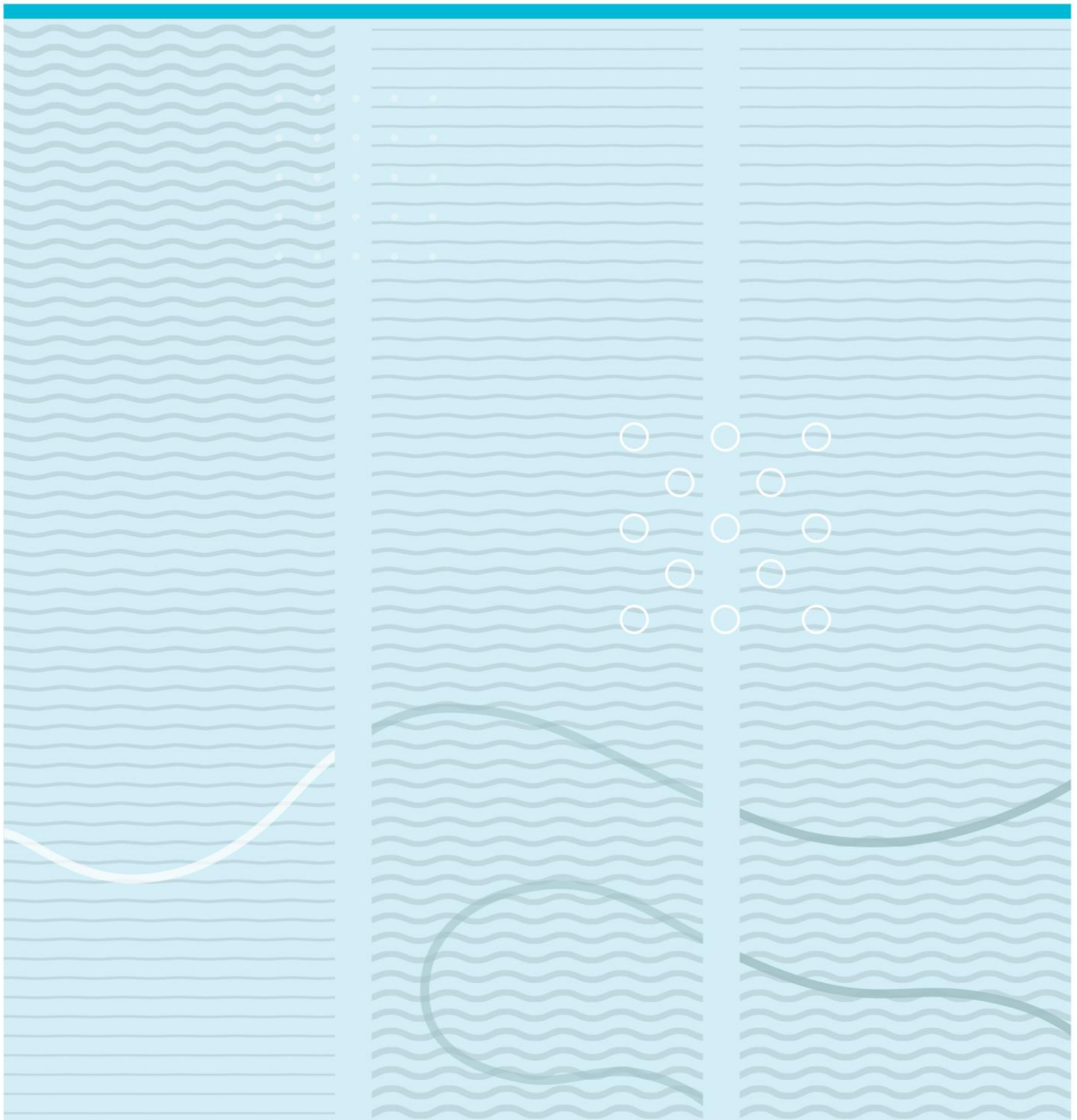


Marte Syverud Semb

Hvordan kan skoleledere bidra til læreres motivasjon?

#denfølelsen



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

<http://www.usn.no>

© 2017 Marte Syverud Semb

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Motivasjon som kraft og retning for det vi foretar oss er svært viktig i arbeidslivet. I læreryrket er motivasjon viktig fordi det påvirker graden av engasjement man møter elevene med og det påvirker graden av engasjementet i jobben generelt. I årene som kommer vil det dessuten være stort behov for lærere som er motiverte for utviklingsarbeid. Dette er noen av årsakene til at jeg valgte å skrive en oppgave med motivasjon som tema.

Ved siden av å avklare sentrale begrep knyttet til motivasjon, redegjør jeg i teorikapittelet for tidligere forskning på feltet. Som teoretisk rammeverk for min oppgave benytter jeg grunnleggende perspektiv på motivasjon, teori om motivasjon på arbeidsplassen samt teori om ledelse og motivasjon. Jeg kunne inkludert andre begreper eller annen teori nært knyttet til motivasjon. For eksempel kunne drift og interesse vært aktuelle begrep og distribuert ledelse kunne vært trukket inn under teori. Samtidig er feltet så stort at jeg var nødt til å gjøre avgrensninger. Når jeg gjorde utvalg med tanke på hva som skulle inngå i teorikapittelet og ikke, ble dette gjort med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

I arbeidet med min oppgave benytter jeg kvalitativ metode for å undersøke hva som motiverer lærere for jobben i klasserommet så vel som for arbeidet med skoleutviklingsprosjekter. Etersom jeg er ute etter å finne svar på hva lærere selv opplever som motiverende i sin hverdag benyttet jeg fenomenologisk tilnærming. Når jeg arbeider med å finne ut hvordan lærerne oppfatter, fortolker og konstruerer virkeligheten innebærer dette også et hermeneutisk utgangspunkt.

Etter å ha intervjuet tre skoleledere og gjennomført brevmetode med alle lærere ved den samme skolen, satt jeg igjen med en stor mengde data som skulle analyseres. For å komme frem til mine funn gjorde jeg analyse i fire trinn. Etter arbeidet med å dokumentere, utforske, systematisere og kategorisere og sammenbinde, satt jeg igjen med noen hovedfunn. Disse presenterer jeg knyttet til forskningsspørsmål og problemstilling.

Et sentralt funn i min oppgave er viktigheten av fokus på skolens primæroppgave; elevenes læring, trivsel og utvikling. Det er i all hovedsak å lykkes med dette som engasjerer lærerne, både når de skal motiveres for arbeid i klasserommet og når de skal motiveres for skoleutviklingsarbeid. Dette innebærer at det er her ledere som vil lykkes med å engasjere lærere må legge sitt hovedfokus. Det er når lærerne lykkes med primæroppgaven at de har #denfølelsen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	5
Forord	7
1 Innledning	9
1.1 Studiens bakgrunn og tema	9
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
2 Teoretisk rammeverk	13
2.1 Sentrale begrep	14
2.2 Tidligere forskning på feltet	16
2.3 Grunnleggende perspektiv på motivasjon og engasjement	17
2.3.1 Ytre og indre motivasjon	17
2.3.2 Selvbestemmelsesteorien	18
2.3.3 Mestringsforventning	19
2.4 Motivasjon på arbeidsplassen	20
2.4.1 Mål og verdier	20
2.4.2 Sosiale relasjoner	21
2.4.3 Medbestemmelse, forankring og eierskap	21
2.4.4 Kollektiv kapasitet	22
2.5 Ledelse og motivasjon	22
2.5.1 Transformasjonsledelse	23
2.5.2 Inspirerende motivasjon	24
2.5.3 Verbal overtalelse	25
3 Metode	27
3.1 Abduksjon	28
3.2 Fenomenologi og hermeneutikk	28
3.3 Valg av metode	29
3.3.1 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling	31
3.3.2 Bearbeiding og analyse av datamaterialet	37
3.4 Forskningsetiske vurderinger	38
3.4.1 Etikk	39
3.4.2 Validitet	41

3.4.3 Reliabilitet.....	42
4 Analyse og funn.....	45
4.1 Analyse av data.....	45
4.2 Funn.....	51
4.2.1 Funn lærere	52
4.2.2 Funn skoleledere	61
5 Drøfting.....	67
5.1 Hva motiverer lærere?	67
5.1.1 Elevers læring	68
5.1.2 Gode relasjoner	70
5.1.3 Disponering av ressurser.....	72
5.1.4 Utøvelse av ledelse.....	73
5.2 Hvordan jobber skoleledere med å motivere lærerne	74
5.2.1 Gode relasjoner	74
5.2.2 Åpne prosesser og medbestemmelse.....	75
5.2.3 Nytteverdi	75
5.3 Hvordan kan skoleledere bidra til læreres motivasjon?.....	77
6 Konklusjon	79
Litteraturliste	81
Vedlegg 1 Kvittering NSD	83
Vedlegg 2 Forespørsel om deltakelse	86
Vedlegg 3 Samtykkeerklæring.....	88
Vedlegg 4 Intervjuguide skoleledere	89
Vedlegg 5 Spørsmål til pedagogisk personale	91

Forord

På en av mine tidligere arbeidsplasser hadde jeg verdens beste arbeidsgiver, Magne Dale. Både mens jeg jobbet for ham og senere har jeg forsøkt å sette ord på hva som gjorde ham til en så god leder. Gjennom arbeidet med denne oppgaven tror jeg at jeg har kommet litt nærmere et svar. Tusen takk Magne, for at du var den lederen du var og for at du gjorde meg nysgjerrig på ledelse!

I arbeidet med denne oppgaven har jeg vekslet mellom glede og frustrasjon. Glede over å forstå stadig mer, frustrasjon over at det stadig har dukket opp nye ting jeg har ønsket å sette meg inn i. Til tross for opplevelsen av at jeg aldri blir utlært på utdanningsledelse og at det alltid vil være andre og nye aspekter ved ledelse å sette seg inn i, er motivasjonen for å jobbe med skoleutvikling og utdanningsledelse desto større etter å ha skrevet denne oppgaven.

Gjennom fire år med deltidsstudier har jeg lært enormt mye. Jeg har også truffet en hel rekke forelesere og mennesker som har vært til stor hjelp underveis. Først og fremst har jeg i denne sammenheng behov for å trekke frem Inge Vinje. Alltid genuint interessert, fullt til stede og enormt kunnskapsrik! Jeg er usikker på om jeg hadde kommet i mål uten den støtten og hjelpen du har bidratt med. Jeg føler meg ubeskrivelig heldig som har hatt deg som veileder, tusen takk!

Jeg ønsker også å takke Frode for alt han har tatt hånd om hjemme, mens jeg har hatt nok med studier og jobb. Takk for at du holder styr på barn, holder unna tøyvask og holder ut med meg! Til sist må jeg takke Malin, Jona og Melinda som tålmodig har ventet på at jeg skal bli ferdig og ha mer tid dem. Nå er jeg i mål, nå kan vi gjøre masse gøy!

Skien 29/5-2017

Marte Syverud Semb

1 Innledning

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for oppgavens tema og bakgrunn. I tillegg til å begrunne mitt valg av tema vil jeg beskrive målene for mitt arbeid med oppgaven. Målene for oppgaven har jeg delt opp i intellektuelle-, personlige og praktiske mål. Til sist i kapittelet vil jeg presentere problemstilling og forskningsspørsmål for oppgaven.

1.1 Studiens bakgrunn og tema

Mitt ønske var å skrive en masteroppgave om skolelederes fokus på motivasjon av ansatte, dette fordi jeg er spesielt opptatt av hvordan skoleledere kan arbeide med å motivere lærere. På egen arbeidsplass, både tidligere og nåværende har det vært stort fokus på betydningen av elevers motivasjon for læring. Jeg savner derimot opplevelsen av at skoleledelsen fokuserer på å motivere og engasjere sine ansatte.

I de årene jeg har jobbet som lærer har jeg vært med på mange ulike skoleutviklingsprosjekter. I denne sammenheng har jeg opplevd stor variasjon i hvor motiverte og engasjerte personalet ved skolen (meg selv inkludert) har vært for de ulike prosjektene. Noen lærere er klare på at de ikke ønsker å delta eller ikke ser poenget med ulike typer utviklingsarbeid, andre deltar fordi de må, mens andre igjen ser nytten av det og ønsker å bidra konstruktivt til det som blir satt i gang. Mange av utviklingsprosjektene har vært sentralstyrt. De har vært pålagt av utdanningsdirektoratet eller skoleeier og har som hovedregel ikke vært initiert av de ansatte selv. Særlig i disse tilfellene har jeg opplevd at misnøyen og motstanden fra deler av personalet har vært stor. Dette har ført til at jeg ofte har grublet på hvordan ledere kan jobbe med motivasjon i personalgruppa, for å få flere lærere mer motiverte.

En annen årsak til at jeg ønsket å skrive denne oppgaven er situasjonen i dagens skole og utviklingen man ser for seg komme i fremtiden. Kunnskaper om læring og god undervisningspraksis er i stadig utvikling. Dette medfører at norsk skole i fremtiden vil ha stort behov for utvikling av fag og kompetanser (NOU 2015:8, 2015). I denne sammenheng vil motiverte lærere være helt sentralt. «*Motivasjon er ofte helt avgjørende for våre handlinger knyttet til kompetanseutvikling, fornyelse og innovasjon i yrket*»

(Lillemyr, 2007). Ludvigsenutvalget understreker også dette: «*Kompetanseutvikling i form av etter- og videreutdanning og skolebaserte kompetanseutviklingstiltak vil være sentrale virkemidler for å skape endringer i skolens praksis. For å skape endringer må lærerkollegiene og skolelederne aktivt engasjeres, involveres og motiveres til å organisere og utvikle skolens praksis.*» (NOU 2015:8, 2015, s. 13). Til tross for dette virker det som om stadig flere endrings- og utviklingsprosjekter pålegges uten- og ovenfra. De vokser altså ikke frem som et resultat av behov og ønsker fra lærerne selv, men kommer som et resultat av pålegg fra skoleeiere eller sentrale myndigheter. Studier fra USA at lærere som opplever pålagte ovenfra-og-ned-strategier for å fremme læreres prestasjoner, fører til negative holdninger til utvikling (Postholm & Rokkones, 2012). Til tross for dette er det denne type skoleutvikling som i stor grad gjennomføres i skoler i dag. Den enkelte lærer eller skoles klasserom er ikke utgangspunktet for det som iverksettes. Utviklingsprosjekter tar isteden utgangspunkt i stortingsmeldinger eller prosjekter støttet av skoleeiere eller andre sentrale myndigheter, de er med andre ord sentralstyrt.

Etter innføring av Kunnskapsløftet (LK06) har skolen blitt vesentlig mer målstyrt. Målstyring har lenge vært en trend i næringslivet, men har også de siste årene kommet for fullt i offentlig sektor. Målstyringsideologien henter sin inspirasjon fra New Public Management-ideologien. I motsetning til hva som virker motiverende på ansatte, hevder enkelte forskere at dette systemet bygger på mistillit til og kontroll med ansatte (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Bullough 2011, hevder at denne målstyringen i skolen bygger på feilaktige forutsetninger for eksempel (Skaalvik & Skaalvik, 2012 2. 19):

- 1) økt konkurranse fører til bedre undervisning og økt læring
- 2) elevene kan foreskrives læringsmålene på forhånd
- 3) resultater på tester representerer målene for opplæringen
- 4) læring er helt og fullt resultat av lærerens arbeid

Mange lærere uttrykker at de legger motivasjonen for det som skal skje i skolen utenfor seg selv. De opplever at virksomheten i skolen som ytre styrt eller regulert (Postholm, 2012). At den norske skolen er ytre (mål)styrt, behøver ikke å bety at det ikke er veldig viktig å jobbe lokalt med motivasjon av lærere. Likevel er det viktig å se denne problematikken i et samfunnsperspektiv. Kan det være slik at de stadige endringene i

plassering og organisering av skoleledere rett og slett ikke er til det beste for kvaliteten i skolen? Kan det faktisk være slik at endringen av skoleledernes lojalitet og plassering i organisasjonen er et hinder for arbeidet med motivasjon og engasjement i skolen? Jeg ønsker å få innsikt i- og forstå hvordan man kan jobbe med motivasjon av ansatte til tross for målstyringen eller den ytre styringen av skolen. Å finne frem til forståelsen av hvordan dette kan gjøres er det intellektuelle målet som ligger til grunn for oppgaven.

Den personlige målsetning med arbeidet er å utvikle kunnskaper om hva som motiver og engasjerer lærere, og hvordan man rent praktisk kan jobbe med dette som skoleleder. Mine egne erfaringer med motivasjon, både i positiv og negativ forstand (der hvor jeg føler at fokus på motivasjon har manglet), så vel som kunnskap og teorier er en del av min forforståelse (Nilssen, 2012). I følge Vivi Nilssen må jeg som forsker være bevisst denne forforståelsen, ettersom den påvirker analyse- og tolkningsprosessen (2012). Dersom man ikke har nok teoretisk bakgrunn før man går i gang med utarbeidelse av intervjuguide, står man som forsker også i fare for å utarbeide intervjuguiden og spørsmål som påvirker resultatet på den måten at funn sammenfaller med forforståelse.

Det jeg har som mål å oppnå med masteroppgaven rent praktisk, er å skrive en oppgave som kan være til hjelp for skoleledere som ønsker å fokusere (mer) på å motivere og engasjere ansatte. Som nevnt innledningsvis vil det i fremtidens skole være behov for endring og utvikling. Det er også sannsynlig at disse endringene komme oftere ettersom samfunnet ser ut til å endres i stadig raskere tempo. Hvis oppgaven når den er ferdig, kan hjelpe andre skoleledere til å opprettholde eller øke ansattes motivasjon og engasjement eller bidra til endring på andre skoler, vil det praktiske målet for oppgaven være nådd.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling:

Hvordan kan skoleledere bidra til læreres motivasjon?

Forskningsspørsmål:

Hva motiverer lærere?

Hvordan jobber skoleledere med å motivere lærerne?

2 Teoretisk rammeverk

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket for studien, med andre ord den teorien som medvirker til å gi innsikt i tema for min oppgave, så vel som min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

Ifølge Vivi Nilssen vil det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgaven påvirke de spørsmålene jeg stiller mine informanter så vel som hva jeg ser og ikke ser når jeg skal arbeide med empiri (Nilssen, 2012). Med bakgrunn i dette forsøkte jeg å skape god bredde i det teoretiske rammeverket for oppgaven. Ved å benytte en bred teoretisk referanseramme for oppgaven mener jeg at jeg har større mulighet for å oppnå en bred og helhetlig innsikt i mine forskningsspørsmål og min problemstilling. Jeg har derfor delt mitt teoretiske rammeverk i fem deler som jeg vil gjøre rede for i dette kapittelet.

Første del omhandler sentrale begrep relatert til motivasjon og min studie. Jeg mener at det er avgjørende å ha en tydelig og avklart forståelse av sentrale begrep. Ikke bare for meg selv som forsker er dette viktig, det er også avgjørende for den eller de som senere skal lese min oppgave. Denne innledende begrepsavklaringen er derfor en viktig del av mitt teoretiske rammeverk.

Den andre delen handler om tidligere forskning på feltet. Hensikten med å sette meg inn i og benytte tidligere forskning på feltet i mitt teoretiske rammeverk er å benytte den kunnskapen som allerede finnes på feltet til å gjøre vurderinger av hva jeg kunne forvente å finne gjennom mitt arbeid. For å finne frem til noen relevante hovedteorier som kunne benyttes i dette kapittelet er tidligere forskning på feltet til god hjelp og et godt utgangspunkt.

Del tre omhandler grunnleggende perspektiv på engasjement og motivasjon. Dette mener jeg er avgjørende for å ha en grunnleggende forståelse av temaet og perspektiv som ofte benyttes i forbindelse med motivasjon og engasjement.

Etter å ha satt meg inn tidligere forskning om motivasjon, fant jeg at det forelå mye forskning om motivasjon i arbeidslivet generelt, men ikke så mye om læreres motivasjon

spesielt. Med bakgrunn i dette og med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål og min problemstilling ble teori om motivasjon i arbeidslivet nærmere bestemt på arbeidsplassen sentralt for mitt teorikapittel. Motivasjon i arbeidslivet er derfor beskrevet i del fire av dette kapittelet.

Ettersom min problemstilling omhandler hva ledere kan gjøre for å motivere ansatte ble teori knyttet til ledelse og motivasjon en viktig del av mitt teoretiske rammeverk. Teori som omhandler ledelse og motivasjon er derfor den femte og siste delen av det teoretiske rammeverket for oppgaven.

2.1 Sentrale begrep

Motivasjon stammer fra det latinske ordet *movere*, som kan oversettes med å bevege. Et annet sentralt ord i denne sammenheng er *motiv*, som kommer fra det latinske ordet *motivus*, som betyr å sette i bevegelse. I forhold til mennesket er det ifølge Lillemyr snakk om å bevege seg mot noe, eller å bevege seg i en bestemt retning (2007).

