

# Lederpraksisens innvirkning på læreres motivasjon

*En casestudie om grunnleggende psykologiske behov og motivasjonsmekanismer hos lærere*

Elisabeth Buer og Jenny Sundquist



Masteroppgave  
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

1. november, 2012



# Lederpraksisens innvirkning på læreres motivasjon

*En casestudie om grunnleggende psykologiske behov og motivasjonsmekanismer hos lærere*

People say motivation doesn't last.

Well, neither does bathing, that's why we recommend it daily.

*Zig Ziglar*

© Elisabeth Buer og Jenny Sundquist

2012

Lederpraksisens innvirkning på læreres motivasjon. En casestudie om grunnleggende psykologiske behov og motivasjonsmekanismer hos lærere.

Elisabeth Buer og Jenny Sundquist

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Maskinrommet, Lørenskog kommune

# Sammendrag

Vår masteroppgave undersøker hvordan en skoleledelse gjennom sin ledelsespraksis kan influere motivasjonen hos lærerne, slik at de yter sitt beste for at elevene skal få best mulige læringsresultater. Dette ses i lys av teori om ledelse og motivasjon. Problemstillingen er deskriptiv og forankret i et fenomenologisk, men også hermeneutisk design.

Vi har valgt en kvalitativ tilnærming med ett case. Caset er en såkalt vellykket skole i Oslo. Vi har gjennomført samtaleintervju med en ledergruppe og en lærergruppe, og målet med intervjuene var å komme dypere inn i utforskningen av en ledelses arbeid og hvordan dette påvirker lærernes motivasjon.

Vårt teoretisk rammeverk er et forsøk på syntese mellom E. Decis & R. Ryans teori om tre grunnleggende psykologiske behov, samt V. Robinsons fem dimensjoner for FUL-ledelse (Forbedring av Undervisning og Læring), og vi har brukt dette teoretiske rammeverket til å kategorisere empirien.

Funnene i vår undersøkelse viser at det er mange motivasjonsmekanismer en leder kan møte i sin utøvelse av ledelse. Disse mekanismene virker både positivt og negativt inn på lærernes motivasjon. Dette betyr at lederne må være fleksibel i måten de kommuniserer med de ulike lærerne.

Med tanke på generalisering bør funnene i oppgaven valideres (undersøkes) videre. Om funnene skulle være kausale, så bør de ha betydning for utøvelsen av praksis, ikke minst for utøvelse av skoleledelse. Våre funn kan bidra til en refleksjon og en bevisstgjøring som kan få en betydning for rektors/lederes praksis.

# Forord

Arbeidet med å få ferdig en masteroppgave gjør seg ikke selv. Det har vært en lang og lærerik prosess. Vi har begge gjort dette ved siden av nye jobber som skoleledere. Det har vært et gode å være to stykker som har skrevet sammen. Vi har skrevet oppgaver sammen i løpet av hele studiet, og hadde derfor erfaringer som tilsa at vi ville skrive masteroppgaven sammen også. I en travel hverdag har det vært godt å ha noen å dele arbeidet med og å diskutere med.

Disse fire årene har i tillegg ny og nyttig kunnskap, gitt oss et nettverk av lærer og skoleledere fra hele landet. Det har også gitt oss nye vennskap. Vi benytter sjansen å takke alle vi har vært i basisgruppe med, og dem vi har skrevet oppgaver sammen med i løpet av disse årene; Jon, Elin, Ole-Bent, Trude, Jo, Katti og Bodil. Vi vil også spesielt takke gjengen som deltok på IP i Dublin. For en gjeng! Her ser vi viktigheten av tilhørighet i praksis. Vi har dytta og dratt hverandre framover når tidene har vært tøffe og motivasjonen sviket i perioder. Dette har vi klart sammen!

Vi har arbeidsgivere som har latt oss få til det vi har hatt behov for i arbeidstida. Takk for det.

