet.

Om rektor/ enhetsleder sier «ja», kan jeg selv ta kontakt med aktuelle lærere for forespørsel om deltakelse. Et viktig poeng er at lærere oppfatter spørsmålet om deltakelse som frivillig og uproblematisk.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I undersøkelsene tar jeg sikte på å nytte kvalitativ innsamlingsmetode og satser på individuelle intervjuer. Dette vil gi tydelige svar og mulighet for å gå dypere til verks i forhold til temaområder.

Jeg vil intervju totalt ca seks lærere fra ca tre ulike skoler. I neste omgang vil jeg vurdere å intervju en til to rektorer. Jeg vil unngå å hente lærere og rektor fra samme skole. Dette av hensyn til eventuelle utfordringer knyttet til læreres opplevelse av frivillighet og maktforhold.

Når det gjelder utvalgskriterier, har jeg ikke mange. Men jeg ønsker både lærere med relativt lang erfaring, og representanter for dem som er helte ferske, med maksimalt tre til fem års praksis. Idet jeg kommer til valg av rektorer, er det om å finne informanter som har noen års erfaring. Dette for å ha mulighet til å hente inn en del fortellinger fra praksis.

Intervjuene vil kunne foregå ved skolen der informanten har sin jobb dersom ikke annet er ønskelig fra informantens side. Dette gjør jeg avtale om med de aktuelle informanter. Samtalen vil gjøres innenfor rammen av en til en og en halv time. Tidspunkt for gjennomføring må avtales med den enkelte informant og eventuelt ledelsen ved skolen. Jeg har gjort unna de to første intervjuene, og tar sikte på få gjort de resterende i løpet av januar måned.

I intervjuet vil jeg være opptatt av å hente inn vurderinger og opplevelser fra læreres og lederes jobbhverdag. Lærere vil bli utfordret til å si noe om betydningen av motivasjon i jobbhverdagen, og hvilke faktorer som har større og mindre betydning for lærerens jobbengasjement. I samtaler med rektorer/ enhetsledere ønsker jeg å hente ut informasjon om hvordan ledere opplever betydningen av motivasjon, og fortellinger om hvordan ledere legger til rette for styrking av motivasjon hos egne medarbeidere, i hverdagen.

Hva skjer med informasjonen om informantene?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Under arbeidet med oppgaven vil kun student og veileder ha tilgang til datamateriale. Opptak og notater vil behandles på min pc, og innhold og kopplingsnøkler i form av navneopplysninger, vil lagres atskilt.

Deltakerne skal ikke kunne gjenkjennes i den endelige masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i løpet av våren 2016. Masteroppgaven skal kunne ferdigstilles til 15. mai, med innleveringsfrist 15. juni. Etter endt arbeid vil datamateriale/ opptak anonymiseres/ destrueres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og informanter kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom en kandidat trekker seg, vil alle opplysninger om denne bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med

Student: Jostein Drevvatne, tlf.: 99 59 35 39
E-post: jostein.drevvatne@vefsn.kommune.no

Veileder: Thomas Dahl, NTNU, tlf.: 98 29 11 81
E-post: thomas.dahl@ntnu.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Tilbakemelding på min forespørsel om bruk av lærere fra din skole som informanter, kan sendes til undertegnede via e-post: jostein.drevvatne@vefsn.kommune.no

Med hilsen

Jostein Drevvatne

Vedlegg 3: Brev med forespørsel til lærere om å stille som informanter

«Sted», «dato»

Til «navn», lærer ved «skole»

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Ledelse av menneskelige ressurser i skolen

Bakgrunn og formål

Idet det stunder mot slutten av mine masterstudier innenfor skoleledelse, ved NTNU i Trondheim, er det inneværende studieår tid for å jobbe fram en masteroppgave. Jeg er en 44 år gammel lærer/skoleleder fra Vefsn kommune. Etter åtte år som undervisningsinspektør har jeg denne høsten gått inn i en rådgiverjobb i oppvekstsektoren, i Vefsn kommune.

Jeg ser for meg at jeg i fremtiden skal jobbe som leder, og i den forbindelse er jeg opptatt av *ledelse av mennesker*. Jeg har stor tro på mennesker som betydningsfulle ressurser i organisasjoner. Og jeg tror at motiverte medarbeidere presterer best.

Med bakgrunn i dette er jeg ute etter å finne ut mer om hva som motiverer medarbeidere i skolen, og jeg vil også rette fokus mot spørsmål om hvordan ledere kan legge til rette for motivasjon hos egne medarbeidere. Ja, hvordan er egentlig forholdet mellom lederatferd og medarbeideres motivasjon?

