

Fredrik Skarre / kandidat nr. 9601

## Hvordan skoleledere kan motivere lærere.

En kvalitativ undersøkelse av læreres motivasjon.



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Fredrik Skarre

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Denne oppgaven ønsker å se på hvilke faktorer som lærerne vektlegger som motiverende i læreryrket. Motivasjon for yrket er grunnleggende for å holde lærere i skolen, for å motvirke lærerflukt og beholde de dyktigste pedagogene i skolen. Oppgaven retter fokus på skoleledernes rolle i å motivere lærere.

Oppgaven bygger på kvalitativ metode og har hatt som mål å undersøke læreres motivasjon, og hva skoleledere kan gjøre for å tilrettelegge for lærernes motivasjon.

Oppgavens problemstilling var følgende:

**«Hvordan kan skolelederen bidra til læreres motivasjon?»**

Oppgavens resultater bygger på empiri som stammer fra semistrukturerte forskningsintervju gjennomført med tre lærere, og en skoleleder. Empirien er fortolket ut ifra fenomenologisk vitenskapsteori og oppgavens funn er diskutert gjennom presenterte motivasjonsteorier og ledelsesstrategier.

Oppgavens hovedfunn viser at lærerne motiveres av å være sammen med elever og føle kompetanse i interaksjonen med elever og utførelse av arbeidet. Videre er autonomi og tilhørighet viktig for lærernes motivasjon. Videre funn viser at lærernes motivasjon påvirkes av skolens arbeidsmiljø og hvordan skolelederen påvirker dette. Endrings- og utviklingsarbeid ved skolene er en faktor hvor lærerne opplever i mindre og større grad å motiveres av skolelederen, samt gjennom mottakelse av anerkjennelse og støtte fra skolelederen.

Oppgaven viser samsvar mellom empiri og teori og gir noen fremtidige verktøy og forutsetninger for skoleledere.



# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	3
Forord .....	7
1.0 Bakgrunn for oppgaven: .....	8
1.1 Tidligere forskning: .....	8
1.2 Studiens formål og problemstilling:.....	9
1.3 Sentrale begreper i studien: .....	10
1.4 Avgrensninger av studien:.....	11
1.5 Studiens struktur:.....	11
2.0 Teori. ....	12
2.1 Selvbestemmelsesteorien .....	12
2.1.1 Grunnleggende behovsteori .....	14
2.1.1.1 Behovet for autonomi.....	16
2.1.1.2 Behovet for kompetanse .....	16
2.1.1.3 Behovet for tilhørighet .....	17
2.1.2 Kognitiv evalueringsteori .....	18
2.1.2.1 Indre regulert motivasjon.....	18
2.1.2.2 Amotivasjon .....	19
2.1.3 Organismisk integrerings teori.....	20
2.1.4 Kausalitetsorienteringsteorien .....	22
2.2 To-faktor teorien .....	22
2.3 Jobbkarakteristikkmodellen .....	24
2.4 Anerkjennelse i skolen .....	25
2.5 Hva er ledelse i skolen?.....	26
2.5.1 Verdsettende ledelse .....	27
2.5.2 Transformativ ledelse.....	27
2.5.3 Instruksjonell ledelse.....	29
3.0 Metode .....	31
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring - Fenomenologien .....	31
3.1.1 Førforståelse .....	32
3.2 Kvalitativ undersøkelse .....	33
3.2.1 Tematisering .....	34
3.2.2 Design .....	35
3.3 Semistrukturerte intervju .....	36

3.3.1 Utvalg .....	38
3.4 Analyse .....	39
3.5 Reliabilitet og Validitet .....	41
3.6 Etikk .....	42
4.0 Resultater .....	44
4.1 Hva motiverer lærerne? .....	44
4.2 Hvordan opplever lærere å bli motivert av skolens ledelse? .....	47
4.3 Hvordan tilrettelegger skolens ledelse for lærernes motivasjon? .....	52
5.0 Diskusjon: .....	58
5.1 Faktorer som motiverer lærere. ....	58
5.1.1 Kompetanse i undervisningen .....	59
5.1.2 Autonomi i arbeidsutførelsen .....	61
5.1.3 Tilhørighet til elever og kollegaer. ....	62
5.1.4 Arbeidsmiljø. ....	64
5.2 Lærernes opplevelse av å bli motivert av skoleledelsen. ....	64
5.2.1 Anerkjennelse og støtte fra skolelederen: .....	65
5.2.2 Pålagte arbeidsoppgaver: .....	67
5.2.3 Påvirkning av arbeidsmiljø: .....	69
5.3 Skoleledelsens tilretteleggelse av lærernes motivasjon. ....	72
5.3.1 Skoleleders tilrettelegging og påvirkning av lærernes motivasjon. ..	72
5.4 «Hvordan kan skolelederen bidra til læreres motivasjon?» .....	78
6.0 Avslutning.....	81
6.1 Styrker og svakheter med oppgaven .....	81
6.2 Videre arbeid .....	82
7.0 Litteratur: .....	84
8.0 Vedlegg. ....	88
8.1 Intervjuguide .....	88
8.2 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt .....	90
8.3 Kvittering NSD .....	91
8.4 Oversikt tabeller og figurer .....	92

## Forord

Med denne masteroppgaven avsluttes to og et halvt års studier i pedagogikk, med fordypning i utdanningsledelse. Arbeidet har tidvis vært krevende, men det har samtidig vært en spennende og utviklende prosess. Jeg sitter igjen med mye kunnskap og nye perspektiver jeg vil ta med meg fremover.

Det er mange jeg må takke som har gjort det mulig for meg å gjennomføre denne utdanningen og jeg vil rette en takk først og fremst til Åsmund Frøvik ved Kirkeparken VGS, som gjorde det mulig for meg å kombinere denne utdanningen med jobb, for dette skylder jeg deg en stor takk!

Jeg må også takke min samboer Susanne som har vært tålmodig og støttende i stunder hvor jeg har måtte jobbe hardt for å ferdigstille arbeidet. Jeg må også rette en takk til mine foreldre Anstein og Gølin som har hjulpet til med rettskriving og andre oppgaver som har vært tidkrevende. De har også tilrettelagt så jeg har hatt overnatting i tilknytning til studiesamlinger og mat i magen. Takk!

Ellers må jeg takke min veileder Inge Vinje som har vært ærlig med mine prestasjoner og hva som skal til for å nå mine mål, sammen har vi hatt en fin prosess.

Medstudenter, informanter, venner og kolleger som har bidratt og motivert på ulike vis rettes også en takk.

Horten, 17.12.2018

*Fredrik Skarre*

## 1.0 Bakgrunn for oppgaven:

Temaet for denne oppgaven er å se på linken mellom hva som motiverer lærere, og hvordan skolens ledelse kan motivere lærerne. Studien forankres i ulike teorier for motivasjon og ledelse, og er gjennomført ved bruk av kvalitativ metode.

Med bakgrunn fra Norges Idrettshøyskole, og mange år som idrettsutøver og trener innen idrett og idrettsfag, er motivasjon et fenomen som interesserer meg i stor grad. Det er allment akseptert både innen idrett og skole, at motivasjon er en grunnleggende faktor for å lykkes i å skape gode resultater.

Skoleforskning og statlige dokumenter som tar for seg elevs motivasjon finnes det mye av. Det er derimot mindre fokus på lærerens motivasjon, og linken mellom skolelederens påvirkning på lærerens motivasjon er nærmest fraværende. I ST.meld nr. 11 (2008-2009) «Læreren - rollen og utdanning» omtales behovet for motiverte lærere med høy faglig og pedagogisk kompetanse, men det står lite om hvordan lærere motiveres og hvordan ledere skal opptre for å sørge for motiverte lærere. Videre i NOU 2015: 8 «Fremtidens skole», nevnes behovet for «elevmotivasjon» hele 29 ganger, mens lærerens motivasjon ikke omtales.

Jeg finner støtte i mine utsagn om at det er mindre fokus på lærernes motivasjon etter søk i «google scholar» med søkeordene: «teacher+motivation» og «leadership+teacher+motivation», hvor det finnes relativt få artikler som har en direkte link mellom skoleledelsen og læreres motivasjon. Jeg vil redegjøre for funnene fra de artiklene jeg fant mest aktuelle, og som vil underbygge mitt videre arbeid med studien.

### 1.1 Tidligere forskning:

Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma og Geijsel (2011) har gjennomført et studie hvor de undersøkte hvordan skoleledere som utfører transformasjonsledelse, påvirker læreres motivasjon. Studien er basert på kvantitativ metode, og tar utgangspunkt i besvarelser fra 502 lærere fra 32 barneskoler i Nederland. Resultater fra studien viser at det er lærernes egen mestringstro (self-efficacy) som er den viktigste motivasjonsfaktoren for lærerne. Studien viser også at skoleledere som bedriver transformasjonsledelse, klarer å stimulere lærernes profesjonelle utvikling og motivasjon. Blase og Blase (2000) har laget en studie som ser på hvordan lærere opplever skoleledere som benytter seg av



instruerende ledelse (instructional leadership) i skolen. Det ble benyttet kvantitative spørreskjema, hvor 809 lærere fra ulike skoler deltok i studien. Resultatene fra studien viser at instruerende ledelse kan fremme læreres refleksjon over egen praksis, samt bidra til utvikling av profesjonell kompetanse hos lærerne. Motivasjon er ikke et gjennomgående begrep i studien, men studien impliserer at instruerende ledelse kan bidra til lærere som er motiverte for å utvikle egen praksis

Artikler av Eyal & Roth (2011) og Syliva & Hitchinson (1995), etterspør arbeid som ser på linken mellom lærernes motivasjon og ledelse.

Å sette fokus på hva som motiverer lærere, og hvordan ledelsen kan jobbe for å påvirke den, er viktig. Ifølge Lillejord (2015) vil det være et underskudd på 23.000 lærere i Norge innen 2025, og ifølge Hollup og Holm (2015) forlater 33% av alle nyutdannede lærere yrket, innen 5 år i jobben. Dette kan skyldes «praksissjokket» nyutdannede lærere får i ny jobb, men burde ikke da lærernes motivasjon være på dagsorden for norsk skole og skoleledere? Allerede i St. meld 2008-2009:11 presenteres data som viser at motivasjonen til lærer studenter er for lav, som igjen underbygger Hollup og Holm (2015) sine funn, at 33% av nyutdannede lærer slutter i jobb innen 5 år.

## **1.2 Studiens formål og problemstilling:**

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) definerer begrepet problemstilling som: «*Spørsmål som blir stilt med et bestemt formål, og på en så presis måte at den lar seg belyse gjennom bruk av samfunnsvitenskapelige metoder*». Problemstillingen gir studien retning og avgrensninger, og definerer hva som skal undersøkes i studien.

Problemstillingen skal helst ta utgangspunkt i relevant teori, og eksisterende forskning innenfor området man undersøker. Under utarbeidelsen av problemstillingen er det viktig å være presis i ordlyden, slik at problemstillingen setter fokus på temaet som skal undersøkes. Problemstillingen er følgende:

**«Hvordan kan skoleledere bidra til læreres motivasjon?»**

For å få mer konkret svar på mitt spørsmål har jeg delt inn problemstillingen i følgende forskningsspørsmål:

### **Forskningsspørsmål for studien:**

- 1. Hva motiverer lærerne?*
- 2. Hvordan opplever lærerne å bli motivert av skolens ledelse?*
- 3. Hvordan tilrettelegger ledelsen for lærernes motivasjon?*

Formålet med studien er å skape en dypere forståelse av hva som motiverer lærere og hvordan man som skoleleder kan arbeide for å støtte og fasilitere denne motivasjonen. Studien vil ta utgangspunkt i gjeldende teorier om motivasjon og ledelse. For å skape en link mellom teori og empiri, vil bruk av kvalitativ forskningsmetode og analyse tas i bruk.

## **1.3 Sentrale begreper i studien:**

Johannessen et al., (2010) omtaler sentrale begreper, eller nøkkelbegreper, som de begreper som er essensielle for å forklare de fenomen som skal undersøkes. For å skape en forståelse for studien vil jeg kort definere de begreper som er sentrale i oppgaven.

**Motivasjon:** De fysiske, psykiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet for å oppnå et mål (Kaufmann & Kaufmann, 2009).

**Ledelse:** Ledelse kan omfatte ulike oppgaver og funksjoner, men sentralt i all ledelse er å ta beslutninger og skape oppslutning om disse beslutningene blant folk i organisasjonen (Sørhaug, 2004).

**Kompetanse:** Kompetanse er et individs evne til å utføre en oppgave på riktig måte. Kompetanse er en kombinasjon av kunnskaper, ferdigheter og oppførsel brukt til å forbedre ytelse, eller evne til å utføre en gitt rolle (i denne oppgaven forstås kompetanse begrepet som lærerens samlede ferdigheter og kunnskap i utøvelsen av læreryrket).

**Empiri:** Erfaringsbasert informasjon om faktiske forhold i samfunnet (Grønmo, 2007). Innhentet i oppgaven gjennom kvalitative forskningsintervju med lærere og skoleleder.

## **1.4 Avgrensninger av studien:**

Oppgaven tar for seg et utvalg på 3 lærere og 1 skoleleder i ungdomsskolen. Oppgaven er ikke bundet av læreplan spørsmål, men fungerer som en generell studie av hva som motiverer lærere og hvordan skolens ledelse *kan* arbeide for å fasilitere lærernes motivasjon. Studien har ikke fokus på hva som motiverer nyutdannede kontra erfarne lærere, men tar utgangspunkt i lærer yrket som en homogen og generell gruppe. Videre arbeid kan f.eks være å se hva som motiverer ulike faggrupper av lærere, eller se på hva som motiverer nyutdannede lærer kontra erfarne lærere og om skoleledelsen må arbeide annerledes for ulike grupper av lærere.

## **1.5 Studiens struktur:**

Oppgaven består av 6 deler, inkludert innledning og avslutning. Innledningen tar for seg bakgrunn for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål i tillegg til avgrensninger og presiseringer for det videre arbeidet.

Videre i oppgaven redegjøres de teoretiske betraktninger som er aktuelle for oppgaven (del 2). Del 3 tar for seg den metodiske fremgangen ved datainnsamlingen og analysearbeidet, samt hvilke etiske overveielser som er tatt i tilknytning med studien. I studiens del 4, presenteres informantene og resultatene som fremkommer av empiriens analyse. Disse resultatene diskuteres i lys av relevant teori i del 5, før studiens viktigste funn og betraktninger blir oppsummert i oppgavens avslutning. I oppgavens del 6 og avslutning gjør jeg en kort oppsummering, sammen med kritikk av studien og forslag til videre forskning.

## 2.0 Teori.

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å redegjøre for de teoretiske aspektene som kommer til å bli brukt under drøftingen av resultatene. De teoretiske aspektene som anvendes, fungerer som et rammeverk for å forstå og svare på studiens problemstilling: «*Hvordan kan skolelederen bidra til læreres motivasjon?*». De teoretiske aspektene som anvendes er primært selvbestemmelsesteorien, men det suppleres med noen motivasjonsteorier som kan forstås isammenheng med selvbestemmelsesteorien. Disse er tofaktorteorien), jobbkarakteristikkteorien og teori om støtte og anerkjennelse. I andre del av teori presentasjonen, presenteres teori tilknyttet ledelsesstrategier. Primært verdsettende ledelse, transformativ ledelse og instruksjonelledelse. Valgene av disse teoretiske perspektivene bunner ut av innledende analyse av empirien.

Begrunnelse for valg av teoretiske perspektiver beror på faktorer som går igjen i empirien. Disse faktorene kan knyttes til selvbestemmelsesteorien grunnleggende psykologiske behov, mens hygienefaktorer og behov for støtte og anerkjennelse fremkommer som tydelige behov for læreres motivasjon. Lærerne reflekterer også over ledes atferd som kan forstås ut ifra verdsettende ledelse, transformativ- og instruksjonelledelse.

### 2.1 Selvbestemmelsesteorien

Med utgangspunkt i Roth (2014) sin undersøkelse, hvorvidt lærere fra Israel opplevde motivasjon i læreryrket gjennom autonomi og selvbestemmelse i utførelsen av yrket, ønsker jeg å ta i bruk selvbestemmelsesteorien i min studie.

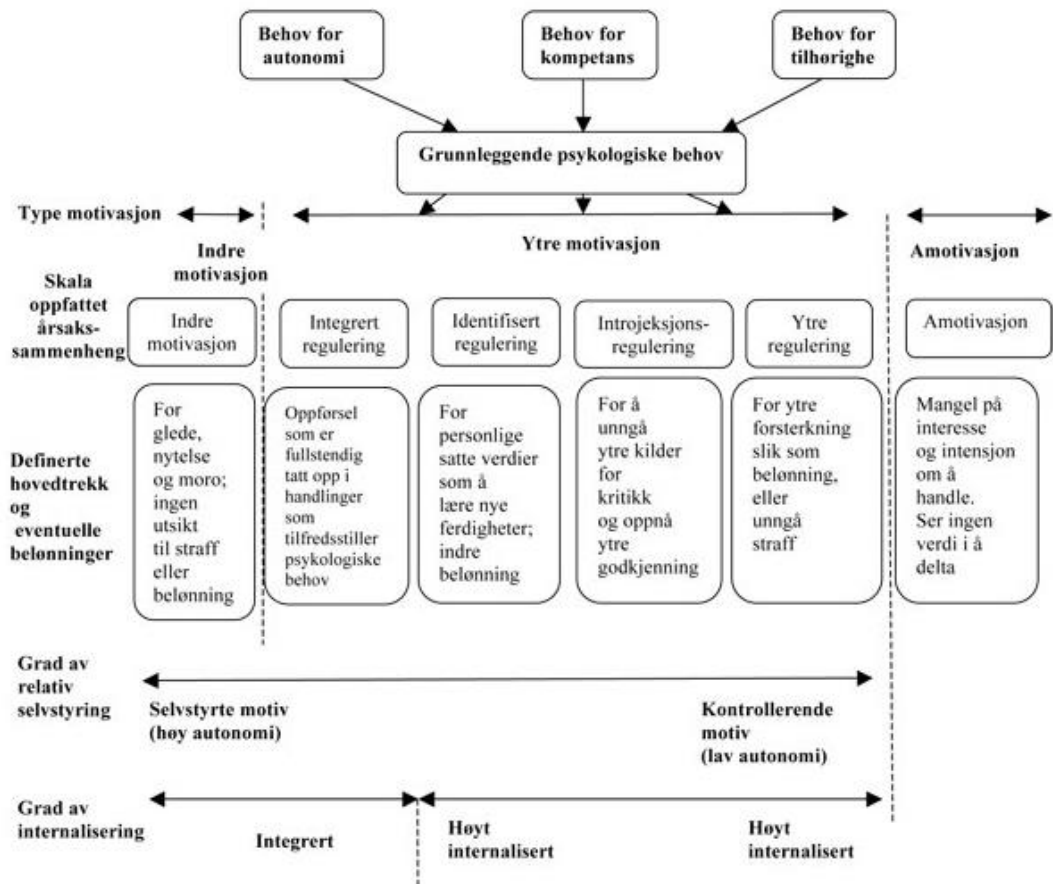
Flere av de nyere og moderne teorier som omhandler begrepet motivasjon, tar utgangspunkt i antakelser om at mennesker starter og opprettholder en bestemt handling eller atferd, i den grad de mener handlingen eller atferden leder til et ønsket mål eller resultat.

Deci og Ryan (2000a) viser til tidligere forskning hvor forskere av motivasjon, har utforsket de ulike psykologiske behov som regulerer individers motivasjon. Deci og Ryan (2000a) deler gruppen av motivasjonsforskere i tre grupper; psykoanalytiske, kognitive og humanistiske. Flere motivasjonsforskere med utgangspunkt i *psykoanalytiske* teorier har gitt mest oppmerksomhet på ubevisste prosesser i individet. Disse motivasjonsforskerne hevder at individets motivasjon og atferd avgjøres av et

kontinuerlig samspill mellom individets underbevissthet og miljøet individet oppholder seg i. Motivasjonsforskere med utgangspunkt i *kognitive* psykologiske teorier, mener at individet selv regulerer motivasjonen for egne handlinger. De kognitive psykologiske teoriene for motivasjon omhandler primært individenes tankeprosesser og bearbeiding individuelt av tilgjengelig informasjon, som grunnlag for regulering av motivasjon. Motivasjonsforskere som tar utgangspunkt i *humanistiske* psykologiske teorier, hevder at individer er aktive organismer som kontinuerlig gjør valg om hvordan man skal agere i ulike situasjoner. De humanistiske psykologiske teoriene skiller seg fra de kognitive teoriene, da de gir mindre fokus til individets tankeprosesser og mer fokus på hvilke indre krefter og grunnleggende behov som individet innehar (Deci & Ryan, 2000a).

Self-determination theory eller selvbestemmelsesteorien kan betegnes som en sosialkognitiv motivasjonsteori, som innehar en dialektisk tilnærming til menneskelig oppførsel (Deci & Ryan, 1985). Deci og Ryan (2002) forklarer dette med at mennesker er aktive organismer som stadig er i utvikling gjennom et medfødt behov for å mestre sine omgivelser. Sentrale tanker om regulering av motivasjon i Self-determination theory, eller SDT, er ikke nødvendigvis individets oppnåelse av et resultat eller mål. I SDT vektlegges graden av tilfredsstillelse av de medfødte grunnleggende psykologiske behov som individet innehar, som faktor for regulering av motivasjon. De grunnleggende behovene SDT konsentrerer seg rundt er *autonomi, tilhørighet og kompetanse* (Deci & Ryan, 2000a). Ved ulike grad av tilfredsstillelse av disse grunnleggende psykologiske behovene, reguleres motivasjon hos individet gjennom et kontinuum av motivasjon gjennom en skala fra indre motivasjon til amotivasjon (se figur. 2.1, figur. 2.1.4).

Selvbestemmelsesteorien har blitt til gjennom koblinger av mangeårs arbeid på ulike metateorier. Metateoriene tar utgangspunkt i spesifikke fenomener og deler organismiske og dialektiske antakelser som bygger på tanker om individets grunnleggende psykologiske behov (Deci & Ryan, 2002). Gjennom en utviklingsprosess av SDT sine metateorier, ble disse satt i sammenheng og integrert med hverandre, og utgjør i dag rammeverket SDT bygger på (Deci & Ryan, 2002).



Figur. 2.1: Oversikt over selvbestemmelsesteorien.  
(Fritt gjengitt fra Hagger & Chatzisarantis, 2007, s: 8).

Denne studien vil benytte seg av følgende metateorier i oppgaven, de presenteres med egne underkapitler: *Grunnleggende behovsteori*, *kognitiv evalueringsteori*, *organismisk integreringsteori* og *kausaltets orienteringsteori*.

## 2.1.1 Grunnleggende behovsteori

Under arbeidet med SDT har fokus på individets grunnleggende psykologiske behov, selv fra begynnelsen av arbeidet. Koblingen av metateoriene som danner grunnlaget for SDT, ble skapt for å tydeliggjøre rollen de grunnleggende psykologiske behovene spiller i forhold til mental helse, psykologisk velvære samt reguleringen av individets motivasjon for oppgaver og arbeid (Deci & Ryan, 2002). Deci og Ryan (2002) viser at en motiverende kraft må ha en direkte påvirkning av individets psykologiske tilstand for å betraktes som et grunnleggende psykologisk behov. Videre hevder Deci og Ryan (2002) at de psykologiske grunnleggende behovene kan fasilitere indre motivasjon samt

velvære og bedret mental helse, når de blir tilfredsstilt. Dersom tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene derimot forhindres, kan det lede til tilsvarende negative konsekvenser for individet. Deci og Ryan (2002) omtaler de negative konsekvensene primært som nedsatt motivasjon, nedsatt mentalt helse og psykologisk velvære.

