

Hartvik Philip K Pettersen

Skoleledelse og motivasjon fra rektors perspektiv



Høgskolen i Sørøst-Norge

Fakultet for: Humaniora og Utdanningsvitenskap
Institutt for: Lærer, Lektor og Pedagogikk, Campus Bakkenteigen
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn

<http://www.usn.no>

© 2016 Hartvik Philip K Pettersen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven har skoleledelse og motivasjon som overordnet tema. I oppgaven forskes det på hvordan skoleledere legger til rette for motivasjon gjennom to ulike innfallsvinkler (en situert og en kognitivt individuell tilnærming). For å gjøre dette går oppgaven inn på praksisfellesskap og kreativitet. Praksisfellesskap er valgt fordi skolen anses for å være en lærende organisasjon med stort fokus på samarbeid og delingskultur (Hargreaves, Fullan, & Sandengen, 2014; Wenger, 1998). Kreativitet er valgt fordi begrepet i senere tid har fått mer fokus i skolesammenheng (Amabile, 1997; R. Keith Sawyer, 2006; Sawyer, 2011), og er med på å underbygge autonomibegrepet som ofte går igjen i motivasjonsteorier (Edward L. Deci & Ryan, 1985; Kaufmann & Kaufmann, 2015). Dette brede perspektivet med et fokus fordelt over tre områder (motivasjon, praksisfellesskap og kreativitet), anlegges for å belyse skoleledernes omfattende ansvar for tilrettelegging av sosial-, så vel som individuell profesjonell utvikling og motivasjon.

Problemstillingen jeg har satt meg er som følger;

Hvilke områder og prosesser legger skoleleder særlig vekt på for å utvikle lærernes motivasjon, kollegiale fellesskap og kreativitet?

For å få hjelp til å besvare problemstillingen ble det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan opplever skoleledere tilretteleggingen for autonomi, kompetanse og tilhørighet på arbeidsplassen, som igjen er med på å fremme motivasjon hos de ansatte?*
- 2. Hvordan tilrettelegger rektorer for samhandlingsarenaer der de vurderer det som sannsynlig at kreative prosesser oppstår?*
- 3. Hvordan kan en skoleleder tilrettelegge for praksisfellesskap på arbeidsplassen og godt samarbeid?*

Oppgavens teoretiske forankring er lagt til Deci & Ryans (1985) *selvbestemmelsesteori*, med fokus på menneskets tre grunnleggende psykologiske behov; *kompetanse, tilhørighet og autonomi*. Tilfredstillelse av disse tre behovene vil kunne gi varig motivasjon i jobbsammenheng. Videre trekker oppgaven frem *praksisfellesskap* sett i lys av Wengers teori; *Communities of Practice* (1998) og *profesjonelle læringsfellesskap* beskrevet av Hargreaves & Fullan (2014). Den tredje og siste forankringen ligger til begrepet *kreativitet* sett i lys av Sawyer (2006) og Amabile (1997).

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene er det valgt en kvalitativ forskningsmetode, nærmere bestemt, intervju. Intervjuene er gjennomført med tre avdelingsledere og tre rektorer på tre ulike grunnskoler. Avdelingslederne og rektorene arbeider på samme skole slik at avdelingsleder ved for eksempel skole nummer 1, kan gi verdifull informasjon tilknyttet skolen også Rektor ved skole nummer 1 jobber på. Intervjuene er av ulik grad strukturert. Intervjuet med avdelingslederne har som hensikt å kartlegge skolens struktur, satsingsområder, utfordringer og resultater fra medarbeiderundersøkelsen. Intervjuet er åpent og styres kun ved hjelp av tre overordnede spørsmål. Intervjuet blir skrevet om og presentert som case-beskrivelser av hver enkelt skole. Intervjuet med rektorene er semi-strukturert, og har som formål å innhente informasjon og svar tilknyttet forskningsspørsmålene oppgaven presenterer. Det vil også basere seg noe på casebeskrivelsen utarbeidet etter intervju med avdelingsledere.

Oppgavens funn viser at skoleledere kan fremme motivasjon gjennom tilrettelegging for *kompetanse, tilhørighet* og *autonomi*. Funnene viser også at arbeid med fokus på praksisfellesskap og kreativitet også kan være med å styrke motivasjonen hos de ansatte. *Autonomi* kan fremmes gjennom tilrettelegging for handlingsfrihet, trygghet og medbestemmelse/deltakelse i skolen. *Tilhørighet* kan fremmes gjennom tilrettelegging for gode samarbeidsarenaer og gjennom aktiv deltagelse i relasjonsbygging fra rektorenes egen side. *Kompetanse* kan fremmes gjennom tilbud av videreutdanning, god tilbakemeldingskultur mellom rektorene og de ansatte, samt fokus og utarbeiding av et godt mestringsklima. *Kreativitet* og tilknyttet motivasjon, kan fremmes gjennom fokus på trygghet, autonomi og anerkjennelse. *Praksisfellesskap* kan fremmes gjennom tilrettelegging for trivsel og tilhørighet i kollegiale, fokus på innhold og struktur ved alle delingsarenaer på skolen og synlig deltagelse av rektorene selv, i skoleutvikling og utvikling av læringsfellesskap.

Forord

I dag 15. desember skal denne masterbesvarelsen leveres. 6 års studie med fordypning i skoleledelse skal avsluttes noe som er vemodig. Samtidig blir det godt å få levert avhandlingen som jeg har lagt ned utallige timer i. Arbeidet med denne besvarelsen har vært spennende og lærerikt. Jeg har fått innsyn i teorier og forskning som har gitt meg ett nytt syn på motivasjon, kreativitet og læring. Jeg er stolt og fornøyd og håper besvarelsen kan bidra til økt læring for andre som den har gjort for meg.

Jeg vil rette en stor takk til min familie, spesielt min kone for all hjelp og støtte. Uten denne støtten og hjelpen ville arbeidet med denne besvarelsen vært langt vanskeligere.

Jeg må også legge ved en stor takk til veilederen min Magnus Hontvedt for virkelig gode veiledninger, støtte og hjelp under hele skriveprosessen. Tusen takk for alle samtalene, rådene og tilbakemeldingene som har hjulpet meg i mål.

Hartvik Philip K Pettersen
Høgskolen i Sør-Øst Norge
15.12.16

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	9
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	11
2.0 Innledning til teoridel	13
2.1 Skolen som en lærende organisasjon.....	14
3.0 Motivasjon.....	15
3.1 Behovsteorier	15
3.2 Situasjonsteorier	18
3.3 Sosiale motivasjonsteorier	19
3.3.1 Likeverdsteori	19
3.3.2 Rettferdighetsteori	21
3.4 Kognitiv motivasjonsteori.....	22
4.0 Selvbestemmelsesteori	26
4.1 Kognitiv evalueringsteori og forventningsteori.....	27
4.1.1 Ytre motivasjon	27
4.1.2 Indre motivasjon.....	28
4.2 Grunnleggende psykologiske behovsteorier	28
4.2.1 Autonomi.....	29
4.2.2 Kompetanse.....	29
4.2.3 Tilhørighet	30
5.0 Kreativitet og motivasjon	32
5.1 Kreativitet som individuelt fenomen.....	33
5.2 Kreativitet som situert fenomen	35
5.3 Lærere som kreative profesjonsutøvere	36
5.4 Kreativitet og utvikling	38
6.0 Skoleutvikling gjennom praksisfellesskap og organisert samarbeid	41
6.1 Praksisfellesskap, kommunikasjon og deltakelse.....	42
6.2 Praksisfellesskap og profesjonelle læringsfellesskap	43
7.0 Valg av teoretiske innfallsvinkler.....	45
8.0 Metode	48
8.1 Begrunnelse for metodevalg	48
8.2 Intervju som metode	48
8.3 Intervju og case	49
8.4 Utvalg.....	50
8.5 Henvendelse	52
8.6 Intervjuguide	53

8.7 Gjennomføring og transkribering	53
8.8 Analyse og tolkningsarbeid	55
8.9 Etske vurderinger	56
9.0 Kvalitetsvurdering	59
9.1 Reliabilitet.....	59
9.2 Validitet	60
9.3 Overførbarhet.....	62
10.0 Casebeskrivelser av skolene	64
10.1 Casebeskrivelse av Skole nr. 1	64
10.2 Casebeskrivelse av Skole nr. 2	66
10.3 Casebeskrivelse av Skole nr. 3	68
11.0 Intervjuer og analyse	71
11.1 Motivasjon; hva er det?.....	71
11.2 Autonomi, kompetanse og tilhørighet	72
11.2.1 Autonomi.....	72
11.2.2 Kompetanse.....	75
11.2.3. Tilhørighet	78
11.3 Kreativitet i skolen og som motivasjonsfaktor?	81
11.4 Praksisfellesskap og team i skolen	84
11.5 Skoleindividuelle spørsmål.....	88
12.0 Drøfting.....	90
12.1 Hvordan opplever skoleledere tilretteleggingen for autonomi, kompetanse og tilhørighet på arbeidsplassen, som igjen er med på å fremme motivasjon hos de ansatte?	91
12.2 Hvordan tilrettelegger rektorer for samhandlingsarenaer der de vurderer det som sannsynlig at kreative prosesser oppstår?.....	97
12.3 Hvordan tilrettelegger rektorer for samhandlingsarenaer der de vurderer det som sannsynlig at kreative prosesser oppstår?.....	100
13.0 Konklusjon	105
13.1 Skoleledelse og tilrettelegging for motivasjon gjennom autonomi, kompetanse og tilhørighet.	105
13.2 Skoleledelse og tilrettelegging for motivasjon gjennom kreativitet	107
13.3 Skoleledelse og tilrettelegging for motivasjon gjennom praksisfellesskap.....	107
13.4 Begrensninger ved forskningen.....	108
13.5 Forslag til videre forskning	109
14.0 Litteraturliste	110
15.0 Vedlegg.....	113
Intervjuguide: Skoleledelse, motivasjon, praksisfellesskap og kreativitet.	113

1.0 Innledning

Denne masteroppgaven vil belyse skoleledelse fra rektors perspektiv i grunnskolen. Oppgavens hensikt er å supplere og utfordre eksisterende teori innenfor skoleledelse og motivasjon, i tillegg til lignende forskningsarbeid. Oppgavens tema er skoleledelse og motivasjon. Innenfor skoleledelse vil oppgaven belyse utfordringer tilknyttet motivasjonsarbeid gjennom to ulike innfallsvinkler. Motivasjon forstås i denne oppgaven som avgjørende for hvordan mennesker velger å handle, hvordan de presterer, og hvor godt de trives i jobben sin. Det er altså et svært aktuelt tema både sett i skolesammenheng, innenfor kognitiv psykologi og læringsteorier (Edward L. Deci & Ryan, 1985; Kaufmann & Kaufmann, 2015). Ettersom motivasjon tilknyttes arbeidstakerens prestasjoner og trivsel, vil det også kunne påvirke organisasjonens produktivitet, mål og samarbeid (Amabile, 1997; Bolman, Thorbjørnsen, & Deal, 2009; Busch & Vanebo, 2000; Edward L. Deci, Koestner, & Ryan, 2001; Kaufmann & Kaufmann, 2015). God ledelse kan derfor sies å gå hånd i hånd med *motiverende ledelse*, eller nærmere bestemt, ledelse som fremmer motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2004).

Både med henvisning til forskning, og ikke minst OECD-rapporten "Improving School Leadership – Policy and Practice" (2008), ble det påpekt at skoler som er velfungerende organisasjoner oppnår bedre elevresultater, og at skoleledelse har en vesentlig innvirkning på elevers læring og læringsmiljø. Rektors innflytelse på skolenes læringsmiljø er godt dokumentert i internasjonal forskning, og Robinson et al. (2008) peker særlig på lærernes motivasjon og arbeidsforhold, som igjen antas å påvirke elevers læringsutbytte.

(Lyse, Stensaker, Aamodt, & Mjøen, 2011).

Ledelse som begrep er omdiskutert. Det finnes mange teorier innenfor som belyser ulike områder og utfordringer, så det å hente ut en eller to vil ikke kunne forklare begrepet i sin helhet (Berg, Martinsen, & Thompson, 1998; Bolman et al., 2009; Fuglestad & Møller, 2006). For å skape en arbeidsplass med engasjerte og *motiverte* lærere hevder flere teorier at det kreves en inkluderende ledelses-strategi (Bolman et al., 2009; Fuglestad & Møller, 2006; Senge, 2006). En inkluderende ledelse finner sted der skoleleder har en deltakende ledelse hvor han/hun lytter til de ansatte, og verdsetter deres behov. I følge Bolman & Deal er de to mest utbredte påstandene om ledelse vidt forskjellige og gir to helt ulike perspektiver. Der den ene fremhever viktigheten bak det å ha *egenskapene, styrke og engasjement* som leder, fremhever den andre at den gode ledelsen er mer *situasjonsbestemt*, og at en leder ikke kan gjennomføre arbeid på alle områder, men at det trengs forskjellige ledere til situasjonsbestemte utfordringer/oppgaver (Bolman et al., 2009). Andre relevante tilnærminger

til ledelse trekker bla. inn lederens *personlighet* (personlighetsteorier), *atferd* (atferdsteorier) *distribuert* ledelse (deltakende ledelse), og *transformativ* ledelse (ledelses-strategier som endrer seg med henhold til mottaker (Fuglestad & Møller, 2006).

Det å skulle forske på motivasjon i skolen fra en rektors perspektiv gav meg utfordringer. For det første kom jeg frem til at jeg måtte presisere hva og hvordan høyt motiverte lærere jobber i skolen, for deretter, fra en skoleleders perspektiv, reflektere og forske på hvordan denne motivasjonen kan bygges opp og ivaretas. For å oppnå dette brukte jeg på hver skole intervju som metode og forberedende samtaler. De forberedende samtalene ble gjennomført med en avdelingsleder fra hver skole, og hadde som mål å avdekke skolens struktur. Jeg innhentet også data fra skolens medarbeiderundersøkelse. Dette ble igjen skrevet om, og presentert som en case-beskrivelse av hver skole. Intervjuformen jeg brukte med rektorene var «semi-strukturert», med et ønske om å få svar direkte tilknyttet mine forskningsspørsmål. På denne måten kunne jeg evaluere svar gitt av rektorene, opp mot beskrivelsene av skolene gitt av avdelingslederne og medarbeiderundersøkelsen.

Det ble tidlig klart for meg at det kunne være relevant for min forskning å drøfte skoleledernes oppfatninger, refleksjoner og fokusområder, i lys av både en situert og en kognitiv tilnærming. Dette kom jeg frem til på bakgrunn av lærernes praksis og metoder og rektors jobbkompleksitet tilknyttet nettopp dette. I følge Patrick Suppes (1974) vil det i kunne være aktuelt å se på egen forskning fra to ulike teoretiske perspektiver (Suppes, 1974). På den måten blir ikke praksisen og svarene rektorene presenterer bundet innenfor et teoretisk perspektiv, noe som kan gjøre at viktige momenter i forskningen ikke kommer med (se kapittel 7). I den norske skole er det i dag stort fokus på fungerende læringsfellesskap, altså det å opprettholde en god samarbeidskultur med lav terskel for kunnskapsdeling (Hargreaves et al., 2014; Lillejord, Drugli, Nordahl, & Manger, 2010). I denne oppgaven drøftes betydningen av nettopp dette arbeidsfellesskapet i lys av Wengers (1998) teori om praksisfellesskap. Motivasjonsteorien oppgaven presenterer benyttes for å belyse skoleledernes oppfatninger og strategier tilknyttet godt samarbeid, trivsel og tilhørighet (Edward L. Deci & Ryan, 1985, 2000; Kaufmann & Kaufmann, 2015). Samlet sett vil disse teoriene danne utgangspunkt for å drøfte skolelederes oppfatninger og strategier tilknyttet skoleutvikling og motivasjonsarbeid i grunnskolen. Jeg vil begrunne dette ytterligere i siste kapittel i teoridelen (7.0 Valg av teoretiske innfallsvinkler).

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Temaet for denne oppgaven er skolen som organisasjon, og hvilke strategier og fokusområder skoleledere vektlegger for å skape motivasjon, samarbeid og kreativitet i kollegiet.

Undersøkelser av skolens organisering og intervjuer med skoleledere, vil i denne oppgaven belyse; hva som blir vektlagt av de ulike rektorene, hva personalet mener om ledelsen på sin skole (medarbeiderundersøkelse), og hva slags metoder rektorene bruker for å nå ut, ivareta og skape motivasjon, samarbeid og kreativitet? Problemstillingen jeg har satt meg er som følger;

Hvilke områder og prosesser legger skoleleder særlig vekt på for å utvikle lærernes motivasjon, kollegiale fellesskap og kreativitet?

Motivasjon legger vekt på flere ulike aspekter ved god ledelse. For å gå inn i dybden på temaet er jeg nødt til å foreta et utvalg av den eller de teoriene som gir et mest mulig relevant perspektiv på å drive utviklende prosesser i kollegiet. Av motivasjonsteori har jeg valgt å legge fokuset spesielt til Deci & Ryan's *Selvbestemmelsesteori* (1985), der de tar opp viktigheten av menneskets tre psykologiske behov på arbeidsplassen, *autonomi, kompetanse og tilhørighet*. Denne teorien er tidligere brukt og forsket videre på av andre forskere i lignende oppgaver, men med ulike mål for forskningen (Grimstad & Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Pedagogisk, 2010; Johansen & Universitetet i, 2015; Veland, 2014). Jeg har videre valgt å legge vekt på situert læring og praksisfellesskap (Lave & Wenger 1998), som et sentralt bidrag for å belyse dynamikken i sosial læring og samhandling, og dets viktighet for samarbeidet og tilhørighet på arbeidsplassen (som også reflekterer motivasjon i arbeidet) (Hargreaves et al., 2014; Lave & Wenger, 1991, 2003). I lys av dette vil jeg gå inn på viktigheten av relasjons-kompetanse nærmere bestemt kommunikasjon og deltakelse, som begge har direkte innvirkning på praksisfellesskapet oppgaven beskriver (Biesta & Sjøbu, 2014; Dobson & Steinsholt, 2011; Lave & Wenger, 2003). Det å også sette et klart fokus på praksisfellesskap blir en naturlig del av besvarelsen da arbeidet og læringen som foregår på skolen ofte gjøres i samarbeid med andre. Dette underbygger derfor også valget av å kombinere de to ulike teoretiske tilnærmingene til læring, og deres relasjoner til motivasjonsbegrepet.

For å vektlegge motivasjon og praksisfellesskap som aspekter ved skolen som et lærende og utviklende fellesskap har jeg også valgt å trekke frem *kreativitet*. Dette begrepet har i nyere tid fått enda mer fokus i skolesammenheng (Amabile, 1997; R. Keith Sawyer, 2006; Sawyer,

2011), og er med på å underbygge autonomi begrepet som ofte går igjen i motivasjonsteorien (Kaufmann & Kaufmann, 2015). I tillegg er kreativitet plassert som en viktig del av mennesket og det er i nyere forskning hevdet at motiverte og kreative lærere gir bedre læring for elevene og høyere måloppnåelse (Sawyer, 2011). Kreativitet er for oppgaven et viktig begrep som vil gi ekstra dybde innenfor det teoretiske kognitive perspektivet på motivasjon og læring. Det er også et område som ikke er mye forsket på, sett i lys av skoleledelse, med noen unntak (Kristin, 2007), og vil derfor kunne gi et spennende grunnlag for videre forskning innenfor emnet.

Selv om fokuset i denne besvarelsen er tillagt mer enn en hovedteori mener jeg det viktig å presisere at utvalget er tatt på bakgrunn av skolelederens komplekse arbeidshverdag. Dette brede perspektivet med et fokus fordelt over tre områder anlegges for å belyse skoleledernes omfattende ansvar for tilrettelegging av sosial så vel som individuell profesjonell utvikling og motivasjon. Jeg vil også påpeke at teoriene som blir fremmet supplerer hverandre på den måten at de ikke skrives inn som en enhetlig sammenfattet teori innenfor motivasjon, men tvert imot opererer ved å gi svar innenfor hvert av sine respektive områder tilknyttet motivasjonsteorien der det er naturlig å bruke dem.

Ut fra disse teoretiske standpunktene og min problemstilling har jeg utarbeidet noen forskningsspørsmål for å gi en best mulig besvarelse.

- 1. Hvordan opplever skoleledere tilretteleggingen for autonomi, kompetanse og tilhørighet på arbeidsplassen, som igjen er med på å fremme motivasjon hos de ansatte?*
- 2. Hvordan tilrettelegger rektorer for samhandlingsarenaer der de vurderer det som sannsynlig at kreative prosesser oppstår?*
- 3. Hvordan kan en skoleleder tilrettelegge for praksisfellesskap på arbeidsplassen og godt samarbeid?*

2.0 Innledning til teoridel

I dette og de kommende kapitlene vil jeg gjøre rede for teorien som er blitt brukt i denne oppgaven. Teoridelen er delt inn i fem deler: Skolen som organisasjon, motivasjonsteorier, kreativitet i skolen og den kreative lærer, praksisfellesskap, og valg av teoretiske innfallsvinkler.

Formålet er å forske på skolen som organisasjon og de ansattes motivasjon, sett fra en rektors perspektiv. Det er en skoleleders ansvar å styre skolen i riktig retning, og å utvikle den som en lærende organisasjon:

Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med særoppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orienterte om og vere på høgd med utviklinga i skolen og samfunnet.

(Opplæringslåva, 2005).

Viktigheten bak dette fremheves videre i Stortingsmelding nr. 30: *Alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. De er skolens viktigste ressurs* (Kunnskapsdepartementet, 2004). Dette underbygger langt på vei rektors ansvar som veileder, tilrettelegger og utvikler også for motivasjon og engasjement i lærerstaben. Videre vil det underliggende fokuset på å skape motiverte lærere være med på å bidra til motiverte og engasjerte elever som igjen vil kunne gi økt læring. I følge kunnskapsdepartementet kreves det at rektor, administrasjon og lærere blant annet skal tilrettelegge for:

- *Stimulere elevenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet.*
- *Gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre.*
- *Sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring.*
- *Stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse.*

(Kunnskapsdepartementet, 2006)

Punktene over treffer motivasjonsfremmende virkemidler sett i lys av teori og arbeidsområder på ulike skoler.

2.1 Skolen som en lærende organisasjon

Andy Hargreaves og Michael Fullan (2014) presenterer skolen som en profesjonell arbeidsplass, og profesjonell kapital hos de ansatte. Profesjonell kapital er noe som oppstår når det foreligger et godt sosialt samspill mellom de ansatte, et fungerende læringsfellesskap som fungerer som en utviklingsarena og profesjonelle læringsfellesskap som gir lærerne mulighet til å videreutvikle seg i lys av teori, men med et fokus på praksisen som skjer i klasserommene (Hargreaves et al., 2014). Sett i sammenheng med skoler på verdensbasis dokumenterer Hargreaves og Fullan videre gjennom å vise til resultater fra *Mckinsey-rapporten: How the worlds most improved systems keep getting better* (2010). Her kommer det frem at når et lands skolesystem utviklet større pedagogisk kapasitet (det vil si når lærerne videreutviklet seg), var det kolleger som viste seg å være den viktigste kilden til innovasjon (Hargreaves et al., 2014). Viktigheten bak det å skape en god læringskultur i kollegiet der lærerne deler kunnskap og erfaringer blir her tydeliggjort. Det er derimot viktig å få frem at; *Interaksjonen av høy kvalitet mellom profesjonelle kolleger utvikles ikke av seg selv eller gjennom tilfeldigheter. Den er avhengig av at det allerede i utgangspunktet er høy kvalitet på kollegene - at de er godt forberedt og høyt kvalifisert. I motsatt tilfelle risikeres det at kolleger deler uvitenhet i stedet for kunnskap* (Hargreaves et al., 2014, p. 107).

Punktene som blir fremmet som avgjørende for at en skole skal opprettholde seg som «lærende» og de ansatte positive til skoleutvikling blir samlet sett:

1. Lærerne samarbeider godt og det foreligger sosial trivsel.
2. Lærerne gjør jobben sin synlig for hverandre (og systemet i sin helhet), for å starte en delingskultur også før team og delingsarenaer tilrettelegger for det.
3. Profesjonen preges direkte av et kollektivt ansvar, snarere enn individualisert praksis.
4. Profesjonell kunnskap utvikles hele tiden på bakgrunn av de tre overnevnte punktene og konsolideres.

(Hargreaves et al., 2014)

Disse punktene er igjen alle avhengig av motiverte lærere som ønsker å nå målene skolen setter seg, og for å videreutvikle profesjonell kunnskapsdeling gjennom kreative prosesser. Denne motivasjonen trenger derimot ikke å komme «kun» fra fellesskapet mellom de ansatte, noe teoridelen viser til.

3.0 Motivasjon

Når vi redegjør og drøfter begrepet; motivasjon, i en lærende organisasjon, finnes det flere ulike innfallsvinkler. I denne avhandlingen vil fokuset primært ligge på Deci & Ryans (1985) selvbestemmelsesteori og *indre motivasjon*. Før vi kommer dit vil oppgaven gå igjennom relevant motivasjonsteori for å danne et bilde av hvor komplekst begrepet er, og for å gi en god base for oppgaven videre.

Det finnes mange store og åpne begreper i verden men få som stiller seg i samme klasse som *motivasjon* (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Motivasjon er en livsviktig egenskap vi mennesker besitter og som hjelper oss til å takle store og små utfordringer vi møter.

Motivasjon er utledet av det latinske ordet movere, som betyr bevege (Kaufmann & Kaufmann, 2015, p. 113). Når vi tenker på motivasjon tenker vi ofte på hvilke «krefter» som får oss til å «handle». Det vil også være riktig å trekke inn *atferd* og hvorfor mennesker danner ulike atferdsmønstre. Disse spørsmålene gjør at vi undrer oss over hvilke hensikter vi har for valgene vi gjør, og hva slags mål er det i så fall vi setter oss? (Kaufmann & Kaufmann, 2015). I et forsøk på å definere et så komplekst begrep trekker oppgaven frem Kaufmanns egen definisjon: *Vi definerer begrepet motivasjon som «de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet for å nå et mål* (Kaufmann & Kaufmann, 2015, p. 113). I moderne organisasjonsteori er det vanlig å dele inn i fire ulike rammer som alle tar utgangspunkt i hvordan motivasjon oppstår hos mennesket; *behovsteorier, situasjonsteorier, sosiale teorier og kognitive teorier* (Kaufmann & Kaufmann, 2015).

3.1 Behovsteorier

Behovsteorier kan kort forklares som motivasjon utløst av tilfredsstilte behov. Behovene mennesket besitter kan være innlært over tid, eller biologiske. For en leder vil en av utfordringene være å finne ut hvor mange behov det er som må dekkles og innenfor hvilke områder (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Den første og kanskje en av de mest kjente teoriene som tar for seg menneskets ulike behov er Abraham Maslows *behovshierarki* (1943). Dette hierarkiet består av: *fysiske behov, trygghet, tilhørighet, respekt og anerkjennelse, og selvrealisering*.



Grunnen til at Maslow kalte det for et hierarki var rangeringen fra lavest til høyest etter menneskets behov. Maslow delte videre disse fem behovene inn i to grupper der de tre laveste behovene ble karakterisert som *behov for underskuddsdekning* og de to øverste *behov for vekstmuligheter* (Maslow, 1987). Som pyramiden over viser, mente Maslow at fysiske behov var det «laveste behovet» mennesket ønsker mens muligheten for «selvrealisering» kommer høyest. Selv om behovene blir rangert er de fortsatt avhengig av hverandre. I følge Maslow hjelper det lite med en god plattform for selvrealisering om ikke de fysiologiske behovene og de andre underliggende er oppfylt (Maslow, 1987).

1. De fysiologiske behovene består av menneskets biologiske drifter. Disse er man helt avhengig av for å overleve og for å tilpasse seg miljøer man lever i. Med henhold til arbeidslivet blir det her naturlig å trekke inn minste lønn, altså det vi må tjene for å overleve i dagens samfunn.
2. Sikkerhet og trygghet går på at vi føler oss trygge på at de fysiologiske behovene er dekket og at vi arbeider inn under trygge rammer, gjerne beskyttet fra fysisk og psykisk skade. En annen naturlig trygghet for mennesket vil være sikkerheten ved å få beholde jobben.
3. Om de to behovene over er tilfredsstilt er det svært viktig å føle en tilhørighet i livet og på arbeidsplassen. Her spiller gode kollegaer inn, venner, familie og et godt forhold til ledelsen.
4. Respekt og anerkjennelse er et behov for *vekstmuligheter* og da kanskje ekstra økt motivasjon. Dette behovet handler ikke om å dekke individets grunnleggende

underskuddstilstand som nevnt over, men om muligheten *for personlig vekst* hos arbeidstakeren. Det første trinnet her er ifølge Maslow å utvikle god selvrespekt og aktelse, samt få anerkjennelse fra andre mennesker for jobben du gjør. Dette vil gi et ønske om å prestere og yte mer.

5. Selvrealisering på arbeidsplassen handler mye om å frigjøre seg til å utvikle og realisere potensiale man sitter inne med. Autonomi er et begrep som kan trekkes inn her noe oppgaven vil vise til i kommende kapitler. Arbeidstaker får brukt sine egne egenskaper og iboende kunnskap til å bidra til å skape noe mer sammen med organisasjonen, men også som individ.

(Maslow, 1987)

Nå er ikke mennesker maskiner som gjør at ett og ett behov må bli oppfylt for å fullføre pyramiden. Ofte betjener vi flere behov samtidig og i ulik grad, hevder Maslow.

Denne motivasjonsteorien har vært forsket videre på, utviklet og endret i mange forskjellige former siden Maslow først presenterte den. Teorien er likevel godt kjent som en av de vanligste innenfor motivasjonsteori, og blir ofte presentert sammen med andre. *Den empiriske forskningen som har vært gjort for å teste teorien, gir et nokså brokete bilde. En viktig positiv konklusjon er at hovedskille mellom underskuddsbehov og vekstbehov synes å bli bekreftet* (Kaufmann & Kaufmann, 2015, p. 117). L. W. Porter (1961) er en av de som bekreftet nettopp dette. Han hevder at folk som arbeider på lavere nivåer i en organisasjon har i mindre grad mulighet til å få tilfredsstilt mer enn underskuddsbehovene sine. Derimot vil de som arbeider på høyere nivåer ha stor sjanse for å også få tilfredsstilt vekstbehov (Porter & Lawler, 1968).

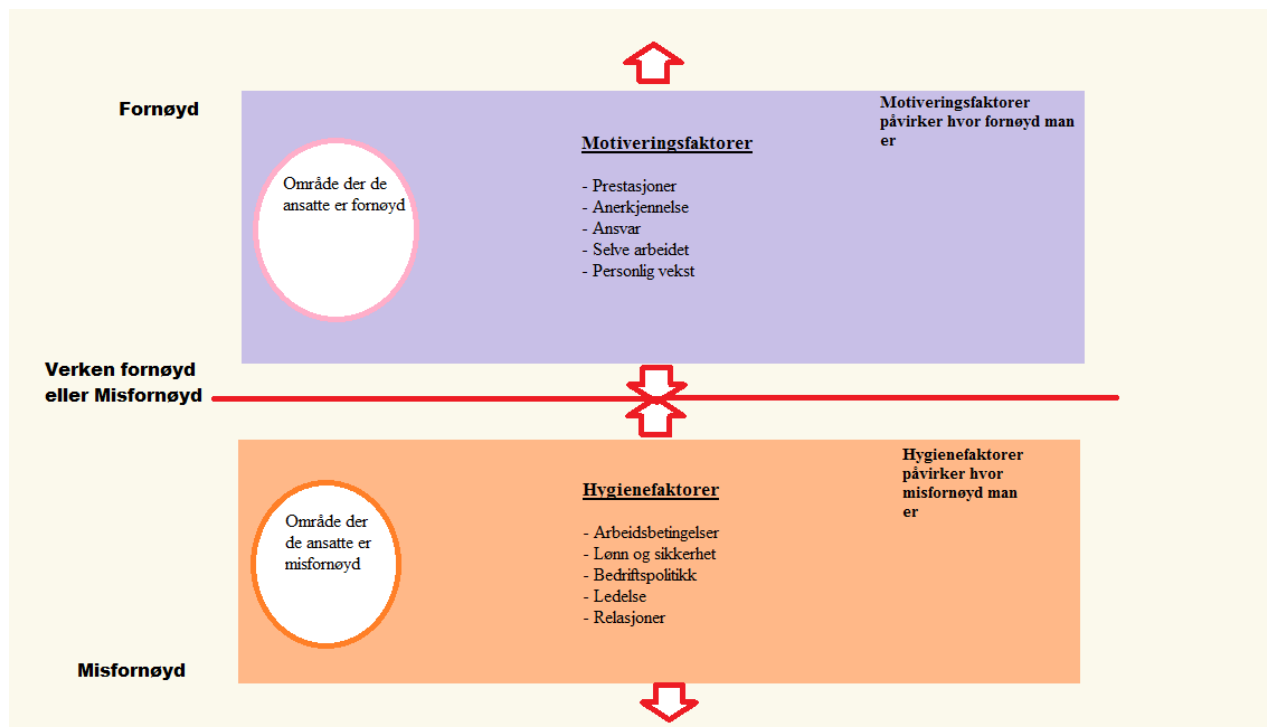
David McClelland er en annen kjent teoretiker som utarbeidet en teori, en kortliste, over menneskets behov for motivasjon i utdanning og arbeidsliv. De tre grunnleggende behovene presenterte han som *makt*, *tilhørighet* og *prestasjon* (McClelland, 1987). Med disse tre ønsket McClelland å gå bort fra hierarkiet som Maslow presenterte gjennom å tydeliggjøre disse tre behovene. Om disse tre behovene var tilfredsstilte ville den ansatte oppleve høy grad av motivasjon i jobben. *Tilhørighet* tilsvarer Maslows sosiale behov, *makt* dreier seg om ønske om påvirkning på arbeidsplassen og i arbeidet generelt mens *prestasjon* står for menneskets behov for å utmerke seg og utvikle sin egen prestasjon (McClelland, 1987).

3.2 Situasjonsteorier

Behovsteorier dreier seg altså om hvordan mennesket opplever motivasjon gjennom dyptsittende behov vi har fått/skapt gjennom arv, miljø, oppvekst og identitet.

Situasjonsteorier går inn på viktigheten bak arbeidssituasjonen og hvordan denne er avgjørende for arbeidstakers motivasjon og jobbprestasjoner (Kaufmann & Kaufmann, 2015).

Et godt eksempel på situasjonsteori innenfor motivasjon finner vi hos Frederick Herzberg, originalt fra 1959. Han utviklet en teori som utfordret oppfatninger tilknyttet de underliggende dimensjonene ved generelle jobbegenskaper. I Herzbergs forskning ble det intervjuet hundrevis av arbeidere med fokus på å finne ut situasjoner som førte til trivsel på arbeidsplassen og situasjoner som førte til mistrivsel. Ut fra denne forskningen fant Herzberg ut at trivsel og mistrivsel ikke nødvendigvis var det motsatte av hverandre, men at de også kan betraktes som to uavhengige dimensjoner (Herzberg, Mausner, & Snyderman, 1993). Han skilte derfor *motiveringsfaktorer* (egenskaper på jobben som fremmer tilfredshet og motivasjon når de er til stede), fra *hygienefaktor* (egenskaper som opphever utilfredshet når disse faktorene ikke er til stede). For å utdype disse to igjen mente Herzberg at motiveringsfaktorene var med på å skape trivsel og motivasjon når de var til stede, men ikke nødvendigvis mistrivsel og dårlig arbeidsmiljø om de ikke var til stede. På samme måte førte hygienefaktorene mistrivsel om de ikke forelå på arbeidsplassen, men heller ikke trivsel om de faktisk var til stede (Herzberg et al., 1993).