Problemstilling: Hvilke forhold har betydning for medarbeideres jobbtilfredshet og motivasjon, og på hvilken måte kan ledelse og lederatferd bidra til motivasjon hos arbeidstakerne?

Idet du som lærer, mottar dette brev, har din leder samtykket i at lærere fra skolen deltar som informanter i mine undersøkelser. I det videre er min plan at kommunikasjon skal foregå mellom meg som «forsker» og aktuelle informanter. Dette blant annet for å sikre frivillighet rundt spørsmål om hvor vidt lærere ønsker å delta.

Ved valg av informanter har jeg ikke så mange kriterier. Men ett er ønsket om å kunne intervjuer både lærere som har relativt lang erfaring, og nyutdannede, med maksimalt fem års praksis.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I undersøkelsene tar jeg sikte på å nytte kvalitativ innsamlingsmetode, og satser på individuelle intervjuer. Dette vil gi tydelige svar og mulighet for å gå dypere til verks i forhold til temaområder.

Jeg vil intervjuer totalt fire til seks lærere fordelt på ca tre ulike skoler, og dessuten rektor/ enhetsleder ved en til to andre skoler. Av hensyn til krav om frivillighet og for å unngå utfordringer knyttet til maktforhold, velger jeg ledere fra andre skoler enn de som er aktuelle å hente lærere fra.

Tid og sted for intervjuet avtales med den enkelte informant. Samtalen vil gjøres innenfor rammen av en til en og en halv time.

I intervjuene vil jeg være opptatt av å hente inn vurderinger og opplevelser fra læreres og leders jobbhverdag. Lærere vil bli utfordret til å si noe om motivasjonsfaktorer i jobbhverdagen, og hvilke faktorer som har større og mindre betydning for lærerens jobbengasjement. Videre ønsker jeg noen uttrykk om betydningen egne ledere har for motivasjonen hos læreren/ informanten.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Under arbeidet med oppgaven vil kun student og veileder ha tilgang til datamateriale. Opptak og notater vil behandles på min pc, og innhold og kopplingsnøkler i form av navneopplysninger, vil lagres atskilt.

Deltakerne skal ikke kunne gjenkjennes i den endelige masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i løpet av våren 2016, med ferdigstilles til 15. mai, og innleveringsfrist 15. juni.

Etter endt arbeid vil datamateriale/ opptak anonymiseres/ destrueres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Student: Jostein Drevvatne, tlf.: 99 59 35 39
E-post: jostein.drevvatne@vefsn.kommune.no

Veileder: Thomas Dahl, NTNU, tlf.: 98 29 11 81
E-post: thomas.dahl@ntnu.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Underskrevet svarslipp kan sendes til Jostein Drevvatne, Fearnleys gate 33, 8651 Mosjøen.

Alternativt kan bekreftelse sendes på e-post til jostein.drevvatne@vefsn.kommune.no

Idet jeg mottar bekreftelse på interesse for å delta i undersøkelse, vil jeg ta kontakt for nærmere avtaler.

Med hilsen

Jostein Drevvatne

Vedlegg 4: Intervjuguide

MASTERAVHANDLING I SKOLELEDELSE, NTNU, TRONDHEIM, 2015-16

INTERVJUGUIDE TIL BRUK VED INTERVJU AV LÆRERE

BAKGRUNN

- Presentasjon av prosjektleder/ intervjuer.
- Om masteroppgaven.
 - Litt om temaet for masteravhandlingen.
 - Bakgrunn for valg av akkurat dette temaet.
 - Formålet med masteravhandlingen.
- Taushetsplikt og anonymitet.
 - Opptak .
 - Transkribering .
 - Lagring av informasjon.
- Samtykke.
- Er noe uklart, eller klar til intervju?

Start av opptak

- PRESENTASJON AV INTERVJUOBJEKTET
- Hvilken funksjon har du ved skolen?
- Hva slags bakgrunn har du, utdanning, erfaring, klassetrinn?

BEGREPET MOTIVASJON

- Hva gir deg lyst til å jobbe som lærer?
- Når føler du engasjement i arbeidet ditt? Hva er det da som skaper gløden/ engasjementet?
- På hvilken måte kan din leder få deg til å bli interessert?
- Når kjente du ekstra lyst til å gjøre så godt du kunne i jobbhverdagen? Hva vekket din interesse?
- Når opplevde du belønning eller posisjon som motiverende i jobbhverdagen?