De grunnleggende psykologiske behovene er ansett å være universelle og forholdet mellom positive og negative effekter ut fra tilfredsstillelse av behovene, gjelder uavhengig kjønn, alder eller kulturer. Til tross for at kjønn, alder og kultur er faktorer som varierer for å få behovene tilfredsstilt, men grunnleggende i teorien er at gjennom tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene fører til indre regulert motivasjon, bedret mental helse og økt psykologisk velvære (Deci & Ryan, 2002).

Som grunnlag for å fremme disse tankene viser Deci og Ryan (2002) til en rekke studier i teksten sin. En kvantitativ studie av Sheldon, Ryan og Reis (I: Deci & Ryan, 2002) viser hvordan ulike nivåer av tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene, viser variasjoner i psykologisk velvære og motivasjon. Studien viser at tilfredsstillelsen av de grunnleggende psykologiske behovene førte til positive følelser, vitalitet og en reversering av negativ affekt og symptomer. Studiet viste videre at generell tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske, førte til generell psykologisk velvære, og at daglig tilfredsstillelse over tid økte individenes mentale velvære (Deci & Ryan, 2002). Kasser og Ryan (I: Deci & Ryan, 2002) gjennomførte et studie på et pleiehjem. Resultatene de presenterer viser at tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene autonomi og tilhørighet, ga positive resultater til beboernes psykologiske velvære, oppfattede helse og motivasjon.

Ifølge grunnleggende behovsteori og SDT er ikke indre regulert motivasjon et direkte resultat av sosiale faktorer som autonomistøttende miljøer, strukturer og involvering. Indre regulert motivasjon bygger i større grad på sosiale faktorer som tilfredsstiller de grunnleggende psykologiske behovene hvert enkelt individ innehar (Standage, Duda & Ntoumanis, 2005).

Tilfredsstillelse av individets grunnleggende psykologiske behov spiller stor rolle for individets motivasjon og psykologisk velvære, de grunnleggende psykologiske behovene, *autonomi, kompetanse og tilhørighet*, vil bli videre redegjort for i teksten.

### **2.1.1.1 Behovet for autonomi**

Opplevelse av autonomi, oppstår gjennom handling hvor individet selv oppfatter seg å være opprinnelsen for utspringet av handlingen (Deci & Ryan, 2002). Videre omhandler autonomi, ifølge Deci og Ryan (2002), at individet gjør handlinger ut fra egne interesser, kunnskaper og integrerte verdier. I miljøer som støtter individenes autonomi, opplever deltakerne å få støtte for individuelle tanker, følelser og deltakerne oppmuntres til å gjøre frie valg som fører til selvoppstart av aktivitet og selvregulering i arbeidet (Hagger & Chatzirantes, 2007). Når ett individ som opplever støtte av deres autonomi bruker tilgjengelig informasjon i miljøet til å regulere seg selv under arbeidet med å nå selvbestemte mål, kan de raskere oppnå en følelse av at atferden er selvbestemt og koble arbeidet til individets integrerte selv (Deci & Ryan, 1985).

Deci og Ryan (2000a) hevder at dersom individets handlinger er indre motivert, vil de utføres av spontanitet og forekomme naturlig for individet, når individet opplever frihet til å forfølge interesser som integrert i individets selv. For at mennesker skal bli indre motivert for å utføre en handling eller aktivitet, må atferden være fjernet fra ytre reguleringer som tvang, straff, kontroll eller belønninger. Ytre reguleringer på individets atferd legger bånd på opplevelsen av autonomi og integrering med selvet, da man utfører handlinger for å oppnå belønninger eller unngå fra straff (Deci & Ryan, 1985). Deci og Ryan (2000a) viser også til at dersom slike ytre reguleringer knyttes til aktiviteter og handlinger som individet i utgangspunktet er indre motivert for, vil de ytre regulering kunne føre til at individet føler seg kontrollert i større grad og dermed erfare atferden som mindre selvbestemt og oppleve en regulering av motivasjon.

### **2.1.1.2 Behovet for kompetanse**

Behovet for kompetanse omhandler at individet ønsker å føle seg effektiv i de ulike interaksjoner individet har med de sosiale miljøer og oppnå erfaringer med å trene og uttrykke de kapasitet individet innehar (Deci & Ryan, 2002). Under arbeidet med å tilfredstille behovet for kompetanse, søker individet utfordringer som er optimale utfri egne forutsetninger. Individet søker etter å opprettholde eller øke sine kapasiteter og sin kompetanse gjennom deltakelse i miljøer med optimale utfordringer (Deci & Ryan, 2002). White (1959 I: Deci & Ryan, 1985) viser gjennom argumentasjon at individer som utsettes for problemer de ikke kan mestre, vil oppleve følelser av angst og demotivasjon. Derimot vil individer som utsettes for optimale utfordringer oppnå en eksplorerende atferd og økt den indre regulerte motivasjonen. Dette finnes det støtte for



i Czikszenmihalyis (1992) flowteori om optimale utfordringer. Czikszenmihalyis (1992) omtaler optimale utfordringer som utfordringer som ikke er for vanskelige eller for store for individet som kan føre til angst og tvil hos individet. Optimale utfordringer er heller ikke for lette for individet slik at utfordringene fører til kjedsomhet og demotivasjon, optimale utfordringer spiller på individets kompetanser akkurat nok til at individet får utviklet seg selv i løsningen av utfordringen. Ved deltakelse i aktiviteter som innehar optimale utfordringer for individet, hvor det sosiale miljøet anerkjenner kompetansen individet innehar, oppstår gunstige forhold for opplevelse av «flow» og fasilitering for individets motivasjon. Studier presentert i Deci og Ryan (2000a) viser til at individer som erfarer kompetanse i det sosiale miljøet, gjennom positive tilbakemeldinger fra atferd eller sine omgivelser, kan fasilitere sin indre motivasjon for aktiviteten. Samtidig kan negative opplevelser av atferden eller negative tilbakemeldinger fra de sosiale omgivelsene, kan føre til reduksjon av opplevd motivasjon og føre til demotivasjon av individet (Deci & Ryan, 2000a). Deci og Ryan (2000a) vektlegger også at positive tilbakemeldinger kun har motiverende effekt for individet dersom individet selv opplever å ha utført en kompetent handling, og at tilbakemeldingen fra det sosiale miljøet ikke endrer følelsen av selvbestemmelse i individets atferd.

### **2.1.1.3 Behovet for tilhørighet**

Oppnåelse av indre motivasjon reguleres primært gjennom oppfyllelse av de grunnleggende behovene for autonomi og kompetanse ifølge Deci og Ryan (2002). Allikevel presenteres et tredje grunnleggende psykologisk behov, som deltar i reguleringen av individets indre motivasjon. Behov av tilhørighet. Tilhørighet som grunnleggende behov i selvbestemmelsesteorien, omhandler individets behov for å føle seg knyttet til andre individer, og opplevelse av å tilhøre det spesifikke sosiale miljøet man arbeider i (Deci & Ryan, 2002). Tilhørighet til andre individer og det sosiale miljøet man arbeider i oppstår når individet selv erfarer å kunne bidra med egen kompetanse i den konteksten miljøet befinner seg i, samtidig som de andre individene i dette sosiale miljøet verdsetter kompetansen individet tilfører gruppen. Den kompetansen individet tilfører det sosiale miljøet for å oppnå tilhørighet kan være spesielle ferdigheter, unik humor eller kunnskap om det aktuelle feltet det sosiale miljøet samles rundt (Deci & Ryan, 2002).

## 2.1.2 Kognitiv evalueringsteori

Kognitiv evalueringsteori er en metateori i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan. Målet med kognitiv evalueringsteori er å finne og beskrive årsaker til variasjon av individets motivasjon, gjennom sosiale og miljømessige faktorer som enten styrker eller motvirker reguleringen av indre motivasjon (Deci & Ryan (2002)). For at et individ skal finne motivasjon for å gjennomføre oppstart av selvbestemt aktivitet, med egenverdi og interesse, må behovene av autonomi, kompetanse og tilhørighet tilfredsstilles for at individet skal føle indre motivasjon for aktiviteten (Deci & Ryan, 2002). Ifølge Deci og Ryan (2002) bør ytre faktorer som belønning og straff fjernes fra atferden, da disse vil fungere som ytre faktorer som regulerer individets motivasjon. Erfarer derimot individet frihet fra kontroll og ytre regulering, vil individet lettere kunne tilfredsstille sine grunnleggende psykologiske behov, og dermed tilrettelegge for indre regulert motivasjon.

Ifølge Olsson et al., (2008) varierer individets motivasjon langs et kontinuum av selvbestemte og autonome aktiviteter, til mer kontrollerte og ytre bestemte handlinger. Ulike artikler om motivasjonsforskning (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985; Vallerand, Deci & Ryan, 1987; Vallerand & Losier, 1999, I: Ryan & Deci, 2000a) omtaler tre ulike former av motivasjon, som påvirker og gir retning på individets ytelse til arbeid og atferd; indre regulert motivasjon, ytre regulert motivasjon og motivasjon (Olsson et al., 2008).

### 2.1.2.1 Indre regulert motivasjon

I fig. 2.1 hentet fra Hagger og Chatzisarantes (2007) finner vi indre regulert motivasjon på venstre side av figuren om SDT. Indre regulert motivasjon skal i figuren symbolisere prototypen av selvbestemt atferd og representerer ett skille mellom de ulike former for ytre motiverte atferder og amotivasjon. White (1959, I: Deci & Ryan, 1985) viser gjennom diskusjon til en annerledes form for motivasjonsforståelse. White (1959, I: Deci & Ryan, 1985) skapte rammeverket for en motivasjonsteori som skulle redegjøre for hvilke motivasjonskrefter som ligger bakenfor leg, utforskning og andre former for atferd hvor individet ikke trenger ytre forsterkninger for å opprettholde motivasjon for aktiviteten. Deci og Ryan (2000b) videreutviklet disse teoriene og beskriver indre regulert motivasjon som å være en tilstand hvor: «*Indre motivasjon leder til aktivitet eller handling som utføres på grunnlag av ren glede og interesse for selve aktiviteten, helt uten andre kontrollerende rammer*» (Ryan & Deci, 2000b, s. 70).

Selvbestemmelsesteorien, spesielt med støtte i metateoriene; kognitiv evalueringsteori og grunnleggende behovsteori, vektlegger at individets opplevelse av autonomi og kompetanse er grunnleggende kriterier for å oppleve og vedlikeholde motivasjon som er indre regulert. På lik linje med autonomistøttende miljøer med optimale utfordringer, forutsetter tilfredsstillelse av grunnleggende behov. Vil miljøer som er mindre autonomistøttende med utfordringer som skaper usikkerhet hos individet. Gi dårligere forutsetninger for tilfredsstillelse av individets grunnleggende behov og indre regulerte motivasjon (Ryan & Deci, 2007). Som tidligere nevnt, nevner selvbestemmelsesteorien et trene behov som er med på å regulere indre motivasjon, tilhørighet. Behovet for tilhørighet er ikke like sterkt som behovene for autonomi og kompetanse for å regulere indre motivasjon, men bidrar til å skape en sterkere indre regulert motivasjon sammen med autonomi og kompetanse (Ryan & Deci, 2007). Ytre regulert motivasjon skiller seg fra indre regulert motivasjon, da den forstås å være instrumentell. Ytre regulert motivasjon oppstår i miljøer og handlinger hvor individet deltar for å oppnå (eller unngå) en utenforliggende konsekvens (Ryan & Deci, 2007).

### **2.1.2.2 Amotivasjon**

Selvbestemmelsesteorien omtaler også en form for uønsket motivasjon. En tilstand hvor individet opplever å være blottet for motivasjon for en handling, amotivasjon.

Amotivasjon befinner seg motsatt ende av indre regulert motivasjon i figur 2.1.

Individer som ikke opplever noen form for tilfredsstillelse av sine grunnleggende behov i et miljø, kan ende opp i en tilstand uten motivasjon, evne eller ønske til å utføre handlinger knyttet til miljøet (Ryan & Deci, 2007). Ifølge selvbestemmelsesteorien har individer størst sannsynlighet for å oppleve amotivasjon ved mangel på effekt, følelse av kontroll overfor ønsket resultat ved en handling, mangel på respekt overfor en handling, ikke oppleve tilstrekkelig kompetanse til å utføre en handling, eller når individet ikke verdsetter aktiviteten eller resultatet det vil gi (Deci & Ryan, 2000a). Handlinger som oppstår utifra ytre regulerte motiver hos individet, selv de mest kontrollerte, involverer en viss grad av intensjonalitet og motivasjon. Individer som er amotivert står i sterk kontrast til både indre regulert og ytre regulert motivasjon. Amotivasjon representerer en tilstand helt uten selvbestemmelse og helt uten ønske om å utøve en handling (Deci & Ryan, 2000a).

## 2.1.3 Organismisk integrerings teori

Organismisc integration theory, eller organismisk integrerings teori (OIT), baserer seg på antakelser om at individer i et sosialt miljø, har mulighet til å integrere de opplevelser de gjør seg i det sosiale miljøet for å påvirke sin egen livsverden (Deci & Ryan, 2002). OIT ser ikke på internalisering som en todeling av motivasjon (indre/ytre), men anser motivasjon som flytende langs et kontinuum (se figur 2.1.4) av ulike grader av motivasjon i livsløpet (Deci & Ryan, 2002). Det sterkere en reguleringsprosessas integreres i individet, dess større del blir det av individets integrerte selv, og øker basisen for selvbestemt atferd (Deci & Ryan, 2002).

Deci og Ryan (2002) mener at reguleringer som integreres i individet, men ikke en del av individets integrerte selv, ikke øker basisen for selvbestemt atferd. Disse integrerte reguleringene vil da fungere som faktorer av individets kontrollerte atferd. Reguleringer som blir godt integrert i individets selv, bli en del av basis for autonom, ytre motivert atferd og klassifiseres som identifisert-eller integrert regulert motivasjon (se figur 2.1) (Deci & Ryan, 2002). Reguleringer som blir mindre integrert i individet fungerer som mer kontrollerte former av ytre motivasjon som ekstern- eller introjeksjonsregulert motivasjon (se figur 2.1). Styrke av hvor godt de ulike reguleringene integreres i individets selv, bestemmer utfallet av om reguleringen fremstår som indre motivert, ytre motivert eller amotivert. OIT inneholder en avgrensning av fire ulike former av regulering for ytre motivasjon, som viser hvilken gra de er integrert i selvet og representere autonome selvbestemt handlinger (se figur 2.1.4) (Deci & Ryan, 2002).

---

Amotivasjon

Ytre Motivasjon

Indre

Motivasjon



Amotivasjon	Ekstern	Introjeksjon	Identifisert	Integrert	Indre motivasjon
-------------	---------	--------------	--------------	-----------	------------------

*Figur 2.1.4: The self-determination continuum types of motivation and self-determination continuum. Fritt gjengitt fra Olsson et al., (2008, s: 3).*

Figuren viser de ulike grader av motivasjon som selvbestemmelsesteorien omhandler fra amotivasjon til indre motivasjon. Midten av figuren viser de ulike reguleringene av ytre motivert atferd, som er delt opp i fire ulike tilstander; ekstern regulert motivasjon, introjeksjonsregulert motivasjon, identifisert regulert motivasjon og integrert regulert motivasjon.

- 1.** Eksternt regulert ytre motivasjon er den minst autonome av de fire ytre motivasjonsgradene. Den innebærer at en person kun blir motivert av å oppnå en ytre belønning, eller unngå straff (Deci & Ryan, 2002). SDT anser handlinger som kun er styrt av eksterne reguleringer som straff og belønning som lite integrert i individet. Dersom straffen eller belønningen fjernes fra handlingen, vil ikke lenger aktiviteten gi mening for individet, og individets motivasjon forandrer seg fra å være eksternt ytre regulert til å bli amotivert i forhold til aktiviteten (Deci & Ryan, 1985).
- 2.** Introjeksjonsregulert ytre motivasjon betyr at en ytre regulering har blitt internalisert i personen og straff, eller belønning, er blitt byttet ut av egne konsekvenser som individet selv tillegger aktiviteten (Deci & Ryan, 2000a). Typiske eksempler er hvordan individet opplever selv-verd som stolthet eller skam og skyld, ut fra hvordan de utfører en oppgave (Deci & Ryan, 2000a).
- 3.** Identifisert regulert ytre motivasjon er en prosess hvor en handling er blitt identifisert og akseptert av den underliggende verdien av å utgjøre handlingen (Deci & Ryan, 2000a). Identifiserte regulerte handlinger er mere selvbestemte former for motivasjon. Når et individ oppfatter en egen nytte av å utføre en handling, øker følelsen av autonomi i arbeidet (Deci & Ryan, 2002). En identifisert form for ytre motivasjon kan være å trene på treningsstudio for å få bedre helse eller se bedre ut. Selvbestemmelse kan man oppleve når man trener på treningsstudio, men det er fortsatt presset om å få bedre helse eller å se bedre ut som er målet, og blir derfor den styrende reguleringen i individets motivasjon.
- 4.** Integrert regulert ytre motivasjon er en avansert form for ytre motivasjon og den ytre motivasjonen som ligger nærmest indre motivasjon på skalaen (se fig. 2.1.4). Integrerte ytre reguleringer oppstår når individet har identifisert en handling og sett dens verdi for selvet, men også ser handlingen som viktig for utvikling av egen personlighet (Deci & Ryan, 2002). Integrerte ytre reguleringer deler ulike kvaliteter med indre motivasjon, men selv om disse handlingene utføres med høy grad av selvbestemmelse, utføres de for å tilegne seg egenskaper som er identifisert og integrert som viktige for selvet, enn for selve handlingen i seg selv (Deci & Ryan, 2002).

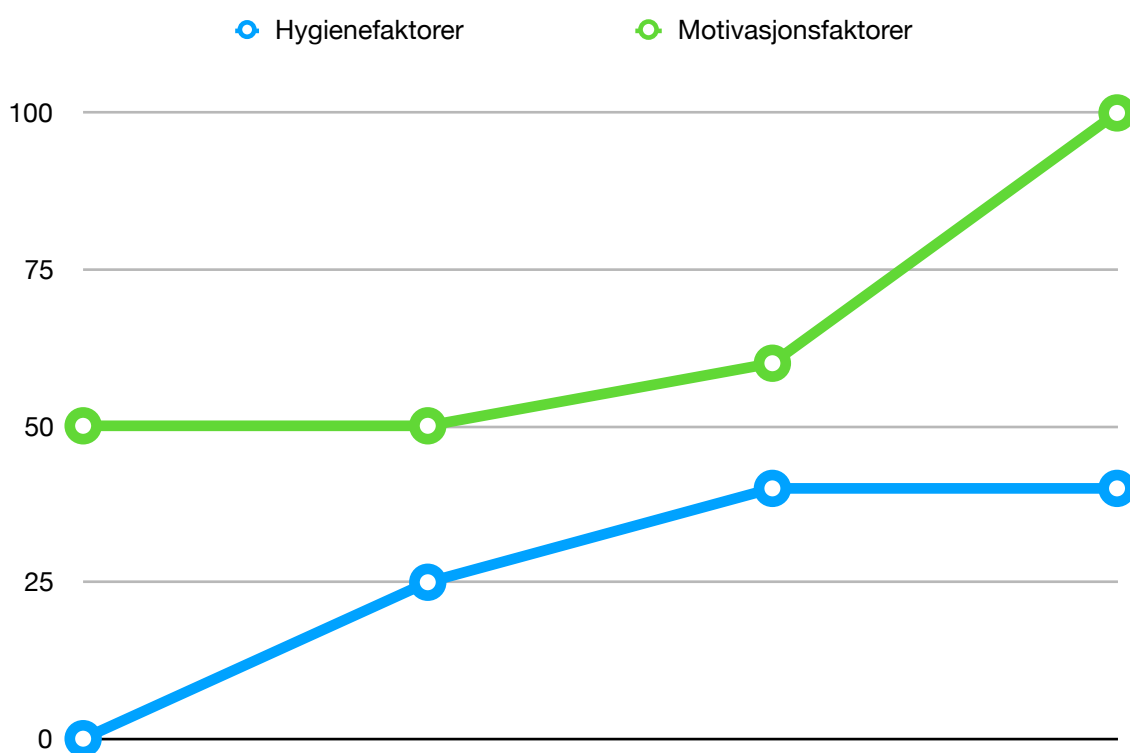
## 2.1.4 Kausalitetsorienteringsteorien

I arbeidet med å utvikle selvbestemmelsesteorien har det blitt antatt at individets motivasjon, handlinger og erfaringer i spesielle situasjoner, springer ut av samspillet mellom de umiddelbare sosiale miljøene individet befinner seg i, og førforståelsen av de sosiale miljøene. Førforståelsen blir utviklet gjennom ulike tidligere møter med ulike sosiale miljøer (Deci & Ryan, 2002). Kausalitetsorienteringsteorien ser derimot på en mer generell oppfattelse av autonome- eller kontrollerte handlinger på tvers av sosiale miljøer og kontekster (Ryan & Deci, 2007). Dette betyr i praksis at individet i et spesifikk sosialt miljø eller kontekst, kan oppleve at individet er mer eller mindre autonom i den konteksten individet befinner seg i, uavhengig av hvordan deres førforståelse tolker situasjonen (Deci & Ryan, 2002). Kausalitetsorienteringsteorien avdekker tre ulike sider av individets personlighet som virker regulerende på individets atferd og erfaringer. De tre ulike sidene varierer i hvor stor grad de representerer de autonome, kontrollerte, og de upersonlige kausalitetsorienteringene (Deci & Ryan, 2002). De autonome orienteringene, innebærer reguleringer av atferd med grunnlag i interesser og individets integrerte verdier. Disse utgjør ett individs tendenser til indre regulert motivasjon og godt integrert/identifisert ytre motivasjon (se figur. 2.1.4). Kontrollert orientering inneholder direktiver og kontroller som styrer individets atferd eller handlinger, den kontrollerte orienteringen relaterer til ekstern- eller ubevisst regulert ytre motivasjon (se figur. 2.1.4). Upersonlig orienteringen består av indikatorer for ineffektivitet og individet handler uten mening. Upersonlig orienteringen relateres til et individ som er amotivert (Deci & Ryan, 2002).

## 2.2 To-faktor teorien

Two-factor theory eller to-faktor teorien, er en teori som ønsker å skille mellom motivasjonsfaktorer i arbeid og hygienefaktorer i arbeid. Triandis (1967) forklarer og legitimerer Herzberg sin to-faktor teori fra 1966 og viser til hvordan motivasjonsfaktorer som kompetanse, anerkjennelse, ansvar og muligheter for karriere, er avhengige av hygienefaktorer som arbeidsrettigheter, tilsyn og lønn for å spille inn på individet. Kort oppsummert er hygienefaktorer i arbeidet alle faktorer som ligger rundt selve arbeidsoppgavene, disse kan føre til «*dissatisfaction*» (misnøye), men de kan ikke motivere individet i arbeid (Triandis, 1967). Individets reguleringer for motivasjon for arbeidet er ikke gjeldende før hygienefaktorene i arbeidet er tilfredsstillt. For at individer

skal oppnå motivasjon for arbeidet etter tilfredsstilte hygieneforhold, må de ulike motivasjonsfaktorene oppfylles (Eriksson-Zetterquist, Kalling, Styre & Woll, 2014). Motivasjonsfaktorer i arbeidet er individuelle, men samstemmer med Deci og Ryan (2007) sine grunnleggende psykologiske behov, vi ønsker autonomi, kompetanse og tilhørighet i arbeidet. Eksempel på forholdet mellom hygienefaktorer og motivasjonsfaktorer; Et individ kan demotiveres av å føle stor overvåking i arbeidet, men lite overvåking motiverer ikke. Ved lite overvåking er hygienefaktor tilfredsstillt, slik at motivasjonsfaktorer kan tilfredsstilles. For ledelsen er det viktig å legge faktor forholdene tilrette for de ansatte, men dette er kravende prosess da ulike individer har ulike krav og behov. Det er derfor viktig ifølge Hertzberg (1966, I: Eriksson-Zetterquist et al., 2014) å utvikle helhetlige strategier for organisasjonen av mennesker.