(Modell utarbeidet etter Herzbergs egen modell)

Herzberg sin teori har også banet vei for ny forskning og blant annet fått frem et viktig arbeidsmiljøprogram kalt; *Jobb-berikelse*. Jobb-berikelse går ut på å tilføre arbeidsplassen og arbeidet flere positive aspekter og innhold, samt aktivt unngå negativt innhold (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Noen eksempler på jobb-berikelse kan f.eks. være:

1. *Å gi slipp på noe av den direkte kontrollen over arbeidstakeren. Legge vekt på resultater og på at arbeidstaker har nok kunnskap til å velge hvilken fremgangsmåte han eller hun vil bruke for å oppnå resultatene på best mulig måte.*
2. *Å gi arbeidstakeren økt personlig ansvar. Hver arbeidstaker får mulighet til å fullføre et helt stykke arbeid fra begynnelse til slutt.*
3. *Å organisere arbeidet i helhetlige oppgaver. Hver arbeidstaker får mulighet til å fullføre et helt stykke arbeid fra begynnelse til slutt.*
4. *Å få større frihet i jobben og bedre tilgang på informasjon. Arbeidstakeren får informasjon om arbeid som blir utført av andre, slik at han eller hun kan se sitt eget arbeid i en større og kanskje mer meningsfull sammenheng.*
5. *Å sørge for at arbeidstakeren får mulighet til å utvikle seg.*

(Kaufmann & Kaufmann, 2015, p. 139)

Som vist over legger jobb-berikelse vekt på motivasjonsfaktorer som autonomi, utvikling og frihet i arbeidet. Dette er alle aspekter som oppgaven vil gå dypere inn på i de kommende kapitlene.

3.3 Sosiale motivasjonsteorier

I det forrige kapitlet tok oppgaven opp situasjonsbestemt motivasjon og oppgaverelatert motivasjon. *I sosiale motivasjonsteorier er vi opptatt av hvordan individets opplevelse av sitt forhold til sine medarbeidere kan virke motiverende eller demotiverende* (Kaufmann & Kaufmann, 2015, p. 132). I denne sammenhengen er det ulike typer oppfatning av rettferdighet som er grunnsteinen i motivert atferd. I en sosial motivasjonsteori vil altså fokus ligge på hvordan arbeidstaker opplever rettferdighet på arbeidsplassen og de arenaer han/hun jobber på. Oppgaven vil her trekke inn *likeverdsteori* og *rettferdighets teori*.

3.3.1 Likeverdsteori

J. Stacy Adams (1969) har utviklet en interessant teori vedrørende motivasjon for ansatte i en organisasjon. Teorien hans tar utgangspunkt i at motivasjon for arbeidet reguleres av ansattes følelse av likeverd eller rettferdighet. Der mennesker opplever urettferdighet og misnøye synker produktiviteten og motivasjonen for jobben. Der de opplever rettferdighet og likeverd

stiger motivasjonen og ønske om å yte godt på arbeidsplassen (Adams & Berkowitz, 1976). Det grunnleggende i denne teorien er at belønningen for arbeidet ikke er fast, men reguleres etter rettferdigheten bak innsats til arbeidstaker. Det handler om hvordan arbeidet man legger ned betegnes som «innsats», og «jobbutbytte» (innskudd og uttak). Rent generelt kan dette eksempelvis dreie seg om innsats og lønn. Om den ansatte opplever ett utbytte eller uttak i like stor grad som andre ansatte med samme innsats betegnes dette som likeverd. På samme måte kan dette forklares med motsatte faktorer. Der de ansatte føler forskjellig grad av uttak eller belønning, vil det oppstå misnøye fordi rettferdighet og likeverd ikke føles riktig (Adams & Berkowitz, 1976).

Når vi snakker om belønning med henhold til arbeid er det lett å tenke lønn og penger. Det vil være naturlig å tenke at det dreier seg hovedsakelig om at noen tjener mindre enn andre i samme stilling eller eventuelt med like arbeidsoppgaver. Snarere tvert imot hevder også teorien at overbetaling kan være en faktor for økt ubehagelig skyldfølelse og dermed også en negativ konsekvens for arbeidet. Utfordringen er altså ikke løst bare med å gi noen høyere lønn (Adams & Berkowitz, 1976).

Så hva er det i denne teorien som gir oss følelsen av likeverd eller ikke? Adams utarbeidet fire punkter som forklarer hvordan vi sammenligner oss med andre, og hvordan vi opparbeider oss bilde av rettferdighet eller urettferdighet.

1. *Selvintern*: Den ansatte sammenligner sin nåværende rolle på arbeidsplassen med erfaringer fra en tidligere rolle på samme arbeidsplass.
2. *Selvekstern*: Den ansatte sammenligner sin nåværende rolle på arbeidsplassen med erfaringer fra en tidligere rolle på en annen arbeidsplass.
3. *Andreintern*: Den ansatte sammenligner seg med et annet individ eller rolle på arbeidsplassen.
4. *Andreekstern*: Den ansatte sammenligner seg med et annet individ eller rolle utenfor sin egen arbeidsplass.

(Adams & Berkowitz, 1976)

Innenfor disse sammenligningene er tre betingelser viktige: *Lønnsnivå*, *utdanningsnivå* og *ansettelses lengde*. Teorien hevder at mennesker med høy utdanning og høy lønn har lettere for å sammenligne seg med referanseobjekter utenom sin egen organisasjon. Dette begrunnes med at de på bakgrunn av sin utdanning har godt innsyn i hvor de ligger med henhold til

betingelsene på den arbeidsplassen de jobber på. Ansatte med lavere lønn og mindre utdannelse vil gjerne henvende seg innenfor sin egen arbeidsplass og finne sine referanseobjekter der. Det samme gjelder for de med kort ansettelsestid (Adams & Berkowitz, 1976). Et viktig poeng med denne teorien er at det ikke nødvendigvis kun trenger å være penger som «uttak» de ansatte søker, men snarere positive tilbakemeldinger, konstruktivitet og følelsen av å bli sett. Dette er alle viktige momenter i motivasjonsteori på tvers av de ulike teoriene presentert her og er også direkte knyttet til denne oppgavens forskningsspørsmål. Dette kommer tydeligere frem i moderniseringen av denne teorien i neste kapittel.

3.3.2 Rettferdighetsteori

Likeverdsteorien retter seg altså grunnleggende mot menneskets behov for å føle seg rettferdiggjort på arbeidsplassen og måten vi sammenligner oss med andre på. *I nyere utvikling av teorien har en utvidet perspektivet og rettet oppmerksomheten mot at prosedyrene som benyttes ved fordeling av goder, er rettferdige. Dette kalles prosedyrerettferdighet* (Kaufmann & Kaufmann, 2015, p. 135). Hva gjør ledelsen for at de ansatte skal oppleve goder på likt grunnlag og en rettferdig prosess på fordelingen?

G.S . Leventhal (1980) utviklet et sett regler som skulle bidra til å gi en fornuftig og rettferdig fordeling av de ulike godene som foreligger på en arbeidsplass. Han skilte mellom seks regler for å skape rettferdige prosedyrer.

1. *Konsistens: Prosedyrer må være konsekvente over tid og personer.*
2. *Upartiskhet: Prosedyrer må unngå personlige interesser og andre former for forutinntatthet.*
3. *Nøyaktighet: Prosedyrer må være basert på solid informasjon.*
4. *Korrigerbarhet: Prosedyrer må være åpne for justering og omgjøring.*
5. *Representativitet: Prosedyrer må gjenspeile de berørte partenes interesser og verdier.*
6. *Etikk: Prosedyrer må respektere de berørte partenes moral og etiske verdier.*

(Kaufmann & Kaufmann, 2015, p. 135)

Nyere forskning gjennomført har vist at *prosedyrerettferdighet* kommer som et supplement for fordelingsrettferdighet nevnt i forrige kapittel. Det fremheves at denne typen rettferdighet kan forklare mye av de ansattes oppfatning og vurdering av rettferdighet (Kaufmann & Kaufmann, 2015). På organisasjonsnivå er dette viktig, men en kanskje like viktig dimensjon ved rettferdighet er *interaksjonsrettferdighet*. Dette begrepet tar for seg hvordan de ansatte i bunn og grunn føler de blir behandlet av de andre på arbeidsplassen. Det er med andre ord

svært viktige momenter om man blir vist respekt og verdighet av andre ansatte. Innenfor rettferdighetsteori kjennetegner vi dette som *mellommenneskelig rettferdighet*. Her er det viktig å påpeke at arbeidstakere ofte særlig legger vekt på om ansatte i høyere stillinger enn dem selv, sjefsroller, anerkjenner det de gjør og personlige egenskaper. Vi kommer da igjen inn på viktigheten bak positiv relasjon mellom leder/arbeidstaker og kommunikasjon/tilrettelegging tilknyttet dette (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Det er viktig at en leder tar ansvar for å opprettholde en god mellommenneskelig rettferdighet hos personalet på flere grunnlag. For arbeidstakere med dårlig motivasjon vil det ofte oppstå økt stress rundt urettferdigheten eller ulikeverden de møter på jobben. Ved økt stress vil mennesker ofte yte dårligere og samtidig også kunne utvikle både midlertidige, men også varige helseplager (Busch & Vanebo, 2000; Herzberg et al., 1993; Kaufmann & Kaufmann, 2015).

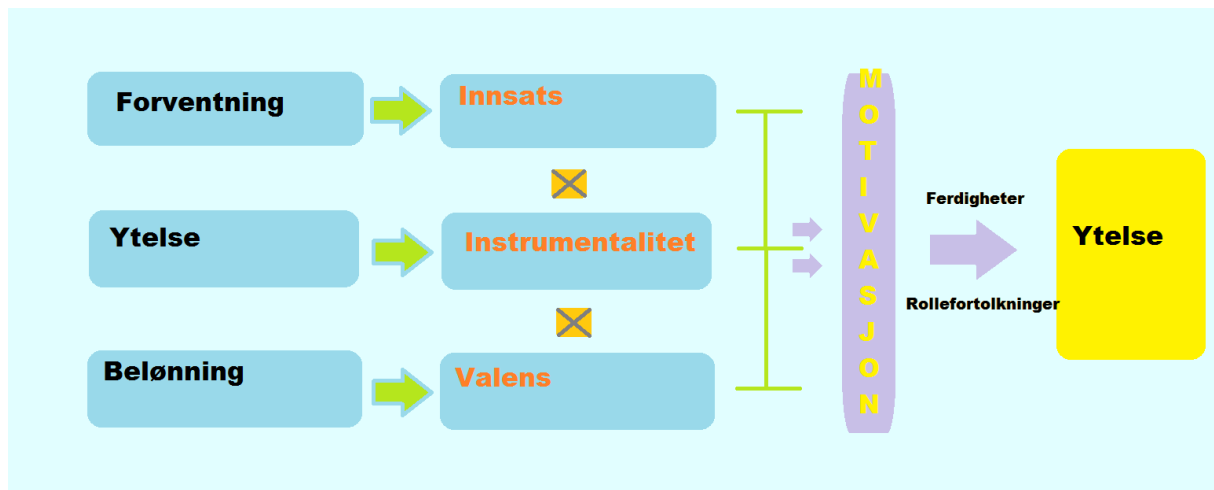
3.4 Kognitiv motivasjonsteori

Kognitiv psykologi handler om hvordan mennesker behandler informasjon og bruker informasjon som grunnlag for sine handlingsvalg (Kaufmann & Kaufmann, 2015, p. 120). Tradisjonell kognitiv teori forteller oss ofte at handlingen vi gjør er resultatet av valg vi har tatt. Kognitiv motivasjonsteori vil ta dette videre og vise til at de valgene vi tar er den mest sentrale delen av menneskelig atferd.

Kognitiv motivasjonsteori vil ofte gå inn under betegnelsen *forventningsteori* (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Mennesker kan utfra dette arbeide når de forventer at de besitter kunnskapen og muligheten til å fullføre arbeidsoppgavene de blir tildelt og oppnår det de ønsker å få ut av arbeidet de nedlegger. Det kan derfor sies at forventningene vil gi en slags forestilling for den enkelte om belønning med henhold til innsatsen, alt etter hvor mye belønning betyr for den enkelte. Her er det viktig å påpeke at belønning igjen representerer alt fra helt ytre motivasjonsfaktorer som lønn og materielle verdier til andre behov for anerkjennelse av kollegaer eller leder(e). Det dreier seg med andre ord om både indre og ytre motivasjonsfaktorer. Likevel er det noe som skiller kognitive motivasjonsteorier tydelig fra de andre teoriene presentert i denne besvarelsen.

1. De valg mennesket tar, og handlingene vi gjør, styres av bevisste forestillinger og rasjonelle drøftinger med hensyn til personlig utvikling og måloppnåelse.
2. Det arbeidet og den innsatsen vi legger til er hovedsakelig instrumentelt i ønske om å oppnå ulike former for belønning etter våre behov.

Disse to punktene er drivkraften bak vår kognitive motivasjon. I kognitiv forventningsteori knyttet til ansatte i en organisasjon, som denne oppgaven representerer, pekes det videre på tre punkter som kan forklare menneskets motivasjon og innsats i jobbsammenheng; *subjektive forventninger, instrumentelle overveielser og valensvurderinger* (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Subjektive forventninger hos personalet dreier seg om arbeidstakers tanker om innsatsen som blir lagt ned vil gi resultater. Der arbeidstakeren mister troen på at innsatsen gir tilfredsstillende resultat faller motivasjonen for arbeidet. Her ville det være naturlig å legge til at arbeidstakeren ville ønske belønning for innsatsen som blir lagt ned og motivasjonen for oppgaven vil ligge til grunne for belønningen. Dette er de *instrumentelle overveielsene* den ansatte gjør seg om arbeidet fører til noen belønning. På denne måten kan arbeidstakeren oppleve noe positivt i belønningen (for eksempel bonus) selv om arbeidet ikke når opp. Dette blir likevel ikke helt riktig da et resultat i seg selv vil kunne være en del av belønningen for den ansatte. Det er derfor svært viktig å ha kunnskap om hva det er som motiverer den ansatte og hvilke behovsfaktorer som ligger til grunne. En belønning må alltid ha en form for *verdi* (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Her kommer *Valens* inn i bilde. En valensvurdering har utgangspunktet i hvilken verdi belønningen for de ansatte har. *Bare belønninger med høy positiv verdi eller valens virker motiverende* (Kaufmann & Kaufmann, 2015, p. 121). Kognitiv motivasjonsteori fokuserer sterkt på de indre motivasjonsfaktorene i individet. Ettersom disse er forskjellige hos alle mennesker vil det alltid være vanskelig å kartlegge denne typen motivasjon, men å prøve å finne noen felles nevner vil være mulig. Noe som er interessant med denne teorien er relasjonen mellom de tre punktene som beskrevet ovenfor. Tanken er at disse tre punktene, valens, forventninger og instrumentelle overveielser, ikke skal adderes, men multipliseres. Dette gjør at om ikke det scores for eksempel høyere enn null på alle tre punktene, vil resultatet bli null sammenlagt. Som modellen under viser er de med andre ord helt avhengig av hverandre.



(Modell utarbeidet etter kognitiv forventningsteori).

Alle tre momenter må møtes hos de ansatte for opplevelse av motivasjon og mestring på arbeidsplassen (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Det hjelper altså svært lite at en person er motivert så lenge han/hun ikke innehar den kompetansen, kunnskapen ferdigheten som trengs.

Under begrepene kompetanse og mestring er det her naturlig å trekke inn Linda Lai (2013), og *strategisk kompetanseledelse*. Strategisk kompetanseledelse kan forklares som ledelse med et overveiende fokus på planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak, for å sikre at organisasjon og medarbeidere innehar og bruker nødvendig kompetanse for å nå bestemte mål (Lai, 2013, p. 14). Lai viser videre til kompleksiteten i kompetansebegrepet og dets viktighet for personlig utvikling og for å nå sitt høyeste potensial. Ansatte som ikke får brukt sin kompetanse innenfor et aktuelt område vil kunne oppleve redusert indre motivasjon, mindre mestringsfølelse og også da dårligere resultater i eget arbeid (Lai, 2013). Kompetanse bør derfor, ifølge Lai, tilrettelegges på ulike nivåer i en organisasjon, i den grad at det kan treffe alle ansatte på sine områder. Kompetanse er ikke en *automatisk gode* som slår inn for arbeideren akkurat der det passer hver gang, men noe som ledere må sikre og legge til rette for gjennom virkemidler og ulike drivere hos sine ansatte (Lai, 2013).

Lai hevder videre at medarbeidere som opplever høy mestring i jobben sin, blir mer motiverte til arbeidet, mer lojale, får mindre sykefravær og bedre livskvalitet (Lai, 2013). På samme måte vil lav mestring i jobben ha negativ effekt på overnevnte punkter. Mestring og motivasjon er altså sentrale begreper som vil være med å bygge opp skolen som en lærende organisasjon (Lai, 2013). Det å legge til rette for et *mestringsorientert arbeidsklima* er essensielt ifølge Lai. For å skape et slikt klima må de ansatte oppleve verdifulle kunnskapsdelinger sammen, noe som igjen vil gi økt ytelse hos hele gruppen. Hun fremmer

videre at gode ledere er de lederne som legger til rette for nettopp dette gjennom tillit, lojalitet, respekt og kompetanse (Lai, 2013). På den måten vil de ansatte oppleve en leder som bidrar til å skape et økt mestringsklima.

Når en leder tilrettelegger for et mestringsorientert arbeidsklima er det viktig å ta hensyn til *mestringstro* hos de ansatte (Lai, 2013). Mestringstro kan forklares som holdninger hos de ansatte som fremstiller noe av de ansattes kompetansepotensial, samtidig som holdningene også reflekterer over hvor kompetente de ansatte føler seg tilknyttet jobben sin (Lai, 2013). En ansatt med lav mestringstro vil ofte kunne gi opp lettere enn en ansatt med høy mestringstro. Lav mestringstro vil også stå i sammenheng til indre motivasjon og en ansatt som føler på nettopp dette vil også kunne føle nedsatt motivasjon til jobben sin (Lai, 2013). Fra lederes perspektiv blir det derfor viktig å tilrettelegge for mestring hos de ansatte gjennom en individuell tilnærming til den enkelte. Det er viktig å kjenne sine ansatte og deres styrker og svakheter for så å kunne utnytte og videreutvikle kompetansen hos hver og en (Lai, 2013). På samme måte vil man også kunne fremme styrker og ha mulighet til å gi positive tilbakemeldinger på gjennomført arbeid, noe som igjen vil være med å bygge opp mestringsfølelse og indre motivasjon.

4.0 Selvbestemmelsesteori

Human beings can be proactive and engaged or, alternatively, passive and alienated, largely as a function of the social conditions in which they develop and function.

Accordingly,

research guided by self-determination theory has focused on the social-contextual conditions that facilitate versus forestall the natural processes of self-motivation and healthy psychological development

(Edward L. Deci & Ryan, 2000, p. 68).

Deci & Ryan publiserte første gang i 1985 en teori de kalte *Self Determination Theory*.

Med denne teorien ønsket de å finne ut hva som skapte og hva som motarbeidet motivasjon hos ansatte i ulike organisasjoner (Edward L. Deci & Ryan, 1985). Mennesker i seg selv, som Deci & Ryan beskriver dem, kan være; *curious, vital, and self-motivated. At their best, they are agentic and inspired, striving to learn; extend themselves; master new skills; and apply their talents responsibly* (Edward L. Deci & Ryan, 2000, p. 1). Denne drivkraften, nysgjerrigheten, dette ønske om å utvikle seg er helt nødvendig å ivareta i en organisasjon for at ansatte skal nå målene som kreves. Selvbestemmelsesteorien er videre en tilnærming til; *is an approach to human motivation and personality that uses traditional empirical methods while employing an organismic metatheory that highlights the importance of humans' evolved inner resources for personality development and behavioral self-regulation* (Edward L. Deci & Ryan, 2000, p. 1). Denne teorien tar altså for seg viktigheten bak autonomi og selvbestemmelse hos den ansatte samtidig som den trekker inn personlig utvikling og tilhørighet hos individet. Det er viktig å få frem at selvbestemmelses teori fremmer indre motivasjon og de drivkreftene (som skapes i mennesket selv) fremfor ytre motivasjonsfaktorer. Den forklarer også hvordan disse to typene motivasjon påvirker hverandre både med positivt og negativt utfall. Teorien er ansett som en makroteori. Dette betyr at den inneholder flere underliggende teorier. For å gå videre inn på selvbestemmelsesteorien legges derfor fokuset på *kognitiv evalueringsteori* og *psykologisk behovsteori*, som begge er sett på som underliggende områder til selvbestemmelsesteorien. Valget av disse to er tatt på bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene.

4.1 Kognitiv evalueringsteori og forventningsteori

I kognitiv evalueringsteori forteller forventninger hos den ansatte noe om hvordan forventet innsats og motivasjon øker i takt med forventet bonus, da med faktorer som rettferdighet og likestilling som viktige momenter for individet. Den forsker altså videre på hvordan ytre motivasjonsfaktorer som bonus, påvirker den «indre motivasjonen» hos mennesket (Edward L. Deci & Ryan, 1985). Videre ønsker teorien å evaluere hvordan belønningen påvirker autonomien og frihetsfølelsen hos den ansatte som igjen i lys av Deci & Ryans forskning vil ha ringvirkninger på motivasjonen i arbeidet. Et godt eksempel på dette kan være hvordan tilbakemeldinger fra en leder kan være en positiv ytre motivasjonsfaktor så lenge den ikke virker kontrollerende og/eller styrende for mottaker (Edward L. Deci & Ryan, 1985). Innenfor kognitiv evalueringsteori legger Deci & Ryan stor vekt på *indre-* og *ytre motivasjon*. Oppgaven vil nå redegjøre for disse to begrepene:

4.1.1 Ytre motivasjon

Ytre motivasjon, beskrevet av Deci & Ryan, kan forklares som eksterne faktorer vi mennesker drives av for å øke vår produksjon, vårt engasjement og trivsel. Slike eksterne faktorer kan defineres som lønn, bonuser, frynsegoder eller kanskje en forfremmelse til en ny jobb. Motivasjonen blir beskrevet som ytre nettopp fordi den ligger utenfor selve jobbutførelsen (Edward L. Deci & Ryan, 1985). Denne typen motivasjon kan trekke paralleller til tidligere motivasjonsforskning som; forventninger mennesker utvikler og besitter, som *hygiene* faktorene Herzberg beskriver og som de fysiske behovene Maslow har som grunnpilar i behovspyramiden.

I motivasjonsteori har ytre motivasjon moderne blitt sett på som en kortvarig følelse men samtidig også en sterk og tydelig faktor. Sett i lys av *selvbestemmelsesteorien* er det liten tvil om at Deci & Ryan vektla den indre motivasjonen i mennesket fremfor de ytre. Denne teorien tar utgangspunkt i viktigheten bak at følgende momenter foreligger på arbeidsplassen og i arbeidssituasjonen for den ansatte: *autonomi*, *tilhørighet* og *kompetanse* (Edward L. Deci & Ryan, 1985). Autonomi fordi vi som ansatt trenger å føle at vi har «mulighet og rom» til å gjennomføre oppgaver og krav etter egne erfaringer. Tilhørighet fordi mennesker trenger å føle tilhørighet i kollegiale for å yte best mulig og opprettholde en god samarbeidskultur, og kompetanse fordi det er viktig at vi føler vi har erfaring og kunnskap for å mestre de oppgavene som blir gitt og å oppnå de mål som settes av oss selv eller andre (Edward L. Deci et al., 2001). Teorien sier derimot også noe om at ytre faktorer kan i noen grad fungere parallelt eller minne om indre motivasjon på enkelte områder. Et eksempel på et slikt tilfelle

kan være en frivillig gjennomføring av oppgaver som er ytre motivert, kanskje på grunnlag av et felles mål for avdelingen. Fra en leders perspektiv vil det være avgjørende å forstå forskjellen mellom indre og ytre motivasjonsfaktorer, men også likhetene og måten de kan arbeides med parallelt ved behov.

4.1.2 Indre motivasjon

Indre motivasjon er en sterk motsetning til ytre. Fokuset her ligger på hvordan mennesker opplever motivasjon for arbeidet gjennom mestring, utførelse og tilbakemeldinger. Vi tar utgangspunkt i to vesentlige behov for å opprettholde indre motivasjon hos ansatte. Behovet for kompetanseopplevelse og behovet for selvbestemmelse (Edward L. Deci & Ryan, 1985). Dette fremkommer som hovedfaktoren for motivasjonen og er noe av det viktigste for menneskets engasjement rundt eget arbeid. Siden indre motivasjon, som navnet tilsier, kommer innenfra, blir den betraktet som en sterk og stabil faktor. Om de ansatte opplever glede og motivasjon i arbeidsoppgavene i seg selv, vil de ha mindre behov for ekstra goder, bonuser, premier eller lignende og motivasjonen kan betegnes som renere og knyttet direkte opp mot arbeidet (Edward L. Deci & Ryan, 1985). Utfordringen her ligger i hvordan en leder kan tilrettelegge slik at ansatte føler og opprettholder en indre motivasjon i arbeidet. Deci og Ryan fremla to «veier» for indre motivasjon til å oppstå hos mennesket:

1. De ansatte opplever motivasjon og engasjement tilhørende selve aktiviteten og arbeidet de gjør. De finner med andre ord gleden i jobben de gjør og kan med enkle ord forklares som at arbeidet er gøy.
2. Indre motivasjon er en tilstand arbeidstakere opplever når de psykologiske behovene vi er medfødt blir tilfredsstilt. Arbeidet kan gjennomføres med autonomi, de føler tilhørighet, og de besitter kompetansen eller kunnskapen til å gjøre arbeidet de er pålagt.

(Edward L. Deci & Ryan, 1985)

Disse to formene for indre motivasjon kan også ses på som avhengig av hverandre. Om de ansatte trives med arbeidsoppgaven de er tildelt vil det i så fall bety at de psykologiske behovene også er møtt. Viktigheten bak at en leder tilrettelegger for disse behovene kommer derfor sterkt frem.

4.2 Grunnleggende psykologiske behovsteorier

Foregående kapittel tok opp kognitiv evalueringsteori og hvordan forventet innsats og motivasjon kan øke i takt med forventet bonus. Oppgaven vil nå gå videre til de psykologiske

behovene hos mennesket sett i lys av Deci & Ryan`s selvbestemmelsesteori. I denne teorien legges det stor vekt på selvbestemmelse, eller autonomi, hos arbeidstakerne, men også personlig vekst, kompetanse og tilhørighet.

Når vi utforsker psykologiske behovsteorier er det lett å trekke paralleller til tidligere kapitler i denne oppgaven som Maslows behovspyramide (1943) og McClellands behovsliste (1960). Begge forskere legger vekt på menneskets grunnleggende behov og gjennom McClellands forskning på Maslows pyramide legges det vekt på *prestasjon, makt og tilhørighet*. Deci & Ryan bygde videre på dette med kompetanse og autonomi. *Findings have led to the postulate of three innate psychological needs--competence, autonomy, and relatedness- which when satisfied yield enhanced self-motivation and mental health and when thwarted lead to diminished motivation and well-being* (Edward L. Deci & Ryan, 2000, p. 68). Oppgaven vil nå redegjøre for begrepene tilhørighet, kompetanse og autonomi som alle tre er en del av grunnlaget for forskningsspørsmålene.

4.2.1 Autonomi

Gjennom Deci & Ryans forskning kommer det frem at alle mennesker har et indre behov for at valgene de tar, og arbeidet de gjør, skjer «fritt», altså gjennom egen refleksjon og kontroll over situasjonen. Mennesker ønsker altså ikke, ifølge forskningen, å bli kontrollert til å ta valg eller handlinger. *Field studies have further shown that teachers who are autonomy supportive (in contrast to controlling) catalyze in their students greater intrinsic motivation, curiosity, and desire for challenge* (Edward L. Deci & Ryan, 2000, p. 70). Det å føle at autonomien er ivaretatt er med andre ord avgjørende for at motivasjonen ivaretas hos den ansatte og generelt i alt vi gjør. Forskningen legger videre vekt på at ansatte som ledes med mindre medbestemmelse og autonomi vil tilegne seg kunnskap tregere og miste initiativ/kreativitet til å gyve løs på oppgaver og utfordringer (Amabile, 1997; Edward L. Deci & Ryan, 1985, 2000; Lai, 2013; R. Keith Sawyer, 2006). Fra en leders perspektiv vil det derfor være svært viktig å ivareta autonomi hos de ansatte for å opprettholde motivasjon, resultater og kreativ problemløsning. For å gjøre dette vil det være viktig å fokusere på at åpent arbeidsmiljø med rom for medbestemmelse, deling og ulike meninger.

4.2.2 Kompetanse

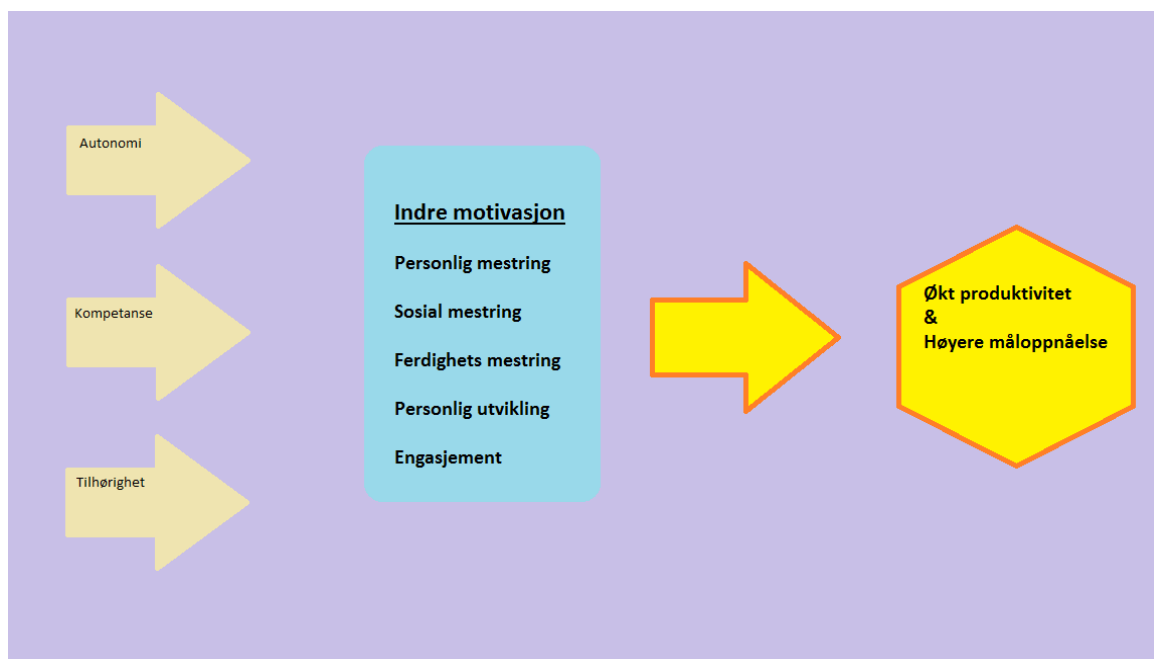
Behovet for kompetanse er et annet behov vi kjenner igjen fra tidligere teorier presentert i denne besvarelsen. Deci & Ryan (1985) hevder også at kompetanse er en viktig faktor for motivasjon i arbeidet. Kompetanse må tilegnes for å løse oppgaver og utfordringer vi møter i arbeidslivet. Om vi ikke har kompetanse til å gjennomføre oppgaven vil vi kunne føle

frustrasjon og følelsen av å mislykkes (Edward L. Deci & Ryan, 1985; Lai, 2013). Begge deler vil være svekkende for den indre motivasjonen hos den ansatte. For å oppnå motivasjon gjennom kompetanse hos individet holder det ikke med utdanning eller ferdigheter til å møte oppgavene. Oppgavene må også tilpasses etter behov, samtidig som de er utfordrende slik at arbeidstaker utviklet seg og opplever personlig mestring (Edward L. Deci & Ryan, 1985; Lai, 2013). Igjen er det viktig å trekke inn autonomi fordi autonomi fremmer kreativitet, medbestemmelse og personlig utvikling hos den ansatte, som alle er med på å opprettholde motivasjon og skape en lærende organisasjon.

4.2.3 Tilhørighet

Tilhørighet som behov kommer frem i de fleste behovsteoriene innenfor motivasjon. Det å oppleve tilhørighet sosialt eller i et kollegiale, vil for alle være et viktig behov for å føle seg vel (Edward L. Deci & Ryan, 1985; Kaufmann & Kaufmann, 2015). Begrepet tilhørighet vil på tvers av teoriene det berører kunne ses på i ulike sammenhenger. Det kan være:

- Anerkjennelse av arbeidet en gjør fra kollegaer og ledere.
- Sosial tilhørighet i en gruppe eller kollegial som gir økt selvtillit, motivasjon og glede på arbeidsplassen.
- Å oppleve aksept for den man er av fellesskapet man står i.



(Modell utarbeidet etter Deci & Ryans teori: Menneskets tre psykologiske behov).

Deci & Ryan hevder videre at om en gruppe mennesker jobber med en spennende utfordring i et arbeidsmiljø der det ikke er gode relasjoner mellom de ansatte eller ledelse, vil de ikke

oppnå høy grad av indre motivasjon. Tvert imot vil de uten tilhørighet til de andre individene og en trygghet seg imellom kunne føle det motsatte (Edward L. Deci & Ryan, 1985).

5.0 Kreativitet og motivasjon

Dette kapittelet gjør rede for hvorfor kreativitet kan være et viktig aspekt ved skolen som en lærende organisasjon og dets tilknytning til motivasjonsbegrepet. Innholdet er hentet fra Teresa M. Amabile og Robert Keith Sawyer`s teorier og forskning om kreativitet, for å knytte begrepet opp mot skolen gjennom en situert og kognitiv tilnærming.