Lillemyr beskriver flere utfordringer ved motivasjonsteori. Motivasjonsteori skal forklare drivkrefter og utholdenhet, forklare hvordan det legges til rette for valg og kvalitet i motivasjonen og samtidig skal man være bevisst mulighetene motivasjon kan gi for bedriften (Lillemyr, 2007). I kapittelet «Hva er motivasjon?» avslutter Lillemyr med å konkludere med at «*motivasjon er mobilisering av energi og retning til å skape interesse og utvikle engasjement og lyst til å investere av seg selv i bestemte aktiviteter og handlinger*» (2007, s. 29).

I tillegg til motivasjon er engasjement et nøkkelbegrep. Engasjerte lærere er lærere med glød og interesse for noe, med andre ord motiverte lærere. I følge Ole Frederik Lillemyr kan sterkere inkludering av motivasjonsperspektivet i møter og utfordringer på arbeidsplassen føre til sterkere fokus på inspirasjon, fornying og engasjement for alle partene i arbeidsfellesskapet. Lillemyr hevder at motivasjon ofte handler om å hente frem det iboende potensialet som ligger i mennesker, og i dette tilfelle i lærerne (2007).

Lillemyr beskriver kortfattet motivasjon som alt som påvirker oss som aktive og ansvarlige mennesker. Han hevder at det ofte kan dreie seg om hvordan vi trekkes mer mot noe

bestemt, enn mot noe annet, og hvordan vi utvikler interesse og styrker vårt engasjement, eller i andre tilfelle hva som gjør at vi mister interessen for noe.

Motivasjon handler om hvordan det skapes en kraft og en retning for det vi foretar oss (Lillemyr, 2007). Videre er det å faktisk lykkes med noe, det beste insentivet som finnes og det som motiverer mest for å gjøre mer av det (Fullan, 2014). I denne oppgaven vil dette være sentralt; hvordan skaper skoleledere motivasjon og dermed kraft og retning for det lærere foretar seg.

Når jeg benytter begrepet motivasjon i min oppgave vil jeg benytte Ole Frederik Lillemyrs forståelse av begrepet. Jeg forstår motivasjon som det som påvirker oss til å handle på bestemte måter fremfor andre. Jeg ser dessuten på motivasjon som det som skaper kraft og retning i handlinger for det vi foretar oss.

I denne oppgaven bruker begrepene motivasjon og engasjement om hverandre. Jeg velger å legge den samme forståelsen i begge begrep, og benytter dem vekselvis for å variere språket.

Andre sentrale begrep som ble nødvendig å avklare var «skolens kjernevirksomhet», «skolens primæroppgave» og «elevers læring». I arbeid med analyse av data gjorde mine funn det nødvendig å avklare disse begrepene. Når jeg senere i oppgaven bruker disse begrepene legger jeg til grunn formuleringer i Opplæringsloven under «Formål med opplæringen». Der heter det blant annet: «*Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.*» og «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.*» (Opplæringslova, 1998). Når jeg bruker begrepet elevers læring er det altså elevers læring og mestring i vid forstand jeg viser til. Ikke bare det å oppleve læring og mestring i seg selv, men også gleden knyttet til dette, og det at læringen foregår i et positivt læringsmiljø.

2.2 Tidligere forskning på feltet

Før jeg gikk i gang med min studie fant jeg det nødvendig å skaffe meg en oversikt over hva som allerede fantes av forskning og faglitteratur på området. Gjennom arbeidet mitt som lærere visste jeg at det var gjort mye forskning på elevers motivasjon og viktigheten av dette i forbindelse med læring. Jeg hadde imidlertid ikke kjennskap til at det var skrevet mye om læreres motivasjon, og heller ikke om skolelederes arbeid med å motivere ansatte. Jeg fant flere masteroppgaver jeg ville se nærmere på. En av disse var Per Inge Belts «Motivasjon i skolen, en kvalitativ studie av hva rektor tenker om lærernes motivasjon» (Belt, 2015). En annen masteroppgave jeg fant det naturlig å se nærmere på var Anne Gausdals «Litteraturstudie om indre motivasjon i arbeidslivet: empowerment, indre motivasjon, ytelse, kreativitet, læring» (Gausdal, 2000). Disse oppgavene ga meg en oversikt over litteratur som fantes på området, og som kunne være aktuell for mitt arbeid.

Av bøker og faglitteratur på feltet fant jeg etter hvert frem til en del som tok opp ulike sider ved motivasjon som fenomen så vel som motivasjon i arbeidsliv, skole og i forbindelse med utviklings- og endringsprosesser. Sentrale bøker i denne sammenheng var «Skolen som arbeidsplass – Trivsel, mestring og utfordringer» av Einar og Sidsel Skaalvik. Ved siden av denne var Michael Fullans «Å dra i samme retning – Et skolesystem som virker» et godt utgangspunkt ettersom det tar opp det å skape kollektivt engasjement, noe som var relevant med tanke på min problemstilling.

I boken «Skolen som arbeidsplass» trekker Skaalvik & Skaalvik frem forskning som viser at store belastninger reduserer trivsel og mestringsforventninger. Selvbestemmelse på den annen side, øker trivsel, motivasjon og mestringsforventninger (2012). Forskning avviser samtidig at belastninger ved å ha store krav i et arbeidsforhold kan reduseres gjennom generell økning av autonomi eller selvbestemmelse. Sagt med andre ord kan ikke selvbestemmelse kompensere for belastninger som følge av tidspress, konflikter eller liknende (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Ved siden av å skrive om engasjement og motivasjon skriver Fullan dessuten om hva som motiverer lærere mest, og hevder at det er når de opplever å være en uunnværlig del av

elevers forbedring i resultater (2014). Videre tar han opp hvordan alle deler og organ innenfor skolesystemet må jobbe sammen for å oppnå suksess med sine elever (2014). Denne boken har med bakgrunn i dette vært svært aktuell for meg i mitt arbeid.

Ettersom jeg ønsket å se på motivasjon for skoleutvikling valgte jeg i tillegg å benytte May Britt Postholms «Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling». Denne boken inneholder blant annet et kapittel om transformasjonsledelse av Anne Berit Enstad som var aktuelt i forbindelse med motivasjon for endrings- og utviklingsprosjekter.

2.3 Grunnleggende perspektiv på motivasjon og engasjement

Når det gjelder motivasjon skiller det i faglitteratur ofte mellom ytre motivasjon og indre motivasjon. Dette gjør det nødvendig for meg å gjøre rede for disse begrepene. Med bakgrunn i ulik forskning viser Deci og Ryan at følelse av selvbestemmelse er en forutsetning for indre motivasjon (2000). Ettersom utdanningsfeltet i stor grad er ytre styrt og regulert er derfor teori om autonom motivasjon sentral for min oppgave, det samme gjelder sosial kognitiv teori. Også i sosial kognitiv teori ligger selvbestemmelse implisitt (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Jeg finner sosial kognitiv teori nærmere bestemt den dimensjonen av sosial kognitiv teori som omhandler mestringsforventning som sentral i forbindelse med mitt arbeid.

2.3.1 Ytre og indre motivasjon

I teori om motivasjon skiller man ofte mellom indre og ytre motivasjon. Ytre motivasjon dreier seg om handlinger som skyldes ytre kontroll, ytre påvirkning eller noe utenfor oss selv, for eksempel kan det dreie seg om ytre belønning for en utført handling. Ytre motivasjon er dermed motivasjon som følger av at en aktivitet vil gi et ønsket resultat (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Ytre motivasjon kan igjen deles i kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon. Mens kontrollert ytre motivasjon innebærer press utenfra til å utføre en oppgave, er autonom ytre motivasjon et selvbestemt valg fremfor andre alternativer (Deci & Ryan, 2000). Ytre motivasjon kan altså være selvregulert, i så fall er den integrert i personligheten vår (Lillemyr, 2007). Indre motivasjon på sin side dreier seg om handlinger som skyldes egen innskytelse, at vi er styrt av oss selv. Det er slik sett kun snakk om indre tilfredsstillelse, ingen ytre belønning som skaper motivasjonen. Når en

person selv er hovedkilde til motivasjon er engasjementet spesielt sterkt. Ved at det berører selvet som kjernen i personligheten, utvikles et sterkt eierforhold til det det gjelder, noe som igjen fører til at motivasjonen blir spesielt sterk (Lillemyr, 2007). Med indre motivasjon, menes altså oppgaver som utføres fordi oppgavene gir glede eller tilfredsstillelse i seg selv.

Forskning viser også at jo mer ytre kontroll, jo mer vil indre motivasjon undergraves (Postholm, 2012). Ettersom problemstillingen og forskningsspørsmålene mine omhandler hva som motiverer- og hvordan man kan motivere lærere, vil kjennskap til skille mellom indre og ytre motivasjon være viktig.

2.3.2 Selvbestemmelsesteorien

Det finnes mange ulike, utfyllende og til dels overlappende teoretiske perspektiver på motivasjon. I min oppgave vil jeg blant annet benytte selvbestemmelsesteorien som sentral teori. Denne teorien legger som navnet indikerer, vekt på selvbestemmelse eller autonomi. Ettersom lærere tradisjonelt sies å ha hatt stor autonomi i utøvelse av sitt yrke og siden autonomi er et sentralt stikkord for selvbestemmelsesteorien, er denne teorien sentral for mitt teoretiske rammeverk.

Ifølge selvbestemmelsesteorien er type motivasjon viktig ved siden av styrke. Selvbestemmelsesteorien skiller dessuten mellom amotivasjon, indre motivasjon og ytre motivasjon. Selvbestemmelsesteorien fokuserer spesielt på å fremme indre eller autonom ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Amotivasjon er mangel på motivasjon for å utføre en bestemt oppgave eller aktivitet, men ikke mangel på motivasjon i sin helhet. Amotivasjon kan skyldes at man ikke ser verdien i en aktivitet, manglende tro på mestring, eller at man ikke har tro på at oppgaven vil gi ønsket resultat. Tre sentrale psykologiske behov i denne sammenheng er behov for autonomi eller selvbestemmelse, behov for tilhørighet og behov for kompetanse. Selvbestemmelsesteorien forutsetter at indre motivasjon og velvære er avhengig av tilfredsstillelse av følgende tre psykologiske behov: behov for å føle eller oppleve at en har autonomi, kompetanse, samt tilhørighet (Deci & Ryan, 1985).

2.3.3 Mestringsforventning

Sosial kognitiv teorien av Bandura legger stor vekt på forventning om mestring, og hevder at mennesker tenderer til å velge oppgaver og aktiviteter vi tror vi vil mestre, samtidig som vi vil unngå oppgaver eller aktiviteter som vi er usikre på om vi kan mestre. Dessuten vil man når man har nådd et visst nivå av mestring øke forventningene til hva man kan oppnå eller mestre (Bandura & Estes, 1977). Etersom sosial kognitiv teori er svært omfattende, vil jeg i denne oppgaven trekke ut teori om mestringsforventning og benytte denne i mitt teoretiske rammeverk. Mestringsforventning er kun én av flere sentrale elementer i sosial kognitiv teori. Når jeg velger å trekke frem teori om mestringsforventning som sentral teori i min oppgave er dette med bakgrunn i at Bandura knytter teorien tett opp mot motivasjon, og det er nettopp motivasjon som er sentralt for min oppgave. I følge Bandura krever systematisk og målrettet arbeid for å nå mål både at man er motivert for det man gjør, og at man har det Bandura kaller self-efficacy eller mestringsforventning (Bandura & Estes, 1977). Med bakgrunn i denne oppgavens omfang og tiden jeg har til rådighet vil det heller ikke være mulig å ta for sosial kognitiv teori i sin helhet.

Skoleledere som skal motivere må tenke på motivasjon både rettet mot hver enkelt lærer, mot det relasjonelle og mot det organisatoriske. Dette innebærer at arbeidsoppgavene må være motiverende for den enkelte lærer, for samarbeidsteamene ved skolen så vel som for å utvikle organisasjonen eller skolen til en spennende og utviklende skole for elevene og lærere.

Mestringsforventning handler om en persons bedømmelse av hvor godt vedkommende er i stand til å planlegge eller utføre handlinger som skal til for å nå bestemte mål. Forskning viser at personer med høye mestringsforventninger er mer motivert til å gå løs på utfordringer og har større utholdenhet når de møter problemer, og at mennesker trekkes mot aktiviteter de tror de vil mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Det er nettopp denne sammenhengen mellom motivasjon for noe på bakgrunn av mestringsforventning gjør at teorien er relevant for mitt teoretiske rammeverk.

2.4 Motivasjon på arbeidsplassen

Ettersom min problemstilling handler om hvordan lærere kan motiveres på sin arbeidsplass ble teori om motivasjon på arbeidsplassen viktig for mitt teoretiske rammeverk. Det finnes enorme mengder forskning om motivasjon i arbeidslivet og på arbeidsplassen. Som tidligere nevnt finnes det derimot mindre om motivasjon av lærere på deres arbeidsplass konkret. Jeg valgte å dele det teoretiske rammeverket som omhandlet teori på arbeidsplassen i fire deler som alle var sentrale med tanke på min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Disse fire områdene jeg valgte å skille mellom er: mål og verdier, sosiale relasjoner, eierforhold og kollektiv kapasitet. Alle de fire områdene er nært knyttet til motivasjon og skole og er derfor relevante for å kunne svare på mine forskningsspørsmål og min problemstilling.

2.4.1 Mål og verdier

Mål kan fungere som motivasjonsverktøy fordi det kan regulere ambisjonsnivået og på den måten tilfredsstille vekstbehovet hos ansatte (Hall, 1999). En lærer som har klare mål og verdier kan utnytte handlefrihet, fordi han eller hun har en klar rettesnor for sitt arbeid. En lærer av denne typen vil ha høye mestringsforventninger når autonomien er stor. Motsatt vil en lærer som ikke har klare mål og verdier oppleve å ha lave mestringsforventninger og mye usikkerhet når autonomien er stor (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Med andre ord vil manglende felles visjoner om skolens primæroppgave påvirke læreres motivasjon. Skoler med klart definerte mål og verdier vil kunne medføre høyt motiverte ansatte. Dette bekrefter Michael Fullan flere ganger i sine bøker. Han er helt klar på at «*alle fremgangsrike organisasjoner følger noen få kjernemål*» (Fullan, 2014, s.29), eller «*et sett med noen få felles prinsipper og retningslinjer som etterstrebes uten stans*» (Fullan, 2014, s. 83). En gjennomførbar visjon eller et klart oppnåelig mål er et sterkt virkemiddel for å motivere lærere, de engasjeres av å få hjelp til å oppnå suksess når de trodde dette var umulig. Med dette som utgangspunkt, kan skoleledere skape et stort engasjement ved å fokusere på noen få presise og praktiske retningslinjer og strategier. Ifølge Gangné og Deci, kan lærere oppleve en autonom motivasjon dersom det er samsvar mellom egne mål og verdier, og reguleringer som de ikke har kontroll på (2005). Når mål og verdier trekkes frem som så sentralt for motivasjon er det viktig å ta med denne dimensjonen i mitt teoretiske rammeverk.

2.4.2 Sosial relasjoner

Viktigheten av gode sosiale relasjoner støttes også av empirisk forskning. Av forhold som er med på å øke motivasjonen er flere knyttet til sosiale relasjoner (Gallup, 2008, sitert av Skaalvik & Skaalvik, 2012 s. 50). Teori som er knyttet til sosiale relasjoner må derfor inngå som en del av mitt teoretiske rammeverk.

Ettersom å arbeide som lærer er et sosialt arbeid hvor det inngår sosialt samspill og sosiale relasjoner til ledere, kollegaer, foresatte og ikke minst elever, er arbeidet som lærer uløselig knyttet til sosiale relasjoner. De sosiale relasjonene kan utløse både positive og negative følelser, de kan med andre ord både motivere og demotivere. Innen positiv psykologi er positive sosiale relasjoner en forutsetning for velvære og dermed for motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Gode sosiale relasjoner er dessuten ett av tre grunnleggende behov som må tilfredsstilles ifølge selvbestemmelsesteorien som er beskrevet tidligere i kapittelet.

2.4.3 Medbestemmelse, forankring og eierskap

Studier viser at mennesker er mer motivert for endringer eller utviklingsprosjekter man er følelsesmessig tilknyttet eller føler et eierforhold til. Medbestemmelse er et kraftfullt virkemiddel og verktøy for å skape forankring eller opplevelse av eierforhold for å øke engasjement. Dette finnes det utallige vellykkede eksempler på fra hele verden. Gjennom å gi medarbeidere større mulighet til å påvirke beslutninger, har man sett utvikling hos ansatte i form av økt motivasjon (Bolman & Deal, 2009). Ettersom jeg i min oppgave ønsket å undersøke både hvordan lærere opplever motivasjon i forbindelse med undervisning, men også i forbindelse med utviklingsprosjekter, er teori om eierforhold sentralt for mitt teoretiske rammeverk.

I følge teori om eierskap og medbestemmelse er det helt sentralt at man gir alle involverte følelse av å være «medeiere» i endrings- og utviklingsprosjekter. Hvis ledere skal lede utviklingsprosjekter eller utviklingsprosesser i tråd med teori om eierskap forutsettes det at ledelsen gir fra seg makt. Ved å lede på denne måten blir delegering og bred deltakelse sentrale aspekt, og gjennom deltakelse skaper man på denne måten forpliktelse for utviklingen eller endringen (Jacobsen, 2014). Ved siden av dette hevdes

det at større medbestemmelse bedrer «produksjonen» på to måter. For det første fører det til mer engasjerte ansatte som øker sin effektivitet. For det andre fremmer medbestemmelse organisasjonslæring (Bolman & Deal, 2009). En sentral oppgave for skoleledere i denne sammenheng å få lærere til å oppleve en utviklingsprosess som nyttig og meningsfull for tilretteleggingen av elevenes læring (Stenshorne, 2015).

2.4.4 Kollektiv kapasitet

Det siste teoretiske perspektivet jeg vil ta med er det som beskrives som av skoleforskere beskrives som kollektiv kapasitet. Kollektiv kapasitet er det du får når hele grupper innenfor skolesystemet forbedres kollektivt (Fullan, 2014). Årsaken til at jeg mener at kollektiv kapasitet er så relevant for min oppgave er at kollektiv kapasitet ifølge teorien fremmer et høyt nivå av følelsesmessig engasjement. Dessuten viser forskning at lærere motiveres av mulighet til å utvikle kollektiv kapasitet (Fullan, 2014). For å finne svar på mine forskningsspørsmål og min problemstilling vil det derfor kunne være avgjørende å drøfte funn opp mot teori på dette feltet.

For å lykkes i skolen er man avhengig av skoleledere som fokuserer på kollektiv kapasitetsbygging (Fullan, 2014). Kollektiv kapasitet bygges og styrkes når hele kulturgrupper innenfor skolesystemet forbedrer seg sammen. Forpliktelse til et høyere moralsk formål fremmer motivasjon og engasjement, dette er derfor relevant teori for min oppgave. Bruk av vellykkede undervisningsmetoder og engasjement kan bli rutine, og dette igjen vil øke motivasjonen for ytterligere arbeid og innsats.

Sentralt for arbeid med kollektiv kapasitetsbygging er å få alle til å dra i samme retning. Ikke fordi alle nødvendigvis er enige, men fordi alle er engasjerte og lojale mot det høyere moralske formålet (Fullan, 2014).

2.5 Ledelse og motivasjon

Det er lett å tenke på motivasjon som noe utelukkende individuelt, at motivasjon er noe den enkelte arbeidstaker eller lærer har i seg selv. Det er derimot viktig å huske at dette også handler om grupper, og som leder må man fokusere på å motivere kollegiet som gruppe så vel som ansatte på individnivå. Det Bolman og Deal kaller human resource-

ledelse baserer seg på humanistisk perspektiv, hvordan ta vare på mennesket i forbindelse med ledelse (2009). Dette betyr å ta vare på både de individuelle og de kollektive behovene, det å være en del av et sosialt fellesskap.

Jeg mener at teori om transformasjonsledelse er aktuelt for oppgaven. Hvordan man som ledere gir og følger opp ansvar, har også med motivasjon å gjøre. Grunnen til at jeg ønsker å trekke inn transformasjonsledelse som en del av oppgaven er at denne formen for ledelse handler om å legge til rette for læreres utvikling, samt øke deres engasjement og forpliktelse til å jobbe mot skolens felles visjoner og mål. Skoleledere følger opp lærere med støtte og veiledning, og blir sett på som rollemodeller som inspirerer og motiverer lærere til å se utover sine egne interesser og mot felles interesser som er til det beste for hele skolen (Postholm, 2012). Lærere som holder motivasjonen oppe over tid, svarer at god ledelse hjelper dem med å opprettholde dette engasjementet (Hargraves & Fullan, 2014).