Figur 2.2 illustrasjon av to-faktor teorien.

(For at motivasjonsfaktorene (grønn) for arbeid skal regulere til økt motivasjon, må hygieneforhold (blå) tilfredsstilles).

## 2.3 Jobbkarakteristikkmodellen

Eriksson-Zetterquist et al., (2014) presenterer jobbkarakteristikkmodellen i tillegg til tofaktorteorien som en modell for å forklare motivasjon tilknyttet arbeid. Modellen er utviklet av Hackman og Oldham (1980, I: Eriksson-Zetterquist et al., 2014) og skiller seg fra enkelte andre teorier om motivasjon ved å være integrerende. Modellen skiller mellom:

- Indre motivasjon
- Egenskaper ved arbeidet
- Menneskers ulike motivasjonsgrunnlag

For at individer i arbeid skal oppleve motivasjon må disse tre komponentene integreres og tilpasses hverandre for å oppnå motivasjon (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Indre motivasjon i Oldham og Hackham sin jobbkarakteristikkmodell innebærer at individet må inneha kunnskaper tilknyttet resultatet av arbeidet som utføres, oppleve ansvar for eget arbeid, og arbeidet må oppleves som meningsfullt. Disse motivasjonsfaktorene kan overføres både til Deci og Ryan (2007) sine grunnleggende psykologiske behov for motivasjon, samt tofaktorteorien til Herzberg. Indre motivasjon påvirkes videre av egenskaper i arbeidet. Arbeidsoppgavene må oppleves som meningsfulle, og påvirkes av hvor variert og utfordrende den er, og skal helst ha betydning for andres liv (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Ansvarsfølelsen i arbeidet påvirkes ifølge Eriksson-Zetterquist (et al., 2014) av hvor fri man er til å bestemme selv hvordan arbeidsoppgaven skal utføres (om arbeidet foregår i autonomistøttende miljø). Hackman og Oldham (1980, I: Eriksson-Zetterquist et al., 2014) viser til at ulike mennesker har ulik motivasjon og motiveres forskjellig, det beskrives et skille mellom tre grupper arbeidstakere: 1) Gruppen motiveres av kunnskap om arbeidet og at man evner å gjøre arbeidet skikkelig. 2) Gruppen motiveres av at man lærer og utvikles på jobb. 3) Gruppen motiveres ved at de ser en god sammenheng mellom egne arbeidsoppgaver og andres arbeidsoppgaver.



Dersom alle disse motivasjonsfaktorene integreres i hverandre på jobb, vil individene ansatt i organisasjonen være motiverte og kommer til å utvikle seg selv og sine resultater (Eriksson-Zetterquist et al., 2014).

## 2.4 Anerkjennelse i skolen

Flere motivasjons teoretikere i skolen omtaler viktigheten av anerkjennelse og støtte, som viktige for motivasjon hos elever (Skrøvset 2017, Kristiansen 2014). Kristiansen (2014) viser at anerkjennelse er noe som oppstår i situasjoner hvor det finnes en giver av, og en mottaker av anerkjennelse. For at anerkjennelse og støtte skal oppfattes som en motiverende faktor for individer, må det ligge en grunnleggende relasjon i bunn mellom giveren og mottakeren. Dersom det ikke finnes en tilstrekkelig genuin relasjon mellom individene, vil ikke anerkjennelsen og støtten som gis internaliseres hos mottakeren og vil ikke oppnå en motiverende effekt (Kristiansen, 2014). Både Skrøvset (2017) og Kristiansen (2014) viser at anerkjennelse er noe som oppstår og skapes gjennom relasjoner, men all anerkjennelse har ikke uforbeholdent positiv påvirkning av motivasjon. Da anerkjennelse bygger på relasjoner, er det anerkjennelse som går direkte mellom individer som motiverer, mens anerkjennelse som går gjennom andre har mindre kraft til å internaliseres i individet (Skrøvset, 2017). Kristiansen (2014) er opptatt av at anerkjennelse bør komme fra signifikante andre, personer som er viktige i mottakerens liv, eller fra kyndige personer på feltet. Anerkjennelse fra kyndige individer, blir anerkjennelsen betraktet som reel og verdifull for individet, i motsetning fra anerkjennelse som blir gitt av personer uten kunnskaper eller ferdigheter om feltet. Kristiansen (2014) relaterer til at anerkjennelse en elev mottar fra en kontaktlærer, er mer verdifull enn anerkjennelse gitt fra en vikarlærer.

Årsak til å gi anerkjennelse trekkes også frem som en viktig faktor for anerkjennelsens potensielle kraft. Dersom mottaker opplever at anerkjennelsen som gis brukes som et redskap til å oppnå en ønsket reaksjon av giveren, f.eks gi anerkjennelse for å få mottaker til å påta seg flere liknende oppgaver, mister anerkjennelsen sin kraft (Kristiansen, 2014). Det samme gjelder dersom anerkjennelse gis når individet ikke fortjener anerkjennelse, det skaper en følelse av at giver ikke kjenner til mottakerens handlinger og gir en følelse av å være uviktig i giverens liv.

For ledere er anerkjennelse et redskap som både kan bidra til økt motivasjon, men kan også virke mot sin intensjon. Hvordan anerkjennelsen treffer individet avhenger av flere relasjonelle og kontekstuelle faktorer som en leder må identifisere og handle utifra.

## 2.5 Hva er ledelse i skolen?

Forskningslitteratur presentert av Møller (2006) viser hvordan lederbegrepet i skolen har endret karakter, og det finnes ingen entydig forståelse av skoleleder begrepet. Møller (2006) viser til at stadig nye begreper og betegnelser tilegnes begrepet for å fange inn nye dimensjoner av rollen som skoleleder. Pedagogisk ledelse, endringsledelse, verdsettende ledelse, transformativ ledelse, instruksjonell ledelse, distribuert ledelse osv., er eksempler på begreper og strategier som knyttes til skoleleder begrepet, som søker å fange inn tidsmessige viktige aspekter ved ledelse i skolen. De ulike strategiene og begrepene er alle viktige kvaliteter for en moderne skoleleder, men hvilke av begrepene som får forrang på gitte tidspunkter, må ses i lys av kulturelle og historiske forhold (Møller, 2006). I tillegg til å være kulturelt og historisk betinget, er også ledelse i skolen knyttet til utfoldelse av autoritet og makt, som formidles gjennom språk, tegn og handlinger, ifølge Sørhaug (2004). Rammeverket for utfoldelsen av autoritet og makt bindes av lover og regler som skoleleder er bundet av, men god skoleledelse er også bundet av visse normer for samhandling mellom partene i arbeidslivet. Møller (2006) trekker frem legitim makt som begrep. Legitim makt bygger på en gjensidig forståelse for normene i arbeidslivet, mellom de ulike partene i en organisasjon. Så lenge skolelederen følger disse normene, oppleves maktposisjonen som legitim (Møller, 2006).

Jeg vil i denne delen av oppgaven presentere teori om tre ulike former for ledelsesstrategier, som en moderne skoleleder må inneha. Disse strategiene er *verdsettende ledelse*, *transformativ ledelse* og *instruksjonell ledelse*. Valgene for bruk av disse teoriene begrunnes i lys av oppgavens empiri. Refleksjoner fra lærerne viser at skoleledere som benytter seg av prinsipper tilknyttet disse strategiene, har forutsetninger for å regulere lærernes motivasjon.

## 2.5.1 Verdsettende ledelse

Tidligere i teori redegjørelsen ble det redegjort for betydningen av anerkjennelse og støtte i arbeidet (del. 2.4). Verdsettende ledelse blir en ledelsesstrategi som vektlegger disse komponentene, da verdsettende ledelse handler om verdier (Skrøvset, 2017). Verdier har tidligere blitt sett på som sentrale virkemidler for karismatiske ledere opp gjennom historien (Kirkhaug, 2013). Verdier er viktige i vår kultur og vårt samfunn, og i utdanningen, både for elever og lærere i skolen. Ifølge Skrøvset (2017) er verdsettende ledelse nært beslektet det Brunstad (2009, I: Skrøvset, 2017) omtaler som *klokt lederskap*. Klokt lederskap, og verdsettende lederskap, dreier seg om å gjøre de rette tingene rett, som å følge regler og prosedyrer. For å utøve godt lederskap kreves det at skolelederen, i tillegg til erfaring og kompetanse, har respekt for det konkrete og særegne i en hver situasjon (Skrøvset, 2017). Grunnleggende forutsetninger for verdsettende ledelse, er at leder og medarbeider vil hverandre vel. Ifølge Skrøvset (2017) skal en verdsettende skoleleder kartlegge hva som er bra i en situasjon og bygge videre på nettopp dette. For å finne ut hva som er bra, må skoleleder se situasjoner fra flere kanter, og håndtere flere perspektiver på samme tidspunkt. De ulike sidene kan være det vitenskapelige, som er rasjonelt og omhandler fakta, mot det kunstneriske som inkluderer følelser og kreativitet. Verdsettende ledelse utvikler kompetanse hos skolelederen med utgangspunkt i disse perspektivene, og i det kunstneriske perspektivet inngår innsikten i begrepene tilknyttet arbeidsglede, motivasjon og emosjonell mestring (Skrøvset, 2017).

## 2.5.2 Transformativ ledelse

Transformativ ledelse fokuserer på å utvikle organisasjoners kapasitet til endring, og bidrar til å motivere medlemmer av organisasjonen til å yte mer enn de egentlig selv forventet (Emstad, 2014). Møller (2006) beskriver transformativ ledelse som en ledelsesstrategi hvor lederens mål er å redefinere folks visjon og misjon i arbeidet. Gjennom bruk av transformativ ledelse gir skolelederen individuell oppfølging til lærerne, motiverer de ansatte og skaper en visjon for organisasjonen, denne visjonen gir grunnlag for tillit og respekt til skolelederens innføringer i skolen (Møller, 2006). Emstad (2014) viser til Bass og Riggio (2006 I: Emstad, 2014) som viser til fire dimensjoner som transformativ ledelse bygger på; *individuelle hensyn, intellektuell stimulering, inspirerende motivasjon og idealisert innflytelse*.

- Individuelle hensyn: Innebærer å gi den enkelte medarbeider personlig oppmerksomhet, å se den enkeltes behov for støtte og utvikling slik at hver og en føler seg verdsatt. Videre innebærer det å bringe frem kunnskapen den enkelte medarbeider besitter, skape rom for å dele suksesshistorier, men også skape åpenhet til å dele problemer og utfordringer. Individuelle hensyn legger stor vekt på læring, og lederen delegerer oppgaver i den hensikt å utvikle medarbeiderne (Emstad, 2014).
- Intellektuell stimulering: Innebærer å oppmuntre medarbeiderne til å være kreative og innovative. Lederne stimulerer medarbeiderne til personlig utvikling ved å oppfordre dem til å komme med ideer og tanker til problemløsning i organisasjonen. Kritiske tilbakemeldinger fra leder til medarbeider blir ikke lagt frem i påhør av andre. Videre innebærer intellektuell stimulering at lederen gir sine medarbeidere utfordringer som bidrar til at de stiller spørsmål ved sine antakelser, og medarbeiderne blir samtidig utfordret på sine utfordringer fra nye synsvinkler (Emstad, 2014).
- Inspirerende motivasjon: Omhandler lederens evne til å kommunisere optimisme og høye forventninger, som forplikter medarbeiderne til å yte sitt aller beste. Lederen oppfordrer sine medarbeidere til å jobbe sammen om en felles visjon og felles mål. Det legges vekt på både mening og forståelse for det arbeidet som utføres. Lederen inspirerer sine medarbeidere til å se fremover og uttrykker entusiasme for mulighetene til å nå mål (Emstad, 2014).
- Idealisert innflytelse: Representerer en rollemodell som skaper en visjon som gir mening, og som utløser tillit og respekt fra medarbeiderne. Lederne oppnår også respekt for sine høye etiske og moralske verdier, som kommer til uttrykk gjennom deres atferd. Dette dreier seg om å behandle medarbeiderne rettfærdig og vise at leder har tillit til dem. De to sistnevnte dimensjonene kommer til uttrykk når lederen kommuniserer visjonen og hvordan det er mulig å nå dit. Lederen går foran som et godt eksempel, setter høye forventninger og uttrykker en tro på at «vi» kan nå visjonen (Emstad, 2014).

## 2.5.3 Instruksjonell ledelse

Instructional leadership, eller instruksjonell ledelse, oppstod ifølge Sørhaug (2004) i den amerikanske skolekonteksten. Ledelsesstrategien bygger på den amerikanske særegne kontekstfrie individualismen, og knyttes ikke til spesifikke institusjoner. I den norske skolekonteksten er det lover og regler som er rammebetingelsene for hvordan skolelederen kan utføre sine oppgaver. Gjennom tradisjoner og normer er det etablert prinsipper for hvordan partene i organisasjonen skal samhandle, og dersom skolelederen følger disse prinsippene, oppleves skolelederens makt som legitim (Møller, 2006). Engvik (2014) viser til studier gjennomført i USA på 1970- og 1980-tallet hvor resultatene viser at skoleledere som bruker instruksjonell ledelse klarte å få «grep på» de ulike oppgavene som tok lærernes oppmerksomhet vekk fra arbeid med læreplaner, undervisning og elevenes læring. Samtidig klarte skolelederne å definere en klar retning for skolens arbeid, og samtidig *motivere* lærere til å delta i sin egen læring og utvikling (Engvik, 2014).

For å beskrive instruksjonell ledelse som ledelsesstrategi, tar denne redegjørelsen utgangspunkt i Hallinger og Murphy (1985, I: Engvik, 2014). Strategien opererer med tre ulike dimensjoner ved skolelederrollen; *definere skolens visjoner, administrere skolens undervisning* og *å fremme et positivt læringsmiljø*. Disse dimensjonene blir avgrenset til ti ledelsesoppgaver av Engvik (2014) (se tabell 2.5.3).

<i>Definere skolens visjoner</i>	<i>Administrere skolens undervisning</i>	<i>Utvikle et positivt læringsmiljø</i>
Utforme skolens mål	Veiledning og evaluering av undervisning	Skjerme tid til undervisning
Kommunisere skolens mål	Samordne arbeidet med planlegging av undervisning	Fremme faglig utvikling
	Ansvar for elevens utvikling og læring	Bidra til åpenhet rundt skolens læringsmiljø
		Gi insentiver som motiverer læreres undervisning
		Gi insentiver som motiverer elevenes læring

Tabell 2.5.3: Instruksjonell ledelse rammeverk.

(Fritt gjengitt fra Engvik, 2014, s. 53).

- Å definere skolens visjoner: Denne dimensjonen av instruksjonell ledelse omhandler å utforme skolens mål, og å kommunisere disse målene til medlemmene av organisasjonen. Engvik (2014) refererer til Hallinger og Murphy som viser at skolelederens primære oppgaver er å utvikle og beskrive hva som er skolens hovedmål.
- Administrere skolens undervisning: Skoleleder skal fokusere på å koordinere og følge opp skolens undervisning. Dimensjonen innehar tre funksjoner som skoleleder må ivareta; å veilede og evaluere undervisning, samordne arbeidet med planleggingen av undervisning og ta ansvar for elevenes læring og utvikling (Engvik, 2014). Disse funksjonene tar utgangspunkt i at skoleleder har kompetanse innen undervisning og er engasjert i å følge opp undervisningen og læringen i skolen.
- Utvikle et positivt læringsmiljø: Består av fem funksjoner som samlet skal bidra til et bedre læringsmiljø i skolen. Ifølge Engvik (2014) skal skoleleder skjerme tid til undervisning, fremme faglig utvikling, bidra til åpenhet rundt skolens læringsmiljø, gi insentiver som motiverer læreres undervisning og gi insentiver som motiverer elevenes læring. Dimensjonen av instruksjonell ledelse som omhandler å utvikle et positivt læringsmiljø er mer komplekst og sammensatt enn de to andre dimensjonene av strategien. Effektive skoler klarer å skape et faglig trykk gjennom utvikling og formidling av høye mål og forventninger overfor elever og lærere, samt at de utvikler en kultur for kontinuerlige forbedringer der bruk av intensiver er i tråd med formål og praksis (Engvik, 2014).

Formålet med instruksjonell ledelse som ledelsesstrategi er å utvikle verdier og praksiser som skaper et klima og støtte til kontinuerlig forbedring av undervisning og læring (Hallinger & Murphy, 1985, I: Engvik, 2014).

## 3.0 Metode

I denne delen av oppgaven blir det redegjort for metodiske valg og presentere den vitenskapsteoretiske forankringen oppgaven bygger på. Christoffersen og Johannessen (2012) forklarer at man tar utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål, når man skal konstruere en plan for gjennomføring av et forskningsprosjekt. Innsikt i bruken av forskningsmetoder, gjør det lettere for leseren å få en forståelse for hvordan forskningen er gjennomført. Samtidig får leseren innsikt nok til å forholde seg kritisk til resultatene av forskningen. Viktige kjennetegn i forskningsmetode er poenhet, systematikk og dokumentasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012). I oppgavens del 3 vil det redegjøres for vitenskapsteoretisk forankring, førforståelse, kvalitativ undersøkelse, semistrukturerte forskningsintervju, analyse, reliabilitet og validitet og etikk i forskningen.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring – Fenomenologien

Studien er forankret vitenskapsteoretisk i fenomenologien. Den fenomenologiske tankegangen hevder at all aktivitet, den vitenskapelige også, betinger en levd livsverden (Fjelland, 2007). Fjelland (2007) hevder denne livsverdenen ofte tas for gitt. Det er derfor viktig å legge til grunn at den levde livsverden er fundamental for å forstå det aktuelle fenomenet som utforskes (Fjelland, 2007). Fenomenologien framhever at for å forstå mennesket, ikke bare betinger psykologiske innsikter, men forståelse av at mennesket lever i en sammensatt kontekst av kulturelle, sosiale- og historiske hendelser (Fjelland, 2007). Man må forstå individets relasjon til sin omverden, for å forstå individet (Fjelland, 2007). Denne tilnærmingen har vært avgjørende for å kunne forstå hva som motiverer lærere i sin yrkesutøvelse, og hvordan skolens ledelse kan arbeide for å fremme motivasjon hos lærere. Som en vitenskapsteori, tar fenomenologien utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til individet og søker å oppnå en dypere forståelse av individets erfaringer (Thagaard, 2009). For å oppnå denne forståelsen, brukte jeg kvalitative metoder for å samle inn empiri, og diskuterte disse i lys av relevante teorier.

Thagaard (2009) viser at studier med vitenskapelig forankring i fenomenologien bygger på erfaringer som informantene besitter. Og ønsker å oppnå en dypere forståelse av disse. Ved å innta en forskende rolle på et felt jeg har arbeidet i over flere år, har jeg

måtte reflektere over min forforståelse av feltet. Forforståelse kan forstås som mine erfaringer, kunnskaper, synspunkter og antakelser om feltet som undersøkes. Som forsker i et felt bør man ha avklart sin forforståelse av feltet før man innhenter og analyserer empirien, slik at man er i stand til å møte informantenes erfaringer så åpent som mulig. Thagaard (2009) presiserer at tankegangen i fenomenologien forutsetter at studien sentreres rundt en verden av fenomener, slik som informanten erfarer dem, og at den ytre verden kommer i bakgrunn. Salling-Larsen og Vejleskov (2006) forklarer at sentrale trekk ved fenomenologien er å beskrive fenomenene som studeres, slik de fremstår for informanten, uten at forskeren blir påvirket av kjennskap til teorier eller egne antakelser om feltet. Denne studien har utgangspunkt i fenomenologien som vitenskapelig forankring og vektlegger lærernes og skoleledernes opplevelse av motivasjon som et fenomen i skolen. Jeg har, som studiens forsker, vært nødt til å engasjere meg i informantenes livsverden, og være trofast mot informantenes erfaringer.

### 3.1.1 Førforståelse

Ifølge Føllesdal og Walløe (2000) finnes det to former for forutsetninger for forskning:

1. De nødvendige (vitenskapsteorier, fenomener).
2. De ødeleggende (fordommer om studiens antakelser).

Fordommer kan også forstås som forskerens førforståelse av feltet som skal undersøkes. Ifølge Føllesdal og Walløe (2000) består forskerens førforståelse av alle erfaringer, oppfatninger og holdninger som utgjør forskerens forståelseshorisont. Når man forsker for å finne ny kunnskap om et fenomen, vil forskeren alltid være påvirket av sin førforståelse av feltet. Forskeren må gjennomføre gradvise justeringer under studien av egen førforståelse, slik at den passer med fenomenet studien ønsker å forstå (Føllesdal & Walløe, 2000).

*«Førforståelsen er forventninger som av og til viser seg å passe og av og til ikke passe»*

(Føllesdal & Walløe, 2000 s. 104).

Intensjon med studien var å forstå hva som motiverer lærere og hvordan skolens ledelse kan arbeide for å fasilitere motivasjon hos lærere. Som forsker var jeg derfor nødt til å være bevisst på min førforståelse.



Min forståelseshorisont er preget av min bakgrunn og den vil jeg redegjøre for kort:

- 1) Min far er lærer og jeg har alltid følt at jeg hadde mer innsikt i lærerens hverdag når jeg var elev, enn mine klassevenner som ikke hadde lærere som foreldre.
- 2) Etter gode erfaringer med lærere som har jobbet hardt og godt for min utvikling på skolen (spesielt på videregående skole) bestemte jeg meg selv for å bli lærer i emnet jeg favoriserte som elev, idrettsfag.
- 3) Dette førte til at jeg gjennomførte bachelor og mastergrad innenfor idrett og pedagogikk ved Norges Idrettshøyskole i 2013.
- 4) Jeg har jobbet på ved flere skoler og på ulike trinn i mitt yrkesaktive liv. Jeg har arbeidet tett med vikarer, nyutdannede, eldre, fagutdannede, uutdannede lærere og møtt ulike former ledelse i administrasjonen ved skolen.
- 5) Etter noen yrkesaktive år merket at noe var galt. Flere lærere kom med uttalelser om eget arbeid og holdning til jobben som ikke passet overens med inntrykket jeg hadde hatt av lærere som elev. De viste lav motivasjon for flere av oppgavene det innebar å være lærer og det viste seg at mange av de mislikte yrket sitt, gjennomgående var klaging på elever og skolensledelse.
- 6) Jeg ønsket å videreutvikle meg som profesjonell aktør i skolen og startet på master i utdanningsledelse. Dette ble møtt med ulik respons hos flere av mine kolleger, noen var imponert og mente jeg kom til å passe som leder, mens andre mente jeg «byttet lag».

De erfaringene jeg har gjort meg gjennom oppvekst og deltakelse i skolen på ulike nivå, har formet min forståelseshorisont for feltet studien søker å forstå. Denne førforståelsen kan ikke utelates når jeg skal tolke studiens empiri og resultater og jeg må være bevisst på hva jeg tror og hva empirien forteller.

## **3.2 Kvalitativ undersøkelse**

Kvale og Brinkmann (2009) anbefaler syv ulike faser for gjennomføring av kvalitativ undersøkelse; *tematisering, design, intervju, transkripsjon, analyse, verifikasjon og rapportering*. Denne studien har fulgt disse fasene.

