



Uit

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## Ledelse og motivasjon

*Ledernes dilemma når lærere skal motiveres*

**Keilin Annie Jacobsen**

*PED-3902 Masteroppgave i utdanningsledelse mai 2016*





## **Sammendrag**

Denne oppgaven er en kvalitativ studie av lærernes motivasjon og ledelsens betydning for denne. Problemstillingen er: *Hvordan motiveres lærerne og hvilken betydning har skolens ledelse for lærernes motivasjon?*

Det empiriske materialet ble samlet inn gjennom strukturerte gruppeintervju av ledere og lærere ved en videregående skole. Empirien er tolket med hermeneutisk tilnærming og funnene er drøftet i lys av teorier om motivasjon og ledelse.

Hovedfunnene i denne undersøkelsen viser at lærerne motiveres av elevene, spesielt når elevene opplever mestring. Videre har lærernes kollegaer og trekk ved arbeidsoppgavene betydning for motivasjonen. Lærerne motiveres også av autonomi og selvstendighet på den ene siden og på den andre siden motiveres de av ledernes tilstedeværelse og støtte.

I undersøkelsen vises det også til dilemmaet i forhold til ledernes rolle når det gjelder motivasjon av lærerne. Dette handler blant annet om at lærerne motiveres av å ha lederne tett på, samtidig som lærerne gis handlingsrom og autonomi.



## **Forord**

Med denne masteroppgaven avsluttes et fireårig erfaringsbasert studie i utdanningsledelse. Arbeidet har vært krevende, men det har vært en utviklende og morsom prosess. Jeg har lært mye og interessen for temaet har bare økt.

Mange må takkes og jeg vil starte med å takke min veileder Siw Skrøvset for inspirerende, motiverende og god veiledning gjennom hele prosessen. Tusen takk Siw!

Så vil jeg takke respondentene. De er avgjørende for intervjubasert kunnskap. Lærere og ledere, tusen takk for at dere tok dere tid til å delta i mitt prosjekt.

Takk også til medstudenter, kollegaer og venner for hjelp, støtte, fine samtaler og diskusjoner.

Sist men ikke minst takk til guttene mine for støtte og tålmodighet mens mams'n sto på med masteren, spesielt i innspurten. Sigve og Simon – verdens beste unger!

Til andre, god lesning!

Tromsø mai 2016



# Innhold

1 INNLEDNING .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
1.3 Oppbygning av oppgaven.....	3
2 TEORI .....	5
2.1 Motivasjon.....	5
2.1.1 Behovsteorier .....	6
2.1.2 Maslows behovshierarki.....	6
2.1.3 Self-Determination Theory (SDT) .....	7
2.1.4 Hackman og Oldhams «jobbkarakteristikkmodell» .....	10
2.1.5 Tofaktorteorien.....	10
2.1.6 Anerkjennelse.....	11
2.1.7 Forskning av Skaalvik og Skaalvik; Trivsel og samarbeid .....	12
2.2 Ledelse .....	13
2.2.1 Transformativ ledelse.....	15
2.2.2 Verdsettende ledelse.....	15
2.2.3 Distribuert ledelse .....	18
3 METODE .....	21
3.1 Valg av metodisk design .....	21
3.2 Kvalitativ metode .....	21
3.3 Intervjudata .....	22
3.4 Validitet.....	23
3.4.1 Begrepsvaliditet.....	25
3.4.2 Indre validitet .....	25
3.4.3 Ytre validitet.....	26
3.5 Reliabilitet .....	26
3.6 Undersøkellesdesign og metodisk valg.....	27
3.6.1 Utvalg.....	27
3.6.2 Intervjuguiden og intervju spørsmål.....	28
3.6.3 Transkribering .....	29
3.6.4 Prinsipper for analyse av funn.....	29
3.6.5 Etikk .....	30
4 EMPIRI OG ANALYSE.....	31
4.1 Hva motiverer lærerne?.....	31
4.2 På hvilken måte opplever lærerne at de motiveres av ledelsen? .....	31
4.2.1 Leders tilstedeværelse i lærernes arbeidshverdag .....	31

4.2.2	Rektors tilgjengelighet .....	33
4.2.3	Arbeidsmiljøet .....	33
4.2.4	Medarbeidersamtalen .....	34
4.2.5	Utstyr i undervisningen .....	35
4.3	Hvordan jobber ledelsen for å motivere lærerne? .....	35
4.3.1	Leders tilstedeværelse i lærernes arbeidshverdag .....	35
4.3.2	Rektors tilgjengelighet .....	36
4.3.3	Arbeidsmiljøet .....	37
4.3.4	Medarbeidersamtalen .....	37
4.3.5	Utstyr i undervisningen .....	37
4.4	Oppsummering av funn; besvarelse av forskningsspørsmål .....	38
4.4.1	Hva motiverer lærerne? .....	38
4.4.2	På hvilken måte opplever lærerne at de motiveres av ledelsen? .....	39
4.4.3	Hvordan jobber ledelsen for å motivere lærerne? .....	39
5	DRØFTING .....	41
5.1	«Jeg har ikke behov for en leder» .....	41
	Ledelse og motivasjon .....	41
	Rektor som leder og motivator .....	43
5.2	«Jeg skjønner ikke hvordan ledelsen kan motivere meg annet enn å være hyggelig – de aner ikke hva jeg gjør» .....	47
	Autonomi vs. kontroll .....	47
5.3	«Vi har mye utstyr, rom og lager å ta vare på» .....	48
	Hva demotiverer? .....	48
5.4	«Medarbeidersamtalen oppleves som et pliktløp» .....	49
5.5	«Vi har det hyggelig sammen, litt for hyggelig av og til, slik at det går utover teammøtene» .....	51
	Trivsel og motivasjon .....	51
6	AVSLUTNING .....	53
6.1	Oppsummering .....	53
6.2	Praktiske implikasjoner .....	53
6.3	Videre forskning .....	54
	Innholdsliste for vedlegg .....	55
	Referanser .....	57



# 1 INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne masteroppgaven er skoleledelsens rolle i forhold til motivering av lærere i videregående skole. Utgangspunktet for mitt valg av tema for oppgaven er blant annet at myndighetene tar krafttak for å få bedre kvalitet på innholdet i skolen. På bakgrunn av dette må vi finne ut hvordan få flere motiverte lærere (KD, Yrkesfaglærerløftet, Kompetanse for kvalitet og NOU 2015:8, Fremtidens skole). Da vil jeg se nærmere på hvilken rolle lederne spiller i forhold til lærernes motivasjon. Melding til stortinget 20 «På rett vei» s. 11 sier blant annet at «*Elevene skal få målrettet og tilpasset opplæring av profesjonelle lærere som kan sitt fag og har evne til å formidle, motivere og tilpasse*».

Det snakkes ofte om elevenes motivasjon for å gå på skole og å lære. Dette prosjektet skal imidlertid fokusere på lærernes motivasjon for å drive god undervisning og gi god opplæring med et godt læringsutbytte hos elevene og skoleledelsens rolle i dette arbeidet.

I de innledende fasene av mitt masterprosjekt ble en diskusjon på rektormøtet 10. og 11. juni 2015 i Tromsø avgjørende. Det ble i dette rektormøtet diskutert den «gode lærer» vs. «lærere som ikke fungerer like godt». Hva er det som gjør noen lærere mer dyktig og selvgående mens andre lærere ikke har så tydelig autonomi i seg? Det snakkes om at lærere har yrkes- og fagspesifikk kompetanse samtidig som de også er pedagoger. Fokus på lærere som pedagoger er det som fatter min interesse. Det er viktig å ha fagspesifikk kompetanse. Men det er i kraft av å være en god pedagog at det kan legges til rette for gode læreforhold og at læring hos elevene kan finne sted.

Læreres arbeidsoppgaver er mange og varierte. Det forventes blant annet at lærere skal være selvstendig og være leder i klasserommet. Lærere, kanskje kontaktlærere spesielt, må ofte ta små og større avgjørelser overfor elevene, gjerne der og da. Lærere skal se alle elevene og tilpasse opplæringen til den enkelte. Det er læreren som skal legge til rette for at elevene opplever mestring, læring og utvikling både faglig og sosialt. Elevene skal mestre å bli gangs menneske i det samfunnet de vokser opp i (Opplæringsloven §1.1 Formålet med opplæringa). Å få mulighet til å legge til rette for dette for elevene, kan ses på som en gave for lærerne. På veien frem mot målet, å få flest mulig elever gjennom skolegangen med best mulig resultat, sine forutsetninger tatt i betraktning, er det ikke bare lystbetonte arbeidsoppgaver for lærerne. Det er mange oppgaver som kan få lærerne til å

tenke at de er noe annet enn lærer. Det være seg møter, dokumentering og oppfølging som er av helt annen art enn undervisning og opplæring. Noen lærere, spesielt kontaktlærere tenker nok at dette er utenfor sin kompetanse. Derfor er det interessant å se på hva som motiverer lærer. Hvilken betydning har ledelsen i forhold til å motivere? Hva kan de i tilfelle gjøre? Hvordan kan de motivere lærerne?

Fra Stortingsmelding 11, 2008, Læreren – rollen og utdanning 2. 10:

*«I årene framover er det nødvendig å øke tilgangen på motiverte lærere med høy faglig og pedagogisk kompetanse i alle deler av landet. Økt kvalitet i skolen krever lærere som bidrar til skoleutvikling, og som kan forbedre sin egen undervisningspraksis gjennom profesjonell egenutvikling».*

Skoleledere må sette fokus på de dyktig og motiverte lærerne gjennom sitt lederskap av disse aktørene.

Videre fra St. meld 11, 2008 s. 14 heter det:

#### **«Læreren som del av et profesjonelt fellesskap**

*Gode lærere har godt kjennskap til formålet for skolen, grundig systemforståelse og innsikt i skolen som organisasjon. De ser nødvendigheten og verdien av at skolen har et godt lederskap, kan vurdere eget og skolens handlingsrom og nyttiggjøre seg det potensialet som ligger i samhandling med kolleger, ledelse og andre aktører på skolen.*

*Det kollektive ansvaret for den enkelte skoles samlede oppgaver har økt. Skolen som lærende organisasjon er i utvikling. Dermed stilles det større krav enn tidligere til samarbeid mellom ledere og lærere og til samarbeid lærere imellom. Det stilles også krav om at lærerne må videreutvikle og fornye sin kompetanse gjennom hele sitt yrkesaktive liv».*

Med utgangspunkt i dette har problemstillingen min blitt til.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Prosjektets problemstilling er "Hvordan motiveres lærerne og hvilken betydning har skolens ledelse for lærernes motivasjon?". For å belyse problemstillingen tar jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene:

1. Hva motiverer lærerne?
2. På hvilken måte opplever lærerne at de motiveres av ledelsen?
3. Hvordan jobber ledelsen for å motivere lærerne?

## **1.3 Oppbygning av oppgaven**

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

I kapittel to redegjør jeg for teoretiske perspektiver. Hensikten med teorien er å danne bakgrunnskunnskap for forskningstemaet i denne oppgaven og definere begreper, samt være tilfang for å belyse problemstillingen i drøftingsdelen.

Undersøkellesdesign og metode er tema i kapittel tre. Dette kapittelet innledes ved at det først gjøres rede for kvalitativ forskning generelt, deretter beskrives egne metodiske refleksjoner og valg.

I kapittel fire presenteres og analyseres empiri med bakgrunn i forskningsspørsmålene. Funnene mine danner utgangspunkt for tre hovedområder som drøftes i kapittel fem og som avslutningsvis fører fram til besvarelsen av problemstillingen.

I oppgavens avsluttende del oppsummerer jeg undersøkelsens hovedfunn, praktiske implikasjoner og tanker om og forslag til eventuell videre forskning.



## 2 TEORI

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og utdype de teoriene som benyttes for å kunne svare på problemstillingen: *"Hvordan motiveres lærerne og hvilken betydning har skolens ledelse for lærernes motivasjon?"* Teoridelen vil ta for seg motivasjonsteorier og ledelsesteorier som handler om lederens rolle i forhold til motivasjon. Innen ledelse trekkes teori om relasjonsorientert ledelse inn og transformasjonsledelse. Når det gjelder motivasjonsteorier vil jeg ta for meg behovsteorier, selvbestemmelses teori (SDT), jobbkarakteristikkmodellen og tofaktorteorien. I tillegg vil jeg ta for meg et forskningsprosjekt av Skaalvik og Skaalvik som blant annet går ut på hva som motiverer lærere i norske skoler. Jeg har valgt å bruke funn fra denne undersøkelsen for å se dem opp mot funn i min undersøkelse. Motivasjon er et stort teoretisk område og det vil være naturlig å kort presentere de utvalgte teoriene og deres trekk. Dette vil bidra til et godt rammeverk i diskusjonen.

### 2.1 Motivasjon

Motivasjon er en drivkraft som har betydning for atferden til mennesker; både for retning, intensitet og utholdenhet (Skaalvik og Skaalvik, 2003). Motivasjonsteorier handler om å finne ut hva som beveger en person til å utføre en handling og hvilke drivkrefter som påvirker en person i arbeidet (Ibid). En viktig avklaring er at motivasjon i seg selv ikke er et mål, men et middel som kan bidra til at man når bestemte mål (Christensen og Foss, 2011). Dette impliserer at man ikke er garantert gode resultater bare man har motiverte ansatte, det er avgjørende at motivasjonen fungerer som et middel som underbygger atferd som er forenelig med organisasjonens mål.

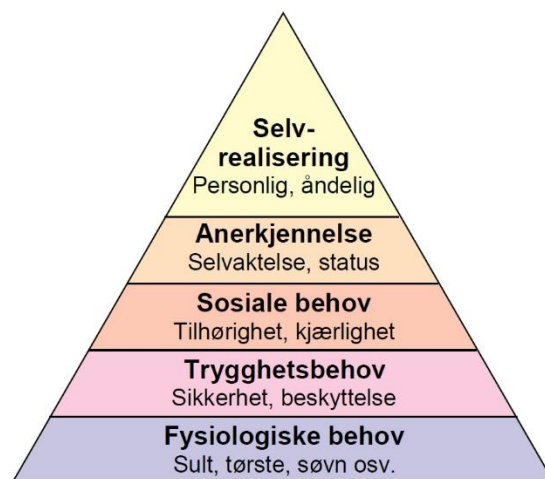
Det finnes flere ulike tilnærminger til motivasjon og det er utviklet flere motivasjonsteorier. Jeg har valgt å ta for meg fire motivasjonsteorier som kan brukes for å forstå motivasjon til lærere og hva som påvirker deres motivasjon. Teoriene er behovsteorier, Self-determination Theory (SDT), jobbkarakteristikkmodellen og tofaktormodellen.

## 2.1.1 Behovsteorier

Skaalvik og Skaalvik (2003) hevder at behovsteorier tar utgangspunkt i at mennesker er motivert for å tilfredsstille sine behov, eller redusere den spenningen eller det ubehaget som skapes av ikke tilfredsstilte behov. Motivasjon ses da som et resultat av at viktige behov ikke er tilfredsstillt. Ifølge Haukedal (2005) har behovsteoriene sitt utgangspunkt i hedonismen, som legger til grunn en tanke om at vi mennesker drives av våre lyster. Og videre mener Haukedal at lystene kommer til uttrykk gjennom behov som skal dekkes for at man skal oppnå balanse.

## 2.1.2 Maslows behovshierarki

Denne teorien bygger på en ide om at menneskelig atferd er påvirket av ulike behov. Maslow mente at alle mennesker var i besittelse av fem normale behov, som kunne rangeres fra lavest-basale behov til høyere-orden behov (Maslow, 1968). Hierarkiet beskrevet gjennom pyramiden (figur 1), viser hvordan Maslow mener at de laveste behovene, også kaldt manglebehov, må tilfredsstilltes før behov lengre opp i pyramiden, vekstbehov, kan bli aktivisert (Imsen, 1991). Dette impliserer at det å legge til rette for vekstbehov før man er sikker på at behovene lengre nede i hierarkiet er tilfredsstillende, vil være til liten nytte. Mennesker vil til enhver tid søke å tilfredsstille de laveste behovene i pyramiden først (Maslow, 1968).



Figur 1: Maslows behovshierarki

Kilde: Nasjonal Digital Læringsarena, Bjørn Nordheim

### **2.1.3 Self-Determination Theory (SDT)**

Deci og Ryan (1985) introduserte på 1980-tallet Self-Determination Theory (SDT). SDT har et organisk perspektiv på mennesket og spesielt dets indre motivasjon. I dette ligger det at mennesket har et iboende behov for tilfredsstillelse av sine interesser, dyrke sine kunnskaper og mestre oppgaver. Teorien tar utgangspunkt i det selvbestemmende mennesket som må ha mulighet for valgfrihet, utfordringer og følelse av tilhørighet for å kunne være kreativt og indre motivert. Selvbestemmelsesteorien skiller mellom ulik grad og type motivasjon fra helt amotiverte, instrumentelt motiverte handlinger til helt indre motiverte handlinger der glede og interesse står sentralt. Basis i selvbestemmelsesteorien er tre grunnleggende psykologiske behov som må oppfylles; behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet (Ibid). Kompetanse handler om å lykkes i utfordrende oppgaver, en følelse av å mestre oppgaven. Deci og Ryan (1985) definerer autonomi som menneskets behov for å ta egne valg og selv ta initiativ til handlinger. Videre er de opptatt av tilhørighet som de uttrykker som behovet vi mennesker har for å etablere gjensidig respekt og tillitt med andre, og å føle tilknytning til andre mennesker.