Ledere og lærergruppen ved Maltvik skole fortjener en stor takk for at dere slapp oss inn.

En stor takk går også til venner og familie for god støtte, oppmuntring og forståelse for bortprioritering. Nå er vi tilbake.

Sist, men ikke minst må vi få takke Eyvind Elstad. Du er som Lucky Luke. Du er imponerende rask i reaksjonen. Dine innspill er konstruktive og positive, og ikke minst har du pekt på stien når vi ikke har sett skogen for bare trær.

Elisabeth og Jenny

oktober 2012

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn .....	1
1.1	Problemstilling.....	4
2	Teoretisk rammeverk.....	6
2.1	Teori om ledelse .....	6
2.1.1	FUL-ledelsens tre grunnleggende evner .....	7
2.1.2	Legge til ny kunnskap .....	7
2.1.3	Løse komplekse problem .....	8
2.1.4	Relasjonell tillit .....	8
2.2	Mål og forventninger .....	9
2.3	Å fordele ressursene strategisk .....	10
2.4	Å sikre kvalitet på undervisningen .....	11
2.5	Å lede lærernes læring og utvikling .....	12
2.5.1	Seks ledelsesbidrag til profesjonell læring.....	14
2.6	Å sikre orden og trygge omgivelser .....	16
2.7	Motivasjon.....	17
2.7.1	Selvbestemmelsesteorien .....	18
2.7.2	Psykologiske behov.....	19
2.7.3	Motivasjonstyper.....	21
2.8	Syntese av teoretisk rammeverk .....	25
3	Metode.....	29
3.1	Strategi og design .....	29
3.2	Innsamling av data.....	29
3.2.1	Utvalg av informanter .....	30
3.2.2	Gruppeintervjuer .....	34
4	Presentasjon og analyse av resultater .....	36
4.1	Ledelsen.....	36
4.1.1	Hvordan arbeider ledelsen med mål og forventninger og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov? .....	36
4.1.2	Hvordan arbeider ledelsen med å fordele ressursene strategisk og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?.....	38

4.1.3	Hvordan arbeider ledelsen med å sikre kvaliteten på undervisningen og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov? .....	39
4.1.4	Hvordan arbeider ledelsen med å lede lærernes læring og utvikling og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov? .....	42
4.1.5	Hvordan arbeider ledelsen med å sikre orden og trygge omgivelser og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov? .....	44
4.2	Lærerne .....	45
4.2.1	Hvordan arbeider ledelsen med mål og forventninger og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov? .....	45
4.2.2	Hvordan arbeider ledelsen med å fordele ressursene strategisk og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov? .....	47
4.2.3	Hvordan arbeider ledelsen med å sikre kvaliteten på undervisningen og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov? .....	48
4.2.4	Hvordan arbeider ledelsen med å lede lærernes læring og utvikling og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov? .....	51
4.2.5	Hvordan arbeider ledelsen med å sikre orden og trygge omgivelser og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov? .....	55
5	Drøfting .....	57
5.1	Robinsons fem dimensjoner .....	57
5.1.1	Mål og forventinger .....	57
5.1.2	Strategisk ressursfordeling .....	59
5.1.3	Sikre kvaliteten på undervisningen .....	60
5.1.4	Lede lærernes læring og utvikling .....	62
5.1.5	Sikre orden og trygghet .....	65
5.2	Deci & Ryans tre psykologiske behov .....	66
5.2.1	Kompetanse .....	66
5.2.2	Tilhørighet .....	67
5.2.3	Autonomi .....	69
5.3	Motivasjonsmekanismer .....	71
6	Reliabilitet og validitet .....	73
6.1.1	Reliabilitet .....	73
6.1.2	Validitet .....	75
6.2	Etiske betraktninger .....	78
7	Avslutning og implikasjoner .....	79
7.1	Studiens styrker og begrensninger .....	79