2.5.1 Transformasjonsledelse

I boken «Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling» av May Britt Postholm vies et helt kapittel til transformasjonsledelse. I kapittelet vises det til flere studier som konkluderer med at transformasjonsledelse har signifikant betydning for medarbeideres motivasjon. Med bakgrunn i dette mener jeg at teori om transformasjonsledelse er en viktig del av mitt teoretiske rammeverk (Emstad, 2012). «*Transformasjonsledelse har fokus på å utvikle organisasjonens kapasitet til endring, og det hevdes at denne formen for ledelse bidrar til å motivere andre til å yte mer enn de egentlig hadde forventet, og ofte også mer enn de hadde trodd var mulig.*» (Emstad, 2012, s. 67).

Teori om transformasjonsledelse er relevant for denne oppgaven ettersom teorier om denne type ledelse beskriver ledere som stimulerer og inspirerer sine medarbeidere til å oppnå gode resultater. Ved å støtte, veilede og ved å skifte medarbeidernes fokus fra deres selvsentrerte motiver over til et større fokus på et felles mål, skaper transformasjonsledere fellesskapsånd som fremmer motivasjon, samtidig som de etiske holdningene til medlemmer av organisasjonen forsterkes (Emstad, 2012). Ifølge Emstad består transformasjonsledelse av fire dimensjoner: individuelle hensyn, intellektuell

stimulering, inspirerende motivasjon og idealisert innflytelse (2012). Alle disse fire dimensjonene er sentrale for motivasjon og inspirasjon av medarbeidere. Transformasjonsledelse er rettet mot å inspirere medarbeiderne til å engasjere seg for å nå virksomhetens visjoner og mål. Transformasjonsledere kjennetegnes på denne måten ved at de kan endre fokus fra medarbeidernes egne selvcentrerte motiver, til et større fokus på felles visjoner og målsetninger. Hovedforklaringen for at transformasjonsledelse fører til motivasjon er at transformasjonsledelse fører til positive forventninger til kapasiteten hos den enkelte og skolen som helhet (Emstad, 2012).

2.5.2 Inspirerende motivasjon

En viktig dimensjon innenfor transformasjonsledelse som jeg mener det er nødvendig å trekke frem er inspirerende motivasjon. Til tross for at inspirerende motivasjon er én av fire dimensjoner som til sammen utgjør transformasjonsledelse, velger jeg å tekke denne dimensjonen ut som et eget punkt. Bakgrunnen for dette er at jeg før jeg gikk i gang med mine undersøkelser hadde en forventning om at et viktig fokus for mange skoleledere var å inspirere medarbeidere til å jobbe mot et en felles visjon og et felles mål. Det er nettopp dette inspirerende motivasjon handler om; en leders evne til å kommunisere optimisme og høye forventninger, som forplikter medarbeideren til å yte sitt aller beste. Lederen inspirerer sine medarbeidere til å se fremover, samtidig som de gir uttrykk for entusiasme knyttet til mulighetene for å nå visjonene eller målene. Lederen legger også vekt på å skape mening med og forståelse for arbeidet som gjøres (Emstad, 2012). I forbindelse med inspirerende motivasjon er Michael Fullans bok «Å dra i samme retning – Et skolesystem som virker» svært relevant. I boken skriver Fullan gjentatte ganger om å skape høye forventninger og ambisiøse mål, samt å holde konstant fokus på målet (2014). I boken hevdes det videre at det som motiverer mest er situasjoner hvor lærere og skoleledere får hjelp til å lykkes med elever. Motivasjon og moralsk engasjement stiger når lærere får tilbake troen på at de kan lykkes. «Det å faktisk lykkes med noe, er det beste insentivet som finnes for å gjøre mer av noe» (Fullan, 2014).

2.5.3 Verbal overtalelse

Oppmuntring og støtte også kalt verbal overtalelse blir ofte benyttet som motiveringstiltak. Dette er også en av Banduras fire hovedkilder til mestringsforventning som er redegjort for tidligere (Bandura, 1997).

Oppmuntring og støtte kan oppleves som motiverende fordi andre på denne måten gir uttrykk for å ha tro på oppgaver vi kan mestre. I følge Skaalvik & Skaalvik vil denne formen for oppmuntring fra skoleledelsen være en viktig kilde til mestringsforventning både for nyutdannede så vel som for mer erfarne lærere (2012).

3 Metode

Begrepet metode betyr opprinnelig veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2015). En forskningsmetode er en fremgangsmåte og et opplegg for gjennomføring av en konkret vitenskapelig studie (Grønmo, 2004). Sagt med andre ord; valg av metode handler om å velge en vei eller et hjelpemiddel som skal brukes til å nå målet. Målet er i dette tilfellet å finne informasjon om virkeligheten som er troverdig og svarer på min problemstilling og mine forskningsspørsmål (Jacobsen, 2015). Det er viktig å være kritisk til hvilke metoder man velger for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. For at gyldighet og troverdighet skal kunne etterprøves og diskuteres må innsamling av informasjon følge et sett kriterier (Jacobsen, 2015). Dersom man ikke følger disse kriteriene eller kravene til innsamling av empiri vil forskningen ikke være vitenskapelig basert.

I arbeid med forskning er det avgjørende å vite hvilken type informasjon eller kunnskap man er ute etter å finne og hvilke metoder som egner seg best til formålet. Dag Ingvar Jacobsen skiller mellom tre hovedtyper hensikter når han skriver om hva slags type kunnskap ulike undersøkelser sikter mot å fremskaffe (2015). Han skiller mellom beskrivelse, forklaring og prediksjon. Dette skillet kan virke som er noe kunstig skille. Dette er fordi jeg ikke bare ønsker å kartlegge hvordan det jobbes med motivasjon av ansatte i skolen, det vil si beskrive. Jeg håper også å kunne predikere hvordan ulike handlinger hos ledelsen vil kunne føre til økt motivasjon og engasjement hos ansatte, samt forklare dette gjennom min drøfting. For at undersøkelsene jeg gjør skal regnes som forskning er det avgjørende at jeg samler inn, behandler og presenterer av data på en systematisk måte.

I denne delen av oppgaven vil jeg gå gjennom de valg og vurderinger som ligger til grunn for valg av fremgangsmåte for empiriinnsamling. I valg av forskningsmetode er problemstilling for oppgaven avgjørende. Mitt hovedfokus i denne sammenheng vil være å finne hvordan jeg kan samle empiri som vil svare på mine spørsmål på en så god måte som mulig. Jeg må utvikle problemstilling, velge metode og undersøkelsesopplegg, vurdere adekvate måter å samle inn data på og vurdere hvordan jeg skal analysere og tolke de data jeg samler inn. Ettersom informasjonen jeg leter etter skal beskrive

fenomener og meningen med enkeltpersoners handlinger, fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv, er den naturlige tilnærmingen å benytte kvalitativ metode.

3.1 Abduksjon

Tradisjonelt har man skilt mellom to ulike tilnærminger til kunnskap om virkeligheten, induktiv eller deduktiv (Jacobsen, 2015). Induktiv metode innebærer at man går fra empiri til teori, altså at teori er basert på funn eller data fra virkeligheten. Deduktiv tilnærming er derimot når man går fra teori til empiri, det vil si at man søker etter empiri styrt av teoretisk antakelser. Som forsker har man i disse tilfeller teori klar før man går i gang med innsamling av empiri. Begge typer tilnærming har sine styrker og svakheter, og én metode vil kunne egne seg bedre i en gitt situasjon enn den andre. Gjennom arbeidet med oppgaven vil jeg veksle mellom teori og empiri på leting etter sannsynlige svar og forklaringer på mine spørsmål. Denne vekselvirkningen mellom teori og empiri kalles abduksjon (Jacobsen, 2015). Selv om jeg begynner arbeidet med å lese og skaffe meg et teoretisk grunnlag eller bakgrunn for så å innhente empiri, vil den empirien jeg innhenter virke inn på teorien jeg drøfter funnene opp mot.

I arbeidet med min oppgave har jeg vekslet jeg mellom teori og empiri gjennom hele prosessen. Det teorikapitlet jeg begynte med var ikke det samme som det jeg endte opp med. Etter å ha gjennomført datainnsamling og analyse av data fant jeg for eksempel at det som ville være mest aktuelt for min substansielle drøfting ville være den delen av sosial kognitiv teori som omhandler mestringsforventning. Det er denne teorien jeg derfor redegjør for i mitt teorikapittel.

3.2 Fenomenologi og hermeneutikk

I min studie var jeg opptatt av å finne svar på hvordan mine informanter selv opplever et fenomen i sin hverdag. Jeg var med andre ord ute etter forskningsdeltakernes eget perspektiv og dermed en fenomenologisk tilnærming. Studien jeg har gjennomført er dermed en fenomenologisk studie. Dette innebærer at jeg har lagt vekt på å fortolke og forstå meningen med ulike handlinger, dette gjorde jeg med utgangspunkt i virkeligheten

slik mine informanter selv opplever den, altså hvilken mening mine informanter selv legger i sine handlinger (Grønmo, 2004).

I arbeidet med å finne svar på min på min problemstilling og mine forskningsspørsmål må jeg finne frem til hvordan mine informanter oppfatter, fortolker og konstruerer virkeligheten. Dette innebærer at jeg må ha et hermeneutisk utgangspunkt for mine undersøkelser. I følge hermeneutisk teori finnes det ingen absolutt sann fortolkning, fenomener vil alltid kunne forstås på ulike måter (Nilssen, 2012). På denne måten vil utvikling av kunnskap være en fortolkningsprosess der empirien jeg innhenter må settes inn i en større kontekst. Denne typen kunnskapsutvikling kalles hermeneutikk (Jacobsen, 2015). Gjennom mine undersøkelser vil jeg fortolke forskningsdeltakernes fortolkning av sin situasjon, dette kalles dobbel hermeneutikk. I analyse- og drøftingsprosessen vil jeg dessuten stadig bevege meg fra å tolke deler av og helheter av fenomenet jeg undersøker. Denne bevegelsen mellom deler og helheten er et sentralt kriterium for å oppnå en så rett som mulig forståelse av fenomenet og kalles den hermeneutiske sirkel (Nilssen, 2012).

I arbeidet med å forstå andre menneskers mening med ulike handlinger må også jeg som forsker fortolke. Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå en forståelse av hvilken mening som legges i handlinger, denne meningen er igjen avhengig av en kontekst (Jacobsen, 2015).

3.3 Valg av metode

Kvalitativ metode benyttes for å beskrive fenomener og prosesser for å hjelpe oss forstå dem og se dem som konkrete kvaliteter, ikke abstrakte kvantiteter (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg er som nevnt over ute etter å forstå hva enkeltpersoner mener og hvilken betydning de legger i sine handlinger. Dette gjør valg av kvalitativ metode det naturlige valget for mine undersøkelser. Et kvalitativt forskningsintervju er et intervju hvor man innhenter beskrivelser, fortolkninger og meninger ut fra informantenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvantitativ metode ville ikke kunne gi svar på problemstillingen eller mine forskningsspørsmål ettersom kvantitativ metode er best

egnet for data uttrykt i form av tall (Grønmo, 2004). Med dette som bakgrunn er det naturlig å velge kvalitativ metode for innsamling av empiri.

Begrunnelsen for valg av kvalitativ metode for gjennomføring av studien er metodens styrke i at den er orientert mot spesielle situasjoner eller mennesker, med vekt på beskrivelser fremfor tallgrunnlag (Maxwell, 2013). Maxwell skiller kvalitativ forskningsmetode fra kvantitativ forskningsmetode på følgende måte: at der forskere som benytter kvantitativ forskningsmetode pleier å være opptatt av i hvilken grad endring i x forårsaker endring i y, er forskere som benytter kvalitativ metode opptatt av å studere hvordan eller om x spiller en rolle i eller for å forårsake y (2013).

Hvem, hvor, når og hvordan man skal samle og analysere data var viktige spørsmål med tanke på metode, i tillegg det å etablere et forhold til dem som skulle undersøkes, samt velge sted, deltakere og analysemetode. I planleggingen av forskningsmetode bør det tas stilling til hvilke muligheter man har til uformell datainnsamling, gjennom for eksempel uformelle samtaler, tilfeldig observasjon og liknende (Maxwell, 2013). Denne typen informasjon kan ifølge Maxwell bidra med viktig informasjon om omgivelsene eller andre perspektiver ved fenomenet som studeres (2013).

I arbeidet med å velge de mest adekvate forskningsmetodene for min oppgave, var problemstilling og forskningsspørsmål avgjørende. Uten at disse var klare stod jeg i fare for å bruke mye tid på ting som ikke ville bringe nærmere målene jeg hadde for arbeidet (Maxwell, 2013). Samtidig var målene for studien er viktig for å holde fokus helt sentrale for valg av teori.

Avgjørende for arbeidet med kvalitativ metode består av fire hovedelementer som alle har innflytelse på verdien og validiteten til mine konklusjoner (Maxwell, 2013):

- 1) Relasjonen som etablerer til de som studeres
- 2) Utvalg: hvilken setting eller hvilke individer man bestemmer seg for å intervju, og hvilke andre informasjonskilder man bestemmer seg for å benytte seg av
- 3) Datainnsamling: hvordan samle informasjonen som skal benyttes
- 4) Analyse av data: hva gjøres med informasjonen for å forstå den

Et viktig aspekt som er verdt å merke seg ved motivasjon er at det er vanskelig å observere, med bakgrunn i dette valgte jeg å utelukke observasjon som metode for innsamling av data.

3.3.1 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling

Jeg fant det nyttig å bruke Brinkmanns syv stadier i en intervjuundersøkelse for å skaffe overblikk over arbeidet jeg skulle gjøre. De ulike stadiene har vært viktige for å gjennomføre en helhetlig og sammenhengende undersøkelse. De syv stadier Svend Brinkmann deler en intervjuundersøkelse inn i er: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015).

Tematiseringen som er første fase i intervjuundersøkelsen går ut på formulering av forskningsspørsmål og teoretisk avklaring. I denne fasen av mitt arbeid var det viktig å skaffe seg en begrepsmessig og teoretisk forståelse av motivasjon og engasjement, samt andre begrep som kunne relateres til tema. Dette var nødvendig for å kunne stille relevante spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Andre fase i intervjuundersøkelsen var planlegging av de øvrige stadier. I denne delen av undersøkelsen ble det klart at kvalitativt intervju er det mest hensiktsmessige for å finne svar på det jeg lurte på. Mitt mål var å beskrive motivasjon og engasjement og hvilken betydning ledere la i ulike handlinger knyttet til dette. En viktig ting å tenke på i forbindelse med denne fasen, var at jo mer tid man bruker på denne delen, jo mindre tid trenger man i de neste fasene (Jacobsen, 2015). I denne fasen må alle deler av intervjuundersøkelsen tas med. Tidsdimensjonen var en viktig del av denne fasen, og det var i denne fasen av arbeidet at intervjuguiden ble utarbeidet. I mitt tilfelle bestod dette både i å utarbeide intervjuguide til skoleledere så vel som å utarbeide spørsmål til lærerne. I planleggingsfasen tas også viktige avgjørelser om undersøkelsens prosedyrer og teknikker (Jacobsen, 2015). Jeg ønsket å intervju alle lærerne og lederne ved en skole, dette innbar at jeg måtte gjøre noen strategiske valg for å få noe tid til å få svar på spørsmål fra alle jeg ønsket informasjon fra. Dette løste jeg blant annet ved å planlegge for bruk av brevmetode i forbindelse med undersøkelse av lærernes synspunkter og forståelse. Den tredje fasen er selve intervjuingen. Intervjuene ble gjennomført med den nevnte intervjuguiden som

utgangspunkt. Også i denne delen av undersøkelsen var tidsdimensjonen avgjørende. Hvor mye tid jeg hadde til å gjennomføre intervjuene var avgjørende for antall personer jeg kunne intervjuer i undersøkelsen. Klargjøring av intervju materialet for analyse er den fjerde delen av intervjuundersøkelsen. I denne fasen må jeg transkribere lydopptak av de gjennomførte intervjuene.

Ut fra problemstillingen i oppgaven var det informasjon om handlinger og meninger med disse handlingene som var sentralt. Det var derfor nødvendig å velge kilder som kunne gi meg denne informasjonen. Når det gjaldt antall intervju personer var tiden jeg hadde til rådighet et aspekt som spilte en viktig rolle. Jeg hadde to måneder fra jeg begynte arbeidet med å utarbeide en intervjuguide og frem til intervjuene skulle være gjennomført, jeg skulle med andre ord gjennomføre studien på relativt kort tid. Dette la klare føringer for antall intervjuobjekter eller informanter. Dersom jeg valgte få informanter ville jeg kun få disse personenes opplevelser og forståelse. Dersom jeg valgte for mange vil jeg derimot ikke ha tid til å foreta noen dyptgående analyse. Med dette som begrunnelse valgte jeg tre skoleledere som kan fungere som respondenter eller informanter. Ved å velge meg noen få intervjuobjekter vil jeg kunne være mer grundig med de intervjuobjektene jeg velger. Dessuten vil dataene jeg samler inn være lettere å håndtere. Jeg valgte i tillegg til dette å innhente opplysninger og data fra så mange lærere som mulig ved den samme skolen som skolelederne arbeidet. Det var flere årsaker til dette. For det første ville dette åpne for triangulering av data. Dessuten ville jeg spare mye tid ved å velge informanter fra én og samme skole. Til tross for at jeg valgte et noe begrenset utvalg skoleledere og lærere, ville det være mulig å si interessante ting om kultur og samfunn generelt ut fra analyse av kun noen få tilfeller eller eksempler. Antall deltakere har ikke nødvendigvis noe med studiens vitenskapelige kvalitet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015).

I oppgaven bruker jeg begrep som informant, intervjuobjekt og respondent om hverandre. I følge Vivi Nilssen er det mange forskere som unngår denne type begrep og isteden bruker termer som forskningsdeltaker og forskningssubjekt (2012). Jeg mener at det viktige i denne sammenheng ikke er hvilke begrep som benyttes, men snarere at man har et avklart forhold til hva man snakker om. Jeg er klar over at kunnskap konstrueres i

møtet mellom meg og deltakerne i mine undersøkelser, og at data ikke er noe som er der ute og venter på å bli funnet eller samlet. Det jeg gjør er å forske i en spesifikk kontekst og sammen med mine informanter (Nilssen, 2012). Bakgrunnen for at jeg velger å variere betegnelse jeg bruker er rett og slett for variasjon i språket.

Kildekritiske hensyn som ligger til grunn for hvor jeg hentet data er tilgjengelighet, relevans, autensitet og troverdighet (Grønmo, 2004). Med bakgrunn i dette innhentet jeg empiri fra én skole, skolen ble valgt ut fra hensiktsmessig utvalg. Denne strategien for utvalg innebærer ifølge Maxwell at spesielle rammer, personer eller aktiviteter velges med overlegg for å skaffe til veie informasjon som er spesielt relevant for min problemstilling og forskningsspørsmål. Denne informasjonen er vanskeligere å innhente ved hjelp at et annet utvalg (2013). Et mål for utvalget er å finne informanter som kan være mest mulig produktive med tanke på å besvare mine spørsmål, og på den måten skaffe til veie informasjon som er nødvendig for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Ved å velge lærere og skoleleder som er gode på arbeid med motivasjon kan jeg også unngå defensive lærere som er redde for at jeg skulle avsløre feil eller mangler (Maxwell, 2013).

I de tilfeller hvor forskere er ute etter meninger, tanker og opplevelser knyttet til et bestemt tema eller fenomen er intervjustudier vanlige (Nilssen, 2012). Et overordnet mål med kvalitativ forskning og kvalitative intervju er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Det er stor sannsynlighet for at det er relevant å foreta kvalitative intervju når forskningsspørsmål kan formuleres med «hvordan» (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fordi jeg er ute etter å forstå handlinger så vel som meningen med handlingene, vil det være behov for å intervju skolelederne jeg skal hente informasjon fra. Gjennom intervjuene produseres kunnskap av den som intervjuer og den som intervjues (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitativt intervjuet er derfor godt egnet for å få innsikt i min problemstilling og forskningsspørsmål. Det skilles mellom åpne og mer strukturerte intervju når man snakker om forskningsintervju (Dalen, 2011). Med bakgrunn i min problemstilling og mine forskningsspørsmål er det mest hensiktsmessig å benytte

semistrukturert intervju. Dette skyldes blant annet at åpen tilnærming er en svært krevende intervjuform. Det var skoleledernes perspektiver og opplevelser knyttet til motivasjon jeg var ute etter å forstå. Gjennom innhenting av skolelederes beskrivelser vil jeg finne informasjon jeg igjen kunne fortolke for å finne svar på mine spørsmål. Intervjuet utføres med utgangspunkt i en intervjuguide som inneholder bestemte temaer som jeg har valgt på forhånd. Strukturert utspørring produserer kvantitative data, og var således ikke egnet i arbeidet med min problemstilling og forskningsspørsmål (Grønmo, 2004). Ved bruk av mindre strukturert tilnærming vil jeg kunne studere et spesielt fenomen, i dette tilfelle arbeid med motivasjon. Maxwell hevder at denne tilnærmingen er mindre generaliserbar, men velegnet for å avdekke prosesser som fører til spesielle resultat, i min oppgave motiverte lærere (2013). Denne formen for intervju kalles uformell intervjuing (Grønmo, 2004). Gjennom intervjuet vil det være nødvendig å stille både faktaspørsmål og meningsspørsmål. Mens faktaspørsmål kan være enklere, er det særlig meningsspørsmål som er viktig for den type undersøkelse jeg skal gjøre. Det er da særlig viktig å lytte etter beskrivelser, uttrykte meninger og det som sies mellom linjene (Kvale & Brinkmann, 2015).