#### **2.1.3.1 Indre motivasjon**

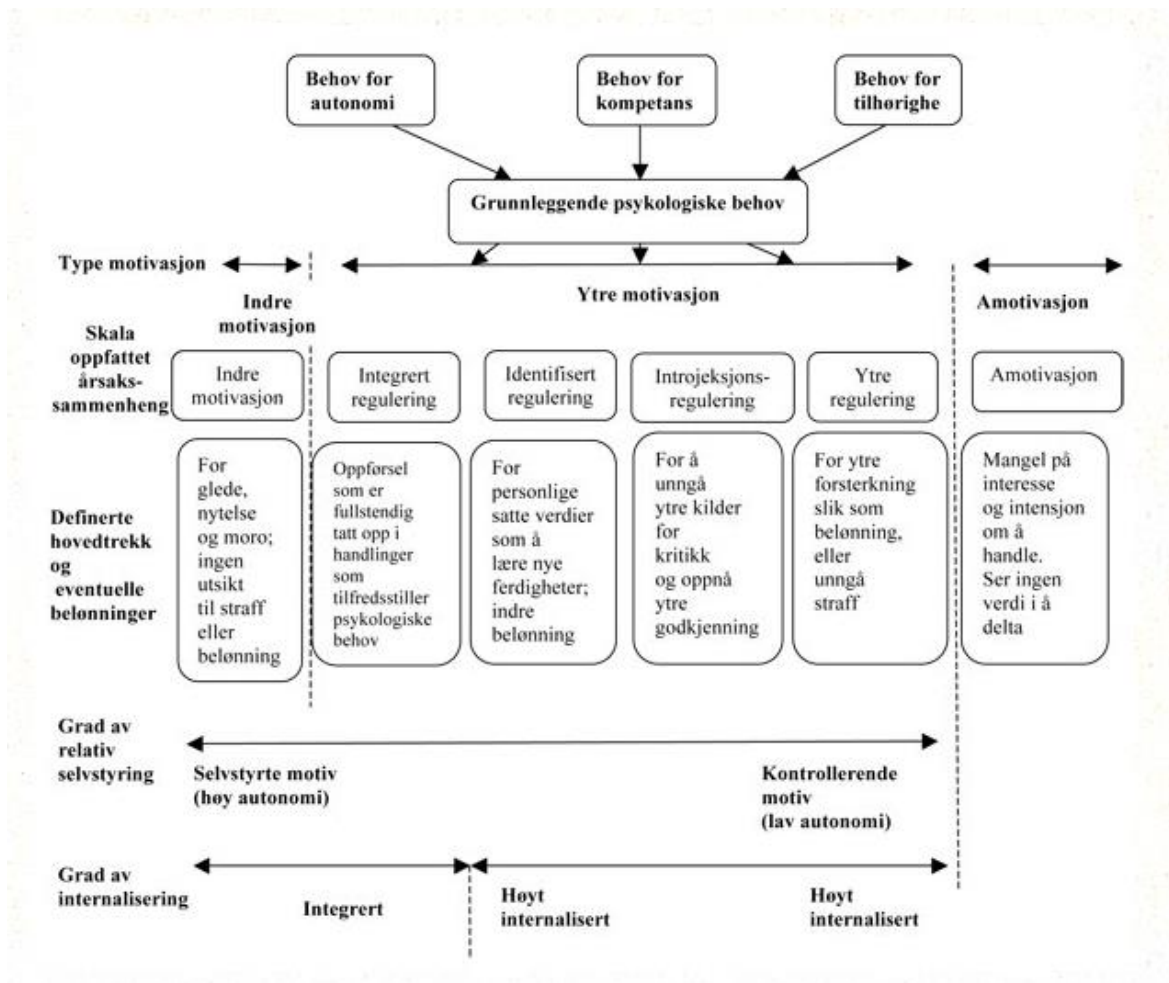
Deci og Ryans (2002) selvbestemmelsesteori legger vekt på at indre motivasjon er noe som handler om et dypt menneskelig behov for å være kompetent og selvbestemt i forhold til omgivelsene. Deci og Ryan (2007) hevder også at opplevelse av kompetanse, tilhørighet og autonomi er nødvendige forutsetninger for å vedlikeholde og fremme indre motivasjon. Videre plasserer de indre motivasjon som en av flere kilder til motivasjon, og at de indre behovene for kompetanse og selvbestemmelse gjør at vi stadig søker mot og forsøker oss på optimale utfordringer i omgivelsene. Å søke utfordringer er også å søke seg mot en mangeltilstand med mindre kontroll. Mangeltilstanden reduseres i det man behersker aktiviteten eller situasjonen som skaper mangeltilstanden. Når et menneske er indre motivert vil det være interessert, føle lyst til å gå i gang med en oppgave og like det de gjør. Å ha en stor lyst og spontant sette i gang med en oppgave er tegn på indre motivasjon. Når mennesker velger situasjoner uten å bli påvirket utenfra, vil de ofte søke seg mot situasjoner som de nettopp interesserer seg for eller liker, og som krever bruk av dens kreativitet og ressurser. Deci og Ryan (1985) fremhever også motsatsen til følelsen som

kan oppstå knyttet til indre motivasjon, press og stress (Ibid). Eksempel på dette kan være belastende og stressende arbeidsperioder/presentasjoner som må være ferdig til en frist. I slike perioder må vi skyve det vi har lyst til å gjøre til side for å gjøre noe annet ut fra ytre krav og belønning (Ibid). Jakobsen (2012) oppsummerer i sin artikkel om «*Motivasjon som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving*» at SDT's indre motivasjon forekommer altså i den grad aktivitetene bærer preg av autonomi, kompetanse og tilhørighet.

### **2.1.3.2 Ytre motivasjon**

Ytre motivasjon forklares i figur 2 med et spenn på fire nivåer, fra *ytre regulering*, som er den minst autonome form for ytre motivasjon, til *integrert regulering*, som er den mest autonome formen. De to imellom er *introjeksjonsregulering* og *identifisert regulering*, og forklares henholdsvis som at eksternt regulering har blitt internalisert og selvbestemt form for ytre motivasjon. Integrert ytre motivasjon har klare likheter med indre motivasjon. Den blir likevel betraktet som ytre motivasjon fordi aktiviteten er gjort for å oppnå personlige viktige utfall, mens indre motivasjon kjennetegnes av en iboende interesse og glede for selve aktiviteten (Deci og Ryan, 1985).





Figur 2: Skjematisk fremstilling av teorien om selvbestemmelse, med hovedtrekkene i tre av delteoriene: teorien om grunnleggende psykologiske behov, teorien om kognitiv evaluering og teorien om organisk integrasjon. (Fritt oversatt etter Ryan og Deci 2007, s. 8)

Denne modellen er deskriptivt ment for å organisere ulike typer regulering med hensyn til begrepet selvbestemmelse. Ytre regulering er den mest omtalte formen for ytre motivasjon. Her er det krefter utenfor individet som setter i gang handlingen. For at individet skal lystre tas det i bruk belønning eller det trues med straff. Indre tvang handler om at individet aksepterer ikke handlingen som en del av seg selv. Den tredje type regulering handler om at individet begynner å oppleve adferden som en del av seg selv. Dette er når regler og normer oppfattes som fornuftige. Den siste type regulering oppstår når handlingen er fullt ut selvbestemt. Handlingen er i full overensstemmelse med det individet står for. Figuren viser at man ikke kan gå steg for steg fra ytre til indre motivasjon. Teorien er opptatt av sosiale kontekster som fremmer internalisering og fører til integrering eller internalisering av verdier og/eller mål. Dersom personer ikke opplever kompetanse på noen måte vil de bli

amotivert. For å komme til integrert regulering må alle behovene (kompetanse, autonomi og tilhørighet) være tilfredsstillende (Deci og Ryan, 2007).

#### **2.1.4 Hackman og Oldhams «jobbkarakteristikkmodell»**

Teorier knyttet til motivasjon via egenskaper ved selve jobben har siden midten av 50-tallet hatt posisjon blant motivasjonsteoriene. Disse teoriene sier noe om at det er mulig å legge til rette for økt motivasjon via jobbdesign, og at man på denne måten kan fjerne demotiverende faktorer fra arbeidet, og legg til faktorer som motiverer (Eriksson-Zetterquist, Kalling, Styre og Woll, 2014). Jobbkarakteristikkmodellen (Hackman og Oldham, 1980) skiller mellom indre motivasjon, egenskaper ved arbeidet og menneskers ulike motivasjonsgrunnlag. For å oppnå motivasjon må disse tilpasses hverandre. Gjennom kunnskap om resultatet på arbeidet som utføres, opplevelse av ansvar for eget arbeid og at arbeidet oppleves som meningsfylt, utgjør til sammen indre motivasjon. Med arbeidets egenskaper menes hvor meningsfylt arbeidet oppleves, hvor variert og utfordrende arbeidsoppgaven er, om man ser den enkelte arbeidsoppgavens rolle i helheten og om den har betydning for andres liv. I dette påvirkes ansvarsfølelsen av hvor vidt man er fri til å bestemme selv hvordan arbeidsoppgaven skal utføres.

I følge Hackman og Oldham motiveres mennesker forskjellig og har ulik motivasjon. De deler dette inn i tre grupper. Den ene gruppen motiveres av kunnskap om arbeidet og at arbeidet gjøres ordentlig. Den andre gruppen motiveres av læring og utvikling på jobb og den tredje motiveres ved at de ser en sammenheng mellom egne arbeidsoppgaver og andres arbeidsoppgaver. Hvis alle disse motivasjonsfaktorene er integrert i hverandre på jobben, vil de ansatte motiveres. De vil utvikle seg, være fornøyde/tilfredse og det oppnås høyere produktivitet (Ibid).

#### **2.1.5 Tofaktorteorien**

Hertzberg (1966) har utviklet en teori som gjør et skille mellom *motivasjonsfaktorene* som prestasjon, anerkjennelse, ansvarsmuligheter og karrieremuligheter og *hygienefaktorer* som personalpolitikk, ledelse/tilsyn, lønn og arbeidsforhold

Hygienefaktorer er de faktorer som ligger utenfor selve arbeidsoppgavene. Disse kan gi opphav til misnøye, men de kan ikke motivere. For at mennesker skal la seg motivere, må

motivasjonsfaktorene oppfylles (Hertzberg, 1966). Motivasjonsfaktorene er avhengig av det enkelte individ og påvirkes av egne ønsker og mål. Faktorene bestemmer en persons tilfredsstillelse. Som ansatt er vi motivert til å få mer av dem, men de gir tilfredsstillelse bare så lenge de er knyttet til arbeidet man gjør (Ibid). Eksempel: En ansatt kan demotiveres av lav lønn. Men høy lønn motiverer ikke i seg selv. Hygienefaktoren må likevel være tilstede sammen med andre hygienefaktorer som et grunnleggende behov som medvirker til motivasjon. Alene motiverer hygienefaktorer ikke, men mangler de, virker de demotiverende. Hvilke faktorer som spiller rolle og hva som motiverer varierer fra person til person. Dette kan gjøre det vanskelig for ledelsen å utvikle strategier for en hel organisasjon av mennesker (Ibid).

### **2.1.6 Anerkjennelse**

Flere er opptatt av anerkjennelse, støtte og ros som viktig for motivasjon (Kristensen 2014, Skrivset, 2014 og Amabile, 1996). Ifølge Kristensen (2014) er anerkjennelse noe oppstår i det øyeblikket vi har en giver og en mottaker, eller en taler og en lytter. Det må være en relasjon tilstede før det kan være snakk om en anerkjennelse. Videre hevder han at anerkjennelse oppstår og skapes i relasjonen, men at selv om anerkjennelse er viktig for den enkelte, er ikke all anerkjennelse like viktig. Dette fordi anerkjennelse er noe relasjonelt og at den anerkjennelsen som gis direkte er viktigere enn den som for eksempel går via andre. Kristensen hevder også at det er av stor betydning hvem som anerkjenner. Betinget anerkjennelse, det vil si den anerkjennelsen som gis på bakgrunn av atferd eller prestasjoner, har ulik verdi avhengig av hvem den kommer fra. Signifikante andre er viktigere enn perifere personer (Ibid). Når anerkjennelsen kommer fra en kyndig person, som kunne klart det samme selv, blir anerkjennelsen mer verdifull, enn om den kommer fra legfolk med liten eller ingen kunnskap. Et eksempel på dette er den anerkjennelsen elever får fra lærer, den kan være veldig betydningsfull.

Et annet viktig poeng er at senderens formål med å gi anerkjennelse også spiller inn. Oppfattes anerkjennelsen som et middel til å nå et mål eller en interesse, er det ikke sikkert anerkjennelsen fungerer som forventet. Begge parter må i alle fall dele mål og interesser. Hvis anerkjennelsen oppfattes som oppfordring til å etterstrebe mål og interesser som vi ikke deler, kan anerkjennelsesverdien kjønnas liten, eller til og med ha negativ verdi (Kristiansen, 2014). Det er altså ikke alltid at anerkjennelsen gir ønsket virkning hos

mottakeren, det avhenger av en rekke faktorer som ikke uten videre kan styres eller påvirkes (Ibid).

### **2.1.7 Forskning av Skaalvik og Skaalvik; Trivsel og samarbeid**

I en undersøkelse gjort av Skaalvik og Skaalvik (2012) grupperes umiddelbare tanker og følelser knyttet til læreryrket i tre hovedkategorier etter at svarene fra 36 lærere er analysert. Disse tre hovedkategoriene er: a) gleden ved arbeidet, b) endringer og utfordringer i yrket og c) belastninger.

Internasjonal forskning viser at den generelle trivselen blant lærere er høy, men undersøkelser som er gjort viser også at det kan være mange utfordringer knyttet til yrket. Sagt med litt andre ord, høy generell trivsel kan være kombinert med lav tilfredshet med enkelte forhold i arbeidet eller ved skolen generelt (Ibid).

Funn fra Skaalvik og Skaalviks undersøkelse viser at det som gleder lærerne i jobben varierer. Men når lærerne uoppfordret snakker om trivsel og glede i arbeidet, er det gjennomgående gleden knyttet til undervisningen og samvær med elevene som kommer frem. Lærere trekker også frem at de opplever arbeidet som interessant og meningsfylt. Videre kommer det frem av undersøkelse at det som skaper interesse og gir arbeidet mening, er tilfredsstillelsen av å arbeide med mennesker, følge elever som er i utvikling og å oppleve at elevene trenger dem på veien mot det voksne livet. Studien viser også at lærerne opplever glede over å ha et arbeid som har varierte aktiviteter og oppgaver. Lærere har til nå følt stor grad av frihet til selv å utforme lærerrollen. I den senere tid opplever de derimot at utformingen av rollen er i ferd med å bli sterkere styrt av skoleeier og rektor, noe som bekymret informantene i Skaalvik og Skaalviks undersøkelse. En annen viktig trivselsfaktor i arbeidet, er samværet med kolleger. Da menes både det faglige og det sosiale fellesskapet. Det oppleves derimot som en belastning når samværet/fellesskapet ikke fungerer (Skaalvik og Skaalvik 2012).

Skaalvik og Skaalviks (2012) undersøkelse gir noen klare indikasjoner på lærernes utfordringer og positive endringer de senere år. For eksempel vises det til at lærere samarbeider mer enn tidligere. Dette skjer i hovedsak som faglige/tverrfaglige team. Velfungerende team oppleves for mange lærere som en trivselsfaktor. Det motsatte kan derimot oppleves som en belastning. Velfungerende arbeidsfellesskap kan inspirere hverandre, dra veksler på hverandre, lære av hverandre, få ideer av hverandre og

nyttiggjøre seg hverandres kunnskap. Ofte henger det faglige samarbeidet og det sosiale samværet tett sammen og de går derfor ofte i hverandre (Ibid). Forutsetninger for at samarbeid skal fungere godt er at deltakerne eller medlemmene i teamene har respekt for- og lytter til hverandre.

Trivsel har altså ifølge denne undersøkelsen betydning for det arbeidet lærerne gjør. Skaalvik og Skaalvik henviser til internasjonale forskning som viser at lærernes trivsel har stor betydning for deres forhold til elevene, for engasjement og for motivasjonen til å fortsette i yrket (Skaalvik og Skaalvik, 2012).

Når det gjelder samarbeid viser Skaalvik og Skaalviks (2012) undersøkelse at lærersamarbeid fremmer felles læring og refleksjon i lærerkollegiet. Lærere som samarbeider kan i større grad oppleve faglig trygghet enn de lærerne som ikke samarbeider (Ibid). For å få til fordeling av arbeid, forberede undervisning og i noen tilfeller gjennomføre undervisning, kreves mer samarbeid og flere møter enn det som har vært vanlig for noen år siden. Samarbeidets organisering, hvordan samarbeidet fungerer og hva møtene blir brukt til er av betydning. Hvis dette fungerer kan teamarbeidet lette lærernes arbeidsbelastning og lette på tidspresset som mange lærere kjenner på. I motsatt fall kan teamarbeid virke som en belastning (Ibid).