7.2	Hovedfunn .....	80
7.3	Implikasjoner for ledelse .....	82
7.4	Veien videre.....	86
	Litteraturliste .....	88

### **Oversikt over figurer som er brukt i oppgaven**

Figur 1	Creemer & Kyriakides omvendte u-kurve om ytelse .....	18
Figur 2	Deci & Ryans motivasjonskontinuum .....	22
Figur 3	Visualisering av vår tolkning av Deci og Ryans beskrivelse av ytre motivasjon.....	24
Figur 4	Styringslinje i Oslo kommune .....	31
Figur 5	Maltvik skoles resultater fra nasjonale prøver i lesing .....	32
Figur 6	Maltvik skoles resultater fra nasjonale prøver i regning .....	33
Figur 7	Maltvik skoles resultater fra nasjonale prøver i engelsk .....	33
Figur 8	Maltvik skoles resultater fra Elevundersøkelsen .....	34
Figur 9	Linell sin systematisering av dialogiske deltakelsesmønstre .....	75



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

I løpet av 1990-tallet ble det norske utdanningssystemet reformert på alle nivå, og reformvirksomheten fant sted innenfor et såkalt målstyringskonsept. St.meld. nr. 37 (1990-1991) – «Om organisering og styring i utdanningssektoren» introduserte målstyring som et hovedprinsipp for styring av skolens virksomhet. Målstyring og resultatkontroll krever at offentlige myndigheter fastsetter mål skolene skal oppnå, for så å formidle målene nedover i systemet. Deretter skal måloppnåelsen kontrolleres. Det gis ikke føringer for hvordan den enkelte skole når målene (Bø & Helle, 2002). Med økt fokus på målinger av elevenes resultater og kvaliteten av undervisningen, står ledere og lærere i norsk skole overfor et ytre press ettersom de gjøres ansvarlige for oppnådde resultater (St.meld. nr. 11, 2008-2009). Vi vet lite om hvordan norske skoleledere eventuelt bruker dette presset i personalbehandlingen av lærere. I denne oppgaven vil vi utforske hvordan en skoleledelse kan påvirke lærernes motivasjonsmekanismer for at elevenes læringsresultater skal forbedres.

Det økte fokuset på elevenes læringsresultater vokste frem etter PISA undersøkelsene 2000 der norske elever kun hadde gjennomsnittlige resultater. Men allerede i 1995 viste det seg at norske elever fikk dårlige resultater i realfag sammenlignet med elever fra 44 andre land. Det var norske 2. og 3. klasser som deltok i TIMSS. Forklaringen til resultatene var at norske elever ikke hadde gått tilsvarende lenge i skolen som de andre deltakerland. Dette fikk ingen stor oppmerksomhet i norsk presse eller blant politikere (Elstad, 2010). Testen ble gjennomført på nytt i 2003, da var konklusjonen at norske elever hadde en betydelig tilbakegang i resultatene fra 1995. Elevene lå nå et halvt til ett år under det nivået som elevene lå på i 1995 (Grønmo, Bergem, Kjærnsli, Lie, & Turmo, 2004). I PISA-undersøkelsen 2000 viste det seg at norske elever fikk såkalt middelmådige resultater. Dette vakte større oppmerksomhet. Nye resultater fra PISA 2003 viste at det var en tilbakegang fra resultatene år 2000. I 2001 fikk Norge en ny regjering - Bondevik 2. Kristin Clemet ble utnevnt til Utdannings- og forskningsminister, og hennes arbeid fra 2001-2005 la grunnlaget for at et samlet Storting vedtok innføringen av «Læreplanverket for grunnskolen og videregående opplæring – Kunnskapsløftet». En ansvarliggjøring gjennom kvalitetsvurderingssystem og offentliggjøring av resultater vokste frem (Elstad, 2008).