LEDER OG MOTIVERING

- Har du noen eksempler på noe ledelsen har gjort som har stimulert deg i arbeidet ditt?
- Hva betyr det at leder/ rektor legger til rette for- eller bidrar til motivasjon?
- Hvilke egenskaper tror du kan kjennetegne en leder som er flink til å motivere?
- Hva med en leder som er mindre flink til å motivere – hvordan kan medarbeideren oppleve en slik leder?

STRATEGISK LEDELSE

- Hvordan skaper dere strategiske mål for virksomheten i deres skole?
 - Hvilke fora er aktive?
 - Hvem får være med å skape de strategiske målene?
 - Hvem beslutter – satsingsområdet etc?
- Hvordan har strategisk ledelse – tydelige mål, klar retning, beslutningsprosesser – betydning for din jobbmotivasjon?
- Når har din leder ekstra stor betydning for deg som arbeidstaker, i jobbhverdagen?
- På hvilken måte kommuniserer din leder med deg som medarbeider – en til en, en til mange...? Hvilken betydning har dette for deg som mottaker/ medarbeider?
- Hvordan opplever forskjellen på leder i situasjoner der han/ hun opptrer «på avstand av deg som arbeidstaker», som leder av organisasjonen, og i situasjon der han/ hun er tettere på deg og situasjonen?
 - Når holder leder avstand?
 - Når er han/ hun tett på?
- Når er det viktig for deg å ha leder «tett på»? Hvorfor?
- Når kjenner du at det er skapt forventninger til deg som arbeidstaker? Hvem er det som forventer?
- Hvordan formidler din leder forventninger til deg som arbeidstaker?
- Når har leders forventninger betydning for ditt jobbengasjement/ din prestasjon?

EMOSJON OG MOTIVASJON

- Når kjenner du følelse av lykke i jobbhverdagen? Hvordan arter dette seg?
- Hvilken betydning har følelsen av lykke for jobbtilfredshet/ jobbhverdag/ jobbengasjement?
- Hvilken betydning kan omgivelsene/ samvær med andre på arbeidsplassen ha for egen jobbmotivasjon?
- Når kjenner du lyst til å hjelpe- eller samarbeide med kolleger?
- Når får du tilbakemelding fra kolleger på egen jobb. Hvilken betydning har dette for egen motivasjon?
- Når opplevde du at skuffelse fikk betydning egen motivasjon. Hva utløste denne skuffelsen?
- Når opplevde du at leders atferd brakte fram følelse av lykke? Hvordan fortonte dette seg, og påvirket det egen jobbhverdag/ jobbtilfredshet/ jobbmotivasjon?
- Hvilken betydning har følelse av å bli behandlet rettferdig, i jobbhverdagen?
- Når kjente du at leders atferd gav deg en opplevelse av urettferdighet. Hvordan fortonte dette seg, og hvordan påvirket det din jobbtilfredshet/ jobbmotivasjon?
- Hvordan taklet du skuffelsen?
- Når opplever-/ opplevde du at lederatferd brakte fram følelse av å bli behandlet rettferdig?
- Når bruker lederen din ros og anerkjennelse for å få deg til å yte mer?
- Er det andre ting du kunne tenke deg å få ros for?

JOBBINNHOLD OG OPPPGAVER

- Når opplever du stor grad av autonomi/ frihet/ valgfrihet i egen jobbhverdag?
- Hvordan har graden av autonomi noe å si for din jobbmotivasjon?
- Når opplevde du stor grad av medbestemmelse i egen jobbhverdag?
- Når gjør du «kjedelige» eller lite inspirerende oppgaver i jobbhverdagen?
- Hvordan takler du å få slike oppgaver?
- Hvordan kan leder legge til rette for at du skal få ekstra utfordringer eller muligheter til å realisere deg selv? Hvordan påvirker det deg i jobbhverdagen?
- Når kjente du at du fikk mulighet til å realisere deg selv i jobbhverdagen? Hvilken betydning hadde dette for eget jobbengasjement?
- Når opplevde du at du fikk utfordret egen kreativitet i jobbhverdagen?
- Hvordan kan leder legge til rette for at din kreativitet skal kunne utfoldes?
- Hvordan opplever du at leder tar hensyn til dine vurderinger av resultatet når han/ hun gir tilbakemelding på en oppgave?