## **2.2 Ledelse**

Jeg vil videre beskrive teori om ledelse som har vist seg å ha betydning for motivasjonen til de som ledes.

Tidlig i det 20. århundre begynte de første systematiske forsøkene på å studere ledelse. Trekk ved ledere ble studert for å avgjøre hva som gjorde folk til gode ledere. På den tiden mente man at menneskene var født med de trekkene som gjorde dem gode til å lede andre. Forskningen la vekt på å finne de trekkene som skilte lederne fra medarbeiderne. (Northouse 2004:15 i Andersen, 2012).

Grønhaug, Hellesøy og Kaufmann (2001) hevder at begrep som «leder» og «ledelse» er begreper som er velkjent og at de vekker gjerne assosiasjoner om det å stå i spissen for noe, ha ansvar og å vise vei for andre. Videre sier Grønhaug m. fl. (2001) at ledelse er et utbredt fenomen, og ledere finnes på mange ulike nivå i organisasjoner, og når man

snakker om ledelse, har man også med andre enn lederen å gjøre. En person er leder og utfører ledelse (Ibid).

I følge Grønhaug, Hellesøy og Kaufmann (2001) vil teorier om ledelse gi forklaringer, innsikt og påvirke beslutninger og tiltak. Det er vanlig å snakke om gode og dårlige ledere. Ifølge Grønhaug m. fl. forbinder vi gjerne svakt- eller dårlig lederskap med manglende vilje til å ta ansvar, sviktende evne til å fatte beslutninger og evnen til gjennomføring av tiltak som svekket. Dårlig lederskap kan føre til sviktende motivasjon og innsatsvilje samt mistrivsel blant ansatte. I små bedrifter kan dette i ytterste konsekvens føre til dårlige resultater, oppsigelser og konkurs (Ibid).

Ledelse kan defineres på flere måter. Grønhaug m. fl. (2001 s. 29) definerer ledelse på følgende måte:

*«Lederens sentrale oppgave er å motivere til innsats og sørge for at arbeidet blir samordnet, organisert og utført på en slik måte at gruppen når de målene som er satt.»*

I følge Kirkhaug (2013) er det viktig å avgrense begrepet ledelse og ulike lederkonsept fra hverandre, og samtidig se sammenhenger mellom dem. Med dette mener han at en leder aldri bare representerer det ene eller det andre innenfor lederstiler. For eksempel en verdibasert leder, som Kirkhaug skriver om, er ikke verdibasert på heltid. En må i samsvar med en situasjonsbetinget tilnærming til lederskap, skifte mellom ulike tilnærminger alt etter hva situasjonen krever. Videre sier han at det heller ikke er skarpe skiller mellom de ulike konseptene, men snarere gråsoner – og til og med kan konseptene låne fra hverandre. Kirkhaug definerer et av lederkonseptene; verdibasert ledelse slik:

*«...verdibasert ledelse som et kollektivt og toppstyrt verktøy for påvirkning av ansattes holdninger, atferd og ambisjoner for å nå organisasjonens mål og formål gjennom forsterkning, endring eller avlæring av eksisterende verdier, utforming av nye verdier, formidling av verdier til hele organisasjonen og vedlikehold av verdiene, gjennom bevisst atferd fra lederskapets side» (Kirkhaug, 2013 s. 104).*

### 2.2.1 Transformativ ledelse

Transformativ ledelse er beskrevet på flere måter. Bass og Avolio, (1994) har beskrevet den som bestående av fire hovedkomponenter. Andersen (2011 s. 185) sier det slik:

*«Idealisert påvirkning – lederens karisma samt medarbeidernes respekt og beundring for lederen. Inspirerende motivasjon – lederens atferd gir de underordnede mening og utfordringer i arbeidet. Intellektuell stimulans – lederen agerer for nye og innovative måter å utføre arbeidet på, og stimulerer medarbeiderne til kreativ problemløsning. Og individuell omsorg – lederen viser oppmerksomhet og omsorg for hver enkelt medarbeider og hans/hennes behov for utvikling og læring i jobben.»*

Andersen beskriver de transformativ lederne som personer som gjerne skaper en tydelig visjon og følelse for det oppdraget som skal utføres. Personlighet trekkes frem som årsak til transformativ ledelse, selv om noen studier viser at det er en meget svak sammenheng mellom personlighet og transformativ ledelse. Ifølge Andersen må den transformativ ledere gjerne ha rett personlighet, fremtoning og attributter. Videre viser Andersen til andre egenskaper hos en transformativ leder, som er å være omsorgsfull, inspirerende og visjonær, etisk når han/hun fatter beslutninger, risikovillig og til slutt ha en stil som kan håndtere omgivelser i en rask forandring og under pressede arbeidsforhold. Andersen påpeker at slike ledere må innse behovet for fleksible organisasjonsformer, kunne motivere kunnskapsmedarbeidere og stimulere læring i organisasjonen. Den transformativ lederen oppmuntrer til engasjement for og forpliktelse til organisasjonen, stimulerer initiativ, fleksibilitet og høye prestasjoner. Videre påpeker Andersen at en leders evne til å appellere til høyere idealer og verdier hos underordnede er viktig. Denne formen for lederskap gir gjerne resultater som medfører relasjoner med gjensidig stimulans og som gjør tilhengerne om til ledere og moralske foregangsmenn (Andersen, 2011).

### 2.2.2 Verdsettende ledelse

Som tidligere nevnt er ros, anerkjennelse og støtte er viktige motivasjonsfaktorer og verdsettende ledelse er et rammeverk som vektlegger disse faktorene. På bakgrunn av dette vil jeg bruke rammeverket om verdsettende ledelse. Ifølge Skrøvset og Tiller (2015) er verdsettende ledelse et fenomen som vokser. De hevder at gjennom verdsetting praktiseres

den gamle dyden som handler om å vise takknemlighet for at andre finnes. Videre skriver de om at det å verdsette kommer av ordet verdi og handler om å gi verdi. Og videre at å verdsette andre mennesker for det de er og det de gjør, gir alltid noe tilbake. Lederen har i denne forbindelse også en viktig rolle, som å kunne være et godt eksempel i hverdagen, og på denne måten få verdsettingen til å øke i styrke og til å spre seg i organisasjonen. I verdsettende ledelse må det være samsvar mellom det lederen gjør og det lederen uttrykker i ord (Ibid). En forutsetning, som er grunnleggende i verdsettende ledelse, er at leder og medarbeider vil hverandre vel (Skrøvset, 2014). Skrøvset sammenligner verdsettende ledelse med demokratisk ledelse og mener det er beslektet. Det er vanskelig å se for seg verdsettende ledelse som samtidig ikke er demokratisk. Jeg velger her å ikke ta for meg demokratiske ledelse men heller trekke frem at verdsettende ledelse og demokratisk ledelse forutsetter hverandre. Jeg bygger dette på Skrøvsets utsagn om at det uten demokratiske verdier i bunn, gjør verdsettende ledelse hul, og uten verdsettende perspektiv blir det vanskelig å få til det samarbeidet som demokratisk ledelse bygger på (Skrøvset, 2014).

I følge Skrøvset er ros kanskje det mest opplagte, men også mest avanserte verktøyet i verdsettende ledelse, (Skrøvset, 2014). Hun beskriver dette på følgende måte. Å rose medarbeiderne er en fin måte for lederen å vise at en ser sine ansatte. Å få ros er deilig, og ros virker hvis en opplever at rosen er reel. Ros gir energi. Rosen må være konkret og fortjent, da virker den best. Om den ikke oppleves som troverdig virker den mot sin hensikt. Ufortjent ros kan si noe om den som roser. Når rosen ikke kommer på riktig sted til riktig person, tenker en gjerne at den som gav rosen ikke følger helt med.

Videre skriver Skrøvset at mennesker håndterer ros forskjellig, og det kan det være utfordrende å takle den. Et eksempel er hvis en ikke er vant til å få ros, og hvis rosen kommer i påhør av andre. De fleste trenger å trene på å motta ros, motta den med et «tak» og ikke snakke den bort. Et «tak» til den som har tatt seg tiden og bryet med å rose er på sin plass.

Skrøvset og Tiller (2015) legger vekt på at verdsetting har mange positive ringvirkninger og at det er en stor gave å bli verdsatt som menneske. Videre hevder de at verdsettingen av andre kan hjelpe en over vanskelige kneiker og det kan gi kraft som en trenger i hverdagen. De sier også at mennesker blir friskere av å bli verdsatt, og at medarbeidere som opplever verdsetting i arbeidshverdagen, gir også mer tilbake, gjerne som godt



kvalitetsarbeid, men også i form av verdifull respons som styrker og videreutvikler medarbeidere og lederen.

Skrøvset og Tiller (2015) hevder videre at for at den verdsettende ledelsen skal ha betydning og gi den ønskede krafta, bør «ny kontrakt» mellom leder og medarbeider «skrives», slik at alle er innforstått om hva kontrakten inneholder. Videre sier de at hvis en arbeidsplass ikke har kultur for verdsettende ledelse kan forsøk på verdsetting fra leder bli oppfattet negativt og mistolkes, og at ledere som driver verdsettende ledelse må ha verdsettende kompetanse og at det er viktig å ha en god teoretisk forståelse for verdsettingens betydning. I tillegg mener de at kompetansen må læres og det kreves at man styrker den, videreutvikler den og bygger den gjennom de daglige gjøremålene som leder. Verdsettende stil preges, ifølge Skrøvset og Tiller, av at leder henter ut det beste i alle, fører dialoger som gjør at ansatte føler seg verdifulle. Videre mener de at medbestemmelse, respekt og tillit er viktige faktorer i verdsettende ledelse, og en tydelig ledelse uten å være autoritær. De vektlegger også det at en leder må kunne se sine medarbeidere som hele personer og bry seg om hva de ansatte sier og gjør. Å se og bli sett er derfor et grunnleggende vilkår for verdsettende læring og ledelse.

### **Forventninger til verdsettende ledelse**

I følge Skrøvset (2014) vil en leder som er tydelig oppleves som en trygg leder. Dette innebærer at han/henne kommuniserer sine lederstrategier og videre er klar på hvilke regler og normer som gjelder. Selv om det er viktig at forventninger om ledelse og lederstrategier er avklart, er det ikke uvanlig at det ikke er det (Skrøvset, 2014). Skal en leder skape åpenhet, trygghet og forutsigbarhet er det viktig at leder snakker med sine medarbeidere om lederstrategier. Skrøvset (2014) viser til en undersøkelse der en skole fikk ny rektor. Den nye rektoren gikk rundt på skolen, stoppet og pratet for å bli kjent med personalet og elever. Rektoren mente selv at hun stilte åpne og hyggelige spørsmål. Imidlertid oppfattet lærerne spørsmålene som «Hva holder den nye rektorene på med?» Lærerne var ikke vant til at rektor brydde seg med hva de holdt på med. Skrøvset (2014) understreker viktigheten med avklaringer og definerte forventninger, kommunikasjon og åpenhet i forhold til dette, hvis ny praksis skal innføres. Lærerne i denne undersøkelsen var vant til en annen kultur, nemlig at rektor ikke brydde seg med «deres» arbeid. Den gamle rektoren og lærerne hadde hatt en «usynlig kontrakt» om at de ikke legger seg opp i hverandres arbeid. Den nye rektoren kom inn med ny praksis som ikke var avklart og kommunisert ut til lærerne

på forhånd. Nettopp fordi denne informasjonen manglet ble det feil for lærerne å få uventet besøk på kontoret/arbeidsplassen av rektor (Ibid).

### **Ledelse og lederteam**

Internasjonale studier viser til et særegent fenomen for skandinaviske skoler, nemlig at god ledelse foregår i lederteam. I motsetning til dette er i store deler av den vestlige verden rektor alene som blir løftet opp og framhevet (Skrøvset, 2014). Ifølge Skrøvset gir dette med gode team mange fordeler. Gode team består av folk med komplementære egenskaper og ferdigheter og appellerer derfor til ulike medarbeidere. Skrøvset peker på en annen fordel med lederteam, at de er mindre sårbare for fravær, sykdom og slitasje. Derfor kan en si at de er mer robuste og bærekraftige over tid (Ibid).

### **2.2.3 Distribuert ledelse**

I det videre blir distribuert ledelse kort beskrevet. Halvorsen (2012) sier at distribuert ledelse har fått økende oppmerksomhet det siste tiåret. Noen av årsakene til dette, som Halvorsen peker på, er at distribuerte ledelsesformer har positiv virkning både på utvikling av skoler og elevenes læring. Videre hevder han at distribuert ledelse fanger opp endringer som har skjedd i skolen og åpner for tydeligere ansvarliggjøring av alle skolens ansatte for hele skolens virksomhet.

I følge Halvorsen er distribuert ledelse ikke et entydig begrep med et allment omforent innhold. Han hevder at fellesnevneren er en oppfatning av at ledelse utøves av personer både i og utenfor formelle lederposisjoner, på ulike nivåer i organisasjonen. Begrepet gir heller ingen oppskrift på hvordan ledelse bør organiseres. Distribuert ledelse sin styrke i skolesammenheng er at fokus flyttes fra den som sitter i den formelle lederposisjonen, til en praksis som utvikles i et komplekst samspill mellom mennesker og situasjon. Halvorsen hevder videre at skal vi forstå hvordan en skole ledes, må vi undersøke samspillet mellom de som innehar formelle lederposisjoner i skolen, og de som ikke har det, og deres situasjon. Distribuert ledelse fratrukker formelle leder verken handlingsrom eller lederansvar (Ibid).

Jeg har tatt for meg ulike motivasjons- og ledelsesteorier og nyere forskning på ledelse og motivasjon i skolen. Både transformasjonsledelse, verdsettende ledelse og distribuert ledelse sier noe om lederens rolle for å motivere og lede de ansatte. Nyere forskning viser at både trivsel, ros og anerkjennelse er viktig for lærernes motivasjon.



## **3 METODE**

I dette kapitlet begrunnes valg av undersøkelsesdesign og metode. Først gjøres det rede for sentrale kjennetegn ved kvalitativ forskning. Fokuset rettes mot intervju som metode for innsamling av empiri. Design for eget prosjekt konkretiseres i slutten av kapitlet. Her gjøres det også rede for utvalg, intervju guide, transkribering og etiske betraktninger.

### **3.1 Valg av metodisk design**

Etter hvert som problemstillingen i forskningsprosjektet «vokste frem», ble valg av metode tydeligere. Min vurdering er at problemstillingen legger opp til en kvalitativ undersøkelse som betyr at jeg måtte gå i dybden. Å forske kvalitativt innebærer å rette blikket mot menneskers hverdagsliv i deres naturlige kontekst, der forskeren søker å forstå aktørens perspektiv (Postholm, 2010). Jeg har valgt en skole som presterer godt i forhold til å nå overordnede mål i strategiplanen for videregående opplæring i Troms.

### **3.2 Kvalitativ metode**

Kvalitativ forskning innebærer å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2010). Kvalitativ metoder er forskningsstrategier som egner seg for beskrivelse og analyse av karaktertrekk og egenskaper eller kvaliteter ved de fenomener som skal studeres. I kvalitativ metode består materialet av tekst fra samtaler, intervju eller observasjoner, til forskjell fra de kvantitative metodene, som bygger på numerisk data. Kvalitativ metode kan gi kunnskap av dypere natur enn den overflatekunnskapen som enkelte kvantitative metoder gir. Den kvalitative forskningstradisjonen støtter seg til teorier fra postmodernisme og sosial konstruksjonisme, der forskeren ansees som en aktiv deltaker i en kunnskapsutvikling som aldri kan bli fullstendig (Røykenes, 2008). Den handler mer om nye spørsmål enn om universelle sannheter. Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi). Fenomenologer er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden (Kvale, 2014). Kvalitativ metoder kan bidra til at det fremstilles et mangfold og nyanser. Postholm (2010) sier at kvalitative forskere retter blikket mot menneskers hverdagslige handlinger i sin naturlige kontekst, og at dette forskerblikket farges av forskerens teoretiske ståsted.

### 3.3 Intervjudata

Intervjudata kan samles ved intervju av enkeltpersoner eller ved gruppesamtaler (fokusgrupper). Hvis en tar utgangspunkt i fenomenologisk perspektiv, kan man få kunnskap om informantens erfaringer, altså informantens versjon av egen historie, dette ved intervju av enkeltpersoner. Man ønsker at intervjuet skal åpne for kunnskap som er forankret i informantens livsverden. Intervjuet skal ha en deskriptiv orientering, der svarene blir mest mulig spesifikke. Deskriptiv informasjon kan hjelpe forskeren til å forstå de kontekstuelle faktorene (Postholm, 2010). Gruppeintervju er en pragmatisk tilnærming som kan gi ny og nyttig kunnskap med overkommelig innsats. Spørsmålene kan være åpne og ikke standardiserte eller man kan bruke en intervjuguide (Kvale og Brinkmann, 2012). Intervjuguiden bør imidlertid ikke være for detaljerte. Justering underveis av intervjuguiden og utvalgsstrategi kan bidra til å styrke validiteten av materialet (Malterud, 2002). I gjennomføringen av mine intervju ble intervjuguid brukt. Dette stiller krav til intervjueren. Vedkommende må være i stand til å lytte forutsetningsløst, samtidig som samtalen skal være fokusert. Den som intervjuer må også være lydhør overfor forandringer. Min rolle i intervjuene ble å være ordstyrer og å holde tråden i spørsmålene. Jeg sørget for at alle fikk komme med sin respons på alle spørsmålene. Selv om det ble svart på flere spørsmål i ett, ble alle spørsmål i intervjuguiden stilt, dette for å sikre at alle spørsmål jeg hadde skulle bli besvart.