Ideologien bak målstyringssystemet, er at mål for opplæringen og bruk av tester skal fremme motivasjon og læring. Den nye styringsformen som er hentet fra New Public Management medfører at rektor står ansvarlig for elevenes læring, utvikling og resultater. Dette til tross for at elevenes læring influeres i stor grad av lærernes undervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Opplæringsloven § 9.1 definerer rektors ansvar:

*Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda (Opplæringsloven, 1998).*

«Å holde seg fortrolig» kan imidlertid tolkes som at rektor vet hva som foregår på skolen, men ikke er ansvarlig for hva som blir gjort. Etter innføringen av det nye styringssystemet kan det se ut til at departementet har forsøkt seg på, gjennom Stortingsmeldinger, en presisering av rektors rolle. I St.meld. nr. 31 (2007-2008) står det at lederen kan påvirke kvaliteten i opplæringen gjennom mål, visjoner og undervisningspraksis. For å sikre at ledere hadde verktøy til å kunne påvirke kvaliteten ble Utdanningsdirektoratet bedt om å definere et godt innhold i en skolelederutdanning med noen føringer:

*Rektor skal både motivere og veilede lærerne. Rektor må kunne gjennomføre endringer i skolen. Rektor må også kunne lede oppfølgingen av elevenes resultater, drive vurdering og oppfølging av skolens utfordringer og følge opp regelverket for sektoren (St. meld. nr. 31, 2007-2008, s. 66).*

Når lederen skal forsøke å styrke lærernes motivasjon for å forbedre elevenes læringsresultater, er det ved skoleutvikling viktig for lederen å ha med seg lærerne. Lederen bør ikke gå frem for fort, men gi tid til modning for de nye idéene (Emstad & Postholm, 2010). P. Sahlberg (2008) skriver at læreren er styrt av en indre motivasjon og av indre verdier. Dette mener han å se etter sine undersøkelser i skoler i Finland. Lærere kan derfor ønske å undervise etter disse indre verdiene. E. Skaalvik & S. Skaalvik (2010) mener at lærere vil gi den beste undervisningen og er mest motivert hvis skolens verdier samsvarer med deres egne verdier. Et dilemma kan oppstå hvis verdiene til den enkelte lærer ikke samsvarer med skolens felles verdier. Lederen på skolen kan kanskje få en utfordring med å få den enkelte lærer til å være motivert til felles verdier og målsetninger. Vi mener at Andy Hargreaves & Dennis Shirley i nedenstående sitat illustrerer lederens dilemma:

*School leaders can stand on their heads, dish out awards, or wave pom-poms in the air, but none of it matters unless all teachers are engaged in the changes that have to*

*be achieved*

(Hargreaves & Shirley, 2009, s. 88).

Å være engasjert er for oss synonymt med å være motivert til noe. Motivasjon er en forutsetning for engasjement gjennom handling. Engasjement og vilje er egenskaper hos den enkelte som er nyttige for å utføre en god prestasjon. I henhold til St.meld. nr. 31 (2007-2008) skal rektor altså motivere lærerne. Vi mener at dette er et felt som er interessant å undersøke.

E. Deci & R. Ryan er sentrale forskere på området motivasjon, fremfor alt har de skrevet om elevers og arbeidstakers motivasjon. Motivasjonen til den enkelte er avhengig av tilfredsstillende av behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2002). B. Kuvaas, professor ved BI, har gjennomført en studie om arbeidstakers kilder til indre motivasjon. Undersøkelsen ble gjort blant grupper av arbeidstakere fra forskjellige typer jobber. 776 arbeidere i 3 kommuner deltok. Han operasjonaliserte kilder til behovstilfredsstillende. De tre variablene var opplevelse av jobbautonomi, opplevelse av samhandling med andre i jobbutførelse, samt opplevelse av nærmeste leders evne til å stimulere den ansattes ferdighetsutvikling, autonomi og kompetanseopplevelse. Han mener at variablene kan påvirkes av ledere (Kuvaas, 2011). Kuvaas kom frem til følgende konklusjon:

*Som alle tverrsnittstudier er ikke denne egnet til å teste årsakssammenhenger, men vi kan tolke resultatene dit hen at jobbautonomi og samhandling har direkte effekt på arbeidsprestasjoner, samt en effekt via indre motivasjon. Støttende ledelse har derimot ingen direkte effekt på arbeidsprestasjon, men er likevel viktig for arbeidsprestasjoner gjennom en indirekte effekt via indre motivasjon (Kuvaas, 2011, s. 28).*

Vi ser det som interessant å undersøke hvordan læreres motivasjonsmekanismer kan påvirkes av ledelse. Mekanismer defineres av J. Elster (1998, s.45) :

*“...mechanism are frequently occurring and easily recognizable causal patterns that are triggered under generally unknown conditions or with interminate consequences. They allow us to explain but not to predict”*

Elster (1998) mener at mekanismene er et kausalt mønster som utløses av for eksempel en handling. De kausale mønstrene vi ønsker å undersøke i denne oppgaven er hvordan handlingene/praksisen til ledelsen virker inn på den enkelte lærers reaksjoner, som siden kan innvirke på motivasjonen.

## 1.1 Problemstilling

Formålet med vår oppgave er å utforske hvordan en ledelses praksis kan påvirke motivasjon hos lærerne, slik at de kan prestere godt i sin undervisning av elevene, så dette igjen kan ha en positiv innvirkning på elevenes læringsresultater. Vi begrenser oss til å se på dette fenomenet på en skole. Begrunnelsen for å studere kun en case er at vi kan gå dypere inn i utforskningen av en ledelses arbeid og hvordan dette får innvirkninger på lærernes motivasjon. Gjennom en sammenligning mellom ledelsens oppfatning av sin praksis og lærernes opplevelser av ledelsens praksis, mener vi at vi kan utforske motivasjonsmekanismene ledelsen kan berøre hos lærerne.

Vi har valgt å gjennomføre undersøkelsen på en barneskole i Oslo, som fra 2007 frem til 2011 har hatt gode resultater på nasjonale prøver. Skolen har i løpet av disse årene utviklet de allerede gode resultatene videre i positiv retning. I år 2010 hadde skolen majoriteten av elevene på mestringsnivå 3 (beste nivå) på nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk. Oslo kommune har en hierarkisk ansvarliggjøring. I en hierarkisk ansvarliggjøring holder skoleeier skolens leder ansvarlig for resultatene. Skoleleder holder i sin tur lærerne ansvarlige for disse resultatene. Skolelederens betydning for elevenes resultatprestasjoner er sterk i en hierarkisk ansvarliggjøring (Elstad, 2008). I tillegg kommer et press fra foresatte gjennom Driftsstyret. Skolens lærere har bidratt til gode resultater hos elevene. Den hierarkiske ansvarliggjøringen som er et ytre press, ser likevel ut til å føre resultatene i riktig retning på skolen. Vi spør oss derfor hva som spiller inn på motivasjonen til den enkelte lærer. Det ytre presset kan virke både positivt og negativt inn, slik at jobbmotivasjonen enten ansføres eller reduseres. B. Creemers og L. Kyriakides (2008) mener at ytelsen øker til et visst punkt med ytre press. Hvis presset derimot blir for stort, reduseres ytelsen. Dette vil være individuelt forskjellig fra person til person. Det vil være ulikt hvor mye ytre påvirkning vi trenger for å yte mer, og hvor mye press vi tåler før ytelsen minker.

For å kunne utforske mer om motivasjon har vi valgt følgende problemstilling:

På hvilke måter kan en skoleledelses praksis påvirke lærernes motivasjon til å oppnå gode læringsresultater?

For lettere å kunne utforske vår problemstilling, har vi laget fem forskningsspørsmål, på bakgrunn av teorien vi har valgt.

1. Hvordan arbeider ledelsen med mål og forventninger og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?
2. Hvordan arbeider ledelsen med å fordele ressursene strategisk og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?
3. Hvordan arbeider ledelsen med å sikre kvaliteten på undervisningen og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?
4. Hvordan arbeider ledelsen med å lede lærernes læring og utvikling og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?
5. Hvordan arbeider ledelsen med å sikre orden og trygge omgivelser og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?