I tillegg til å intervju skoleleder ønsket jeg å samle data fra lærerne ved samme skole. For at dette skulle være gjennomførbart med tanke på tid valgte jeg å benytte brevmetoden for å innhente informasjon fra lærerne. Denne metoden kunne bidra til å sikre meg data om lærernes synspunkter. Brevmetoden er forholdsvis enkel å administrere, og ble valgt både ut fra tidshensyn og arbeidsmengde. Brevmetoden ville medføre vesentlig mindre arbeid da jeg på denne måten kunne unngå transkribering. Ved å bruke brevmetoden på lærerne unngikk jeg også noen av utvalgsproblemer som kunne oppstått. Blant spørsmålene til lærerne var det ett som gikk ut på at de skulle skrive om en situasjon hvor de hadde opplevd å bli motivert. Grunnen til dette var at jeg var ute etter å la dem gjøre en prioritering ved at de trakk frem en situasjon de forbant sterkt med motivasjon.

Gunnar Berg beskriver brevmetoden som en mellomting mellom intervju og spørreskjema (Berg, 1999). Ulemper med denne metoden kan være kvaliteten i brevene, ettersom denne metoden er avhengig av de stilistiske ferdighetene og evnene til lærerne

som skal svare (Berg, 1999). Det er heller ikke mulig å stille oppfølgings spørsmål dersom metoden gjennomføres anonymt (Dalen, 2011). Nettopp anonymitet vil på den annen side sikre at de som svarer, svarer uten å behøve å engste seg for å bli fordømt fordi de svarer «feil» eller ikke i tråd med de de tror det forventes at de svarer. Dersom denne delen av mine undersøkelser skal være vellykket er jeg avhengig av at lærerne jeg undersøker tar oppgaven seriøst og er motivert for å svare. Dette følte jeg at lyktes med ved å skrive en kort innledning til spørsmålene jeg delte ut da jeg møtte lærerne. I denne teksten forsøkte jeg kort og presist å understreke behovet for deres tanker og synspunkter på feltet motivasjon.

En intervjuguide er en skisse eller et utkast som i korte trekk beskriver hvordan et uformelt intervju skal gjennomføres. En viktig del av en intervjuguide er de tema som skal tas opp med informant(e) (Grønmo, 2004). Mål for arbeid med intervjuguide er å finne data som kan svare på mine forskningsspørsmål og min problemstilling.

I prosessen med å utarbeide intervjuguide var det særlig to viktige ting jeg måtte huske på. For det første måtte jeg forsøke å forutse hvordan informantene vil forstå spørsmålene, og hvordan de vil kunne komme til å svare. For det andre var det avgjørende at jeg forsøkte å teste intervjuguiden, for på denne måten kunne jeg avgjøre eller teste om spørsmålene virker slik de var ment og eventuelt hvilke endringer som må gjøres (Maxwell, 2013).

I utforming av intervjuguiden var det avgjørende å holde fokus på hva som vil være sentrale spørsmål for å innhente data og opplysninger som kunne gi svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Ut fra problemstilling og forskningsspørsmål måtte jeg derfor velge ut en del emner som skulle inngå i samtalene. Sentrale emner kunne være respondentens utdanning, yrkeserfaring og nåværende stilling. Videre var respondentens forståelse av begreper som ledelse, motivasjon og autonomi sentralt. Et viktig fokusområde var også hvordan respondenten ser på seg selv og egen lederstil. I løpet av intervjuet foregår innsamling av og analyse av data parallelt ved at nye spørsmål utformes ut fra svar og min tolkning av svarene (Grønmo, 2004). Jeg valgte dessuten å be lederne fortelle en suksesshistorie fra en situasjon hvor de opplevde at de klarte å

motivere en lærer. Bakgrunnen for dette punktet på intervjuguiden var å la lederne gjøre en prioritering og et valg vedrørende en hendelse de selv opplevde som viktig. Dette kunne gi meg viktige opplysninger om hva som rent faktisk foregikk i situasjoner hvor skolelederne oppnådde å motivere ansatte. I denne sammenheng ble det dessuten interessant å sette ledernes forståelse av hva de lykkes med opp mot det jeg kom frem til gjennom min analyse av de samme historiene.

For å sikre at jeg fikk den informasjonen jeg var ute etter gjennomførte jeg et testintervju. Jeg benyttet intervjuguiden jeg hadde utarbeidet, og forberedte skolelederen jeg brukte til testintervjuet på samme måte som jeg hadde tenkt å intervju skolelederne senere. Å gjennomføre et testintervju skulle vise seg nyttig. Jeg fikk gjennom testintervjuet mulighet til å justere noen svakheter ved intervjuguiden, jeg ble også oppmerksom på at kysten å stille oppfølgings- og utdypningsspørsmål var mye vanskeligere enn jeg hadde forestilt meg.

Jeg gjennomførte også brevmetoden med tre lærere ved en annen skole enn den skolen hvor jeg senere skulle gjennomføre mine undersøkelser. På denne måten fikk jeg en indikasjon på hvordan spørsmålene jeg hadde tenkt å stille lærerne ville bli forstått. Etter å ha gjennomført dette forsøket kortet jeg noe ned på antall spørsmål ettersom noen av spørsmålene overlappet hverandre og dermed var overflødige.

Intervjuene ble gjennomført på skoleledernes arbeidsplass. I tillegg til at skolelederne var godt informert over tema og foreløpig problemstilling for min oppgave, hadde de fått tilsendt noen stikkord for hva vi skulle snakke om. Jeg fant det hensiktsmessig å trygge skolelederne noe på hva samtalene eller intervjuene skulle handle om. Jeg ønsket derimot ikke å gå for mye i detalj, ettersom det var deres umiddelbare tanker og holdninger til emnet og spørsmålene jeg var på jakt etter. Jeg var klar på at det ikke var ønskelig at de skulle lese seg opp på-, sette seg inn i- eller lese faglitteratur om sentrale begrep eller sider ved emnet.

3.3.2 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

«Hvordan kan jeg finne ut hva intervjuene forteller meg om det jeg ønsker å vite?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 217)

I det følgende vil jeg gjøre rede for metodevalg når det gjelder analyse og presentasjon av data. Intervjuene jeg gjennomførte ble som beskrevet tidligere transkribert og lærernes svar forelå skriftlig. Neste steg i prosessen ble dermed innholdsanalyse av mitt materiale. Selve analysen ligger et sted mellom den opprinnelige fortellingen, det vil si det mine informanter fortalte meg, og den historien jeg til slutt forteller mitt publikum (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det finnes flere mulige tilnærminger til innholdsanalyse. Man kan foreta summativ innholdsanalyse, konvensjonell innholdsanalyse eller teoridrevet innholdsanalyse. Alle de tre nevnte formene for analyse er ulike fleksible tilnærminger til analyse av tekstdata. De er alle velegnede til å klassifisere og identifisere mønstre i data, nettopp det jeg trenger for å finne svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål (Berg & Lune, 2012).

For at leseren skal forstå og tro på det jeg har funnet er det avgjørende at jeg redegjør for hvordan jeg har jobbet med innsamlet data. Dette vil også være til hjelp for leseren når han eller hun skal vurdere hvorvidt funnene er troverdige og eller overførbare (Nilssen, 2012). Den teoretiske oppfatningen av det som er gjenstand for undersøkelse, bør ifølge Kvale & Brinkmann gi grunnlag for hvilken metode som skal benyttes for å analysere innholdet. De hevder også at det i forbindelse med et utforskende formål, vil være riktig å gå inn på de ulike interessante sidene i de individuelle intervjuene (2015). Jacobsens beskriver fire trinn i analysearbeidet; dokumentere, utforske, systematisere og kategorisere og sammenbinde (2015).

I summativ innholdsanalyse fokuserer man på ord eller innhold og hvordan disse forekommer i tekster. Man kan for eksempel ta utgangspunkt i antall ganger ord eller begrep forekommer. Man begynner ofte summativ analyse med å telle hvor mange ganger enkelte ord eller begrep forekommer. Denne type analyse er særlig hensiktsmessig til å studere et bestemt fenomen (Fauskanger & Mosvold, 2014).

Ettersom jeg er ute etter å forstå fenomenet motivasjon og hva skoleledere kan gjøre for å stimulere til motivasjon av lærere er summativ innholdsanalyse godt egnet for analyse av mine data.

Konvensjonell innholdsanalyse er en tilnærming som ofte brukes når man skal studere et fenomen for å forstå et fenomen bedre. Det er godt egnet til analyse av transkripsjoner, både transkripsjoner i sin helhet eller analyse basert på summative analyser. I denne type analyse utvikles gjerne kategorier induktivt. Med andre ord kan man si at kategorier utvikles og dannes ut fra den kodingen man først gjorde. Dette gjøres ved at koder som kan relateres til hverandre knyttes sammen (Fauskanger & Mosvold, 2014). Ulempen ved denne typen innholdsanalyse er at man kan risikere å overse viktige kategorier, og dermed ikke oppnå fullstendig forståelse av det fenomenet man studerer.

3.4 Forskningsetiske vurderinger

Ettersom motivasjon er et felt jeg selv er opptatt av, må jeg være særlig opptatt av min egen forforståelse. Personlige følelser er sterke og jeg må som kvalitativ forsker anerkjenne og være oppmerksomme på min subjektivitet. Mine egne erfaringer, min bakgrunn og mine kunnskaper ligger til grunn for analyse av datamaterialet (Nilssen, 2012). Mine egne erfaringer preger eller farger med andre ord analysen. Til tross for dette er det en viktig fordel å basere emne eller tema for oppgaven på egne erfaringer og motivasjon (Maxwell, 2013). Maxwell sier at å utelukke personlige mål fra oppgaven hverken er mulig eller nødvendig. Snarere er det nødvendig å være oppmerksom på hvordan personlige mål kan være med på å forme undersøkelser. Man skal derfor vurdere hvordan man best når egne målsetninger for studien og håndtere mulige negative konsekvenser som følge av påvirkning (2013).

Jeg har valgt metoder som forutsetter et forhold til dem jeg undersøker eller henter informasjon fra, og jeg må være en del av den sosiale verden jeg undersøker. Dette innebærer at jeg ikke kan unngå å påvirke eller bli påvirket av den (Maxwell, 2013). Det er også viktig rent etisk, å huske på at mitt forskningsprosjekt i noen grad er en inngripen i livet til dem jeg skal studere. En etisk forpliktelse er derfor å forsøke å forstå hvordan menneskene du undersøker oppfatter dine handlinger, for så å respondere (Maxwell,

2013). I følge Maxwell er frykt for konsekvenser på grunn av ting som blir sagt, maktforholdet mellom informant og meg som forsker, mangel på forståelse for hensikten med studien, samt settingen for studien viktige sider ved hvordan informantene oppfatter studien. Jeg må være oppmerksom på denne typen potensielle problemer, og gjøre det som er hensiktsmessig for å forsøke å unngå dem (2013). Gjennom utvalg av informanter som er gode på arbeid med motivering er det mindre sjanse for at det oppstår etiske problemer som følge av funn som kan være potensielt til skade for informantene (Maxwell, 2013).

Ved å bruke både skoleledere og lærere som informanter kan jeg triangulere eller kontrollere funn. Ettersom bruk av brevmetoden ga meg mulighet til å intervjuere lærere i tillegg til skoleledere kunne jeg undersøke motivasjon som fenomen fra ulike synspunkt og perspektiver. Denne formen for metodetriangulering ville være hensiktsmessig ettersom jeg på denne måten ville kunne kontrollere om skolelederne satt med de samme opplevelser eller erfaringer som de ansatte ved skolen. Hvis dette er tilfelle vil det styre mine funn. For å få til triangulering av innsamlet data bør brevene inneholde tilnærmet de samme åpne spørsmålene som finnes i intervjuguiden. I tillegg kan bruk av ulike metoder bidra til at jeg får informasjon om flere ulike sider ved motivasjon. Kanskje finner jeg avvik som kan bidra til en mer kompleks forståelse av motivasjon. Eventuelle konklusjoner vil også være mer troverdige, enn om jeg bare hadde benytte en kilde til informasjon (Maxwell, 2013).

Denne formen for metodetriangulering ville være hensiktsmessig ettersom jeg på denne måten ville kunne kontrollere om skolelederne satt med de samme opplevelser eller erfaringer som de ansatte ved skolen. Hvis dette er tilfelle vil det styre mine funn. For å få til triangulering av innsamlet data bør brevene inneholde tilnærmet de samme åpne spørsmålene som finnes i intervjuguiden.

3.4.1 Etikk

I Norge legges tre hovedkrav til grunn for forholdet mellom forsker og den eller de det forskes på, dette dreier seg om informert samtykke, krav til privatliv og krav om å bli korrekt gjengitt (Jacobsen, 2015). Når det gjelder informert samtykke, innebærer dette

at den som er gjenstand for undersøkelse vet hva deltakelse i undersøkelsen kan medfører av farer og fordeler. Deltakelse i undersøkelsen skal også være frivillig. I forbindelse med min oppgave er det ikke hensiktsmessig å skjule mitt motiv for å gjennomføre undersøkelsen. Det er dessuten hensiktsmessig for å oppnå velvilje i forbindelse med brevmetoden å la deltakelse være frivillig. Om en skoleleder på mine vegne skulle tvinge alle ansatte til å delta i en undersøkelse de ikke ønsker å være en del av, risikerer jeg at jeg får data som ikke er troverdig eller brukbar i mine analyser. Dette kan for eksempel skyldes at mine informanter svarer kortfattet eller ukorrekt for å slippe unna noe de ikke ønsker å legge mye energi og arbeid i. Full informasjon om undersøkelsens hensikt bør heller ikke utgjøre noen fare for undersøkelsens pålitelighet. Jeg valgte likevel å gi en forkortet eller sammenfattet informasjon om undersøkelsens mål. Jeg baserte meg med andre ord på det Jacobsen kaller en gyllen middelvei, og gi mine informanter tilstrekkelig informasjon (2015). Bakgrunnen for dette var at teksten ikke skulle virke overveldende på leseren på grunn av mengde, samtidig som det var viktig for meg at intervjupersonene var tilstrekkelig informert om studiens hensikt.

Når det gjelder krav til privatliv var det viktig å trå forsiktig i forbindelse med mine undersøkelser. Dersom lærerne jeg samlet empiri fra opplevde frykt for represalier ved å besvare mine spørsmål kritisk kunne dette medføre implikasjoner for arbeidet mitt. I denne sammenheng var det viktig å gjøre vurderinger av hvor lett det kunne bli å identifisere enkeltpersoner. Jo færre respondenter, jo større ville denne faren være. I verste fall ville det være praktisk mulig å identifisere enkeltpersoner som hadde deltatt som respondenter, det ville derimot ikke være vanskelig å etterstrebe konfidensialitet eller diskresjon.

Ettersom det ville være mulig å koble informasjon om skoleledernes alder, stilling og kommune indirekte til navn valgte jeg å melde prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). I dette tilfellet var det vanskelig å svare konkret på om jeg pliktet dette eller ikke (Jacobsen, 2015), og avgjørelsen ble tatt for å være på den sikre siden.

3.4.2 Validitet

Et viktig krav til empiri som må tilfredsstilles er at den må være gyldig og relevant (valid) (Jacobsen, 2015). Empirien vi samler inn må både være gyldig internt og eksternt. Med intern gyldighet menes at våre data gir dekning for de slutninger og konklusjoner vi trekker. Ekstern gyldighet har data som har overføringsverdi til andre sammenhenger. Dersom data fra mine undersøkelser er overførbare på arbeid med motivasjon av ansatte ved andre skoler er empirien gyldig eksternt.

Når det gjelder den interne validiteten i min oppgave mener jeg at den er relativt høy. De aller fleste av de ansatte var til stede og svarte på mine spørsmål. Jeg intervjuet også alle de tre lederne ved skolen jeg undersøkte. Dette taler for at undersøkelsens konklusjoner kan ha høy intern validitet. Det som derimot taler imot høy intern validitet er at de som ikke møtte til fellesmøtet kan ha vært hatt spesielle grunner for dette, og kanskje hadde dette med motivasjon å gjøre. Et annet sentralt punkt er hvorvidt skolelederne ville følt seg komfortable med å svare på annen måte enn de gjorde om de hadde fått svare anonymt og ikke ble intervjuet slik de ble. Ved å intervjuer både skoleledere og innhente svar på spørsmål fra lærere har jeg forsøkt å sikre intern validitet i mine funn.

Med bakgrunn i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål var det hensiktsmessig å intervjuer skoleledere og lærere på én og samme skole. Dette er et begrenset utvalg med tanke på å generalisere eller overføre mine funn til andre tilfeller. Mine informanter vil også være for påvirket av interne forhold og kontekst på arbeidsplassen til at mine slutninger og konklusjoner er overførbare eksternt.

En annen svakhet ved min undersøkelse som kan påvirke validiteten kan være at den ble formet av teorien jeg la til grunn for oppgaven (Fauskanger & Mosvold, 2014). Teorien jeg har lagt til grunn og ansett som sentral for mine undersøkelser farger på mange måter det jeg ser, og kan dessuten gjøre at jeg ser og legger merke til bestemte ting, mens jeg overser andre. Gjennom å analysere innholdet i mine data gjennom å benytte en kombinasjon av både summativ innholdsanalyse og konvensjonell innholdsanalyse ønsker jeg å oppnå høyere validitet og dermed møte denne utfordringen.

Kompetansevaliditet er en annen sentral siden ved min oppgaves validitet. Kompetansevaliditet handler om forskerens erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner. Særlig er kompetansevaliditet en sentral side ved kvalitativ forskning. Dette henger sammen med at opplegget for datainnsamling gjennom hele prosessen blir revidert og justert (Grønmo, 2004). Ettersom jeg er uerfaren som forsker kan dette svekke tilliten til at mine innsamlede data er av god kvalitet.

3.4.3 Reliabilitet

Utover kravet om validitet må empiri også være pålitelig og troverdig (reliabel) (Jacobsen, 2015). Reliabilitet handler om hvorvidt en undersøkelse og innsamling av empiri er gjort på en troverdig måte. Det finnes ingen fasit for hvordan en forskningsprosess skal gjennomføres, men det er viktig å kunne gjøre rede for mulige svakheter som er knyttet til resultatene av denne konkrete undersøkelsen (Jacobsen, 2015).

Sentrale begrep i denne sammenheng er nærhet og distanse. Når intervju benyttes som datainnsamlingsmetode er nærhet nødvendig for å kunne sette seg inn i hva andres tanker og meninger (Jacobsen, 2015). Om man kommer for nær den eller det man skal undersøke, står man i fare for å bli mindre objektiv og kritisk. På engelsk brukes «go native» om å komme for nær den eller de man undersøker. For å sikre reliabilitet i en undersøkelse må man beholde en kritisk avstand til det som studeres. En god forsker veksler mellom nærhet og distanse (Jacobsen, 2015).

Hvordan jeg som forsker påvirker min egen forskning er også sentrale spørsmål når det kommer til reliabilitet. Personlig refleksivitet dreier seg om hvorfor jeg som forsker er involvert i forskningen så vel som hvordan jeg er involvert i forskningen (Jacobsen, 2015). Andre sentrale tema for reliabilitet er hva jeg som forsker har valgt bort i forskningen, hvordan måten jeg undersøker på påvirker dem jeg undersøker, samt hvordan min fremstilling av mine funn påvirker dem som leser den. Dette kalles epistemologisk refleksivitet (Jacobsen, 2015).

Jeg valgte å gjennomføre intervju med skolelederne på deres egne kontorer i deres ordinære arbeidstid. Dette valget tok jeg fordi jeg mener det var med på å skape en trygg

og kjent atmosfære. Ulempen ved dette var valget var at vi ved noen tilfeller ble avbrutt og forstyrret, dette kunne vi kanskje ha unngått om jeg hadde valgt å gjennomføre intervjuene et annet sted, eller på et annet tidspunkt. På den annen side vill det kanskje gjort intervjuobjektene mer stresset eller utilgjengelige ettersom dette hadde tatt mer av deres tid, og på den måten krevd mer av dem. Lærerne skrev sine svar på egne PCer. Selve gjennomføringen var lagt til skolens auditorium i lærernes felles møtetid. På denne måten fikk jeg gitt alle lærerne den samme informasjonen før de besvarte mine spørsmål, jeg hadde dessuten mulighet til å avklare eventuell usikkerhet som kunne oppstått underveis, i og med at jeg var til stede mens de skrev sine svar. Noen lærere kan ha opplevd noen forstyrrelser, dette kan ha påvirket hva de svarte. Samtidig var jeg redd at flere besvarelser ikke ville blitt levert dersom de hadde fått lengre tid til å besvare spørsmålene, eller dersom det ikke ble avsatt tid spesifikt til å gjennomføre undersøkelsen. Jeg mener at valgene jeg tok både med tanke på intervjusted og tidspunkt for lærere og for skoleledere ikke gikk utover studiens reabilitet, og at dette tross alt var den beste løsningen for å gjennomføre min undersøkelse og samtidig bevare undersøkelsens reabilitet.