---

### 3.2.1 Tematisering

Under planleggingen av et forskningsstudie søker man å finne et uttalt mål med studien, samt fastlegge innholdet i studien. Når man har funnet mål for studien og fastlagt innholdet, kan man gjøre metodiske valg som er hensiktsmessige gjennom 3 ulike faser. Kvale og Brinkmann (2009) viser at man under tematisering av studien må redegjøre for studiens *hvorfor, hva og hvordan*:

**Fase 1:** Under arbeidet med «*hvorfor*» fasen av studien fokuserer på å finne formålet med studien (Kvale & Brinkmann, 2009). Under redegjørelsen av tidligere studier i innledningen, viser jeg til arbeid fra; Syliva & Hitchinson (1995), Thoonen et al., (2011), Eyal & Roth (2011) viser til behovet for videre forskning på en link mellom hva som motiverer lærere i sitt arbeid, og hvordan ledelsen kan arbeide for å fasilitere denne motivasjonen. Formålet med mitt studie er derfor å se på hva som motiverer lærere, og hvordan skolens ledelse kan arbeide for å motivere sine lærere. Gjennom kvalitativ innsamling av empiri fra utvalget av informanter, ønsket jeg å knytte informantenes erfaringer mot interaktive faktorer som strategier for ledelse, autonomi, kompetanse og tilhørighet, for å undersøke hvordan dette bidro til å regulere deres motivasjon for aktivitet.

**Fase 2:** Forskningens «*hva*» bidrar, ifølge Kvale og Brinkmann (2009), til å avklare emnet for studien. For å kunne avklare emnet for studien, måtte jeg innhente kunnskap om emnet som skulle undersøkes, og kunnskaper knyttet til teori som var relevant for studien. Denne tilegnelsen ledet til en utvikling av begrepsforståelse, samt teoretisk forståelse for de fenomenene som studien skulle avdekke. Utviklingen dannet grunnlag for utvinning av ny forståelse av emnet (Kvale & Brinkmann, 2009). Brinkmann og Tanggaard (2012) vektlegger viktigheten av å gjennomføre litteratursøk i forkant av en ny studie. Gjennom bruk av litteratur søk anskaffet jeg meg et godt utgangspunkt for bruk av relevante teorier og metodebruk i studien. Gjennom å anskaffe bred kunnskap teoretisk rundt feltet som undersøkes, kan man ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012) redusere studiens objektivitet og nøytralitet. Årsaken til at dette er ønskelig i utførelsen av studien er at ingen kvalitative forskningsprosjekter er nøytrale, men er bestemt av forskerens formål med studien, som må være begrunnet ut fra relevant teori.

*«Som hermeneutikken har godtgjort, kan vi kun forstå verden på bakgrunn av en forforståelse, og i praksis viser erfaringen at de beste intervjuer lages av intervjuere*

*som har omfattende kunnskap om det emnet de intervjuer om, da de kan stille de beste og mest relevante spørsmålene» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 28).*

**Fase 3:** Den siste fasen Kvale og Brinkmann (2009) nevner er studiens «*hvordan*».

Under arbeidet med hvordan fasen, må studien ta stilling til hvilke metodiske valg som tas for å kunne gjennomføre studien (Kvale & Brinkmann, 2009). I planleggingsfasen av datainnsamlingen, var jeg avhengig av tilegne meg kunnskap om ulike metoder for kvalitative forskningsintervju og empiri analyse, og vurderte hvilke som ville egne seg best for å innhente de empiri studien krevde. De metodiske valgene ble å utføre empiri innhenting gjennom bruk av semi-strukturerte intervjuer med informantene og analysere empirien gjennom bruk av temabasert analyse.

---

### 3.2.2 Design

Forskningsdesign kan forstås som en overordnet plan for studien, som redegjør for hvordan problemstillingen skal undersøkes og besvares (Sander, 2016). For å skape forståelse for de fenomener som påvirker læreres motivasjon, var studien avhengig av å ha et kvalitativt design som ville skape forståelse for informantenes tanker og historier. Thagaard (2009) vektlegger at kvalitativ forskning, skjer gjennom å fremhevelse av prosesser og meninger som ikke kan innhentes gjennom måling av kvantitet eller frekvens. Thagaard (2009) har laget en definisjon om kvalitativ forskning som:

*«Søken etter forståelse av sosiale fenomener, enten ved nær relasjon til informantene ved intervju eller observasjon» (Thagaard, 2009, s. 17).*

I idiografiske opplegg tar studien sikte på å identifisere og forstå de særegne, og unike, egenskapene ved læreres motivasjon. Studien bruker fortolkende teorier til å tilføre mening til resultatene av empirien, som fremkom gjennom bruk av temasentrerte analyser. For å kunne forstå informantenes erfaringer om opplevd motivasjon som lærer, har oppgaven anvendt semistrukturerte forskningsintervju. Grønmo (2007) hevder at studier som benytter kvalitative metoder og fortolkende teorier til å forklare fenomener i stor grad benytter seg av idiografiske opplegg. Idiografiske opplegg kan sammenlignes med studier som bruker induktive opplegg, da målet ikke er å teste hypoteser, men å generere ny teoretisk innsikt gjennom bruk av kvalitativ metode (Grønmo, 2007). Kunnskapen som produseres i studien kan kun antas å være gyldige for de forholdene som er blitt undersøkt i studien (Grønmo, 2007).

### 3.3 Semistrukturerte intervju

Studien har benyttet seg av kvalitative forskningsintervju som redskap for å skape forståelse for de sosiale fenomener som undersøkes, fra informantenes side (Kvale & Brinkmann, 2009). Som nevnt tar fenomenologien utgangspunkt i informantenes subjektive opplevelse, og søker å oppnå en dypere forståelse i informantenes erfaringer (Thagaard, 2009). Studien har anvendt semistrukturerte kvalitative forskningsintervju til å samle inn empiri fra informantene.

Et forskningsintervju kan ikke være helt ustrukturert, da intervjuet ledes av forskeren med bakgrunn i studiens interesse for å tilegne kunnskap om et spesifikt emne, derfor har studien benyttet seg av semistrukturerte forskningsintervju (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Med semistrukturert forskningsintervju måtte temaene som studien undersøkte være kartlagt på forhånd, men rekkefølgen på temaene ble til underveis i de ulike intervjuene. Som intervjuform, kjennetegnes semistrukturerte intervju som fleksible og åpne, og drar fordeler fra som kjennetegner både ustrukturerte og strukturerte intervju. Fra strukturerte intervju får man fordeler gjennom å ha kartlagt hvilke temaer intervjuet søker å innhente empiri om, mens fra ustrukturerte intervju får man fordeler som å kunne stille oppfølgingsspørsmål. Disse oppfølgingsspørsmålene kunne gi svar på interessante problemstillinger som oppstod underveis i det individuelle intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). På denne måten kunne jeg, som forsker, følge informantenes fortellinger, og samtidig samle inn informasjon om de temaene som var fastlagt i utgangspunktet (Thagaard, 2009). Som kvalitativ metode tas semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet i bruk når studien søker å forstå temaer fra dagliglivet til informantenes, fra deres eget perspektiv. Gjennom bruk av denne metoden, innhentet jeg dypt gående beskrivelser fra informantenes erfarte livsverden, samt fortolkninger av dypere mening angående de fenomene som studien søkte å forstå (Kvale & Brinkmann, 2009).

Før jeg kontaktet og gjennomførte intervju med studiens informanter, utviklet jeg en intervjuguide. Intervju guiden baserte seg på de overordnede temaene i studien, samt la grunnlag for å kunne bruke de fortolkende teoriene som studien støttet seg til. Intervjuguiden bestod av overordnede temaer som studien tok sikte på å undersøke, og inneholdt forslag til spørsmål. Brunkmann og Tanggaard (2012) viser at den som

gjennomfører intervjuet, kan selv bestemme hvor styrende intervjuguiden vil være under gjennomføringen av intervjuet, og hvor styrt av teori intervjuguiden skal være.

Studiens intervjuguide fulgte tre styrende faser:

Fase 1: Oppstart av intervju med redegjøring for etiske forskrifter i forhold til NSD og å informere om studiens og intervjuets tema.

Fase 2: Fokuserer intervjuet inn mot studiens overordnede temaer, egne spørsmål for skolens ledelse og lærere.

Fase 3: Avslutning av intervjuet.

De tre styrende fasene av intervjuene, fungerte som en felles overordnet struktur i alle studiens intervjuer. Rekkefølgen spørsmålene ble stilt i, kom derimot i en ustrukturert rekkefølge avhengig av møtet med de individuelle informantene. Kvale og Brinkmann (2009) legger vekt på at oppstarten av intervjuet er avgjørende iforhold til hvor trygg informanten blir under intervjuet, som igjen påvirker hvilke erfaringer informanten er villig eller kapabel til å dele under intervjuet. Intervjuene ble derfor startet med nøytrale temaer for informantene, for å gjøre informantene trygge under intervjuet, før spørsmål med dypere mening ble stilt. Under intervjuene ble det vektlagt å opptre slik at informantene kunne opparbeide tillit til meg som intervjuer, slik at intervjuet kunne oppnå dypere mening rundt de temaene som studien undersøkte (Thagaard, 2009).

Før gjennomføring av intervjuene, kontaktet jeg en tidligere kollega og medstudent, for å gjennomføre et pilotintervju. Ved å gjennomføre et pilotinterjvu fikk jeg:

1. Testet ut et forslag til intervjuguide.
2. Erfare hvilke spørsmål som var nyttige og hvilke som måtte forandres.
3. Testet ut min kjennskap til teorien ved å reflektere over hvilke oppfølgingsspørsmål som ville hjelpe studien.
4. Mer erfaring i rollen som intervjuer.

### 3.3.1 Utvalg

Under planleggingen av studien kom jeg frem til at et utvalg på 4 informanter ville være gunstig i forhold til å komme i dybden i de enkelte informanternes opplevelse av fenomenet motivasjon. Jeg ønsket å få et utvalg bestående av 3 lærere og 1 rektor. Som nevnt i studiens avgrensning er studiens formål å undersøke hva som motiverer lærere og hvordan skolens ledelse kan arbeide for å fasilitere denne motivasjonen. Studien har ikke ha fokus på hva som motiverer nyutdannede kontra erfarne lærere, men tar utgangspunkt i lærer yrket som en homogen og generell gruppe.

*«Under valg av informanter, søker man informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver» (Thagaard, 2009, s. 55).*

Ved besøk på skole, henvendte jeg meg til 6 mulige informanter som passet i forhold til studien. Rektor ved skolen var kontaktet på forhånd og informert om studien at jeg ønsket å rekruttere både rektor og 3 lærere på skolen. Rektor godkjente forespørselen. Rektor og lærerne som ble forespurt fikk informasjon om studien og et samtykkeskjema (se vedlegg). Av de seks informantene som ble forespurt ønsket 5 å delta i studien, dette førte til at jeg måtte velge bort to av informantene som var villige til å delta i studien.

Informantene ble kontaktet via SMS eller email i forkant av intervjuene for å avtale tidspunkt og møtested. Intervjuene startet med formelle samtaler om studien, yrket og skolen for å skape en atmosfære som var trygg for begge parter. Samtlige intervju ble tatt opp med lydopptaker, og det ble skrevet notater om informantens ordlegging, oppførsel og talemåte under intervjuene. Notatene ble brukt hovedsakelig for å kunne stille oppfølgingsspørsmål om det var relevant, men også for å kunne huske hvordan de opptrådte under intervjuet, som kunne bli dratt inn i analysen.

Transkripsjon av intervjuopptakene ble gjennomført raskt etter intervjuene var avholdt. Brinkmann og Tanggaard (2012) hevder at man blir bedre kjent med materialet ved å transkribere selv, og at analysen starter ved transkripsjon. Til tross for at arbeidet med transkripsjon ble opplevd som slitsomt, kjedelig og langtekkelig, gav det verdifull innsikt i empirien som skulle bli analysert. Transkripsjonen ble sendt tilbake til informantene for godkjenning, for å sikre personvern og god forskningsetikk, og for å gi

mulighet til å trekke tilbake sitt samtykke. Ingen ville trekke seg fra studien etter gjennomføring av intervju og gjennomlesing av transkripsjon.

### 3.4 Analyse

Når man gjennomfører en analyse betyr det at man tilfører mening til det man har hørt eller observert. Gjennom å utforske dypere meningssammenhenger av materialet i empirien, var det mulig å sette fenomenene informantene delte i nye perspektiver (Fangen, 2004). Analyse omfatter ulike nivåer av bearbeiding og fortolkning av empirien. Analysearbeidet starter ifølge Hammersley og Atkinson (1995) allerede i første møte med emnet som utforskes. Fangen (2004) beskriver ulike nivåer for analyse av intervjumaterialet. Gjennom tolkning av empirien, benyttes som er tilsvarende, eller identiske, de informantene selv benyttet. Fangen (2004) omtaler dette som en fortolkning av første grad. En fortolkning av første grad benyttes av forskere til å konstatere hva som fremkommer av empirien, og danner kun grunnlag for videre fortolkning, av dypere mening.

Etter gjennomføring av første grads fortolkning av empirien, følger det Fangen (2004) omtaler som en andre grads fortolkning. Under gjennomføringen av andre grads fortolkning trekker man som forsker inn kontekster som er relevante for å gi mening til de gitte fenomener som utforskes. Under arbeidet med andre grads fortolkning trakk jeg også inn de teoretiske betraktninger som studien støtter seg til, for å oppnå en dypere mening i empirien. Under arbeidet med fasen av andre grads fortolkning, ble kunnskapene jeg besitter rundt selvbestemmelsesteorien, andre presenterte motivasjonsteorier, ledelsesstrategier og min generelle forståelse av fenomenet motivasjon trukket inn i empirien. Gjennom å se empirien i lys av relevant teori, baserte ikke analysen seg lenger utelukkende på hva informantene hadde delt i intervjuene. Analysen baserte seg videre på informantenes erfaringer i lys av teorien med fokus på tilfredstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene for motivasjon, jobb tilfredsstillelse, strategier for ledelse og hvordan dette regulerte deres opplevde motivasjon og trivsel i yrket.

Fangen (2004) omtaler resultatet av andre grads fortolkning som «tykke beskrivelser», hvorav resultatet fra første grads fortolkning omtales som «tynne beskrivelser». Tynne beskrivelser av empirien gir kun en oversikt over innholdet i empirien og gir mulighet

til å gjennomføre analyse som tilfører empirien mer dybde. Tykke beskrivelser inkluderer derimot fortolkninger om hva informantene kan ha ment med sine utsagn, fortolkninger informantene kan ha gitt selv og forskerens egne betraktninger og analyser av empirien (Fangen, 2004). Ifølge Fangen (2004) er bruk av tykke beskrivelser gunstig for å skape ny forståelse og kunnskaper om ulike fenomener, men bruk av tykke beskrivelser av en gitt kultur eller situasjon kan også bidra til å skape en dypere forståelse av andre nærliggende fenomener. Ut ifra temaet studien undersøker, kan bruk av tykke beskrivelser gi forståelse eller kunnskap om hvorfor vi i Norge opplever en stor drop-out av nyutdannede lærere, ref. Hollup og Holm (2015).

Thagaard (2009) vektlegger at temabaserte analyser bygger på intervjuer som inneholder nøkkelspørsmål. Nøkkelspørsmålene brukes for å få sentrale enheter i materialet (informantenes erfaringer), og hvordan disse sentrale enhetene står i forhold til hverandre (Thagaard, 2009). De sentrale enhetene som den temabaserte analysen ble basert på, var ulike elementer i teoriene om motivasjon, SDT, jobb tilfredsstillelse og ledelsesstrategier. Arbeidet med analysen innebar dermed at jeg sammenlignet empiri fra hvert enkelt tema, fra alle informantene. Målet med analysen var å finne dybde i de ulike temaene som var interessante for mine forskningsspørsmål:

- 1. Hva motiverer lærerne?*
- 2. Hvordan opplever lærerne å bli motivert av skolensledelse?*
- 3. Hvordan tilrettelegger ledelsen for lærernes motivasjon?*

Gjennom bruk av temabaserte analyser for å oppnå de tykke beskrivelsene, var det mulig å oppdage dypere forståelse i empirien, for hvert enkelt tema (Thagaard, 2009).

I arbeidet med analysen av empirien, ble resultatene inndelt i to matriser; beskrivende og tolkende matrise. Arbeidet med den beskrivende matrisen la grunnlaget for å gjennomføre en fortolkning av førstegrad. Transkripsjonene av intervjuene ble gjennomlest og kodet med fargepenner (ulike farger for ulike temaer). Gjennom koding av transkripsjonene ble de ulike temaene identifisert i empirien og ble satt i system i matrisene, som ga grunnlag for videre fortolkning. Fordelene ved å kode transkripsjonene og bruke en beskrivende matrise, ble synlig gjennom god orden og oversikt av empirien. Arbeidet med den tolkende matrisen var å finne frem til de tykke beskrivelsene. I arbeidet med den tolkende matrisen gikk jeg dypere inn i empirien, og



brøt ned utsagnene fra informantene for å finne mening i hva informantene egentlig sa. Thagaard (2009) hevder at fordelene med å bruke matriser for å presentere empirien, er at det gir god oversikt og gir et godt grunnlag for å studere sammenhenger mellom de ulike temaene empirien er delt inn i. Gjennom å lage tolkende og beskrivende matriser, fikk jeg grunnlag for å analysere empirien med forståelse og oversikt over tendenser som viste seg i empirien. Tolkningen av empirien ble gjennomført ved å knytte ulike begreper og egenskaper fra teorien til teksten. Dette gir ifølge Thagaard (2009) mulighet til å utvikle en dypere forståelse av meningsinnholdet i empirien.

Resultatene fra den tolkende matrisen blir presentert i studiens resultat kapitlet og gir ifølge Thagaard (2009) grunnlag for den teoretiske diskusjon av resultatene i diskusjonskapitlet.

### **3.5 Reliabilitet og Validitet**

Spørsmål om troverdighet og kvalitet i forskning blir tradisjonelt omtalt med begrepene reliabilitet og validitet, og har ifølge Golafshani (2003) størst relevans i forbindelse med forskning av kvantitativ art. Golafshani (2003) referer derimot til Patton (2002, I: Golafshani 2003) som viser at validitet og reliabilitet faktorer kvalitative studier bør ta stilling til under arbeidet med studiets design, fortolkning av empirien og når man bedømmer kvaliteten på studien. Under redegjørelsen av studiens design refererte jeg til Grønmo (2007) som viser at studier med idiografisk design skal generere ny teoretisk innsikt gjennom bruk av kvalitativ metode, og at kunnskapen som produseres i studien kan kun antas å være gyldige for de forholdene som er blitt undersøkt i studien.

Reliabilitet og validitet er som nevnt grunnleggende kriterier for å bedømme kvaliteten på kvantitative studier, mens i kvalitativ forskning er begrepene troverdighet, pålitelighet, anvendbarhet eller overførbarhet brukt for å måle kvaliteten på studiene (Golafshani, 2003). Empirien i kvalitativ forskning utvikles gjennom interaksjon mellom forskeren og feltet som undersøkes, resultatet av kvalitativ forskning er derfor alltid påvirket av førforståelsen til forskeren, teori anvendelse og de metodiske valg (Thagaard, 2009). I denne studien er redegjørelse for teoretisk valg, metodiske valg og førforståelse presentert. Ved å redegjøre for de valgene som er gjort under forskningsprosessen i studien, underbygges påliteligheten til studien, da det gir innblikk i valg og fortolkninger av empirien.

Studiens validitet omhandler hvor troverdig eller gyldig resultatene av studien er, og om formålet med studien har blitt undersøkt (Golafshani, 2003). Thagaard (2009) vektlegger at for å bedømme gyldigheten eller validiteten av studien, må man kritisk vurdere tolkningen av data som foreligger i studien. For å fremme studiens gyldighet har jeg etterstrebet å tydeliggjøre grunnlaget for de tolkninger som er gjort av empirien, gjennom redegjørelse av hvordan analysen har ført frem til studiens resultater. Ved å redegjøre for hvordan empirien er blitt fortolket, og vedlagt matriser fra den temabaserte analysen, har jeg ønsket å fremme studiens gyldighet gjennom bruk gjennomskiktighet i studien (Thagaard, 2009).

### **3.6 Etikk**

Studien inneholder og behandler identifiserbare personopplysninger og berammes av personopplysningsloven fra 2001, dette medfører at studien har meldeplikt. Studien har blitt meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), som studentprosjekt. NSD opererer som personvernombud og har vurdert studien ut fra gjeldende lover og forskningsetiske regler (Thagaard, 2009). Prosjektet ble godkjent av NSD, under referanse nummer 59730, med gyldighet til utgangen av (se vedlegg).

Informantene i studien ble rekruttert gjennom kontakt med informasjon om prosjektet og har gitt et informert samtykke. Thagaard (2009) viser at ved å innhente av informert samtykke har kontroll over hvilke og hva slags informasjon som skal deles gjennom prosjektet, dette gir informantene råderett over egne erfaringer. Samtlige informantene har fått utlevert og signert et informasjons- og samtykkeskjema (se vedlegg). Dette var et krav for å få være informant i studien. Gjennom å samle inn informert samtykke av informantene, oppfyller studien NESH (2014) sin hovedregel: *«Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem»*.

I studien har samtlige informanter blitt anonymisert og fått et alias. Alias ble gitt for å opprettholde forskningens krav om konfidensialitet. Ved konfidensialitet menes at all informasjon som den enkelte informant gir, har krav på å bli behandlet anonymt og gjort ugjenkjenkelig for lesere av studien (Thagaard, 2009). Dokumenter personidentifiserende informasjon om og fra studiens informanter, ble under studien

lagret i brukernavn og passordbeskyttede dokumenter. Empirien som ble innhentet under studien gir ikke mulighet for gjenbruk, og ved avslutning av studien, ble alle lydopptak og transkripsjoner destruert.

Under arbeid med forskningsstudier er det sentralt at lederen av studiet tenker igjennom ulike konsekvenser studien kan medføre informantene. Mitt ansvar for mine informanter var å ivareta deres integritet slik at studien ikke fører til negative konsekvenser for informantene (Thagaard, 2009). Studien har fulgt NESH (2014) sine formaninger om at; *«forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger»*. Studiens hoved oppgave etisk, har vært å beskytte informantene fra å gjenkjenne seg selv i studien. Thagaard (2009) viser at det å lese egne sitater i en analytisk sammenheng, som forskeren har skapt, kan fremprovosere konflikt. Det var derfor prioritert i arbeidet med empirien å ivareta anonymiteten til informantene, dersom det oppstod etiske dilemmaer mellom personvern og analyse.

## 4.0 Resultater

Det empiriske grunnlaget i min oppgave består av lydopptak og transkripsjoner etter intervju av lærere og skoleleder. I henhold til oppgavens problemstilling har jeg forsøkt å ha fokus på fenomener knyttet til motivasjon og ledelse gjennom analysen av empirien.

Oppgavens resultater vil presenteres og struktureres gjennom oppgavens tre forskningsspørsmål.

### 4.1 Hva motiverer lærerne?

Intervjuguiden er delt inn i tre temaer som dannet grunnlag for å innhente empiri til oppgavens forskningsspørsmål. I intervjuguidens del 1, omhandler spørsmålene oppgavens forskningsspørsmål 1: «*Hva motiverer lærerne?*». Under analyse av empirien fremkommer det tydelig at arbeid med elever oppleves som motiverende for lærerne.