Kreativitet har ikke blitt mye forsket på i moderne tid og begrepet har ofte ligget skjult innenfor annen motivasjonsteori eller blitt referert til i sammenheng med kunstneriske fag (Sawyer, 2011). R. K. Sawyer fremhever viktigheten bak det å faktisk ta tak i kreativitetsbegrepet, forske på det, og prøve å redegjøre for det i skolesammenheng. Ved å gjøre dette mener Sawyer at man vil kunne få kunnskap til å videreutvikle lærerpraksisen som eksisterer i dag, og skape rom for mer motivasjon, kreativt arbeid og bedre undervisning. Han hevder at kreativitet kan hjelpe oss med følgende:

- *Help our leaders to respond better to the challenges facing modern society.*
- *Help us identify and realize every person`s unique creative talents.*
- *Help us all to be better problem solvers. We each face problems in our everyday lives that require creative responses.*
- *Helps us realize the importance of positive, peak experiences to mental health.*
- *Help teachers and educators teach more effectively. Educational psychologists are increasingly discovering the role that creativity plays in development and learning.*

(R. Keith Sawyer, 2006, p. 4)

Forskere og psykologer har flere ulike definisjoner på kreativitet, men begrepet blir som regel redegjort innenfor to kategorier. Det kan ses på som et resultat av et oppstått verdens problem som blir løst på en nyskapende og innovativ måte til stor glede for befolkningen. Eller det kan ses på som løsninger på problemer som ikke trenger å være av sosial betydning for flertallet, altså basert på anerkjennelse, og dermed knyttes til alle mennesker i ulike situasjoner og epoker gjennom livet (R. Keith Sawyer, 2006, p. 27). En vanlig misforståelse knyttet til kreativitet er å sammenfatte det med intelligens, og dermed trekke paralleller mellom høy IQ og kreativitet: *One of the most obvious differences between intelligence and creativity is that intelligence requires convergent thinking, coming up with a single right answer, while creativity requires divergent thinking, coming up with many potential answers* (R. Keith Sawyer, 2006, p. 44). Dette fremmes som feil av Sawyer som påpeker at kreativitet dreier seg om helt andre evner og kompetanse. Han hevder videre at kreativitet ikke nødvendigvis er en individuell personlig egenskap som enkelte mennesker bruker for å skape noe eller løse et

problem spontant, men snarere tvert imot et resultatet av lange perioder med hard jobbing som inneholder flere små mini-øyeblikk der man føler fremgang mot et gitt problemområde, for så å tilslutt organisere og sammenfatte alle disse øyeblikkene til en stor kreativ prosess og et eventuelt resultat (R. Keith Sawyer, 2006). Om vi tenker at kreativitet altså er mange små øyeblikk som alle mennesker har, eller har muligheten til å oppleve ved hjelp av hard jobbing, er det absolutt interessant å forske på hvor motivasjonsfremmende det er å oppleve disse øyeblikkene, og hvordan man eventuelt kan ivareta de på en arbeidsplass.

5.1 Kreativitet som individuelt fenomen

Vi trenger kreativitet for å løse utfordringer, se alternative løsninger, leke når vi er barn, og på det mest generelle grunnlaget «lære» (Amabile, 1997; R. Keith Sawyer, 2006). Kreativitet kan ofte være det første skrittet i innovasjonsarbeid og kompetanseutvikling. Som nevnt i de forrige kapitlene er indre motivasjon den motivasjonsfaktoren som har størst innvirkning på arbeidet vi gjør (Edward L. Deci & Ryan, 1985). Kreativitet er et begrep som kan sies å gå hånd i hånd med indre motivasjon nettopp fordi kreativitet er noe vi i større eller mindre grad har iboende i oss. Dette er noe av grunnlaget for forskningen Teresa M. Amabile (1997) har gjennomført, og skriver om: *There is abundant evidence that people will be most creative when they are primarily intrinsically motivated, rather than extrinsically motivated by expected evaluation, surveillance, competition with peers, dictates from superiors, or the promise of rewards* (Amabile, 1997, p. 39). Videre trekker Amabile (og Sawyer) frem at kreativitet ikke bare er ett iboende talent man er født med, men også noe som kan trenes opp som evne. Det kan selvfølgelig diskuteres i hvilken grad ulike mennesker kan trenes i kreativitet, men i utgangspunktet skal alle ha muligheten til å utvikle sin kreative kompetanse.

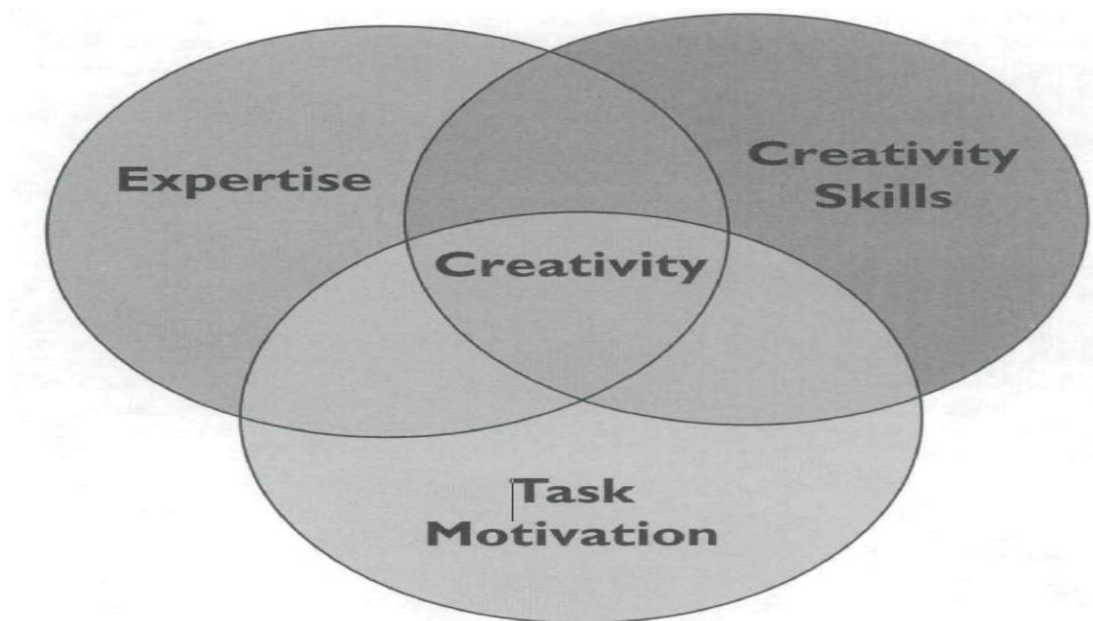
I følge konvensjonell tenkning er kreativitet noe som blir gjort av kreative mennesker. Det har lenge vært tenkt at kreative mennesker er født kreative, og med et talent for å utvikle/skape noe nytt. Forskning rundt kreativitet dreide seg hovedsakelig om hva som skilte de kreative menneskene fra de «ikke» kreative menneskene (Amabile, 1997). I motsetning til denne individsfokuserende tilnærmingen til kreativitet, er teorien «The Componential Theory of Individual Creativity» en teori som mener at alle mennesker har iboende kreative evner, i det minste i en «middels grad». Igjen trekker Amabile frem viktigheten av arbeidsmiljøet og tilhørighetsfaktoren som begge kan øke hyppigheten av kreativ tenkning hos de ansatte. Teorien vektlegger videre tre aspekter som alle er med på å fremme individuell kreativitet:

Ekspertise (expertise), kreativ tenkning (creative thinking), og indre motivasjon knyttet til oppgaven som skal løses (intrinsic task motivation).

Ekspertise kan forklares som fundamentet for all kreativ tenkning og oppgaveløsning (Amabile, 1997). Begrepet inneholder derfor kunnskap, erfaring og talent vedrørende oppgaven eller utfordringen som skal løses. En lærer vil for eksempel ha erfaring og kunnskap vedrørende planlegging av timer og problemer som kan oppstå ved selve gjennomføringen.

Kreativ tenkning er det som kan kalles «det lille ekstra» i kreativ problemløsning (Amabile, 1997). Om en arbeidstaker bare har «litt» ekspertise til å løse oppgaven, kan oppgaven for eksempel løses dårlig, ok eller bra. Selv om oppgaven blir løst deretter vil det derimot ikke oppstå kreativ problemløsning uten kreativ tenkning i tillegg til ekspertisen. Egenskaper knyttet til kreativ tenkning heller noe mot det gamle synet på kreativitet, og individets personlige talent innenfor område. Det legges også vekt på om personen som løser oppgaven innehar et ønske om å tenke nytt, løse problemer på en ny måte og det å bruke «uvanlige teknikker» for å oppnå resultater (Amabile, 1997). For å trene opp kreativ tenkning kan man øve på og utvikle teknikker for økt metakognisjon rundt utfordringer, samt sette seg i situasjoner der man må løse og utvikle oppgaver ved å bruke egen erfaring (Amabile, 1997). Det er med andre ord mulig å trene på.

Indre motivasjon knyttet til oppgaven er det siste viktige momentet Amabile trekker frem for kreativ utfoldelse. Selv om både ekspertise og kreativ tenkning må foreligge for at arbeidstakeren skal kunne løse utfordringer kreativt, er det indre motivasjon som styrer hva eller hvor mye den ansatte faktisk gjør (Amabile, 1997). Her trekkes både indre og ytre motivasjon frem, men igjen fremmes den indre motivasjonen som den viktigste faktoren for økt kreativitet.



Figur 1: 3 Component Model of Creativity (Amabile, 1997).

I modellen over ser vi sammenhengen mellom de tre områdene Amabile fremhever, og hvordan de sammen er med på å skape kreativitet i arbeidstakeren. Om vi tar utgangspunkt i at kreativitet er en evne som er mulig å trene opp, og at kreativitet gir bedre undervisning med mer læring og høyere måloppnåelse som konsekvens, er det et svært viktig begrep også innenfor skoleledelse. Ettersom kreativitet også ses på som et utfall av motiverte ansatte vil det være interessant å se hvor mye tid, (eventuelt hva slags virkemidler) det blir satt av til denne typen utvikling i skolen.

5.2 Kreativitet som situert fenomen

Sett i lys av et kognitivt læringsperspektiv kan kreativitet altså som evne utvikle seg på bakgrunn av personlige erfaringer, mestring og individuell utvikling (Amabile, 1997; R. Keith Sawyer, 2006). Begrepet kan derimot også kobles til en situert form for læring, sett i lys av kollektivet samarbeid og deltakelse med grupperesultater som kreative løsninger (Sawyer, 2011). Amabile har i sin forskning på kreativitet arbeidet med tilhørighetsbehovet, som er beskrevet ved flere anledninger i denne besvarelsen. Hun viser til at om dette behovet tilfredsstilles og arbeidstaker opplever et godt arbeidsmiljø med trygge relasjoner kan dette også styrke den kreative utfoldelsen i arbeidet (Amabile, 1997). Med det sagt kan man trekke en slutning dit hen at tilhørighetsbehovet (som for denne besvarelsen dreier seg mye om sosiale relasjoner, aksept og anerkjennelse, innenfor motivasjonsbegrepet) også kan påvirke grad av opplevd kreativitet, og motsatt, hos den ansatte. Ved å tilrettelegge for tilhørighet hos

de ansatte vil man altså også være med på å skape en trygghet, som igjen vil kunne gi utspring i økt kreativitet i arbeidet (Amabile, 1997; R. Keith Sawyer, 2006).

In the last 20 years, scholars of innovation have discovered that innovation is rarely a solitary individual creation. Instead, creativity is deeply social; the most important creative insights typically emerge from collaborative teams and creative circles (R. Keith Sawyer, 2006, p. 42). En direkte måte å se kreativitet i sosiale settinger kan for eksempel være gruppekreativitet. I grupper og team kan vi rette fokuset mot to områder: Det ene er individet selv, og den kunnskapen, kreativiteten som individet bringer til gruppen basert på egne erfaringer og talent. Det andre er det faktiske resultatet som gruppen produserer på bakgrunn av kreativiteten som alle besitter (Sawyer, 2011). Her er det viktig å få frem at kreativitet som begrep beveger seg mellom to ulike teoretiske tilnærminger. Samtidig er det også lett å se at disse to ulike områdene ikke avkrefter hverandre, men tvert imot supplerer hverandre og gir ulik kunnskap om begrepet kreativitet innenfor sine områder. For en skoleleder som møter flere ulike teoretiske tilnærminger på daglig basis vil det være aktuelt å ha kjennskap til hvordan de kreative prosessene kan oppstå innenfor begge teoretiske innfallsvinkler og dermed kunne bidra til å ivareta eller legge til rette for kreativ utfoldelse innenfor sine ulike områder.

5.3 Lærere som kreative profesjonsutøvere

Sawyer fremhever at det er skolens og lærernes ansvar å skape kreativitet i klasserommet og blant elevene. Dette betyr igjen at lærerne i seg selv bør inneha en viss form for kreativitet som gjør at de kan skape og tilrettelegge underveis i læringsprosessen, med andre ord improvisere (Robert Keith Sawyer, 2006; Sawyer, 2011). Improvisasjon kan betegnes som noe vi gjør på «stående fot», altså det motsatte av en planlagt handling basert på kunnskap og erfaring (Robert Keith Sawyer, 2006). Improvisasjon utføres likevel på bakgrunn av erfaring og kunnskap man besitter.

For at lærere skal ha mulighet til å improvisere i skolen må det ligge til rette en autonomi innenfor arbeidsrammene som ikke bryter med profesjonen. Sawyer fremhever at utdanningsinstitusjoner i dag ofte fokuserer på resultater, struktur og klasseledelse i den grad at det kan hemme kreativ utvikling og i samme grad motivasjon hos lærerne (Sawyer, 2011). En annen problemstilling som ofte dukker opp ved skapelsen av et kreativt klasserom vil være at læreren må kunne kjenne på å slippe opp rammer og struktur, til fordel for økt deltakelse,

alternative ideer og flere diskusjoner: *To build a creative classroom, the teacher has to relinquish control and allow the class to improvise as a group. This unpredictability is naturally stressful for many teachers* (Robert Keith Sawyer, 2006, p. 6). En måte å arbeide med dette på kan være å øve på kommunikasjonsteknikker seg imellom samt bruke diskusjon som metode på team, i praksisfellesskap og andre møte arenaer (Robert Keith Sawyer, 2006).

Gjennom forskningen til Sawyer legges det vekt på improvisasjon som en viktig faktor på forskjellen mellom en god og en fantastisk lærer. Undervisning blir sett på som en improvisert aktivitet (Sawyer, 2011). Siden autonomi er viktig for motivasjon og kreativ utfoldelse hos lærere er det også en helt nødvendig faktor for improvisasjon ettersom improvisasjon går hånd i hånd med kreativitet. Enten det gjelder kreativ problemløsning blant lærerne, det å løse situasjoner som oppstår i en hverdag eller for elevenes del i klasserommet, vil improvisasjon være en helt nødvendig egenskap for å kunne bruke sine kreative evner (Sawyer, 2011). På tross av viktigheten bak improvisasjon for læreren ligger det her et paradoks. På den ene siden tar vi opp autonomien og muligheten for å improvisere på bakgrunn av denne. På den andre siden er struktur, felles regler og arbeid innenfor rammer noe som tilsynelatende kan virke hemmende på improvisasjon og kreativitet. For en rektor og lærere er denne balansen en utfordring. Sawyer deler det opp i tre ulike paradoks som kreative lærere møter og må forholde seg til i hverdagen. Lærerens paradoks, læringens paradoks og paradoks knyttet til kompetansemål, læreverk og pensum.

1. *The teacher's paradox: Teacher expertise must weave together a large knowledge base of plans, routines, and structures within improvised practice.*
2. *The learning paradox: In effective constructivist classrooms, students are provided with scaffolds – loose structures that are carefully designed to guide the students as they improvise toward content knowledge, skills, and deeper conceptual understanding.*
3. *The curriculum paradox: Good curricula and lesson plans are necessary to guide teachers and students down the most effective learning trajectory toward the desired learning outcomes. Yet, the most effective curricula are those designed to foster improvisational learning within the curricula.*

(Sawyer, 2011, p. 3)

Disse tre paradoksene tar opp noen av utfordringene knyttet til kreativitetsarbeid sett fra en lærers perspektiv, men de kan også snus på og brukes som eksempel for lærerne. Svært

interessant er det at punkt en trekker frem viktigheten bak at lærerne arbeider innenfor et godt læringsfellesskap med en felles struktur, like regler og planer. Dette skal likevel skje innenfor muligheten til improvisasjon og kreativ lærerpraksis noe som kan virke motsigende. Videre tar paradokset opp «spenningen» mellom det å tørre å slippe løs en klasse, eller kanskje også et kollegial, innenfor gitte rammer slik at de opplever å utnytte seg av sine kreative evner for å løse oppgaver, utfordringer og annet. Det tredje og siste paradokset Sawyer trekker frem er viktigheten bak en godt planlagt time med ryddig struktur, sett opp mot den kreative forskningen som påpeker at opplegg som fremmer improvisasjon i arbeidet er de mest effektive: *In the most effective classrooms, all three paradoxes are balanced through improvisational processes* (Sawyer, 2011, p. 3). For en rektor handler det her om å skape en felles praksis i personalet der alle tre paradoksene balanseres av hverandre og arbeides naturlig med i skolen.

5.4 Kreativitet og utvikling

Don't expect to be creative if your goal is to become rich and famous. Creativity almost always results from intrinsic motivation; from people who work in an area just because they love the activity itself, not because of the eventual payoff (R. Keith Sawyer, 2006, p. 309).

Dette kapittelet underbygger samlet sett viktigheten bak å se parallellene mellom det å være indre motivert for arbeidet du gjør, og det å få utløp for sine kreative evner. Om indre motivasjon er så viktig for kreativitet på flere plan (og vice versa), er det med andre ord viktig å arbeide med motivasjon, spesielt i skolen (R. Keith Sawyer, 2006).

Kreativitet er ifølge Sawyer og Amabile et stadig viktigere begrep i skolesammenheng. Fra en leders perspektiv er det viktig å få frem at lærere trenger kreativitet i arbeidet sitt for å blant annet kunne:

- Yte best mulig innenfor sine fag og interesseområder.
- For å kunne utnytte autonomien som allerede foreligger og eksperimentere med improvisering knyttet til praksis og metoder.
- For å kunne oppleve størst grad av mestring i gjennomført arbeid og med dette oppleve indre motivasjon og økt produktivitet.

(Amabile, 1997; Robert Keith Sawyer, 2006; Sawyer, 2011).

Som nevnt tidligere i denne besvarelsen har mer moderne forskning rundt kreativitet hevdet at kreativitet ikke «bare» er en medfødt evne. For både Sawyer og Amabile er kreativitet noe vi kan lære oss. Alle mennesker besitter muligheten til å lære seg å bruke sine kreative evner

innenfor ulike områder og utfordringer. Kreativitet oppstår gjennom åtte ulike prosesser og disse prosessene kan brukes som utgangspunkt for å lage opplegg der målet er å trene opp egne kreative evner:

1. Finn og formuler problemet/utfordringen.
2. Skaff kunnskap rundt problemstillingen.
3. Skaff erfaring, teori eller kunnskap rundt utfordringen du har valgt.
4. Bruk tid til å la hjernen din tenke igjennom utfordringen på bakgrunn av ny informasjon.
5. Bruk gjerne tankekart, eller såkalt; brainstorming, til å komme opp med flere nye forslag og ideer knyttet til utfordringen og løsninger.
6. Sett sammen ulike ideer og forslag. Flere av disse stammer fra de samme mentale tankeprosessene og vil ofte gå godt overens i et forsøk på å løse problemet.
7. Velg ideene som etter utfasing gir de beste løsningene på utfordringene.
8. Få ned ideene som blir valgt som løsningsforslag på ark, papir, fremstillinger eller andre medier for å synliggjøre de ytterligere og begynn deretter arbeidet.

(Sawyer, 2011, p. 5).

Disse «åtte prosessene» blir av Sawyer fremmet som «kreativitet». Det handler ikke om sluttproduktet eller det fantastiske maleriet, eller oppfinnelsen som ble skapt. Kreativitet handler om veien dit og prosessene vi gjennomgår for å nå et mål. Disse prosessene er noe mennesker med andre ord kan trene opp og arbeide med. *Rather than coming in a single moment of insight, creativity involves a lot of hard work over an extended period of time* (Sawyer, 2011, p. 5). For å sikre et best mulig engasjert og motivert personale kan det derfor være aktuelt å forsøke å sikre kreativ utfoldelse og problemløsning, blant annet ved å videreutvikle kommunikasjon og improvisasjonsteknikker i personalet. Dette kan eksempelvis arbeides med gjennom samtale, og team som begge er metoder som er tidligere nevnt og går igjen i denne besvarelsen. Såkalt «brainstorming» og muntlig arbeid mot felles mål, trekkes også direkte frem: *perhaps the most popular training method is brainstorming* (R. Keith Sawyer, 2006, p. 298). Brainstorming går ut på at deltakerne i en gruppe alle «pøser ut» de ideene de har for å nå et mål, løse en utfordring eller finne på noe nytt. Ved en såkalt stor «idemyldring» vil alle deltakere øve seg på kreativ tenkning både individuelt og sammen som gruppe. Idemyldring eller arbeid mot felles mål, er noe som ofte blir prioritert i teamarbeid eller større praksisfellesskap på skoler. Et fungerende praksisfellesskap med god

kunnskapsdeling og med en utforskende og nysgjerrig holdning blant de ansatte er derfor viktig også for utviklingen av kreativ tenkning.

6.0 Skoleutvikling gjennom praksisfellesskap og organisert samarbeid

Jean Lave og Etienne Wenger utviklet i 1991 teorien om *situert læring*. Denne teorien tok utgangspunkt i at vi som mennesker måtte se læring i sammenheng med den konteksten, læringen ble utført. Denne type læring, som oppstår på flere ulike arenaer hver eneste dag, kalte de for *Communities of Practice* (Wenger, 1998). Oversatt blir dette praksisfellesskap der det går i dybden på hvordan mennesker lærer sammen i ulike læringsfellesskap og på ulike arenaer. Det fremheves at selv om Lave og Wenger kaller disse strukturene og fellesskapene for *Communities of Practice*, heter de ikke nødvendigvis det samme på alle de ulike arenaene de oppstår: *Communities of practice are of course not isolated; they are part of broader social systems that involve other communities (as well as other structures such as projects, institutions, movements, or associations). So the social world includes myriad practices; and we live and learn across a multiplicity of practices* (Wenger, 2012, p. 3). Denne oppgaven bygger på disse praksisfellesskapene innenfor skole og utdanning. Den viser til hvordan arbeidet med praksisfellesskapet på skolene landet rundt, er med på å bygge opp motivasjon hos de ansatte gjennom en situert tilnærming. Arbeidet med å utvikle praksisfellesskap og godt sosialt samarbeid på skolen er derfor en viktig del av min forskning.

Praksisfellesskap har fokus på den sosiale samhandlingen som foregår mellom mennesker og måten læring blir overført fra et individ til et annet. Et praksisfellesskap kan bli sett på som et enkelt sosialt system og et sosialt system kan bli sett på som et praksisfellesskap (Wenger, 2012). Disse to ekskluderer ikke hverandre. Det er viktig å få frem at et godt fungerende praksisfellesskap som oftest ikke eksisterer fra før på en arbeidsplass, men er noe som må innarbeides (Lave & Wenger, 2003). En viktig forutsetning for innarbeidingen av dette er at det underligger en felles forståelse hos de ansatte; *that locates learning, not in the head or outside it, but in the relationship between the person and the world, which for human beings is a social person in a social world* (Lave & Wenger, 2003; Wenger, 2012). I et slikt fellesskap vil det sosiale samarbeidet og individet bygge opp, og ikke motarbeide, hverandre. Dette er et radikalt sosialt perspektiv, som i mindre grad ser motivasjon, kompetanse og kreativitet som individuelle fenomener – men som ser disse fenomenene som noe som produseres sosialt i ulike situasjoner og kontekster. Denne sosiale forståelsen av læring setter fokuset på situert handling fremfor individuelle strukturer. Et slikt fokus gir besvarelsen mulighet til å vurdere dynamikken og produktiviteten i et kollegium som mer enn summen av enkelt individer og deres individuelle utvikling.

6.1 Praksisfellesskap, kommunikasjon og deltakelse

Det finnes flere ulike faktorer som bør ligge til rette for at god kompetansedeling og godt samarbeid blant kollegaer skal fremkomme. For å forklare dette ytterligere fremhever Wenger tre karakteristiske trekk i et slikt praksisfellesskap for enklere å kunne kjenne igjen det i en lærende organisasjon. Under er trekkene tilpasset forskningsspørsmålene og rettet mot en lærende organisasjon:

1. *Domene*: Et praksisfellesskap eller lærende fellesskap er ikke bare en klubb med venner eller et nettverk mellom personer. Det har en identitet som er definert av et felles domene av interesser. I en lærende organisasjon legges det derfor vekt på at deltakerne (de ansatte) har en felles interesse av å videreutvikle skolen de jobber på, og er bundet sammen gjennom kompetanse, profesjon og tilhørighet. Dette underbygges også gjerne gjennom en felles visjon for skolen.
2. *Fellesskapet*: For å nå målet til organisasjonen eller arbeide mot visjonen som er satt vil de ansatte skape, delta og bidra i aktiviteter som utvikler dem selv som individ og arbeidsplassen som en helhet. De vil dele kunnskap, samarbeide og knytte bånd til andre ansatte på arbeidsplassen. De er opptatt av hvordan skolen, og i dette tilfellet lærerne som en helhet blir sett på fremfor individuelt. På tvers av trinn, klasser og annet vil de bygge relasjoner til hverandre som gjør det enklere å hjelpe hverandre ved utfordringer som oppstår.
3. *Praksis og utførelse*: Medlemmer av et praksisfellesskap som dette trenger ikke være like individer som liker de samme aktivitetene, filmene ol. på fritiden. Det er likevel ansatte som utvikler et delt repertoar med ressurser knyttet mot; erfaring, fortellinger/historier, verktøy, og artefakter, noe som i sin helhet utgjør en «delt praksis». Selv samtaleene på personalrommet blant lærere og administrasjon der det deles erfaringer og historier fra klasser og timer vil bidra til delte opplysninger, verktøy og annet. Å skape en slik felles praksis på en arbeidsplass krever tid, tålmodighet og tilrettelegging.

(Wenger, 1998)

Praksisfellesskap har eksistert så lenge mennesker har lært av hverandre. Hjemme, på skolen, på arbeidsplassen, i diverse aktiviteter og alle mennesker tilhører ofte flere forskjellige praksisfellesskap uten å tenke over det (Wenger, 1998). Vi varierer derimot i stor grad med tanke på tilhørighet i de ulike fellesskapene. Noen er vi så vidt innom, mens andre er vi viktige pådrivere for å opprettholde. Selv om alle praksisfellesskap i bunn og grunn

inneholder disse tre trekkene kommer de i alle ulike størrelser og former. I en skolesammenheng kan vi knytte disse fellesskapene til skoleutvikling, team, stor-team, og andre samarbeidsarenaer. Fokuset vil være det samme og ha et ønske om å skape et så stort læringspotensiale som mulig for alle involverte, men også for elevene som får utbytte av lærere med mer kunnskap og mestring (Lave & Wenger, 2003).

Deltakerne og den sosiale samhandlingen er altså viktige momenter i praksisfellesskapet som blir beskrevet over. En side er tilretteleggingen for deling, samarbeid, tid og utvikling. En annen side vil være selve deltakelsen og kommunikasjonen de ansatte i mellom. Deltakelse og kommunikasjon er helt essensielt for kompetansehevingen og samarbeidet (Biesta & Sjøbu, 2014; Dobson & Steinsholt, 2011; Englund, 2007). *Kommunikasjon er ikke noe en velger som teoretisk utgangspunkt eller fordi det er formålstjenlig. Det er snarere slik at kommunikasjon er en nødvendighet. Uten kommunikasjon ville selv enkle sosiale funksjoner ikke bli oppfylt, og vår hverdagspraksis forutsetter at aktørene kommer til enighet om hva som er sant, normativt, riktig og sannferdig* (Dobson & Steinsholt, 2011, p. 130). Det å skulle skape arenaer med deltakende ansatte der kommunikasjonen er preget av profesjonalitet er en av arbeidsoppgavene for en skoleleder. Det er derfor svært aktuelt å inneha kunnskap om nettopp dette under planlegging og oppsett av samtaler, samarbeids-arbeid og lignende innad i skolen (Dobson & Steinsholt, 2011). Kommunikasjon og deltakelse er her to helt sentrale begreper knyttet til samarbeid, samtale og kompetanseheving og noen av de viktigste byggesteinene i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991, 2003).

6.2 Praksisfellesskap og profesjonelle læringsfellesskap

Et profesjonelt praksisfellesskap, som presentert over, er en «ønsket situasjon» på en skole, der elevene oppnår gode resultater basert på lærernes motivasjon og profesjonelle samarbeid. Som beskrevet innledningsvis skal profesjonelle læringsfellesskap trekkes inn i oppgaven (Hargreaves et al., 2014), og det har likhetstrekk med det Lave & Wenger beskriver. Det vil gi et verdifullt bidrag for å fremheve viktigheten bak fokuset på samarbeidskultur i skolen, som denne oppgaven presenterer.

En stor del av det å bygge samarbeidskultur og tilhørighet på arbeidsplassen er uformell. Dette gjør det desto viktigere for en skoleleder å inneha kunnskap om hvordan man skal komme seg et skritt videre innenfor profesjonalitet, samarbeid og kvaliteten på samarbeidet (Hargreaves et al., 2014). For å gå dypere inn på læring i fellesskap samt profesjonell kapital i skolen, kan vi dele den sosiale samhandlingen mellom lærerne inn i tre ulike kategorier: *fellesskap, læringsfellesskap og profesjonelle læringsfellesskap* (Hargreaves et al., 2014).

Et *felleskap* er en samhandlingsarena der pedagoger jobber i langsiktige grupper og relasjoner. De har gjennom erfaringer og relasjoner forpliktet seg til å følge opp undervisning i lys av mål og å prøve å forbedre sin praksis for å nå disse målene. Pedagogene er også forpliktet til å respektere og å bry seg om hverandre (Hargreaves et al., 2014). Et *læringsfellesskap* har skapt en kultur der pedagogene drives av engasjement for å forbedre elevenes læringsutbytte og velferd. Dette baserer seg igjen på stor grad av profesjonell læring og utforsking av elevenes læring, og er bygd på prinsipper for opplæring, mål og læring generelt (Hargreaves et al., 2014). Et *profesjonelt læringsfellesskap* innehar motiverte pedagoger der nytenkning, kreativitet og forbedringer er inspirert, men ikke avhengig av teori og vitenskapelige funn. Gruppen ledes av erfaren kollektiv dømmekraft og dyttes fremover av god kommunikasjon og deltakelse, med fokus på god og dårlig praksis (Hargreaves et al., 2014). Ved å skape en samarbeidskultur preget av innholdet i punktene ovenfor vil vi få *profesjonalitet til yrket* og *profesjonell kapital* (Hargreaves et al., 2014). Oppgaven vil videre drøfte hvordan nettopp en slik samarbeidskultur, full av profesjonalitet, kan dannes og være med på å skape motivasjon og læring hos de ansatte.

7.0 Valg av teoretiske innfallsvinkler

I denne master-oppgaven har jeg valgt å fokusere på to ulike teoretiske tilnærminger, som begge står i tett relasjon til skoleledelse, utvikling og motivasjon. Oppgaven har et tydelig mål om å belyse skolelederes komplekse arbeidshverdag, gjennom å se på arbeidet de gjør gjennom to ulike perspektiver. Dette krevde en evaluering der jeg nøye drøftet konsekvenser av det å sette forskningsresultater og teori fra ulike teoretiske innfallsvinkler sammen (en situert tilnærming og en kognitiv tilnærming). På begynnelsen av 90-tallet var dette også et spørsmål flere teoretikere og forskere stilte seg, deriblant Kirshner og Whitson (1997), Salomon og Perkins (1998), og Cobb og Bowers (1999) for å nevne noen. Paul Cobb og Janet Bowers (1999) skrev en svært aktuell forskningsartikkel knyttet nettopp mot denne utfordringen, noe som hjalp meg i drøftingen. I denne artikkelen diskuterer de om de to ulike tilnærmingene til læring avviser hverandre totalt, og derfor ikke bør brukes sammen i forskning. Det reflekteres også rundt hvordan sosial samhandling og situert læring kan ha påvirkning for menneskets kognitive individuelle tankerefleksjoner og motsatt (Cobb & Bowers, 1999). På tross av Lave & Wengers (1991) påstand om at læring skjer i situasjoner mellom mennesker der kunnskap og erfaring deles, diskuteres det videre at ikke nødvendigvis all praksis og kunnskap som innlæres til arbeid eller privat må, bør eller faktisk skjer, gjennom situert læring. Om vi ser på læring kun basert på resultatene de ulike deltakerne oppnår, vil man ifølge artikkelen kunne drøfte det dit hen at ikke all kunnskap må, bør eller kan læres *kun* situert, men vil også utarbeides kognitivt hos den enkelte (Cobb & Bowers, 1999). De drøfter videre at for å finne ut forskjellene og kompatibilitet mellom de to tilnærmingene må vi gå dypere inn i selve problemstillingen som er at; *the practice of translating basic theoretical tenets directly into instructional prescriptions involves a category error. The deeper issue is the relationship between theory and practice* (Cobb & Bowers, 1999, p. 10). Her hevder de at problemet med kompatibiliteten mellom de to teoretiske tilnærmingene ligger i forholdet mellom teori og praksis. De fortsetter med at forskjellen mellom læringsteorier, og resultatene som de viser til i forskning, utvikles av forskerne selv og deres ståsted med henhold til teori og utviklingen av metoder (praksis). Utviklingen av forskning og teori er i seg selv en situert aktivitet formet av relasjoner som forskere etablerer med informanter og problemområdene de møter (Cobb & Bowers, 1999). Dette gjenspeiler at selv kognitive læringsteorier og forskning knyttet opp mot dette er utviklet gjennom situerte arbeidsmetoder som igjen sier noe om hvordan disse to teoriene potensielt fungerer på ulike nivåer og områder. Forskere vil derfor alltid kunne påvirke resultatene av forskningen sin sett i lys av en situert tilnærming eller kognitiv, men ofte ikke

samtidig fordi de har gjort et forhåndsbestemt valg, ubevisst eller bevisst. Det er derimot svært viktig å få frem at de to læringssynene er inkompatible sett i lys av sine ulike funksjoner, men de kan fortsatt fungere og benyttes i samme forskning, så lenge forskeren er klar over og skiller teoriene fra hverandre (Cobb & Bowers, 1999).

I denne oppgaven presenteres ikke situert læring og praksisfellesskap, som en motpol til kognitiv læring og motivasjon, ei heller formell kompetanse. Snarere tvert imot er fokuset rettet mot selve kunnskapsdelingen slik at «ny kunnskap» kan oppstå i organisasjonen. Denne delingen avhenger av kognitivt sterke ansatte som kan bidra med egne tanker, refleksjoner og konklusjoner (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Dette betyr derimot ikke at min besvarelse prøver å sammenflette disse to tilnærmingene, men snarere ønsker å belyse funn innenfor hvert sitt område.

En annen forsker og teoretiker som har stilt spørsmål ved bruk av flere læringsteorier innenfor samme forskning knyttet mot pedagogikk og læring er Patrick Suppes (1974). Han fremhever at forskning i vitenskapen innenfor ulike emner, i motsetning til forskning på læring og utdanning, har en mye større historie for å interagere med hverandre i forskning: *Other areas of applied science show a much more complicated and tangled history of interaction between the basically applied discipline and the fundamental discipline nearest to it. Physics is not just applied mathematics, nor is electrical engineering just applied physics. These disciplines interact and mutually enrich each other. The same can be said for education* (Suppes, 1974, p. 7). Han mener at på samme måte som forskning bruker ulike teorier for å supplere hverandre innenfor flere vitenskapelige emner, kan og bør dette også gjøre innenfor læring og utdanning. Ved å ikke bruke ulike innfallsvinkler, som kan komplementere hverandre, i samme forskning kan man risikere å ikke få frem hele «sannheten», på tross av spissing av oppgaven (Suppes, 1974). Han legger videre frem at teori har flere ulike funksjoner som kan benyttes i ulik grad ved forskning: Teori kan støtte oss i å gjøre undersøkelser, sette oss i stand til å se kompleksitet, reorganisere erfaring i den grad at man kan fjerne overfladisk funn eller fakta og det kan hjelpe oss å bygge analogier og generaliseringer (Suppes, 1974). Teorien, om den implementeres riktig, kan også motvirke «empirisme» i den betydning av å sette erfaringer og løsrevne beskrivelser i et system som skaper forståelse og læring for leser.