4 Analyse og funn

Det teoretiske grunnlaget for mine metodevalg er beskrevet i metodekapittelet. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg rent praktisk gjennomførte analyse av innsamlet data.

Etter å ha innhentet empiri satt jeg igjen med en stor mengde tekst som bestod av mange sider med transkriberte intervju, utskrifter av brev fra lærere samt en mengde notater jeg hadde tatt underveis. Det første jeg gjorde nå var å overføre alle data til Word-filer for å forenkle det videre arbeidet. Deretter gikk jeg i gang med selve analysearbeidet som bestod i både summativ og konvensjonell innholdsanalyse. For at leseren skal forstå og tro på det jeg har funnet er det avgjørende at jeg redegjør for hvordan jeg har jobbet med innsamlet data. Dette vil også være til hjelp for leseren når han eller hun skal vurdere hvorvidt funnene er troverdige og eller overførbare (Nilssen, 2012). I første del av dette kapittelet vil redegjøre for denne delen av arbeidet. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for hvilken mening jeg fant i tekstene og hvordan tekstene ga meg informasjon som kunne gi svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

Sammen med redegjørelse for mine funn vil jeg gi utdrag fra og eksempler på utsagn fra mine informanter. Dette gjør jeg ved å gjengi sitat fra brev og intervju. Jeg gjengir også to av tabellene jeg lagde i forbindelse med analysen, dette for å synliggjøre prosessen for leserne. I analysearbeidet benyttet jeg Jacobsens fire trinn beskrevet i metodekapittelet; dokumentere, utforske, systematisere og kategorisere og sammenbinde (Jacobsen, 2015).

4.1 Analyse av data

Første trinn i analysearbeidet var som nevnt å dokumentere. Mitt arbeid med å dokumentere bestod i å transkribere intervju, samt renskrive notater og stikkord under intervjuene. Dessuten samlet jeg alle brev jeg skulle analysere i én Word-fil. Transkripsjonene fra intervjuene med skolelederne ble lagret hver for seg og i sin helhet. Jeg transkriberte alle spørsmål, svar, tenkepauser og kommentarer. Lærerne skrev sine brev på egne bærbare datamaskiner og skrev dem deretter ut og leverte dem til meg.

Disse scannet jeg og lagret digitalt i ett digitalt dokument. Den første versjonen som ble lagret var én fil, men alle svar fra én lærere etterfulgt av et nytt brev med alle svar fra neste lærere osv. I tillegg til å lagre teksten på denne måten, fant jeg det hensiktsmessig å lagre ytterligere en versjon av lærernes svar. I dette dokumentet sammenstilte jeg svar på de ulike spørsmålene i grupper. Jeg utarbeidet en tabell til dette arbeidet. Utgangspunktet for tabellen jeg benyttet i dette arbeidet var de fire spørsmålene jeg hadde utarbeidet på bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmål:

1)Hva skal til for at du opplever motivasjon/engasjement

- i forbindelse med undervisning og i klasserommet
- i forbindelse med skoleutvikling

2)Hva kan skoleleder(e) gjøre for å opprettholde og/eller videreutvikle ditt engasjement

- rettet mot elever
- rettet mot skoleutvikling

3)Kan du skrive om en positiv hendelse eller en suksesshistorie hvor du opplevde å bli spesielt engasjert/motivert?

4)Er det andre ting du ønsker å legge til eller si noe om?

Tabell 4-1 Svar fra lærerne

Tema	Hva skal til for at du opplever motivasjon/engasjement i forbindelse med undervisning og i klasserommet?	Hva skal til for at du opplever motivasjon/engasjement i forbindelse med skoleutvikling?	Hva kan skoleleder(e) gjøre for å opprettholde og/eller videreutvikle ditt engasjement rettet mot elever?	Hva kan skoleleder(e) gjøre for å opprettholde og/eller videreutvikle ditt engasjement rettet mot skoleutvikling?	Kan du skrive om en positiv hendelse eller en suksesshistorie hvor du opplevde å bli spesielt engasjert/motivert?	Er det andre ting du ønsker å legge til eller si noe om?
Lærer						
1						
2						
3 osv						

På samme måte ble de transkriberte intervjuene med skolelederne bearbeidet. I løpet av intervjuene gikk samtalen frem og tilbake rundt ulike tema. For å skape en mer sammenhengende oversikt over hva skolelederne sa om ulike tema ble det derfor nødvendig å samle alle synspunkter, kommentarer og utsagn om de ulike temaene hver for seg og under de temaer de tilhørte. Noen kommentarer og utsagn ble plassert flere steder. Også i denne sammenhengen fant jeg det nyttig å benytte en tabell til å samle dataene. Utgangspunkt for de ulike kolonnene i skjemaet som ble benyttet i denne sammenheng var de ulike punktene i intervjuguiden.

Hovedpunktene i intervjuguiden var:

- Motivasjon – lederens forståelse av begrepene
- Motivasjon som en lederoppgave
- Motivasjon rettet mot arbeid med elever

- Motivasjon rettet mot skoleutvikling
- Hva gjøres konkret for å motivere for arbeid rettet mot elever
- Hva gjøres konkret for å motivere for skoleutviklingsarbeid
- Suksesshistorie
- Annet

Jeg benyttet den samme intervjuguiden i alle de tre intervjuene jeg gjennomførte. Alle sitat, utsagn og svar ble sortert inn i de radene og kolonnene de hørte hjemme i tabellen. Dette ga meg mulighet til å sette skoleledernes svar og synspunkter om de samme temaer opp mot hverandre for å sammenligne. På denne måten beholdt jeg oversikt over hva hver enkelt informant sa om de ulike emnene, samtidig fant jeg hovedtrekk og skaffet meg oversikt over ulikhetene og mangfoldet i dataene. Denne måten å sortere data på var også til hjelp for å finne uregelmessigheter, forskjeller og det unike i materialet. I denne fasen av arbeidet ble ikke spørsmålene jeg stilte eller mine kommentarer tatt med. Det andre trinnet i analysearbeidet begynte etter å ha samlet og til en viss grad systematisert alt datamaterialet i ulike Word-dokumenter og tabeller. I denne fasen skrev jeg ut all tekst og begynte å lese ganske usystematisk gjennom utskriftene. Underveis noterte jeg stikkord og nøkkelbegreper jeg opplevde som sentrale i materialet. Jeg leste også gjennom notater og tekst jeg hadde skrevet for meg selv før og etter intervjuene, samt notater jeg hadde tatt etter møtet med lærerne.

Etter å ha gjort en grov systematisering av materialet samt jobbet usystematisk med innholdet på leting etter fremtredende forhold, gikk jeg i gang med et mer strukturert og systematisk arbeid med tekstene. I denne tredje fasen av analysearbeidet gjennomførte jeg først en summativ analyse, deretter en konvensjonell analyse av mine tekster.

I forbindelse med den summative analysen benyttet jeg blant annet wordl.com. Dette er et dataprogram som kan brukes til å lage ordskyer. Wordl fungerer på den måten at jo flere ganger et ord er gjentatt i en tekst, jo større skrift vil ordet vises med når alle ord i teksten sorteres i en ordsky. På denne måten fikk jeg hjelp til å finne frem til sentrale ord i besvarelsene og transkripsjonene jeg satt med. Denne utforskende øvelsen ga raskt en indikasjon på hva de som ble intervjuet var opptatt av og de ga meg et utgangspunkt for

kodeord jeg kunne lete etter i teksten når jeg senere gikk i gang med den konvensjonelle analysen av tekstene. Jeg benyttet og søkefunksjonen i Word i denne fasen med det Jacobsen kaller tekst-graving (2015). Både arbeidet med Wordl så vel som søkefunksjonen i Word ga meg en idé om hva som kunne være sentrale kategorier og nøkkelord i det videre analysearbeidet.

Etter å ha lest og sammenlignet svar fra informantene gikk jeg i gang med den konvensjonelle innholdsanalysen. Det første jeg gjorde nå var å forsøke å kode av datamaterialet. Ut fra sentrale ord og begrep jeg hadde merket meg gjennom den summative innholdsanalysen begynte jeg med det Vivi Nilssen kaller åpen koding. Jeg forsøkte å lese og analysere teksten med et åpent sinn. Gjennom denne formen for induktiv tilnærming satte jeg navn på informantenes ytringer gjennom studier av innsamlet datamateriale (Nilssen, 2012).

Koding er ifølge Vivi Nilssen første steg i prosessen med å analysere kjerneinnholdet i transkriberte intervju og brev, for så å bestemme hva som er signifikant (2012). Etter å ha lest tekst og jobbet med dokumentene mine digitalt satt jeg med en lang liste koder eller begreper som var sentrale i teksten. Neste skritt var å finne frem til all tekst som omhandlet de ulike kodene, og på denne måten redusere mengden informasjon. Kodene ble igjen samlet i ulike kategorier. Dette ble gjort ved at alle kodeord som omhandler det samme samles som én kategori. For å definere innholdet i de ulike kategoriene satte jeg opp en definisjonstabell.

Tabell 4-2 Kategorier og innhold

Kategori	Innhold
Elevenes læring	Alle typer data og koder som handler om at elevene lykkes med faglig utvikling, læringsaktiviteter og oppgaver.
Relasjoner	Alle koder og datatyper som handler om klassemiljø, arbeidsmiljø, elev-lærer relasjoner, ledelse-lærer relasjoner og relasjoner og samarbeid lærerne imellom.
Ressurser	Alle koder og data som handler om ressurser, utstyr, tid, teknologi og økonomi.
Utøvelse av ledelse	Alle koder og data som handler om lederes prioriteringer, fokusområder, måte å lede på og hvordan de ser og støtter ansatte.

I denne delen av arbeidet fargekodet jeg all tekst. Hver kategori fikk sin farge. All tekst som handlet om én bestemt kategori ble markert med denne kategoriens farge. Deler at teksten kunne falle innunder flere kategorier, i disse tilfellen ble teksten markert med flere farger. På denne måten fant jeg frem til hva som var data i materialet samt hva som ikke var brukbart, det Vivi Nilssen beskriver som det som forstyrrer eller «støy» (2012).

I tillegg benyttet jeg en tabell for hver av kategoriene jeg utviklet. Dette gjorde jeg for å skaffe oversikt over ulike temaer som dukket opp i datamaterialet og antall respondenter som syntes de ulike temaene var viktige.

I denne fjerde og siste fasen av analysen var det viktig å samle data som hørte sammen, gjennom å trekke forbindelser og se sammenhenger mellom ulike kategorier (Jacobsen, 2015). Dette kan gjøres ved å koble data om motivasjon, om undersøkelsesenheten og om konteksten de ble samlet inn i, for å se om det er noen kausale sammenhenger mellom disse dataene. En sentral del av arbeidet med å sammenbinde ble for meg å bruke den informasjonen jeg etter hvert satt med om skolen og utviklingsprosjekter de arbeidet

kollektivt med, til å forklare hvordan skoleledere så vel som lærere svarte på spørsmålene mine. Dette innbar for eksempel å forsøke å finne sammenheng mellom hvordan ledelsen rent praktisk la opp til og arbeidet med skoleutviklingsprosjekt og hvordan lærerne opplevde prosessene.

I arbeidet med å sammenbinde ble suksesshistoriene viktige. I denne sammenheng gjorde jeg mine egne analyser av suksesshistoriene lederne og lærerne fortalte. Første skritt i arbeid med suksesshistoriene fra lærerne og skolelederne var å tolke og finne mening i historiene de valgte å fortelle. Deretter kunne jeg trekke forbindelse til de andre dataene fra samme informant, og på denne måten se om det bekreftet de andre funnene, eller om det ga ny eller motstridende informasjon. Suksesshistoriene ble på denne måten brukt systematisk for å bekrefte eller avkrefte funn.

4.2 Funn

I kvalitativ forskning finnes det ingen fast oppskrift eller fasit for hvordan de sentrale funnene skal formidles til leser gjennom tekst. Jeg har valgt å oppsummere de funn som jeg mener svarer på min problemstilling og mine forskningsspørsmål sammen med et utvalg sentrale sitat. Jeg har valgt å omformulere noen av sitatene, uten å gjøre om på meningsinnhold. Dette ble gjort fordi jeg fant det hensiktsmessig for leserens forståelse og for respondentenes anonymitet. Jeg har blant annet ikke skrevet på dialekt selv om det som ble sagt eller skrevet i utgangspunktet ble uttrykt på dialekt. I noen tilfeller har jeg også erstattet pronomen med substantivet det henvises til for at informantens budskap skal bli klart for leseren. I andre sitat har jeg måttet utelate emner eller fag, for på denne måten å bevare informantenes- og eventuelle elevers anonymitet. Ettersom jeg har måttet gjøre vurderinger av hva som skal være med og hva jeg utelater er dette delen av oppgaven ikke fri for tolkning og analyse (Nilssen, 2012).

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere hovedtrekk ved mine funn. Jeg vil først presentere funn knyttet til forskningsspørsmålet «Hva motiverer lærere?», og gjøre rede for både fellestrekk og ulikheter i svarene. Underveis vil dessuten trekke frem sitat fra lærerne og skolelederne som jeg mener er viktige for å bekrefte og tydeliggjøre funnene. Jeg vil også forsøke å tolke suksesshistoriene og prioriteringene de har gjort i valg av

historie de gjenforteller. Avslutningsvis vil jeg trekke frem hva lærerne mener skoleledere gjør for å motivere dem, samt hva de mener skoleledere kan gjøre. Dette vil gi svar på mitt andre forskningsspørsmål «Hvordan jobber skoleledere med å motivere lærerne?», det vil dessuten bidra til å kunne svare på min problemstilling «Hvordan kan skoleledere bidra til læreres motivasjon?».

Etter å ha presentert funn fra lærernes svar vil jeg gjøre rede for funn i data fra skolelederne. Igjen vil jeg bruke mine forskningsspørsmål og min problemstilling som utgangspunkt for å sortere funnene. Først vil jeg se på hva skoleledere mener motiverer lærere. Jeg vil deretter se på hva de sier at de gjør for å motivere lærerne. I presentasjon av funn i data fra skolelederne vil jeg også analysere av suksesshistoriene skolelederne fortalte.

4.2.1 Funn lærere

I denne delen av analysekapittelet vil jeg som tidligere beskrevet legge frem funn. Jeg vil først gjøre rede for fellestrekk ved hva som motiverer lærerne ved skolen jeg har undersøkt, deretter gjøre rede for meningsforskjeller jeg finner i datamaterialet. Til sist vil jeg redegjøre for hvilke suksesshistorier lærerne valgte å fortelle for å kunne beskrive hvilken prioritering de gjør når de har valgt ut én historie om noe som motiverte dem. Jeg vil også ta med sitat som jeg mener bekrefter mine funn. For å tydeliggjøre funnene har jeg valgt å dele dem opp i fire punkter. Det første funnet jeg vil presentere er motivasjon som resultat av å lykkes med elevenes læring. Mine tre neste funn som kan oppsummeres med stikkordene gode relasjoner, god disponering av ressurser og utøvelse av ledelse, henger på mange måter sammen med mitt første funn. Ettersom disse temaene fremheves så tydelig av lærerne velger jeg likevel å skille dem ute som egne funn.

Hva motiverer lærere?

I den følgende delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for fire funn knyttet til hva som motiverer lærere for jobben de gjør i klasserommet og hva som motiverer dem for utviklingsprosjekter. De fire funnene er elevers læring eller skolens kjernevirksomhet,

gode relasjoner, god disponering av ressurser og utøvelse av ledelse som sammenfaller med tre førstnevnte funnene.

Elevs læring

Et av mine viktigste funn var at lærerne gjennomgående opplever stort engasjement og blir veldig motivert i situasjoner hvor de opplever at elevene lykkes med læring. Lærerne skriver at de motiveres når de opplever at elevene lykkes med vanskelige oppgaver. De trekker frem situasjoner hvor de har undervist vanskelige emner og tilfeller hvor elever som i mange tilfeller ikke er motivert for læring likevel lar seg engasjere i læringsaktiviteter. Lærerne føler stor motivasjon i denne type situasjoner.

Lærerne uttrykker dessuten at elevs mestring og fremgang er helt avgjørende for motivasjon for skoleutviklingsarbeid. De opplever motivasjon og engasjement når skoleutviklingsarbeid oppleves som matnyttig for det daglige arbeidet med læringsaktiviteter og elever, og når utviklingsprosjekter har tydelig elevfokus. I de tilfeller hvor de føler at de får noe ut av utviklingsarbeidet som de kan ta med seg tilbake og rett inn i klasserommet opplever de å motiveres av arbeidet. De beskriver helt tydelig at de ønsker at utviklingsarbeid skal være direkte rettet mot arbeidet de gjør i klasserommet, og at det skal være relevant for faget eller fagene de underviser i.

Det som skiller lærernes svar fra hverandre på dette området er først og fremst hvorvidt de fremhever det kollektive eller det individuelle. Noen lærere fremhever følelsen av å lykkes med enkeltelever, andre derimot er opptatt av at alle elever skal gjøre fremgang for at de som lærere opplever å bli motivert. Noen fremhever også at de motiveres spesielt når elever mestrer spesielle utfordringer, for eksempel oppgaver de gruet for eller trodde de ikke skulle mestre.

Utdrag fra hva lærerne skriver:

«Den følelsen når du og elev virkelig jobber beinhardt for å få til noe eleven strever med, og så klarer eleven det! Å se mestringsfølelsen hos den eleven er utrolig.»

«De gangene hvor elevene opplever mestring enten kollektivt eller individuelt oppleves veldig motiverende som pedagog.»

Når lærerne ble bedt om å skrive om en suksesshistorie fra en gang de opplevde å bli spesielt motivert måtte de gjøre en prioritering og jeg fikk mulighet til å få tak på hva på hva som virkelig gjør dem motiverte. I arbeidet med analysen av suksesshistoriene opplevde jeg at det er helt tydelig at situasjoner hvor lærerne lykkes læringsaktiviteter som motiverer aller mest, noe som gjorde dette til mitt hovedfunn. I disse historiene kommer det også frem at når lærerne lykkes med å engasjere elever som de normalt opplever som krevende å engasjere for læring, opplever lærerne spesielt høy grad av motivasjon. Flertallet av suksesshistoriene går på denne type opplevelser av motivasjon, noe jeg mener kan tyde på at det aller viktigste for lærer skal oppleve motivasjon, er at de lykkes med det elevrettede og læringsfremmende arbeidet i klasserommet.

Noen utdrag fra lærernes suksesshistorier:

«Det er en suksess føler jeg når noen som ikke trodde de skulle klare noe, får til å gjøre noe de synes var vanskelig.»

«Jeg hadde et tilfelle med elev som skulle lære seg noe eleven selv gruet seg veldig til. ... Vi jobbet mye sammen om dette og brukte mye tid sammen. Eleven klarte det til slutt. Det var tydelig at dette var en stor utfordring for eleven. Da eleven fikk det til begynte eleven å gråte av glede og var veldig stolt over seg selv, noe jeg også var. Denne mestringsfølelsen førte til at eleven fortsatte og utfordre seg selv. Hendelsen har motivert meg.»

Gode relasjoner

Lærerne gir tydelig uttrykk for at gode relasjoner er svært viktige for deres motivasjon. Særlig er det i denne sammenheng relasjon til elevene som trekkes frem. Lærerne uttrykker at det er viktig å ha en god relasjon til elevene for å skape et trygt læringsmiljø, for at elevene skal trives og for at de som lærere skal kjenne elevene godt nok til å kunne tilrettelegge og tilpasse opplæringen til den enkelte elev. I tillegg til relasjoner lærer-elev, trekkes også klasse miljø frem som viktig. Lærere gir uttrykk for at de motiveres og

engasjeres av å få til godt klassemiljø, med andre ord er de også opptatt av at relasjonene elever imellom er gode. Stikkord og begrep som går igjen i svarene er godt klassemiljø, trygghet for elevene, godt læringsmiljø, trivsel, trygghet, godt samarbeid, god stemning og så videre. Andre viktige elementer som understrekes av lærerne som også handler om relasjoner er relasjoner lærerne imellom og relasjoner ledelse-lærere. Lærerne skriver om samarbeid mellom lærere, fagsamarbeid og tilrettelegging for samarbeid som viktige motivasjonsfaktorer. De svarer også at ledelse bidrar til deres motivasjon når de viser støtte. Dette utdypes blant annet med at de motiveres av at ledelsen tar ansvar i vanskelige elevsaker, at de viser tillitt til lærerne ved skolen, samt når ledelse gir råd og veiledning til lærerne. Mange understreker dessuten at de motiveres av at ledelsen ser den jobben de gjør med elevene i klasserommet.