Kvalitativ forskning bidrar i mye større grad enn kvantitativ forskning med beskrivende detaljer når funnene fra undersøkelsen blir kommunisert. Mange kvalitative studier bidrar også med detaljerte beskrivelser av hva som skjer i selve den settingen som blir undersøkt. Detaljene kan være tilsynelatende trivielle, man kan vise seg å ha stor betydning for forskeren fordi detaljene er viktige for respondenten samt at detaljene gjør det mulig å få oversikt over den sammenhengen respondenten befinner seg i. Kvalitativ forskning har en tendens til å se på det sosiale livet i form av prosesser. En av måtene dette kommer til uttrykk på er at det ofte er et poeng å vise hvordan hendelser og mønstre utvikler seg over tid. Etnografer er typiske eksempler på forskere som forblir orientert rundt samme sosiale setting over en lang periode, ofte år (Kvale og Brinkmann, 2012). Det er likevel ikke bare etnografer som har evne til å formidle en følelse av fremskritt inn i vår forståelse av det sosiale livet. Dette kan bli oppnådd gjennom semi-strukturerte og ustrukturerte intervjuer ved å spørre deltakerne om de vil reflektere over de prosessene som har ledet frem til eller ført til en hendelse. Intervjuer i kvalitativ metode skiller seg fra intervjuer i kvantitativ

metode på flere måter. Fremgangsmåten i kvalitative intervjuer er mye mindre strukturert enn i kvantitative intervjuer. I kvantitative undersøkelser, er framgangsmåten strukturert for å gjøre reliabiliteten og validiteten (påliteligheten og gyldigheten) til et best mulig mål. En annen årsak til at det er mer strukturert er at undersøkeren har et klart sett med spørsmål som skal belyses. I kvalitativ forskning er spørsmålene ofte mer generelle og mer preget av intervjuerens egne perspektiver.

I min forskning var det formålstjenlig med kvalitativ metode herunder gruppeintervjuer med strukturerte/intensivt design. Likevel vil jeg vurdere eventuelle ulemper ved metoden. Intervju og transkribering av disse tar tid. Det er derfor å foretrekke et intensivt design. Med få respondenter, som i mitt tilfelle, kan en få problemer med representativitet og ekstern gyldighet. Men til tross for få respondenter og bare fire intervjuer, som i mitt tilfelle, kan mengden data ofte bli stor og kompleks, og det kan være vanskelig å systematisere og kategorisere innsamlet data (Jacobsen, 2013).

Tross dette var det intervju som fremsto som naturlig strategi for datainnsamling for mitt forskningsprosjekt.

En metodisk tilnærming til problemstillingen fordrer for det første at man klargjør hva slags type informasjon som skal samles inn for å belyse de forskningsmessige spørsmålene best mulig. Det er deretter nødvendig med en redegjørelse for hvordan en konkret har valgt å gå frem for å skaffe denne informasjonen. En kan bruke både kvantitative og kvalitative data for å prøve problemstillingen. I mitt prosjekt har jeg respondenter fra en årlig arbeidsmiljøkartlegging som informanter i kvalitativt dybdeintervjuer.

### **3.4 Validitet**

Når det gjelder metode er det to viktige begrep man må forholde seg til. Disse er validitet og reliabilitet. Jeg skal først ta for meg validitet.

Når det forskes på et fenomen ønsker man at resultatene skal være valide. Validitet beskriver om dataene faktisk sier noe om det en ønsker å undersøke. For eksempel om dataene er relevante for å bekrefte eller avkrefte en forskningsteori eller forskningsspørsmål. Dataenes validitet må tas hensyn til i hele forskningsprosessen, helt fra hvordan data kodes, tolkes og til hvordan de brukes i analysen i en rapport (Kvale og Brinkmann, 2009). Operasjonaliseringen av problemstillingen er en kritisk faktor for å

sikre høy grad av validitet. En teoretisk problemstilling må ”smis” til for å la seg operasjonalisere i en mer praktisk datainnsamlingsammenheng. Dette er viktig å tenke nøye på når spørsmål til datainnsamling skal formuleres.

Noen ganger kan enkelte teorier være dårligere begrunnet enn andre. De teorier som det er best begrunnelse for, er de som regnes som mest valide (Kleven, 2014).

Når man gjennomfører intervjuer gjelder spørsmålet om validitet også innholdet i informantens utsagn. Det holder ikke bare at spørsmålene er operasjonalisert til å dekke forskerspørsmålene vi ønsker svar på. Svarene til informanten kan være sanne, falske, pålitelige eller upålitelige (reliabilitet handler om pålitelighet). Forskeren streber etter å bringe frem sannsynlig eller troverdig kunnskap. Men mye kan gå galt på veien. Tenk deg spørsmål som ikke er dekkende/valide for å fremskaffe svar på problemstillingen og usanne svar fra en upålitelig informant analysert opp mot ikke treffende teori i forhold til samme problemstilling. Validitet handler om mer enn metodene som benyttes i forskning. Forskeren som person, og dens moralske integritet og praktisk klokskap, er avgjørende for vurderingen av den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert (Kvale og Brinkmann, 2009). I fenomenologisk forskning er ikke spørsmålet i hvor stor grad av overensstemmelse det er mellom teksten og virkeligheten. Man kan heller spørre om en gruppe erfarne forskere aksepterer resultatene som sannsynlige eller troverdige. Fenomenologiske forskere kaller det høy grad av troverdighet eller validitet når leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen. Spilleregler forskeren har brukt i enhver fase kommer på denne måten frem. Det er en forutsetning i en fenomenologisk analyse at forskeren utvikler en refleksiv og kritisk bevissthet om sin rolle i forhold til forskningsfeltet og sine informanter (Postholm, 2010). Man kan si at ukontrollert subjektivitet er en trussel mot validiteten i fenomenologisk forskning. Når man intervjuer mange enkeltindivider i et forskningsprosjekt skal man være klar over av flere forhold kan påvirke resultatet. For eksempel forskerens forventinger eller at noen informanter kan øve større påvirkning på forskeren enn andre. Gjennom transkribering av intervjuer av mange informanter, kan det bli borte noe på veien, eller at forskerens tolkning av svaret endrer det informantens egentlig mente (Ibid).



### **3.4.1 Begrepsvaliditet**

Begrepsvaliditet menes om uavhengig og avhengig variabel faktisk måler de relevante begreper i en problemstilling. For å operasjonalisere to variabler må man ta for seg avhengig og uavhengig variabel hver for seg. Da kan man gjøre variablene målbar. Kleven (2014) forklarer begrepsvaliditet med graden av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det. Begrepsvaliditet uttrykker samsvaret mellom teoretisk begrep og gjennomført «måling». Feilkilder som kommer til underveis i selve datainnsamlingen er med på å redusere begrepsvaliditeten fordi de reduserer samsvaret mellom definisjonen av begrepet og begrepet slik det er operasjonalisert (Kleven, 2014). Med andre ord kan man si at begrepsvaliditeten beskriver overgangen fra teoretiske begreper til empirisk undersøkelse, og det vil ofte være en skjønnsmessig vurdering og justering i forhold til hvor stort samsvar det er mellom det en planlegger å måle og det en måler. Når samsvar nevnes, er det naturlig å si kort noe om årsakssammenheng (kausalitet). I pedagogisk øyemed blir spørsmålet om et tiltak har en virkning. Fungerer tiltaket som medvirkende årsak til en eller annen form for endring (Ibid).

### **3.4.2 Indre validitet**

Indre validitet handler om å se på sammenhengen mellom to variabler. God indre validitet innebærer at man kan stole på den tolkningen som framsettes om relasjoner mellom variabler. Det kan være at man har data for den samme persongruppen på to variabler. Da kan man undersøke om høy score på den ene variabelen gir høy score på den andre også. Et kjent eksempel på relasjon mellom variabler kan være sammenheng mellom prestasjoner i to skolefag. Ser man på prestasjonene i to ulike fag, vet vi at det er en viss sammenheng mellom disse. Er du god i det ene faget, er hovedtendensen at du mest sannsynlig er det også i det andre faget. Sammenhengen er likevel langt fra fullstendig. Dette kalles for positiv korrelasjon mellom prestasjonene i disse to fagene (Johannessen, 2009). Selv om det er positiv korrelasjon mellom variablene, er det ikke noe bevis for at det foreligger noe årsaksforhold mellom dem (kausalitet). Når man begynner å tolke inn årsaksforhold mellom variabler, blir spørsmålet om indre validitet aktuelt. Indre validitet er uaktuelt så lenge man nøyer seg å påvise statistisk at det er en sammenheng. For at bruken av

kunnskap om statistisk sammenhenger skal ha verdi i pedagogisk virksomhet må vi tolke hva som påvirker hva (Kleven, 2014).

### **3.4.3 Ytre validitet**

Ytre validitet handler om hvor langt man kan strekke gyldighetsområdet for de resultatene en finner i en undersøkelse. Det handler altså om resultatet kan generaliseres. Hvis resultatene man finner i en undersøkelse kan gjøres gjeldende for de personer og situasjoner som er relevante utfra undersøkelsens problemstilling, kan vi si at undersøkelsen har ytre validitet. Man må være forsiktig slik at man ikke trekker gyldighetsområdet lengre enn det er grunnlag for. Kleven (2014) sier at man må vurdere om det er grunnlag for de konklusjoner som trekkes i en forskningsrapport med hensyn til generalisering og overføring av resultater til personer og situasjoner enn dem vi har undersøkt. Tidligere snakken man om generalisering av forskningsresultater. I de senere år snakkes det mer om overføring av forskningsresultater. Likevel ses et skille på dette mellom ulike forskningsmetoder som brukes. Eksempelvis i kvalitativ metode brukes nesten bare uttrykket overføring. I litteratur om kvantitativ metode snakkes det vanligvis om generalisering. Altså kan man si at det skilles mellom statistisk generalisering og skjønnsmessig generalisering, hvor uttrykket skjønnsmessig generalisering brukes med samme betydning som overføring (Ibid).

### **3.5 Reliabilitet**

Reliabilitet er det andre viktige begrepet man må forholde seg til når det gjelder metode. Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre. Det handler om resultat kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt (Kvale og Brinkmann, 2009). Reliabilitet gjør seg gjeldende i flere faser av undersøkelsen; når spørsmålene «lages», i gjennomføringen av intervjuet, i transkriberingen og i analysen av undersøkelsen. De tradisjonelle kravene til reliabilitet er problematiske i kvalitativ forskning, siden et møte med forskeren og informantene alltid er en unik tidsbestemt situasjon (Postholm, 2010). Reliabilitet refererer vanligvis til resultatene pålitelighet. Normalt sett kan resultatene reproduseres og gjentas, men dette er ikke i samsvar med logikken i kvalitativ intervjuing. Å gjenta et intervju på samme måte er umulig fordi informanten kan ikke repetere det som ble sagt, delvis fordi informanten ikke kan huske

hva som ble sagt og delvis på grunn av den økte innsikten informantene fikk i første intervju (Ibid). Silverman (1993) foretrekker autentisitet i stedet for reliabilitet i kvalitativ forskning, hvor målet er å nå frem til en autentisk forståelse av informantens erfaringer (Postholm, 2010).

## **3.6 Undersøkellesdesign og metodisk valg**

### **3.6.1 Utvalg**

Utvalget i undersøkelsen er en ledergruppe og to lærerteam ved en videregående skole i Troms. Denne skolen ble tilfeldig utvalgt med bakgrunn i egen kjennskap til skolen som jeg har fått gjennom fylkesutdanningssjefens dialogmøter som årlig gjennomføres med alle de videregående skolene i Troms. Ledergruppa besto av rektor, assisterende rektor og tre avdelingsledere. Lærergroppene besto av to grupper med fire lærere i hver gruppe. Det var rektor som spurte to av teamlederne ved skolen om de kunne stille med fire – fem lærere fra sitt team til intervju. Det var ingen kriterier som ble stilt til utvelgelse av lærerne. Heller ikke teamlederne. Rektor spurte flere team om å delta i undersøkelsen. To av de som ble spurt stilte seg positive til å delta. De to teamene som stilte til intervju, deltok med fire lærere inkludert teamleder. Teamleder er også lærer, men leder i tillegg et tverrfaglig team. Alle stilte velvillig opp til intervju. Rektor skulle egentlig vært med på intervjuet som ble gjort med ledergruppa, men rektor var syk den dagen, så det ble gjennomført et eget intervju med bare rektor noen dager senere. Det ble stilt samme spørsmål til rektor som til ledergruppa. En kan stille spørsmål til om ledergruppa ville svart annerledes med rektor til stede. Rektor la til rette for at intervjuene kunne gjennomføres i arbeidstiden.

Videre i rapporten vil lederne omtales som ledelsen ved skolen, ledergruppa, rektor og nærmeste leder.

Å samle inne data i egen organisasjon kan medføre at en møter mennesker som en av ulike årsaker har en relasjon til. Det ble derfor viktig for meg å være bevisst på hvorvidt nærhet eller ønsket om åpenhet mellom forsker og respondentene, påvirker en objektiv forskerrolle (Jacobsen, 2013). Refleksjonene knyttet til relasjonenes betydning ble for egen del todelt. På den ene siden viste nærhet og kjennskap til enkelte i gruppene seg gjennom en avslappet, bekreftende og humoristisk atmosfære. På den andre siden representerte noen

av respondentene jeg kjente fra før høyere grad av intensitet og mer pågående/snakkesalig i responsen på intervju spørsmålene.

Empiri fra intervjuene med lærergruppene vil ikke kunne si noe om hva alle lærerne på den aktuelle skolen mener og oppfatter. Formålet var å frembringe kunnskap og praksis som kunne belyse problemstillingen. Utvalget var variert sammensatt både når det gjelder kjønn, alder, fag og erfaring. Dette ble ansett som en fordel, da en slik variasjon kan ha betydning for respondentenes perspektiver.

### **3.6.2 Intervjuguiden og intervju spørsmål**

For å belyse problemstillingens dimensjoner ble den forsøkt delt opp i forskbare forskningsspørsmål. Disse dannet igjen utgangspunkt for intervjuguiden (vedlegg 1). Det ble stilt ulike spørsmål til lederne og lærerne (se guiden).

Spørsmålene i intervjuet ble sendt ut til respondentene på forhånd, men alle hadde ikke lest spørsmålene på forhånd, dermed ble det mer en reflekterende prosess i selve intervjuene.

Ulempen ved det kan være at respondentene ikke fikk nok tid til reflektere over spørsmålene og at svarene ikke viser respondentenes fulle og hele forståelse og innsikt. I begrepsvaliditeten (Kleven, 2011) i forskningsprosjektet må det tas høyde for at begreper både i problemstillingen og i intervjuguiden kunne forstås forskjellig og dermed muligheten for en viss uoverensstemmelse mellom begrepenes teoretiske definisjon og hvordan jeg hadde definert og forstått dem, og hvordan de hadde blitt operasjonalisert.

Spørsmålene i intervjuet handlet om områder som kan være/ofte er av betydning for lærernes motivasjon samt forhold hvor ledelsen kan legge til rette slik at motivasjon skapes. Eksempel på temaer lærerne ble spurt om var hva motiveres lærerne av, hvilke arbeidsoppgaver motiverer lærerne, trivsel, arbeidsmiljøet og medarbeidersamtalen.

Ledelsen ble spurt om de samme faktorene. Gjennom systematiseringen og kategoriseringen utkrystalliserte det seg hva lærerne og ledelsen hadde lik oppfatning om på disse områdene og hva de hadde ulik oppfatning om. Disse funnene er blitt gjenstand for drøftingen.

### 3.6.3 Transkribering

Transkribering, er en tidkrevende prosess, men Thagaard (2009) anbefaler likevel å transkribere selv fordi det er en viktig del av analyseprosessen. Ved å lytte og skrive kommer nye tanker, og man får god kjennskap til egne innsamlede data. Verktøyet Hypertranscribe var til god hjelp i prosessen. Alt ble transkriberte, ord for ord. Hypertranscribe gjorde det enkelt å notere hvor jeg var i intervjuet tidsmessig, noe som gjorde det lett å gå tilbake og lytte på nytt ved behov. En åpenbar fordel med å transkribere selv var at jeg fikk en grundig gjennomgang av intervjuet, og flere inntrykk enn jeg fikk i intervjusituasjonen. En åpenbar ulempe var at det tok lang tid. Nedskrevne intervjuer har den fordelen at man kan skrive kommentarer i marginen, og det letter analyseringen av materialet (Jacobsen, 2013).