MOTIVASJON OG PRESTASJON

- Når opplever du at egen interesse for å yte, skaper ekstra engasjement hos deg selv?
- Hvordan kan graden av motivasjon/ motivering ha betydning for din og andre medarbeideres prestasjon/ produksjon i skolen? Hva med kvaliteten?
- Hvordan kan din leder få deg til å yte ekstra?
- Om du har lav- eller høy forventning til å mestre en oppgave – har det noe å si for måten du angriper oppgaven på og resultatet av jobben?
- Hvis du har lav forventning om å mestre en oppgave, hvordan motiverer din leder deg for å ta fatt på oppgaven da?
- Hvis du har høy forventning om å mestre en oppgave, hvordan motiverer din leder deg for å ta fatt på oppgaven da?
- Hvordan opplevde du en oppgave du tok fatt på med ekstra høye forventninger om mestring? Hva ble resultatet?
- Kan du komme på tilfeller der du har opplevd at du har ytt ekstra innsats/ prestert ekstra i jobben? Hva stimulerte deg i det tilfellet?
- Når opplevde du at leder hjalp deg til å prestere faglig? Hvordan fortonte dette seg?
- Hvilken betydning hadde dette for egen jobbtilfredshet/ eget jobbengasjement/ motivasjon?
- Når kjenner du at skolen din presterer ekstra bra/ har skapt god kvalitet?
- Hvordan kan leder fremme slike situasjoner?

Er det noe annet du vil kommentere eller få fram, om det aktuelle temaet?

Vedlegg 5: Følg brev i forbindelse med *member checking*

«Sted», «dato»

Hei «lærer»

Det vises til at jeg for tiden er inne i en avslutningsfase i arbeidet med min masteroppgave knyttet til studier i skoleledelse. Jeg har i løpet av høsten- og vinteren 2015-16 produsert en tekst med fokus på spørsmål om hva som motiverer lærere, og betydning lederatferd kan ha for læreres motivasjon.

I dette arbeidet har åtte informanter vært viktige bidragsyttere til mine egne undersøkelser og i det totale arbeidet. Ut av intervjuene har jeg fått interessante uttrykk som har vært verdifulle for å kunne skape en egen drøfting innenfor temaet *motivasjon og ledelse*.

En viktig bit av det å gjennomføre et studium eller «forskning» som det jeg har gjort nå, er å kvalitetssikre arbeidet. Dette handler også om å sikre at egne undersøkelser og funn er tilstrekkelig troverdige. Dette innebærer blant annet å påse at det er et reelt forhold mellom det informanter har uttalt og ment, og det som framkommer i min tekst. *Member checking* innebærer at informantene får mulighet til innsyn i de beskrivelser og tolkninger som forskeren har gjort av deltakernes utsagn.

Jeg har nå skrevet ut to kapitler i det som må oppfattes som en «nesten» ferdig besvarelse. Dette er kapitlene der jeg tar for meg mine egne funn, altså tolkninger av informantenes utsagn, og drøfting opp mot etablert teori og tidligere forskning.

Teksten uttrykker holdninger, antakelser, oppfatninger og vurderinger som har grunnlag i intervjuer jeg har hatt. Nå er det relativt mange informanter, og alle skal naturligvis ikke være enig i alt. Men nå har du i alle fall mulighet til å pløye gjennom og finne om teksten har fanget opp dine oppfatninger og holdninger på rimelig vis, og om konkrete utsagn er behandlet på en real og grei måte.

En del utsagn fra intervjuer, framkommer som sitater i min tekst. Her står informantene benevnt som L1, L2, L3... Det betyr at det er mulig å finne hvilke utsagn som er hentet fra hvilken informant. Du er benevnt som lærer «nummer». Da har du mulighet til en sjekk på om utsagn hentet fra ditt intervju, forteller din reelle mening og om det er brukt på en representativ og hensiktsmessig måte.

Dersom du finner forhold ved teksten som du føler er i konflikt med egne uttrykk, utsagn, ber jeg om en liten tilbakemelding om det. Da skal jeg gjøre nødvendige korrigeringer i min tekst. Jeg ønsker tilbakemelding senest fredag tiende juni dersom du vil påpeke forhold ved teksten som ikke helt samsvarer med det du har ment eller sagt.

Eventuell tilbakemelding kan gis på e-post: jostein.drevvatne@vefsn.kommune.no eller pr. telefon.: 99 59 35 39. Gi beskjed dersom du ikke har mulighet til å gi svar så kjapt som til fredag.

Takk.

Med hilsen
Jostein Drevvatne