Underbygget av dette drøftet jeg meg frem til at bruken av to ulike teoretiske tilnærminger var et riktig valg. Denne brede teoretiske tilnærmingen gav meg grunnlag for å belyse skoleledernes prioriteringer ut fra et kollegialt og et individuelt perspektiv. Disse dannet

begge verdifulle tilnærminger til hvordan skoleleder tilrettela for motivasjon, utvikling og kreativitet hos sine ansatte.

8.0 Metode

Jeg vil nå redegjøre for metoden(e) jeg har brukt for å besvare min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Jeg starter med å begrunne metodevalget, før jeg går videre til selve innhenting av empirien og utarbeiding deretter, og avslutter med etiske hensyn og kvalitetssikring.

8.1 Begrunnelse for metodevalg

Problemstillingen gir retningslinjer for utarbeiding av forskningsdesign (Hammersley & Atkinson, 1996; Kleven, Tveit, & Hjordemaal, 2011). Forskningsmetoden kan grovt sett deles i to hovedkategorier. Kvalitativ metode og kvantitativ metode. Kvalitativ metode retter seg ofte mot intervju og personlig innhenting av data, mens kvantitativ metode ofte fremstilles gjennom spørreundersøkelser, større mengde deltakere, og resultater utregnet etter median og gjennomsnitt (Kleven et al., 2011). Kvalitativ metode innebærer også at man arbeider med ulike deler av studiet sammenhengende fra start til slutt. Dette gjør at problemstillingen ofte kan endres underveis, og at ulike deler av oppgaven kan påvirke hverandre under skrivearbeidet gjennom hele prosessen (Hammersley & Atkinson 2012).

8.2 Intervju som metode

I min oppgave tok jeg valget på bakgrunn av hva jeg ønsket å forske på, og hva slags resultater jeg forventet å oppnå med min studie. Temaet for oppgaven er skoleledelse og motivasjon, og forskningsspørsmålene jeg har utarbeidet går inn på hvordan skoleledere kan tilrettelegge for økt motivasjon gjennom to ulike teoretiske tilnærminger. En kvalitativ undersøkelse inneholder ofte et mangfold av data og også forskjellige fremgangsmåter. Hammersley & Atkinson (1996) skriver om hvordan kvalitativ metode ofte er brukt i studier av sosiale fenomener/sosial samhandling (Hammersley & Atkinson, 1996). Dette stemte godt overens med min oppgave og problemstilling da det er en studie som spesifikt går inn på handling og kommunikasjon. Resultatet fra et spørreskjema er førende, mens resultatet fra for eksempel et intervju, kan gi svar på ting du ikke visste du lurte på i forkant (Hammersley & Atkinson, 1996; Kleven et al., 2011; Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). På bakgrunn av mitt forskningsområde valgte jeg derfor tidlig intervju som metode.

Intervju er en samlebetegnelse som omfatter mange varianter fra et rent strukturert intervju, til det som nærmest har karakter av en uformell samtaleform (Kleven et al., 2011, p. 38). Det er vanlig å skille mellom strukturerte og ustrukturerte intervjuer innenfor forskningsmetode. Det er likevel ikke sånn at intervjumetoden enten er strukturert eller ustrukturert. I og imellom disse to metodene finnes det et hav av muligheter for forsker, og det å bruke semi-strukturerte

eller halvstrukturerte intervjuer er like vanlig for å finne ut mest mulig vedrørende problemstilling. Etter å ha landet på intervju som metode begynte jeg arbeidet rundt for å kartlegge hvordan jeg kunne oppnå et best mulig resultat ved spørsmål og svar. Ved å gjennomføre *semi-strukturerte intervjuer* med skoleledere ville jeg få deres subjektive oppfatning og erfaring knyttet opp mot mine spørsmål. Et semi-strukturert intervju er en intervjuform der spørsmålene er åpne, men samtidig også førende i den grad at intervjuobjekt vil kunne ledes inn på det aktuelle område for problemstillingen og forskningsområde. Det vil samtidig også åpne for skjult kunnskap og informasjon som ellers ikke ville ha kommet frem, og kunne oppleves som en åpen dialog (Hammersley & Atkinson, 1996; Kleven et al., 2011). Her legger jeg også vekt på muligheten til å «lese mellom linjene» som ofte oppstår under intervjuer, da spesielt ustrukturerte.

Med intervju som metode er forarbeidet svært viktig. I mitt tilfelle var intervjuet semi-strukturert. Ved gjennomføring av slike intervjuer kreves det store fagkunnskaper fra forsker selv. Man må kunne koble teori og forskning til «det frie ord» som deltakeren bruker (Kleven et al., 2011). Man må også gjennom hele intervjuet være beredt til å plukke opp informasjon i det som blir sagt, bygge videre på det, og kunne stille oppfølgingsspørsmål på relevante områder. Fleksibilitet er her et nøkkelord (Hammersley & Atkinson, 1996; Kleven et al., 2011; Kvale et al., 2009). *Vi kan derfor si at ustrukturerte intervjuer på godt og vondt er avhengig av intervjuerens kvaliteter* (Kleven et al., 2011, p. 39). Videre er det naturlig å trekke inn Steinar Kvale (2008), m. flere, sine syv prinsipper for intervju som metode: *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering og rapportering* (Kvale et al., 2009). Disse prinsippene ble aktivt brukt i hele intervjuprosessen og finnes i denne metodedelen under ulike overskrifter.

8.3 Intervju og case

Ved å bruke semi-strukturert intervju vil jeg få frem erfaring og kunnskap rundt motivasjon på arbeidsplassen. Jeg startet med å utarbeide et første utkast på intervjuguide men fant tidlig ut at jeg ønsket en dypere forståelse av hver skole for å kunne tilpasse spørsmålene best mulig. Hammersley & Atkinson legger vekt på at ofte vil det være naturlig å kombinere ulike metoder for å belyse dataen som blir innhentet av hverandre (Hammersley & Atkinson, 1996). Etter samtale med veileder kom jeg frem til at det mest naturlige for min oppgave ville være å gjennomføre intervju med tre ulike rektorer fra tre skoler av ulik størrelse og trinn. I forkant av disse tre intervjuene ville jeg også utarbeide en casebeskrivelse av hver enkelt skole for å

stille best mulig forberedt til intervjuene. *Avgjørelsen om hvorvidt man skal bruke intervjuer, alene eller i kombinasjon med andre datakilder, må treffes med tanke på forskningens formål og miljøet den skal utføres i* (Hammersley & Atkinson, 1996, p. 159). På denne måten kunne jeg samtidig trekke ut verdifull informasjon om organisasjonsstrukturen på skolene, som jeg da ikke trengte å bruke tid på under selve intervjuene. Dette ville også kunne gi oppgaven min større tyngde og økt validitet og relabilitet med henhold til svarene som ble gitt av deltakerne. Casene jeg først gjennomførte av skolene vil også kunne gi økt *generalisering* for andre skoler i så måte at lignende skoler vil kunne trekke paralleller mellom mine funn og forskning til sin (se kapittel 9). Som oppgaven presiserer er skolene forskjellige og mine forskningsresultater vil derfor rent statistisk ikke være noen fasit for flertallet av skolene i Norge, men på en annen side kunne kobles med lignende lærende organisasjoner med samme struktur og rammer. På den måten vil casene fungere som en «paraply» for hele empiri innhenting.

Case som metode er ofte betegnet som en «åpen forskningsmetode». Dette innebærer at data kan innhentes på flere måter (Hammersley & Atkinson, 1996). I min oppgave ble empirien innhentet av en åpen samtale rundt organisasjonsstrukturen, og møteplassene på skolen. I ytterste grad kan innhenting defineres som et ustrukturert intervju med et formål som kun dreier seg om rammer, kartlegging og struktur. Det blir likevel i denne oppgaven referert til som casebeskrivelser på bakgrunn av formål og gjennomføring. I dette tilfellet ble også casene gjort med utgangspunkt i et klart utvalg på bakgrunn av ønsket informasjon og kunnskap. Ordet «hvordan» var et nøkkelord under presentasjonen av skolene, men det ble ikke lagt stor vekt på «hvorfor». Selv om casebeskrivelsene ikke hadde noen ren intervju-guide tilknyttet ble de fortsatt planlagt på en lignende måte og spørsmålene som ble stilt ble klargjort på forhånd.

8.4 Utvalg

Utvalg er kanskje den viktigste delen av studiet jeg gjennomførte. Man står alltid i fare for å ikke oppnå tilfredsstillende svar og empiri gjennom undersøkelser og veien til en god gjennomføring bygger sterkt på utvalget man gjør (Hammersley & Atkinson, 1996). Det er viktig å huske på at en masterbesvarelse ikke stiller som noen fasit for sitt område, men ofte som en supplerende forskning og i dette tilfellet lignende organisasjoner. Når man skal foreta et utvalg for innhenting av empiri viser jeg til Hammersley og Atkinson tre hoveddimensjoner for utvalg: *tid, personer og kontekst* (Hammersley & Atkinson, 1996, p. 75). Jeg benyttet meg

av disse dimensjonene da jeg planla og tok mitt utvalg av deltakere. Utvalget jeg gjorde kan også kjennetegnes som strategisk (Kvale et al., 2009).

- Tid er relevant for tidsperspektivet man ser for seg å gjennomføre forskningen på. En ting er å vurdere om ønsket deltaker har tid og mulighet, men det er også viktig å få frem at tid kan være med på å endre resultatet av svarene man oppnår (Hammersley & Atkinson, 1996). Er det for eksempel en tid på året deltakere oppfører seg annerledes, jobber med andre områder eller annet? Sett i lys av min forskning kunne tid kanskje være en faktor som begrenset utvalget mitt om forskningen hadde skjedd nærmere sommeren eller under aktivt innovasjonsarbeid med mye møtevirksomhet og stressede rektorer. Intervjuene og samtaleene ble i denne besvarelsen gjennomført i en tid der rektorer og avdelingsledere ikke virket påvirket av tidsbegrepet i negativ forstand.
- For min forskning var det naturlig å velge rektorer som primærkilde for innhenting av data. Jeg begrunner dette med at rektorer sitter i stillinger med mye personalansvar, kommunikasjon, innovasjonsarbeid, rådgivning og er ikke minst pålagt å bidra til å motivere både ansatte og elever på arbeidsplassen de jobber. Alle disse oppgavene går sterkt under mitt forskningsområde og problemstilling. Relasjoner er også et viktig begrep når vi tenker på utvalg av mennesker. Om forsker kan påvirke resultatene fordi deltakere og forsker kjenner hverandre på personlig basis vil dette absolutt være med på å svekke validiteten til oppgaven og begrunnelse for utvalg. I denne besvarelsen hadde ikke forsker eller deltaker en relasjon av betydning.
- Konteksten dreier seg mye om hvordan svarene endrer seg for deltaker i ulike settinger. For eksempel finner vi en annen lærer på klasserommet enn den vi ser 45 minutter senere på personalrommet. Med henhold til denne oppgaven ble intervjuene gjennomført på møterom og innholdet ble uavhengig av kontekst de subjektive oppfatningene fra hver og en rektor eller avdelingsleder.
(Hammersley & Atkinson, 1996)

Jeg vil også trekke frem antall som en viktig faktor for min besvarelse. I teori og praksis blir det ofte fremhevet at antall intervjudeltakere i en kvalitativ undersøkelse bør ligge på mellom fem og tjuefem personer (Kvale et al., 2009). I min besvarelse har jeg kombinert tre intervjuer med tre casefremstillinger, men jeg har likefullt gjennomført seks samtaler i ulike grader. Som nevnt i tidligere kapittel er tanken bak dette valget at de tre casefremstillingene vil gi en større dybde og et mer generaliserbart område for min forskning. Med andre ord var det hensiktsmessig å kutte noen av intervjuene til fordel for casebeskrivelsene og heller

kombinere disse to for økt generaliserbarhet. Det gav meg også innsyn i skolenes struktur og administrasjon på forhånd, noe som gjorde at jeg ikke trengte å bruke deler av intervjuet med rektorene til dette. I tillegg ville case-beskrivelsene alene kunne gi et grunnlag for å sammenligne skoler av lignende struktur ved senere forskning. Medarbeiderundersøkelsene gav også verdifulle innblikk i hva personalet mente om rektorenes skoleledelse og satsningsområder. Intervju med tre rektorer, og samtale med påfølgende casebeskrivelse ved tre avdelingsledere/inspektører følte jeg derfor gav meg en god plattform for min forskning og et godt utgangspunkt for å besvare forskningsspørsmålene til denne oppgaven.

8.5 Henvendelse

Før jeg begynte med innhenting av empiri og intervjuer var det viktig å sjekke at jeg ikke brøt noen retningslinjer fra NSD (Norske Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste). I mitt tilfelle ble alle deltakere gjort oppmerksom på at intervjuet ikke var person-identifiserende og lydopptaket ikke ble brukt til annet enn transkribering. *"Det kan eventuelt gjøres lydopptak av intervju dersom intervjuguiden er utformet slik at det ikke vil fremkomme personopplysninger i opptaket. NB! Stemme kombinert med utvalgskriterier eller bakgrunnsopplysninger om informanten kan være identifiserende. Ved bruk av lydopptak må denne type opplysninger utelates eller begrenses, slik at enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes i det samlede datamaterialet* (NSD, 2016). Alle deltakere i studien stilte anonymt og ble også behandlet deretter. Ingen navn, personnummer eller generelle opplysninger ble registrert og intervjuet ble slettet etter transkribering. På denne måten minimaliserte jeg risikoen for at forskningen skulle kunne bli sporet tilbake igjen til deltakerne og skolene som stilte opp. *Dersom du utelukkende skal registrere anonyme opplysninger er prosjektet ikke meldepliktig* (NSD, 2016). I mitt tilfelle og gjennom NSDs retningslinjer var det derfor ikke nødvendig å melde inn prosjektet noe også veileder bekreftet.

Henvendelsene jeg sendte ut ble sendt via mail. På bakgrunn av utvalg falt jeg på tre aktuelle skoler tidlig, der alle takket ja, både rektorer og avdelingsledere, med en gang. Det ble sendt ulik henvendelse til rektorer og avdelingsledere. Alle deltakere uttrykte stort engasjement rundt det å få delta i forskningen noe som var svært positivt for meg, og gjorde det (kanskje) enklere å finne tidspunkter for gjennomføringen av samtalene og intervjuene. I henvendelsen ble det presisert at all data ble anonymisert og at skolene ikke ble navngitt. Det ble også presisert at intervjuene ville bli tatt opp med båndopptaker, og transkribert deretter. Jeg la også frem temaet for min masteroppgave og emnene jeg ønsket å intervju rektorene i.

8.6 Intervjuguide

For å utvikle en god intervjuguide, som skal kunne gi oppgaven mest mulig relevante svar, er det viktig å sette seg godt inn i teori på forhånd (Hammersley & Atkinson, 1996; Kleven et al., 2011; Kvale et al., 2009). Intervjuguide er vanlig å bruke ved strukturerte intervjuer men også semi-strukturerte kan ta stor fordel av å utarbeide og organisere spørsmål på forhånd (Kleven et al., 2011). En intervjuguide kan like gjerne inneholde spørsmål som er åpne og diskuterbare like fullt som førende ja/nei spørsmål. Ved et strukturert intervju der spørsmålene har som formål å lede deltaker direkte inn på aktuelle emner, er det vanlig at forsker bruker lang tid på forarbeidet tilknyttet valgt teori. Det samme gjelder derimot også den ustrukturerte formen nettopp fordi den krever så mye mer av intervjuer selv. Det som er felles uavhengig av intervjuform er at planleggingen og tilretteleggingen på forhånd er avgjørende for svarene man oppnår under gjennomføring (Kleven et al., 2011). I min oppgave valgte jeg en semi-strukturert utgave som ble utarbeidet på bakgrunn av casebeskrivelsene, teori og forskningsspørsmål. Jeg hadde likevel også et stort fokus på å holde det fleksibelt slik at erfaringer og kunnskaper som ikke nødvendigvis kom frem gjennom stilte spørsmål skulle forbli usagte.

Jeg fordelte intervjuguiden i fire deler hvor hver del knyttet teorien fra oppgaven til spørsmål. Delene bestod av en kort innledning, en setning, fulgt opp av et innledende spørsmål til emnet. Under hver del forelå det også oppfølgingsspørsmål ved behov om da ikke deltaker allerede hadde diskutert emnet.

Forskningsspørsmålene i denne oppgaven legger vekt på Deci & Ryans selvbestemmelsesteori, med vekt på autonomi, tilhørighet og kompetanse. Det var derfor naturlig at en del av intervjuet bestod av spørsmål knyttet opp mot disse behovene. Videre fokuserer oppgaven på praksisfellesskap og team i skolen, noe som også ble del to. Del tre bestod av spørsmål knyttet opp mot kreativitet og viktigheten bak å skape kreative lærere og elever, mens fjerde og siste del var et helt åpent delingsspørsmål der deltakeren kunne ta opp ting som ikke var kommet frem under intervjuet.

8.7 Gjennomføring og transkribering

Å gjennomføre et intervju er ikke det samme som å gjennomføre en vanlig samtale.

Forarbeidet og en eventuell intervjuguide krever mye planlegging, men under selve intervjuet kreves det også mye av forsker selv (Kvale et al., 2009). Det kan derfor være lurt å gjennomføre prøveintervjuer. I mitt tilfelle gjennomførte jeg kun ett prøveintervju med en medstudent, noe som fungerte godt og gav meg gode tilbakemeldinger på intervjuguiden. Det

positive med dette intervjuet var at medstudenten også arbeidet med metodevitenskap og derfor kunne gi en fyldig tilbakemelding på hva som fungerte godt, og hva som fungerte mindre godt. Den negative siden ved dette prøveintervjuet var at medstudenten hadde stor kjennskap til deler av teorien, og derfor også forstod spørsmålene på «kanskje» en annen måte enn rektorene. Like fullt var det givende for min forskning og ble en viktig del av utarbeidingen til oppgavens intervjuguide. I denne besvarelsen ble det brukt to nokså like typer innhenting av data (semi-strukturert intervju, åpent intervju). Begge to har dog intervjuguide og var samtaleformer, dialoger, med et formål.

Samtalene med avdelingslederne tok i underkant av en time. Disse ble også tatt opp men ikke på samme grunnlag som ved intervjuene. Samtalene var en kartlegging av skolene, med ønske om informasjon vedrørende administrativ struktur, møtepunkter blant ansatte og administrasjon, bundet tid, satsingsområder og tilgang på medarbeiderundersøkelse for hver skole. Ettersom selve dialogen og kommunikasjonen mellom meg og deltaker ikke stod like mye i sentrum som under intervjuet, noterte jeg hyppig samtidig som samtalen foregikk. Dette fungerte veldig bra, og en grov skisse av casene ble skrevet fortløpende under hele dialogen.

Intervjuet med de tre rektorene tok i mellom 30-40 minutter å gjennomføre. Alt ble tatt opp på båndopptaker og for å holde en mest mulig naturlig dialog gående noterte jeg svært lite. Kun viktige stikkord som jeg følte kunne gå tapt under transkribering ble skrevet ned. *Ikke bare går man glipp av ikke-verbal atferd, men også slike ting som hvem som blir tiltalt kan gå tapt. Det at man kan bruke lydopptak i felten fjerner med andre ord ikke behovet for observasjon og notering* (Hammersley & Atkinson, 1996, p. 215). Jeg transkriberte så intervjuene samme dag som de ble holdt. Å transkribere intervjuer betyr at man skriver ned alt som blir sagt mellom forsker og deltaker i et intervju. Man kan så lese over innholdet flere ganger og kanskje få med seg ting som glapp under selve intervjuet (Hammersley & Atkinson, 1996). I denne besvarelsen har alle intervjuene blitt transkribert med nummer istedenfor navn. Dialekter eller andre kjennetegn blir også fjernet, og intervjuene transkriberes på bokmål. Hammersley og Atkinson legger vekt på at man på forhånd bør bestemme seg for hvor grundig man ønsker å transkribere. Eksempelvis kan man bruke typografiske tegn for å fremheve pauser, overlappinger, avbrytelser og andre non-verbale episoder i intervjuet (Hammersley & Atkinson, 1996). I denne besvarelsen ble dette ikke vektlagt.

Intervjuene bestod av mye åpen dialog, men også ved at jeg stilte førende spørsmål for å lede rektorene inn på områdene jeg ønsket. Jeg merket fort viktigheten bak forberedelsene og nøt

godt av det å kunne; veksle mellom streng struktur, fleksibilitet og åpen samtaleform underveis i intervjuene (Hammersley & Atkinson, 1996; Kleven et al., 2011; Kvale et al., 2009). Alle rektorene var blitt gjort kjent med emnene til intervjuet i henvendelsen de hadde mottatt og ingen av dem viste forundring eller manglende kunnskap rundt begrepene som ble diskutert. Snarere tvert imot hendte det at rektorene tok opp begrepene og trakk de inn på tvers av delene i intervjuguiden det til tross at begrepsavklaring ikke var en del av henvendelsen.

8.8 Analyse og tolkningsarbeid

Kvalitative data foreligger vanligvis i form av verbale beskrivelser. Disse beskrivelsene kan for eksempel være basert på lydbåndopptak av intervju eller forskerens nedtegninger fra observasjon (Kleven et al., 2011, p. 33). I kvalitativ forskning er det vanlig å gjennomføre en form for kategorisering av dataen man har innhentet. Kleven (2011) kjennetegner dette som kategorisering av utsagn. På samme måte som kvantitativ forskning ofte kategorisering i form av variabler og verdier gir kvalitativ forskning mulighet til å se sammenhenger og likheter fra de ulike deltakerne i undersøkelsene.

Det finnes flere ulike måter å analysere data fra kvalitativ forskning (Hammersley & Atkinson, 1996), men jeg har i denne oppgaven valgt å legge vekt på en temasentrert analyse (Thagaard, 2003), fordi dette fungerer godt opp mot delene jeg utarbeidet i intervjuguiden. Både Thagaard (2003) og Kvale (2011) fremlegger en tematiserende analyse som en god fremgangsmåte for kvalitative studier. Formålet med en temasentrert analyse er å danne seg et bilde av hver enkelt intervjudeltakers informasjon om temaene som foreligger, drøfte disse med henhold til teori og deretter kunne sammenligne disse opp mot hverandre (Kvale et al., 2009; Thagaard, 2003). Dette vil igjen kunne gi muligheten til å drøfte innholdet fra flere perspektiver, tolke svar på ulike måter, trekke slutninger, og forhåpentligvis komme frem til eventuelle konklusjoner. Kvale (1997) viser til en god metode for intervjuanalyse. Denne kalles *meningsfortetning*. Denne analysen har fem trinn; Gjennomlesing, oppdeling og kategorisering, forenkling, tolkning av svar i lys av problemstilling og teori, sammenfattende beskrivelse innenfor hvert tema (Kvale et al., 2009).

Det første trinnet i analyseprosessen var å gjennomgå innhentet data grundig. For meg ble det her viktig å fokusere på å danne meg en helhet av innholdet til hver deltaker. Etter å ha skaffet meg et bilde av innholdet satt opp mot teamene som allerede forelå i intervjuguiden begynte arbeidet med å kategorisere meningene innenfor de ulike teamene. Dette inngår i det andre trinnet til Kvale (2009). Kategoriseringen, også kalt koding (Kleven et al., 2011), gjorde jeg

ved hjelp av et matriseskjema der emnene og overskriftene fra intervjuguiden sto i hver sin kolonne, og svar fra de ulike rektorene kunne plasseres inn der de tilhørte. Matriselignende skjema er vanlig å benytte seg av for å få en oversikt over hva ulike personer har uttalt om ulike temaer (Kleven et al., 2011; Thagaard, 2003). De siste og mest åpne spørsmålene fra intervjuguiden plasserte jeg også inn under disse kategoriene der det kunne trekkes paralleller til emnet. Der dette ikke lot seg gjøre plasserte jeg de i en egen søyle kalt: *Egen erfaring og meninger*. Hammersley og Atkinson (1996) legger vekt på at under koding fra kvalitativ data er det viktig å være åpen for å danne seg nye kategorier og prøve å ikke forholde seg forutinntatt til spørsmålene som stilles og som baserer seg på egen kunnskap og teori. Under arbeidet med kategorisering og koding var jeg derfor svært opptatt av å prøve å ikke trekke inn egne oppfatninger og forutinntatthet til svar. På denne måten ønsket jeg å ivareta rektorenes svar fra sitt perspektiv uavhengig av egen bakgrunnskunnskap til emnene. Denne oppgaven har som kjent to ulike teoretiske tilnærminger til skoleledelse og motivasjon, noe som gjorde dette ekstra viktig å ta hensyn til (se kapittel 7.0).

I det tredje trinnet arbeidet jeg med å forenkle svarene og skrive de mest mulig konkret og systematisert. På denne måten ville det være enklere å hente ut det mest relevante til temaene som ble besvart, uten å måtte lese/lytte til hele svaret som ble gitt av informanten. Dette punktet ble derfor også en del av kategorisering og kodingsarbeidet.

I det fjerde trinnet tolket jeg innholdet og svarene ut fra problemstilling, forskningsspørsmål og teori. Ved en besvarelse med kvalitativ forskning er det essensielt å analysere eller tolke data ut fra teoretiske perspektiver (Hammersley & Atkinson, 1996). Denne tilnærmingen og analyseringen av innholdet ble den lengste. Her ønsket jeg å bruke empirien til å besvare mine forskningsspørsmål fra oppgaven i samarbeid med teorien.

I det femte og siste trinnet i Kvaless meningsfortetning, utarbeidet jeg en sammenfattet beskrivelse av empirien innenfor hvert emne. På denne måten kunne jeg se beskrivelsene satt opp mot hverandre fra rektor en, to og tre og drøfte likheter og ulikheter i det de fortalte.

8.9 Etiske vurderinger

I denne besvarelsen er empirien og grunnlaget for oppgaven hentet fra kvalitativ forskning ved intervju. Dette innebærer direkte kontakt og kommunikasjon med deltakerne i prosjektet. Mine etiske overveielser rundt oppgaven og innhenting av data dreier seg først og fremst om *informert samtykke*, *anonymitet* og *konsekvenser*. Jeg har hentet disse etiske reglene fra flere teoretikere og forskere fordi de er svært relevant for min forskning og fremgangsmåte og fordi

de er kjente regler fra forskningsetisk litteratur (Hammersley & Atkinson, 1996; Kvale et al., 2009). Det finnes i utgangspunktet mange flere holdepunkter å ta for seg innenfor forskningsetiske vurderinger men jeg har valgt disse tre som utgangspunkt for denne besvarelsen.

Det blir ofte hevdet at mennesker som skal studeres av samfunnsforskere bør få utfyllende og nøyaktig informasjon om forskningen, og gi sitt uforbeholdne samtykke (Hammersley & Atkinson, 1996, p. 294). I mitt tilfelle fikk alle deltakere generell informasjon om oppgaven, tema og problemstilling, bekreftelse på at forskningen ikke behøvde godkjenning fra NSD (2016), og ikke minst en garanti for anonymitet både når det gjelder skolen som helhet, og deltakeres eget navn. For meg var det viktig å huske på at deltakerne fikk den nødvendige informasjonen men heller ikke mer. Om deltakerne hadde fått for mye informasjon, dernest litteraturhenvisninger eller kapitler fra oppgaven ville de kunne utnyttet seg av denne og kommet med svar som ikke var basert på deres erfaring, men fra aktuell teori på området. Teori er i denne oppgaven et verktøy for å belyse praksisen til rektorene fra to ulike innfallsvinkler.

Anonymitet eller konfidensialitet er for mange et krav for å delta i undersøkelser eller intervjuer. *Ofte er forskeren selv den eneste som er til stede utenom intervju-objektet, og garantien om konfidensialitet betyr at ingen andre skal høre hva informanten har sagt på en måte som gjør at kan tilbakeføres til han eller henne* (Hammersley & Atkinson, 1996, p. 169). Bakgrunnen for konfidensialitet er at for mange vil det være enklere å fortelle ting som de er anonymt når de ikke er redde for at svarene skal kunne bli brukt mot dem ved en senere anledning (Hammersley & Atkinson, 1996; Kvale et al., 2009). Alle personopplysninger eller generelle opplysninger som kunne tilknyttes til enkelte ble fjernet under transkribering og erstattet med tall. Etter at samtaler og intervju var gjennomført og transkribering, drøfting og analyse fullført, ble også opptak slettet. I min forskning var det også spesielt viktig å få frem at siden det ble foretatt en samtale og ett intervju på samme skole ville avdelingslederne være utsatt for gjenkjennelse gjennom beskrivelsen av skolen som ble gitt. Med andre ord forelå det ikke total anonymitet under samtalene med avdelingslederne selv om de ble forsikret om at navn og personregistrerende opplysninger ble utelatt. Selv om dette var en etisk overveielse jeg var nødt til å ta, gjennomførte jeg likevel samtalene på vanlig måte, med samme forbehold som ved intervjuene, og grunnet samtalenes innhold, som mer rettet seg mot det organisatoriske og fastsatte, anså jeg dette for å ha «liten» påvirkning på innhentet data til case-beskrivelsene av skolene.

Med konsekvens tenker man først og fremst på informantenes konsekvens av å delta og hva slags konsekvenser selve forskningen og funn kan ha for andre i fremtiden (Hammersley & Atkinson, 1996). For både forsker og informant er det viktig at begge får noe igjen for deltakelsen (Hammersley & Atkinson, 1996; Kleven et al., 2011; Kvale et al., 2009). I denne oppgaven har jeg allerede nevnt at rektorene som deltok var svært positive og engasjerte seg stort rundt oppgavens tema og emner. Tilbakemeldingene jeg mottok var utelukkende positive og jeg satt derfor igjen med en forståelse av at de også fikk noe ut av sin deltakelse.

9.0 Kvalitetsvurdering

Jeg vil nå redegjøre for oppgavens kvalitetsvurdering. Denne vil bli drøftet gjennom kapitlene; validitet, reliabilitet og generalisering.

9.1 Reliabilitet

I kvalitativ forskning er transparens en måte å heve reliabiliteten på. Ordet reliabilitet betyr egentlig pålitelighet. Innenfor forskning er det vanlig å bruke begrepet på et mer avgrenset område. Her vektlegges det at; *god reliabilitet betyr at data er lite påvirket av tilfeldige målingsfeil* (Kleven et al., 2011, p. 89). Reliabilitet blir også av noen teoretikere kalt troverdighet nettopp fordi det handler om troverdigheten til innhentet data.

Ved kvantitative forskningsmetoder blir ofte reliabiliteten vurdert etter om svarene som blir gitt er like ved to like oppgaver. Altså at to forskere kommer frem til det samme resultatet ved bruk av samme metode og informanter (Kleven et al., 2011). Dette er likevel best målbart ved kvantitative undersøkelser, ofte med statistikk, og er ofte ikke et godt utgangspunkt for kvalitative undersøkelser.

For å øke reliabiliteten til min forskning har jeg arbeidet grundig med metodedelen og gir derfor leseren innblikk i hvordan data er innhentet fra start til slutt. Dette er med på å fremme oppgavens reliabilitet i sin helhet. I denne besvarelsen er det også slik at sitater fra intervjuene fremkommer gjennom analyse og drøfting noe som igjen gjør at lesere selv kan vurdere om mine tolkninger og drøfting av det som blir sagt er troverdig. Videre er det viktig å få frem at jeg som intervjuer har stor innflytelse på dataen som blir innhentet til forskningen (Kleven et al., 2011; Kvale et al., 2009). Det er derfor naturlig for meg å drøfte min påvirkning på innhentet empiri. Jeg har gjennom hele denne prosessen arbeidet med dette gjennom å lage en tydelig og klar intervjuguide, der spørsmålene er noe førende, men samtidig åpne nok til at deltakerne kan reflektere rundt dem selv. På denne måten ønsket jeg å skape trygghet rundt intervjuet og ikke bruke en modell der man kunne oppleve å; ikke kunne svare, kjenne på nederlag, mistillit eller dårlig kommunikasjon underveis. Ved siden av dette vektla jeg sterkt fleksibilitet for at informantene skulle ha mulighet til å snakke om det de følte passet best med emnene jeg tok opp, og dette gjorde at jeg til tider «hoppet noe» på intervjuguiden for å bevare flyten. Ved å bevare flyten fokuserte jeg på at all relevant erfaring og «skjult kunnskap» skulle komme til overflaten og ikke forbli «gjemt».

Selve innhenting av data og transkriberingen vil også være en faktor for økt reliabilitet (Hammersley & Atkinson, 1996; Kvale et al., 2009). Ved å være oppmerksom på egen påvirkning under transkribering og tolkning av det som kom frem gjennom intervjuene er jeg

med på å påvirke denne oppgavens troverdighet. Dette fremkommer også tydeligere i kapitlet analyse og tolkningsarbeid der jeg drøfter egen påvirkning.

Teori knyttet til valgt tema og område er også med på å bygge oppgavens reliabilitet. I denne besvarelsen er teorien hentet fra kjente teoretikere og aktuell forskning i samarbeid med veileder. Dette gir besvarelsen en god teoretisk ramme og ved å bruke flere ulike kilder med samme eller lignende funn, øker dette også troverdigheten til mine funn.

9.2 Validitet

Alle forskere ønsker at funnene man gjør skal være *valide*. Validitet står i tett relasjon til reliabilitet, men er også alene et viktig kriterium for å få gode forskningsresultater (Hammersley & Atkinson, 1996). Validitet kan beskrives som «gyldighet», eller i hvor stor grad resultatene som blir presentert av forskningen er gyldige (Kleven et al., 2011; Kvale et al., 2009). Det å måle validitet, er som reliabilitet, en vanskelig men ikke umulig oppgave. Det som likevel anses som umulig er å oppnå «perfekt» reliabilitet og validitet i forskning.

Jeg vil nå se på forskningen i sin helhet for å begynne å drøfte funnenes validitet i denne besvarelsen. Jeg starter med å vise til forarbeidet med denne masteroppgaven. Fra «dag en», har jeg arbeidet med å tilegne meg et godt overblikk rundt teori og litteratur innenfor mine emner og interesseområder. På denne måten kunne jeg helt tydelig utarbeide en intervjuguide, da basert på teori jeg følte meg trygg på, og basert noe på casebeskrivelsene av skolene. For å gjennomføre disse casene i forkant av intervjuene, krevdes det en god plan for oppgaven og en tydelig oppbygning. Ved en rotete og dårlig inndelt struktur av besvarelsen vil det være vanskelig for lesere å følge den røde tråden, oppgaven og forskningen ønsker å presentere. Denne oppgavens inndeling vil derfor også kunne være med på å bidra til økt validitet for leserne.