### 3.6.4 Prinsipper for analyse av funn

Da datamaterialet skulle bearbeides og kodes lagde jeg to skjemaer med kolonner med overskriftene hva, hvordan og hvorfor. Jeg hadde et skjema for svarene fra lærerintervjuene og et skjema for lederintervjuene. All informasjon i hvert intervju spørsmål ble plassert i riktig kolonne ut fra hvor informasjonen hørte hjemme. Det ble stilt ulike spørsmål til lederne og til lærerne, men spørsmålene berørte de samme temaene. For eksempel ble lærerne spurt om «*de opplevde støtte, tydelige forventninger og god dialog med nærmeste leder. Når og hvordan?*» Mens lederne ble for spurt om «*hvordan støttes lærerne av lederne i sitt arbeid? På hvilke områder og hvordan?*». Å bearbeide all informasjonen ble et relativt stort og tidkrevende arbeid. Det var i midlertid ikke alltid at hvordan og hvorfor «stemte helt», men struktureringen gav meg en oversikt over svarene på de spørsmålene der lærere og ledere har svart på noenlunde de samme temaene. Det utkrystalliserte seg flere faktorer som gir/gav grunnlag til drøfting. Disse faktorene var autonomi vs. kontroll, medarbeidersamtalen, arbeidsmiljø og trivsel. I drøftingen vil følgende punkter diskuteres:

- Ledelsens evne til å motivere i spenningsfeltet tilstedeværelse og lærernes autonomi
- I lys av å ikke være tett nok på lærerne, hvordan kan leder bruke medarbeidersamtalen konstruktivt til motivasjon av lærerne?
- Arbeidsmiljøet, trivsel

### 3.6.5 Etikk

I forskning er det er mange sider ved undersøkelser det må tas hensyn til. Den etiske siden har flere aspekter siden samfunnsfaglige undersøkelser nesten alltid handler om å studere hva mennesker sier, tenker og gjør. Vitenskapelige undersøkelser kan derfor oppleves som et slags «innbrudd» i informantenes verden, og medføre at den som undersøker må gjøre en rekke etiske overveielser (Jacobsen, 2013).

I invitasjonsbrevet orienterte jeg informantene om forskningens overordnede tema, om samtykke, anonymitet og muligheten til å trekke seg uten å oppgi årsak til det (vedlegg 2).

I denne undersøkelse var rådataen et resultat av gruppeintervjuer som ble tatt opp elektronisk/digitalt og deretter transkribert. Undersøkelsen ble meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (vedlegg 3). Med bakgrunn i beskrivelsen av hvordan rådata skulle behandles, anonymitet av informantene og hvordan eventuelle opplysninger skulle formidles i rapporten, var tilbakemeldingen på innmeldingen at det ikke var behov for å melde denne undersøkelsen. Etter transkriberingen ble lydfilene slettet. Skolens- og informantenes navn er anonymisert i rapporten.

Krav til riktig presentasjon av data, har også en etisk dimensjon. Forskeren skal etter beste evne gjengi resultatet fullstendig og i riktig kontekst, og data og resultater skal ikke forfalskes (Jacobsen, 2013). Som forsker påvirkes man fra første til andre, tredje og fjerde intervju, som også var tilfelle i min del i min forskning. Forskeren får ny informasjon som en drar med seg i de neste intervjuene. I større eller mindre grad påvirker alltid forskeren situasjonen på en eller annen måte (Nilsen, 2012). Erfaring fra egen forskning bekrefter dette. Altså kan forsker påvirkes av situasjonene i de forskjellige intervjuene og forsker med sin erfaringer kan påvirke i intervjuene.

## 4 EMPIRI OG ANALYSE

Fire transkriberte intervju genererte mye informasjon. For å sikre en ryddig fremstilling av empiri og forskningsfunn presenterer jeg disse i tre delkapitler, der forskningsspørsmålene danner overskrift og er bakgrunn for analysen. I de to første delene presenteres lærerstemmene og i andre del ledernes stemme. I de to siste delene blir faktorene; *leders tilstedeværelse i lærernes arbeidshverdag, rektors tilgjengelighet, arbeidsmiljøet, medarbeidersamtalen og utstyr i undervisningen*, analysert.

### 4.1 Hva motiverer lærerne?

Lærerne i denne undersøkelsen motiveres av å være sammen med elevene i klasserommet, å oppleve at elevene mestrer og at det foregår læring der. Videre motiveres lærerne av å planlegge undervisningen og av å lage halvårsplaner. Tilbakemelding fra elevene og kontakten med dem for øvrig motiverer også. Det å være kontaktlærer oppleves også som meningsfylt; å få kunne gjøre en forskjell for elevene. Lærerne understreker også samarbeidet med kollegaer som en høy motivasjonsfaktor. Spesielt når samarbeidet er godt og når lærere hjelper og støtter hverandre. Noen lærere fortalte om tolærersystem, som var særlig givende, inspirerende og motiverende. Tolærersystemet gav lærerne mulighet til å oppmuntre hverandre, utveksle erfaringer og evaluere undervisningsopplegg sammen etter gjennomføringen av dem. De fortalt at de likte å prøve ut nye undervisningsopplegg som hadde andre innfallsvinkler enn det de hadde prøvd tidligere. En lærer sa:

*«Det er livslang læring å være lærer.»*

En annen lærer fortalte om dette betydningsfulle samarbeidet at:

*«I forhold til motivasjon, så opplever jeg at kollegaer er mer interessert i den faglige utviklingen enn ledelsen er.»*

### 4.2 På hvilken måte opplever lærerne at de motiveres av ledelsen?

#### 4.2.1 Leders tilstedeværelse i lærernes arbeidshverdag

Det ble stilt følgende spørsmål til lærerne: *I hvor stor grad og på hvilken måte blir du motivert av henholdsvis ledelsen, kollegaene, elevene og selve arbeidsoppgaven?* Lærerne

svarte ganske raskt at å være i klasserommet, herunder undervise (tavleundervisning), være sammen med elevene, gjerne entusiastiske elever, planlegge undervisningen, opplevelsen av at elevene mestrer og å være kontaktlærer motiverer dem veldig. Videre svarte de at samarbeidet med kollegaer og hjelp og støtte fra disse motiverer også i arbeidshverdagen. Et godt fagmiljø er svært viktig. Det motiverer mer enn ledelsen. Det var en unisont enighet om dette og følgende ble oppsummert:

*«Lærere liker å stille opp for hverandre. Det er en veldig god støtte i kollegaer på denne skolen. Det handler om å være raus mot hverandre.»*

Lærerne svarte også hva som ikke motiverer. Kort oppsummert er bunker med vurderingsarbeid (prøver, teoretiske rapporter og lignende), konflikter med elever og krevende elever som genererer mye møtetid med ulike instanser noe demotiverende.

Hva svarte så lærerne om i hvilken grad ledelsen motiverer i arbeidshverdagen?

Lærerne sa at de blir i mindre grad motivert av ledelsen. De uttrykte at ledelsen er så langt unna dem i arbeidshverdagen. Det er liten kontakt mellom ledelsen og lærerne når det gjelder lærernes arbeidsoppgaver og fagområder. En lærer sa:

*«De kjenner knapt til hva jeg gjør, så jeg skjønner ikke hvordan de kan motivere meg, annet enn å være hyggelig?»*

Likevel sa lærerne at de motiveres av ledelsen når de setter pris på jobben lærerne gjør, når de bekrefter at man gjør en god jobb og anerkjenner dem. Også når ledelsen viser fleksibilitet, og når ledelsen viser dem tiltro, motiveres de og da blir lærere fleksible tilbake.

Videre ble det i intervjuguiden spurt om *hvordan ønsker dere at ledelsen skal jobbe for å fremme lærernes motivasjon i arbeidet? Hva gjør ledelsen for å fremme motivasjon?* Her sier lærerne at de ønsker at ledelsen skal være synlig tilstede og kjenne til arbeidsoppgavene i deres arbeid. Lærerne vil bli hørt. Det sliter noen av dem litt med i dag, fordi deres nærmeste leder ikke kjenner deres fagområde. Lærerne ønsker seg faste rammer og forutsigbarhet. Videre ønsker de at de blir sett, og at leder tar seg tid til dem, viser dem tillit og at de representerer trygghet. De ønsker at ledelsen er oppdatert på fagområdet deres og at de er med på å løfte lærerne frem. En lærer sa:

*«Jeg skulle ønske at vår pedagogiske leder var sammen med oss en hel uke og observert hva vi gjør, ikke bare det vi gjør i klasserommet men ellers også.»*



Teamlederne sa at de opplever en annen støtte hos lederne som teamleder enn som lærer. En lærer, som også var teamleder sa:

*«Som teamleder opplever jeg støtte, og jeg føler meg verdsatt, sett og behandlet på en annen måte.»*

## **4.2.2 Rektors tilgjengelighet**

Gjennom bearbeiding av datamaterialet viste det seg at både lærere og ledere har lik oppfatning av rektors tilstedeværelse, engasjement og evne til å oppmuntre og motivere. Lærerne hadde flere betraktninger i forhold til dette.

Rektor ved skolen er veldig støttende, åpen og oppmuntrende. Og Lærerne opplever at rektor er raus og god på tilrettelegging, dette motiverer lærerne. For eksempel hensyn tas det at noen lærere har 50 % av jobben sin en annen plass enn ved skolen. Rektor er god til å tilpasse slikt. Det tas også hensyn til familiære utfordringer i timeplanlegging, for eksempel hvis man har fire små som skal leveres på morgenen. Lærerne opplever også at de får være med i planarbeid ved skolen, der både mål og tiltak utarbeides. Rektor er god på å se merverdien i ekstra arbeid de tar på seg. Rektor er rask og effektiv og har en åpen-dør-kultur. Man kan «dumpe innom» med hendelser som skjer der og da, eller en kan «bestille tid» hos rektor. Rektor er positivt innstilt og ønsker virkelig å hjelpe. Når de har vært inne hos rektor, er ofte floken de kom dit for løst. Rektor vier alltid tid på lærerne sine som ber om det. Lærerne uttrykker også at rektor er veldig positiv til videreutdanning. Derimot kan det dessverre ta lengre tid før saker kommer til øverste leder når lærerne går via avdelingsleder.

## **4.2.3 Arbeidsmiljøet**

Lærerne fikk også spørsmål om *hvordan de opplever arbeidsmiljøets betydning for motivasjon?* Lærerne svarte at arbeidsmiljøet betyr svært mye. Å trives er viktig, at det kjennes godt å komme på jobb, at man har det hyggelig sammen, det motiverer. En av lærergruppene sa:

*«Vi har det hyggelig sammen, litt for hyggelig. Noen ganger kan det gå utover teammøtene (latter).»*

Det som trekkes frem som et godt tiltak i forhold til arbeidsmiljøet er at skolen har et felles personalrom for alle ansatte. Dit går de fleste og spiser lunsjen sin, der får de gratis te og kaffe. På personalrommet kan man ha faglige diskusjoner eller ikke. Det som skjer der er viktig og en positiv del av arbeidsmiljøet. Videre beretter lærerne om at de har et estetisk vakkert bygg og flotte omgivelser på jobb, det inspirerer og motiverer, det også.

Det gode samarbeidet trekkes også frem som en viktig faktor for både arbeidsmiljø og dernest motivasjonen.

Lærerne snakke i intervjuet flere ganger om personalturer som skolene har hatt flere av. Disse har vært satt stor pris på av alle og det skaper en viktig og fin faglig og sosial samlingsarena for de ansatte, dette motiverer virkelig. Ellers er lærerne ved denne skolen flinke til å stille i stand sosiale arrangementer gjennom skoleåret, både for elevene og ansatte. For elevene arrangerer lærerne tacokvelder, juleverksted, inviterer elevene hjem for å nevne noe. Det arrangeres jul- og sommeravslutninger for elever og egne tilstelninger for ansatte. Dette er hyggelige sammenkomster som verdsettes av alle. De er miljøskapende og en viktig del for trivselen, arbeidsmiljøet og i til slutt også motivasjonen.

#### **4.2.4 Medarbeidersamtalen**

I intervjuguiden ble det stilt spørsmål om *lærerne opplever medarbeidersamtalen som motiverende for sitt arbeid – hvorfor/hvorfor ikke?*

Lærerne svarte at medarbeidersamtalen motiverer på kort sikt. Den kan oppleves som en liten opptur, men det er ikke alltid lærerne kjenner seg igjen i beskrivelsen nærmeste leder gjør av dem i samtalen. Den virker litt for positiv, mente en av lærerne. De stilte også spørsmål til om hvordan leder kan gi tilbakemeldinger når de ikke er tett på i det daglige. Likevel opplever lærerne at lederne gjør så godt de kan i å gi konstruktiv kritikk og andre tilbakemeldinger. Lærerne er likevel i tvil om effekten av samtalen, og de opplever det mer som en plikt å gjennomføre disse enn noe annet. Den er mangelfull og lite relevant. Lærerne ønsker seg at den er mer konkret, at den handler uhildet om dem som arbeidstaker og at den fokuserer på hva den enkelte er god på, hva en kan forbedre seg på og hva skolen trenger av den enkelte lærer. Her oppsummerte lærerne følgende:

*«Medarbeidersamtalen har et stort forbedringspotensial.»*

## **4.2.5 Utstyr i undervisningen**

Gjennom bearbeiding av intervjuene med lærerne kommer det frem at de ikke er helt fornøyd med utstyret de bruker i undervisningen. De sa at utstyret ikke er optimalt, heller ikke verksteder og lager. Det er flere ting som kunne vært annerledes. Det er utfordringer knyttet til det som gjør arbeidshverdagen ekstra krevende. Lærerne tror at en fagansvarlig kunne vært en løsning på denne utfordringen. Lærerne tror ikke ledelsen ser hva de sliter med i det daglige. Slik som lærerne ikke ser alt hva ledelsen gjør.

## **4.3 Hvordan jobber ledelsen for å motivere lærerne?**

### **4.3.1 Leders tilstedeværelse i lærernes arbeidshverdag**

Lederne var klare på at de har en «åpen dør-kultur» ved skolen. De mener det er viktig med tilgjengelighet og de er av den oppfatninga av at de er både tilgjengelige for lærerne og at de lytter til dem. Et eksempel på tilgjengelighet er blant annet å hjelpe lærerne med å løse utfordringer, og legge til rette for dem med det (ting/utstyr) de har behov for. Ledelsen prøver å prioritere dette.

Ledelsen uttrykte også ønske om å løse konflikter tidlig. De bruker mye tid på samtaler og møter med lærere og elever. Her mente lederteamet at rektor er god.

Videre mente ledergruppa at de er gode på teamarbeid. Ledelsen er god på planlegging og gjennomføring. Og de mener å være flinke til å evaluere prosesser som settes i gang.

Gjennom dette arbeidet er de blitt flinke til å løfte hverandre i flokk, og da er de i stand til å gjøre det enda bedre neste gang.

De har begynt å tenke kollektivt og handle ut fra denne tankegang i forhold til organisering og undervisning. Da er det lettere å støtte hverandre. De har klart å skape arenaer der dette kan gis og oppleves. Det har de vært bevisst på.

Arbeid de setter i gang med, har en forankring. Ting hentes ikke fra løse lufta, det henger sammen med «Tid for mestring!» (Strategiplanen for videregående opplæring i Troms) og skolens handlingsplan. Her mener lederne at rektor har vært veldig flink. Lederne tror at det skaper eierforhold til det de gjør i organisasjonen, og det er helt klart en motivasjonsfaktor at de jobber med det som er satt opp i handlingsplanen. Dette smitter og

alle i organisasjonene kan se helheten i det de gjør, at de er der både for fagene sine og elevene, de ser litt videre og løfter blikket.

Ledergruppa mente at de er blitt flinkere til å tenke *vi* og *oss*, ikke bare *mitt*. Det er våre elever, vår skole, uttrykte lederne. De har begynt å tenke som en enhet, ikke som enkeltindivider. Det er med å motivere tror de. En leder sa:

*«Vi er sammen, vi er mange.»*

### **4.3.2 Rektors tilgjengelighet**

I det videre beskrives hva som kom frem om rektor i intervjuet med ledergruppa. (Rektor var, som tidligere nevnt, ikke med i dette intervjuet).

Gjennom klare mål, god organisering og gode strategier holder rektor en rød tråd gjennom hele organisasjonen. Noen av strategiene er tydelig struktur, skape eierforhold til det de gjør ved skolen. Det som gjøres av utviklingsarbeid ved skolen har en forankring i sentrale og lokale planer/retningslinjer. Gjennom individuelt ansvar, kollektiv organisering og kontinuerlig kompetanseutvikling kan alle være med å jobbe mot felles mål og dermed dra i samme retning i flokk.

Rektor har fokus på forskning i sitt lederskap og er god til å bruke evidensbasert kunnskap i utviklingsarbeidet ved skolen. En i ledergruppa uttrykte at øverste leder er en driver i egen organisasjon, spesielt i forhold til utviklingsarbeid. Det oppleves som motiverende å være først med det siste, når man jobber som lærende organisasjon i en kunnskapsbedrift som skolen kan være.

Rektor er god på struktur og tar opp ting som er viktig for organisasjonen eller for enkeltgrupper. Med struktur menes for eksempel faste møtetider, og ulike ting blir tatt opp i de fora der det hører hjemme. I tillegg til dette sier ledergruppa at rektor er veldig tilgjengelig for alle. Rektor «låner øret» og er en god lytter. Rektor sier selv i intervjuet at det er motiverende å gjøre en forskjell for de ansatte, og at strukturen er en faktor som er viktig for å skape motivasjon hos lærerne.