*«Det er klasseromsarbeidet som først og fremst motiverer meg. Når du kjenner at du har gjort et bra stykke arbeid og du faktisk har betydd den lille forskjellen for noen, det motiverer meg» - Informant 1.*

Tilsvarende sitater og refleksjoner gjentar seg i empirien og det fremkommer at arbeidet med elever er en felles faktor for motivasjon for lærerne i oppgaven. Videre fremkommer det flere faktorer knyttet til lærernes opplevelse av motivasjon knyttet til arbeid med elevene. Gjennom spørsmålet; «*hvilke elever motiverer dere?*» viser empirien gode refleksjoner knyttet til lærernes oppfatninger av hva det er som motiverer i arbeidet med elever.

*«Samtidig er det jo motiverende også med elever som er litt mer krevende, som man må tenke gjennom hvordan skal jeg få med meg den her eleven eller den her elevgruppa. Hvorpå de tiltakene du iverksetter faktisk fungerer, det er jo også motiverende» - Informant 3.*

Dette sitatet viser hvordan opplevelse av å oppnå resultater i elevarbeidet motiverer lærerne. Lærerne (som elevene) trenger å oppleve mestring eller føle at de er kompetente i møtet med elevene for å opprettholde og videreutvikle motivasjon for arbeidet med elever. Samtlige av lærerne i empirien reflekterer over hvordan «*utfordrende elever; det å lykkes med opplegg, eller å nå frem*», motiverer lærerne i arbeidsutførelsen.

Gjennom spørsmålet «*hvilke arbeidsoppgaver motiverer deg og hvorfor*» danner det seg et mønster hvor lærerne reflekterer over hvordan de utfører undervisningen sin sammen med elevene. Det fremkommer tydelig at metodefrihet, eller autonomi, er grunnleggende for hvordan lærerne opplever motivasjon i møte med elevene og egne arbeidsoppgaver.

*«Jeg er best når jeg kan være meg selv, akkurat som folk har ulike læringsstiler så har jo lærerne ulike stiler når de underviser, og jeg er ganske sikker på at hvis man tvinger meg til å undervise som andre, så vil det fungere mye dårligere» - Informant 2.*

Lærerne reflekter over hvordan tvang i undervisningen ville demotivert lærerne, og frarøvet de følelsen av være kompetente utøveren av lærerprofesjonen, og at de må spille på egne erfaringer, kunnskaper og relasjoner til elevgruppene. Uten denne «*friheten*» i utførelsen av arbeidet og planleggingen, mener lærerne at de vil miste litt av egen identitet og årsaken til å være lærer.

*«Jeg mener at en lærer må få lov til å være den han er, og man må ikke gå etter samme lest hele tiden. Det er ikke alt som passer for en lærer hele veien å måtte utføre.. - Hvis du får strenge ordre som at sånn og sånn gjør du, så tror jeg nok at jeg kunne mistet motivasjonen» - Informant 1.*

Videre fremkommer det av analysen at lærerne er opptatt av relasjoner som motivasjonsfaktorer. Lærerne reflekterer over hvordan de bryr seg om elevene og ønsker de vel, samtidig som de setter pris på ulike gester elevene gjør for dem. Spesielt interessant er det når lærerne prater om hvor viktig det er med relasjoner til elever som er utfordrende eller de som omtales som «*svake*» elever. Sjeldent i empirien reflekteres det over sterke eller selvgående elever, men ofte blir de svake og utfordrende elevene

nevnt. Dette fremkommer nok både av viktigheten av føle mestring eller kompetanse i arbeidet, men også arbeidet med å skape tilhørighet til elevene.

*«Jeg syntes jo det er motiverende å jobbe med elever som er litt mer krevende hvor man ser at det, kall det er problem da. Og klare å bli kjent med den eleven for så å legge til rette for og det å se en mestring da, det motiverer» - Informant 3.*

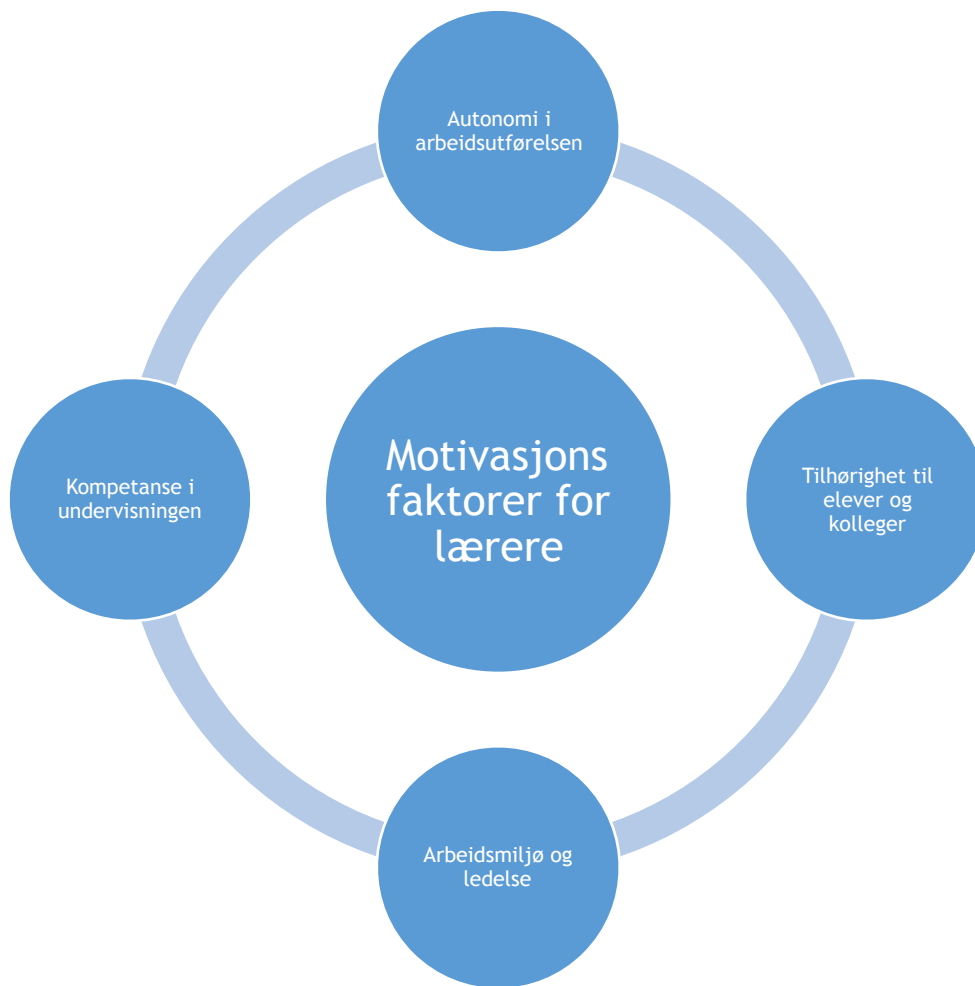
Siste punktet som fremkommer som tydelige felles faktorer for læreres opplevelse av motivasjon er på spørsmål om arbeidsmiljøet på skolen. Felles for svarene er at det er lite refleksjoner om hva som gjør at arbeidsmiljøet motiverer, men mye om hva et dårlig arbeidsmiljø kan gjøre for å demotivere. Det kan tyde på at lærerne i oppgaven opplever å ha et godt arbeidsmiljø, og at det kanskje tas litt for gitt at det skal være slik?

*«Det er viktig å trives på jobben, jeg gruer meg ikke til å gå på jobb, da hadde det vært vanskelig å fortsatt» - Informant 2.*

**Dette er oppgavens hovedfunn på forskningsspørsmålet «Hva motiverer lærerne?»**

**Funnene kan oppsummeres med følgende:**

- Lærerne motiveres av:
  - Lærerne reflekterer mye over mestring av undervisning i møtet med elever. Denne mestringen bygger på lærernes samlede kompetanse i utøvelsen av læreryrket og vil bli koblet mot Deci og Ryan (2002) kompetanse begrep.
  - Lærerne vektlegger også en frihet i valg av metoder og undervisningstil som faktor for deres motivasjon. Denne metodefriheten kan knyttes til begrepet autonomi.
  - Lærerne vektlegger betydningen av relasjoner til elever og kolleger som motiverende. Disse relasjonene kan knyttes til begrepet tilhørighet (Deci og Ryan, 2002).
  - Lærerne vektlegger betydningen av et godt arbeidsmiljø som en hygienefaktor for deres motivasjon tilknyttet læreryrket.



Figur 4.4.1 Faktorer som motiverer lærere.

## 4.2 Hvordan opplever lærere å bli motivert av skolens ledelse?

Del to av intervjuguiden gir grunnlag for å innhente empiri som kan besvare forskningsspørsmål 2: «Hvordan opplever lærere å bli motivert av skolens ledelse?».

Under analysen av empirien knyttet til forskningsspørsmålet fremkommer det tolkninger hvor lærerne direkte og indirekte deler refleksjoner på hvordan de opplever at skolens ledelse påvirker deres motivasjon for yrket. Noen av informantene deler erfaringer hvor deres motivasjon reguleres positivt av ledelsen, mens andre har erfaringer hvor ledelsen rolles og handlinger regulerer motivasjonen negativt.

Lærerne i empirien reflekterer over viktigheten av å få arbeidet sitt anerkjent av skolens ledelse, for å opprettholde motivasjon for arbeidet de utfører.

*«Å få tilbakemelding på at det du gjør er til glede for elever og positivt for skolen, det gir deg motivasjon til å fortsette i den retningen du er på vei. Det viser at du er på rett vei og du får lyst til å jobbe ved at du får positiv respons fra ledelsen» - Informant 1.*

Gjennom følgende refleksjon fra informant 1 fremkommer det tydelig at lærere motiveres av ledere som er tett på, og som gir positiv feedback når man gjør en god jobb. Det underbygger følelsen av kompetanse og å være en kompetent og viktig bidragsyter i organisasjonen.

Flere av informantene har lignende utsagn som underbygger viktigheten av at lederen anerkjenner lærerens virksomhet i skolen.

*«Jeg opplever støtte i form av at lederen min følger opp, er tett på og anerkjenner min utøvelse av yrket» - Informant 2.*

Informantene reflekterer også over hvordan manglende støtte og anerkjennelse, eller ufortjent anerkjennelse, bidrar til å demotivere lærerne. Lærerne føler i slike tilfeller at ledelsen er lite opptatt av lærernes arbeid og «langt unna» lærerne i arbeidsutførelsen.

*«Dersom mine ledere hadde sett, kanskje vært inne i en time og observert, eller spurt hvordan fungerer det nye systemet du har implementert? Fungerer det godt, fungerer det dårlig, hvordan har du valgt å bruke det? Liksom at de hadde sett meg og min yrkesutøvelse i større grad, så tenker jeg det absolutt kunne ha vært med på å styrke min motivasjon» - Informant 3.*

Flere steder i empirien reflekterer informant 3 om mangelfull oppfølging fra ledelsen, det er et fravær av anerkjennelse fra ledelsen i hverdagen og informanten føler ingen tilhørighet til og fra ledelsen. Informanten vektlegger derfor at behovet for anerkjennelse av yrkesutøvelsen også kan komme fra elevene og deres reaksjoner på informantens utførelse av profesjonen.

*«Selv om jeg ikke får noe skryt av ledelsen eller hva det skulle være, så får jeg kanskje skryt av elever, eller får anerkjennelse av dem og at det i større grad motiverer meg da» - Informant 3.*



Denne refleksjonen viser hvor viktig det er å oppleve anerkjennelse i utførelsen av arbeidet, og at skolens ledelse burde prioritere «å se» sine ansatte og deres hverdag, akkurat som skolens ledelse ofte oppfordrer lærere til viktigheten av «å se elevene».

Det fremkommer også at lærerne er opptatt av at anerkjennelse og støtte de mottar skal være fortjent og ektefølt, og at det ikke skal komme som tomme tilbakemeldinger skolelederen føler seg forpliktet til å gi.

*«Det er viktig å føle ledelsen i ryggen, det er det, og du skal ikke ha ledelsen i ryggen hvis du ikke fortjener å ha det» - Informant 2.*

Lærernes refleksjoner i empirien viser også tydelig hvordan de oppfatter arbeidsoppgaver som pålegges lærerne utenfor undervisning og arbeid med elever, som faktorer som påvirker deres motivasjon for lærerprofesjonen. Særlig arbeidsoppgaver som skoleledelsen igangsetter som ikke lærerne oppnår eierskap til og føler at det blir for mange oppgaver å forholde seg til virker demotiverende på lærerne.

*«Det er kanskje det som har vært mest demotiverende. At vi stadig vekk får nye ting som blir innført ovenfra, både kommunalt og statlig. Vi kan holde på med 3-4 prosjekter samtidig og føle at du aldri blir ferdig. Det er demotiverende!» - Informant 1.*

Dette er en opplevelse samtlige av lærerne i oppgaven føler, at det igangsettes og pålegges for mange arbeidsoppgaver som skal utvikle skolen og lærerne, men som lærerne ikke føler eierskap til og forstår meningen med. Det blir en slags BOHICA (bend over - here it comes again) følelse over endringene og lærerne opplever det som tidkrevende, i en hverdag hvor tiden er en knapp ressurs, og arbeider som ikke fører til en endring i lengden. Som informant 2 sier i empirien:

*«Det havner rett i skuffen etterpå, og vi fortsetter der vi slapp» - Informant 2.*

Lærerne føler ikke noe eierskap til arbeidet, og eventuelle endringsprosesser er ikke godt nok integrert hos lærerne til at de støtter opp om arbeidet ledelsen igangsetter.

Arbeid gjennomføres med lav interesse og lite kvalitet, for å kunne fortsette med de arbeidsoppgavene som lærerne ønsker å jobbe med - elevene.

*«Jeg har opplevd at ledelsen har presentert prosjekter som noe som kommer fra høyere hold og som vi presenterer for dere uten å ha så stor tro på det selv. Det skaper liksom ikke noe gnist rundt prosesser..» - Informant 3.*

Som siste tydelig fellesnevner i empirien på hvordan ledelsen påvirker lærernes motivasjon, reflekteres det igjen over arbeidsmiljøet som motivasjonsfaktor. Lærerne reflekterer i empirien over hvordan skolelederen påvirker lærernes arbeidsmiljø gjennom konkrete handlinger og ved å påvirke følelsene til lærerne.

*«Lederne må vekke følelsesapparatet hos oss, lojalitet og gode følelser knyttet til jobb, organisasjon og kolleger» - Informant 3.*

Lærerne opplever at skoleledere som virker inspirerende og vektlegger arbeidsmiljøet som særlig motiverende. Spørsmålet *«hva gjør ledelsen for at lærerne skal motiveres av arbeidsmiljøet?»* reflekterer informantene unisont om hvordan skoleledelsen kan og bør tilrettelegge arbeidsmiljøet.

*«Han kan legge til rette for at rammen for sosiale arrangement og så videre er mulig. Samtidig burde lederen prøve å sette sammen lærere med litt samme mentalitet i grupper eller team for å få trivsel på jobb» - Informant 3.*

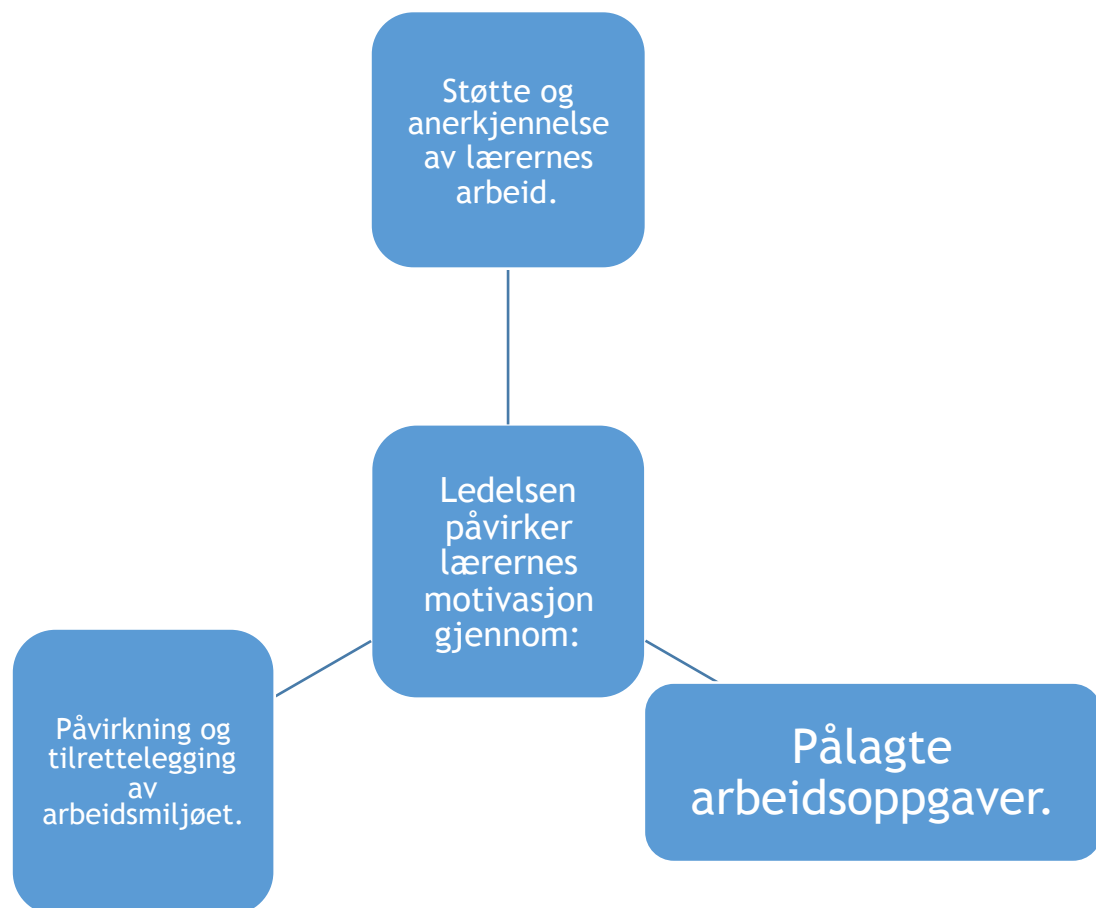
Det sosiale aspektet er viktig for flere av informantene når de reflekterer over hvordan lederen kan bidra til ett godt arbeidsmiljø. Informant 1 trekker frem hvordan deres nye skoleleder tidvis arrangerer *«pølsefester»* på personalrommet som en gest for å få lærerne til å trives.

*«Vi har en rektor som er glad i mat, og plutselig kan han diske opp med pølsefest på slutten av uka og takke oss for et godt samarbeid. Det er små ting i hverdagen som ikke betyr så mye, men mange setter pris på» - Informant 1.*

**Dette er oppgavens hovedfunn på forskningsspørsmålet «Hvordan opplever lærere å bli motivert av skolens ledelse?»**

Funnene kan oppsummeres med følgende:

- Lærerne opplever å bli motivert av skolens ledelse gjennom:
  - Støtte og anerkjennelse mottatt fra skolens ledelse.
  - Arbeid utover undervisningen, endrings og utviklingsarbeid spesielt. (Pålagte arbeidsoppgaver).
  - Skole ledelsen påvirkning og tilrettelegging av arbeidsmiljøet.



*Figur 4.4.2 Hvordan skoleledelsen påvirker lærernes motivasjon.*

## 4.3 Hvordan tilrettelegger skolens ledelse for lærernes motivasjon?

Forsknings spørsmål 3: «Hvordan tilrettelegger skolens ledelse for lærernes motivasjon?», er et eget punkt i intervjuguiden, hvor empirien kommer fra intervju gjennomført med skolelederen. Tanken bak empirien fra intervjuet med skolelederen er å se om det er korrelasjon mellom empirien knyttet til hva som motiverer lærerne, hvordan lærerne opplever å motiveres av skoleledelsen og hvordan skolelederen jobber for å motivere lærerne sine.

Skolelederen reflekterer over betydningen av metodefrihet i empirien, og at lærerne er forskjellige individer i alder, kjønn osv. Dette har innvirkning på relasjonene lærerne har til elevene sine. Skolelederen viser derfor at metodefrihet og rom for å tilrettelegge undervisningen på grunnlag av lærerens kompetanse og kjennskap til elevene, er helt grunnleggende viktig for at lærerne skal kunne ha best mulig rammer til å utføre sine arbeidsoppgaver knyttet til opplæringen.

*«Det læreren som får lov til å være analytisk i forhold til de elevene læreren har til enhver tid. Hvilken metode er best der. Jeg tenker det er en frihet, og det er en tillit, og det er en erkjennelse av læreryrket» - Skolelederen.*

Viktigheten av å ha metodefrihet, eller autonomi, er noe lærerne omtaler som motivasjonsfaktor i arbeidsutførelsen. Det samsvarer med skolelederens oppfattelse av behovet om et autonomistøttende miljø for lærerne.

I tillegg til å underbygge behovet for å tilby lærerne et autonomistøttende miljø, mener skolelederen at lærerne skal undervise og arbeide med det de kan. Dersom man er utdannet til enkelte fag, har spes. ped eller andre kvalifikasjoner som kvalifiserer til ansettelse i skolen, skal man jobbe med dette. Skolelederen reflekterer over uheldige erfaringer der lærere er blitt satt til å utføre oppgaver de ikke har nok kompetanse til hvor det har hatt negative følger for skole, elever og lærere.

*«Jeg tror det er viktig at lærerne som har en fagutdannelse får lov til å undervise i de fagene de har. Der er de trygg, der kan de mye og jeg mener det også har en god del*

*med motivasjon å gjøre» - Skolelederen.*

Lærerne reflekterer i empirien hvordan arbeidet med elever, og det å lykkes motiverer dem. Dersom skolelederen har som mål å motivere sine lærere, vil det være grunnleggende for skolelederen å legge til rette for at lærerne skal oppleve å være kompetente utøvere av sitt yrke.

Lærernes oppfattelser av arbeidsmiljøet som noe lederen skal være med å påvirke blir også skolelederen utfordret på i empirien. Gjennom spørsmålet *«hva gjør ledelsen for at lærerne skal motiveres av arbeidsmiljøet?»* reflekterer skolelederen over betydningen av arbeidsmiljøet og hvilke grep skolelederen har til rådighet.

*«Kan du tenke deg noe verre enn å grue deg til å gå på jobb hver dag fordi du har én eller annen, eller en gruppe som forsurer hele miljøet. Det er demotiverende» - Skolelederen.*

Lærerne i empirien var opptatt av at skolelederen må være i stand til å påvirke arbeidsmiljøet gjennom å *«vekke følelsesapparatet hos oss, lojalitet og gode følelser knyttet til jobb, organisasjon og kolleger»*, *«Han kan legge til rette for at rammen for sosiale arrangement og så videre er mulig. Samtidig burde lederen prøve å sette sammen lærere med litt samme mentalitet i grupper eller team for å få trivsel på jobb»*. Skolelederen i empirien er opptatt av å tilrettelegge arbeidsmiljøet slik at de ansatte er trygge på jobb og understreker viktigheten av å skape en felles kultur i skolen som organisasjon og arbeidsplass. Skolelederen reflekterer over disse faktorene av arbeidsmiljøet som spesielt motiverende.

*«Man må føle seg trygg og sikker i jobben. Og vi jobber her med det vi kaller for en «vi-skole», altså sånn gjør vi det. Ikke slavisk, vi er også individer, men mye av det vi gjør det gjør vi likt og det gir en felles kultur som jeg også tror har noe med motivasjon og trivsel å gjøre» - Skolelederen.*

Oppnåelse av en slik trygghet og følelse av samhold gir lærerne tilhørighet til skolen, kolleger og ledelsen, samtidig som det vekker følelsesapparatet til lærerne og gir gode følelser knyttet til å være på jobb.