I denne oppgaven presenteres resultater og funn fra forskningen i analyse og drøfting. Det vil derfor være synlig og mulig for lesere selv å evaluere validiteten til funnene mine. På den måten blir det tilbakeholdt minst mulig informasjon rundt forskningen noe som kan ses på som en del av validitetssikringen. Ved å drøfte mine funn opp mot teori og allerede eksisterende forskning vil validiteten også øke der det kan trekkes paralleller mellom disse (Kleven et al., 2011).

Forsker selv vil alltid være en del av validitetsanalysen i en kvalitativ forskning (Kleven et al., 2011). Validitet kan blant annet måles gjennom forskerens egen kjennskap til område det forskes på. Dette kan selvfølgelig ses på fra to vinkler: En forsker med mye egen erfaring fra

område vil kunne være forutinntatt og kanskje trekke egne slutninger i en negativ forstand til forskningen. Samtidig vil en som har erfaring og kunnskap fra aktuelt område også kunne få dypere forståelse for svarene som blir gitt og kunne bruke egen erfaring i positiv forstand der det trengs for å forstå eller utdype. I denne masteroppgaven forsker jeg på skoleledelse og motivasjon. Jeg har selv arbeidet som lærer i noen år og har derfor noe erfaring tilknyttet område gjennom dette. Likefult har jeg aldri sittet i en lederposisjon og kan derfor ikke si at jeg sitter med erfaring rundt motivasjonsarbeidet til ledelsen fra deres posisjon. Selv om jeg ikke har erfaring fra rektorstillinger har jeg studert ledelse i noen år, og har fra dette med meg relevant teori og forskning. Det har vært med på å gi meg et godt grunnlag for å diskutere kliniske begreper innad i skolen, og kjente problemstillinger innenfor ledelse som gav meg kanskje en lettere måte å kommunisere med rektorene på.

Kvale (2009) skriver om viktigheten bak drøftingen rundt valgene av intervjupersoner. Ved å gjennomføre *strategiske valg* av informanter velger vi personer vi tror kan belyse våre forskningsspørsmål på bakgrunn av kunnskap og erfaring (Kvale et al., 2009). Jeg foretok derfor en kritisk vurdering av informantene i forkant av utsendt henvendelse. For denne oppgaven sin del ble det strategiske valget tre avdelingsledere og tre rektorer som alle representerte skoler ulike fra hverandre. Informantene representerte forskningsfeltet mitt, og samtale og intervjuene hadde en fin flyt. Kvale (2009) trekker frem at en av fordelene ved å intervju «fagpersoner» er at innhentet data ofte trenger mindre bearbeiding. Ofte vil intervjuer og informant snakke det «samme språket» noe som gjør at vanskeligheter og misforståelser blir sjeldnere. Dette kom også godt frem under samtaler og intervjuer til denne oppgaven. Som tidligere nevnt hadde jeg god tone med alle informanter og samtale var preget av lite stopp eller forklaringer.

Innholdet og data som fremkommer i og etter intervju er også punkter det er viktig å drøfte vedrørende validiteten. En informant vil ikke alltid automatisk gi svar basert på egen erfaring og ærlighet (Hammersley & Atkinson, 1996; Kleven et al., 2011; Kvale et al., 2009). Det finnes mange utløsende faktorer for tilbakeholdende eller uærlige svar fra informanter. I tidligere kapittel har jeg skrevet om viktigheten bak anonymitet og hvordan avdelingslederne i denne besvarelsen kunne oppleve å ikke føle total konfidensialitet rundt innholdet. På tross av utelukking av alle personopplysninger og andre beskrivelser er det naturlig å tenke at rektorene fra hver arbeidsplass ville kunne kjenne igjen egen skole ut fra beskrivelsene som ble gitt. Dette ville igjen kunne medføre at avdelingslederne tilbakeholdt informasjon i frykt for å si noe som ikke fremkommer som «riktig» i rektorenes øyne. Her legger jeg vekt på at

avdelingslederne i liten grad fikk drøftende spørsmål der de skulle fortelle sin subjektive mening om rektorenes ledelse. Casebeskrivelsene gav meg mulighet til å tilpasse intervjuene etter organisering, struktur, satsingsområder og ellers «offisiell kunnskap». Denne kunnskapen ble også delt med avdelingslederne. Dette, ved siden av konfidensialitet så langt det lot seg gjøre, mener jeg gav grunnlag for at avdelingslederne ikke tilbakeholdt informasjon og gav så riktige svar som mulig.

9.3 Overførbarhet

Overførbarhet er også kjent som generaliserbarhet: *I kvalitativ metodologi brukes nesten bare uttrykket overføring, mens den kvantitative metodelitteraturen vanligvis snakker om generalisering* (Kleven et al., 2011, pp. 124 - 125). Overførbarhet dreier seg om forskningsresultater kan overføres til andre lignende felt, organisasjoner eller personer (Hammersley & Atkinson, 1996; Kleven et al., 2011; Kvale et al., 2009). I dette tilfellet dreier det seg altså om forskningen jeg har gjennomført kan benyttes av andre rektorer, skoler, personer for å tilegne ny kunnskap, drøfte rundt eksisterende kunnskap eller kanskje videreutvikle det jeg har kommet frem til.

Kleven (2011) trekker frem at det vil alltid stilles kritiske spørsmål til hvorvidt forskningsresultater fra kvalitativ forskning er overførbare til en større gruppe enn det som fremkommer av deltakere i forskningen (Kleven et al., 2011). For få deltakere i en kvalitativ forskning gjør generaliserbarhet vanskelig om ikke umulig (Kvale et al., 2009). Min forskning består «kun» av seks deltakere, der tre er intervjuet ved et semi-strukturert grunnlag, og tre med en mer åpen intervjuform. En av grunnene til at jeg valgte denne måten å forske på var at etter samtale med veileder var dette en spennende måte å få kanskje en enda tydeligere overførbarhet på. Jeg begrunner dette med at casebeskrivelsene av skolene er med på å innsnevre området rundt hver enkelt rektor, noe som gjør det lettere for lignende lærende organisasjoner og trekke paralleller til sin struktur, organisering eller praksis og derfor kunne hente ut funn fra denne oppgaven som mer tilpasset sin skole. I tillegg til dette gav casebeskrivelsene en mulighet til å utarbeide intervjuguider der spørsmålene ble tilpasset de enkelte skolene og organisering deretter, samtidig som de også inneholdt en stor del av felles formulerte spørsmål knyttet til denne besvarelsens forskningsspørsmål. Ut fra dette kan det derfor argumenteres for at forskningen som er gjort ved denne oppgaven potensielt kan øke overførbarheten til lignende organisasjoner.

Videre viser jeg til denne oppgavens analyse og tolkning av funn. Oppgaven har bevisst valgt å legge vekt på to ulike teoretiske tilnærminger for å fange opp rektorenes komplekse

arbeidshverdag. Disse to perspektivene på skoleledelse og motivasjon, vil belyse rektorenes praksis og tilrettelegging knyttet opp mot ledelse, motivasjon, praksisfellesskap og kreativitet.

10.0 Casebeskrivelser av skolene

I de to foregående kapitlene har jeg nå tatt for meg hvordan og hvorfor jeg valgte metodene som er brukt for å innhente data til denne besvarelsen. I dette kapitlet vil jeg fremlegge de tre casebeskrivelsene av skolene som jeg innhentet ved en åpen samtaleform (med noen retningslinjer) i samarbeid med avdelingslederne på hver arbeidsplass. Skolene vil bli henvist til som *skole nr. 1*, *skole nr. 2*, og *skole nr. 3*. På denne måten kan rektorene jeg intervjuet i etterkant knyttes til arbeidsplass ved at rektor ved *skole nr. 1* blir navngitt *rektor nr. 1*, osv. Dette vil gi et innblikk i struktur, organisering og generelle opplysninger rundt de tre skolene, øke denne oppgavens overførbarhet til andre lærende organisasjoner og gi en ryddig overgang til drøfting og analyse for lesere.

10.1 Casebeskrivelse av Skole nr. 1

Denne skolen er en mellomstor barneskole (1-7) med ca. 310 elever. Skolebygget er relativt gammelt men har nyere påbygg og oppussing i de senere årene. Klasserommenes standard blir sett på som middels/dårlig og bærer et generelt preg av aldring. Skolens planløsning ellers viser til for små klasserom i noen tilfeller, få møterom, men likevel gode arbeidsplasser for lærerne da disse befinner seg i et nyere tilbygg. I forhold til skolens vedlikehold, alder og planløsning, som en ekstern faktor for motivasjon, kommer det frem at lærerne er delvis fornøyd med arbeidsplassens fysiske struktur.

På skolen arbeider det 35 pedagoger og 10 pedagogiske medarbeidere. I tillegg til dette finner vi 2 renholdere og en vaktmester. I den administrative strukturen er tallene fremlagt i prosent: Rektor 100 %, Avdelingsleder 60 %, Fagleder 30 %, Sekretær 100 % og SFO Leder 100 %.

Faste møtepunkter for kollegiale og team består av *info-tid* reservert 1 time i uka, *trinnteam* 1-2 timer i uka, *skoleutvikling* 2 timer i uka og *storteam* en gang i måneden. Avdelingsleder, og medarbeiderundersøkelser ved skolen, fremhever at et stort antall av ansatte ønsker mer bundet *team-tid* for bedre samarbeidet på skolen. At enkelte ikke er tilgjengelig er et uromoment for enkelte ansatte og skaper gnisninger mellom enkelte. Offisielle satsingsområder ved skolen fokuserer på *vurdering for læring* og *lesing i alle fag* ved hjelp av en leseveileder.

Den administrative modellen beskrives som noe rotete og gjør at samarbeidet mellom rektor, avdelingsleder og personalet ofte kan slites av for lite tid. Dette begrunnes med at rektor selv sitter med mye ansvar og for mange ansatte å forholde seg til. Det hender at ansatte henvender seg til avdelingsleder med saker som kanskje burde vært hos rektor. Avdelingsleder har ikke

full administrativ stilling, og trass i rolle som stedsforteder har ikke avdelingsleder myndighet som assisterende rektor. Dette har av og til skapt utfordringer når rektor ikke har vært til stede. Rektors tilstedeværelse er også et samtaleemne innad i personalet. For noen fremkommer kommunikasjon og samarbeid med ledelsen vanskeligere enn for andre. Det fremlegges ved *medarbeiderundersøkelser* at noen ansatte føler de ofte kan komme til «lukket dør» fordi rektor er på møter eller kurs. Ellers foregår kommunikasjon og samarbeid på mange ulike arenaer. Kontor, friminutter, pauser, i gangene mellom møter og undervisning for å nevne noen. Avdelingsleder beskriver ellers rektors ledelse som åpen og direkte.

Virksomhetsleder og fagleder er som oftest ikke til stede ved skolen da de gjerne er bundet opp av mye møter. Dette gjør at hovedansvaret som oftest ligger på rektor selv og avdelingsleder. Avdelingsleder hevder videre at rektor har tro på «tett på»-ledelse noe som innebærer god kommunikasjon, nær kontakt og godt samarbeid med de ansatte. På tross av dette blir ofte ansvar og arbeidsoppgaver fordelt «nedover» i administrasjonen, og av og til lærerne selv, grunnet liten tid, mye møtevirksomhet og andre utfordringer. Rektor selv kan derfor, for noen, bli sammenlignet mer som en organisator fremfor en veileder.

Ved siden av rektor og avdelingsleder er det også dannet en «plangruppe» ved skolen. Plangruppen består av to lærere, uten utdanning innenfor ledelse, som er med for å hjelpe, strukturere og fordele lærerne på trinn i forkant av vært år. På den negative siden har plangruppen ingen myndighet og er ikke en del av innovasjonsarbeid eller endringsledelse ved skolen. Vervet ligger heller ikke under administrativ ressurs. Det fremkommer også at ved noen anledninger blir lærere tilnærmet «satt i plangruppen» om det ikke er noen som melder seg til vervet. Dette har medført at det sitter lærere uten lederutdanning eller ønske om lederutdanning i plangruppen. På den positive siden forteller avdelingsleder at de er et verdifullt bindeledd mellom personale og administrasjon og har, ved sitt verv, mulighet til å påvirke deler av ledelsen ved skolen. En mer topptung ledelse kunne gitt ansatte enda mindre medvirkning i skolehverdagen. Plangruppen består jo av to lærere og knytter derfor en relasjon med kollegiale på bakgrunn av dette. Ettersom plangruppen bare inneholder to lærere i tillegg til rektor og avdelingsleder selv fremmes det også at færre personer i et team kan medføre mindre uenighet under samarbeidet og økt produktivitet.

Videre vektlegges det at ikke alle lærere jobber under sitt fagfelt og utdanning, men blir plassert der det foreligger størst behov. Dette har skapt noe uro rundt lærerfordelingen på trinn og den administrative jobben som blir gjort i forkant av hvert skoleår. Sammensetningen av ansatte er en av grunnene til dette, og selv om det kan oppstå diskusjoner rundt fordelingen

pleier det å løse seg uten «for store konflikter». Det er likefult en faktor for frustrasjon og kan også påvirke personlig motivasjon og mestring hos enkelte ansatte.

Jeg fikk til slutt innsyn i noen resultater fra skolens anonyme medarbeiderundersøkelse. Medarbeiderundersøkelsen ved skolen gav meg innsikt i hvilke områder ved ledelsen personalet spesielt ønsket å forbedre eller utvikle. Jeg gjennomførte derfor et utvalg av de mest relevante punktene for min forskning:

- *Mer synlig ledelse. Forslag som skolevandring, økt ledelsesressurs blir trukket frem.*
- *Mer og flere tilbakemeldinger fra ledelsen både skriftlig og muntlig.*
- *Opprettholde årlige sosiale sammenkomster for kollegiale.*
- *Arbeide med og utvikle lærende team på alle trinn og på tvers*
- *Jobbe med å ha ansatte fordelt på de områdene de trives på, videreutvikler seg og opplever mestring.*

Disse punktene gav meg ikke bare en enda dypere innsikt i skolen som helhet, men var også med på å «bekrefte» flere aspekter av det avdelingsleder tok opp under samtalen.

10.2 Casebeskrivelse av Skole nr. 2

Skole nummer. 2 er en «liten» barneskole (1-7) med ca. 160 elever. Hovedbygget er gammelt og er fra rundt midten av 1900-tallet, men også her er det bygd på en nyere del. Begge deler brukes noen lunde likt trass i en relativt stor kontrast utseendemessig mellom de to byggene. Det er varierende grad av standard i de ulike klasserommene, men det trekkes frem store vinduer som en positiv faktor. Det er digitale tavler i alle klasserom og tilgangen på digitale hjelpemidler er ellers god. Dette er skolen godt fornøyd med. Skolebygget ligger dessuten noe skjermet til, litt i utkanten av sentrum, noe som også mange er godt fornøyd med. Den idylliske beliggenheten fremmes og gir elevene et stort og friskt uteområde. Lærerne fremstår også her som delvis fornøyd med skolens planløsning, struktur og utseende. Arbeidsplassene er også blitt utbedret de siste årene.

På skolen arbeider det 17 pedagoger og 5 pedagogiske medarbeidere. I tillegg til dette finner vi to renholdere og en vaktmester på deltid. Jeg fortsetter å fremlegge den administrative strukturen i prosent: Rektor 100 %, Fagleder 30 %, Avdelingsleder 60 %, Sekretær 70 % og SFO Leder 50 %. Denne skolen har altså fordelt sett en mindre ledelsesressurs i forhold til skole nr.1, men det er store likheter i den administrative fordelingen.

Faste møtepunkter satt opp består av *info- tid* reservert 1 time og 15 minutter i uka, *trinnteam* 1-2 timer i uka, *skoleutvikling* ca. 2 timer i uka. På skolen avholdes det også

lesemøter to ganger i året for hvert trinn i forbindelse med satsningsområde. Det fremlegges videre at skolen er svært aktiv på uformelle delingsarenaer og tid til overs bruke godt i samarbeid med andre. Videre hevdes det at de ansatte har innarbeidet en god arbeidskultur der det er «vanlig» å sitte over arbeidstid for å «gi det lille ekstra». Offisielle satsingsområder ved skolen fokuserer per dags dato på *lesing i alle fag* ved hjelp av to leseveiledere.

Personalet og ledelsen beskrives som deltagende og rektor beskrives som en åpen person som alltid er positiv til tilbakemeldinger og ønsker fra de ansatte. Dette bekreftes også av medarbeiderundersøkelsen og resultater derfra (se siste avsnitt). Rektor sin dør er alltid åpen og rektor er veldig opptatt av å være imøtekommande. Ledelsen beskrives som «Tett på de ansatte» så langt det lar seg gjøre. Dette begrunnes med ledelsesstrukturen og at rektor ikke kan nå «alle ansatte på en gang» ettersom arbeidsoppgaver og møter tar tid. Rektor har vært med på å utvikle en god og åpen kultur på arbeidsplassen og anses som en humoristisk person som skaper glede og trivsel.

Rektor beskrives som en som er opptatt av «takhøyde for alle». I følge avdelingsleder innebærer dette at rektor ønsker at alle skal kunne komme med sin mening eller ytring. Bakgrunnen for dette er at ledelsen ønsker å arbeide med at «skjult kunnskap» ikke skal forbli «skjult», og takhøyden gjør de ansatte tryggere i diskusjoner og samtaler dem imellom.

Av utfordringer som foreligger fremmes det at innholdet i utviklingstid og annen bundet tid kan forbedres. I et ellers samkjørt personale foreligger det fortsatt ulikheter i hva man ønsker å bruke tid på. Et annet resultat av mye deltagelse kan også bli mange innspill og diskusjoner på områder som med fordel kunne vært avklart på forhånd. Videre forteller avdelingsleder at på tross av rektors åpne dør og imøtekommenhet er det noen som føler at rektor ikke alltid oppfølger saker «utenfor sitt kontor». Dette er ikke nødvendigvis rektors skyld men et viktig poeng å få frem. Det legges også frem at ikke alle som ønsker etterutdanning får muligheten til å gjennomføre dette. Hovedgrunnen er manglende ressurser. For de som virkelig ønsker å utvide kompetansen utenfor skolen kan det derfor oppstå misnøye i enkelte tilfeller.

Avslutningsvis viser jeg til resultater fra skolens medarbeiderundersøkelse. Her, som i forrige case, gjør jeg et utvalg på bakgrunn av hva jeg mener er viktig for min forskning og overførbarhet.

- *De ansatte ønsker at skolens felles visjon blir mer tydeliggjort og kommer mere frem også i hverdagen.*

- *Rektor (som i dette tilfellet står for den største ledelsesressursen på skolen), fremmes som en som gir og får mye tillit av personalet selv.*
- *Det gode arbeidsmiljø er svært viktig og trivsel fremkommer som en nøkkel til bedre resultater og kompetanse.*
- *Delingskulturen som foreligger på skolen må ivaretas og alle ansatte samt ledelse har et ansvar for å videreføre denne.*
- *Direkte sitert ønsker også de ansatte at den «store takhøyden» opprettholdes slik at det alltid er rom for å komme med sine forslag og tenke utenfor boksen.*

Igjen underbygget undersøkelsen flere viktige poeng som kom frem mellom avdelingsleder og meg i vår dialog. Dette er med på å validere innholdet i samtalen.

10.3 Casebeskrivelse av Skole nr. 3

Skole nr. 3 er en ungdomsskole (8-10. trinn) med anslagsvis 220 elever. Skolen er «nesten» ny og bygget som en baseskole. Arbeidsplassene er gode, og skolen har flere møterom og store kontorer. Denne skolen har også egne arbeidsplasser til pedagogiske medarbeidere noe avdelingsleder fremmer som svært positivt. Skolebygget ligger sentralt til og har ikke et veldig stort uteområde. På tross av mye positivt rundt det nye skolebygget er det også utfordringer, nærmere bestemt base-strukturen. En baseskole er en skole som ikke har tradisjonelle klasserom der hvert trinn fordeles, men en alternativ utforming der elevene ruller oftere i flere, gjerne mindre, klasserom. Avdelingsleder får frem at tanken bak basestrukturen var god, og med et ønske om økt erfaring og kunnskapsdeling blant elevene. Det har likevel ikke fungert optimalt, og problemer som oppstår er blant annet: for høyt antall elever på hvert rom, skillevegger som ikke er til stede, og «oppspist tid» under rulling av fag og grupper. Dette har også vært tema for diskusjon og frustrasjon blant noen lærere. På bakgrunn av dette er de ansatte også her «delvis- fornøyd» med skolen de jobber på sett i lys av struktur, planløsning og fordeling.

På skolen arbeider det ca. 26 pedagoger og 6 pedagogiske medarbeidere. Her finnes også Vaktmester og renholder på deltid. Den administrative strukturen blir igjen fremlagt i prosent. Det er viktig å få frem at der prosenten ikke er full, opptrer den ansatte med andre arbeidsoppgaver som ikke inngår i beskrevet rolle. Rektor 100 %, Fagleder 45 %, Avdelingsleder 70 %, Sekretær 100 % og Rådgiver 40%. I tillegg er skolehelsetjenesten inne to ganger i uka, og har eget kontor. Den består av helsesøster og sosionom. Offisielle satsingsområder ved skolen er vurdering for læring, regning og lesing i alle fag.

Denne skolen opererer med faste møtepunkter mandag og torsdag. Begge dager er det satt av halvannen time til «lærende møter». Torsdag er som oftest reservert trinnmøter. Team-arbeid og annen team-tid, er lagt inn i «etterarbeid» og vil i praksis gjennomføres tirsdager, onsdager og fredager. Det fremkommer at det er sjeldnere team på fredager i forhold til de to andre dagene. Det trekkes også frem «stor- team», som gjennomføres med noen unntak hver tredje uke. Med henhold til de faste møtepunkter er det oppstått noe uro. Avdelingsleder hevder at kommunikasjon vedrørende utviklingstidens innhold har vært vanskelig og enkelte i personale føler dette er noe som bør tas tak i. Personalet sitter av og til igjen med følelsen at de ikke helt vet hva som skal skje, noe som skaper en del utfordringer i forhold til forberedelser og positivitet rundt utviklingstiden. Dette har ført til at subkulturer har oppstått noe som innebærer at enkelte grupperinger stiller seg mer negativ til innhold og planlegging i matsammenhenger. Dette har igjen ført til en utrygghet rundt samarbeid og kommunikasjon og enkelte føler at noen «eier» mer av møtene selv og at det er blitt vanskeligere og mindre trygt å slippe igjennom med sin egen mening. Det jobbes aktivt med dette per i dag og «trygg kunnskapsdeling» står i sentrum.

Samarbeidskanaler som trekkes frem mellom administrasjon og personalet består av fellestid, mail, mobilskole og infotavler. Avdelingsleder arbeider mer på «gulvet» enn rektor, mye på grunn av planlagte oppgaver og tid.

På bakgrunn av utfordringer som har oppstått innad i skolens samarbeid og utvikling trekker avdelingsleder frem følgende potensielle grunner:

- Samarbeid innad i det administrative teamet har vært vanskelig da virksomhetsleder og fagleder er lite til stede på grunn av stor møtevirksomhet og ansvar.
- Mellom avdelingsleder og rektor er det god kommunikasjon, men på tross av dette er det ikke alltid tiden strekker til med henhold til planlegging og andre administrative oppgaver. Dette har ført til at avdelingsleder og rektor ofte jobber «overtid».
- Ettersom rektor er mye borte og har stor arbeidsmengde foregår det lite klassevandring og andre tiltak der rektor «synliggjøres» i hverdagen.

Andre utfordringer som trekkes frem er igjen utydelighet rundt satsingsområder som har vært og som skal implementeres. Med utydelighet menes det at satsingsområdene ikke alltid blir fulgt nøye nok opp, og personalet føler av og til at rektor (og avdelingsleder) kommer med «ny» forskning før den «gamle» har satt seg. I diskusjoner som oppstår på møtearenaer føles «objektivitet knyttet opp mot problemstillinger» av og til fraværende fra enkelte deltakere.

Dette gjør det vanskeligere å dele kunnskap mellom ansatte og ledelse. Avdelingsleder forteller videre at «avdelingsleder selv også kan jobbe med å se alternative løsninger på oppståtte problemer». Avdelingsleder er ellers opptatt av å opprettholde gode relasjoner med ansatte og være en tydelig leder med fokus på tilrettelegging for individet.

Også her legger jeg frem noen resultater fra skolens anonyme medarbeiderundersøkelse. På samme måte som tidligere gir undersøkelsen informasjon direkte fra de ansatte på hvilke områder som ønskes forbedret eller vedlikeholdt. Jeg tok et utvalg på bakgrunn av min oppgave og forskning:

- *Personalet ønsker å skape en helhetlig positiv samarbeidskultur på tvers av trinn.*
- *Personalet ønsker en tydeligere tilbakemeldingskultur mellom ansatte og ledelse med mer pedagogisk ledelse. Skolevandring er her et punkt som også fremmes.*
- *Tydeligere informasjon i alle ledd ved skolens organisering.*
- *Etablere tydeligere forventninger til hverandre.*
- *De ansatte ønsker å vedlikeholde sosiale og faglige møter ansatte i mellom.*

De utvalgte punktene gav meg mye spennende informasjon vedrørende skolens personale og samtalen mellom meg og avdelingsleder. En ting jeg bet meg tidlig merke i var at personalet hadde stort fokus på «forbedringspunkter» og samarbeid som ikke fungerte i praksis. De hadde derimot lite fokus på å «vedlikeholds punkter» generelt og trekker ikke rektor eller avdelingsleder nevneverdig frem i sine tilbakemeldinger knyttet til «positive bevaringspunkter». Jeg mener at dette er med på å underbygge informasjonen avdelingsleder delte rundt blant annet samarbeid og struktur ved møtepunkter. Det fremmer og viktigheten bak samarbeid, fungerende praksisfellesskap og kommunikasjon på arbeidsplassen som alle er viktige motivasjonsfaktorer og virkemidler for en fungerende lærende organisasjon.

11.0 Intervjuer og analyse

Jeg vil nå fremlegge innhentet data og analyse. Dette vil bli gjort ved å vise til sitater fra de transkriberte intervjuene og forklare rundt. Kapittelet vil bli bygget opp etter spørsmålene fra intervjuguiden. På tross av enkelte ulikheter basert på casebeskrivelsene, er «hovedtemaene» i intervjuguiden den samme (se vedlegg). Temaene vil være av ulik størrelse og omfang basert på svarene. De ulike temaene som fremstilles er:

1. Motivasjon; hva er det?
2. Autonomi, kompetanse & tilhørighet.
3. Kreativitet
4. Praksisfellesskap og lærende team

Bakgrunnen for denne fremstillingen er at jeg ønsker å bevare samme struktur gjennom oppgaven for å gi lesere en ryddig fremstilling av materialet. Dette vil også være direkte knyttet opp til min problemstilling og forskningsspørsmål.

11.1 Motivasjon; hva er det?

Motivasjon alene som begrep ble av alle informanter beskrevet noe likt. Intervjuet startet med dette spørsmålet nettopp fordi jeg ønsket å lede informantene inn på den røde tråden til denne besvarelsen og ikke minst starte med et åpent spørsmål. Det åpne spørsmålet var med på å bygge opp en åpen dialog med erfaringsdeling i fokus. Alle tre rektorene svarte uten lang tenkepause på spørsmålet, men forholdt seg kort og direkte.

- Hvordan vil du forklare begrepet motivasjon og hva legger du i det?

Rektor 1 mente først og fremst at motivasjon var den indre lysten man hadde til å gjennomføre en oppgave, men også mestringsbevisstheten i det at man greier å gjøre den: *Det er den indre lysten til å gjennomføre en oppgave og det å mestre den! Mestring er kanskje like viktig* (Rektor 1). Det at rektoren vektla mestring som et viktig moment for motivasjon kan trekke paralleller til mestringsledelse og viktigheten bak tilrettelegging for nettopp dette (Lai, 2013).

Rektor 3 vektla nysgjerrighet som en del av motivasjonsbegrepet noe som kan gjenkjennes i alle mennesker når de oppdager eller arbeider med noe nytt eller noe de interesserer seg for. *Det er en nysgjerrighet. Det er det første som faller inn, at man ønsker og har en lyst og en glede i det arbeidet man gjør. For å komme på jobb, ja for å finne ut av ting generelt* (Rektor 3). Det å bevare nysgjerrigheten hos de ansatte ble betegnet som et viktig aspekt for

motivasjon. Rektoren trakk også frem det å komme på jobb, noe som i lys av situert læring kan ses på som interessant.

Rektor 2 fremla motivasjon som en indre glød til å drive oss fremover og for å løse oppgaver: *Motivasjon er den gløden man har for å gjennomføre oppgaver. Det er det som driver oss fremover* (Rektor 2). Den indre gløden er interessestyrt og går på samme måte derfor godt overens med nysgjerrigheten Rektor 3 fremhever, og også lysten til å gjennomføre oppgaven Rektor 1 henviste til.

Oppsummert la skolelederne sammen vekt på at motivasjon var en persons drivkraft til å arbeide og/eller en persons indre glød og lyst. Motivasjon ble også sett sammen med mestring. Rektorenes oppfatning av motivasjon kan ses i sammenheng med den kognitive teoretiske tilnærmingen denne oppgaven viser til. Jeg vil og trekke frem at Rektor 3 fremla at motivasjon også kunne være en del av det å ville komme på jobb, noe som kan vise til viktigheten av tilhørighet og trygghet i kollegiale (Edward L. Deci & Ryan, 1985), og også potensielt praksisfellesskapets betydning på arbeidsplassen (Wenger, 1998).

11.2 Autonomi, kompetanse og tilhørighet

Jeg vil nå ta for meg disse tre begrepene under samme kapittel, men likevel inndelt i ulike kategorier på bakgrunn av sitt omfang og relevans for min forskning. Her er det verdt å merke seg at de tre rektorene alle hadde en relativt lik tilnærming til begrepet autonomi og kompetanse, men at tilhørighet begrepet ble oppfattet noe ulikt. Det varierte også i grad av hvor mye skolelederne vektla de ulike begrepene i sitt arbeid som skoleleder.

11.2.1 Autonomi

Autonomi var noe alle rektorene virket interessert og engasjerte i som tema. Jeg tolket det slik på bakgrunn av engasjement og glød i svarene de gav og måten de reflekterte underveis.

Hva forbinder du med begrepet «autonomi» og kan dette ha noe påvirkning for motivasjon på din skole?

Det forbinder jeg med handlingsrom. Det er grunnleggende for et menneske som har verdens viktigste jobb å ikke være en bløff, men å være seg selv.. Også er det den balansen mellom tillit og resultater hvor du beholder din autonomi. Du kan få til disse resultatene samtidig som du er deg selv (Rektor 3). Rektor fra skole nummer 3 fremhevet autonomi som et viktig begrep innenfor skoleledelse og en like viktig faktor for motivasjon hos lærerne.

Handlingsrom ble fremhevet, men også tillit. Det ble med andre ord antydning at om rektoren

ikke la til rette for autonomi på arbeidsplassen ville dette kunne påvirke tilliten mellom rektor selv og arbeidstaker.

Det går mellom det å ha metodefrihet til å være metodeansvarlig. Lærerne skal kunne velge selv, men vi har jo rammer. Innenfor disse rammene kan man få lov å gjøre det på sin måte, men man er ansvarlig for de metodene man velger (Rektor 1). Rektor fra skole nummer 1 fremhevet autonomi som et viktig begrep, men ikke et absolutt krav for høyere motivasjon blant de ansatte. Begrepet ble også lagt under «metodefrihet», men med vekt på det at man også var ansvarlig for eget arbeid. Under samtalen kom det frem at lærerne ofte søkte rammer og faste rutiner å forholde seg til. På tross av dette var autonomi viktig men muligens med et «strengere» krav om struktur og regler lærerne samarbeidet om og arbeidet under. *Folk her er opptatt av at vi skal gjøre ting likt og i system. Men klart, en lærer innenfor det har jo sin frihet til å velge (Rektor 1).* Medbestemmelse innenfor arbeidet med denne strukturen og de felles reglene var dog viktig, og nettopp dette var Rektor 1 opptatt av. Det å legge til rette for autonomi gjennom delegering og påvirkningsmuligheter i arbeidet var noe som ble vektlagt, og dette kunne ha innvirkning på arbeidernes motivasjon så lenge autonomien ikke ble gitt uten ansvarlighet.

Rektor fra skole nummer 2 mente autonomi var en svært viktig faktor for motivasjon og fremkom som avgjørende for at lærerne best mulig skulle kunne gjennomføre jobben sin. *Autonomi er viktig. Det forbinder jeg med handlingsfrihet «og høyt tak». Det skal være rom for alle og lærerne må ha mulighet til å arbeide på sin måte, men samtidig må det også foreligge rammer og struktur. Medbestemmelse er også viktig og vil være en del av autonomien vi opplever (Rektor 2).* Rammer ble igjen nevnt og ble fremlagt som viktige for at ikke handlingsfrihet skulle slå negativt ut. Som Rektor 1 fremla også Rektor 2 medbestemmelse, og det at de ansatte fikk være med i arbeidsprosesser tilknyttet planlegging og strukturering. Denne påvirkningen kunne være med på å bygge opp autonomifølelsen.

Med alle tre rektorene gjennomførte jeg også et oppfølgende spørsmål knyttet til tiltak de la vekt på. Dette gjorde jeg blant annet på bakgrunn av medarbeiderundersøkelsens resultater jeg innhentet gjennom casebeskrivelsene tidligere. På denne måten kunne jeg se på svar fra personalet knyttet opp mot tiltakene rektorene gjennomførte.

Hva gjør du for å opprettholde autonomi på arbeidsplassen, og ivareta lærerens følelse av dette?

Jeg ønsker å gi og skape muligheter. Starte timen på samme måte, vi må ha felles rytme i ting og det er viktig. Derimot kan det også komme det en som har sine særegenheter som barn og ungdom kan elske for så vidt, også skal ikke han få lov til det? Det blir ikke riktig (Rektor 3). Rektor fra skole nummer 3 fremla igjen viktigheten bak det å gi og skape muligheter for de ansatte gjennom å la de oppleve handlingsfrihet til å bruke sine sterke sider og personlige egenskaper. På tross av enkelte felles strukturer skulle alle oppleve å også få ta med seg selv inn i klasserommet. Rektor 3 spekulerte også i begrepet «dybde læring», som et potensielt virkemiddel for å tilrettelegge for autonomi. Den nye stortingsmeldingen. Jeg har tenkt på det en del. Hva skjer med lærerens autonomi nå? Dybdelæring? Vi kutter masse kompetansemål, det kan jo tilsi at læreren får mere tid til å snakke om de samme tinga, og på sin måte også kanskje? Hvis du fikk dobbelt så lang tid på å undervise om et emne, hva vil du oppnå da? Du vil kunne senke skuldrene litt. Ble du ikke mer kreativ da? (Rektor 3). Her trakk også rektoren inn kreativitet som et resultat av opplevd autonomi noe som er en interessant tilnærming til begrepet.