Rektor er dessuten god til å jobbe med verdiene i den pedagogiske plattformen. Det er en prosess som aller en med i. Å omsette gode verdier til felles gode holdninger er noe alle ansatte må være omforente om ved egen skole.

Både ledergruppa og lærerne mener at rektor er veldig tilgjengelig.

### **4.3.3 Arbeidsmiljøet**

Lederne ble spurt om *hva de gjør for at lærerne skal motiveres av arbeidsmiljøet?* Her er et sammendrag av hva de svarte.

Ledelsen tror at skolens utforming som estetikk, strategisk plassering av fellesareal, god kantine med god mat, gratis kaffe og te på personalrommet, personalturer til inn- og utland er motiverende og inspirerende, miljøskapende og sosialt, og at det skaper trivsel på arbeidsplassen. Videre nevner de ulike tilstelninger gjennom året og trening i arbeidstiden som miljøskapende tiltak som motiverer i arbeidshverdagen.

### **4.3.4 Medarbeidersamtalen**

Lederne sa at medarbeidersamtalen må være styrt. De har utarbeidet et skjema ved skolen som brukes som utgangspunkt for samtalen. Skjemaet er utarbeidet etter VFL-prinsippene. Disse prinsippene handler om at de ansatte skal vite hva som skal tas opp i samtalen, at de ansatte få tilbake- og fremovermeldinger samt la arbeidstaker få evaluere egen innsats og opplevelse i arbeidet. Lederne snakket om viktigheten av at begge parter må være godt forberedt til samtalen, og at skjemaet følges, hvis ikke kan samtalen bli veldig lang og veldig lite strukturert. Lederne fortalte at blant annet skolens satsningsområder tas opp i samtalen slik at alle ser den røde tråden i det de gjør.

Det kom også frem i intervjuet at noen ledere opplever medarbeidersamtalen som en pliktøvelse og noen av lederne har til og med ikke rukket å gjennomføre samtalen i tide. Lederne var enige om at tiden til denne er for knapp og de er usikre på effekten av samtalen for det videre arbeidet.

*«Både lærere og lederne opplever samtalen som en pliktøvelse.»*

### **4.3.5 Utstyr i undervisningen**

En av faktorene i datamaterialet hvor det viste seg å være ulik oppfatning blant lærerne og ledergruppa var på skolens utstyr som brukes i undervisningen. Ledergruppa mente at

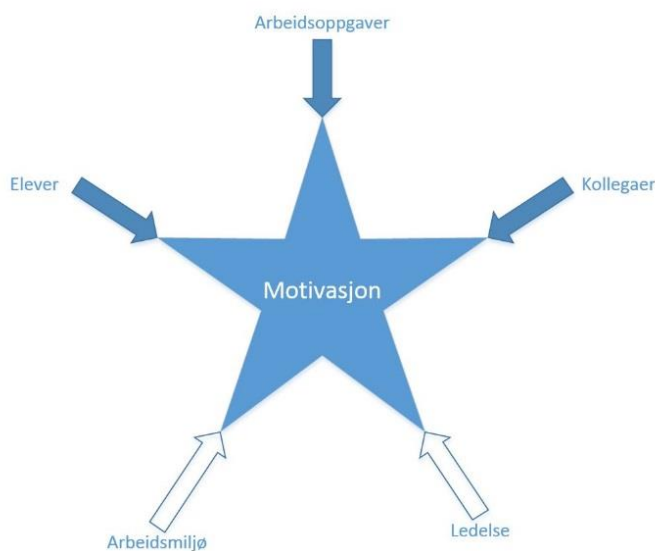
skolen var godt utstyrt i forhold til maskiner, verktøy og materialer, ja det meste egentlig. De fremhevet hva dette måtte bety for motivasjonen for jobben som lærerne skulle gjøre. Å ha mye og bra utstyr tilgjengelig når man har behov for det, er av stor betydning for å kunne gjøre en god jobb og drive god undervisning, mente lederne. De presiserte viktigheten av at elevene jobber med moderne utstyr som er likt det de vil møte når de kommer ut i en bedrift. Ledergruppa mente at dette var en motivasjonsfaktor for lærerne som absolutt er tilstede ved denne skolen. Her er det altså en ulik oppfatning ut fra hva lærerne mente om det samme. Nemlig at utstyret ikke er optimalt.

## 4.4 Oppsummering av funn; besvarelse av forskningsspørsmål

### 4.4.1 Hva motiverer lærerne?

Det er å undervise elever, planlegge undervisning, se elevenes utvikling samt samarbeidet med kollegaer og trivselen lærerne opplever seg imellom, motiverer lærerne mest. Å være selvstendig i arbeidet, med støtte fra ledelsen, og få muligheten til å gjøre en forskjell for elevene er også meningsfylt og motiverende.

Figur 3 viser en oppsummering av hva som motiverer lærerne.



Figur 3: Oppsummering av funn i undersøkelsen. Arbeidsmiljø er viktig, men ikke like viktig som elever, arbeidsoppgaver og kollegaer. Ledelse har mindre betydning, men lederne er viktige for lærerne, blant annet ved at de gir retning og rammer for sine ansatte.

#### **4.4.2 På hvilken måte opplever lærerne at de motiveres av ledelsen?**

Lærerne opplever at ledelsen er langt unna dem i arbeidshverdagen, og at det er liten kontakt mellom dem og ledelsen i det daglige og i forhold til arbeidsoppgaver. Når ledelsen har tillitt, verdsetter jobben de gjør og gir lærerne anerkjennelse, da motiveres de. Lærerne ønsker seg faste rammer og forutsigbarhet, at de blir sett og at leder tar seg tid til dem og representerer trygghet for dem.

At rektor fremstår som støttende, åpen og oppmuntrende settes stor pris på av lærerne. Det er lett å gå til rektor når du har behov for det.

Arbeidsmiljøet betyr svært mye for motivasjonen. Trivsel er viktig for å ha det bra på jobb. Videre betyr en god arbeidsplass og andre praktiske utfordringer i arbeidshverdagen mye for trivsel og motivasjon. Store utfordringer knyttet til fysiske forhold i arbeidet demotiverer.

Lærerne mener at medarbeidersamtalen motiverer på kort sikt. Men de ønsker seg heller at leder er mer tilstede i det daglige, ikke bare med denne ene samtalen i året. Lærerne stiller også tvil til effekten av samtalen som oppleves som en pliktøvelse.

#### **4.4.3 Hvordan jobber ledelsen for å motivere lærerne?**

Ledelsen forsøker gjennom klare mål, god organisering og gode strategier å skape en lærende kunnskapsbedrift gjennom individuelt ansvar, kollektiv organisering og kontinuerlig kompetanseutvikling. De bruker evidens basert kunnskap i sitt lederskap og utvikling av skolen, med rektor som en klar driver i dette arbeidet. Arbeidet forankres i strategiplanen og skolens handlingsplan. Ledelsen er opptatt av å skape autonome team, der lærerne har stort handlingsrom, uten at ledelsen blander seg for mye inn. Å la lærerne styre selv, uten at lederne blander seg inn, kan ledergruppa oppleve som en krevende øvelse til tider. Ledergruppa prøver å få alle på skolen til å tenke «vi» og «oss», og trekker frem rektor som en kulturbygger til dette.

Arbeidsmiljøet er en viktig faktor for motivasjon og ledergruppa mener at de gjør mye her, gjennom aktiviteter i og utenfor skolen, både i arbeids- og på fritiden.

Medarbeidersamtalen må være styrt og den må kanskje utvikles for at den skal oppleves som meningsfull?

Lærerne og ledelsen har ulik oppfatning av utstyr ved skolen som brukes i undervisningen og dermed deler de ikke oppfatningen av dets betydning. For lærerne er det utfordrende og et irritasjonsmoment å ha for dårlig utstyr og for dårlige praktiske løsninger knyttet til utstyret/verkstedene. Det genererer mye ekstraarbeid for dem. Mens ledelsen er at den oppfatning at de er godt utstyrt og oppdaterte slik at elevene er godt forberedt når de kommer ut i lære/arbeidslivet.



## 5 DRØFTING

Hovedfunnet i denne undersøkelsen viser at i tillegg til å motiveres av elevenes, motiveres lærerne av autonomi og selvstendighet på den ene siden og på den andre siden motiveres de av lederens tilstedeværelse og støtte. Denne studien viser også at det for lederne er utfordrende å gi dette handlingsrommet. Studien viser noen dilemmaer i forhold til ledelsens rolle når det gjelder motivasjon av lærerne. Dette dilemmaet handler om at lærerne motiveres av å ha lederne tett på, samtidig som det skal gis handlingsrom og autonomi til lærerne. For å belyse problemstillingen og med bakgrunn i besvarelsen av forskningsspørsmålene og funn, drøftes følgende områder videre:

- Ledelsens evne til å motivere i spenningsfeltet tilstedeværelse og lærernes autonomi
- I lys av å ikke være tett nok på lærerne, hvordan kan leder bruke medarbeidersamtalen konstruktivt til motivasjon av lærerne?
- Trivsel og arbeidsmiljø

De ulike områder drøftes under egne avsnitt. Sitater fra intervjuene danner overskrifter til delkapitlene.

### 5.1 «Jeg har ikke behov for en leder»

#### Ledelse og motivasjon

Første forskningsspørsmål er «Hva motiverer lærerne?» Funn fra intervjuene kan tolkes dit hen at lærere opplever stor autonomi i jobben, de gir også uttrykk for å trives og de er fornøyde med arbeidsmiljøet. Undersøkelsen viser at de lar seg motivere av elever, arbeidsoppgaver og kollegaer. Lærerne var derimot mindre opptatt av ledelsens betydning for deres arbeidshverdag og motivasjon. Jeg skal nå drøfte de nærmeste ledernes betydning for lærernes motivasjon, deretter vil jeg ta for meg rektors betydning.

Lærerne forteller i intervjuene at ledelse ikke har nok innblikk i deres arbeidshverdag til å kunne gi troverdige tilbakemeldinger i forhold til den jobben de gjør. De opplever at ledelsen kun er tett på når det oppstår utfordringer for eksempel at elever har klaget på lærer, undervisning eller ikke fått karakter i et fag. En lærer sa i intervjuet:

*«Ledelsen kommer når det skjer noe ekstra og når det er fare for at elevene ikke får karakter!»*

Som det hevdes i Deci og Ryans (2002) selvbestemmelsesteori handler indre motivasjon om et dypt menneskelig behov for å være kompetent og selvbestemt i forhold til omgivelsene. De hevder videre at opplevelse av kompetanse, tilhørighet og autonomi er nødvendige forutsetninger for å vedlikeholde og fremme motivasjon (Deci og Ryan, 2007). Videre legger Deci og Ryan vekt på at det å ha stor lyst og spontanitet til å sette i gang med en oppgave er et tegn på indre motivasjon. Når en velger situasjoner man interesserer seg for eller liker, og som krever bruk av dens kreativitet og ressurser, er man indre motivert (Ibid). Det kom også fram av intervjuene at arbeidet til lærerne var preget av autonomi. Lærerne fortalte om en arbeidshverdag der de har stor frihet til å bestemme det meste selv. Det kom frem at de måtte forholde seg til en overordnet læreplan, men innenfor dette opplevde de stor frihet til å bestemme undervisningsopplegg med tilhørende organisering selv, uten «innblanding» fra ledelsen.

I min tolkning av intervjuene er lærerne opptatt av å «gi seg selv» selvbestemmelse mer enn å få «tildelt» autonomi av ledelsen. Dette funnet er i tråd med det som Deci og Ryan vektlegger når det gjelder indre motivasjon, der autonomi forstås som menneskets behov for å ta egne valg og selv ta initiativ til handlinger. Videre viser dette med kollegaers betydning å være i tråd med det som Deci og Ryan kaller for tilhørighet. Tilhørighet handler om behovet mennesker har for å etablere gjensidig respekt og tillitt med andre, og å føle tilhørighet med andre mennesker. Jeg tolker det som om lærerne blir motiverte av en slik tilhørighet som Deci og Ryan beskriver, men tilhørigheten er mellom lærerne og ikke med ledelsen.

Samtidig ønsker lærerne tilbakemeldinger fra ledelsen på jobben de gjør. Hvordan få det til med ledelsen «langt unna»? Lærerne forklarer at de opplever ledelsen som tett på når det er utfordringer knyttet til undervisning og misfornøyde elever, for å nevne noe. De fortalte også at de kunne tenke seg at nærmeste leder gjerne skulle vært tettere på dem i arbeidshverdagen, ikke bare når det oppstår utfordrende situasjoner. En lærer sa:

*«Jeg skulle ønske at vår pedagogiske leder var mer synlig tilstede og kjente våre arbeidsoppgaver og kunne møte oss med velvilje/forståelse når vi kommer med våre behov. Elevene går til ledelsen når noe er galt, de går ikke til ledelsen når det har vært en vellykket time.»*

Dette sitatet viser at lederne ved denne skolen ikke er typiske transformasjonsledere (Andersen, 2011). Dette betyr at ledelsen ikke har det man i transformasjonsledelse kaller for «idealisert påvirkning», da det kommer fram at lærerne ikke akkurat har noe respekt og beundring for lederen. Ledelsen gir heller ikke det som kalles for «inspirerende motivasjon» som innebærer at lederens adferd gir de underordnede mening og utfordringer i arbeidet. Derimot viser ledelsen og spesielt rektor at de gir det som kalles «individuell omsorg». Dette handler om at rektor gir oppmerksomhet og omsorg for den enkelte medarbeider.

Når det gjelder «intellektuell stimulering» handler dette om å stimulere til kreativitet. I denne undersøkelsen kom det fram at dette med utfoldelse av kreativitet er veldig viktig for lærerne, og de fortalte at de blir motivert av å lage nye og kreative arbeidsoppgaver til elevene. Men ut fra intervjuene er det kollegaer som gir denne stimuleringen, og ikke ledelsen. Lærerne blir motivert av samarbeid med andre kollegaer. Det samarbeidet som flere lærere trakk frem som spesielt viktig for motivasjon, var der de gjennom komplementær og utfyllende kompetanse sammen lagde kreative undervisningsopplegg for elevene. Lærerne motiveres også av å hjelpe kollegaer og å få hjelp. Å støtte og å hjelpe hverandre er motiverende. En lærer sa i intervjuet:

*«Lærerne på denne skolen liker å stille opp for hverandre, og kollegaer er veldig flinke til å støtte hverandre.»*

Et godt faglig miljø var også motiverende. Lærerne understreker at disse to momentene samarbeid og faglig miljø, motiverer mer enn ledelsen.

## **Rektor som leder og motivator**

Både lærerne og lederne ga i denne undersøkelsen et tydelig uttrykk for at de opplevde rektors tilstedeværelse, engasjement og evne til å inspirere som motiverende. En av lærerne sa:

*«Rektor er åpen og legger til rette, og oppmuntrer oss til å gjøre oppdrag utenfor skolen også. Rektor ser merverdien i det. Og ved store utfordringer løser øverste leder dette raskt, men du må gå dit selv, ellers så tar det lang tid.»*

De mente at rektor opptrer støttende, åpen og oppmuntrende, var raus og god på tilrettelegging. Etter min mening beskriver informantene en verdsettende leder i rektor. I

følge Skrøvset og Tiller (2015) handler verdsetting om den gamle dyden, som tar for seg det å vise takknemlighet for at andre finnes. Videre hevder de at å verdsette andre mennesker for det de er og det de gjør, alltid gir noe tilbake. De sier også at lederen må kunne være et godt eksempel i hverdagen og på denne måten få verdsettingen til å øke i styrke og til å spre seg i organisasjonen.

Informantene i min studie beskriver en rektor som viser stor hensyn til ansatte som for eksempel jobber 50 % som lærer og 50 % utenfor skolen. De fortalte også at rektor i denne sammenhengen var god til å fasilitere. Rektor ved denne skolen opererte med «åpen-dør-kultur». Åpen-dør-kultur beskrev lærerne på den måten at har man noe på hjertet, kan en alltid gå til rektor. Rektor er alltid åpen og imøtekommende. Hos rektor får en komme inn på kontoret med det samme, eller det avtales der og da en konkret møtetid hvor utfordringer kan tas opp. Rektor fortalte selv at å være tilgjengelig og lytte til de ansatte som kommer innom kontoret har høy prioritet. Å se og bli sett er et grunnleggende vilkår for verdsettende læring og ledelse (Skrøvset og Tiller, 2015). Som beskrevet over i forhold til rektors atferd, ser det ut som dette også gjelder skolen jeg har studert.

Ledergruppen mener at gjennom tydelige mål, god organisering og gode strategier, vil rektor tydeliggjøre en rød tråd i arbeidet gjennom hele organisasjonen. Strategiene var for eksempel tydelig struktur, skape eierforhold til det de ansatte gjør ved skolen. I tillegg er utviklingsarbeid ved skolen sterkt forankret i personalet.

Noe av dette kan vi se i transformativ ledelse. Informantene forteller om flere trekk ved rektoren som kan tolkes i lys av komponentene i transformasjonsledelse. Både lederne og lærerne i undersøkelsen mener at rektor er veldig tilgjengelig, omsorgsfull og støttende. Rektor selv var også bevisst på å prøve å etterstrebe disse verdiene. Som rektor sa i intervjuet:

*«Jeg ønsker å være tilgjengelig og synlig for alle ansatte og elevene hele tiden.»*

Dette viser hvor viktig støtte og anerkjennelse fra rektor er for lærernes motivasjon.