## 2 Teoretisk rammeverk

For å kunne utforske vår problemstilling som omhandler på hvilke måter kan en skoleledelses praksis påvirke lærernes motivasjon til å oppnå gode læringsresultater, har vi valgt to hovedteorier. I et ledelsesperspektiv tar vi utgangspunkt i V. Robinsons «Student-centered leadership». Gjennom sin meta-analyse om ledelsesfaktorer som virker inn på elevenes læring har hun kommet frem til fem dimensjoner som kan påvirke elevenes læringsresultater positivt. Ettersom analysene er gjort i i hovedsak USA og i asiatiske land, der skolesystemet er annerledes enn i Norge, kan vi ikke uten videre trekke direkte paralleller til norsk skole. Likevel håper vi å kunne belyse vårt case ved hjelp av denne teorien. Robinson bygger videre på «instructional leadership». Vi vil videre bruke motivasjonsteorien «teori om organisk integrasjon» (Organismic Integration Theory) til Deci & Ryan for å kunne forklare den ytre motivasjonen til den enkelte lærer. Her kommer vi til å fokusere på de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Deci & Ryan mener disse tre behovene ligger til grunn for den enkeltes motivasjon. Når vi presenterer Deci & Ryans sin teori inklusive de tre psykologiske behovene, kommer vi til å trekke paralleller til Robinson. Teoriene vil siden sammenholdes i en slags syntese der vi presenterer fem forskningsspørsmål som skal hjelpe oss i å svare på vår problemstilling. I kapitlene om motivasjon og om teorisynthesen vil vi flette sammen de to teoriene for å vise sammenhengen mellom disse. Vi vil i vår analyse ta utgangspunkt i Robinsons fem dimensjoner for å se på hvordan arbeidsmåten til ledelsen kan påvirke Deci & Ryans tre psykologiske behov hos lærerne.

### 2.1 Teori om ledelse

Til alle tider har prinsipper for lederskap blitt forsøkt identifisert og formulert. Dette har blitt gjort av historikere, filosofer og etter hvert i alle samfunnsvitenskapene, og i dag også innen psykologien. Man har prøvd å finne generelle trekk for ledelse gjennom å analysere kompetanse, motivasjon og utvikling hos de ledere som er virksomme i dag og de som ikke lengre er i live (Bass, 2010).

«Instructional leadership» er et ledelsesperspektiv som vokste frem i USA på 1970- tallet. Studier av ledere som hadde endret skoler fra å være lavpresterende til å lykkes, på tross av at den allmenne oppfatningen var at det ikke fantes forutsetninger for dette, ble grunnlaget for noen kjennetegn. Ledelsen ved skolene hadde fokus på et godt læringsmiljø, undervisning og



læring. På 1980 tallet ble perspektivet utviklet videre da man så på effektive skoler. Lederen ved disse skolene var tett på praksis og hadde klare forventninger til undervisning og læring (Emstad & Postholm, 2010).

Robinson har bygd videre på «instructional leadership». Ledelsespraksisen Robinson mener kan påvirke elevenes læringsresultater positivt er omtalt i boken «Student-Centered Leadership» (Robinson, 2011). Emstad & Postholm (2010) oversetter «instructional leadership» med *forbedring av undervisning og læring*, heretter omtalt som FUL-ledelse. Robinson har delt inn FUL-ledelse i fem dimensjoner. Det forutsettes tre evner som lederen må inneha for at dimensjonene skal kunne bli gjennomførbare.

### **2.1.1 FUL-ledelsens tre grunnleggende evner**

Robinson (2011) mener at FUL-ledelse kan sammenliknes med en praksis og ikke en lederstil. Hun peker på tre evner skoleledere må ha for å kunne lede arbeidet med forbedring og utvikling av læring. En FUL-ledelse må evne og legge ny kunnskap til den eksisterende, å kunne løse komplekse problem og å bygge tillit. Vi vil i det følgende gjøre kort rede for disse tre forutsetningene for god FUL-ledelse.