Rektor fra skole nummer 2 svarte konsist at autonomien ble arbeidet med gjennom stor takhøyde og rom for alle ulike personligheter. På denne måten ville alle lærerne få bruke sine ulike talenter i sin arbeidspraksis noe som igjen er med på å fremme frihet i arbeidet. *Jeg arbeider ikke alene med å bevare autonomien her. Jeg mener at det er noe vi alle sammen arbeider med. Jeg er nok med på å legge til rette for den og arbeider for stor takhøyde og rom for alle. Det er viktig at lærerne får bruke sine talenter. Medbestemmelse, som tidligere nevnt, ble igjen trukket frem og vist til gjennom eksempel angående skoleutvikling. Hos oss får de ansatte også være med å ta avgjørelser vedrørende hva noen skoleutviklingstimer skal inneholde. Medbestemmelse på denne måten er jo også viktig for å bevare og utvikle autonomifølelsen.* (Rektor 2).

Rektor fra skole nummer 1 hadde mindre å trekke frem ved dette oppfølgende spørsmålet. Det viktigste som kom frem var at rektor selv brukte tid sammen med personalet i å klargjøre hva som lå i begrepet. *Jeg føler ikke at det er et veldig stort tema, eller utfordring her at jeg skal ivareta det. Lærerne er med på å ivareta den. Den tiden jeg kan bruke på det er mer at vi går sammen og snakker om hva som ligger i begrepet* (Rektor 1). Rektor 1 fremla altså igjen viktigheten bak forståelsen av at autonomi måtte skje innenfor gitte rammer, men også at disse rammene kunne være utarbeidet i en slags felles praksis.

Oppsummert ble autonomi som begrep sett på som «handlingsfrihet», «metodefrihet» og «handlingsrom». Satt sammen er det mulig å hevde at rektorene så på autonomi som «en slags

frihet» innenfor arbeidet som ble utført. Det var likefullt viktig å få frem «rammer» og at denne «arbeidsfriheten» skulle skje innenfor disse. Rektorene var alle enige om at autonomi «kunne» ha effekt på motivasjonen i arbeidet selv om rektor fra skole nummer 1 virket mer tilbakeholden i forhold til dette. Av konkrete virkemidler som ble nevnt var det viktig å legge til rette for at de ansatte hadde mulighet til å være seg selv, og å bruke sine styrker/ talenter i undervisningen. To av rektorene fremmet også medbestemmelse som et viktig moment for å ivareta autonomien også innenfor utarbeiding av felles rammer og regler. I tillegg trakk rektor 3 frem kreativitet som et potensielt resultat av opplevd autonomi i arbeidet, noe som er svært interessant med henhold til denne oppgavens syn på kreativitet og dets tilknytning til nettopp autonomi hos lærerne (R. Keith Sawyer, 2006).

11.2.2 Kompetanse

Kompetanse som begrep knyttet til skoleledelse og motivasjon, dreide for rektorene seg om: lærernes faglige bakgrunn, kompetanseområder og plassering av lærere deretter, tilbakemeldinger, og etter/videre- utdanning. Det virket som alle rektorene var godt kjent med begrepet basert på egen praksis og erfaringer. Kompetanse på de tre ulike skolene hadde ulike forutsetninger, noe som kommer frem gjennom intervjuet der for eksempel rektor på skole nummer 2 trekker frem manglende ressurser for å kunne gi alle det samme tilbudet om etterutdanning. Emnet har jeg delt opp i to spørsmål:

I hvilken grad mener du kompetanse er viktig for motivasjon i arbeidslivet?

Rektor 1 gav uttrykk for at kompetanse som begrep alene kom til kort sett i skolesammenheng. Ferdighet var minst like viktig og det å kunne bruke kompetansen på riktig måte og til riktig tid: *Det er viktig, men kompetanse kan ikke stå alene. Det er kompetanse og ferdighet. Sånn at en ting er å ha utdannelsen, det vil si, kompetanse. Det andre er å kunne bruke den, den kompetansen du har noe som er ferdighet. Ta de riktige avgjørelsene til rett tid* (Rektor 1). Selv om kompetanse ble fremmet som viktig ble det ikke dratt frem direkte relasjoner til motivasjon som spørsmålet søkte. Derimot er det svært interessant at rektoren trekker frem kompleksiteten med kompetansebegrepet som denne oppgaven har gjort i teori kapittelet, med fokus på at kompetanse ikke nødvendigvis automatisk kan stå alene og brukes fritt av den ansatte (Lai, 2013).

Rektor nummer 3 fremmet kompetanse som et viktig virkemiddel for motivasjon hos den ansatte, men samtidig også det minst viktige av de tre begrepene autonomi, kompetanse og tilhørighet. *Av de tre er det den minst viktige for motivasjonen til arbeidet. Du kan ha så mange*

doktorgrader du bare vil, men hvis du ikke har autonomien og tilhørigheten blir det vanskelig (Rektor 3). Her er det viktig å trekke frem at Rektor 3 sterkt vektla spørsmålets antydning til motivasjon i arbeidslivet. Med dette mente rektoren at man ville kunne finne motivasjon i arbeid uten en formell kompetanse og at det derfor var minst viktig av de tre overnevnte begrepene. Rektoren hevdet dog også at man kunne komme til kort uten kompetansen, og at det derfor kunne gå begge veier tilknyttet motivasjon: *Men du kan også komme til kort. Du kan ha masse pågangsmot, også strander det på mangel på kompetanse. Så kompetanse er viktig* (Rektor 3).

Rektor fra skole nummer 2 trakk i likhet med de to andre frem at kompetanse ikke burde stå alene. Her ble også «talent» sterkt vektlagt og brukt som begrep: *Kompetanse er viktig men kanskje ikke viktigere enn talent? Jeg mener at man har et talent i seg for å bli for eksempel lærer, og at dette talentet er viktig i likhet med kompetanse. Erfaring er også svært viktig og noe vi får gjennom hele livet* (Rektor 2). Talentet Rektor 2 viser til ble fremstilt som en iboende ferdighet utviklet eller medfødt i et tidligere stadium i livet. Dette vil være relevant å drøfte i lys av kreativitet som et individuelt fenomen (Amabile, 1997), noe som oppgaven kommer tilbake til. Rektoren vektla altså begrepet som viktig men samtidig også likestilt med iboende talenter, erfaringer og ferdigheter.

Gjør du som leder noe for å vedlikeholde eller utvikle kompetansen hos de ansatte?

Rektor fra skole nummer 1 trakk frem flere måter det ble arbeidet med å opprettholde og videreutvikle kompetansen på arbeidsplassen: *Vi har en høy prosent ansatte som vi sender på videre og etterutdanning. Ansatte får tilbud til å videreutvikle sin kompetanse. Vi har leseveiledere som følger opp satsingsområder. Disse har flere møter i året med alle lærerne og fremlegg i skoleutviklingen* (Rektor 1). Videre trakk rektoren frem viktigheten bak det å gi tilbakemeldinger både formelt og uformelt. Ved å belyse praksis og arbeid hos de ansatte gjennom konstruktive tilbakemeldinger ville rektoren være med på å vedlikeholde og videreutvikle kompetansen: *Jeg gir også tilbakemeldinger til de ansatte. Det er ikke alltid de får tilbakemeldinger skriftlig på arbeidet de gjør, men vi snakker om ting, kanskje av og til uformelt også når man har tid* (Rektor 1). I tillegg dro også Rektor 1 frem viktigheten av lærende team og kunnskapsdeling: *Kompetanse vår, det eier vi selv her, men det gjelder å få det ut. Opp og ut og dele det, og spre det. Lære av hverandre. Få frem den beste praksisen* (Rektor 1). Dette er svært interessant med henhold til kunnskapsdelingen og oppbyggingen av praksisfellesskap og profesjonalitet i skolen. Rektor 1 mente at i tillegg til å bygge opp organisasjonen, ville dette arbeidet også fremme motivasjon gjennom god delingskultur. Dette var også noe rektoren konkret kunne være med å sett i gang, og bidra med.

Rektor fra skole nummer 3 trakk i likhet med Rektor 1 frem videreutdanning som et stort punkt og noe de arbeidet aktivt med: *Vi har så mange i videreutdanning at vi nesten ikke har flere i klasserommet lenger* (Rektor 3). Rektoren la også særlig vekt på den mellommenneskelige samtalen og god tilbakemeldingskultur selv om det på denne skolen derimot var lite tid til samtale mellom rektor og personalet, noe som ble begrunnet med for mange administrative oppgaver og annet: *Når det gjelder å legge til rette for kompetanse i samtaler eller hva jeg kan gi, så er det minimalt. Og det er på grunn av måten det er skrudd sammen, den stillingen her, på det kontoret her. Det er rett og slett ikke nok tid, men det kan gi kompetanse som igjen kan gi motivasjon, det mener jeg* (Rektor 3). Svært interessant er det å se at rektoren fremla at for liten tid gav lite muligheter til å bidra med tilbakemeldinger på de ansattes arbeid. Dette var også noe casebeskrivelse av skole nummer 3 fremhevet som utfordrende, noe også personalet viste til i medarbeiderundersøkelsen.

Rektor fra skole nummer 2 fremhevet igjen videre og etterutdanningsmuligheter: *Ja, for eksempel så sender vi ut ansatte i videreutdanning og etterutdanning* (Rektor 2). Rektoren nevnte også tilbakemeldinger og det å stille som en god sparringspartner ved problemstillinger og utfordringer: *Tilbakemeldinger er viktig og jeg prøver å alltid ha en åpen dør for at ansatte skal kunne komme og snakke med meg om situasjoner og utfordringer i jobben. Vi prøver å finne løsninger sammen* (Rektor 2). I tillegg kom teamarbeid nok en gang frem, og viktigheten bak å tilrettelegge for dette. Her var rektoren tydelig på at skolen hadde en vei å gå.

Oppsummert var de tre rektorene enige om at kompetanse kunne ha direkte relasjon til motivasjon, og at dette kunne arbeides med. De var også alle tre opptatt av at kompetanse som behov, eller begrep, ikke burde stå alene. Begrepet kunne med fordel plasseres sammen med andre faktorer som talent, utføring og erfaring når det ble sett på i motivasjonssammenheng. De tre rektorene viste til flere metoder for å arbeide med kompetanseheving i skolen på. De la blant annet spesielt vekt på tilbakemeldingskultur og det å kunne samtale åpent med personalet. Dette viser til en mer åpen lederstil, der man fremstår som en veileder og samarbeidspartner fremfor en organisator og fordeler av oppgaver. Skoleutviklingstid ble også nevnt, men jeg fant det noe overaskende at ikke denne tiden ble vektlagt sterkere av rektorene i tilknytning til kompetanse-begrepet. Det er også viktig å fremheve at rektorene trakk inn lærende team, eller en form for praksisfellesskap, i tilknytning til begrepet. Motivasjonen gjennom kompetanse kunne oppstå i økt kompetansedeling og læringsfellesskap. Det kunne derimot også være til stede iboende i oss tilknyttet et medfødt talent eller annen ferdighet.

Dette belyser viktigheten bak denne oppgavens valg om å se på skoleledernes praksis ved hjelp av to ulike teoretiske innfallsvinkler.

11.2.3. Tilhørighet

Tilhørighet som begrep og motivasjonsfaktor var et svært aktuelt tema for rektorene. Alle tre virket å ha en felles forståelse for hva begrepet innebar og i forbindelse med min forskning. Områder som trivsel, samarbeidskultur, deltakelse, sosialt samvær og trygghet ble trukket frem og utdypet.

Ser du noen sammenheng mellom tilhørighet i et kollegial og motivasjon på arbeidsplassen?

Rektor fra skole nummer 3 mente tilhørighet var viktig for å opprettholde godt samarbeid og trygge kunnskapsdelinger i personalet. Dette var spesielt viktig på tvers av trinn-team og andre grupperinger: *Sosial tilhørighet kan være en trigger for motivasjon. Da åpner dørene seg. For eksempel trinnfordelingen av lærere. Hvis du kommer fra et trinn, og skal ha undervisning, trinnmøte eller fagmøte på et annet, da kan det «lukke» seg og kanskje samarbeidet uteblir litt for noen? Dette må man arbeide med* (Rektor 3). Rektoren trakk også frem sammenhengen mellom trygg arbeidskultur og åpen kommunikasjon med fokus på deling i personalet: *På samme måte vil en trygg arbeidskultur og tilhørighet være med på å lage god åpen kommunikasjon blant lærerne* (Rektor 3). Selv om tilhørighet som begrep ofte, i denne oppgaven, refereres til som et kognitivt behov innenfor motivasjon, er det interessant å se rektoren sette det i relasjon til kunnskapsdeling og da evt. praksisfellesskap.

Rektor fra skole nummer 2, brukte ordet trivsel for å forklare begrepet tilhørighet på sin arbeidsplass. Trivsel ble fremmet som viktig, men ikke nødvendigvis avgjørende for motivasjonen til den ansatte, iallfall ikke i startfasen til en ny jobb: *Trivsel er viktig på arbeidsplassen men ikke avgjørende for motivasjonen til å gjøre jobben i starten. Jeg tenker at trivsel er med på å gjøre arbeidsdagen lettere men at den blir viktigere og viktigere jo lengre de ansatte jobber sammen på en måte. Relasjonene og båndene som skapes mellom de som jobber her vil bli sterkere over tid og dermed også kanskje skape mer motivasjon.*

Rektoren fremmet altså trivsel eller tilhørighet som et behov som ville øke i takt med hvor lenge den ansatte hadde jobbet ved organisasjonen. I takt med dette ville også motivasjonen øke, noe som bekrefter at rektoren satte tilhørighet i direkte relasjon til motivasjon.

I tillegg trakk Rektor 2 også inn tilhørighet i et fellesskap som viktig for motivasjonen: *Men*

selvfølgelig, trivsel og det å føle at man har noe å komme med, kanskje være en del av en gruppe vil jo alltid være viktig (Rektor 2). Igjen blir det interessant å se hvordan rektoren trekker inn praksisfellesskapet og dets betydning for tilhørigheten, noe jeg vil komme tilbake til i drøftingen.

Rektor fra skole nummer 1, trakk frem trivsel, tilhørighet og psykososialt- miljø som en viktig del av motivasjonen for lærerne. Like fullt ble det også her fremlagt at viktigheten ble større etter hvert, og at man for eksempel som ny ansatt, trolig ikke ville føle stor tilhørighet umiddelbart: *Trivsel, tilhørighet og psykososialt miljø. De er av betydning, men en nyansatt kan ikke forvente å føle seg som hjemme fra første øyeblikk. Akkurat hvor lang tid det tar handler nok mye om den enkelte som kommer inn, men også om personalet, og hvordan de tar dem imot (Rektor 1). Videre var det svært viktig for rektoren at de ansatte følte seg viktige og forstod at de gjorde en forskjell for de rundt seg: Og når vi er der at folk kjenner seg viktige, og faktisk skjønner at så viktig er jeg, for alle de folkene som vi har i klasserommet, så har vi kommet langt. Den ansatte må skjønne at den gjør en forskjell (Rektor 1).* For rektoren var det altså essensielt at den ansatte følte seg som en viktig del av organisasjonen, og at dette ville spesielt være med å bygge motivasjon. Dette kan trekkes direkte inn i tilhørighets (Deci & Ryan 1985) begrepet som trekker frem viktigheten bak å føle et «eieforhold», til arbeidet sitt, og det å føle seg som en del av noe større.

Hva gjør du for å bidra til å skape tilhørighet hos ansatte?

Rektor fra skole nummer 3 var opptatt av å utfordre tryggheten i grupperinger fra sin lederposisjon, i den grad at ansatte måtte samarbeidet mer. *Når det gjelder sosial tilhørighet så er det egentlig mere det å utfordre tryggheten. Det var tydelig og klart at skolen hadde noen utfordringer tilknyttet dette, noe blant annet åpne samtaler i fellestid, og medarbeiderundersøkelsen viste til: Det ligger mere der hvor vi må åpne oss og skape noe felles. I teorien så kaller vi jo et lignende problem en slags balkanisering, hvor det er noen sånne tette koblinger i noen grupper imellom. Det har vi snakket om i fellestid. Det har vi på handlingsplanen vår, og vi har sett det etter medarbeiderundersøkelsen. Dette ønsker vi å løse opp i (Rektor 3).* Ettersom både rektor og avdelingsleder, samt medarbeiderundersøkelsen bekreftet vanskeligheter på denne skolen ble det ekstra interessant å se hvordan rektoren arbeidet for å løse disse utfordringen. Rektoren fortalte derimot at det på bakgrunn av flere utfordringer og tidsressurser ikke hadde blitt arbeidet mye med selve trivsel og tilhørighets-aspektet på denne skolen: *Vi har ingen fast rytme på det men det hender vi møtes, eller de som har mulighet møtes noen ganger. Men det jeg gjør det er nok ikke så veldig mye (Rektor 3).*

Det var derimot noe Rektor 3 og skolen ønsket å bedre raskt, da spesielt knyttet mot det å bryte barrierer på tvers av grupperinger og team. Rektoren fremhevet videre konkrete metoder som; case-oppgaver løst i skoleutviklingstiden tilknyttet lignende problemstillinger, altså bevisstgjøring. Det ble også trukket frem at skolen ønsket å bruke litt mer ressurser fremover på team-bygging, og det å bygge gode sosiale relasjoner, også utenfor arbeidstid om det lot seg gjøre.

Rektor fra skole nummer 1 fremla det å ha gode relasjoner mellom leder og ansatte som viktig og at rektor selv arbeidet med dette gjennom å prøve å se alle ansatte individuelt for den de er: *Hver eneste ansatte trenger at den ses, den høres, den skal ivaretas. Man gjør så mye som det er mennesker, ganger relasjoner, ganger settingen, ganger grupper, så man gjør det man kan* (Rektor 1). Måten å bli sett på var ved å være tilgjengelig, å kunne lytte, samt det å gi tilbakemeldinger (som nevnt tidligere). Videre fremstod skolen i rektors øyne som en skole med et allerede godt samarbeid og arbeidsmiljø, noe som rektor selv videreførte med en åpen og møtende lederstil: *Du kjenner det ganske fort når du kommer inn i en slik virksomhet, hvordan stemningen er, og jeg har et inntrykk av at det er en god stemning. Her er det latter og folk kan spøke. Man må møte folk der de er, og jeg føler jeg har en god relasjon til alle* (Rektor 1). Igjen trakk rektoren også frem det kollegiale samarbeidet og trivselen kollegaene imellom: *Det er viktig for meg at alle har noen andre, at man kjenner man har gode kollegaer. Alle har kollegaer som dem stoler på og som de har tillit til* (Rektor 1). Som rektor fra skole nummer 3, nevnte også rektor fra skole nummer 1 at dette var noe som kunne arbeides mer med og settes i større fokus.

Rektor fra skole nummer 2 fremmet igjen viktigheten ved å alltid ha en åpen dør. Dette var et konkret virkemiddel som var med på å bygge opp tillit og god kommunikasjon mellom rektor selv og de ansatte: *Jeg tror jeg er med på å skape et godt arbeidsmiljø ved å skape rom for alle. Det at døren min alltid er åpen og det at folk kan komme innom å ta opp saker er viktig* (Rektor 2). Helt konkret var også rektoren opptatt av felles avslutninger, og sosiale sammenkomster for personalet. Dette var med på å bygge opp det gode fellesskapet rektoren mente allerede forelå på arbeidsplassen: *Vi er en sammensveiset gjeng som jeg mener samarbeider godt. Dette er med på å skape trivsel for folk, og gjøre slik at de ønsker å komme på jobb. Vi har jo også avslutninger sammen og det hender vi gjør sosiale ting sammen* (Rektor 2). I tillegg var Rektor 2 opptatt av humor, og det å kunne le/hygge seg på jobb: *Humor er også en viktig faktor som ofte blir glemt! Vi har det kjekt på jobb og har rom for litt spøk. Det tror jeg er med på å skape en god og trygg arbeidsplass* (Rektor 2). For å

tilrettelegge for et slikt arbeidsmiljø trakk rektoren igjen frem åpen dør til sitt kontor, med rom for humor. Med henhold til medarbeiderundersøkelsen på denne skolen er det interessant å se at personalet virker å være svært fornøyd med lederstilen og de virkemidlene Rektor 2 måtte bruke for å nå ut. Beskrivelsene av personalet som en «sammensveiset gjeng», av rektor selv kan dermed underbygges av også dette.

Oppsummert ser vi at et stort fellestrekk blant alle tre rektorene var at tilhørighet og trivsel ble ansett som viktige aspekter for motivasjon og trygghet på arbeidsplassen. På to av skolene fremmet rektorene at denne tilhørigheten interessant nok ble viktigere over tid, og at motivasjonen også ville øke jo lengre den ansatte hadde jobbet i organisasjonen. For en ny ansatt ville den indre motivasjonen i seg selv eventuelt veie opp for tilhørigheten i starten av sin tid på arbeidsplassen. Trygghet i arbeidet, og trygghet i samarbeid ble fremlagt som en bieffekt av god tilhørighet. Det å skape gode fellesskap og bryte opp subkulturer og grupperinger var absolutt viktig for å danne en god samarbeidskultur på tvers av trinn og fag. Her er det svært interessant å se hvordan tilhørighetsbegrepet blir tolket av rektorene som noe som kan påvirkes gjennom både egen motivasjon til arbeidet og gjennom sosial samhandling med andre. På samme måte var også tilretteleggingen for motivasjon gjennom tilhørighet mulig å arbeide med ved å se hvert enkelt individ individuelt, så vel som å bidra til å skape god trivsel under samarbeidet og deling. Dette er noe jeg kommer tilbake til i drøftingen.

11.3 Kreativitet i skolen og som motivasjonsfaktor?

De tre rektorene hadde noe ulike tilnærminger til kreativitet som begrep men det kom likefullt naturlig inn i samtalen. Ved flere anledninger dro rektorene paralleller til kreativitet og autonomi uten at jeg førte samtalen eller spørsmålene inn mot dette området. Det ble også sett på som et viktig moment for å bevare lærernes «glød» i arbeidet og av noen sett på som en naturlig egenskap. Spørsmålene knyttet til kreativitet delte jeg inn i tre deler.

Hva forbinder du med begrepet kreativitet?

Rektor fra skole nummer 1 mente at begrepet kreativitet i skolesammenheng kunne, med fordel, erstattes med begrepet innovativ (nyskapende): *Lærerne må gjerne være kreative men jeg tenker det er mer riktig å bruke ordet innovativ i skole-sammenheng. Kreativitet er så åpent, og det tilsier mer at man bare slipper seg løs og ser hva det blir?* (Rektor 1).

Kreativitet ble videre forklart som det å ha en åpen tilnærming til arbeidet og være lekende og skapende men kanskje uten rammene som trengtes i skolesammenheng. Det ble også vektlagt at kreativitet stod i tett relasjon til autonomien skolen ønsket å fremme, men innenfor de

riktige rammene. *Per i dag følger vi jo forskning og tar ofte utgangspunkt i denne. Vi følger det vi har brukt masse folk og tid på å finne ut. Dette funker og dette funker ikke. Også innenfor det kan vi legge kreativiteten sammen med autonomien og dette blir mer riktig* (Rektor 1). Rektoren mente med andre ord ikke at kreativitet burde vektlegges i den grad at man «fant opp kruttet på nytt». Det var derimot viktig å ha mulighet til å utvikle seg, også kreativt, men innenfor passende rammer i relasjon til autonomien som allerede forelå.

Rektor fra skole nummer 2 fremla begrepet som evnen til å skape, eller få frem noe nytt. Også her trakk rektoren inn viktigheten bak rammer og ikke et helt åpent landskap der lærerne kunne «gå i alle ulike retninger»: *Kreativitet må være evnen til å skape, kanskje få fram noe nytt. I skolesammenheng er det kanskje mere frihet i arbeidet men med gode rammer for profesjonen* (Rektor 2).

Rektor fra skole nummer 3 fremla kreativitet mer situasjonsbetinget og noe som skjedde ved at man fikk utløp for å prøve noe man kan eller har lyst til å kunne: *Kreativitet må være utløp for ting man kan og/eller har lyst til å prøve. Viktig for å bevare gnisten* (Rektor 3). Gnisten som og ble trukket frem var rettet mot lærernes glød/ motivasjon i arbeidet.

Kan rom for økt kreativitet være med på å bidra til økt motivasjon for de ansatte?

Rektor 1 mente at kreativitet i arbeidet kunne være motivasjonsfremmende men igjen som en del av noe større, eller i dette tilfellet lærernes autonomi og mulighet til å arbeide friere innenfor rammer: *Ja, om du plasserer det sammen med autonomien så vil det jo være naturlig å tenke at begge deler også kan ha påvirkning for motivasjonen til noen ansatte* (Rektor 1). På den andre siden mente også rektoren at kreativitet kunne ha motsatt effekt på de som eventuelt svært godt likte rutiner og rammer: *Men det er også de som ikke liker å skulle gå så mye utenfor felles rutiner og liker mer rammer å forholde seg til. Så om det alene vil gi mer motivasjon det er jeg usikker på, men som en menneskelig egenskap er det jo viktig å få testet seg selv i blant og prøve nye ting* (Rektor 1). Det var derimot viktig å få frem at lærerne gjerne måtte være kreativ så lenge de følte ansvar for det de skapte, som for eksempel et undervisningsopplegg.

Rektor fra skole nummer 2 plasserte også kreativitet som en egenskap som kunne bli frigjort i autonomien lærerne opplevde på skolen. Her var det også mer tydelig at kreativitet var en egenskap som også burde ivaretas for høyeste mulig motivasjon blant de ansatte: *Jeg tror at kreativitet og autonomi er noe som står sterkt sammen fordi man kan tilrettelegge for kreativitet hos de ansatte gjennom autonomi i arbeidet. Det er viktig å føle at man kan være*

med å skape noe, og ved å få utløp for sine kreative evner kan det jo tenkes at man blir mer motivert og (Rektor 2).

Rektor fra skole nummer 3 trakk frem gnisten i arbeidet igjen, og kreativitet som en del av denne. Kreativitet stod i nær relasjon til motivasjon og ville derfor kunne påvirke denne hos arbeidstakeren: *Jeg tenker det er viktig at lærerne kan spore en gnist som kan forfølges i arbeidet de gjør. Den gnisten er nok også kreativitet og utløp for dette. Som lærer må man jo av og til ta et valg i hva man vil legge størst vekt på og hvordan man skal tilrettelegge undervisningen. Også her er det jo behov for kreativitet for ikke å bli stående på samme sted bestandig* (Rektor 3). Rektor 3 sa også noe om viktigheten bak utvikling og det å ha mulighet til å videreutvikle evnene sine for ikke å bli stående på samme sted. Dette er også noe denne oppgaven har vist til gjennom kunnskaps- deling, og dannelsen av profesjonell kapital (Hargreaves et al., 2014). Dette blir i kapittel 12 drøftet videre.

Hvordan kan du som rektor være med å tilrettelegge for kreativitet blant lærerne?

Rektor fra skole nummer 1 stilte seg åpen til argumenter og synspunkter fra de ansatte, og var for å tilrettelegge etter disse ved situasjoner det lot seg gjøre: *Engasjement, og motivasjon og lyst, alt er kjempe godt å ha i bunn når ting skal skje. Hver gang vi har et menneske, som brenner og er kjempe engasjert, da er jeg tilbøyelig til å gå med på mange gode argumenter, om det lar seg gjennomføre* (Rektor 1). På denne måten fikk ansatte utløp og anerkjennelse for kreative ideer og være med å påvirke utfallet av saker, planer, rutiner og regler som ikke allerede var satt ved skolen: *Det å gå litt ved siden av det vi går i det daglige, det er jo det som skaper utvikling. Da tilrettelegger vi også for en form for kreativitet* (Rektor 1).

Rektor 2 trakk som tidligere frem viktigheten bak å se de ansatte som enkelte individer og trekke frem deres personlige egenskaper og la de bruke og utvikle disse: *Ved å være åpen og imøtekompende, se alle ansatte og la de være den de er og jobbe på sin måte. Trekke frem egenskapene de ansatte har og la de bruke de i arbeidet som blir gjort* (Rektor 2). Selve tilretteleggingen dro dermed igjen paralleller til det å gi handlingsfrihet og mulighet til å bruke og videreutvikle sine evner.

Rektor 3 var opptatt av å være en rektor som tillot lærerne å gjøre endringene som trengtes for å skape den beste undervisningen: *Når jeg snakker med en lærer som arbeider med å tilpasse undervisningen til kompetansemålene våre, så kan jeg si ta å fokuser på de du ønsker nå for å få den beste undervisningen, også kommer du kanskje innom de andre senere* (Rektor 3).

Rektor 3 mente videre at det ville være viktig å anerkjenne sine ansattes evner gjennom

tilbakemeldinger på egen praksis og å også oppmuntre til å prøve noe nytt i blant. For rektoren var det viktigere at elevene fikk en mest mulig spennende og tilpasset undervisning innenfor de kompetansemålene som passet, fremfor å alltid kjøre en systematisk gjennomgang: *Kanskje ved å slippe seg litt mer løs og heller komme innom noen av målene fremfor å legge alt helt systematisk bestandig. Ved å være en rektor som åpner for dette* (Rektor 3).

Oppsummert var kreativitet i skolesammenheng noe alle tre rektorene svarte grundig på basert på sine egne tanker om begrepet. Svært interessant var det at en av rektorene var uenig med bruk av selve kreativitetsbegrepet i skolesammenheng, og mente at det å være innovativ var mer riktig. Alle tre rektorene tenkte nøye under spørsmålene tilknyttet emnet, og gav tegn på at det var et tema de ikke var vant til å diskutere. Rektorene knyttet på tross av dette kreativitet tidlig til autonomi og motivasjon. De var opptatt av at kreativitet som autonomi ikke måtte «slippes helt fri» i jobb sammenheng, men brukes som blant annet et verktøy der det passet seg. Rektorene var også klar på at kreativitet kunne ha påvirkning på motivasjon hos arbeidstakeren, men i ulik grad. Det ble også trukket frem at «påtvunget» kreativitet kunne ha negativ effekt noe som er svært interessant. For alle tre rektorene virket det også som om kreativitet var noe alle hadde iboende i seg, og mulighet til å hente frem, dog i ulik grad. Rektorene så også på kreativitet som en individuell egenskap fremfor et situert fenomen (Amabile, 1997). Det er også interessant å se at *gruppe-kreativitet* ikke ble vektlagt av rektorene på tross av lignende utsagn tilknyttet videreutvikling av evner også i samarbeid.

11.4 Praksisfellesskap og team i skolen

Praksisfellesskapet som beskrives i denne oppgaven var noe rektorene var godt kjent med og virket å ha stort fokus på sine tilhørende skoler. Svarene som ble gitt og sitatene trukket frem mener jeg tydeliggjør hvorfor dette praksisfellesskapet også var et svært viktig forskningsvalg innenfor skoleledelse og motivasjon.

Begrepet i seg selv ble forstått på samme måte av alle tre, og virket å ha en tydelig innvirkning på skolens arbeidsmiljø og de ansattes motivasjon i jobben. Jeg delte teamet inn i tre spørsmål:

Hva tenker du kjennetegner et praksisfellesskap (læringsfellesskap)?

Ettersom de tre rektorene viste til relativt like svar på hva som kjennetegnet et praksisfellesskap, blir disse presentert sammen. Rektor 1 trakk frem: *At man har et mål. At alle er deltagende. At alle vet hva man skal få frem, det å få frem den beste praksisen* (Rektor

1). Rektor 2 svarte i de samme baner: *Det må være at alle deltar i samarbeid og at alle har noe å komme med? At man lærer sammen i fellesskap av hverandre* (Rektor 2). Rektor fra skole nummer 3 hadde også et relativt synonymt svar med Rektor 1 og 2, men utdypet også veldig viktigheten bak at alle deltakere måtte få noe ut av samarbeidet: *Et fellesskap der mennesker deltar i et møte og utveksler erfaringer og kunnskap. Om det ikke har skjedd noe påfyll av dette det ikke et lærende fellesskap. Da går du ut akkurat slik du kom inn i det. Begge/alle parter får noe igjen for det* (Rektor 3). I praksisfellesskapet Wenger (1998) fremhever, er det essensielt at alle parter bidrar, og opplever delingsarenaer som relevante. Det er derfor et viktig moment som alle tre rektorene trakk frem, men i ulik grad.

Kan et godt praksisfellesskap ha innvirkning på motivasjon i arbeidet?

Rektor fra skole nummer 1 var tydelig i at et godt praksisfellesskap var en faktor for motivasjon i arbeidet på flere grunnlag. *Ja, det tror jeg. Det er det mange grunner til. Det ene er å ikke stå alene hvis ting er vanskelig. Det å kjenne at her er vi flere. Det at du kan få tilbakemelding på egen praksis på en helt annen måte. Også kan man få mange artige tips og ideer. Det er motiverende. Hvert fall når man kjenner det at man får til ting. Også er det noe helt annet å prate med en kollega, enn når lederen din sitter og gir beskjeder på hvordan ting skal bli gjort?* (Rektor 1). Det å være en del av et fungerende samarbeid var noe som ble fremmet som utelukkende positivt og noe som igjen var med på å gi trygghet i at man arbeider flere innenfor samme praksis. Lærerne kunne gi hverandre tips og ideer og i så måte være med på å videreutvikle hverandre og gi tilbakemeldinger. Dette er et spennende utsagn som trekker paralleller til gruppe-kreativitet og idemyldring. Det ble også trukket frem at lærerne selv hadde en annen dialog seg imellom enn det ledere og lærere ofte hadde. På bakgrunn av dette kunne de derfor motivere hverandre gjennom tilbakemeldinger annerledes enn de gitt av rektor selv.

Rektor 2 mente at det var naturlig motivasjonsfremmende å være en del av et godt læringsfellesskap i skolesammenheng. Dette ble begrunnet med at man i skolen må samarbeide på flere arenaer og at lærere må kunne utnytte hverandres kunnskap til det beste for elevene: *Ja det er nok ganske naturlig. Det å være en del av et godt læringsfellesskap er viktig. Evnen til å samarbeide er en stor del av det å være lærere og det å kunne lære av hverandre og utnytte hverandres kunnskap er noe vi jobber for* (Rektor 2). Igjen ble det fremhevet at alle måtte ha noe å bidra med i slike fellesskap slik at ingen satt igjen med følelsen av at arbeid, bidrag eller nytteverdi ble skjevt fordelt innad i gruppen: *Alle må også ha noe å komme med slik at det ikke blir skjevt fordelt* (Rektor 2).

Rektor fra skole nummer 3 mente at det var liten tvil om at et godt praksisfellesskap var med på å styrke motivasjonen hos de ansatte: *Lærende team har stor innvirkning på motivasjon. Så lenge man går inn med en ryggrad for at dette er det jeg er, dette er mine verdier og kunnskap, og kan kaste ball med andre, så bygger man samarbeid. Dette er motiverende! Det må være utrolig motiverende når du går inn i et møte og tenker: nå skal jeg jammen meg lære noe som jeg ikke kan fra før av* (Rektor 3). Videre ble det igjen lagt stor vekt på det at alle måtte føle de fikk noe ut av møtene som forelås. Om man møtte opp til møter eller andre delingsarenaer uten å få noe igjen for det var det lett å miste motivasjonen til denne typen arbeid og samarbeid. Men det var også viktig å ha riktig innstilling til disse samlingene og jobbe for å gjøre møtene mest mulig lærerike for alle parter. Mot slutten trakk rektoren frem indre og ytre motivasjonsfaktorer med fokus på lønn. Her ble det lagt frem at de som ofte hadde mindre glede og fikk mindre igjen for samarbeidet, og deltok mindre i læringsfellesskapet, var de som ønsket å dra først hjem, og var mer opptatt av lønn: *det er en utfordring å åpne det mennesket som ikke føler at kunnskapsdelingen er viktig, over til det andre ståstedet. For hvis du ikke er villig til å bli en del av det livet der så er det en utfordring med hensyn til motivasjon. Det tror jeg jeg har sett uten unntak, de som lukker døra, de blir gråere og gråere. Og det er de som er mest interesserte i å komme seg hjem så fort som mulig. Det er lite motivasjon rett og slett. La meg få lønna mi!* (Rektor 3). Selv om dette blir en subjektiv hypotese er det en interessant observasjon av rektoren og kan i denne oppgaven belyses av denne oppgavens syn på indre motivasjon og dets betydning for den ansattes praksis (Edward L. Deci & Ryan, 1985).