Det er i forbindelse med dette stor enighet blant lærerne. I den grad det er ulikheter i det lærerne svarer går det på hvilke relasjoner de fremhever i svarene sine. De fleste lærerne er mest opptatt av relasjoner til elever. Andre trekker frem relasjoner til kollegaer og ledelse.

Lærerne skriver blant annet:

«For at jeg skal være motivert og engasjert i undervisning og skoleutvikling synes jeg det er viktig at jeg trives på jobb og med kollegaene mine. Ledelsen kan med fordel bruke tid på å skape et godt arbeidsmiljø, det er viktig for meg.»

«Trivsel og godt samarbeid med ledelse og kollegaer er viktig for motivasjonen.»

Noen av suksesshistoriene omhandlet også relasjoner og understreket betydningen av gode relasjoner som avgjørende for motivasjon. Ved siden av suksesshistorier som omhandlet å lykkes med elevers læring trakk noen lærere frem historier hvor de stod i noe vanskelig og fikk støtte fra ledelsen. Dette mener jeg bekrefter mitt funn som går på at relasjon ledelse-lærer er viktig for lærernes motivasjon.

En av lærerne skriver:

«Jeg diskuterte og utvekslet ideer om læringsstrategier med en kollega ved en annen skole. (...) Det ble nytt og spennende både for meg og elevene.»

God disponering av ressurser

Hvordan ressurser disponeres er nok en sentral kategori som trekkes frem av lærerne i forbindelse med motivasjon. De understreker særlig at tid er en knapp og viktig ressurs, og at det er avgjørende at denne ressursen utnyttes godt for at de skal føle engasjement og motivasjon. Også når det kommer til ressursbruk ønsker lærerne at det de bruker tiden sin på skal komme til nytte ved at det bidrar til god undervisning og dermed økt læring i klasserommet. Flere lærere ønsker seg også ressurser som Smartboard i klasserommene og PC til alle elever til bruk i undervisnings- og læringsaktiviteter. Flere av lærerne gir også uttrykk for at ressurser må holdes i orden og ivaretas. De virker mer opptatt av å ha utstyr som holdes i orden og som kan benyttes effektivt enn å ha det nyeste og beste på markedet.

Det som fremkommer av meningsforskjeller er at bare én av alle lærerne som svarer at økt lønn ville vært en kilde til motivasjon.

Utdrag fra hva én lærer svarer:

«Jeg motiveres av at jeg har nok tid til for- og etterarbeid, slik at elevene opplever meg som godt forberedt og jeg har overskudd til å ha variasjon i undervisningen.»

Noen få suksesshistorier omhandlet også ressurser. En lærer fortalte for eksempel om da skolen fikk Smartboard til bruk i undervisningen med stort engasjement og fremhever dette som noe nettopp denne læreren opplevde som var svært motiverende.

Læreren skriver:

«Jeg husker fortsatt dagen vi fikk Smartboard i klasserommet fremfor tavle. Det har vært en fin reise for meg personlig. Jeg er glad i å kunne lage alt digitalt og bruke dagens teknologi i klasserommet på en god måte.»

Utøvelse av ledelse

Det siste funnet fra lærernes svar omhandler lederatferd eller utøvelse av ledelse som viktig element for lærernes motivasjon. Hvordan lederne ved skolen prioriterer og deres lederatferd trekkes frem som motivasjonsfremmende av flere lærere. Som nevnt under relasjoner er lærerne opptatt av at ledelse må være støttende. De svarer mer utdypende at en god relasjon til ledelsen og ledere som ser dem er motiverende og skaper engasjement. I denne sammenheng finner jeg at skolevandring trekkes frem som en metode for å se lærerne og det arbeidet de gjør. Lærerne gir uttrykk for at dette motiverer dem ettersom det får dem til å føle seg sett i sitt daglige virke og arbeide. Lærerne ønsker også en ledelse som er lyttende og som lar dem komme med innspill og synspunkter knyttet til for eksempel utviklingsarbeid. Lærerne er tydelige på at denne type lederatferd motiverer dem. Det samme gjør ledere som disponerer ressurser på en god måte, særlig gjelder dette god utnyttelse av tid. Tid som kastet bort på ting de lærerne opplever som unyttig eller uviktig oppleves som demotiverende. I min analyse fant jeg også at lærerne ønsker ledelse som gjør valg med tanke på utviklingsprosjekt som de opplever som gode og relevante. Dette gjør dem motivert for å jobbe med skoleutvikling.

Samtidig som det store flertallet av lærere ønsker støttende ledelse og ledelse som ser dem i det daglige, er det noen som ønsker stor eller større grad av handlefrihet og autonomi.

Noen tekstutdrag:

«Som lærer vil jeg bli sett og forstått av ledelsen. Når ledere har tid til å se meg undervise, og kommer med gode og konstruktive tilbakemeldinger, blir jeg motivert.»

«At arbeidet vi gjør føles nyttig, ikke bare for organisasjonen, men aller helst i klasserommet. Skoleutvikling MÅ ha fokus på at elevene skal få en bedre, mer interessant og relevant hverdag. Det er avgjørende for meg at skoleutvikling er fruktbar i forhold til dette.»

I min analyse av suksesshistoriene gjorde jeg mange funn som tyder på at hvordan lederne utøver ledelse indirekte virker inn på lærernes motivasjon. Lærerne blir motivert når lederne støtter dem i arbeidet med elevers læring, og på denne måten utøver det lærerne opplever som god ledelse. De motiverer lærerne indirekte gjennom god disponering av ressurser og fokus på gode relasjoner og relasjonsbygging.

Hva gjør skoleledelsen for å motivere lærerne

Mange av lærerne gir uttrykk for at de opplever skolevandringen som viktig for relasjonen lærer-leder, og at dette er noe de ønsker å opprettholde. At ledelsen gjennomfører samtaler i etterkant av skolevandringene er eksempler lærerne trekker frem og forteller om, når de beskriver hva ledelsen gjør som motiverer dem. Én av lærerne utdyper dette ved å fortelle at lederne kommer med gode og konstruktive tilbakemeldinger i disse samtalen, og at dette er svært motiverende.

Noen av lærernes suksesshistorier var fortellinger om vanskelige situasjoner, hvor de beskriver at de har fått støtte av skoleleder, og at dette har gjort dem motivert. Et sentralt funn i data fra skolelederne er at de er opptatt av å støtte de ansatte. At lærerne trekker dette frem og forteller om situasjoner hvor de har opplevd dette og gjengir dem som suksesshistorier bekrefter og styrker dette funnet.

Hva kan skoleledelsen gjøre for å motivere lærerne

Svarene fra lærerne ga godt grunnlag for å finne ut hva lærerne mener skoleledelsen kan gjøre for å opprettholde og/eller videreutvikle lærernes engasjement. Jeg vil i denne delen av oppgaven knytte mine funn med tanke på hva skolelederne kan gjøre opp mot de fire hovedfunnene som er beskrevet tidligere.

Som beskrevet under funn er å lykkes med elevers læring helt sentralt for at lærere skal oppleve motivasjon. Jeg finner at det mange lærere ønsker er gode undervisningsopplegg som virker engasjerende og læringsfremmende på elever. Her mener de at skoleledere kan bidra på ulike måter. For det første mener lærerne at skolelederne kan legge til rette for samarbeid om undervisningsopplegg og de kan fokusere på utviklingsprosjekt som bidrar til denne type samarbeid og utvikling. Lærerne uttrykker dessuten at de ønsker nok tid avsatt til å forberede seg og tilpasse undervisningen, de ønsker også å kunne

samarbeide med andre lærere og kollegaer om dette. Jeg opplever ikke minst at lærerne helt tydelig uttrykker behov for faglig påfyll og utviklingsprosjekter rettet direkte mot arbeidet og undervisningen i klasserommet.

Ettersom lærere motiveres av gode relasjoner på ulike nivåer mener lærerne at dette bør være et sentralt tema for skoleledelsen. Gjennom vedvarende fokus på samarbeid lærere imellom så vel som fokus på klasse miljø og relasjoner ledelse-lærer vil skoleledelsen kunne bidra til mer motiverte lærere.

Som nevnt over ønsker ikke det store flertallet av lærere seg dyrt og avansert utstyr til bruk i undervisningen eller arbeidet forøvrig. De er derimot svært opptatt av at de ressursene de har til rådighet benyttes så effektiv og virkningsfullt som mulig med tanke på elevers læring. Lærerne ønsker at ledelsen benytter fellestid til utviklingsprosjekter og aktiviteter som kan hjelpe dem med det læringsfremmende arbeidet i klasserommet. De ønsker også at ledelsen setter av nok tid til for- og etterarbeid. I det store og hele er de opptatt av at ressursutnyttelsen er i samsvar med lærernes behov, og dermed at de ikke pålegges for mange prosjekter besluttet av for eksempel skoleeier eller andre.

I denne sammenheng kan det kanskje være kunstig å skille ut utøvelse av ledelse som et eget punkt, ettersom dette nødvendigvis inngår i de tre foregående punktene. Likevel kan det være greit å fremheve at lærerne uttrykker ønske om at ledelsen gjør sine valg og trekker sine slutninger ut fra tilbakemeldinger fra lærerne. De ønsker at alle lærere skal bli hørt, og de ønsker beslutningsprosesser basert på så stor grad av enighet som det er mulig å oppnå i skolen.

Blant alle svar fra lærerne var det stor enighet og samsvar i det som ble uttrykt. Det som er interessant i forbindelse med meningsforskjeller er at kun én lærer skrev om økt lønn som motivasjonsfaktor.

Oppsummering av funn lærere

Som gjort rede for over har jeg kommet frem til fire hovedfunn som gir svar på forskningsspørsmålet «Hva motiverer lærere?». Svarene jeg har analysert forteller meg at det som i hovedsak fører til at lærerne opplever motivasjon er:

- at de opplever at elever utvikler seg faglig og opplever mestring i læringsarbeidet (skolens primæroppgave) og at ledelsen legger opp til utviklingsarbeid er direkte rettet mot dette
- at det er gode relasjoner mellom lærere og elever, lærere og ledelse, kollegaer så vel som elever imellom og at ledelsen opptrer støttende i de tilfeller det er behov for støtte
- at ressurser (særlig tid) disponeres på en måte som gir direkte innvirkning på elevenes læringsutbytte og at ledelsen særlig utnytter tid på en slik måte at det kommer elevens læring til gode
- at utøvelse av ledelse bygger oppunder de tre øvrige punktene; elevenes læring, gode relasjoner og god disponering av ressurser

Funn i data fra lærere knyttet til mitt andre forskningsspørsmål «Hvordan jobber skoleledere med å motivere lærere?» kan oppsummeres slik:

- skolelederne jobber med relasjonsbygging
- skolelederne gjennomfører skolevandring med oppfølgingssamtale
- skolelederne støtter lærerne og viser at de er der for dem i vanskelige situasjoner

Funn fra lærere som kan være med å svare å min problemstilling «Hvordan kan skoleledere bidra til læreres motivasjon?» kan oppsummeres i følgende punkter:

- ledere må holde fokus på kjernevirksomheten både i forbindelse med utviklingsarbeid og ellers
- ledelsen bør ha fokus på relasjonsbygging og jobbe mot gode relasjoner på ulike nivå (ikke bare ledere-lærere)
- ledelsen må disponere ressurser (særlig tid) godt og i samsvar med læreres behov og ønsker

4.2.2 Funn skoleledere

I denne delen av kapittelet vil jeg redegjøre for de funn jeg gjorde i arbeidet med å analysere data fra skoleledere. Jeg vil gjøre rede for hva lederne forteller at de for å motivere lærerne. Dette vil gi svar på forskningsspørsmålet «Hvordan jobber skoleledere med å motivere lærerne?». Jeg vil dessuten gjøre rede for hva jeg fant ved å analysere suksesshistoriene skolelederne fortalte. Skolelederne skulle alle fortelle en suksesshistorie fra en gang de virkelig opplevde å motivere eller engasjere en eller flere av lærerne ved skolen. Når lederne valgte en suksesshistorie, ble de på samme måte som lærerne nødt til å gjøre en prioritering som kunne gi meg innsikt i hva skolelederne gjør som bidrar til engasjement og motivasjon av lærerne.

Hvordan jobber skoleledere med å motivere lærerne?

I denne delen av oppgaven legger jeg frem tre funn knyttet til hva ledere forteller at de gjør for å motivere lærere for jobben de gjør i klasserommet og for å motivere dem for utviklingsprosjekter. De tre fokusområdene lederne har er gode relasjoner, åpne prosesser og medbestemmelse og nytteverdi.

Gode relasjoner

Gjennom å analysere data fra intervjuene fant jeg at alle lederne fremfor alt var opptatt av relasjoner og relasjonsbygging som den viktigste faktoren for å lykkes med å motivere lærerne ved skolen. Alle lederne var helt klare på at å ta personlige hensyn til lærerne og vise dem tydelig at man ser dem og den gode jobben de gjør er helt avgjørende for å vedlikeholde eller videreutvikle lærernes motivasjon. De ga stadig uttrykk for at de er opptatt av å se hele mennesket, og at de forsøker å ta hensyn til at alle lærere og støtte dem i situasjoner og perioder det er behov for det. Skolelederne fremhevet at dette kunne være på grunn av arbeidssituasjon så vel som på grunn av forhold av mer privat karakter. De viste gjennom samtalene at de er svært opptatt av relasjonen de har til sine medarbeidere. Slik jeg forstår dem mener de at gode relasjoner lærer-leder er helt avgjørende for lærernes motivasjon og engasjement. De mener at gode relasjoner er viktig både rettet mot arbeidet i klasserommet og for å lykkes med skoleutviklingsprosjekter.

Det er stor enighet blant lederne når det gjelder viktigheten av det relasjonelle for at lærerne skal opprettholde og/eller videreutvikle sin motivasjon. Det jeg derimot merker meg er at de er vesentlig mer opptatt av lærer-leder-perspektivet, enn hva lærerne var. Lærerne trakk i mye større grad frem motivasjon som resultat av gode relasjoner til elever, klasser og kollegaer. Lederne på sin side virket på meg mer opptatt av gode relasjoner mellom dem og lærerne.

Lederne sa blant annet:

«Vi er nødt til å se hele personen.»

«Vi må være opptatt av å være en støttende partner.»

Åpne prosesser og medbestemmelse

Skolelederne jeg snakket med var også opptatt av at å lytte til alle lærere i forbindelse med skoleutviklingsarbeid var viktig. De var samstemte i at alle lærere skulle få mulighet til å uttale seg og si sin mening i forbindelse med skoleutviklingsprosjekt. Slik jeg tolker det dem var det i hovedsak to årsaker til dette. Den første årsaken er selvsagt at de ulike utviklingsprosjektene skolen jobber med skal komme elven til gode. For å få til dette er det viktig at alle lærere gjør nytte av utviklingsarbeidet og overfører det til sitt fag og sitt klasserom. Den andre årsaken var relatert til eierskap. Lederne var klare på at endrings- og utviklingsprosjekter «påført» ovenfra og ned ofte er svært vanskelig å gjennomføre og ofte ble bortprioritert av lærere som ikke følte eierskap eller utbytte av utviklingen. For å motivere for skoleutvikling bruker derfor ledelsen mye tid på åpne prosesser og møter hvor alle lærere har mulighet til å komme med synspunkter, tolkninger og vurderinger som er relevante for utviklingsarbeidet.

Utdrag fra intervjuene med skolelederne:

«Jeg tror det er essensielt i det å drive skoleutvikling, det å ha med lærerne i prosessen med valg av område.»

«Vi må lage en plan, og den må være åpen, og så må vi selvfølgelig også lytte til innspill. Evaluering sammen med personalet er viktig.»

Nytteverdi

Det siste funnet jeg gjorde handlet om synlige og relevante resultater. Lederne hadde alle den oppfatningen at utviklingsarbeid som gav lærerne håndfaste, synlige og konkrete resultater av utviklingsarbeid motiverte dem. Et eksempel som ble trukket frem som synlig resultat på et utviklingsprosjekt var en brosjyre utarbeidet av lærerne i fellesskap.

Slik jeg forstod lederne var synlige resultater av utviklingsarbeid viktig for pågående utviklingsprosjekt. De var dessuten klare på at synlige resultat var avgjørende for å motivere for kommende og nye utviklingsprosjekt. Dette ble begrunnet med at lærere mistet motivasjonen for nye prosesser og utviklingsarbeid hvis de opplevde at prosjekter de la mye arbeid i ikke endte med noe synlig resultat.

Alle de tre skolelederne trakk frem medbestemmelse og eierskap til prosesser når de skulle fortelle sine suksesshistorier. Til tross for dette velger jeg å ta suksesshistoriene med under funn som er knyttet til nytteverdi. Årsaken til dette er at jeg legger en annen forståelse i historiene enn det lederne selv gjorde.

Den første suksesshistorien handlet om arbeid med et utviklingsprosjekt. Denne fortellingen var knyttet opp mot et fag hvor man skulle ha fokus på vurderingskriterier og kompetansemål. Gjennom involvering av berørte lærere opplevde lederen at det ble skapt stort engasjement for utviklingen. Videre fortalte skolelederen at de i plenum diskuterte seg frem til en felles forståelse av hva som skulle vurderes og hvordan dette rent praktisk skulle presenteres for elevene. Dessuten avklarte de hvordan lærerne skulle gjennomføre underveisvurderinger og hvordan de skulle gi elevene fremovermeldinger. Lederen som fortalte denne historien trakk flere ganger frem medbestemmelse og eierforhold som hovedforklaring på suksessen med å motivere lærerne. Jeg tolker i tillegg suksesshistorien slik at engasjementet som ble skapt i stor grad ble skapt fordi lærerne opplevde at utviklingen hadde stor nytteverdi for arbeidet med elevenes læring.

Også i en annen suksesshistorie trekkes suksess som følge av medbestemmelse frem. Denne skolelederen forteller om en prosess som ble kjørt i plenum for å ta en avgjørelse vedrørende hva som skulle være skolens neste felles skoleutviklingsprosjekt. Lederen

som forteller denne historien trekker flere ganger frem medbestemmelse og understreker viktigheten av å involvere lærerne i avgjørelsen om hva som skulle være satsningsområdet. Nok en gang var det altså eierskap, medbestemmelse og involvering som ble vektlagt av skoleleder som helt sentralt for motivasjon i forbindelse med skoleutviklingsprosjekter. Gjennom min analyse av denne historien finner jeg dessuten en annen forklaring på engasjementet. Som i den foregående suksesshistorien mener jeg at lærernes opplevelse av å kunne dra nytte av skoleutviklingsprosjektet i det direkte arbeidet med elevene, er det som gjør dem motivert for utviklingsarbeidet.

Den siste suksesshistorien som ble fortalt av en skoleleder omhandlet et møte i forbindelse med et utviklingsprosjekt skolen arbeidet med. Skolen hadde ifølge lederen jobbet med prosjektet en stund og det begynte å bli noe uro i personalgruppa med tanke på hvor langt man var kommet og hvorfor man holdt på med det. For å øke engasjementet til lærerne ble det derfor gjennomført to fellessamlinger eller fellesmøter, hvor alle lærerne fikk i oppdrag å gi eksempel på undervisningsopplegg utformet slik at det inneholdt en sentral del av utviklingsprosjektet de nå hadde fokus på. Alle lærerne måtte legge frem noe på egne vegne og på den måten sikret ledelsen at alle engasjerte seg. Skolelederen som beskrev denne suksesshistorien fortalte at lærerne i etterkant av møtene hadde gitt mange gode tilbakemeldinger som tydet på at de hadde opplevd ny motivasjon for utviklingsprosjektet. Skolelederen poengterer ved flere anledninger i løpet av fortellingen verdien i involvering av alle. Lederen var tydelig på at å gjennomføre denne type møte hvor alle lærere ble involvert i utviklingsprosjektet på nytt, medførte økt motivasjon blant personalgruppa. Min analyse av historien forteller meg at også dette handler om motivasjon som følge av nytteverdi og relevans for arbeidet med elevenes læring i klasserommet.

Utdrag fra det lederne sa:

«Lærerne ønsker noe som er matnyttig, som de kan bruke rett inn i klasserommet.»

«De må se at de får bruk for det selv, at det er matnyttig og at det gagnar elevene.»

Når det kommer til hva lederne gjør helt konkret, opplever jeg at det de gjør er i tråd med det de mener er mest effektivt for å oppnå motiverte ansatte. Det er god intern sammenheng mellom det de sier at de gjør og det de faktisk gjør. Dette bekreftes også i data fra lærerne. Først og fremst jobber de helt bevisst med relasjoner til lærerne. Et annet område lederne er veldig opptatt av er å benytte ulike metoder for å lytte til dem og involvere dem i arbeidet med skoleutviklingsprosjekter. Det meste av det lederne snakker om når det kommer til handling er relatert til det som handler om relasjoner og medbestemmelse. Ledelsen bruker mye tid på åpne prosesser og meningsutveksling i forbindelse med skoleutviklingsprosjekt. De benytter ulike metoder for å lytte til lærerne enten direkte, eller ved å innhente synspunkter og innspill via trinnledere.