### **2.1.2 Legge til ny kunnskap**

I lovverket trekkes rektor blant annet fram som den øverste ansvarlige for å sikre forsvarlig pedagogisk ledelse og for å arbeide for å utvikle organisasjonen. I «Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa» §9-1 – Leiing – heter det:

*Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda* (Opplæringsloven, 1998).

Robinson (2011) trekker fram skoleledelsens evne til å involvere seg i lærerne og innhente ny kunnskap om hvordan elever lærer. Det er viktig å bruke denne kunnskapen i arbeidet med forbedring, utvikling og endring av læring og undervisning til det beste for elevenes læringsutbytte. Når skoleledere er fortrolige med praksis og forskning, kan de bruke kunnskapen til blant annet evaluering av lærere, ressursfordeling og sammensetning av elever.

Skolelederne må ha tilstrekkelig kunnskap til å kunne analysere undervisningen til den enkelte lærer, slik at undervisningen samsvarer med skolens mål. Gode FUL-ledere skal gjennom aktiv bruk av refleksjon knyttet til de valgene lærerne gjør, kunne sette lærerne i stand til å gjennomføre god undervisning der alle elever integreres i gode skolefaglige læreprosesser. Refleksjonssamtalene kan for eksempel være knyttet til lærerens bruk av lærebøker, innhold i undervisningen eller organisering. Lederen må ha god kunnskap for å kunne styre og lede refleksjonene (Robinson, 2011; Schön, 1983; Stålsett, 2009).

### **2.1.3 Løse komplekse problem**

Som vi viste over, forventes det i «Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa» at rektor arbeider for å forbedre, endre og utvikle skolens virksomhet (Opplæringsloven, 1998). Lederen må ha evne til å implementere og iverksette ideer i praksis. For å kunne lykkes best med dette arbeidet, er det viktig at lederen lytter til reaksjoner fra lærerne som skal være ansvarlige for iverksettelsen (Robinson, 2011). A. Hargreaves og D. Shirley (2009) peker på at lærere trives, og at implementeringsarbeid har bedre grunnlag for å lykkes når lærerne blant annet opplever at de bemyndiges med ansvar og at de får være med på utvikling i relasjon med kollegaer. Å identifisere og påvirke forhold som kan hindre ideen fra å nå målet er en prosess for å løse problemer. En kollektiv samhandling er avgjørende for å kunne løse disse problemene (Robinson, 2011).

### **2.1.4 Relasjonell tillit**

FUL-ledelsens evne til å bygge tillit vil kunne være med å påvirke om og hvordan lærerne vil arbeide sammen med sine ledere. R. Precey (2010) skisserer tre grunnleggende prinsipper for tillit. Det ene er enighet om de nødvendige verdiene og deres prioritering. Det andre er integritet, det at det er samsvar i det man sier og gjør. Det siste prinsippet er kompetanse, at man kan utføre jobben. Graden av tillit mellom ledere og lærere vil også kunne påvirke elevenes faglige og sosiale læring (Bryk & Schneider, 2002). Organisasjoner der medlemmene opplever høy grad av tillit kan ha bedre forutsetninger enn andre med lavere grad av tillit til å utvikle profesjonelle fellesskap som kan fokusere på forbedring og utvikling av læring og undervisning (Robinson, 2011).

Respekt, åpenhet og evnen til å lytte til den enkelte er viktig for FUL-lederne. Tillit skapes også ved at lederne viser at de bryr seg om det profesjonelle og personlige livet til sine lærere (Robinson, 2011).