Hva gjør du for å legge til rette for praksisfellesskap på denne skolen?

Rektor fra skole nummer 1 trakk fort inn de generelle møtepunktene for lærerne. Teamarbeidet, stor- team, utviklingstid og plandager: *Jeg kan jo trekke inn team-arbeid som vi har lagt til rette for, stor-team og fellestid/ utviklingstid. Plandager. Jeg er jo opptatt av at lærerne må få komme med sine meninger og at vi må bruke den kunnskapen vi har i personalet* (Rektor 1). På disse arenaene ble det arbeidet spesielt med å utvikle gode læringsfellesskap eller praksisfellesskap. Skolen hadde også jobbet med samarbeid og roller på stor- team. Relasjonsbygging innad på team ble her trukket frem: *Vi har jo også jobbet med samarbeid og vår rolle i en gruppe, innad i stor-team noe som virket positivt* (Rektor 1).

Rektor fra skole nummer 2 mente at personalet (og rektor selv) arbeidet med å skape et praksisfellesskap hele tiden. Ved siden av de samme områdene, som rektor fra skole nummer 1 nevnte, var det det å møtes og diskutere også på de uformelle arenaene: *Vi arbeidet vel med*

å skape et læringsfellesskap hele tiden. Dette gjør vi ved utviklingstid sammen og personalet samarbeider jo mye i team og grupper ellers. Ellers tror jeg det er viktig å ha det sånn at alle kan snakke sammen, møtes på uformelle arenaer også. Et godt arbeidsmiljø der vi deler kunnskap også når vi ikke tenker over at vi gjør det (Rektor 2). Det ble også lagt vekt på at skolen ønsket å forbedre seg på dette området, da spesielt med tanke på innhold i utviklingstid: *Vi ønsker å jobbe mer med å få mer struktur og bedre innhold i utviklingstiden* (Rektor 2).

Rektor fra skole nummer 3 trakk frem flere av de samme grunnleggende arenaene som Rektor 1 og 2 viste til, om så med noe ulikt navn. Spesielt interessant var det at rektoren selv ikke følte tiden strakk til og at lærende møter og delingsarenaer utenom fastsatte tider i uka ikke var noe rektor selv var med å la til rette for: *Sånn formelt sett så er det fagmøter og drøftingsmøter ved siden av plandager, som alle skoler har. Men lærende møter sånn ellers, det legger ikke jeg rette til. Sånn er det. Jeg har ikke tid til det* (Rektor 3). På medarbeider undersøkelsen til skole nummer 3 kom det frem at personale hadde ønsker om bedre struktur fra ledelsen, mere tid til deling og synligere ledelse med tilbakemeldinger (evt. Klassevandring). Dette gjenspeiler det Rektor 3 fremhever her og utfordringer tilknyttet det å skape et godt praksisfellesskap.

Praksisfellesskap i skolen ble av rektorene i stor grad referert til som noe med stor påvirkningskraft for motivasjon hos de ansatte. Det ble av alle tre ansett som viktig å ha et fungerende praksisfellesskap der det forelå en god delingskultur, og samarbeid som gav alle parter noe igjen for å delta. Ved manglende delingskultur og ett dårlig samarbeid ble det også trukket frem potensielt mindre indre motivasjon, og ytre motivasjonsfaktorer ble viktigere.

Rektorene la til rette for praksisfellesskap på flere måter. Lederstilen som ble utøvd, evnen til å inkludere ansatte i utviklingstid og samarbeidsprosesser, faste møtepunkter i løpet av uken i tillegg til plandager ble trukket frem. Uformelle samarbeidsarenaer var også noe som bidro til et godt delingsmiljø av kunnskap ifølge Rektor 2. Her er det viktig å få frem at de ansatte ved skole nummer 2, viste til god delingskultur i medarbeiderundersøkelsen tilknyttet skolen. Dette gav igjen informasjon om at rektor selv og de ansatte ved denne skolen (skole nummer 2) delte denne oppfatningen, og at fokuset på å gi tilbakemeldinger, diskutere saker utenom fastsatte møtepunkter, kan være et viktig virkemiddel for å oppnå dette.

11.5 Skoleindividuelle spørsmål

I denne avsluttende delen av analysen vil jeg vise til ett individuelt spørsmål som jeg stilte til hver enkelt rektor, basert på samtalen som ble gjort med avdelingslederen i forkant.

Spørsmålet jeg har valgt å fremstille her i analysen er tatt på bakgrunn av mine forskningsspørsmål og relevans deretter, samt for å videre styrke mine forskningsresultaters relevans.

Rektor ved skole nummer 1:

På denne skolen er det ytret et ønske om flere tilbakemeldinger fra rektor selv på arbeidet som blir gjort. Føler du at du når ut til de ansatte som rektor, med den lederressursen en skole av denne størrelsen er tillagt?

Til skole nummer 1 stilte jeg et spørsmål knyttet til et punkt fra medarbeiderundersøkelsen som jeg mente var med på å skape uro i personalet og potensielt mindre motivasjon blant de ansatte. Rektor gav her et tydelig svar på at organisering av ledelses ressurs også kan ha påvirkning på motivasjonen hos de ansatte: *Jeg når ikke ut til alle ansatte, og dette er jo en svakhet. Igjen tenker jeg ikke at det er sånn enten eller. Det er noe som er bra med den organiseringen og ressursen vi har. Og det handler kanskje veldig mye om de overordnede tingene. Men det det går utover, det er den pedagogiske ledelsen og oppfølgingen. Og dette er synd (Rektor 1). Rektoren fremhevet videre at dette spesielt gikk utover tilbakemeldingskulturen på skolen, noe som kunne føre til nedsatt motivasjon hos de ansatte: *Jeg får gitt mindre tilbakemeldinger noe som for noen sikkert kan være med på å påvirke motivasjonen. Vi trenger å bli sett for den jobben vi gjør.**

Rektor ved skole nummer 2:

På denne skolen har de ansatte og avdelingsleder trukket frem tillit, trivsel og stor takhøyde som avgjørende faktorer for godt arbeidsmiljø, motivasjon og effektivitet. Hvorfor tror du de ansatte trekker frem dette og hva gjør du for å skape denne type trivsel og takhøyde?

Rektor fra skole nummer 2 trakk frem humor igjen som et viktig hjelpemiddel i relasjon og tillitsbygging med de ansatte: *Jeg tenker at humor er et viktig virkemiddel.. Å spøke litt og bruke humor på områder, å le litt sammen det kan skape trivsel. Det at jeg og de ansatte har en åpen og god tone der de er trygge på meg og trygge på den takhøyden som finnes her det*

tror jeg kan gjøre noe med motivasjonen også (Rektor 2). Humor som virkemiddel kunne ifølge rektoren skape åpenhet og trygghet i personalet. Det vil også være relevant å nevne at Rektor 2 var den rektoren, av de tre som ble intervjuet, som oftest trakk inn trivsel og høy takhøyde. Det at rektoren viste stor interesse for relasjonsbygging med alle ansatte kan være en nøkkelfaktor tilknyttet svar på medarbeiderundersøkelse og beskrivelse av skolen gjennom avdelingsleder. Det vil også langt på vei kunne ses i lys av Deci & Ryans (1985) fokus på tilhørighetsbegrepet som et grunnleggende behov for motivasjon i arbeidet.

Rektor ved skole nummer 3:

På denne skolen trakk de ansatte frem mer pedagogisk ledelse som en faktor med forbedringspotensialet. I hvilken grad mener du din tilstedeværelse har påvirkning for motivasjonen på arbeidsplassen og hvordan har du arbeidet med dette?

Rektor fra skole nummer 3 fikk også spørsmål knyttet til sin synlighet i skolehverdagen basert på de ansattes svar i medarbeiderundersøkelsen. Her var jeg ute etter å se hva rektoren la vekt på som kanskje viste seg å fungere, eller ikke fungere, for å redusere uro rundt rektors tilstedeværelse: *Min tilstedeværelse er jo noe vi har snakket om ved flere anledninger. Jeg er jo dessverre mye borte, og har en stor møteplan. Og det kan gi utfordringer for noen. Jeg kan ikke synliggjøre meg så mye som jeg kanskje burde ha gjort. Det er eller har vært for lite tid til oppgaver jeg kunne gjort mere med. Veiledet mer, vært mere tilgjengelig. Sånn som det er nå prøver jeg å jobbe med den tiden jeg har og delta, samarbeide med personalet når jeg kan. Stille åpne spørsmål og reflektere sammen (Rektor 3).* Rektor selv refererte igjen til tid og vanskeligheter rundt dette, noe som igjen gjenspeiler en kanskje for liten lederressurs på skolen. Av metoder ble det ikke nevnt annet enn det å bruke den tiden som ble til overs best mulig ved å lytte, stille spørsmål eller veilede personalet ved mulighet. Sett i sammenheng med samtale gjennomført med avdelingsleder på skolen, og medarbeiderundersøkelsen, kan det igjen trekkes paralleller mellom opplevd motivasjon hos de ansatte og det å oppleve, anerkjennelse, tilbakemeldinger og fungerende praksisfellesskap.

12.0 Drøfting

Jeg vil nå ta for meg resultatene fra analysen og drøfte de opp mot denne besvarelsens teori og forskningsspørsmål. Som nevnt i innledningen har motivasjon direkte innvirkning på blant annet effektivitet og personlig utvikling på arbeidsplassen. Den indre motivasjonen styrer også den ansattes engasjement tilknyttet arbeidet som blir gjort, og kan også kobles til trivsel, tilhørighet og kreativitet i arbeidet (Amabile, 1997; Bolman et al., 2009; Busch & Vanebo, 2000; Edward L. Deci & Ryan, 1985; Kaufmann & Kaufmann, 2015). Ettersom motiverende ledelse kan vurderes til å ha tett relasjon til god ledelse ønsker jeg nå å drøfte hvilke virkemidler de tre rektorene benytter seg av for å skape og opprettholde motivasjon i organisasjonen, og validere disse synspunktene ved hjelp av samtale med avdelingsledere og resultater fra medarbeiderundersøkelsen. Problemstillingen jeg satte var som følger:

Hvilke områder og prosesser legger skoleleder særlig vekt på for å utvikle lærernes motivasjon, kollegiale fellesskap og kreativitet?

Som problemstillingen tilsier satte jeg et klart fokus på ledere innenfor skolesektoren, nærmere bestemt rektorer på tre ulike grunnskoler. Dette valget ble tatt bevisst på bakgrunn av studiet og forskningen oppgaven representerer. Jeg valgte å legge teorien til to teoretiske tilnærminger. Valget ble tatt for å fremheve rektorenes arbeid og deres tilrettelegging for motivasjon, praksisfellesskap og kreativitet både kollegialt og individuelt. På denne måten åpnet jeg opp for å trekke frem skoleledernes tilrettelegginger uten å binde meg opp til et teoretisk perspektiv, noe som kunne ha gitt oppgaven mindre funn av betydning for min besvarelse (Cobb & Bowers, 1999; Suppes, 1974).

I oppgavens teorikapittel kommer det frem at motivasjon kan ses på som drivkraften og handlingskraften til alt vi gjør og foretar oss (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Det kommer også frem at *indre motivasjon*, altså det vi som individer og personer selv tenker og erfarer rundt ulike utfordringer, er sentralt for hvordan vi velger å løse dem (Amabile, 1997; Edward L. Deci & Ryan, 1985). For å danne en fungerende og høyt presterende skole er man også avhengig av en god samarbeidskultur, kunnskapsdeling og felles forståelse for skolen som profesjon (Hargreaves et al., 2014; Wenger, 1998). Høyt presterende skoler kan ofte kjennetegnes av at personalet/ansatte arbeider godt sammen, og utvikler seg i et fellesskap på lik linje med individuell utvikling (Hargreaves et al., 2014). Kreativitet er også et viktig begrep i denne oppgaven. Kreativitet som begrep har i nyere tid fått et større søkelys i skolesammenheng (Amabile, 1997; R. Keith Sawyer, 2006) og blir i denne oppgaven brukt

for å vektlegge motivasjon og praksisfellesskap som aspekter ved skolen som et utviklende fellesskap. Kreativitet er også et begrep som ikke er forsket mye på i skolesammenheng tidligere.

På bakgrunn av dette utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål. Disse tre spørsmålene skulle hjelpe til med å holde oppgaven strukturert og ryddig for lesere, og ikke minst knytte min forskning på skoleledelse nærmere rektorenes praksis:

- 1. Hvordan opplever skoleledere tilretteleggingen for autonomi, kompetanse og tilhørighet på arbeidsplassen, som igjen er med på å fremme motivasjon hos de ansatte?*
- 2. Hvordan tilrettelegger rektorer for samhandlingsarenaer der de vurderer det som sannsynlig at kreative prosesser oppstår?*
- 3. Hvordan kan en skoleleder tilrettelegge for praksisfellesskap på arbeidsplassen og godt samarbeid?*

Dette kapittelet er videre delt inn i tre underoverskrifter. Disse tre kapitlene vil bestå av de tre forskningsspørsmålene oppgaven representerer. Denne inndelingen vil gi en mer åpen struktur på drøftingen for å bevare flyten i besvarelsen. Noen av temaene kan overlappe hverandre.

12.1 Hvordan opplever skoleledere tilretteleggingen for autonomi, kompetanse og tilhørighet på arbeidsplassen, som igjen er med på å fremme motivasjon hos de ansatte?

Min oppgave har rettet fokus på indre motivasjon da spesielt selvbestemmelsesteorien til Deci & Ryan (1985). I denne teorien blir autonomi (som en av tre grunnleggende behov), sett på som frihet til å handle ut fra egne verdier, arv og interesser. Ettersom disse tre knyttes til personlighet og et menneskets egne synspunkter og behov kategoriseres dette innenfor «indre motivasjon», eller en kognitiv tilnærming til motivasjon (Edward L. Deci & Ryan, 1985; Kaufmann & Kaufmann, 2015).

I teorien fremmes det at autonomi er viktig for å kunne utvikle seg som person og for å kunne tilpasse arbeidet best mulig etter egne kvaliteter. Det fremmes altså som en direkte faktor for motivasjon (Edward L. Deci & Ryan, 1985). De tre rektorene forklarte begrepet samlet sett som handlingsfrihet, men med forbehold om rammer. Alle tre rektorer vektla disse rammene som viktige, om så i ulik grad. Rektor fra skole nummer 2 trakk også direkte inn medbestemmelse i begrepet, men selv om de to andre ikke refererte til dette drøftet jeg det dit hen at medbestemmelse (om ikke direkte) var en del av svarene deres. Av rektor fra skole nummer 2 og 3 ble det lagt frem som motivasjonsfremmende for lærere å føle autonomi i

arbeidet som ble gjort, men under rette forhold. Det ble også sagt at autonomi var med på å ivareta den ansattes mulighet til å være seg selv. Rektor fra skole nummer 1 la frem begrepet som viktig, men kanskje med enda strengere rammer enn det rektorene fra de to mindre skolene ytret. Autonomi alene trengte heller ikke å ha betydning for motivasjonen til de ansatte. Her forelå det et større fokus på rammer og struktur, og viktigheten bak at dette var tydelig med henhold til autonomien.

Jeg velger å legge vekt på rektor 1 sitt større fokus på rammer og system. Her er det interessant å få frem at rektor fra skole nummer 1 leder den største skolen med en større stab og flere ansatte. Dette kan igjen være med på å begrunne hvorfor rektoren fremla rammer og regler som enda viktigere sammenlignet med de to andre rektorene på de «noe mindre» skolene. Ved et bredere utvalg av lærere og flere ulike personligheter vil det kunne være vanskeligere å bygge opp ett fungerende praksisfellesskap med like regler, rutiner og rammer og da også stor grad av autonomi innenfor dette. Rektoren fra skole nummer 1 fremla tydelig at ansatte hadde søkt tydeligere rammer og rutiner seg imellom, noe som kan være et tegn på at «praksisfellesskapet» som foreligger på skolen ikke nødvendigvis er helt «tydelig» for flertallet, eller 100 % fungerende. En annen grunn til denne rektorens påstander kan være autonomi- begrepets ståsted i skolen per i dag. For noen vil det kunne være vanskeligere å lede en skole med et overveiende fokus av autonomi og frigjøring fra systemer og struktur. Skepsisen til autonomi (alene som begrep med henhold til motivasjon) kan derfor tolkes til å heller rette seg mot arbeidsoppgaver og sluttprodukt (i dette tilfellet undervisningen som finner sted) og ikke nødvendigvis det at autonomi ikke er med på å skape motivasjon. På skole nummer 1 har de ansatte også ytret et større ønske om mer deltakende og synlig ledelse, noe som for rektoren kan tolkes i kontrast til eventuelt friere rammer.

Med henhold til medarbeiderundersøkelsen velger jeg også å trekke frem en del viktige momenter som er med på å underbygge denne besvarelsens validitet. I undersøkelsen kommer det frem at lærerne ved skole nummer to hadde samarbeidet om å få frem et fellespunkt i å bevare den «store takhøyden» på arbeidsplassen, altså det som gav dem muligheten til å være seg selv og kanskje i en grad også oppleve autonomi i arbeidet. Dette ble også referert til av avdelingsleder ved skolen. Rektor fra skole nummer 2 var også den eneste rektoren som tok opp begrepet «medbestemmelse» helt konkret, under intervjuet. På bakgrunn av dette, og samtale ved avdelingsleder, virket det derfor sannsynlig at rektoren ved denne skolen la vekt på handlinger og metoder som fungerte for «sitt» personal. Dette kom ikke like tydelig frem i svarene jeg fikk fra undersøkelsen med henhold til skole nummer en og tre. Dette betyr på

ingen måte at grepene eller metodene som ble brukt her var u-fungerende da det heller ikke var fremmet punkter i «negativ forstand», eller som utfordrende områder rundt autonomi, men kan gi en ledetråd i hva som har fungert «spesielt godt», på skole nummer 2.

Med utgangspunkt i at autonomi er en faktor for motivasjon (Amabile, 1997; Edward L. Deci & Ryan, 1985), var det viktig å finne ut hvordan rektorene arbeidet med å bevare dette blant de ansatte. Jeg var interessert i å trekke frem metodene som lå til grunn for å skape en fungerende skole, et fungerende fellesskap, motiverte arbeidere og opplevelsen av autonomi blant de ansatte.

På alle tre skolene ble det trukket frem det å gi lærerne frihet i arbeidet innenfor de rette rammene. Måten dette ble gjort av kan direkte beskrives som medbestemmelse eller handlingsfrihet i forhold til undervisning, tilrettelegging og bruk av bundet tid på arbeidsplassene, som Rektor 2 blant annet viste direkte til. Større aspekter som avstemninger ved klubben og kanskje organiserte påvirkninger av lærernes hverdag ligger også inn under emnet, men føles kanskje ikke like direkte autonomi- støttende for de ansatte. Disse metodene kan alle ses på som autonomistøttende tiltak fra rektorene noe de mente til en viss grad gav bedre motivasjon i arbeidet som ble gjort. Dette kan også underbygges av den stadige diskusjonen mellom lærere og politikerne, der lærerne tidligere har følt at politikerne ønsker å binde opp mer tid, øke arbeidsmengden og ta bort mer av friheten i arbeidet. Dette var med på å svekke autonomifølelsen hos mange og er i sterk kontrast til det rektorene på de tre ulike skolene ønsker å fremme av praksis.

Jeg velger videre å trekke frem rektor fra skole nummer 1 sitt svar. Rektoren underbygde tidligere uttalelser med å følge opp at mesteparten av tiden vedrørende autonomi (utvikling og opprettholde), gikk til å samtale åpent med lærerne om hva som lå i begrepet. Selv om rektoren ikke gav noen direkte metode utenom dette, er dette også et eksempel på inkludering og utvikling av felles forståelse. Denne formen for påvirkning og inkludering vil også kunne være autonomi fremmende og selv om rektoren ikke la spesielt vekt på det virket det ut fra medarbeider undersøkelsen som om de ansatte var nøytrale til sin egen autonomisituasjon, og ikke så det som noen utfordring. Det kan også igjen spekuleres i om; jo større organisasjonen blir, og jo flere ansatte som settes sammen, jo større behov for rammer og struktur vil det potensielt oppstå.

Rektor fra skole nummer 2 gav også et svar som er verdt å merke seg. Denne skolen gav tydeligst tegn på at autonomien var viktig og ivarettatt på en god måte (avdelingsleder,

medarbeiderundersøkelse). Rektoren selv nevnte medbestemmelse og muligheter for å være med å bestemme hva som skulle legges vekt på i skoleutvikling og «plan-tid». Dette er med andre ord en metode som etter resultatene å dømme gav en god ønsket effekt for autonomi følelsen blant de ansatte på skolen.

En annen måte å validere denne effekten på er å se til skole nummer 3, og beskrivelsen av denne. På skolen kommer det frem at det er oppstått uro blant personalet knyttet til utviklingstidens innhold og kommunikasjon mellom ansatte og ledelse. Det hevdes at personalet kan sitte igjen med en følelse av lite informasjon om det som kommer, og planlagt utviklingstid som ikke føles nyttig for flertallet. Dette er også den skolen som viste til en medarbeiderundersøkelse med få positive bevaringspunkter og et overveiende fokus på punkter skolen og ledelsen måtte forbedre seg på. Om vi tenker at skole nummer 2 har en fungerende situasjon med henhold til kommunikasjon og medbestemmelse er dette da i kontrast til hva skole nummer 3 opplever. Dette kan fremme viktigheten bak den praksisen rektor på skole nummer 2 viser til med et kanskje større fokus på medbestemmelse og andre faktorer som kommer frem i kommende kapitler. Igjen presiserer jeg at svaret ikke nødvendigvis er entydig og kan være situasjonsbestemt for den skolen det gjelder.

Kompetanse er for Deci & Ryan (1985) og deres selvbestemmelsesteori, avgjørende for motivasjon med henhold til å løse utfordringer og oppgaver. Rektorene var på alle tre skolene godt kjent med begrepet, og i skolesammenheng virket det som om de delte en relativt lik oppfatning. En ting jeg tidlig bet meg merke i var at alle tre plasserte det enten sammen med andre begreper (talent, ferdigheter) eller i tett relasjon til tilhørighet og autonomi. Dette samsvarer godt med selvbestemmelsesteorien (Edward L. Deci & Ryan, 1985). Av alle tre ble det også karakterisert som viktig for motivasjonen men i kanskje noe ulik grad. Det å arbeide med oppgaver man mestrer på bakgrunn av utdanning og erfaring vil gi en personlig anerkjennelse som er med på å bygge opp individet (Edward L. Deci & Ryan, 1985; Lai, 2013). Deci & Ryan (1985) kaller dette for kompetansebekreftelse og forklarer viktigheten bak at (i dette tilfellet) lærerne føler anerkjennelse på flere nivåer i forhold til arbeidet som blir gjort.

For rektorenes del var det viktig å prøve å sikre lærernes praksis ved å plassere de under sine ulike fag og interesseområder så langt dette lot seg gjøre. På denne måten fikk de brukt kompetanse og ferdigheter direkte tilknyttet sine fagområder. På skole nummer 1 kom dette tydeligst frem under samtale/ intervju ved avdelingsleder. Her ble det presisert at noen lærere ikke arbeidet innenfor sine fag/kompetanse-områder noe som ofte var en kilde til frustrasjon

og misnøye blant ansatte. Med utgangspunkt i teorien er det viktig at mennesker føler mestring innenfor sine arbeidsområder, og ikke minst føler tilknytning og interesse for arbeidet som blir gjort (Amabile, 1997; Edward L. Deci & Ryan, 1985; Lai, 2013). Der lærerne ikke arbeider under slike forhold er det derfor naturlig å tenke at mindre motivasjon kan oppstå sammen med uro og misnøye. Rektor fra skole nummer 1 trakk ikke frem fordeling av lærere på ulike fagområder som et viktig bevaringspunkt innenfor kompetanse, men la derimot vekt på utdanning, leseveiledere og lærende team.

Alle rektorene trakk frem etterutdanning. Det var viktig at de ansatte fikk tilbud om å kurs og forelesninger innenfor ønskede fagfelt, eller pålagt satsingsområder. Det ble derimot noen forskjeller mellom skolene grunnet ressurser og størrelse noe som betydde at enkelte fikk nei iblant. Videre/ etterutdanning kan være eksempler på kompetanseutvikling. Ved å gi ansatte disse tilbudene og iblant også ivareta den enkelte viser skolen at de satser og investerer på vedkommende. Dette vil igjen styrke relasjonen mellom ansatte og organisasjon, som igjen kan føre til økt motivasjon med henhold til jobben som blir gjort. I kontrast til dette kan ansatte ved en jobb som ikke tilbyr videreutdanning, og som oftest ville måtte si nei ved henvendelser knyttet til dette, få arbeidere som er mindre fornøyd med situasjonen og som etter hvert også kan føle mindre personlig mestring og utvikling innenfor sine interesseområder.

Som nevnt i forrige avsnitt er personlig mestring også en faktor for motivasjonen til arbeidet. Med henhold til motivasjon var også begrepet «mestring», noe rektor fra skole nummer 1 la vekt på og mente var en av grunnsteinene til motivasjon hos de ansatte. Her vil jeg igjen trekke inn Linda Lai (2013) som fremmer at; *De beste resultatene oppnås av ledere som satser på at medarbeiderne skal oppleve at de mestrer jobben godt* (Lai, 2013).

Selvbestemmelsesteori fremmer tydelig at kompetansen til en arbeidstaker har potensiale til å øke ved gjentatt mestring og føre til videreutvikling innenfor område (Edward L. Deci & Ryan, 1985). Også McClelland (1987) skriver om mestring, eller prestasjon, med henhold til utførte oppgaver, men bygger også videre på at oppgavene bør gi en viss utfordring til aktøren (McClelland, 1987). På bakgrunn av dette kan det trekkes slutninger om at rektorer bør tilrettelegge arbeidsoppgaver for de ansatte som skaper personlig mestring og samtidig utfordrer. Dette vil kunne være med på å bygge opp motivasjon hos de ansatte, noe som igjen vil gi bedre resultater for hele organisasjonen.

Det å ha en god tilbakemeldingskultur er ifølge motivasjonsteori svært viktig for å gi ansatte anerkjennelse for jobben de gjør. Ros, konstruktiv kritikk og veiledning kan være med på å

skape tydelige forventninger mellom ansatte og rektor noe som kan påvirke den indre motivasjonen hos de ansatte (Adams & Berkowitz, 1976; Edward L. Deci & Ryan, 1985; Herzberg et al., 1993). Tilbakemeldinger var også noe alle tre rektorene trakk frem om så ikke akkurat under punktet kompetanse. Rektor fra skole nummer 1 og 2 mente begge at både formelle og uformelle tilbakemeldinger, samtaler med de ansatte, var viktige momenter i hverdagen for å styrke de ansattes kompetanse og motivasjon. Rektor fra skole nummer 3 trakk også frem veiledning, men la større vekt på at det var for lite tid til oppfølging og samtale med kollegaer. Med henhold til medarbeiderundersøkelsen på skole nummer 3 kan det nok en gang trekkes paralleller mellom resultatene og tilbakemeldingene fra lærerne og det Rektor 3 selv sier. Ved mindre tid til tilbakemeldinger og (kanskje) dårligere kommunikasjon mellom ansatte og rektor kan det oppstå uro/misnøye i personalet som igjen kan føre til mindre motivasjon.

Tilhørighets- begrepet knyttet rektorene til trivsel, samarbeid, deltakelse, trygghet og sosialt samvær. Det ble av alle tre fremstilt som viktig med henhold til motivasjon og kanskje verdt å nevne også trukket frem som et grunnleggende behov hos alle. Tilhørighet som begrep er av motivasjonsteori, på tvers av flere tilnærminger, sett på som en faktor for motivasjon (Edward L. Deci & Ryan, 1985; Herzberg et al., 1993; Kaufmann & Kaufmann, 2015; Maslow, 1987; McClelland, 1987). Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) vektlegger tilhørighet sterkt med henhold til indre motivasjon og var derfor et svært relevant punkt for min motivasjonsforskning. For rektorene stod tilhørighets-begrepet også i nær relasjon til samarbeid og fellesskap. Begrepet ble derfor reflektert rundt på to ulike måter, både gjennom en situert og en indre kognitiv tilnærming til motivasjon.

Rektor fra skole nummer 1 og 2, snakket om at trivsel og tilhørighet ikke nødvendigvis var av avgjørende betydning for en nyansatt, men ble viktigere over tid. De trakk inn dette på bakgrunn av at nyansatte ikke kunne forvente å være like godt kjent med alle som en som hadde jobbet der over lengre tid. Tilhørigheten og trivselen ble altså viktigere over tid, jo lengre den ansatte jobbet der. Også verdt å få frem var at alle trakk inn samarbeid i tett relasjon til tilhørighet. Rektor fra skole nummer 3 mente at en trygg delingskultur oppstod ved god tilhørighet blant personalet og at god kommunikasjon blant lærerne derfor var avhengig av en viss tilhørighet hos den ansatte. På samme måte trakk også rektorene fra skole nummer 1 og 3 frem viktigheten bak å få frem sin mening, som kanskje ikke nødvendigvis var så enkelt om man ikke var trygg i arbeidssituasjonen. Tilhørighet ble med andre ord fremstilt som en viktig faktor for at et praksisfellesskap skal fungere.

Av metoder de tre rektorene trakk frem (for utenom medarbeiderundersøkelsen) ble relasjonsbygging tidlig fremmet, og evnen til å se de ansatte for de kvalitetene de har. Det å være en støttespiller men også tilrettelegger for trivsel de ansatte imellom var viktige momenter. Selvbestemmelsesteori fremmer også relasjonsbygging som en viktig metode for utvikling av gode relasjoner mellom mennesker (Edward L. Deci & Ryan, 1985). Dette støtter godt opp under det de tre rektorene vektla som viktig, men samtidig beskrev at ble gjennomført i ulike omfang. Rektorene fra skole nummer 1 og 2 beskrev begge helt tydelig at relasjonsbygging var noe de arbeidet med å ha, opprettholde og gjerne skulle ønske de fikk gjort mer av. De beskrev også skolene sine som arbeidsplasser med overveiende positive relasjoner og gode kollegaer. Rektor fra skole nummer 3 var noe mer opptatt av å få frem viktigheten bak tillit/tilhørighet de ansatte imellom og nevnte at skolen hadde arbeidet med typisk «balkanisering», på arbeidsplassen, der de ønsket å løse opp i settinger som kunne ha negativ effekt på kunnskapsdeling og/ eller faglig utvikling. Dette ble også nevnt av avdelingsleder ved skolen i Case-beskrivelsen. I tillegg ble det trukket frem at skolen ønsket å legge til rette for sosiale aktiviteter både i og utenfor arbeidstid, men at dette var ikke noe som lå fast inne. Ved unntak hendte det at noen av de ansatte kunne møtes på ulike tilstelninger, men som en skole var kollegiet sjeldent sammen utenom arbeidsrelaterte oppgaver. Med tanke på denne skolens medarbeiderundersøkelse og resultater deretter, kan det tolkes dit at skolen kunne hatt utbytte av et større fokus og mer arbeid knyttet til trivsel og tilhørighet som Rektor 3 nevnte.

Avslutningsvis ble humor også trukket frem. Humor var et virkemiddel som var med på å skape trivsel og bidra til at ansatte hadde det kjekt på jobb og turte å slå av en spøk. Rektor fra skole nummer 2, trakk spesielt frem humor som en potensiell faktor for motivasjon og med tanke på resultater hentet fra avdelingsleder og medarbeider undersøkelse kan det tenkes at humoren rektor representerte var med på å bidra til et arbeidsmiljø med høy trivsel og økt motivasjon deretter.

12.2 Hvordan tilrettelegger rektorer for samhandlingsarenaer der de vurderer det som sannsynlig at kreative prosesser oppstår?

I denne besvarelsen valgte jeg å inkludere kreativitet som en del av min forskning. Kreativitet er også forsket på i skolesammenheng både med henhold til kreativ problemløsning hos lærere, samt hvordan det i relasjon til autonomi kan skape økt faglig utvikling (R. Keith Sawyer, 2006; Sawyer, 2011). Det er likevel ikke sett på som et forskningsområde med stort fokus, i alle fall ikke innenfor organisasjonsforskning (R. Keith Sawyer, 2006).

Amabile (1997) hevder at vi trenger kreativitet til lek, løse utfordringer, lære og å utvikle oss. I skolesammenheng blir det trukket frem at muligheten til å benytte seg av sin iboende kreativitet står i direkte relasjon til indre motivasjon, nærmere bestemt både autonomi i arbeidet, kompetanse utvikling og også i noen grad tilhørighet (Amabile, 1997). De tre rektorene hadde ulike tilnærminger til begrepet kreativitet, og særlig rektor fra skole nummer 1 var veldig opptatt av at begrepet ikke kunne «stå alene». Her ble det referert til som en evne til å være lekende og skapende med forbehold om at dette ble gjort innenfor sine fag og arbeidsområder. Begrepet burde videre stå sammen med autonomi og følge samme «regler» med forbehold om at utfoldelsen skjedde innenfor rammene skolen representerte. Sett i lys av teori var dette svært aktuelle argumenter fra rektoren som da repeterte mye av det Sawyer (2006) skriver om i sin forskning, uten å nødvendigvis være klar over det. Sawyer (2006) fremhever at kreativitet i skolesammenheng ofte blir misforstått som en egenskap tilknyttet kunst og håndverk eller kunstnerisk evne der man frigjør seg (R. Keith Sawyer, 2006). Dette var også noe rektor fra skole nummer 2 støttet seg til og supplerte med «frihet i arbeidet». Rektor fra skole nummer 3 mente kreativitet i skolesammenheng handlet mye om lærernes gnist til å utfordre seg selv. Rammer ble mindre nevnt under tidlig drøfting av begrepet men kom mer synlig frem senere i intervjuet. Begrepet ble av rektoren også sett i lys av autonomibegrepet som var tidligere reflektert rundt.