Skoleledelsen benytter seg også av skolevandring som et verktøy i arbeidet med å se lærerne og den jobben de gjør i klasserommet. I løpet av skoleåret gjennomfører ledelsen skolevandring, de observerer lærerne i undervisningssituasjoner i klasserommet og følger opp observasjonene med samtaler. På denne måten mener lederne at de viser lærerne at de ser dem og den jobben de gjør. Skolevandringen åpner også for mulighet til å vise støtte til lærerne og hjelpe dem til å lykkes med jobben de gjør.

Ut fra intervjuene opplevde jeg det vanskelig å få tak på meningsforskjeller uten å stille alt for ledende spørsmål. Et eksempel jeg fant var likevel at én leder veldig opptatt av å kunne legge til rette for lærerne rent praktisk, mens andre ikke nevnte dette i det hele tatt.

Oppsummering av funn skoleledere

Gjennom tolkning og analyse av transkriberte intervju kom jeg frem til tre hovedfunn. Svarene jeg har analysert forteller meg at det lederne opplever som viktig for lærernes motivasjon er:

- at det er god relasjon mellom lærere og ledelsen ved skolen dette jobber de med blant annet gjennom skolevandring
- at utviklingsarbeid forgår gjennom åpne prosesser, involvering av lærere, forankring og medbestemmelse, i denne forbindelse bruker de mye tid på involvering av ansatte og ståstedanalyser

- at lærerne opplever at utviklingsarbeid har nytteverdi med tanke på skolens primæroppgave

Hovedfunnene jeg gjorde gjennom analysearbeidet er nokså sammenfallende både blant lærere og ledere. Både lærere og ledere var tydelig opptatt av at alle skulle bli hørt, de var opptatt av åpne prosesser og medbestemmelse. Mens lederne er opptatt av å bruke tid på medbestemmelse og involvering for at lærerne skal føle eierskap er lærerne derimot mye mer opptatt av å bruke tid på utviklingsarbeid for at dette skal gi resultater i form av økt læringsutbytte for elevene. Både lærere og ledere var opptatt av at utviklingsprosjekt skulle gjennomføres nedenfra og opp, men med noe ulike begrunnelse. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

Når det gjelder ressurser trakk både lærere og ledere frem tid som en knapp ressurs. Noen lærere var som nevnt også opptatt av utsyr og teknologi. Dette ble derimot knapt nevnt av skolelederne. Ingen av skolelederne nevnt lønn som mulig motivasjonsfaktor. Dette ble kun nevnt av en lærer.

Når det kommer til nytteverdi og elevenes læring ser jeg av de transkriberte intervjuene at lederne oftere kommer inn på en annen type synlige og håndfaste resultat av utviklingsprosjekter enn det lærerne gjør. Lærerne snakker nesten utelukkende om elevene når de ytrer seg om resultat. Slik jeg forstår lærerne er de opptatt av resultater i form av mer læring og mestring hos elevene. Lærerne trakk i mye større grad frem resultater i form av suksess med elever.

5 Drøfting

Som nevnt innledningsvis er motivasjon med på å skape kraft og retning for det vi som mennesker foretar oss. Det som er særlig interessant for min studie er hva som skaper kraft for den jobben lærere gjør i klasserommet, der hvor de driver opplæring og danning av elever. Det er dessuten viktig ut fra oppgavens problemstilling å finne hva som styrker lærernes engasjement i arbeidet med skoleutvikling samt hvordan skoleledere kan bidra til lærernes motivasjon på de to hovedområdene. Å finne svar på hva som skal til for at lærerne opplever motivasjon på disse to feltene vil kunne gi svar på hvordan skoleledere kan skape kraft og retning for skolens samfunnsoppdrag.

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte funnene jeg har presentert i forgående kapittel. Jeg vil sammenligne mine funn med funn i andre empiriske studier, og jeg vil tolke og drøfte mine funn opp mot det jeg mener er relevant teori på feltet. Mens den metodologiske drøftingen er foretatt i oppgavens metodekapittel, vil jeg i dette kapittelet foreta en substansiell drøfting, dette innebærer å sette funnene inn i en større sammenheng (Jacobsen, 2015). Jeg drøfter hvordan mine funn kan gi svar på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. For at drøftingen skal bli oversiktlig har jeg valgt å dele drøftingen inn i tre. De første delene tar utgangspunkt i mine forskningsspørsmål. Den siste delen av drøftingen tar utgangspunkt i oppgavens problemstilling.

Forskningsspørsmål:

Hva motiverer lærere?

Hvordan jobber skoleledere med å motivere lærerne?

Problemstilling:

Hvordan kan skoleledere bidra til læreres motivasjon?

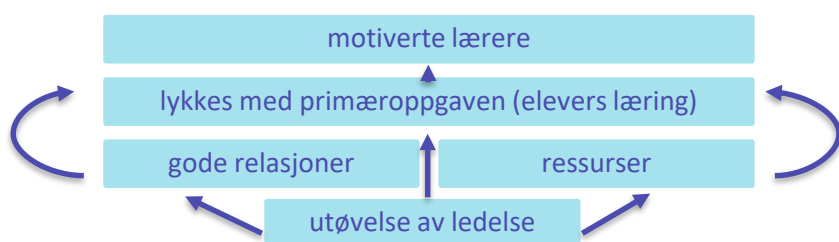
5.1 Hva motiverer lærere?

Gjennom analyse av data kom jeg i forrige kapittel frem til fire funn knyttet til hva som motiverer lærere. Stikkord for disse funnene er å lykkes med elevers læring, gode relasjoner, god disponering av ressurser og utøvelse av ledelse som sammenfaller med

de tre førstnevnte. Det viktigste i denne sammenheng er helt klart å lykkes med elevenes læring. Det er dette som oftest og tydeligst trekkes frem i svarene fra lærerne.

For å kunne drøfte dem må jeg forsøke å se på de ulike funnene hver for seg. Jeg ønsker likevel å understreke at jeg ser at funnene er tett knyttet til hverandre. Mine funn viser at gode relasjoner er sentralt for læreres motivasjon fordi dette igjen har stor innvirkning på elevenes læring. På samme måte er lærerne opptatt av disponering av ressurser fordi det kan forenkle eller forstyrre arbeidet med elevers læring. Mitt siste funn som omhandler utøvelse av ledelse påvirker igjen de andre funnene. Hvordan ledere prioriterer å disponere ressurser er viktig for lærernes motivasjon. At ledelsen ved skolen er opptatt av gode relasjoner og jobber med dette på ulike nivå er likeledes indirekte med på å påvirke lærernes engasjement. For å vise hvordan jeg ser for meg sammenhengen og hvordan jeg mener funnene henger sammen har jeg satt opp følgende figur:

Figur 5-1 Sammenheng funn



5.1.1 Elevers læring

Ut fra funnene jeg har redegjort for i forrige kapittel kan mye tyde på at en av de viktigste faktorene for lærernes motivasjon er hvordan lærerne opplever å lykkes primæroppgaven; elevenes læring. Det er i klasserommet og i arbeidet med læringsaktiviteter at lærerne opplever det som først og fremst motiverer dem, nemlig at elevene lykkes med læring. Dette kan se ut til å bekrefte teorien om det som motiverer lærere mest er opplevelsen av å være en ikke bare viktig, men uunnværlig del av elevers forbedring og resultater (Fullan, 2014).

«Den følelsen når du og elev virkelig jobber beinhardt for å få til noe eleven strever med, og så klarer eleven det! Å se mestringsfølelsen hos den eleven er utrolig.»

Jeg opplever dette funnet som svært interessant og mener det støttes i selvbestemmelsesteorien. Lærerne motiveres ved at de oppnår noe ønsket, i dette tilfellet at elevene lærer. Dette er en form for ytre motivasjon. Det kan også mer spesifikt sies å være autonom ytre motivasjon fordi en læringsaktivitet man mener vil føre til et godt læringsresultat velges fremfor andre alternativer. Det er altså ikke press til å utføre en oppgave på en bestemt måte som er avgjørende. I så tilfelle ville det heller vært snakk om kontrollert ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Når det gjelder meningsforskjeller jeg fant knyttet til dette funnet, gikk disse som beskrevet tidligere på hvorvidt lærerne hadde fokus på det individuelle eller det kollektive når det gjaldt elevenes læring. En mulig forklaring på dette er at erfarne lærere som allerede opplever et visst nivå av mestring i jobbsammenheng vil søke nye utfordringer eller ha høyere forventninger til hva han eller hun vil mestre i fremtiden (Bandura & Estes, 1977). En måte å gjøre dette på vil være å flytte fokuset fra det kollektive til det individuelle. Fremfor å se funnet som et brudd med teori om mestringsforventning mener jeg at det snarere er tegn på forventning om enda høyre mestring. Etter å ha oppnådd læring med en gruppe elever søker lærerne å lykkes med elever som for eksempel har behov for større grad av tilpasset opplæring og tilrettelegging eller mot elever som normalt ikke har like høyt læringsutbytte av ordinær undervisning. Hvis dette stemmer, kan det også forklare hvorfor noen av lærerne skriver at de opplever spesielt sterk motivasjon som følge av å lykkes i situasjoner eller med elever hvor de i utgangspunktet ikke hadde høye forventninger til å lykkes.

«Det er en suksess føler jeg når noen som ikke trodde de skulle klare noe, får til å gjøre noe de synes var vanskelig.»

I følge teori om transformasjonsledelse er det jo nettopp forventninger til mestring som fører til motivasjon. Dessuten vil ledere gjennom transformasjonsledelse ha gode muligheter til å få lærere til å forbedre sin undervisningspraksis kontinuerlig (Emstad,

2012). Sunne arbeidskulturer er ifølge Hargreaves og Fullan opptatt av å stadig oppskalere god praksis (2014). Gjennom transformasjonsledelse vil skoleledere kunne utvikle en kultur i personalet som stadig jobber kollektivt mot å forbedre praksis. Med forbedring av praksis vil lærerne stadig oppleve situasjoner som gjør dem motivert ettersom de vil oppnå å lykkes oftere.

At elevers læring er sentralt for læreres motivasjon var i utgangspunktet ikke noen stor overraskelse. Det er snarere et funn som støttet de antakelser jeg hadde da jeg begynte mine undersøkelser. Det jeg derimot ikke hadde forventet var at det skulle være så dominerende for læreres motivasjon som jeg føler at mine funn tilsier. Da jeg gikk i gang med mitt arbeide hadde jeg nok sett for meg arbeidet med elevers læring som en av flere viktige faktorer som påvirker læreres engasjement.

5.1.2 Gode relasjoner

Et annet sentralt funn jeg gjorde handlet om relasjoner. Gode relasjoner til elever, kollegaer og ledelse var helt tydelig sentralt for læreres motivasjon. Mens både lærere og ledere var opptatt av relasjoner og arbeid med å styrke eller bygge gode relasjoner var det variasjon i hvilke relasjoner de fokuserte på. Lærerne trakk først og fremst frem relasjon til elever og gode relasjoner elever imellom i form av godt klassemiljø som motiverende faktorer.

Slik jeg tolker det de skriver handler dette om at de sosiale relasjonene igjen har effekt på elevenes læring. Det er i klasserom med gode relasjoner lærer-elev og godt klassemiljø at lærerne opplever å lykkes med sin primæroppgave. På denne måten opplever jeg at elevers læring og gode relasjoner er tett knyttet sammen. Viktigheten av gode sosiale relasjoner støttes også av forskning (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Når lærerne beskriver at de opplever å bli motivert når de har god relasjon til sine elever, samt når det er godt klassemiljø eller gode relasjoner elevene imellom, betyr dette at skoleledelsen vil kunne påvirke lærernes motivasjon indirekte, ved at de jobber med relasjonsbygging. I tillegg til at sosiale relasjoner kan virke motiverende eller demotiverende i seg selv er gode sosiale relasjoner en sentral del av selvbestemmelsesteorien, og dermed ikke noe overraskende funn. I tillegg til at gode sosiale relasjoner vil være avgjørende i forbindelse med

selvbestemmelsesteorien vil arbeidet relasjonsbygging styrke det kollektive arbeidet med forbedring; kollektiv kapasitetsbygging (Fullan, 2014), dette vil jeg komme tilbake til senere i drøftingen.

Mange lærere beskriver også gode relasjoner mellom skoleledelsen og lærerne som viktig for deres engasjement. Dette kan henge sammen med at det åpner for eller øker det som i teorien kalles inspirerende motivasjon. Ved å gjennomføre jevnlig skolevandring med påfølgende samtaler, skapes et rom hvor det er naturlig for skoleleder å uttrykke entusiasme for det han eller hun har observert. Gjennom denne type samtaler vil man som skoleleder kunne bidra til å øke lærernes motivasjon ved at man sammen skaper forståelse for og mening med arbeidet som gjøres av lærerne (Emstad, 2012). Gjennom oppfølgingssamtalene retter lederne naturlig fokus mot det som er sentralt for læreren, noe også som bidrar til lærerens motivasjon. En viktig forutsetning for at fokuset i samtalene skal rettes mot det som opptar lærerne mest, er at det ligger gode relasjoner mellom ledere og lærere i bunn. Det er på denne måten ikke de gode relasjonene i seg selv som gjør lærerne motivert, men de gode relasjonene er en forutsetning for samtalen som kan ende med å motivere læreren.

I teori om relasjoner og relasjonsbygging er det liten tvil om at man som menneske har et helt grunnleggende behov for positive sosiale relasjoner for å føle velvære og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Det er derfor avgjørende for en lærer å bli sett og dessuten oppleve anerkjennelse for at man gjør en god jobb. Dette bekreftes av lærerne i flere brev.

«Som lærer vil jeg bli sett og forstått av ledelsen. Når ledere har tid til å se meg undervise, og kommer med gode og konstruktive tilbakemeldinger, blir jeg motivert.»

En meningsforskjell som ble tydelig da jeg analyserte data fra lærere og skoleledere gikk på fokus når det gjaldt relasjoner. Lærerne trakk i større grad frem motivasjon som resultat av gode relasjoner til elever, klasser og kollegaer enn hva lederne gjorde. Lederne på sin side virket på meg mer opptatt av gode relasjoner mellom dem og lærerne. De snakket ikke i våre samtaler noe særlig om relasjoner lærer-elev, eller relasjoner elever

imellom. Det kan være ulike årsaker til at lærerne og lederne har ulikt fokus i denne sammenheng. Mine funn viser at lærerne er genuint opptatt av elevenes læring, og at dette er retningsgivende for alt det andre arbeidet de gjør. Satt opp mot det forskning sier om gode relasjoner elev-lærer og hvor viktig dette er for elevers læring er det ikke rart at lærere er opptatt av disse relasjonene. Når lederne på den annen side er mer opptatt av relasjoner ledere-lærere kan dette forklares med at de er avhengig av en god relasjon til lærerne for at utviklingsprosjekter skal nå klasserommet og for at det skal skje endringer der. På samme måte som elev-lærer-relasjoner er viktig for elevers læring er leder-lærer relasjoner viktige for læreres læring. Både elever i klasserommet og lærere på skolen har behov for å oppleve positive sosiale relasjoner. Mens dette for elevene vil innebære bekreftelse og mestringfølelse i forbindelse med læringsaktiviteter, samt å oppleve at lærerne ser deg og respekterer deg, vil det for en lærer bety å bli sett av en leder og få anerkjennelse for den jobben man gjør med elevene hver dag. Dette funnet stemmer godt overens med hva jeg forventet da jeg begynte mine undersøkelser.

5.1.3 Disponering av ressurser

Når det gjelder disponering av ressurser spiller dette en viktig rolle for læreres motivasjon og engasjement. Mange lærere gir klart uttrykk for at ulike ressurser påvirker deres motivasjon. Særlig trekkes tid frem som viktig. Som nevnt tidligere kan det virke kunstig å skille disponering av ressurser fra mine andre funn, særlig fra funn som er knyttet til elevers læring og utøvelse av ledelse. Jeg finner det likevel nyttig å skille det ut for på denne måte å kunne gjøre en mer oversiktlig drøfting.

Når lærerne skriver om ressurser i tilknytning til motivasjon trekkes det ofte frem i forbindelse med elevers læring. Som svar til spørsmålet «Hva motiverer deg for arbeid i klasserommet?» skriver en lærer blant annet: «*Tilgang på ressurser som kan gjøre undervisningen mer variert og morsom for elvene.*»

Ut fra de ulike svarene lærerne gir er det klart at lederes disponering av ressurser kan motivere eller demotivere ansatte. Dette bekreftes også i teorien. Blant annet vil

tidspress over tid føre til belastninger og demotivering på personalet (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Når det gjelder tid er det særlig bruk av fellestid som nevnes. Lærerne er tydelige på at den tiden som brukes på fellesmøter eller opplæring og kursing av lærere bør gi dem tilbake i form av kompetanse de har brukt for og som de opplever som matnyttig i sitt daglige arbeide med elever. Veldig langsiktige prosesser, og utviklingsarbeid som gir få eller ingen resultater på kort sikt, virker ikke å motivere lærerne. Lærerne gir også klart uttrykk for at de blir motivert av at utstyret de forventer å ha tilgjengelig virker og vedlikeholdes, og at de i motsatt fall (dersom utstyr er i dårlig stand eller ikke virker) demotiveres.

Nok en gang er lærernes hovedfokus på elevenes læring og skolens kjernevirksomhet. Indirekte er god disponering av ressurser viktig for lærernes motivasjon. Det er viktig fordi det igjen kan hjelpe dem i å lykkes med det som er viktigst for dem: elevenes trivsel og læring.

5.1.4 Utøvelse av ledelse

Ut fra lærernes svar opplever jeg at hvordan lederne utøver ledelse henger sammen med lærernes motivasjon. Når jeg intervjuet skolelederne var de veldig opptatt av medbestemmelse og deltakelse i prosjekter og prosjekter. Når det gjelder utøvelse av ledelse er lærerne derimot mer opptatt av at ledelsen skal støtte dem i arbeidet med elevene. Lærerne ønsker å få hjelp og støtte av ledelsen i det daglige arbeidet med elevene. De motiveres ifølge det de skriver, når de får støtte i vanskelige elevsaker.

«Som lærer vil jeg bli sett og forstått av ledelsen. Når ledere har tid til å se meg undervise, og kommer med gode og konstruktive tilbakemeldinger, blir jeg motivert.»

Det virker også som de nok en gang har elevenes læring som hovedfokus når de uttaler seg om motivasjon. Lærerne ønsker at det som skjer i klasserommet skal være utgangspunkt for ledernes utøvelse av ledelse. Samtidig er sosiale relasjoner sentralt.

Lærerne ønsker ledere viser at de ser lærerne, verdsetter dem og hjelper og støtter dem i arbeidet med elevene når det er behov for det.

5.2 Hvordan jobber skoleledere med å motivere lærerne

Et funn som ble tydelig gjennom mitt arbeid med analyse av data var hvordan lederatferd påvirker læreres motivasjon. Som nevnt tidligere henger funnet sammen med mine øvrige funn. Lærerne ønsker ledere som prioriterer utviklingsprosjekter og satsningsområder som har direkte effekt på elevers læring og som de ganske umiddelbart ser resultater og effekter av i klasserommet. Også i denne sammenheng trekkes skolevandring frem som en viktig motivasjonsfaktor for mange av lærerne ved skolen jeg har undersøkt. I denne sammenheng blir transformasjonsledelse og den dimensjonen av transformasjonsledelse som omhandler individuelle hensyn sentral. I samtalene som følger skolevandringen kan lærerne oppleve at lederen ser den enkelte læreres utfordringer. Det opprettes eller skapes en arena for å drøfte nettopp den situasjonen den enkelte lærer står i i klasserommet. Skolevandring skaper slik en naturlig arena for at skolelederne kan oppmuntre og støtte lærere. Denne type verbal overtalelse kan ifølge teorien virke motiverende ettersom lærere på denne måten opplever at lederne har tro på dem og tro på at de kan mestre sine oppgaver (Emstad, 2012).

5.2.1 Gode relasjoner

Også skoleledere er ifølge mine funn opptatt av relasjoner og relasjonsbygging. De virker derimot ikke å være fullt så opptatt av relasjoner lærer-elever eller elever imellom som lærerne er. Det kan være ulike årsaker til at dette ikke er så sentralt for dem. For det første kan dette skyldes at det de opplever at de kan påvirke direkte er relasjonen leder-lærer. En annen årsak til at de ikke er like opptatt av relasjonen lærer-elev kan være at de opplever lærernes kompetanse som god, og at de derfor ikke anser det som et felt de må fokusere mer på. Det kan også skyldes at de opplever andre områder som mer prekjære å jobbe med.