De fire i-komponentene i transformativ ledelse bekrefter dette med at leder må være tett på sine ansatte for å kunne gi ros, tilbakemeldinger og anerkjennelse, og som lærerne opplever som troverdig og ment til dem.

I spørsmålet om «i hvor stor grad lærerne blir motivert av ledelsen, kollegaene, elevene og selve arbeidsoppgavene?» stilte lærerne spørsmålsteget til hvorvidt ledelsen spiller noe

rolle i forhold til egen motivasjon. De begrunner dette med ledelsens nærvær som ikke tilstrekkelig nok til å kunne gi dem støtte og anerkjennelse. Både klassiske teorier og nyere forskning sier at ros og anerkjennelse er viktig for alle mennesker (Deci og Ryan, Maslow og Kristensen). I følge Kristiansen (2014) er anerkjennelse noe alle har behov for, og at vi alle er avhengige av å få det. Dette er også i tråd med det som Maslows fem normale behov også beskriver. Videre hevder Kristensen at anerkjennelse påvirker både måten vi tenker og handler på. Anerkjennelse oppstår og skapes i relasjonen i det øyeblikket vi har en giver og en mottaker, eller en taler og en lytter (Ibid). Videre sier Kristiansen at selv om anerkjennelse er viktig for den enkelte, er ikke all anerkjennelse like viktig. Når anerkjennelsen kommer fra en kyndig person, blir anerkjennelsen mer verdifull, enn om den kommer fra legfolk med liten eller ingen kunnskap. Verdsettende ledelse (Skrøvset og Tiller, 2015) sier at det å få anerkjennelse fra sin nærmeste leder er et eksempel på anerkjennelse som kommer fra en kyndig person. Hvis anerkjennelsen oppfattes bare som et middel til å nå et mål, er det ikke sikkert anerkjennelsen fungerer som forventet. Eksempel på dette kan være at lederen føler seg forpliktet til å gi anerkjennelse uten at det ligger noe mer gjennomtenkt bak rosen. En slik type tilbakemelding opplever lærerne i min undersøkelse at de får i forbindelse med medarbeidersamtalen. Dette viser at ledelsen opptrer i tråd med verdsettende ledelse.

Lærerne forteller i intervjuene at medarbeidersamtalen motiverte på kort sikt, at den til og med kunne oppleves som en liten opptur. De forteller også at de opplevde at lederen fremsto som litt for positiv, og de stilte spørsmål til hvordan leder kunne komme med sin tilbakemelding, når leder ikke hadde vært tilstede i arbeidssituasjonene.

Medarbeidersamtale kan tolkes som et av prinsippene i transformasjonsledelse som går ut på å gi individuell oppmerksomhet. Men i denne situasjonen virker denne oppmerksomheten i verste fall negativt. Kristiansen (2014) støtter dette gjennom sin studie, som viser at det er av betydning hvem som anerkjenner og hva som anerkjennes. Betinget anerkjennelse vil si den anerkjennelsen som gis på bakgrunn av atferd eller prestasjoner. Hvilken verdi anerkjennelsen representerer avhenger av hvem den kommer fra. Hvis den gis via andre kan den oppleves mindre troverdig. Dette gjelder også ros til den ansatte (Skrøvset, 2014). I denne studien kommer det fram at støtte og anerkjennelse bare har betydning når lærerne opplever at lederen har belegg for å gi positive tilbakemeldinger, og at bare da motiveres de av lederne. En lærer sa i intervjuet:

*«Jeg skulle ønske at vår nærmeste leder var sammen med oss en hel uke og observerte hva vi gjør i og utenfor klasserommet.»*

Dette utsagnet beskriver et ønske fra lærerne om leders tilstedeværelse i deres arbeidshverdag, slik at anerkjennelse og ros kan bli gitt i henhold til det Kristiansen (2014) sier om anerkjennelse og det som Skrøvset (2014) sier om ros.

Videre forteller lærerne at de motiveres av lederen når det gis fleksibilitet og det vises tillit. Lærerne ønsker leder tettere på i enkelte situasjoner, dels for at ledelsen skal vite hva som skjer i klasserommet, men også for at leder skal se lærerne og hva de har å hankses med i arbeidshverdagen. Dette viser at utfordringen for lederne er spennet mellom tillit/frihet under ansvar overfor lærerne, og evner og å være tett nok på til å se og anerkjenne lærerne i jobben sin. Deler av dette kan forklares av at lærere og ledere har ulike forventninger, noe som også kommer frem i Skrøvset (2014) sin studie, som viser til en skole som fikk ny rektor. Her kom det frem at det er viktig at forventninger om ledelse og lederstrategier er avklart. I følge Skrøvset er det viktig at en leder skaper åpenhet, trygghet og forutsigbarhet, og videre er det viktig at leder snakker med sine medarbeidere om lederstrategier. En leder som er tydelig, og som kommuniserer sine lederstrategier og hvilke regler og normer som gjelder, oppleves som en trygg leder for sine ansatte. Skal lederne ta i bruk ny praksis om å være mere tilstede for lærerne, må det avklares på forhånd, slik at lærerne er orienterte om- og forberedt på endringene. I følge Skrøvset (2014) at det er viktig med avklaringer, definerte forventninger, kommunikasjon og åpenhet, hvis ny praksis skal innføres.

Ledergruppen i min studie forteller at det er en krevende øvelse å klare å holde seg unna, og ikke være for mye tilstede. De ønsker ikke å virke kontrollerende. Lederne etterstreber altså at lærerne skal oppleve selvstendigheten som lærerne beskriver og ønsker seg i jobben sin. Likevel kom det frem i ett av lærerintervjuene der de sa:

*«Vi ønsker oss en ledelse/leder som har fagspesifikk tilnærming og kunnskap. Ikke bare de overordnede målene og overblikket på plass.»*

## ***5.2 «Jeg skjønner ikke hvordan ledelsen kan motivere meg annet enn å være hyggelig – de aner ikke hva jeg gjør»***

### **Autonomi vs. kontroll**

Denne studien indikerer at ledelsen ved denne skolen gjør mange strukturelle grep for å lede og motivere lærerne. Strukturelle grep innebærer blant annet at man organiserer og legger til rette for mange møtepunkter der lærerne jobber sammen, enten om for eksempel skolens utviklingsarbeid eller felles planleggingsoppgaver. Det organiserte samarbeidet gjør de gjennom tverrfaglige team, i seksjoner/fag-lag og personalmøter. I intervjuene uttrykker lederne at det er en øvelse for dem å holde seg borte fra teammøtene.

Ledergruppa uttrykker klart at disse møtene skal ledes og drives av teamleder. Skolen hadde gjennomført et utviklingsprogram der teamlederne var med og noe av hensikten med dette programmet var å skape selvstendige team, ledet av teamleder. Både rektor og ledergruppa forteller at de ønsker selvgående, autonome team, og i kraft av dette gjennomførte de et utviklingsprogram der teamlederne deltok og at ideen om selvgående team er grunnen til at ledelsen ikke deltar på teammøtene. Ledelsen ønsker også å vise tillitt ved å overlate teamene til lærerne. Dette er i tråd med det distribuert ledelse åpner for; nemlig en tydeligere ansvarliggjøring av alle skolens ansatte for hele skolen som virksomhet. Økte krav og økt ytre press på skolene har gjort det nødvendig å omstrukturere skolens ledelse og fordele ansvar på flere. I dette ligger et handlingsrom for ledelsen til å delegere ansvar til de selvstyrelererteamene.

Skrøvset og Tiller (2015) sier at det i verdsettende ledelse må være samsvar mellom det lederen gjør og det lederen uttrykker i ord. Derfor er det også viktig at lederne gjør som de har sagt, i denne sammenheng når det gjelder selvgående team. Det betyr at leder ikke er tilstede, også i handling.

Ledelsen uttrykker likevel at de synes det er en øvelsen å gi «slipp» på teamene, og videre at de egentlig ønsker å være tett på lærerne. Forskning viser også hvor viktig det er at disse lærerteamene fungerer, og ifølge Skaalvik m.fl (2012) vil lærersamarbeid fremme felles læring og refleksjon. Derfor er det viktig at ledelsen lar lærerteamene finne ut av hvordan de skal samarbeide og jobbe i team.

### 5.3 «Vi har mye utstyr, rom og lager å ta vare på»

#### Hva demotiverer?

Informantene blant lærerne kom også inn på flere arbeidsoppgaver som de beskrev som demotiverende. Demotiverende tolker jeg i denne sammenheng som det motsatte av motiverende, altså noe som ikke er lystbetont. Dette kan forstås i lys av teorien hygienefaktor (Hertzberg, 1966). Eksempel på arbeidsoppgaver som ble nevnt som demotiverende er utstyr som ikke er på plass. Dette er for eksempel mangelen på kontorrekvisita, papir som må bæres til skriveren, som gjør at lærerne må gå mange ganger unødvendig for å hente papir. Andre slike arbeidsoppgaver er utstyrsrom som må ryddes og vedlikeholdes. Når dette forstås som hygienefaktor betyr det at dersom denne mangelen hadde blitt ordnet opp i, så ville det ikke bety at lærerne ble motivert av det. Logikken bak teorien om motivasjonsfaktorer og hygienefaktorer, er at faktorer som utstyr til å gjøre en jobb ikke spiller noe stor rolle for å gi motivasjon dersom det er på plass, men spiller en stor rolle hvis det ikke er på plass, fordi det da demotiverer.

Dette betyr at man må finne hvilke faktorer som også faktisk motiverer, samtidig som man må være klar over hva som er hygienefaktorer, og hvordan mangelen på disse demotiverer.

Når det gjelder ytre motivasjon, kom det fram at lærerne også drives av det. Deci og Ryan (1985) beskriver ytre motivasjon med fire nivåer (se figur 2). De to nivåene i midten av de fire er *introjeksjonsregulering* og *identifisert regulering*. Disse forklares henholdsvis som at ekstern regulering har blitt internalisert og selvbestemt form for ytre motivasjon etableres. Lærerne i dette tilfellet vet at for å gjøre jobben sin fullt og helt må også disse arbeidsoppgavene som fortøner seg som demotiverende, utføres. Disse oppgavene er møter, retdebunker og møter med vanskelige elever, med påfølgende dokumentasjon. Her spiller ytre motivasjon en rolle, for å faktisk få utført disse oppgavene. Dette kan tolkes i lys av de fire reguleringene knyttet til ytre motivasjon. I denne studien kan det tolkes som om at lærerne er (ytre) motivert av det som kalles for indre tvang. Det innebærer at læreren får dårlig samvittighet dersom han/hun ikke får tatt unna disse arbeidsoppgavene, da spesielt dårlig samvittighet overfor elevene. Lærerne forteller om arbeidsoppgaver som må gjøres for elevenes beste, og for at de selv skal utføre den jobben som forventes av dem.



#### **5.4 «Medarbeidersamtalen oppleves som et pliktløp»**

Når det gjelder medarbeidersamtale viser denne undersøkelsen at den har et stort forbedringspotensial i forhold til dens betydning for motivasjon av lærerne. Informantene i undersøkelsen her påstod nettopp det.

*«Medarbeidersamtalen har et stort forbedringspotensial.»*

Lederne på sin side gav uttrykk for at medarbeidersamtalen kunne oppleves som en pliktøvelse. De mente det kunne være utfordrende å finne tid til å gjennomføre den og at den var vanskelig å styre, og dermed kunne den dras ut i tid. En av lederne sa:

*«Jeg kan si at jeg har ikke kommet i gang med den ennå i høst.»*

Ledelsen hadde utarbeidet et skjema som alle lederne ved skolen brukte som utgangspunkt for medarbeidersamtalen. Dette var til hjelp slik at varighet og innhold i samtalen var noenlunde styrt.

Troms fylkeskommunes personal- og organisasjonssenter sier følgende om medarbeidersamtalen: *«Medarbeidersamtalen er en årlig planlagt og forberedt personlig samtale mellom leder og medarbeider. Hensikten med samtalen er å klargjøre mål, ansvar og oppgaver. Videre skal den drøfte og gi gjensidig tilbakemelding på arbeidsutførelsen. Relasjoner, arbeidsmiljø, trivsel og utvikling skal drøftes samt å avtale utviklingstiltak for den ansatte. Medarbeidersamtalen skal ha tre faser, den skal forberedes, gjennomføres og følges opp. I Troms fylkeskommune rådes ledere til å gjennomføre utviklingssamtalen tidlig på året/skoleåret. Det er også utarbeidet en felles mal for samtalen som leder kan velge å bruke. Skolene kan også utvikle egne skjemaer for denne samtalen»*

(<http://www.tromsfylke.no/Forside/Ansattportal/Interne-skjemaer>). Altså gjennom medarbeidersamtalen har lærernes nærmeste leder mulighet til å komme tettere på sine ansatte. Her er det rom for gi faglige tilbakemeldinger, anerkjennelse, støtte og ros. For at slik tilbakemelding skal ha en hensikt må den være troverdig. Skal en leder kunne gi troverdige og konstruktive tilbakemeldinger, må leder være tett på sine ansatte.

Medarbeidersamtalen gir muligheter for lederne til å komme tettere på sine lærere og dermed også motivere dem. Informantene opplevde derimot medarbeidersamtalen ulikt. På den ene siden opplever lærerne at medarbeidersamtalen motiverer, men bare på kort sikt. På den andre siden viste de til flere momenter ved samtalen som de var misfornøyde med.

Lærerne forteller at de ikke alltid kjenner seg igjen i det lederen sier om dem, lederne virker litt for positive.

*«Hvordan kan leder gi slik tilbakemelding når de ikke er tilstede og opplever og ser?»*

Lærerne forteller at de er i tvil når det gjelder effekten av medarbeidersamtalen. Lærerne snakket om at de opplevde en pliktfølelse når det gjelder ledernes initiativ og gjennomføring av medarbeidersamtalen. Dette begrunnet de med at leder ikke virket godt nok forberedt til de enkelte lærernes samtale (subjektiv opplevelse fra lærerne, men dog en påstand). Lederne på sin side var tydelige på at samtalen må styres, og begge parter må være forberedt til samtale. Her skulle skjemaet for samtalen være til hjelp. Lederne var av den oppfatninga at når begge parter stilte forberedt til samtalen, først da kunne den bli mest mulig konstruktiv, effektiv og dermed også virke motiverende for lærerne. På bakgrunn av dette tolker jeg det som om medarbeidersamtalen virker mot sin hensikt.

Hvordan kan disse lederne bruke medarbeidersamtalen konstruktivt for sine lærere? I medarbeidersamtalen kan leder anerkjenne, støtte og utfordre de ansatte. Gjennom fokus på arbeidsoppgaver, fagkompetanse og egenskaper/ferdigheter kan leder og lærer lage en utviklingsplan sammen for læreren. Denne samtalen er ment utelukkende å gjelde den ansattes jobbhverdag og andre momenter som angår den ansatte som måtte komme opp i samtalen. Hackman og Oldhams (1980) jobbkarakteristikkmodell sier noe om dette å oppnå motivasjon via egenskaper ved selve jobben. Teorien/modellen sier noe om at det er mulig å legge til rette for økt motivasjon via jobbdesign (Eriksson-Zetterquist m. fl., 2014). Mennesker motiveres forskjellig og har ulik motivasjon. Hackman og Oldhams tredeling av disse sier følgende; gruppe en motiveres av kunnskap om arbeidet og at arbeidet gjøres ordentlig. Den andre gruppen motiveres av læring og utvikling på jobb og den tredje motiveres ved at de ser en sammenheng mellom egne arbeidsoppgaver og andres arbeidsoppgaver. Hvis alle disse motivasjonsfaktorene er integrert i hverandre på jobben, vil de ansatte motiveres (Ibid). For at en slik tilrettelegging skal kunne gjennomføres, er det nødvendig med en god dialog mellom leder og ansatt. For lærerne i min studie, var ikke opplevelsen av dette umiddelbart til stede i medarbeidersamtalen. Men så var de også enige om at det var et stort forbedringspotensial her.

## ***5.5 «Vi har det hyggelig sammen, litt for hyggelig av og til, slik at det går utover teammøtene»***

### **Trivsel og motivasjon**

Informantene i min undersøkelse var enige om at trivsel er viktig for motivasjonen og arbeidsmiljøet. Skaalvik og Skaalvik (2012) henviser til internasjonale forskning som viser at lærernes trivsel har stor betydning for deres forhold til elevene, for engasjement og for motivasjonen til å fortsette i yrket. I undersøkelsen gjort av Skaalvik og Skaalvik (2012) ble umiddelbare tanker og følelser knyttet til læreryrket gruppert i tre hovedkategorier ut fra analysen av svarene fra 36 lærere. Disse er: a) gleden ved arbeidet, b) endringer og utfordringer i yrket og c) belastninger. Funn i min undersøkelse bekrefter dette. Eksempel på når det gjelder glede ved arbeidet kom det blant annet frem gleden de opplever ved å se at elevene lærer. Når det gjelder endringer og utfordringer i yrket nevnes blant annet elever med ekstra store behov. Og til sist når det gjelder belastninger forteller lærerne om en opplevd misnøye knyttet til mangler ved utstyret som brukes i undervisningen, verksteder og lager. Helt konkret sa lærerne at det var utfordringer i forhold til disse momentene som gjorde hverdagen ekstra krevende. For eksempel å skaffe til veie utstyr som trengs i forkant av undervisningen og å rydde utstyret på plass etter bruk. Lærerne mente også at det kunne være belastende på den måten at det alltid var de samme som tok ansvar for slike typer oppgaver. Dette bekrefter eksempler fra teorien om at belastninger blir et irritasjonsmoment som kanskje er med på å dempe trivselsopplevelsen og gleden ved arbeidet.