Analysen av empirien tolker lærernes refleksjoner som at godt arbeidsmiljø er noe de tar for gitt og noe skolelederen skal legge til rette for. Skolelederen i oppgaven reflekterer derimot over at det er alle ansatte sitt ansvar å bidra til ett godt arbeidsmiljø og vektlegger medbestemmelse, humor og trivsel som virkemidler for å skape rammene for et godt arbeidsmiljø.

*«Jeg er ihvertfall tydelig på at det er vårt alles ansvar. Det går ikke an å snike seg unna det på noe vis. Og så er det lov til å en litt munter og humoristisk tone her, og det har vi. Så ler vi ofte, og det er ikke det dummeste vi kan gjøre, og så er vi døds-alvorlige når vi må være det» - Skolelederen.*

Samtidig er skolelederen veldig bevist på sammensetningen av team, grupper, utvalg og ikke minst ansettelse når skolelederen snakker om å bygge organisasjonskultur.

Lærerne er opptatt av skolelederens ansvar når det kommer til å skape trivsel og motivasjon gjennom å «*sette sammen lærere med litt samme mentalitet i grupper eller team for å få trivsel på jobb*». Skolelederen eksemplifiserer arbeidet med å tilrettelegge for dette gjennom refleksjoner rundt ansettelse av nye lærere. Når man ansetter nye lærere, tilfører man et nytt element til arbeidsmiljøet og skolelederen bør ha en klar plan på hva kandidaten bør inneha av kompetanse også utover godkjent lærerutdanning.

*«Man bygger en organisasjon gjennom ansettelse, og da gjør man det bevisst. Både i forhold til økonomi og utviklingsarbeid, men det viktigste er ofte at læreren som skal ansettes har personlig-egnethet. Om personen er feil kan det få så utrolig store ringvirkninger negativt for elevene, skolen og den ansatte» - Skolelederen.*

Skolelederen opplever at lærerne har krav på å få støtte og anerkjennelse av arbeidet sitt, om de gjør det de skal. Dersom lærerne har behov for støtte i vanskelige saker, f.eks foreldre klager o.l. mener skolelederen å ha plikt til å være med å støtte lærerne det gjelder.

*«Det hender seg at noen av de møtene kan være litt ubehagelige, og da sitter jeg enten bakvakt eller så deltar jeg i møtene. Det er en måte å støtte lærerne på. - De har alltid sagt at det er godt å ha ledelsen i ryggen, og da må jeg svare at ja, jeg kan forsvare alt det som er etter boka, men hvis det er noen helt individuelle utsagn eller innspill her så kan det hende at jeg må gå noen runder med meg selv og ha noen diskusjoner etterpå.*

*Men de vet hva de får støtte på, og det går på det å være tydelig» - Skolelederen.*

Denne støtten reflekterer skolelederen og informant 2 ganske likt over, det er viktig og riktig å ha støtte i ledelsen, men kun om du fortjener å ha den.

Lærerne er også opptatt av å få arbeidet sitt anerkjent av ledelsen. Det å ha fortjent støtte av ledelsen er en måte ledelsen anerkjenner arbeidet til lærerne, mens å være med og observere undervisning og komme med positivt forsterkede tilbakemeldinger er et verktøy skolelederen tar i bruk i arbeidet med å anerkjenne og samhandle med lærerne.

*«Skolevandring er en fin arena å se lærerne og hva de gjør, de er utrolig flinke og kompetanse rike, og det er det viktig at de får høre, at de er gode i jobben sin. Det er én måte å jobbe på, og jeg kan også gjerne bli invitert inn; Vil du komme å se på... Fordi de er stolt over et arbeidet de har gjort, og det er viktig å underbygge tror jeg» - Skolelederen.*

Skolelederen reflekterer med dette sitatet over hvor viktig det er for lærerne å få positiv anerkjennelse for det de gjør og måten de jobber på, som igjen gir de følelse av kompetanse og tilhørighet til skolelederen. Det å anerkjenne deler av lærerens virksomhet, gir også grunnlag for å kunne jobbe med å utvikle andre deler av lærerens utøvelse av yrket og skolen som organisasjon. Anerkjennelse blir derfor viktig både for motivasjon, men også for utvikling av skolen.

Lærerne i empirien reflekterer over hvordan arbeidsoppgaver utenfor undervisningen ofte blir igangsatt fra skoleledelsen til lærerne, uten at lærerne opplever å ha eierskap til prosessene. Lærerne opplever ikke at arbeidsoppgavene fører til endring av praksis, men at det havner rett i en skuff og man fortsetter som før. Lærerne opplever at ledelsen ikke alltid har tro på endringene og at man holder på med for mye av gangen.

Skolelederen reflekterer over dette i empirien.

*«Vi får pålegg fra statlig hold og fra kommunalt hold. Saker som er forberedt av politikerne og der er også tillitsvalgte med, sånn er der lærer-stemmen ivaretatt. Og det endelige politiske vedtaket blir innført og vi må gjennomføre det. Så jeg mener at det må ligge i profesjonen til lærerne og erkjenne at sånn er det faktisk» - Skolelederen.*

Skolelederen her viser til at mange av prosessene som blir iverksatt kommer, som lærerne nevner, fra høyere hold og noe man er nødt til å gjennomføre. Skolelederen mener at lærerne må opptre profesjonelle i forhold til disse føringene. Skolelederen reflekterer videre over hvordan man skal lykkes med slike prosesser og hva som er årsaker til å mislykkes.

*« Hvis man introduserer altfor mange felt å jobbe på, da blir man mindre motivert for da skjønner man ikke mål og mening. Man vet at det tar åtte til ti år før nye ting implementeres, og det er viktig å ha det med seg. Så man kan ikke bare svitsje fra det ene til det andre til det tredje» - Skolelederen.*

Skolelederen er klar over at man ikke kan ha for mange oppgaver og prosjekter gående samtidig, da man mister oversikten og hensikten med arbeidet. Skolelederen vektlegger at slike prosesser må implementeres hos lærerne gjennom medvirkning, samhandling og en felles forståelse av hvorfor det skal gjøres.

*«Vi må skape oppslutning rundt disse prosessene for å lykkes. I oppstarten så stilte vi direkte spørsmål til personalet; Hva er det i dette utviklingsarbeidet som skal gjøre deg motivert? Vi fikk helt greie svar tilbake som vi kunne forholde oss til, og vi jobbet videre på dette. Vi presenterte bakgrunnen for arbeidet og lot alle være med å bestemme hvordan vi skulle gjøre det. Det var vellykket» - Skolelederen.*



## **Dette er oppgavens hovedfunn på forskningsspørsmålet «Hvordan tilrettelegger skolens ledelse for lærernes motivasjon?»**

Funnene kan oppsummeres med følgende:

- Skolens ledelse tilrettelegger for lærernes motivasjon gjennom:
  - Å la lærerne jobbe med oppgaver de har kompetanse i.
  - Å gi lærerne autonomi og metodefrihet i arbeidsutførelsen.
  - Å gjennomføre gode prosesser for implementering av nye arbeidsoppgaver utenfor undervisningen.
  - Å fremme et godt arbeidsmiljø gjennom samhandling og beviste valg.
  - Å støtte og anerkjenne lærernes arbeid.
  - Å skape tilhørighet mellom lærere, skole, elever og skoleledelsen gjennom felles skolekultur.



*Figur 4.4.3 Hvordan skoleledelsen tilrettelegger for læreres motivasjon.*

## 5.0 Diskusjon:

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å diskutere resultatene fra empirien gjennom bruk av presentert teori. Diskusjonen vil danne grunnlag for å besvare oppgavens problemstilling: «*Hvordan kan skolelederen bidra til læreres motivasjon?*», i oppgavens avslutning.

For å sikre en oversiktlig og ryddig fremstilling av resultater og teori har jeg foretatt en tredeling hvor oppgavens forskningsspørsmål nok en gang danner utgangspunkt for struktur og besvares gjennom bruk av empiri og teori. Diskusjonen presenteres skriftlig, og det vil suppleres med sitater fra empirien for å underbygge presentasjonen.

De to første del kapitlene omhandler lærernes intervjuer, mens det siste ser på resultatet fra lederintervjuet målt mot resultatene fra lærerintervjuene.

Opgavens problemstilling og forskningsspørsmål: «*Hvordan kan skolelederen bidra til læreres motivasjon?*».

1. *Hva motiverer lærere?*
2. *Hvordan opplever lærere å bli motivert av skolens ledelse?*
3. *Hvordan tilrettelegger skolens ledelse for lærernes motivasjon?*

### 5.1 Faktorer som motiverer lærere.

Gjennom analyse av empirien som foreligger i oppgaven har jeg klart å identifisere noen faktorer som er gjennomgående for samtlige informanter. Jeg har sett disse i lys av relevant teori for å gi mening og dybde til fenomenene som lærerne reflekterer over. Disse fenomenene eller faktorene vil presenteres under i form av fire underkapitler. Disse under-kapitlene vil gi basis for de faktorer som motiverer lærere i utførelsen av deres yrke.

## 5.1.1 Kompetanse i undervisningen

Funnene fra analysen viser at lærerne som er blitt intervjuet under datainnsamlingen i denne oppgaven har relativt like oppfatninger om hva som motiverer dem i arbeidet som lærer, og hva som eventuelt demotiverer dem. Det fremkommer tydelig under analysen at lærerne motiveres av elever, og arbeidet som følger med disse i klasserommet.

*«Jeg har alltid likt å undervise og synes det er veldig givende, og jeg får en gladfølelse og blir veldig oppløftet og kan sveve på skyene av at jeg har nådd frem» - Informant 1.*

Spesielt det å «*nå frem til elevene*» vektlegger lærerne som særskilt motiverende, og gjerne det å oppleve resultater med elever som omtales som krevende eller lite mottakelige for undervisning, gir motivasjon. Skaalvik og Skaalvik (2012) støtter dette funnet med at lærere som ser resultater av egen innsats, som at elevene engasjerer seg, lærer og utvikler seg, gjør rollen som lærer givende og motiverende.

*«Det er jo motiverende med elever som er litt mer krevende, som man må tenke igjennom hvordan skal jeg få med meg den her eleven, eller den her elevgruppen? Hvorpå de tiltakene du iverksetter faktisk fungerer, det er motiverende» - Informant 3.*

Det informanten beskriver i dette sitatet tolker jeg i analysen til å oppleve mestring og kompetanse som lærer i utførelsen av yrket. Behovet for å oppleve kompetanse i yrkesutførelsen vektlegger Eriksson-Zetterquist et al., (2014) i jobbkarakteristikkmodellen, og Deci og Ryan (2002) i selvbestemmelsesteorien som en grunnleggende psykologisk faktor for å kunne oppleve en form for indre regulert motivasjon. Lærernes opplevelse av motivasjon for arbeidet reguleres av utfordringene de møter i klasserommet og hvor kompetente de er for å løse disse. Czikszenmihalyis (1992) flowteori viser at individer som arbeider med optimale utfordringer, kan havne i en tilstand hvor man mister seg selv i oppgavene, noe informant 1, informerer å ha opplevd ved å «*sveve på skyene etter å ha nådd frem*». Behovet for å oppleve mestring i yrkesutførelsen kan også føre til at motivasjonen for arbeidet reguleres negativt, og kan

demotivere. Dersom individer utsettes for oppgaver og utfordringer de ikke mestrer, vil opplevelser av angst og demotivasjon forekomme ifølge Deci og Ryan (2002). Informantene reflekterer også over dette i empirien og det fremkommer at utfordringer som lærerne ikke klarer å løse i klasserommet virker demotiverende på lærerne.

*«De gangene jeg har virkelig tenkt at dette gidder jeg ikke, det er ikke så ofte, men da har det vært tverre elever. Det har vært elever som har vært i opposisjon og som ikke tar imot undervisning i det hele tatt. De som setter seg på bakbena, og du føler at dette klarer jeg ikke og at jeg ikke er flink nok. Det gjør at jeg kan miste motivasjonen» -*

*Informant 2.*

Det fremkommer gjennom analysen at elevene i skolen fungerer som ytre reguleringer for lærernes motivasjon i arbeidet. I oppgavens del 2.1.4 viser organismisk integrerings teori at det sterkere en reguleringsprosess integreres i individet, jo større del vil det bli av individets integrerte selv (Deci & Ryan, 2002). Og reguleringer som blir mindre integrert i individet fungerer som mer kontrollerte former av ytre motivasjon som eksternt- eller introjeksjonsregulert motivasjon (se figur 2.1.4).

— På en måte kan man spørre seg om det er summen av gode versus dårlige opplevelser i klasserommet som bestemmer lærerens motivasjon? Men det handler nok i større grad om hvor sterke de ulike reguleringsprosessene er. Få sterke gode reguleringsprosesser kan føre til at en lærer forholder seg indre motivert i yrket, på tross av mange reguleringsprosesser hvor læreren ikke føler seg kompetent til å utføre yrket, og omvendt. Deci og Ryan (2000a) vektlegger spesifikt at utfallet av reguleringsprosesser knyttet til kompetanse og motivasjon bestemmes av individets følelse av selvbestemmelse og å ha utført en kompetent handling. Det vil si at dersom man som lærer utfører handlinger i undervisningen (som bygger på rasjonelle valg utfra utdanning og kunnskap tilegnet gjennom erfaring), men får uønsket respons fra det sosiale miljøet, fortsatt kan gjøre at man beholder motivasjonen for arbeidet.

## 5.1.2 Autonomi i arbeidsutførelsen

I tillegg til å arbeide med elever og føle kompetanse i utførelsen av arbeidet, fremkommer det at lærerne verdsetter handlingsfrihet i yrket.

*«Jeg er best når jeg kan være meg selv, akkurat som folk har ulike læringsstiler så har jo lærerne ulike stiler når de underviser, og jeg er ganske sikker på at hvis man tvinger meg til å undervise som andre, så vil det fungere mye dårligere» - Informant 2.*

Eriksson-Zetterquist et al., (2014) viser til at frihet i arbeidsutførelsen er grunnleggende i jobbkaraktistikkmodellen for at individer skal oppleve ansvarsfølelse i arbeidet. Ved å gi frihet i arbeidsutførelsen, gir arbeidsgiver tillit til at arbeidstakeren er den som er mest kompetent til å utføre de arbeidsoppgaver den er satt til. Dette finner jeg også støtte for i Williams og Deci (1996: I Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008) som viser en direkte positiv link mellom lærere som opplever autonomistøtte i arbeidsutførelsen og deres selvbestemte aktivitet og motivasjon, mens Skaalvik og Skaalvik (2009) viser at lærere som opplever høy grad selvbestemmelse i arbeidsutførelsen, opplever mindre utmattelse og viser høyere grad av trivsel og motivasjon enn lærere med lav grad av selvbestemmelse. Det viser seg å være nærmest grunnleggende for læreres motivasjon å oppleve handlingsfrihet i utførelsen av arbeidet. Arbeidsoppgavene er varierte og elevene er forskjellige og har ulike behov, det som fungerer i ett klasserom fungerer kanskje ikke det i det neste. Det å bli gitt handlingsfrihet eller autonomi i utførelsen av arbeidet uten overvåking eller kontroll betegnes som en motivasjonsfaktor i tofaktor teorien (Hertzberg, 1966: I Eriksson-Zetterquist et al., 2014), mens det i selvbestemmelsesteorien omtales autonomi som et grunnleggende psykologisk behov for å oppnå indre regulert motivasjon i arbeidet (Deci & Ryan, 2002). I miljøer som støtter lærernes autonomi vil lærerne oppleve å få støtte for deres individuelle tanker, følelser og oppmuntres til å gjøre valg som fører til selvoppstart av aktivitet og undervisning (Hagger & Chatziantes, 2007). Arbeidsmiljøer som støtter autonomi utvikler lærerne, elevene og hele skolen til det bedre mener lærerne.

*«Ved å gi oss ansvaret frihet i undervisningen innebærer, tror jeg vi blir mer bevist på hvordan både kan og må utvikle oss sammen for elevene» - Informant 3*

Roth (2014) viser at lærere som opplever seg selv som autonome i yrket opplever større grad av indre regulert motivasjon, mens lærere som opplever/jobber i skoler med stor kontroll og overvåking opplever mindre motivasjon og engasjement for sitt yrke. Dette samsvarer med Hertzbergs (1966: I Eriksson-Zetterquist et al., 2014) tofaktor teori sine betraktninger om at motivasjonsfaktorer kun kan regulere motivasjonen, når hygiene faktorene er tilfredsstillt. Kontroll og overvåking vil kategoriseres som hygiene faktorer som vil deregulere motivasjonen til lærere som arbeider i organisasjoner som praktiserer sterk kontroll og overvåking.

*«Jeg kan gjøre hva som helst innenfor mine fag som kan få med meg elever, jeg har ikke noen som overvåker meg og sier hvordan jeg skal gjøre det» - Informant 1.*

### **5.1.3 Tilhørighet til elever og kollegaer.**

Det kommer også frem gjennom analyse av empirien at lærerne verdsetter tilhørighet og relasjoner i yrkesutøvelsen, når lærerne reflekterer over hva som motiverer dem i yrket. Relasjoner blir omtalt av lærere som både regulerende positivt på motivasjon og negativt, og det er både relasjoner og tilhørighet til elever og medarbeider/ledere som blir nevnt.

*«Elevene med matte-fordypning hos meg, de har kunnet nyte godt av en litt mindre gruppe der vi har kunnet bygge relasjonen vår. Det tror jeg har vært helt avgjørende for at de har klart å løfte seg da, og det gir en følelse av motivasjon og gjensidig motivasjon» - Informant 2.*

Gjennom dette sitatet, symboliseres hvordan gode relasjoner og å oppleve tilhørighet til arbeidet har regulert både lærerens og elevenes motivasjon for å arbeide med

oppgavene. Ifølge både Zetterquist-Eriksson et al., (2014) og Deci og Ryan (2002) er behovet for å oppleve tilhørighet til både arbeidsoppgaver og til andre individer en faktor som spiller inn på regulering av motivasjon. I selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryans (2000a), forstås tilhørighet som individers behov for å føle seg knyttet til andre individer og opplevelse av å ha en relasjon med andre deltakere i det sosiale miljøet man befinner seg i. Gjennom å bidra med kompetanse som anerkjennes i det sosiale miljøet (her en mindre mattegruppe), opplever læreren tilhørighet til elevene og føler seg verdsatt i gruppen. Ifølge kognitiv evalueringsteori (Deci & Ryan, 2002) vil variasjoner i sosiale og miljømessige faktorer påvirke regulering av lærernes motivasjon. En av lærerne reflekterer i empirien over hvordan manglende tilhørighet med andre lærere på skolen regulerer motivasjonen for arbeidet negativt.

*«Jeg har til gode å oppleve et sånt kollegialt fellesskap, som trekker i samme og riktig retning, det syntes jeg er tungt» - Informant 3.*

Samtidig reflekterer samme informant 3 over hvordan manglende tilhørighet og anerkjennelse hos andre lærere, ikke hindrer motivasjonen for arbeidet å reguleres av hvordan elevene aksepterer og anerkjenner læreren.

*«Selv om jeg ikke får noe anerkjennelse hos lærerne for det jeg gjør, får jeg det av elevene og det motiverer meg igjen i større grad» - Informant 3.*

Det læreren opplyser å erfare i disse sitatene relaterer igjen til Deci og Ryans (2002) kognitive evalueringsteori, som hevder at variasjoner i det sosiale miljøet vil endre reguleringen av motivasjon, men at de gode relasjonene med elevene og tilhørigheten med de integreres sterkere i lærerens individ og overstyrer de svakere reguleringene gjennom lite tilhørighet med kollegaene.

### **5.1.4 Arbeidsmiljø.**

Fjerde og siste punkt som fremkommer i analysen av hva lærerne mener de motiveres av i arbeidet er arbeidsmiljøet de jobber i. Spesielt knyttes motivasjon regulert av arbeidsmiljøet til trivsel på arbeidsplassen, gode rammer for utførelse av arbeidet og at man føler seg ivaretatt og verdsatt på arbeidsplassen. Skaalvik og Skaalvik (2012) viser til at lærernes trivsel og ivaretagelse på jobb, spiller direkte inn på deres forhold til elever, for deres engasjement i undervisningen og for deres motivasjon som arbeidstaker.

*«Det er viktig å trives på jobben, jeg gruer meg ikke til å gå på jobb, da hadde det vært vanskelig å fortsatt» - Informant 2.*

Jeg tolker ut fra empirien at lærerne tar det gode arbeidsmiljøet litt for «gitt», arbeidsmiljøet blir nærmest som en faktor som tilrettelegger for videre utførelse av arbeidet. Tilhørighet som grunnleggende psykologisk behov for å regulere motivasjon, kan settes i sammenheng med arbeidsmiljø. Derimot tolker jeg refleksjonene lærerne deler av seg om arbeidsmiljøets betydningen til å være en hygienefaktor (Zetterquist-Eriksson et al., 2014) som må være tilfredstilt for å tilrettelegge for de andre motivasjonsfaktorene å vokse frem. Arbeidsmiljø vil bli diskutert videre, under hva ledelsen gjør for å tilrettelegge for læreres motivasjon.

## **5.2 Lærernes opplevelse av å bli motivert av skoleledelsen.**

Under arbeid med empirien fremkommer det tolkninger hvor lærerne direkte og indirekte deler refleksjoner på hvordan de opplever at skolens ledelse påvirker deres motivasjon for yrket. Noen av informantene deler erfaringer hvor deres motivasjon reguleres positivt av ledelsen, mens andre har erfaringer hvor ledelsen rolles og handlinger regulerer motivasjonen negativt. Denne delen av oppgaven er delt inn i fem underkapitler.



## 5.2.1 Anerkjennelse og støtte fra skolelederen:

Lærerne i oppgaven reflekterer over hvordan anerkjennelse og støtte fra skolelederen påvirker deres motivasjon og følelse for eget arbeid. Anerkjennelse og støtte fra skolelederen kan forstås som en hygienefaktor (Zetterquist-Eriksson et al., 2014), som spiller inn på arbeidsmiljøet og må være tilfredstilt for at lærerne skal kunne trives og føle seg trygge i sitt virke. Anerkjennelse og støtte fra skolelederen kan også tolkes som faktorer for å tilfredstille psykologiske behov for tilhørighet til skolelederen og kompetanse i eget arbeid (Deci & Ryan, 2002).

*«Læreryrket er og blir et statisk yrke, forstått som at man ikke kan jobbe seg opp noen plass eller sånne ting. Man drives ikke av konkrete resultater eller noe insentiv, hverken økonomisk eller andre insentiver, og da er det selvfølgelig et større krav til å skape motivasjon gjennom anerkjennelse» - Informant 3.*

Informant 3 tolker sin rolle som lærer som en profesjon uten klare motivasjonsfaktorer som interne opprykk eller prestasjonsbasert lønn, og viser derfor til behov for oppnå anerkjennelse for jobben som blir utført. Kristiansen (2014) viser at anerkjennelse er noe alle mennesker har behov for å føle, og at vi er avhengige av å få det i ulik grad. Informant 3 uttaler et ønske og behov om å føle anerkjennelse fra sin leder, men reflekterer i ett annet sitat over hvordan manglende anerkjennelse demotiverer.

*«Uansett om man gjør en knallbra jobb også så blir det ikke anerkjent, det blir ikke sett. Så da velger man kanskje bare å legge seg på en litt annen linje og bli litt mer passiv da? Det er demotiverende når ingen ser deg» - Informant 3.*

Den manglende anerkjennelsen og støtten informant 3 savner fra sin skoleleder, viser hvordan fravær av disse faktorene bidrar til dårlig hygiene i arbeidsforholdet (Zetterquist-Eriksson et al., 2014). Samtidig som grunnleggende behov for tilhørighet til ledelsen og opplevelse av kompetanse gjennom anerkjennelse av en kyndig person (Kristiansen, 2014) demotiverer læreren. Det fremkommer tydelig at informant 3 føler

betraktelig mindre anerkjennelse og støtte av sin skoleleder i forhold til informant 1 & 2 som opplever sine skoleledere som mer tilstede og opptatt av deres hverdag.