Som nevnt kort under funn i forrige kapittel handlet noen av lærernes suksesshistorier om vanskelige situasjoner, hvor de beskriver at de har fått støtte av skoleledere. Til tross for dette er det relasjonen til elever de trekker frem som viktig på spørsmål om hva som

motiverer dem. En måte å tolke dette på er at relasjonen til ledelsen er god, og de derfor ikke er opptatt av den. En annen forklaring kan være at de opplever å måtte legge mer krefter i å bygge gode relasjoner med elevene, og at det derfor er dette som opptar dem. Uavhengig av årsak, er funnet som omhandler ledernes fokus på relasjonsbygging styrket, når de selv beskriver det og lærerne bekrefter det i sine suksesshistorier.

5.2.2 Åpne prosesser og medbestemmelse

Skolelederne var som det fremgår av mine funn svært opptatt av å inkludere lærerne i skoleutviklingsprosjekter. De ønsket å sørge for forankring og eierskap. Dessuten ønsket de å sikre at endringer og satsninger nådde hele veien ut til klasserommet og slik at det kom elevene til gode. Her støtter teori på feltet ledernes syn. Gjennom å sørge for at lærerne opplever eierforhold til utviklingsprosjektene de jobber med, vil de ansatte være mer motivert for utviklingsarbeidet (Bolman & Deal, 2009).

I redegjørelsen for mine funn beskrev jeg hvordan jeg tolker årsakene til suksessen i ledernes historie på en noe annen måte enn hva lederne selv gjør. En av årsakene til at lederne har så sterkt fokus på åpne prosesser og eierskap kan være at dette ofte vektlegges i ledelsesteori. Det behøver heller ikke være slik at lederne ikke ser koblingen mellom lærernes motivasjon og nytteverdi. Deres fokus på medbestemmelse kan snarere skyldes deres jobb som tilretteleggere av læreres læring.

5.2.3 Nytteverdi

De tre skolelederne jeg snakket med var alle enige om at utviklingsprosjekter skulle ha en klar nytteverdi eller at noe synlig skulle komme ut av de ulike skoleutviklingsprosjektene. I denne sammenheng samsvarer nok ikke skoleledernes synspunkter og svar helt med hva lærerne skrev. Lærerne var hele tiden fokuserte på elevenes læring og så nytteverdien klart rettet mot dette. Skolelederne var også opptatt av dette, men de hadde i tillegg andre tanker om resultater. De var opptatt av at det skulle synes at skolen hadde ulike satsningsområder, ikke nødvendigvis synes gjennom resultater i form av elevers læring. De nevnte for eksempel utsmykning som et eksempel på et synlig resultat. De var også opptatt av at det skulle komme «noe» ut av prosesser for å på denne måten være i posisjon til å drive nye utviklingsprosjekter på senere tidspunkt. De ga eksempler

som at det ville være vanskelig å motivere for nye utviklingsprosjekter senere dersom lærerne hadde vært med på prosesser som ikke endte ut i noen eller som ikke førte med seg noen endring eller utvikling.

Som beskrevet under funn fortalte alle skolelederne historier hvor de trakk frem medbestemmelse og involvering som avgjørende for å motivere lærere. Etter å ha analysert de ulike suksesshistoriene fant jeg at det også kunne være noe annet som egentlig lå bak at lederne lyktes med å motivere de ansatte i situasjonene de beskrev. I forbindelse med suksesshistorien som omhandlet arbeid med et utviklingsprosjekt forteller skolelederen at det ble skapt engasjement for utvikling som følge av involvering av lærere. Dette er nok riktig, men jeg mener at et annet poeng er sentralt i denne sammenheng. Gjennom å være aktive deltakere i prosessen ser lærerne nytteverdien av noe på en helt annen måte. De får også en større forståelse for hvordan et utviklingsprosjekt vil kunne være til hjelp med skolens primær oppgave – elevens trivsel og mestring i klasserommet. Det kan være at det er dette som er den sentrale motivasjonsfaktoren, og det som er det grunnleggende med medbestemmelsen. Medbestemmelsen og eierskap er kanskje ikke viktig i seg selv, men det er viktig indirekte.

De suksesshistoriene som ble fortalt av de to andre skolelederne ble forklart på samme måte. Den ene skolelederen trakk frem medbestemmelse og involvering, mens jeg tolker historien slik at nytteverdien og relevansen for å lykkes med elevenes læring kan ha vært det som gjorde lærerne motivert. Som i den foregående suksesshistorien mener jeg at lærernes opplevelse av å kunne dra nytte av skoleutviklingsprosjektet er det som gjør dem motivert for utviklingsarbeidet.

Også den siste historien kan forklares med relevans og nytteverdi. Denne historien omhandlet et møte i forbindelse med et utviklingsprosjekt skolen arbeidet med. I møtet måtte alle lærerne måtte legge frem noe på egne vegne og på den måten sikret ledelsen at alle engasjerte seg. Skolelederen som beskrev denne suksesshistorien fortalte at det i etterkant av lærerne etter møtet hadde gitt mange gode tilbakemeldinger som tydet på at de hadde opplevd ny motivasjon for utviklingsprosjektet som følge av involvering. Min analyse av historien forteller meg at dette også handler om motivasjon som følge av

nytteverdi og relevans for arbeidet med elevenes læring i klasserommet, da lærerne i løpet av møtet ble nødt til å gi eksempler på hvordan de ville gjennomføre eller bruke utviklingen i sine klasserom.

5.3 Hvordan kan skoleledere bidra til læreres motivasjon?

Ut ifra funn knyttet opp mot mine forskningsspørsmål kan skoleledere stimulere til motivasjon av lærere i skolen på flere ulike måter. Skoleledelsen kan påvirke lærernes motivasjon ved at de jobber med relasjonsbygging. Dessuten vil arbeidet relasjonsbygging styrke det kollektive arbeidet med forbedring; kollektiv kapasitetsbygging (Fullan, 2014). Videre er arbeid med å rette skoleutvikling mot lærernes utfordringer i klasserommet sentralt. Aller viktigst vil det være å holde blikket på elevenes læringsutbytte og dermed på skolens primærvirksomhet og å etterstrebe å forbedre dette uten stans.

Skolevandringen vil kunne være et godt verktøy for å opprettholde eller forsterke lærernes motivasjon. Gjennom skolevandring og ikke minst gjennom samtalene i etterkant av skolevandring vil ledere kunne se og forstå den enkelte læreres utfordringer i klasserommet. Dessuten kan skolelederen bruke det som kommer frem gjennom skolevandring og oppfølgingssamtale i utviklingsarbeid ved skolen. Det kan gjøres ved å koble utviklingsarbeidet inn mot det lederen har erfart. Skolevandring kan også skape en naturlig arena for at skolelederne kan oppmuntre og støtte lærere. Denne type verbal overtalelse kan ifølge teorien virke motiverende ettersom lærere på denne måten opplever at lederne har tro på dem og tro på at de kan mestre sine oppgaver (Emstad, 2012).

Skoleledernes aller viktigste oppgave for å motivere lærerne vil ifølge min studie, mine analyser og mine funn, være å holde fokus på lærernes arbeid i klasserommet. Lærerne trenger støtte til å lykkes med sitt undervisningsarbeid. Dersom skoleledere skal lykkes med å motivere for skoleutviklingsarbeid bør de sørge for utviklingsprosesser og prosjekter som så raskt som mulig bringes inn i lærernes klasserom. Like fullt er det viktig å involvere lærerne i utviklingsprosjekt. Utviklingsprosjektene må ta utgangspunkt i elevene og det arbeidet lærerne gjør med opplæring i klasserommet. Læreres læring må

kobles til elevenes læring (Bjørnsrud, 2015). Dette er en vanskelig balansegang ettersom ledelsen må ha blick på skolen som helhet, mens lærerne i mye større grad har hovedfokus på "sitt" klasserom og utfordringen der. Å sørge for at et utviklingsprosjekt har nytteverdi for hele skolen vil i mange tilfeller være en umulig oppgave. Det sentrale vil derfor være å oppnå størst mulig nytteverdi for flest mulig.

6 Konklusjon

Før jeg forsøker å trekke en konklusjon som svar på min problemstilling, vil jeg understreke at det ikke finnes noen enkel fasit eller oppskrift på hvordan skoleledere kan lykkes fullt og helt med å motivere lærere.

Gjennom mitt arbeid med denne oppgaven har jeg forsøkt å finne svar på hva som motiverer lærere for den jobben de gjør, ikke bare i klasserommet, men også for arbeid med skoleutvikling. Ut fra min undersøkelse er svar på dette at de motiveres av å lykkes med det som er skolens primæroppgave: at elever lærer, utvikler kunnskap og får utfolde seg. For å lykkes med dette er de avhengige av- og motiveres av gode relasjoner til elevene, godt klasse miljø og gode relasjoner innad i personalet ved skolen. Lærerne motiveres dessuten av at ressurser disponeres best mulig for å oppnå suksess med primæroppgaven, og at elevers læring og trivsel er årsak til at ledelsen leder og prioriterer som de gjør. For å motivere lærerne jobber ledelsen med å bygge gode relasjoner, med medbestemmelse, eierskap og forankring og med å fremheve nytteverdi i utviklingsarbeid.

For at man som leder skal lykkes med å motivere lærere vil fokus på skolens kjernevirksomhet være avgjørende. Som leder vil du øke muligheten for å bidra til lærernes motivasjon hvis ditt fokus rettes mot elevers læring. Det vil dessuten være viktig å støtte og hjelpe lærerne i dette arbeide. Dette kan gjøres gjennom skolevandring eller på andre måter være til stede der lærerne utfører sitt arbeid. I skoleutviklingsprosjekter vil det ikke være nok å åpne for prosesser som innebærer medbestemmelse. Måten man tilrettelegger medvirkningsprosessene på og innholdet i dem vil være helt avgjørende. I denne forbindelse bør man som leder legge opp utviklingsprosjekter slik at de styrker det arbeidet lærerne opplever som sentralt. En stor utfordring i denne sammenheng blir å koble den enkelte lærers utfordringer i klasserommet opp mot skoleutviklingsprosjektene. Særlig kan det by på utfordringer i de sammenhenger hvor skoleutviklingsprosjekt ikke er initiert av lærerne ved skolen selv, men er pålagt utenfra.

Jeg har opplevd arbeidet med denne oppgaven som svært lærerikt. For egen del føler jeg at jeg har lykkes med å benytte en bred teoretisk referanseramme for oppgaven.

Dette har gitt meg en bred og helhetlig innsikt i mine forskningsspørsmål og min problemstilling. Samtidig har jeg gjort vurderinger og valg som kan ha påvirket resultatene. Mine funn har også blitt til i samspill med ledere og lærere ved skolen hvor jeg gjennomførte mine undersøkelser. At jeg er uerfaren som forsker og intervjuer kan også ha påvirket dataene og dermed resultatet.

Dersom jeg skulle jobbet videre med denne oppgaven, ville en mulig fortsettelse være å se på hvordan skoleutvikling kan drives med utgangspunkt i elevene, og med elever mer involvert. Et annet felt jeg gjerne skulle jobbet videre med er verdsettende- eller verdibasert ledelse, og hvordan dette kan inkluderes i skolelederutdanning.

Et forslag til videre forskning er å studere effekten av skoleutviklingsprosjekter. I denne sammenheng kunne man for eksempel undersøkt hva man sitter igjen med, ut fra lærernes synspunkt, noen år etter at et prosjekt anses som gjennomført og implementert.

Litteraturliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., & Estes, W. K. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Belt, P. I. (2015). Motivasjon i skolen : en kvalitativ studie av hva rektor tenker om lærernes motivasjon.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed. ed.). Boston: Pearson.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur - nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2015). Introduksjon. In H. Bjørnsrud (Ed.), *Skolebasert kompetanseutvikling - organsisasjonslæring for delingskultur* (pp. 11-22). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvantitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11(4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Emstad, A. B. (2012). Transformasjonsledelse. In M. B. Postholm (Ed.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (pp. 67-82). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2(1), 127.-139. Retrieved from https://www.idunn.no/npt/2014/02/innholdsanalysens_muligheter_iutdanningsforskning
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning - Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Gausdal, A. (2000). *Litteraturstudie om indre motivasjon i arbeidslivet : empowerment, indre motivasjon, ytelse, kreativitet, læring* (Vol. 1/2000). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hall, R. H. (1999). *Organizations : structures, processes, and outcomes* (7th ed. ed.). Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Hargraves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler - Hva er nødvendig lærerkapital?* (S. Sandengen, Trans.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2014). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? - Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design an interactive approach*. California: SAGE.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenens sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Postholm, M. B. (2012). Innledning: Tekster i kontekst. In M. B. Postholm (Ed.), *Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling* (pp. 9-17). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. In M. B. Postholm (Ed.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (pp. 21-50). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass - Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stenshorne, E. (2015). Ledelse er ledelse og skoler er skoler? In H. Bjørnsrud (Ed.), *Skolebasert kompetanseutvikling - organisasjonslæring for delingskultur* (pp. 63-82). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1 Kvittering NSD



Inge Vinje
Institutt for pedagogikk Høgskolen i Sørøst-Norge

3603 KONGSBERG

Vår dato: 05.12.2016

Vår ref: 50905 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50905	Skolelederes arbeid med motivasjon av ansatte/lærere
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Inge Vinje
Student	Marte Syverud Semb

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Kopi: Marte Syverud Semb marte-syverud.semb@t-fk.no



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er greit utformet, men følgende må endres/tilføyes:

- Veileders kontaktinformasjon
- Bruken av ordet anonymisert i informasjonsskrivet må fjernes. Årsaken til dette er at datamaterialet er ikke anonymisert så lenge det finnes en kobling mellom hvem som har besvart og besvarelsene. Dere kan skrive at datamaterialet blir oppbevart konfidensielt.
- Dato for forventet prosjektslutt (01.06.17) og at datamaterialet skal anonymiseres og lydopptak slettes innen denne datoen.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Sørøst-Norge sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PUBLISERING

I meldeskjemaet har dere krysset av for at dere skal publisere personopplysninger i oppgaven. Dersom personopplysninger skal publiseres, må det innhentes et eksplisitt samtykke til dette. Vi kan imidlertid ikke finne informasjon om dette i informasjonsskrivet. Personvernombudet legger derfor til grunn at dette er feil, og har endret dette punktet til at dere skal publisere anonymt og at ingen informanter vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 01.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 2 Forespørsel om deltakelse

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt ved institutt for pedagogikk og skoleutvikling, HSN

Mitt navn er Marte Syverud Semb og jeg er masterstudent ved institutt for pedagogikk og skoleutvikling ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Jeg skal skrive en masteroppgave hvor tema er skolelederes arbeid med motivasjon/engasjement av lærere. Veileder for prosjektet er førstelektor Inge Vinje.

Foreløpig problemstilling er:

«Hvordan kan skoleledere stimulere til motivasjon av lærere i skolen?»

I forbindelse med innsamling av data til masteroppgaven ønsker jeg å innhente informasjon fra skoleledere og pedagogisk personale ved [REDACTED]. Jeg ønsker å gjennomføre åpne intervju med rektor og de to inspektørene, samt innhente data fra lærere ved bruk av brevmetode. Beregnet tidsbruk er ca. 1 time pr intervju og ca. 30 minutter til å skrive brev.

Hensikten med arbeidet er å finne svar på hva skoleledere kan gjøre for å skape og/eller opprettholde engasjement/motivasjon hos ansatte. Jeg vil se på engasjement rettet mot elev, klasserom og undervisning, så vel som arbeid med motivasjon engasjement for skoleutvikling. Jeg ønsker å kartlegge hvilke fokusområder skoleledere har, hvilke strategier de bruker og hvilke utfordringer de møter. Jeg vil også forsøke å finne suksesshistorier knyttet til engasjement/motivasjon.

Når det gjelder pedagogisk personal vil jeg å kartlegge hva lærerne selv mener gjennom at de besvarer 4-5 spørsmål. Fra lærerne vil jeg ha svar på hva som motiverer for arbeid med elever og for arbeid med skoleutvikling. Jeg ønsker også at lærerne skal utdype hva ledere kan gjøre for at de skal kunne vedlikeholde eller øke lærernes motivasjon. I tillegg vil jeg at lærerne skal gi beskrivelser av situasjoner hvor de har erfart å bli motivert/engasjert.

All informasjon og alle data jeg samler vil bli behandlet konfidensielt. Navn og andre personopplysninger vil ikke bli innhentet. Intervjuer av skoleledere vil bli tatt opp på bånd for transkribering. Lydopptak vil deretter slettes. Brev som skrives behandles konfidensielt, og det er kun student og veileder som vil ha tilgang til disse. Brevene vil analyseres og informasjon fra disse vil bli drøftet i oppgaven. Det kan i enkelte tilfeller være naturlig å gjengi sitat eller deler av brev i oppgaven. Innen prosjektets slutt 1. juni 2017 vil alle brev bli

makulert, lydopptak slettes og innsamlet data anonymisert og vil ikke kunne spores direkte til informantene.

For at dere skal få godt utbytte av deltakelsen vil dere få masteroppgaven tilsendt når den er ferdig. Jeg håper så mange som mulig ønsker å være med, og at dere finner det nyttig å delta.

Deltakelse i studien er frivillig, og samtykke til deltakelse kan trekkes uten begrunnelse.

For ytterligere spørsmål kan jeg kontaktes på:

e-post: martesyverud@hotmail.com

mobil: +47 913 03 973

Kontaktinformasjon veileder Inge Vinje:

mobil: +47 950 53 220 arbeid: +47 31 00 92 38

e-post: inge.vinje@hbv.no

Med vennlig hilsen

Marte Syverud Semb

Vedlegg 3 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har lest og forstått informasjonen om prosjektet, og ønsker med dette å stille til intervju/besvare spørsmål skriftlig. Jeg er kjent med studiens mål, og vet at jeg kan trekke meg uten å oppgi begrunnelse for dette. Jeg er klar over at datamaterialet blir oppbevart konfidensielt og hvordan innsamlet informasjon vil bli behandlet.

Dato og underskrift

Vedlegg 4 Intervjuguide skoleledere

Innledning:

Utdanningsbakgrunn/yrkeserfaring

Beskrivelse av skolen

-størrelse

-organisering

Introduksjon av min oppgave som overgang til punkt A

A

Motivasjon/engasjement – forståelse av begrepene (lederens egne definisjoner)

Kan du beskrive egen ledelsesstil/lederstil? (Forsøk å få tak på hvilke verdier lederen har)

Er det en leders oppgave å motivere/engasjere ansatte?

- Hvordan ser du at dette er en del av dine lederoppgaver?
- I hvilken grad er det en del av dine lederoppgaver?

B

Hva mener du motiverer/engasjerer eller øker motivasjon/engasjement?

B1-rettet mot elever

B2-rettet mot skoleutvikling

C

Hva gjøres konkret med B1 og B2?

-fokusområder

-strategier

-utfordringer

D

Suksesshistorie, kan du fortelle om situasjoner hvor opplevde at du lyktes med å motivere/engasjere. Hva føler du at du lykkes spesielt med? (Hva mener du er begrunnelsen, hva tyder på at det virker?)

Avslutning:

Andre moment/aspekter som bør tas med

Utdypninger eller tilleggsinformasjon

Vedlegg 5 Spørsmål til pedagogisk personale

OM MOTIVASJON/ENGASJEMENT I UNDERVISNING OG SKOLEUTVIKLING

Når det gjelder motivasjon/engasjement er det gjort mye forskning rettet mot elever, men lite rettet mot lærere. På samme måte finnes det mye forskning på endrings- og utviklingsarbeid, men lite med utgangspunkt i skole. Jeg mener at det er viktig at skoleledere øker sin kunnskap om motivasjonen/engasjementet til lærerne, både rettet mot undervisning og elever så vel som mot skoleutvikling.

Hensikten med min masteroppgave er å finne svar på hva skoleledere kan gjøre for å skape og/eller opprettholde engasjement/motivasjon hos pedagogisk personale. Nøkkelen til dette ligger i hva lærere selv opplever som motiverende/engasjerende. Jeg vil se på læreres motivasjon/engasjement rettet mot elev, klasserom og undervisning, så vel som motivasjon og engasjement for skoleutvikling.

Tusen takk for at du tar deg til å hjelpe å svare på spørsmålene mine. Du skal ikke skrive navnet ditt på besvarelsen, og besvarelsen bør være på maks 1,5 side.

Med vennlig hilsen

Marte Syverud Semb

Spørsmål:

1. Hva skal til for at du opplever motivasjon/engasjement
 - a) i forbindelse med undervisning og i klasserommet
 - b) i forbindelse med skoleutvikling
2. Hva kan skoleleder(e) gjøre for å opprettholde og/eller videreutvikle ditt engasjement
 - a) rettet mot elever
 - b) rettet mot skoleutvikling
3. Kan du skrive om en positiv hendelse eller en suksesshistorie hvor du opplevde å bli spesielt engasjert/motivert?
4. Er det andre ting du ønsker å legge til eller si noe om?