Denne studien viser at hva som gleder lærerne i jobben varierer. Når lærerne uoppfordret snakker om trivsel og glede i arbeidet, er det gjennomgående gleden knyttet til undervisningen og samvær med elevene som kommer frem. I Skaalvik og Skaalvik (2012) undersøkelse trekker lærere frem at de opplever arbeidet som interessant og meningsfylt. Dette mente informantene i min undersøkelse også. Gleden ved å være sammen med interesserte og motiverte elever, gav lærerne inspirasjon, motivasjon og arbeidsglede.

En annen viktig trivselsfaktor i arbeidet, er samværet med kolleger. Da menes både det faglige og det sosiale fellesskapet. De fleste respondentene i undersøkelsen min deler denne oppfatningen om at samværet med kollegaer, både faglig og sosialt er viktig. Ledelsen hadde tatt bevisste grep i forhold til dette ved å tilby gratis kaffe og te til de

ansatte på personalrommet. Dette førte til at de fleste av de ansatte kom til personalrommet i pausen.

Undersøkelsen viser at gratis kaffe og te har stor betydning for motivasjonen til de ansatte.

*«De fleste ansatte går til personalrommet i lunsjpausen, her kan man snakke både om jobb og utenom-jobb-temaer.»*

I utgangspunktet kan man forstå gratis kaffe som en hygienefaktor, men da ville det virke demotiverende om det ikke ble servert kaffe, og ikke motiverende når det blir servert kaffe. Når kaffe har en slik motiverende betydning, så kan man spørre seg hvorfor. Det kan tolkes som om at gratis kaffe får lærerne til å føle seg sett og verdsatt av ledelsen. Og dette er jo en av de viktigste (indre) motivasjonsfaktorene. Dette indikerer at det ikke er så klare skiller mellom ytre og indre motivasjon, eller mellom motivasjonsfaktorer og hygienefaktorer. I tillegg er det slik at hvilke faktorer som spiller rolle og hva som motiverer varierer fra person til person. Dette kan gjøre det vanskelig for ledelsen å utvikle strategier for en hel organisasjon av mennesker.

## 6 AVSLUTNING

### 6.1 Oppsummering

Min problemstilling er *"Hvordan motiveres lærerne og hvilken betydning har skolens ledelse for lærernes motivasjon?"*

Hovedfunnene i denne undersøkelsen viser klart hva som motiverer lærerne og hvilken betydning ledelsen har. Lærerne motiveres av elevene og spesielt når de ser at elevene opplever mestring. Videre viser undersøkelsen at både kollegaer og trekk ved arbeidsoppgavene har stor betydning for motivasjon. Dette gjelder særlig når kollegaer kan samarbeide om de ulike arbeidsoppgavene. Når det gjelder lederens betydning for dette, kommer det fram at lærerne motiveres av lederne, men i mindre grad enn faktorene nevnt over. For eksempel motiverer lederne gjennom å legge til rette ved å gi lærerne selvstendighet gjennom organiseringen med selvstyrte team. Også når ledelsen viser lærerne støtte og tillitt motiveres lærerne av dem. Ledelsen ivaretar trivselsfaktorer som beriker arbeidsmiljøet, dette motiverer også.

### 6.2 Praktiske implikasjoner

Hva kan ledelsen gjøre spesifikt, basert på funnene fra denne undersøkelsen?

Ledere må prøve å ha en tettere dialog med lærerne for å kunne gi konstruktive tilbakemeldinger. Hvis tilbakemeldingene ikke er konstruktive vil de demotivere. Videre er det lettere for ledere å gi konstruktive tilbakemeldinger til lærerne når de er mer i kontakt med dem i hverdagen. Det som er interessant i min studie er at lærerne ønsker seg lederne tettere på. Leder må kunne se sine medarbeidere som hele personer og være interessert i hva de ansatte sier og gjør.

Videre opplever lærerne medarbeidersamtalen som motiverende, selv om de også sier at lederne ikke er nok til stede til å kunne gi troverdige tilbakemeldinger. Skal medarbeidersamtalen være enda mere virkningsfull, må den bygge på en relasjon der lederne er nærmere lærerne i hverdagen, da kan de få gitt troverdige tilbakemeldinger, anerkjennelse og ros. Når dette ligger til grunn vil effekten av medarbeidersamtalen kunne oppleves sterkere.

Funnene mine viser også at det er et rom for ledelse i skolen, som både ledere og lærere ønsker skal fylles. Lederne ønsker å lede bedre og lærerne ønsker mer ledelse. Ledere må finne en måte å løse dilemmaet mellom tillit og kontroll og mellom oppfølging og autonomi. Det er viktig at lærere og ledelsen har et avklart forhold til om når det er behov for autonomi og når det er behov for ledelsens tilstedeværelse. I hvilke sammenhenger ønsker lærerne å ha tett oppfølging av leder og når vil de det ikke? Det samme gjelder for lederne; når opplever de det som vanskelig å holde seg unna lærerne og er det i noen sammenhenger lettere? Forventinger knyttet til dette bør avklares mellom partene.

Selvstyrte team kan være en virkningsfull organisering ut fra funn i min undersøkelse, fordi lærerne motiveres av hverandre.

### **6.3 Videre forskning**

I denne oppgaven har jeg gått nærmere inn på forhold som har betydning for lærernes motivasjon.

Det som kan være interessant for videre forskning er hva som er motivasjonsfaktorer og hva som er hygienefaktorer. Hva gjelder for lærerne innenfor overnevnte faktorer?

Men det mest spennende feltet for videre forskning er kanskje spenningsfeltet mellom lærernes ønske og behov for autonomi og deres ønske om å bli mer sett i jobben sin.

Arbeidet med denne studien har gitt meg verdifull innsikt i viktige områder knyttet til lærernes motivasjon samt ledelsens betydning for motivasjonen. Jeg har på bakgrunn av studien selv blitt inspirert til å reflektere rundt hva som motiverer og inspirerer ansatte og hva en leder kan gjøre for å påvirke motivasjonen til andre.

## **Innholdsliste for vedlegg**

Vedlegg 1: Intervjuguiden

Vedlegg 2: Invitasjonsbrevet

Vedlegg 3: Meldeskjema til NSD





## Referanser

- (red.), Ø. S. (2015). *Opplæringslova og forskrifter, med forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- 2015:2, N. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Andersen, J. A. (2011). *Ledelsesteorier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Deci, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press.
- Deci, R. M. (2007). Active human nature: In S. H. Hagger and N. L. D. Chatzisarantis (eds) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport. Human Kinetics*, 1.21.
- Foss, P. H. (2011). Utfordringer ved motivasjon og ledelse av kunnskapsarbeidere. *Magma - Econas tidsskrift for økonomi og ledelse (3/2001)*, s. 41-48.
- Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 83-96). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hansen, N. G. (2010). *Hvordan blir flinke elever ivaretatt? Er det forskjell på offentlig og private skoler?* Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Haukedal, W. (2005). *Arbeids og lederpsykologi (7. utg)*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hertzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. Cleveland and New Yourk: Yhe World Publishing Company.
- <http://ndla.no/nb/node/85351>. (u.d.).
- <http://www.elevsiden.no/motivasjon/1098312885>. (u.d.).
- <http://www.tromsfylke.no/Forside/Ansattportal/Interne-skjemaer>. (u.d.).
- Imsen, G. (1991). *Elevers verden - Innføring i pedagogisk psykologi*. Otta: Tano.

- Jacobsen, D. I. (2013). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode 2. utgave*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS Fjerde utgave*. Oslo: Abstrakt forlag .
- Kirkhaug, R. (2014). *Verdibasert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjell Grønhaug, O. H. (2001). *Ledelse i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (2002). Kvalitative metoder i medisinsk forskning - forutsetninger, muligheter og begrensninger. *Tidsskrift for lægeforeningen*.
- Maslow, A. (1968). *Towards a psychology of being. An insight book*. New York: D. Van Nordstrand.
- Meld. St. 20, På rett vei. (2012-2013). Oslo: Det Kongelige kunnskapsdepartement.
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU. (2015). *Fremtidens skole*. Oslo.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode- Innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier, 2. utgave*. Oslo: universitetsforlaget.
- Ryan, E. L. (1985). New York: Plenum Press.
- Røykenes, K. (2008). *Metodetriangulering - et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener*. Bergen: Forskning.
- Skaalvik, E. M. (2003). *Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Otta: TANO A.S.
- Skaalvik, E. M. (2012). *Skolen som arbeidsplass*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. (2015). *Motivasjon og læring, Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S. (2014). Verdsettende ledelse. I M. B. (red), *Profesjonsrettet pedagogikk* (s. Kap 14). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

- St. Meld. nr. 11, Lærerrollen og utdanningen. (2008-2009). Oslo.
- Steinar Kvale, S. B. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Strategiplan for videregående opplæring i Troms 2014-2017. (2014). *Tid for mestring*. Tromsø: Troms fylkekommune.
- Teresa M. Amabile, R. C. (1996, oct. Vol. 39 No. 5). Assesseing the work enviroment for creativity. *Academy of Management Journal*, ss. 1154-1184.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse (3 ed)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thor Arnfinn Kleven (red.), F. H. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkning og vurdering 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, S. S. (2015). *Verdsettende ledelse*. Oslo: CAPPELEN DAMM.
- Ulla Eriksson-Zetterquist, T. K. (2014). *Organisasjonsteori*. Oslo: CAPPELEN DAMM.



## Vedlegg 1

<b>SKOLELEDELSE</b>	
<b>Forskningsspørsmål</b>	<b>Intervjuspørsmål</b>
Hvordan jobber ledelsen for å motivere lærerne?	Har ledelsen en felles strategi for å arbeide med motivasjonen til lærerne? Hvorfor/hvorfor ikke?
	Hva gjør ledelsen for å motivere sine lærere? Når- hvor og hvordan gjør dere det? Hvorfor?
	På hvilken måte er lærerne involvert i arbeidet med motivasjon?
	Hvordan støttes lærerne av lederne i sitt arbeid? På hvilke områder? Og hvordan?
	På hvilken måte er ledelsen involvert i lærernes undervisning/arbeidsdag?
	Hvilke samhandlingsarenaer har ledelsen med lærerne, både kollektivt og individuelt?
	Arbeidsmiljøet kan være en inspirasjon for lærerne. Hva gjør ledelsen for at lærerne skal motiveres av arbeidsmiljøet?
	Hvordan involverer dere lærerne i målarbeidet?
<b>LÆRERE</b>	
<b>Forskningsspørsmål</b>	<b>Intervjuspørsmål</b>
Hva kjennetegner lærernes forståelse av/for motivasjon?	Elevene er sentrale i en lærers hverdag. Hvilke elever motiverer dere? – hvorfor? Hvordan påvirker elevene din motivasjon til ditt arbeid?
	Hvordan trives dere sammen med elevene? Hva gjør at dere trives/ikke trives?
	Hvilke arbeidsoppgaver motiverer deg – hvorfor?
	Påtar du deg ekstra oppgaver uten at noen ber deg om det?
	Hjelper du andre på jobben med deres arbeidsoppgaver?
	I hvor stor grad og på hvilken måte blir du motivert av henholdsvis ledelsen? Kollegene? Elevene? Selve arbeidsoppgavene dine?
På hvilken måte opplever lærerne at de motiveres av ledelsen?	Opplever du medarbeidersamtalen som motiverende for ditt arbeid – hvorfor/hvorfor ikke?
	Hvordan ønsker du at ledelsen skal jobbe for å fremme lærernes motivasjon i arbeidet? Hva gjør ledelse for å fremme lærernes motivasjon?
	Opplever dere støtte, tydelige forventninger og god dialog med nærmeste leder? Når og hvordan?
	Er ledelsen opptatt av lærernes arbeidsdag? Evt. hvordan?
	Hvilke kollektive samhandlingsarenaer har dere (med ledelsen) på skolen?
	Hvordan opplever dere arbeidsmiljøets betydning for motivasjon? Hva gjør ledelsen? Hvar gjør dere?
	Opplever dere at dere er involvert i målarbeid og hvordan motiverer dette?
	Har dere noen mer dere vil si om motivasjon avslutningsvis?



Vedlegg 2

### **Forespørsel om deltakelse i gruppeintervju i forbindelse med en masteroppgave**

Jeg er student ved Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet, og holder nå på med min masteroppgave i utdanningsledelse. Overordnet tema for oppgaven er *sammenhengen mellom lederstrategier og motiverte lærere*.

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

Jeg kommer til å bruke lydopptaker/diktafon i tillegg til å ta notater, men det innhentes ikke opplysninger som kan knytte deg til studien. Opptakene vil bli slettet etter at intervjuene er transkribert, og prosjektet skal etter planen avsluttes i mai, 2016.

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

90864785 eller keilin.jacobsen@tromsfylke.no Du kan også kontakte min veileder Siw Skrøvset på [siw.skrovset@uit.no](mailto:siw.skrovset@uit.no). Mobilnr er 41 27 33 23. Adresse arbeid er ILP, UiT, Mellomvegen 110b, 9037 Tromsø

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

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

Med vennlig hilsen

Keilin Annie Jacobsen

Alfheimveien 40

9007 TROMSØ

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)





## MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	Les mer om hva <a href="#">personopplysninger</a> .  NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke		NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om <a href="#">nettbaserte spørreskjema</a> .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonymt helseregistre).  Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Sammenhengen mellom ledelse og motiverte lærere	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	UiT Norges arktiske universitet	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning	
Institutt	Institutt for lærerutdanning og pedagogikk	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Siw	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Skrøvset	
Stilling	Dosent	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kanbiveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.
Telefon	77660506	
Mobil		Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
E-post	siw.skrovset@uit.no	
Alternativ e-post	siw.skrovset@uit.no	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Arbeidssted	Norges arktiske universitet, universitetet i Tromsø	

Adresse (arb.)		
Postnr./sted (arb.sted)		
Sted (arb.sted)		
<b>5. Student (master, bachelor)</b>		
Studentprosjekt	Ja ● Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Keilin Annie	
Etternavn	Jacobsen	
Telefon	90864785	
Mobil		
E-post	keilin.jacobsen@tromsfylke.no	
Alternativ e-post	keilin.jacobsen@tromsfylke.no	
Privatadresse	Alfheimveien 40	
Postnr./sted (privatadr.)	9007 Tromsø	
Sted (arb.sted)	Tromsø	
Type oppgave	<input checked="" type="radio"/> Masteroppgave <input type="radio"/> Bacheloroppgave <input type="radio"/> Semesteroppgave <input type="radio"/> Annet	
<b>6. Formålet med prosjektet</b>		
Formål	<p>Prosjektets problemstilling er "hvilken betydning har lederstrategier for motivasjonen hos lærerne i skolen?". For å belyse problemstillingen tar jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hva kjennetegner skoleledelsens forståelse for motiverte lærere?</li> <li>2. Hvilke lederstrategier benyttes for å lede å motivere lærerne?</li> <li>3. Hva kjennetegner lærernes forståelse av/for motivasjon?</li> <li>4. På hvilken måte opplever lærerne at de motiveres av ledelsen?</li> </ol>	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
<b>7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?</b>		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input checked="" type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input checked="" type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input checked="" type="checkbox"/> Andre	
Beskriv utvalg/deltakere	Utvalget består av en fokusgruppe bestående av rektors ledergruppe og to fokusgrupper bestående av 4 lærere i hver gruppe.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Rektor ved den aktuelle skolen setter sammen fokusgruppene	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.
Førstegangskontakt		Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem.  Les mer om dette på <a href="#">temasidene</a> .
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer <a href="#">barn</a> på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	15	

Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om <a href="#">sensitive opplysninger</a> .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om <a href="#">pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse</a> .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
<b>8. Metode for innsamling av personopplysninger</b>		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier <a href="#">her</a>.</p> <p>Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15</p>
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input checked="" type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Oppgi hvilken	Arbeidsmiljøkartlegging for ansatte (data fra PULS)	
Tilleggsopplysninger		
<b>9. Informasjon og samtykke</b>		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer <a href="#">her</a>.</p> <p>Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal <a href="#">her</a>.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og <a href="#">informert</a>.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.</p>
<b>10. Informasjonssikkerhet</b>		

Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepenne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskinen er beskyttet med brukernavn og passord. Lydopptaket slettes etter transkripsjon	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		<p>Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig.</p> <p>Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester.</p> <p>Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten.</p>
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
<b>11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser</b>		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken		
<b>12. Periode for behandling av personopplysninger</b>		
Prosjektstart	20.09.2015	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	21.05.2015	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	<p>NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.</p> <p>Les mer om <a href="#">anonymisering</a>.</p>
<b>13. Finansiering</b>		

Hvordan finansieres prosjektet?		
<b>14. Tilleggsopplysninger</b>		
Tilleggsopplysninger		