*«Vi har hatt noen rektorer som har vært veldig flinke til å klappe deg på skulderen og si; dette gjør du bra! Enten det er eksamensresultater du har fått, ting du har gjort for elever, med elever, opplegg de har vært å sett på.. At ledelsen ser deg og gir positiv tilbakemeldinger og det samme med kollegaene dine også. Og elevene har jo sagt at når de gir en positiv tilbakemelding så er det en voldsom motivasjon, og det samme er det med ledelsen. Når ledelsen ser deg, og det vet jeg de har hatt som mål her på skolen også at de SKAL se deg, og de skal kunne spørre deg hvordan det går hvis de ser at du.. At ledelsen bryr seg da» - Informant 1.*

Denne refleksjonen til informant 1 viser tydelig hvor viktig det er å få gode relasjoner mellom lærere og skoleledere, og hvor viktig anerkjennelse og støtte er. Kristiansen (2014) argumenterer for at anerkjennelse er noe som oppstår og skapes gjennom relasjoner mellom mennesker. Kristiansen (2014) bruker begrepet kyndig person, som en person med inngående kunnskap og kompetanse på feltet det skal gi anerkjennelse på, skolelederen må være en slik kyndig person i utdanningsfeltet. For en skoleleder kan det være riktig å innta en rolle som en verdsettende leder (Skrøvset, 2017). En verdsettende leder skal ifølge Skrøvset (2017) kartlegge hva læreren gjør som er bra, og bygge videre på dette. Anerkjennelse og støtte i en slik prosess er derfor grunnleggende for godt lederskap, samtidig som det motiverer mottakeren. Ved å gi anerkjennelse og støtte for det en lærer gjør som er bra, kan skolelederen bruke sin erfaring og kompetanse, samt sitt ståsted «utenfor» undervisningen til å hjelpe læreren til å utvikle sin undervisning og profesjon videre.

*«En får det klapset på ryggen og at dette er bra og du ikke får greie på hvorfor, så kan det virke falskt. Det kan bare virke sånn: Ok, sier det for å si noe, for nå har de ikke sagt noe til deg på en stund» - Informant 1.*

Kristiansen (2014) vektlegger at ikke all anerkjennelse er positivt forsterkende på motivasjon. Informant 1 skisserer ett tydelig scenario hvor en skoleleder ikke har innsikt i lærerens undervisning og virke til å gi riktig anerkjennelse.

*«Det å få backing av ledelsen i tøffe situasjoner, det betyr fryktelig mye. Det er viktig å føle at du har ledelsen i ryggen, det er det, men du skal ikke ha ledelsen i ryggen om du ikke fortjener å ha det» - Informant 2.*

Informant 2 reflekterer også over denne følelsen av å få ufortjent anerkjennelse og støtte. Kristiansen (2014) viser at anerkjennelse og støtte må komme oppstå i en relasjon hvor begge parter er enige om hva som har skjedd, og deler samme kunnskap om situasjonen. Dersom anerkjennelse kommer fra en skoleleder som ikke har innsikt i hvilken undervisningssituasjon læreren er i, men kun gir tomme tilbakemeldinger, mister anerkjennelsen sin retning og kraft. Læreren kan føle at den ikke har noen tilhørighet til skolelederen og det kan være med på å regulerer motivasjonen negativt (deci & Ryan, 2002). Det er derfor viktig som skoleleder å ha kunnskap om hvilke situasjoner de ulike lærerne er i, slik at man kan komme med konkrete og gode tilbakemeldinger som viser støtte og at man anerkjenner lærerne.

### **5.2.2 Pålagte arbeidsoppgaver:**

Det fremkommer tydelig av empirien at flere av lærerne opplever det som negativt regulerende for deres motivasjon for yrket når ledelsen pålegger de oppgaver, som lærerne mener er fjernt fra deres hverdag på skolen. Spesielt nevner lærerne å ha være med på endringsprosesser eller aksjonslærings-prosjekter som ikke leder til noe, som demotiverende.

*«Det er kanskje det som har vært mest demotiverende. At vi stadig vekk får nye ting som blir innført ovenfra, både kommunalt og statlig. Vi kan holde på med 3-4 prosjekter samtidig og føle at du aldri blir ferdig. Det er demotiverende!» - Informant 1.*

Disse refleksjonene er ikke informant 1 alene om å dele i empirien, og det er ikke usannsynlig at lærere utenfor min oppgave også har opplevd dette som forstyrrende på deres virke. Den største misnøyen informantene uttaler med arbeidsoppgaver som pålegges dem, er at de ikke ser relevansen for arbeidsutførelsen, eller at det ikke leder til noe.

*«Vi lager planer på planer, som havner rett i skuffen.. Det er demotiverende, og det tar så lang tid og du har så lite lyst til å gjennomføre det arbeidet vi blir pålagt ovenfra» -  
Informant 2.*

Det er som er viktig å presisere fra tolkning av empirien er at det er arbeidsoppgaver som oppleves å ikke ha noen relevans, eller innvirkning på lærernes arbeid som oppleves som demotiverende. Når lærerne opplever aksjonslæringsprosjekter, eller endringsprosesser som leder til en faktisk endring oppleves det ikke lenger som demotiverende.

Under igangsetting av endringsprosesser viser Møller (2006) til viktigheten av den transformativ skolelederen. Transformativ ledelse har som mål å redefinere arbeidstakernes visjon for arbeid og tilrettelegge for kommende endringsprosess (Møller, 2006). Det er mye som kan tyde på at lærerne i min oppgave flere ganger har blitt utsatt for prosesser for endring som ikke har hatt god nok forankring i personalet (og kanskje ikke ledelsen heller). Dette fører til et endringsklima hvor lærerne ikke oppnår en følelse av tilhørighet til den faglige endringen og vil kunne regulere motivasjonen negativt (Deci & Ryan, 2002). Når lærerne til stadighet opplever at prosesser som krever mye arbeid havner «rett i skuffen», som informant 1 reflekterer over, har ikke skolelederen evnet å oppfylle Bass og Riggio (2006: I Emstad, 2014) sine dimensjoner for transformativ ledelse. En skoleleder som ikke makter å skape inspirerende motivasjon gjennom mening og forståelse for arbeidet som skal utføres, vil ikke skape en positiv regulering av lærernes motivasjon for arbeidet (Emstad, 2014).

Den transformativ skolelederen, som ønsker positive resultater, er avhengig av å oppnå idealisert innflytelse hos lærerne sine. Informantenes skoleledere har ikke oppnådd idealisert innflytelse, da skolelederne ikke har maktet å skape visjoner som gir mening og som utløser tillit og respekt blant lærerne (Emstad, 2014).

*«Lærerne fikk lov til å styre timeplanen litt mer og innførte i-fag og sånn. Vi jobbet mer tema-aktig og jeg tror det førte til mer dybdelæring. Det var ganske motiverende å jobbe sånn» - Informant 1.*

Informant 1 viser også refleksjoner over hvordan skolelederen har oppnådd en positiv regulering av lærernes motivasjon for endring og aksjonslæring. Gjennom intellektuell stimulering og instruksjonell ledelse, opplevde informanten at lærerne ble motiverte for å gjennomføre arbeidet. Gjennom å gi lærerne frihet i organiseringen av timeplanen, underbygges lærernes autonomi og kompetanse samtidig som de oppmuntres til å være kreative og innovative, oppnår skolelederen en intellektuell stimulering av lærernes motivasjon for arbeidet (Emstad, 2014). Samtidig som skolelederen bruker transformativ ledelse, tas også instruksjonell ledelse i bruk og særlig skolelederens rolle knyttet til å fremme faglig utvikling, bidra til åpenhet rundt skolens læringsmiljø og å gi insentiver som motiverer læreres undervisning bidrar til lærernes motivasjon (Engvik, 2014).

### **5.2.3 Påvirkning av arbeidsmiljø:**

I oppgavens del 5.1.3 ble arbeidsmiljø omtalt som en motivasjonsfaktor for lærerne, eller en hygienefaktor ifølge Zetterquist-Eriksson et al., (2014), som må være tilfredsstillende som faktor for at lærerne skal motiveres for sin jobb. Lærerne i oppgaven oppleves gjennom tolkning av empirien som de tar godt arbeidsmiljø litt for gitt, men det er noe en leder ikke bør tillate seg å gjøre. En leder burde jobbe aktivt og målrettet for å opprettholde og videreutvikle ett godt arbeidsmiljø for å opprettholde motivasjonen til lærerne.

*«Det er viktig å trives på jobben, jeg gruer meg ikke til å gå på jobb, da hadde det vært vanskelig å fortsatt» - Informant 2.*

Deci og Ryan (2002) viser som tidligere presentert til tilhørighet, til kollegaer og oppgaver, som et grunnleggende psykologisk behov for å regulere indre motivasjon. Informantene i min oppgave bekrefter dette behovet for gode sosiale relasjoner og trygge sosiale rammer som viktige faktorer for å utføre sitt yrke. Betydningen av gode sosiale relasjoner støttes av Gallup (2008 I: Skaalvik & Skaalvik, 2012) som viser til ulike forhold som økte motivasjonen i arbeidsforholdet. Flere av disse forholdene er knyttet til sosiale relasjoner, som å motta støtte og anerkjennelse for arbeidet man utfører (Kristiansen 2014), å føle interesse og omtanke fra nærmeste leder, å motta oppmuntring fra kollegaer og å ha gode venner på arbeidsplassen. Lærerne opplever aktiviteter og rammer skolelederen setter for å utvikle disse arenaene for utvikle arbeidsmiljøet som motiverende.

*«Vi har en rektor som er glad i mat, og plutselig kan han diske opp med pølsefest på slutten av uka og takke oss for et godt arbeid. Det er små ting i hverdagen som ikke betyr så mye, men mange setter pris på» - Informant 1.*

Informant 1 reflekterer her over en enkel gest av skolelederen, men som oppfattes som meningsfullt og givende for informanten. Skolelederen til informant 1 opptrer med slike handlinger som støttende overfor lærernes gode jobb og oppmuntrer lærerne med støtte og anerkjennelse for jobben de utfører (Kristiansen 2014). Denne formen for ledelse tegner et bilde av den karismatiske lederen Kirkhaug (2013) omtaler, som tar i bruk denne «pølsefesten» som et sentralt virkemiddel for å vise at lederen verdsetter lærernes innsats. Gjennom verdsettende ledelse viser skolelederen at han/hun ønsker lærerne vel, og lærerne responderer positivt på handlingen. Ifølge Skrøvset (2017) vil en verdsettende leder være en rollemodell i hverdagen og på den måten få verdsettingen innad i organisasjonen til å øke i styrke og spre seg i skolen. Det man kan lure på med en slik handling er om den kjøper skolelederen goodwill for en kortere periode, eller om lærerne ser det som en oppriktig og genuin handling av anerkjennelse av deres arbeid.

En slik vurdering bør igjen sees i lys av organismisk integreringsteori (Deci & Ryan, 2002) og vil bestemmes av internaliseringen av tidligere erfaringer knyttet til skolelederen.

*«Lederne må vekke følelsesapparatet hos oss, lojalitet og gode følelser knyttet til jobb, organisasjon og kolleger» - Informant 3.*

I tillegg til å være verdsettende, støttende og anerkjennende, må skolelederen være transformativ for å klare å «vekke følelsesapparatet» til lærerne. Gjennom å klare å skape gode følelser knyttet til jobb, organisasjon og kolleger vil lærerne motiveres av arbeidsmiljøet på skolen. En transformativ leder tar ifølge Emstad (2014) i bruk fire dimensjoner for å motivere arbeidstakere til å yte mer enn de selv forventet. For å vekke de emosjonene informant 3 reflekterer over, må skolelederen oppnå en idealisert innflytelse (Emstad 2014). Som en rollemodell må skolelederen skape en visjon som gir mening, og som utløser tillit og respekt fra lærerne i organisasjonen, denne visjonen knyttes opp mot en instruksjonell leder som utformer skolens mål, og kommuniserer disse målene til medlemmene av organisasjonen (Engvik, 2014). Videre må den transformative skolelederen ta i bruk dimensjonen Emstad (2014) kaller inspirerende motivasjon. Skolelederen må opptre optimistisk på lærernes vegne og vise at han/hun innehar høye forventninger til lærerne kollektivt og individuelt.

Skolelederen har mange arenaer og muligheter til å skape et godt arbeidsmiljø som lærerne kan operere i. Dersom skolelederen griper denne muligheten og tilrettelegger for gode erfaringer på jobb, vil lærernes grunnlag for å motiveres for arbeidsoppgavene tilfredsstilles og gir organisasjonen gode utsikter for videre arbeid.

## **5.3 Skoleledelsens tilretteleggelse av lærernes motivasjon.**

Under arbeidet med analyse og tolkning av empirien fremkommer det en rekke faktorer og arenaer hvor lærerne opplever motivasjon og påvirkning av skoleledelsen. Samtidig viser oppgavens del 4.3 resultater knyttet til forskningsspørsmål 3; hvordan skoleledelsen jobber for å tilrettelegge for lærernes motivasjon. Denne delen av oppgaven vil se resultatene av empirien tilknyttet skolelederens tilretteleggelse av motivasjon, opp mot relevant teori for å begrunne resultatene.

### **5.3.1 Skoleleders tilrettelegging og påvirkning av lærernes motivasjon.**

Lærerne i oppgaven nevner noen viktige faktorer for motivasjon i yrket som lærer, spesielt faktorer som går igjen i empirien er de grunnleggende psykologiske behovene til Deci og Ryan (2002), autonomi, kompetanse og tilhørighet. Det fremstår derfor som en grunnleggende oppgave for en skoleleder som ønsker å motivere sine lærere ved å gi grunnlag for disse faktorene i lærernes utførelse av læreryrket.

*«Det er læreren som får lov til å være analytisk i forhold til de elevene læreren har til enhver tid. Hvilken metode er best der. Jeg tenker det er en frihet, og det er en tillit, og det er en erkjennelse av læreryrket» - Skolelederen.*

Skolelederen som ble intervjuet i forbindelse med oppgaven var veldig tydelig på viktigheten av å gi lærerne metodefrihet, eller autonomi, i utførelsen av yrket. Denne autonomien vektlegger også Deci og Ryan (2002) som tidligere presentert som en viktig faktor for å tilfredstille psykologiske grunnleggende behov tilknyttet regulering av motivasjon hos individer. Studier av både Sylvia og Hutchison (1985); Thoonen et al., (2014) viser begge betydningen av skoleledere som tilrettelegger for læreres opplevelse av frihet til å utforske undervisningen, autonomi og støtte til å prøve nye metoder, som viktige faktorer som underbygger lærernes motivasjon. Skolelederen tilrettelegger for autonomi gjennom transformativ ledelse (Emstad, 2014). Ved idealisert innflytelse og



intellektuell stimulering, skaper skolelederen en visjon som gir mening og oppfordrer lærerne til å være kreative og utforske sin egen lærer praksis gjennom å gi lærerne autonomi.

Videre vektlegger skolelederen, som lærerne, viktigheten av at lærerne jobber med oppgaver som de er kvalifisert til å jobbe med, vil jobbe med og innehar kompetanse i.

*«Jeg tror det er viktig at lærerne som har en fagutdannelse får lov til å undervise i de fagene de har. Der er de trygge, der kan de mye og jeg mener det har en god del med motivasjon å gjøre» - Skolelederen.*

Følelsen av å være kompetent i utførelsen av arbeidet er grunnleggende for å fasilitere motivasjon hos arbeidstakere. Deci og Ryan (2002) beskriver kompetanse som et grunnleggende psykologisk behov for å regulere motivasjon. Det å være kompetent til å utføre arbeid, er også sentralt i jobbkarakteristikk modellen til Eriksson-Zetterquist et al., (2014). Ifølge modellen opplever og motiveres individer av å inneha kunnskaper om arbeidsoppgavene som skal utføres og se disse føre til resultater (Eriksson-Zetterquist et al., (2014). Lærerne i oppgaven reflekterer over hvordan det å oppnå resultater, gjerne hos de mer krevende elevene, oppleves som særlig motiverende. Det vil derfor fortone seg som grunnleggende for skolelederne å sette lærere til oppgaver de innehar og opplever kompetanse i. For å oppnå dette kan skolelederen ifølge Engvik (2014) benytte seg av ledelsesstrategien instruksjonell ledelse. En instruksjonell skoleleder skal arbeide for å utvikle et positivt læringsmiljø, gjennom å fremme faglig utvikling og gi insentiver som motiverer lærernes undervisning (Engvik, 2014). Eyal og Roth (2011) viser i sin studie at skoleledere som gjennom instruksjonell ledelse tilrettelegger for utvikling og kompetanse, opplever en økende grad av motivasjon hos sine lærere. Det viser da at en skoleleder som ønsker å tilrettelegge for motivasjon hos sine lærere bør prioritere lærernes kompetanse når det planlegges for bruk av lærere, samtidig som skolelederen tilrettelegger for utvikling av lærernes profesjon. Men akkurat dette med utviklingsarbeid har lærerne i oppgaven reflektert over som noe som ofte negativt på deres motivasjon. Det blir derfor viktig for skolelederen å ha klare tanker og strategier

når det kommer til å pålegge arbeidsoppgaver som virker utviklende på lærerne og organisasjon.

*«Vi må skape oppslutning rundt disse prosessene for å lykkes. I oppstarten stilte vi direkte spørsmål til personalet; Hva er det i dette utviklingsarbeidet som skal gjøre deg motivert? Vi fikk helt greie svar tilbake som vi kunne forholde oss til, og vi jobbet videre på dette. Vi presenterte bakgrunnen for arbeidet og lot alle være med å bestemme hvordan vi skulle gjøre det. Det var vellykket» - Skolelederen.*

Lærerne i oppgaven reflekterer over hvordan for mange endrings- og utviklingsarbeid som ikke forankres godt nok blant lærerne, fører til demotivasjon tilknyttet disse prosessene. Mulighetene godt utførte utviklingsarbeid fører med seg, både for elevenes læring, men også for lærernes motivasjon ifølge Eyal og Roth (2011), medfører at skolelederen må ta seg god nok tid til å gjennomføre disse arbeidene riktig. Ifølge Møller (2006) er en transformativ skoleleders mål å redefinere lærernes visjon og misjon tilknyttet endrings- og utviklingsarbeid. Når skolelederen i min oppgave oppgir å ha invitert lærerne inn i prosessen, ved å kartlegge hva som motiverer dem, og hvordan de ønsker at prosessen skal være. Benytter skolelederen seg av den transformative ledelsesstrategien tilknyttet individuelle hensyn, som innebærer å gi den enkelte lærer personlig oppmerksomhet og se deres behov for støtte og utvikling i arbeidet (Emstad, 2014). Disse individuelle hensynene i en utviklingsprosess leder videre til det Emstad (2014) omtaler som inspirerende motivasjon. Inspirerende motivasjon bidrar til at lærerne vil arbeide mot en felles visjon og et felles mål. Dersom skolelederen klarer å oppnå en oppslutning rundt endrings- og utviklingsarbeidet og klarer å forankre arbeidet lokalt blant lærerne, vil arbeide oppleves som meningsfullt for mottakerne og prosessen vil, som skolelederen reflekterer over, bli vellykket. For skoleledere er det da viktig i gjennomføringen av endrings- og utviklingsarbeid å unngå det Gotvassli (2015) omtaler som en *top-down-prosess*, hvor det kommer klare kommandolinjer nedover organisasjonen og at kunnskapsutviklingen i organisasjonen foregår gjennom belæring av deltakerne. Det skaper ett miljø hvor lærerne ikke føler seg som eiere av utviklingen, men som personer som trenger korrigerende på egen

utførelse av arbeidet. Busch, Johnsen, Klausen, og Vanebo (2012) beskriver skolen som en lærende organisasjon, som bygger på individuelle forpliktelser av organisasjonens deltakere, som stimulerer til utvikling av en felles visjon. For den transformative skolelederen kan ITP-modellen til Bjørnsrud (2014) være aktuell å benytte seg av under gjennomføringen av prosessen. ITP-modellen er satt sammen gjennom tre faser: individuelt, team og plenum. ITP-modellen tar sikte på å la lærerne utvikle skolen gjennom prosesser der lærerne får uttrykke seg individuelt, gjennom team og i plenumsdiskusjoner. Vellykket bruk av ITP, vil oppfylle Busch et al., (2012) sine betraktninger om skolen som en lærende organisasjon, samt gi lærerne eierskap til arbeidet som skal utføres.

Lærerne reflekterer over hvordan arbeidsmiljø og det å føle tilhørighet og trivsel på jobb er viktig for deres motivasjon. Tilhørighet er som autonomi og kompetanse ansett som ett grunnleggende psykologisk behov for regulering av individers motivasjon ifølge Deci og Ryan (2002). Det er derfor viktig at skolelederen har tanker og strategier på hvordan arbeidsmiljøet skal ivaretas og at lærerne får tilhørighet til hverandre.

*«Man må føle seg trygg og sikker i jobben. Og vi jobber her med det vi kaller for en «vi-skole», altså sånn gjør vi det. Ikke slavisk, vi er også individer, men mye av det vi gjør er likt og det gir en felles kultur som jeg også tror har noe med motivasjon og trivsel å gjøre» - Skolelederen.*

Skolelederen er opptatt av skape tilhørighet blant lærerne og ett sikkert og trygt arbeidsmiljø gjennom å skape en felles kultur for organisasjonen. Skrøvset (2017) viser til skolelederens potensiale som motivator gjennom å skape en felles skolekultur der de som er der trives. Dette gjelder elever og lærere. Verdsettende ledelse blir også omtalt som klokt lederskap, som innebærer å ivareta felleskapets beste og deltakernes verdighet (Skrøvset, 2017). Dersom skolelederen tar hensyn til fellesskapets beste i implementering og skapelsen av den felles skolekulturen, og lærernes verdighet blir ivaretatt ved å se lærerne som individer, utøver skolelederen klokt og verdsettende lederskap. Ved å oppnå en skolekultur som oppleves som trygg og sikker, vil

skolelederen ivareta lærernes behov for ett godt arbeidsmiljø. Lærerne ønsker å også å føle tilhørighet til hverandre og er opptatt av at skolelederen skal sette sammen team og grupper som fungerer godt sammen. Skolelederen er også opptatt av sammensetninger av grupperinger, men ser sitt store snitt til å ivareta personalets identitet og gruppe, samtidig som skolelederen skal planlegge for utvikling og fremtid, gjennom ansettelse.

*«Man bygger en organisasjon gjennom ansettelse, og da gjør man det bevisst. Både i forhold til økonomi og utviklingsarbeid, men det viktigste er at læreren har personlig egnethet. Om personen er feil kan det få så utrolige store ringvirkninger negativt for elevene, skolen og den ansatte» - Skolelederen.*

Hjertø (2017) vektlegger at lærere med en felles skolekultur som stoler på, trives med hverandre og er trygge i sin jobb, har forutsetninger for å inngå gode grupper og teamsamarbeid. Når skoleleder derfor vektlegger å skape en god og trygg skolekultur for elever og lærere gjennom verdsettende ledelse, og benytter instruksjonell lederskap ved sammensetningen av grupper og tar hensyn ved nyansettelse. Gir skolelederen forutsetninger for at lærernes tilhørighet til hverandre kan styrkes. Lærere som opplever god tilhørighet til hverandre har større grad av trivsel knyttet til arbeidet. Skaalvik og Skaalvik (2012) viser resultater av lærernes trivsel gir utslag i deres engasjement i jobben og motivasjon for å fortsette i yrket. Den videre effekten blir ifølge Hjertø (2017) at gode grupperinger eller team fungerer som en investering på lærernes motivasjon for å videreutvikle skolens kollektive kapasitet, som vil komme elevenes læringsmiljø til gode. En klok skoleleder investerer derfor i lærernes trivsel og tilhørighet til jobben og kolleger, og får motiverte lærere som skaper et bedre læringsmiljø for skolens elever.