Forskning i denne oppgaven viser at kreativitet «kan» ses på som en faktor for økt motivasjon i arbeidet, i alle fall knyttet til lærerrollen. Det er et begrep som står sterkt sammen med autonomien i et lærer-kollegial både individuelt og situert (Amabile, 1997; R. Keith Sawyer, 2006; Sawyer, 2011). Alle de tre rektorene mente også at kreativitet kunne være et virkemiddel eller ha påvirkning på opplevd motivasjon. Spesielt sammen med autonomi begrepet fra tidligere kom dette tydelig frem. Det ble også tatt ut av skolekontekst og sett på som en viktig menneskelig egenskap. Sawyer (2006) skriver i sin bok at kreativitet ikke er et høyt prioritert forskningsområde per i dag, og det kan virke som om rektorene ikke hadde lest mye om begrepet tidligere. Med henhold til selve tilretteleggingen av undervisningen var det rektor fra skole nummer 3 som var mest opptatt av selve praksisen. Kreativitet ville ifølge rektoren være med på å bestemme hvordan lærerne valgte å legge opp undervisningen til syvende og sist, og kunne brukes som et verktøy for å utarbeide læringsopplegg.

Den kreative lærer skal ifølge teorien lære seg å balansere mellom struktur og improvisasjon. Evnen til å improvisere blir særlig fremmet av Sawyer (2011), og hans forskning viser til at de beste timene er timer der det er tilrettelagt for kreativ problemløsning og improvisasjon

(Sawyer, 2011). På tross av dette ble improvisasjon i liten grad fremmet av rektorene, som igjen virket mer opptatt av å la lærerne utvikle sine kreative evner innenfor gitte rammer. Dette stemmer like fullt godt overens med paradoksene Sawyer (2011) referer til (*teachers, learning & the curriculum paradox*) der vanskeligheten bak det å skulle tilrettelegge for kreativitet både for ledere og lærere ligger i kontrasten i arbeidet som blir utført (Sawyer, 2011, p. 3). God ledelse skaper trygghet og rammer med tilrettelegging for autonomi, altså frihet i arbeidet, akkurat som god klasseledelse også fokuserer på flere av de samme prinsippene. Det er derfor ikke så rart at alle 3 rektorene fremla viktigheten bak rammer igjen, og la fokuset på «muligheten til å utvikle seg kreativt innenfor sine områder og felles rutiner», fremfor et større overordnet fokus på improvisasjon og kreativ utfoldelse på arbeidsplassen.

Det å skulle tilrettelegge for en kreativ praksis som kanskje fokuserer på improvisasjon og alternative metoder vil fra en leders perspektiv være utfordrende. På den ene siden satser norsk skole allerede på tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006), og lærerne er vel vant med at deres kreative evner blir utfordret på alternativ undervisningsopplegg og generell praksis. På en annen side er denne tilnærmingen til kreativitet lite underbygget av improvisasjon, eller kunnskap rundt kreativitet som begrep og verktøy. Dette kommer frem gjennom tidligere forskning og teori, og kan også ses spor av i min forskning der begrepet er kjent for rektorene, men ikke fokusert på av noen av mine deltakere i oppgaven. Rektorene var alle tre like fullt enige om at kreativitet var noe som kanskje burde ha større plass i skolen, og også var en faktor for motivasjon. De reflekterte også engasjert rundt hvordan de var med på å ivareta kreativitet gjennom blant annet autonomi, medbestemmelse og trygghet på arbeidsplassen.

Rektor fra skole nummer 1 trakk frem det å anerkjenne ansatte sine forslag, altså medbestemmelse igjen, og virkelig bruke de ideene som gav skolen et løft. På denne måten følte ansatte på arbeidsplassen at deres forslag betydde noe og de kunne se endringer ut fra sine egne tanker og forslag. Rektoren trakk også frem det å kunne «gå litt på siden» av den dagligdagse praksisen i blant for å teste ut nye metoder og at det skulle være rom for nettopp dette. Lærerne skulle ha mulighet til å bruke sine evner innenfor aktuelle undervisningsområder med kreative arbeidsmetoder og føle seg trygg i å eksperimentere med ulike undervisningsopplegg så lenge de var knyttet opp mot kompetansemål og relevante emner. Rektor fra skole nummer 2 fremmet stort sett mye av det samme som rektor fra skole nummer 1, også med spesielt fokus på å være imøtekomende på forslag og ideer. Evnen til å kunne se de ansatte for de ulike egenskapene de hadde og rett å slett la dem bruke disse

egenskapene der det passet var altså noe rektorene tilrettela for og arbeidet med, om så (på noen områder) litt ubevisst. Rektor fra skole nummer 3 var kanskje den rektoren som nærmest trakk inn improvisasjon i det å «kunne slippe seg litt løs» i undervisningssammenheng og ikke bestandig planlegge hver time systematisk. Rektoren var opptatt av å la lærerne jobbe mot kompetansemål, men å tilrettelegge for at lærerne iblant skulle kunne velge kompetansemål knyttet til den beste undervisningen, fremfor å velge kompetansemål først å legge undervisning med ønske om å nå så mange mål som mulig.

Amabile (1997) fremhever videre at man kan øve på å utvikle teknikker for økt meta-kognisjon rundt utfordringer, samt løse oppgaver gjennom bruk av egen erfaring, for å utvikle sin kreative praksis (Amabile, 1997). Læreryrket er per i dag et lektorløp som går over fem år, men det regnes likefullt også som et yrke der erfaring har mye å si for hvordan man håndterer elever, utfordringer og situasjoner som oppstår. Her kan det spekuleres i om lærerne derfor arbeider med kreativ utvikling kun gjennom å gjennomføre jobben sin over en lengre tidsperiode. Det som derimot ikke trengs og bli spekulert i er viktigheten bak erfaringsdeling i samarbeid og lærende fellesskap. Denne delingen kan også ses på som en god metode for å øke kreativiteten og «verktøykassen» til ansatte (R. Keith Sawyer, 2006), å ikke bare for å etablere felles praksis, lærerprofesjonalitet og økt motivasjon. «Brainstorming» som teorien også fremmer som metode er et kjent uttrykk for idemyldring og noe lærerne ofte møter i teamsettinger, kurs og andre fagrelaterte samarbeid (R. Keith Sawyer, 2006). Selv om ikke de tre rektorene vektla dette når kreativitet ble reflektert rundt, var dette noe alle tre skolene ønsket å arbeide med, og som kom tydelig frem i neste kapittel som tar for seg forskningsspørsmålet knyttet til praksisfellesskap.

12.3 Hvordan tilrettelegger rektorer for samhandlingsarenaer der de vurderer det som sannsynlig at kreative prosesser oppstår?

Praksisfellesskap som beskrevet i denne oppgaven fokuserer på hvordan mennesker utvikler seg sammen i et lærende fellesskap (Wenger, 1998). I skolesammenheng dreier det seg om kunnskapsdeling på både formelle og uformelle arenaer. De tre rektorene var alle svært engasjert i emnet og virket kjent med begrepet, på tross av at de av og til refererte til det som læringsfellesskap. Wenger (1998) definerer et læringsfellesskap som en gruppe mennesker som deler en bekymring eller lidenskap for noe de gjør (arbeid, interesse, annet) og ønsker å lære seg å gjøre det bedre. Dette skjer gjennom samhandling og interaksjon i ulike kontekster, både formelle og uformelle læringsarenaer (Wenger, 1998). For at dette skal skje bør enkelte kriterier oppfylles som:

1. De ansatte drives av felles interesser og er bundet sammen gjennom kompetanse, profesjon og tilhørighet.
 2. Man er opptatt av fellesskapet fremfor individet. Opptatt av felles praksis fremfor individuell praksis.
 3. De ansatte besitter både lik og ulik kompetanse og på tvers av dette vil de kunne utvikle et felles repertoar av verktøy som de kan bruke for å løse utfordringer knyttet til jobben.
- (Wenger, 1998).

Rektorene definerte praksisfellesskap som grupperinger med deltagende ansatte som samarbeidet for å få frem den beste praksisen. Som teorien også tar opp var alle de tre rektorene svært opptatt av at lærerne måtte oppleve tilhørighet og nytteverdi av innholdet i slike samarbeid. Om ikke innholdet i for eksempel utviklingstiden var relevant kunne dette være ødeleggende for lærernes motivasjon knyttet til emne eller utfordring. Det kunne også oppstå gnisninger innad i team eller små fellesskap, der de ansatte følte noen ikke bidro til erfaring og kunnskapsdeling.

Ettersom motivasjon på arbeidsplassen avhenger av at arbeidstakerne føler en viss tilhørighet både til praksis og personale, vil det kunne være riktig å si at et godt læringsmiljø med et fungerende praksisfellesskap er med på å bygge opp den ansattes motivasjon (Edward L. Deci & Ryan, 1985; Kaufmann & Kaufmann, 2015; Wenger, 1998). Da rektorene fikk spørsmålet om gode praksisfellesskap kunne være med på å påvirke motivasjonen var svarene entydige «ja». Rektor fra skole nummer 1 hevdet at ved å være i et godt læringsfellesskap der man opplevde tilhørighet ville de ansatte kunne falle tilbake på felles rutiner og regler ved vanskelige avgjørelser og utfordringer. Dette ville være med å skape trygghet på arbeidsplassen og absolutt kunne bidra til økt motivasjon. I følge Deci & Ryan (1985) er en god tilbakemeldingskultur også et aktivt virkemiddel for å skape tilhørighet og motivasjon hos arbeidstakere (Edward L. Deci & Ryan, 1985). Disse tilbakemeldingene og denne veiledningen trenger ikke nødvendigvis «kun» komme fra rektorer eller avdelingsledere, men kan også være en motivasjonsbygger de ansatte i mellom. Med andre ord; om rektorene var med på å bygge opp fungerende praksisfellesskap ville de kunne bidra til å skape bedre kommunikasjon, samarbeid og tilbakemeldingskultur også lærerne i mellom. Rektor fra skole nummer 1 mente at lærerne kunne få mye ut av å dele «artige tips og ideer» seg imellom noe som kan relateres til kreativ praksis eller idemyldring (Sawyer, 2011). Rektor fra skole nummer 2 mente det var helt naturlig at et godt læringsfellesskap bidro til økt motivasjon.

Kriterier som; lære av hverandre, utnytte hverandres kompetanse og samarbeidskultur ble trukket frem. Rektoren sa også at samarbeidet i seg selv var svært viktig i skolen ettersom praksisen og arbeidet ofte ble utført nettopp gjennom denne arbeidsformen. Både direkte og indirekte ville dette også ha betydning for elevenes læring som for de fleste lærere vil være det viktigste med jobben. Det kan med andre ord relateres til den indre motivasjonen i de ansatte. Rektor fra skole nummer 3 var også overbevist om at et fungerende læringsfellesskap hadde direkte betydning til motivasjon. Det var viktig å forstå at barn og unge er komplekse, de er alle forskjellige individer og det kreves derfor ulike kunnskaper, erfaring og metoder for å håndtere utfordringer. Nettopp derfor er det så viktig å bruke hverandre på skolen mente rektoren som også la vekt på viktigheten bak at alle bidro. Rektoren sa også direkte at de som ikke deltok i et fungerende læringsfellesskap eller meldte seg ut av generelt samarbeid, var også de som dro først hjem, hadde minst motivasjon til arbeidet og var mest opptatt av eksterne faktorer som lønn. Sett i lys av teorien underbygger dette synet at indre motivasjon er en viktigere faktor for motivasjon generelt, og har større påvirkning i forhold til ytre motivasjonsfaktorer (Edward L. Deci & Ryan, 1985).

Så langt har teorien belyst ulike tilnærminger og rektorenes synspunkter tilknyttet praksisfellesskap. Det å finne metodene for hvordan rektorene arbeidet var neste steg. Av formelle og lovpålagte samlingsområder trakk alle skolene frem team-tid, info-tid og skoleutviklings- tid. Disse tre arenaene var fordelt utover uken i noe ulikt tidsomfang. All arbeidstid utenom dette disponerte lærerne selv til egen planlegging, møtevirksomhet og samarbeid. Plandager som er hele dager der de ansatte planlegger, samarbeid og/eller gjennomfører kurs ble også nevnt.

Rektorene trakk frem viktigheten bak å drive fellestid, altså info-tid og skoleutvikling, effektivt med nyttig innhold. Videre ble medbestemmelse trukket inn, og på den ene skolen fikk personalet mulighet til å være med å bestemme hva deler av skoleutviklingen skulle legge vekt på. Rektor fra skole nummer 1 og 2 var begge opptatte av at de satt på en viss påvirkningskraft med henhold til dannelsen av praksisfellesskap. Med henhold til medarbeiderundersøkelsen gjort på skole nummer 1, kommer det frem at de ansatte ønsker å utvikle samarbeidet seg imellom på tvers av trinn. Denne skolen viste ellers til gode resultater basert på trivsel og arbeidskultur men med forbedringspunkter knyttet til innhold og struktur i møter. Struktur var også noe rektor fra skole nummer 1 fremhevet flere ganger.

På skole nummer 2 viste medarbeiderundersøkelsen at de ansatte; ønsker å videreføre og bevare den gode samarbeidskulturen som foreligger. Denne skolen var den minste i min

forskning noe som i enkelte tilfeller kan bety et mer sammensveiset kollegial, men ikke nødvendigvis mer samarbeid. Rektor på skole nummer to trakk også frem medbestemmelse som tidligere nevnt, og det kan virke som om nettopp det å gi lærerne mulighet til å delta i planlegging og kunne være med på å bestemme deler av utviklingstiden var et fungerende tiltak for denne skolen. Trivsel og tilhørighet kan ha direkte innvirkning på samarbeid (Edward L. Deci & Ryan, 1985; Wenger, 1998), og skole nummer 2 var også den skolen som viste tydeligst tegn på akkurat dette. En annen viktig metode som kanskje ikke kom tydelig frem var at alle lærerne virket fornøyd med grad av deltakelse fra rektoren selv. Ved å være en deltakende leder som kanskje går foran som eksempel med samarbeid på tvers av trinn kan man kanskje oppnå et tettere samhold i personalet og bedre samarbeid, også uten at rektor er tilstede.

Rektor fra skole nummer 3 sa tydelig at det ikke forelå nok tid til å arbeide med dannelse av læringsfellesskap på arbeidsplassen. Som de andre skolene lå de formelle arenaene til grunne, men innholdet i arenaen trengte helt klart å utbedres, og samarbeidskulturen på skolen kunne virke splittet basert på utsagn fra både rektor og avdelingsleder. Dette underbygget også medarbeiderundersøkelsen langt på vei, der resultatene ikke var overveiende positive til skoleutvikling i avdelingsleder og rektors regi. Lærerne fremmet derimot et vedlikeholds punkt knyttet til samarbeid «dem imellom» både faglig og sosialt. Igjen kan disse resultatene være med på å bekrefte viktigheten bak det å ha tid og ressurser til å arbeide med praksisfellesskap. Det kan virke som at rektorene ved skole 1 og 2 hadde noe mere tid til å fokusere på dette aspektet og dermed oppstod det et mer utviklet praksisfellesskap, med bedre relasjoner mellom ledelse og ansatte. Dette medførte igjen til høyere trivsel og tilhørighet og dermed også større motivasjon i personalet. På skole nummer 3 der det forelå utfordringer knyttet til flere aspekter ved ledelses-struktur og andre uromomenter, var det også mindre fokus på nettopp områder som teorien i oppgaven hevder at kan være med å skape større motivasjon. Med andre ord underbygger resultatene teorien.

Det å være et forbilde for samarbeid var noe som kom igjen gjennom beskrivelsen av «uformelle samarbeidsarenaer», og dets betydning for fellesskapet/tilhørigheten på arbeidsplassen. Det var med andre ord viktig at rektor hadde tid til å bruke seg selv som eksempel og ikke bare legge til rette for praksisfellesskap. På den skolen der rektor hadde mest tid, og medarbeiderundersøkelsen underbygget dette, var det tydelig at de ansatte følte det forelå et godt samarbeid. Trivsel og tilhørighet var også rangert som høyt. På tross av dette er det viktig å fremheve at alle skolene fremla at de hadde en god vei å gå med henhold

til innhold og struktur i møter, felles rammer og regler i forhold til praksis, og samarbeid spesielt på tvers av trinn.

Oppsummert sett var de viktigste tiltakene rektorene gjorde for å bygge opp og ivareta praksisfellesskap:

1. Synliggjøre seg selv som et eksempel på samarbeid og deltakelse.
2. Arbeide med å skape rammer og struktur slik at praksisen skolen representerer har en felles base for alle ansatte å støtte seg til.
3. Legge til rette for medbestemmelse der det lar seg gjøre.
4. Se, lytte til og være mottakelig for alle ansatte.
5. Opprettholde faste møtepunkter og eventuelt legge til rette for flere ved behov/mulighet.
6. Arbeide direkte med innholdet i lærende- møter, samarbeid og team- arbeid.

Disse metodene er forslag basert på fungerende og ønskede tiltak på skolene representert av oppgaven.

13.0 Konklusjon

Temaet for denne oppgaven er lagt til skoleledelse og motivasjon. Dette er et aktuelt tema blant annet basert på at god skoleledelse kan sies å gå hånd i hånd med motiverende ledelse (Kunnskapsdepartementet, 2004). Motivasjon er også grunnlaget for hvordan mennesker velger å handle, hvor bra de presterer, og hvor godt de trives i jobben sin (Edward L. Deci & Ryan, 1985; Kaufmann & Kaufmann, 2015). For å belyse rektorenes virkemidler valgte jeg å videre legge vekt på praksisfellesskap og kreativitet. Samlet sett dannet disse teoriene utgangspunkt for å drøfte skolelederes oppfatninger og strategier tilknyttet skoleutvikling og motivasjonsarbeid i grunnskolen. Problemstillingen for oppgaven ble satt til:

Hvilke områder og prosesser legger skoleleder særlig vekt på for å utvikle lærernes motivasjon, kollegiale fellesskap og kreativitet?

Jeg vil i dette avsluttende kapittelet besvare mine forskningsspørsmål ved å trekke frem oppgavens viktigste funn.

13.1 Skoleledelse og tilrettelegging for motivasjon gjennom autonomi, kompetanse og tilhørighet.

De tre rektorene oppgaven presenterer mente alle at de kunne påvirke de ansattes motivasjon gjennom tilrettelegging for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Selvbestemmelsesteorien til Deci & Ryan (1985), vektlegger disse tre begrepene som avgjørende behov for menneskelig motivasjon. Metodene rektorene trakk frem strekker seg fra tilrettelegging for individet, til tilrettelegging for kollegiale.

Autonomi ble av rektorene ansett som et viktig punkt for motivasjon dog i noe ulik grad. De tilrettela for autonomi hovedsakelig ved hjelp av tre virkemidler som bestod av **handlingsfrihet, medbestemmelse og relasjonsbygging**. Handlingsfriheten bestod av rom for egen utvikling, muligheter til å teste nye undervisningsopplegg, og «stor takhøyde», som innebar at alle ansatte kunne være seg selv (og oppleve aksept for dette). For rektorene var det også viktig å fremme at handlingsfriheten måtte skje innenfor gitte rammer og strukturer slik at ikke det gikk ut over skolen som organisasjon. Medbestemmelse ble av rektorene fremmet som muligheten til å påvirke fastsatte møtetidspunkter og skolen i sin helhet. Eksempelvis viste en rektor til muligheten på sin skole for at personalet fikk være med å bestemme hva som skulle prioriteres i noe skoleutviklingstid. Relasjonsbyggingen som ble fremhevet ble forklart som det å tilrettelegge for stor takhøyde, noe som skapte trygghet for å være seg selv i personalet. På denne måten ville de ansatte også føle større aksept for å bruke sine evner i

jobben sin innenfor aktuelle områder. Samlet sett gav disse virkemidlene rom for autonomi og dermed også økt motivasjon for lærerne.

Kompetanse ble av rektorene også ansett for å være viktig for motivasjonen hos de ansatte.

Begrepet ble derimot av alle tre også beskrevet i sammenheng med talent og ferdigheter.

Rektorene tilrettela for kompetanse gjennom virkemidler tilknyttet **mestring**,

tilbakemeldinger og **videreutdanning**. Mestring ble arbeidet med gjennom å plassere de ansatte under sine fag og kunnskapsområder. Det ble også arbeidet med gjennom å skape mestringsfølelse ved hjelp av tilbakemeldinger på lærernes praksis. Det å tilrettelegge spesielt for mestring hos ansatte vil ifølge teorien kunne bidra til å skape økt arbeidsmotivasjon hos de ansatte (Edward L. Deci & Ryan, 1985; Lai, 2013). Tilbakemeldinger som nevnt, ble ansett som en viktig faktor for både å bygge relasjon, og å anerkjenne kompetanse og ferdigheter hos de ansatte. Det var viktig at tilbakemeldingene som ble gitt var konstruktive og gjerne spørrende. Oppgavens funn viser også at de to skolene med størst fokus på tilbakemeldingskultur var de skolene som fikk flere positive tilbakemeldinger fra de ansatte gjennom medarbeiderundersøkelser. På samme måte kom det også frem at den rektoren som hadde minst tid til å bygge relasjoner med personalet, og å gi tilbakemeldinger, var den skolen som hadde størst utfordringer presentert i medarbeiderundersøkelsen. Tilrettelegging for videreutdanning ble også fremmet av alle tre rektorene, så lenge skolen hadde ressurser til å tilby dette.

Tilhørighet var et begrep som alle tre rektorene vektla sterkt. Det ble fremmet som en svært viktig motivasjonsfaktor og et grunnleggende behov. Selvbestemmelsesteorien fremmer også tilhørighets-begrepet som et grunnleggende behov for at mennesket skal oppleve motivasjon i arbeid (Edward L. Deci & Ryan, 1985). For rektorene stod tilhørighets-begrepet også i nær relasjon til samarbeid og fellesskap. Rektorene arbeidet hovedsakelig mest med tilhørighet gjennom **relasjonsbygging** og **gode samarbeidsarenaer**. Relasjonsbyggingen handlet om å se hver ansatt individuelt, og å bygge god kommunikasjon dem imellom. Trygghet og trivsel ble her fremmet og rektorene var svært opptatt av at det måtte foreligge en underliggende trygghet mellom kollegiale selv og ledelsen. Rektorene arbeidet også med tilhørigheten gjennom å skape gode praksisfellesskap preget av motivasjon og læring de ansatte i mellom. Også viktig å få frem var det at to av rektorene mente at motivasjon gjennom tilhørighet vokste over tid hos arbeidstakeren gjennom den sosiale samhandlingen med kollegaene og selve tilhørigheten til organisasjonen. Trivsel og trygghet ble altså større jo lengre

arbeidstakeren jobbet på samme arbeidsplass. Felles struktur og rammer ville også kunne påvirke tilhørigheten hos de ansatte fordi de ville oppleve en felles kultur på arbeidsplassen.

13.2 Skoleledelse og tilrettelegging for motivasjon gjennom kreativitet

Kreativitet ble av skolelederne beskrevet ulikt i intervjuene. Dette skyldes blant annet at begrepet fortsatt ikke er så vanlig i relasjon til skole eller skoleledelse (R. Keith Sawyer, 2006), som det kanskje burde vært. På bakgrunn av dette viste rektorene ulike oppfatninger av begrepet. Selv om kreativitet kan ses på som både et situert og individuelt fenomen (Amabile, 1997; R. Keith Sawyer, 2006), fremmet rektorene begrepet mest som et individuelt. Det som var felles for rektorene var at begrepet ble fremmet som en evne til å være lekende og skapende, eller som en indre gnist for å teste ut noe nytt. De plasserte det også i sammenheng med autonomi fordi de mente at friheten innenfor et arbeidsområdeområde, eller improvisasjon tilknyttet en utfordring, kunne skje i sammenheng med handlingsfrihet i arbeidet. Rektorene mente på tross av noe ulik tilnærming til begrepet at kreativitet også kunne være motivasjonsfremmende.

Måten rektorene arbeidet med kreativitet på bestod av tilrettelegging for **kreativitet i autonomi, anerkjennelse** av kreative forslag og praksis, og igjen **relasjonsbygging** med fokus på **trygghet**. Gjennom å tilrettelegge for autonomi mente de at de også tilrettela for kreativ utfoldelse innenfor skolens rammer og felles mål. Amabile (1998) viser også til autonomi som et viktig moment for kreativ utfoldelse. Rektorene skulle også være oppmuntrende i å la ansatte bruke sine kreative evner når det kom til idemyldring, forslag til ledelsen og under utarbeidingen av undervisningsopplegg. Gjennom å skape trygghet mente rektorene at de ansatte oftere ville tørre å bruke egne kreative evner i jobben tilknyttet ulike arbeidsområder.

13.3 Skoleledelse og tilrettelegging for motivasjon gjennom praksisfellesskap

Rektorene viste alle en felles forståelse tilknyttet begrepet praksisfellesskap. De fremmet også at praksisfellesskap kunne ha betydelig innvirkning på opplevd motivasjon hos de ansatte. Ved siden av å fremme praksisfellesskap som grupperinger med deltagende ansatte som samarbeidet for å få frem den beste praksisen, var de også svært opptatt av at alle deltakerne måtte gi og ta. Opplevelsen av å møte opp til et samarbeidet der man ikke følte læring kunne være svært ødeleggende for motivasjonen. Dette blir også beskrevet i teorien (Wenger, 1998). Rektorene trakk også igjen inn tilhørighetsbegrepet som de mente var med på å underbygge viktigheten av praksisfellesskapet og dets betydning for motivasjon.

Rektorene arbeidet hovedsakelig med tilrettelegging for praksisfellesskap gjennom; **innhold og struktur i faste møtepunkter, trivsel og tilhørighet** i kollegiale og **synlig deltakelse**.

Møtepunktene som forelå hver uke var viktige å opprettholde, da med et stort fokus på relevant innhold og god struktur. Dette fremheves også som viktig for dannelsen av profesjonelle læringsfellesskap (Hargreaves et al., 2014). Ved å tilrettelegge for at innholdet i skoleutvikling var noe alle kunne nyte godt av ville motivasjonen for denne typen samarbeid stige. Dette ble også bekreftet gjennom medarbeiderundersøkelse og intervju med rektor fra den ene skolen, der det forelå utfordringer tilknyttet samarbeid og struktur i fellestid.

Trivsel og tilhørighet var igjen viktige byggesteiner for å skape trygg og god kunnskapsdeling i kollegiale. Det å legge til rette for delingsarenaer kun ansatte i mellom ble også fremhevet fordi rektorene mente at ansatte kunne ha en annen kommunikasjon seg imellom enn det den ansatte og rektor selv hadde. En rektor fremla også det å være synlig og deltakende i sin ledelse som et virkemiddel for å bidra til å skape et godt praksisfellesskap. På denne måten så også de ansatte at lederen fremmet samme praksis som skolen ønsket å fremme noe som kunne bli sett på som motivasjonsfremmende. Dette underbygges også av teorien, der deltakende ledelse blir beskrevet som viktig for å opprettholde en god skole (Bolman et al., 2009; Fuglestad & Møller, 2006).

13.4 Begrensninger ved forskningen

Denne avhandlingen har forsket på skoleledelse og motivasjon ved å se på flere teoretiske begreper. Ved å bruke et større omfang av teori og begreper vil oppgaven også miste noe av den mulige «dybden» den kunne ha oppnådd, ved å kun legge fokuset til ett teoretisk perspektiv og område. Samtidig mener jeg at avhandlingen gir et verdifullt innblikk i tre skolelederes hektiske hverdag og deres komplekse arbeidssituasjon der man møter disse utfordringene på daglig basis.

Oppgaven har også «bare» tatt utgangspunkt i tre grunnskoler, med seks informanter. Dette betyr at oppgavens overførbarhet også begrenses. Samtidig har avhandlingen bygd seg rundt Case-beskrivelser av hver skole noe som kan gjøre funnene overførbare for lignende grunnskoler i landet. Forskningsspørsmålene som blir presentert gir også grunnlag for å se resultatene besvarelsen gir i sammenheng med lignende motivasjonsforskning innenfor emnene skoleledelse, kreativitet og praksisfellesskap.

13.5 Forslag til videre forskning

I min oppgave har jeg forsket på skoleledelse og motivasjon. Jeg valgte å legge teorien til to teoretiske tilnærminger. Valget ble tatt for å fremheve rektorenes arbeid og deres tilrettelegging for motivasjon, praksisfellesskap og kreativitet både kollegialt og individuelt. For videre forskning kunne det ha vært spennende å ta tak i kreativitet og dets betydning for lærernes praksis eller skoleledelse «alene». Denne oppgavens funn viser at rektorene ikke hadde stor kjennskap til begrepet, noe som også teorien i oppgaven reflekterer rundt. Kreativitet er fortsatt generelt lite forsket på i skolesammenheng (Sawyer 2006).

Det vil også kunne være relevant å forske på kreativitet alene (eventuelt som et virkemiddel for motivasjon) i ett teoretisk perspektiv fremfor to. På denne måten ville man belyse begrepet enda dypere innenfor en valgt teoretisk ramme fremfor å la skoleledernes praksis belyse teorien der det er relevant.

Forskning tilknyttet skoleledelse og motivasjon med et større utvalg av informanter vil også være en spennende videreutvikling av dette studiet. Dette vil også kunne få frem flere funn tilknyttet virkemidler og tilrettelegging for motivasjon av skoleledere.

14.0 Litteraturliste

- Adams, J. S., & Berkowitz, L. (1976). *Advances in experimental social psychology : 9 : Equity theory : toward a general theory of social interaction* (Vol. 9). New York: Academic Press.
- Amabile, T. M. (1997). Motivating Creativity in Organizations: On Doing What you love and loving what you do. 21. Retrieved from <http://bear.warrington.ufl.edu/weitz/mar7786/articles/amabile%20ccal%20mgt%20review.pdf>
- Berg, M. E., Martinsen, Ø. L., & Thompson, G. (1998). *Ledelse, kompetanse og omstilling*. Oslo: Universitetsforl.
- Biesta, G. J. J., & Sjøbu, A. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforl.
- Bolman, L. G., Thorbjørnsen, K. M., & Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse : strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (4. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Busch, T., & Vanebo, J. O. (2000). *Organisasjon, ledelse og motivasjon* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Cobb, P., & Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice *Educational Researcher*, 28(2), 13. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/1177185?seq=1#page_scan_tab_contents
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. 28. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2001_DeciKoestnerRyan.pdf Retrieved from https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2001_DeciKoestnerRyan.pdf
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self- Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. . *American Psychological Association. Inc*, 55(1), 11. Retrieved from https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Dobson, S., & Steinsholt, K. (2011). *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Englund, T. (2007). *Utbildning som kommunikation : deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.
- Fuglestad, O. L., & Møller, J. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforl.
- Grimstad, L., & Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Pedagogisk, i. (2010). *Motiverende ledelse : hvordan kan ledere motivere personalet til å arbeide mot strategiske mål i en organisasjon?* Trondheim: L. Grimstad.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg. ed.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A., Fullan, M., & Sandengen, S. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler : hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1993). *The motivation to work*. New Brunswick, N.J: Transaction Publishers.
- Johansen, B. H., & Universitetet i N. (2015). *Ledermotivasjon : hva motiverer ledere?*
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kristin, H. (2007). "Å bare utføre er ikke kreativt" : forskning på begrepet kreativ ledelse i utdanningskontekster.

- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St. meld. nr. 30, 2003-2004). Departement
Retrieved from
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen*. Utdanningsdirektoratet (Udir.no) Retrieved from
http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. København: Reitzel.
- Lillejord, S., Drugli, M. B., Nordahl, T., & Manger, T. (2010). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 2 : Lærerprofesjonalitet* (Vol. 2). Bergen: Fagbokforl.
- Lyse, I. H., Stensaker, B., Aamodt, P. O., & Mjøen, K. (2011). Ledet til ledelse: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv. 70. Retrieved from Udir.no website: http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/rektorutdanningen_delrapport1.pdf Retrieved from http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/rektorutdanningen_delrapport1.pdf
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed. ed.). New York: HarperCollins.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*
- NSD. (2016). Personvernombudet For Forskning. Retrieved from
<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- Personalet i Skolen; § 10-8 Kompetanse Utvikling, (2005).
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, Ill: R. D. Irwin.
- Sawyer, R. K. (2006). Educating for innovation. Thinking Skills and Creativity. *Creative Education*, 41-48. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2005.08.001>
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining Creativity : The Science of Human Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Sawyer, R. K. (2011). What Makes Good teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation. 10.
http://assets.cambridge.org/97805217/62519/excerpt/9780521762519_excerpt.pdf
Retrieved from
http://assets.cambridge.org/97805217/62519/excerpt/9780521762519_excerpt.pdf
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization* ([Rev. and updated]. ed.). New York: Currency/Doubleday.
- Suppes, P. (1974). The place of Theory in Educational Research. *Educational Researcher*, 3, 8.
<https://suppes-corpus.stanford.edu/articles/comped/143.pdf> Retrieved from <https://suppes-corpus.stanford.edu/articles/comped/143.pdf>
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Veland, A. (2014). Motiverende ledelse - En kvalitativ studie av HR-lederes og rektorers muligheter til å stimulere ansattes motivasjon.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2012). Communities of practice and social learning systems:

the career of a concept. 16. <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf> Retrieved from <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>

15.0 Vedlegg

Intervjuguide: Skoleledelse, motivasjon, praksisfellesskap og kreativitet.

Skoleledelse og motivasjon er den røde tråden gjennom min masterbesvarelse.

- Hva forbinder du med begrepet motivasjon?

Kompetanse, Autonomi og Tilhørighet for motivasjon

- I hvilken grad mener du kompetanse er viktig for motivasjon i arbeidslivet?

- Gjør du som leder noe for å vedlikeholde eller utvikle kompetansen hos de ansatte?

- Ser du noen sammenheng mellom tilhørighet i et kollegial og motivasjon på arbeidsplassen?

- Hva gjør du for å bidra til å skape tilhørighet hos dine ansatte?

- Autonomi er for noen et kjent begrep i skolesammenheng. Hva forbinder du med begrepet?

- Mener du autonomi kan ha påvirkning for motivasjon på arbeidsplassen?

- Hva gjør du for å opprettholde autonomi på arbeidsplassen, og ivareta lærerens følelse av dette?

Skoleledelse, motivasjon og kreativitet

- Hva forbinder du med begrepet kreativitet?

- Kan rom for økt kreativitet være med på å bidra til økt motivasjon for de ansatte?

- Hvordan kan du som rektor være med å tilrettelegge for kreativitet blant lærerne

Skoleledelse, motivasjon og praksisfellesskap

- Hva tenker du kjennetegner et praksisfellesskap?

- Kan praksisfellesskap ha innvirkning på motivasjon i arbeidet?

- Hva gjør du for å legge til rette for lærende team på denne skolen?

Skoleindividuelle spørsmål basert på innhentet informasjon ved avdelingsledere:

Skole nummer 1:

På denne skolen er det ytret et ønske om flere tilbakemeldinger fra rektor selv på arbeidet som blir gjort. Føler du at du når ut til de ansatte som rektor, med den lederressursen en skole av denne størrelsen er tillagt?

Skole nummer 2:

På denne skolen har de ansatte og avdelingsleder trukket frem tillit, trivsel og stor takhøyde som avgjørende faktorer for godt arbeidsmiljø, motivasjon og effektivitet. Hvorfor tror du de ansatte trekker frem dette og hva gjør du for å skape denne type trivsel og takhøyde?

Skole nummer 3:

På denne skolen trakk de ansatte frem mer pedagogisk ledelse som en faktor med forbedringspotensialet. I hvilken grad mener du din tilstedeværelse har påvirkning for motivasjonen på arbeidsplassen og hvordan har du arbeidet med dette?