Skolelederen og lærerne har lik oppfattelse i teorien om hvordan anerkjennelse og støtte fra skolelederen bidrar til å ivareta og regulere lærernes motivasjon for arbeidet som lærere. Støtte og anerkjennelse av lærernes virksomhet i skolen krever en skoleleder som bedriver verdsettende lederskap. Ifølge Kristiansen (2014) opplever lærerne skolelederen som en kyndig person, som er i posisjon til å anerkjenne lærernes arbeid.

Kristiansen (2014) viser videre at anerkjennelse er noe alle mennesker har behov for å føle, og at vi er avhengige av å få det i ulik grad for å tilfredstilt behov Deci og Ryan (2002) sine grunnleggende behov for kompetanse og tilhørighet, samt Eriksson-Zetterquist et al., (2014) sine hygienefaktorer ved arbeid.

*«Skolevandring er en fin arena å se lærerne på og hva de gjør, de er utrolig flinke og kompetanse rike, og det er det viktig at de får høre, at de er gode i jobben sin» -  
Skolelederen.*

Skolelederen viser her til et konkret eksempel på hvordan skolelederen går frem for å kunne gi legitim anerkjennelse. Ved legitim anerkjennelse menes at mottaker av anerkjennelsen aksepterer at giver har innsikt i det som anerkjennes. Informant 1 reflekterer over, når man får ufortjent anerkjennelse gir det negativ påvirkning. Skolelederen skisserer her et godt virkemiddel med skolevandringen, for å komme tett på lærernes praksis og gi tilbakemeldinger på denne. Ifølge Skrøvset (2017) bygger en verdsettende skoleleder på observasjoner om hva lærerne gjør bra i undervisningen og bygger videre på nettopp dette. Det gir lærerne en tilfredstillelse av kompetanse, samtidig som de får veiledning på det de gjør bra av en kyndig fagperson.

## 5.4 «Hvordan kan skolelederen bidra til læreres motivasjon?»

Oppgavens problemstilling og hva jeg ønsket å jobbe med, ikke bare i oppgaven, men også i jobb som skoleleder, var spørsmålet: «*Hvordan kan skolelederen bidra til læreres motivasjon*».

Årsaken til valg av denne problemstillingen er både at jeg syntes det er interessant å opparbeide meg kunnskap om dette temaet da det er viktig for gode ledere å kunne motivere, samtidig som vi vet at skolen står foran store endringer og utfordringer. Endringer kommer i form av nye læreplaner, rammer og ett stadig skiftende samfunn både kulturelt gjennom tilflytning av mennesker med minoritetsbakgrunner, samfunnsøkonomiske endringer og teknologisk nyvinning. Alle disse endringene krever skoleledere som er i stand til å motivere sine lærere i endrende omgivelser. Samtidig står vi overfor utfordringer knyttet til lærere, spesielt nyutdannede lærere ref. Lillejord (2015) som viser at det vil være et underskudd på 23.000 lærere i Norge innen 2025 og Hollup og Holm (2015) som viser at 33% av alle nyutdannede lærere forlater yrket, innen 5 år i jobben. Det er derfor flere grunner til at jeg som nåværende og fremtidig skoleleder ønsker å sette fokus på læreres motivasjon. Gjennom å besvare oppgavens tre forskningsspørsmål, mener jeg å ha dannet grunnlag for å svare på oppgavens problemstilling, med utgangspunkt i presentert empiri og diskusjon.

For å kunne motivere lærere i rollen som skoleleder er det grunnleggende å ha kjennskap til hva som motiverer lærerne i utførelsen av yrket. Gjennom forskningsspørsmålet: «*Hva motiverer lærerne?*», viser oppgaven konkrete faktorer som en skoleleder bør forholde seg til. I tråd med motivasjonsteoriene presentert i oppgaven, selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2002), to-faktor teorien (Eriksson-Zetterquist et al., 2014) og jobbkarakteristikkmodellen (Oldham & Hackman, 1980; I Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Viser oppgaven at en skoleleder som ønsker å motivere sine lærere må legge forholdene til rette for lærerne til å:

1. Oppleve kompetanse i arbeidsutførelsen i møtet med elever.
2. Skape tilhørighet mellom lærere, elever og organisasjon.

3. Legge til rette for et autonomistøttende arbeidsmiljø hvor lærerne anses som kyndige utøvere av lærerprofesjonen.

For å få innblikk i hvordan lærerne opplever direkte innblanding fra skoleledelsens handlinger på deres motivasjon, stiller oppgaven forskningsspørsmålet: «*Hvordan opplever lærere å bli motivert av skolens ledelse?*». Forskningsspørsmålet bidrar med å skape kunnskap skoleledere kan reflektere over i arbeidet med utviklingsarbeid, tilretteleggelse av arbeidsmiljø og viktigheten av å støtte lærere og gi dem anerkjennelse av deres arbeid. Gjennom bruk av teori tilknyttet støtte og anerkjennelse (Kristiansen 2014) viser oppgaven at skoleledere kan tilfredstille lærernes grunnleggende behov for tilhørighet, gjennom å anerkjenne lærernes arbeid og støtte de i utfordrende situasjoner. Gjennom aktiv og reflektert bruk av støtte og anerkjennelse som virkemiddel, kan man også som skoleleder tilfredsstillere lærerne hygienefaktorer for arbeidet (Eriksson-Zetterquist et al., 2014), slik at motivasjonsfaktorene får mulighet til å påvirke lærernes motivasjon. Oppgaven viser også at anerkjennelsen skal oppleves som fortjent av mottaker, og ikke noe skolelederen deler av seg uten innsikt i lærerens handlinger. Dette øker avstanden mellom lærerne og skolelederen, og gir utfordringer for lærernes opplevelse av tilhørighet til organisasjon.

Oppgaven viser også at man som motiverende skoleleder bør være bevisst hvilke ledelsesstrategier man benytter. Vekslende bruk av verdsettende ledelse (Skrøvset, 2017), instruksjonell ledelse (Engvik, 2014) og transformativ ledelse (Emstad 2014) gir muligheter for skolelederen å regulere lærernes motivasjon, gjennom påvirkning av utviklingsarbeid og arbeidsmiljø. Spesielt under arbeid med utviklingsarbeider og arbeidsoppgaver som ligger utenfor selve undervisningen og elevarbeidet, blir skolelederens valg av ledelsesstrategier utslagsgivende. En motiverende skoleleder veksler mellom bruken av ledelsesstrategier for å appellere til følelsesapparatet til lærerne gjennom gode visjoner og skaper oppslutning rundt arbeidet i skolen. Samtidig som bruk av intellektuell stimulering og instruksjonell ledelse underbygger lærernes kreativitet og kompetanse.

Den motiverende skolelederen må også vektlegge arbeidsmiljøet i sin organisasjon. Gjennom aktiv analyse og deltakelse i arbeidsmiljøet, kan skolelederen tilrettelegge for å tilby gode sosiale relasjoner og trygge rammer for lærerne, slik at rammene for et trygt, godt og motiverende arbeidsmiljø oppfylles.

Oppgaven ser også på hvordan skoleledere tenker og arbeider med læreres motivasjon. Forskningsspørsmålet: «*Hvordan tilrettelegger ledelsen for lærernes motivasjon?*» gir innsikt i hvordan det jobbes med motivasjon ute i praksis og kan måles opp mot lærernes erfaringer i oppgaven.

Oppgaven viser på dette punktet hvor viktig linken mellom lærernes opplevelse av autonomi må underbygges gjennom å tilby og støtte opp om metodefrihet i undervisningen. Denne autonomien vektlegger også Deci og Ryan (2002) som tidligere presentert som en viktig faktor for å tilfredstille psykologiske grunnleggende behov tilknyttet regulering av motivasjon hos individer. En motiverende skoleleder skal også legge til rette for at de to andre grunnleggende psykologiske behovene kompetanse og tilhørighet blir tilrettelagt for. Blant annet gjennom arbeidsoppgaver de ulike lærerne blir satt til, og hvordan man setter sammen team og ansettelse av nye lærere. Gjennom tilretteleggelse for lærernes kompetanse viser oppgaven at skoleledere som tar i bruk instruksjonell ledelse gir mulighet for utvikling av lærernes kompetanse, vil oppleve økende motivasjon hos sine lærere. Det viser da at en skoleleder som ønsker å tilrettelegge for motivasjon hos sine lærere bør prioritere lærernes kompetanse når det planlegges for bruk av lærere, samtidig som skolelederen tilrettelegger for utvikling av lærernes profesjon.

I arbeidet med å motivere lærere for endrings og utviklingsarbeid viser oppgaven at skoleledere som inviterer lærerne inn i prosessen, oppnår større tilhørighet og oppslutning til prosessene hos lærerne, i motsetning til prosesser der lærerne ikke blir medvirkende i prosessen. Gjennom bruk av f.eks ITP-modellen (Bjørnsrud, 2014) oppnår skolelederen en felles visjon og forståelse av viktigheten for arbeidet, fremfor motvirkende krefter for endringsarbeidet.

Summen av oppgavens resultater gir muligheter for skoleledere å arbeide for sine læreres motivasjon.



## 6.0 Avslutning

Denne oppgaven kan være med å tilby innsikt og verktøy for hvordan man tenke på læreres motivasjon som skoleleder. Oppgaven tilbyr konkrete faktorer som lærerne presenterer i empirien. Videre viser oppgaven hvordan lærerne opplever at skolelederen påvirke disse faktorene gjennom ulik innblanding i lærernes hverdag. Til slutt drar oppgaven inn skoleleder perspektivet som viser hvordan skoleledelsen vurderer og arbeider med lærernes motivasjonsfaktorer. Oppgaven støtter seg i stor grad til Deci og Ryans (2002) selvbestemmelsesteori, og viser at en skoleleder som tilrettelegger for oppfyllelse av lærernes grunnleggende psykologiske behov; autonomi, kompetanse og tilhørighet, gjennom bevisst bruk av ledelsesstrategier, anerkjennelse og støtte. Vil legge forholdene til rette slik at skolelederen kan motivere sine lærere.

## 6.1 Styrker og svakheter med oppgaven

Under arbeidet med oppgaven og i etterkant av arbeidet, har jeg reflektert over hva som er bra med oppgaven, og hva som kunne vært bedre. Hovedteorien som er tatt i bruk; selvbestemmelsesteorien, er en spennende motivasjonsteori som ønsker å gi mening til hvorfor individer blir motivert for ulike oppgaver. Tidligere forskning har brukt selvbestemmelsesteorien til flere ulike felt (utdanning, jobb, idrett), men har i liten grad vært brukt til å forklare læreres motivasjon for yrket. Dette har resultert i at det har vært lite tidligere forskningsarbeider å dra inn i min oppgave, jeg skulle gjerne hatt kjennskap til mer tidligere forskning før jeg gikk i gang med oppgaven slik at jeg kunne skapt et bredere perspektiv på oppgaven, da jeg erfarer at den er smal og har litt lite bredde for å forklare fenomenet tilknyttet læreres motivasjon. Jeg syntes selv jeg besvarer forskningsspørsmål og problemstilling, men jeg skulle gjerne hatt ett bredere teoretisk perspektiv slik at jeg kunne diskutert, og analysert empirien dypere.

Men dette ankepunktet mener jeg at jeg ikke kunne gjort så annerledes, da jeg ser dette i etterkant og dette er en stor del av læringsprosessen ved å skrive masteroppgave.

Metodisk falt valgene mine på kvalitative metoder og å bruke intervju som metode. I etterkant av oppgaven erfarer jeg at jeg har hatt for lite kunnskap om teoriene under innsamlingen av empiri, eller for smalt teoretisk grunnlag, som gjør empirien litt ensidig og lite dyp. Dypere teoretisk kjennskap og variasjon kunne muligens gitt resultatkapitlene mer dybde. Jeg ville også vurdert antall informanter dersom jeg skulle gjort oppgaven igjen. 3 lærere og 1 skoleleder, viser seg kanskje å være litt smalt i forhold til å få dype og gode refleksjoner, og bidrar litt til at resultatene kan fremstå som litt grunne.

Den kunnskap jeg besitter i ettertid ville ha gjort datainnsamlingen mye bredere og mer dekkende, og jeg kunne besvart mine forskningsspørsmål bedre i oppgaven. Men igjen mener jeg at jeg ikke kunne forandret fremgangsmåten min nevneverdig under innsamlingen av empiri, da disse refleksjonene og betraktningene er en del av læringsprosessen.

## **6.2 Videre arbeid**

I oppgavens avgrensning redegjør jeg for at oppgaven ikke vil være bundet av læreplan spørsmål, alder, kjønn eller andre føringer for læreres motivasjon, men at det er en generell oppgave som ser på hva som motiverer lærere og hvordan skolens ledelse kan arbeide for å fasilitere for denne motivasjonen.

Videre arbeid for å se motivasjon, ledelse og lærere kan være å dra inn implementering av ny læreplan som kommer i norsk skole og se på motivasjonsfaktorer tilknyttet dette arbeidet.

Oppgaven viser også til tall som indikerer en viss bekymring tilknyttet lærermangel om få år og mange nyutdannede som faller fra læreryrket etter få år. Videre forskningsarbeid tilknyttet læreres motivasjon bør se på faktorer som bidrar til at nyutdannede slutter i jobben, og hvilke grep norsk skole kan ta for å motvirke frafallet.



## 7.0 Litteratur:

- Blase, J. & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers perspectives in how principals promote teaching and learning in schools: *Journal of Educational Administration*, Vol. 38, s. 130-141. DOI: 10.1108/09578230010320082
- Busch, T., Johnsen, E., Klausen, K. K. & Vanebo, J. O. (2011). *Modernisering av Offentlig Sektor*. Trender, Ideer og Praksiser. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den Inkluderende fellesskolen - Læringskraft for Elever og Lærere?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000a). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, s. 227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000b). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well- Being. *American Psychologist*, Vol. 55, s. 68-78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Emstad, A. B. (2014) Transformasjonsledelse. I: Postholm, M. B. (Red.) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (S.67-82). Trondheim: Fagbokforlaget.
- Engvik, G. (2014) Instructional leadership. I: Postholm, M. B. (Red.) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (S.51-66). Trondheim: Fagbokforlaget.
- Eriksson-Zetterquist, U., Kalling, T., Styhre, A. & Woll, K., (2014). *Organisasjonsteori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eyal, O. & Roth, G. (2011). Principals leadership and teachers motivation: Self-determination theory analysis: *Journal of Educational Administration*, Vol. 49, s. 256-275. DOI:10.1108/09578231111129055.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende Observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Fjelland, R. (2007). *Innføring i vitenskapsteori*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, Språk og Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, Vol. 8, s, 597-607. DOI: 10.12691/ajis-1-1-2
- Gotvassli, K. Å. (2015). Kunnskap, Kunnskapsutvikling og Kunnskapsledelse i Organisasjoner. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2007). Samfunnsvitenskapelige metoder. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagger, M. S. & Chatzisarantis, N. L. D. (2007). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport. United States of America: Human Kinetics.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning. Oslo : Ad Notam Gyldendal.
- Hjertø, K. B. (2017). Rektor som teameier: Kapasitetsbygging gjennom teamsamarbeid. I: Aas, M. & Paulsen, J. M. (Red.) Ledelse i fremtidens skole (S. 211-246). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hollup, K., & Holm, M. S. (2015). Tre grunner til at lærere slutter. *Bedre skole*, Vol. 4, s. 70-73. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/tre-grunner-til-at-larere-slutter/>
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen L. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode, (4utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2009). Psykologi i organisasjon og ledelse. Bergen: Fagbokforlaget
- Kirkhaug, R. (2013). Verdibasert ledelse. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristiansen, A. (2014). Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren - rollen og utdanning* (St.meld. nr. 11 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Lillejord, S. (2015). Læreres motivasjon til å bli i jobben: *Bedre Skole*, Vol. 2, s. 78-80. Hentet fra: <http://utdanningsforskning.no/artikler/lareres-motivasjon-til-a-bli-i-jobben/>

- Møller, J. (2006) Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I: Møller, J. & Fuglestad, O. L. (Red.) *Ledelse i anerkjente skoler* (S.27-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH (2014). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Neuman, W. L. (2000). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- Olsson, F. M., Echebarria, E. A., Allen, D. A., Donohue, B., Fordham, J., Francisco, G. J. V., ... Tanaka, K. (2008). *New Developments in the Psychology of Motivation*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Roth, G. (2014). Antecedents and Outcomes of Teachers' Autonomous Motivation: A Self-Determination Theory Analysis. I Richardson, P. W., Karabenick, S. A. & Watt, H. M. G. (Red.), *Teacher Motivation - Theory and Practice* (s. 36-51). New York: Routledge.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2007). *Active Human Nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health*. I: Hagger, M. S. & Chatzisarantis, N. L. D. (Red.). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (S.). United States of America: Human Kinetics.
- Salling-Larsen, & A-L. Vejleskov, H. (2006). *Videnskab og forskning. En lærebok til professionsuddannelser*. København: Gads forlag.
- Sander, K. (2006). *Eksplorerende design*. Hentet fra: <https://estudie.no/eksplorerende-design/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, s. 518-524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass - Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S. (2017). *Verdsettende ledelse*. I: Aas, M. & Paulsen, J. M. (Red.) *Ledelse i fremtidens skole* (S.97-122). Bergen: Fagbokforlaget.

- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2005). A Test of Self-Determination Theory in School Physical Education. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 75, s. 411-433. DOI: 10.1348/000709904X22359
- Sylvia, R. D., & Hutchison, T. (1985). What Makes Ms Johnson Teach - A Study of Teacher Motivation: *Human Relations*, Vol. 38, s. 841-856. DOI: 10.1177/001872678503800902
- Sørhaug, T. (2004) Managementaltitet og autoritetens forvandling. Ledelse i en kunnskapsøkonomi, Bergen: Fagbokforlaget.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N. & Standage, M. (2008). A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education: *Journal of Sport & Exercise Psychology*, Vol. 30, s. 75-94. ISSN 0895-2779.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og Innlevelse. En Innføring i Kvalitativ Metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices: *Educational Administration Quarterly*, Vol. 47, s. 496-536. DOI: 10.1177/0013161X11400185
- Triandis, H. (1967). *Industrial and Labor Relations Review*, 20(3), 529-531. DOI: 10.2307/2520748

## 8.0 Vedlegg.

### 8.1 Intervjuguide

<b>SKOLENS LEDELSE</b>	
<b>Forsknings spørsmål:</b>	<b>Intervjuspørsmål</b>
Hvordan tilrettelegger ledelsen for lærernes motivasjon?	Hvilken felles strategi for å arbeide med læreres motivasjon har dere?
	Hvordan jobber skoleledelsen for å motivere deres lærere?
	Involverer dere lærerne i arbeidet med motivasjon?
	Hvordan arbeider dere for å støtte opp om lærernes arbeid?
	Hvor involverte er ledelsen i lærernes undervisningshverdag?
	Hvile arenaer for samhandling har lærerne med ledelsen?
	Hvordan jobber dere med arbeidsmiljøet på skolen?
	Hvordan involverer dere lærerne i utviklingsarbeidet?
<b>LÆRERNE</b>	
<b>Forsknings spørsmål</b>	<b>Intervjuspørsmål</b>
Hva motiverer lærerne?	Hvordan motiverer lærerne dere i arbeidet?
	Hva gjør at dere trives med elevene? Hva gjør at dere ikke trives?
	Hva motiverer deg i arbeidet? – hvorfor?
	Gjør du arbeid utover arbeidsinstruksen? Hvorfor?
	Hvordan jobber du for sammen med andre lærere?
	Hvordan blir du motivert av ledelsen?
Hvordan	



Hvordan kan ledelsen jobbe for å fremme lærernes motivasjon i arbeidet?
Opplever du støtte og tydelige forventninger?
Er skoleledelsen opptatt av din arbeidsdag?
Hvilke felles arenaer for arbeid har dere med ledelsen?
Hva har arbeidsmiljøet å si for din motivasjon? Hva påvirker?
Er lærerne involvert i utviklingsarbeidet? Hvordan? Hva er bra? Dårlig?
Har du noe mer du vil si om motivasjon avslutningsvis?

## 8.2 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

### Forespørsel om deltakelse i intervju, i forbindelse med masteroppgave.

Jeg er student ved Høyskolen i Sør-Øst Norge, og holder nå på med min masteroppgave i utdanningsledelse. Overordnet tema for oppgaven er *sammenhengen mellom lederstrategier og motiverte lærere*.

For å finne ut noe om dette ønsker jeg å foreta intervju ved din skole; både med skoleledelsen og med noen lærere. Spørsmålene vil omhandle skoleledelse, skoleutvikling, motivasjon og kollektiv læring. Det vil være enkelte, små forskjeller mellom intervju spørsmålene til ledergrupper og til lærergrupper.

Jeg kommer til å bruke lydopptaker/diktafon i tillegg til å ta notater, men det innhentes ikke opplysninger som kan knytte deg til studien. Opptakene vil bli slettet etter at intervjuene er transkribert, og prosjektet skal etter planen avsluttes i august, 2018.

Det er selvfølgelig frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med meg på telefon

40451510 eller [fredrik\\_skarre@outlook.com](mailto:fredrik_skarre@outlook.com). Du kan også kontakte min veileder Inge Vinje på [inge.Vinje@usn.no](mailto:inge.Vinje@usn.no).

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

Jeg har beregnet maks en time til intervjuet, og håper du vil være med!

Med vennlig hilsen Fredrik Skarre Rørestrandsveien 14 3186 Horten.

-----  
--

### Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i et gruppeintervju:

-----  
(Signatur, dato).

## 8.3 Kvittering NSD

Dato: 11.04.2018

Vår ref: 59730 / 3 / OOS

Deres dato:

Deres ref:

### Utvalgt uttalelse fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 09.03.2018 for prosjektet:

Prosjekt nr.	30	Hva motiverer lærere, hvordan jobber skoleleder med læreres motivasjon?
Ansvarlig	andlingsansvarlig	Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder
Ansvarlig	Ansvarlig	Inge Vinje
Ansvarlig	Ansvarlig	Fredrik Skarre

#### Vurdering

I forbindelse med gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er i samsvar med personvernloven og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er lagt fram til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Forutsetninger for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med: opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon i prosjektvurdering, se side 2. Du kan også kontakte oss for eventuell korrespondanse med oss.

#### Endringer i prosjektet

Om prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider er du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Alle opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til alle prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### For kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Etter prosjektslutt 31.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

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

Senter for forskningsdata AS  
Data Research Centre

Harald Hårfagres gate 29  
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17  
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no  
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884

## 8.4 Oversikt tabeller og figurer

Figur. 2.1: Oversikt over selvbestemmelsesteorien. ....	14
Figur 2.1.4: The self-determination continuum types of motivation and self-determination continuum. ....	20
Figur 2.2 illustrasjon av to-faktor teorien. ....	23
Tabell 2.5.3: Instruksjonell ledelse rammeverk. ....	29
Figur 4.4.1 Faktorer som motiverer lærere. ....	47
Figur 4.4.2 Hvordan skoleledelsen påvirker lærernes motivasjon. ....	51
Figur 4.4.3 Hvordan skoleledelsen tilrettelegger for læreres motivasjon. ....	57