Videre er det viktig at lærerne opplever at de har ledere som verdsetter dem og legger til rette for at de har den nødvendige kompetansen som kreves for å lykkes i sitt arbeid. FUL-ledere må også vise og trygge lærerne på at de håndterer eventuell inkompetanse hos lærere – faglige eller relasjonelle mangler – og at skoleledelsen tar tak i og evner å løse konflikter på en rettferdig og likeverdig måte. FUL-lederne må modellere for lærerne hva de opplever er viktig slik at lærerne kan opptre på samme måte i arbeid med sine elever. Lærernes tillit til lederne forsterkes dersom de opplever at lederne holder ord (Robinson, 2011).

I de fem følgende delkapitlene vil vi ta for oss Robinsons dimensjoner for FUL-ledelse.

## 2.2 Mål og forventninger

Kunnskapsløftet – læreplanen i norsk skole – sier at gode og utviklende læringsmiljø for skolens ansatte, ledere og lærere, har rot i felles forståelse av skolens mål (Kunnskapsdepartementet, 2006). Lærere trives og har det bra når de opplever at formålet med arbeidet deres er klart, tydelig, oppnåelig (Hargreaves & Shirley, 2009).

I Robinsons meta-analyse er det regnet ut at dimensjonen «Mål og forventninger» har moderat effekt på elevenes læring, men at den likevel en viktig faktor i FUL-ledelse (Robinson, 2011).

Elever oppnår bedre læringsresultater på de skolene som arbeider mot mål og der lederen er flink til å kommunisere målene og forventningene ikke bare innad i organisasjonen, men også utad (Emstad & Postholm, 2010; Hallinger, 2003; Robinson, 2011). Mål er et viktig bidrag for å kunne selektere hva som er viktig for elevenes læring på tross av mange konkurrerende og forstyrrende elementer (Robinson, 2011). Skoleledere med fokus på skolens læringsarbeid vil best kunne gi retning og råd, koordinere og kontrollere undervisningens ulike sider (Møller, 2006).

Målene vil også kunne bedre FUL-ledernes muligheter til å motivere til deltakelse i arbeidet mot målene og å motivere til å bevege skolen i visjonens retning (Emstad & Postholm, 2010;

Hallinger, 2003). En leder må kunne kommunisere målene på en måte som er motiverende for den enkelte lærer som skal prestere, ellers kan målene kun bli tomme ord (Robinson, 2011).

Målene som settes skal inneholde hvem som er ansvarlig for at oppnå dem. Presise, klare og oppnåelige mål øker mulighetene for at lærerne investerer ressurser i å arbeide for og nå dem. I tillegg er det viktig at lærerne føler eierskap til formålet (Hargreaves & Shirley, 2009). Den enkelte må ha realistiske mål for å forplikte seg til disse. Hvis man ikke tror at man har evner til å oppnå et mål, forplikter man seg heller ikke (Robinson, 2011).

FUL-lederen kan bruke ulike typer mål for å opprettholde lærernes engasjement til å innfri visjonen. Læringsmål kan benyttes dersom FUL-lederne i samråd med lærerne opplever at den enkelte eller organisasjonen har en vei å gå for å innfri forventningene i et framtidig resultatmål. Læringsmålene kan skapes fordi den enkelte skal lære hvordan den kan arbeide for å kunne oppnå resultatmålet. Læringsmål kan fokusere på hvordan man skal gjennomføre oppgaver effektivt gjennom å oppdage hvilke prosedyrer, prosesser og strategier som er nødvendige (Robinson, 2011).

For å skape trygghet blant lærerne ved fastsetting av resultatmål, er det viktig at lederen ufarliggjør målene slik at lærerne skal tørre å være ambisiøse ved fastsettingen. De skal kjenne seg trygge på at ansvarliggjøringen ikke medfører sanksjoner hvis de ikke lykkes. Lederen kan gjennom å belønne læring av de feilene man gjør, skape denne trygghet (Robinson, 2011).

## **2.3 Å fordele ressursene strategisk**

I henhold til Robinsons meta-analyse om FUL-ledelse har dimensjonen strategisk ressursfordeling liten effekt på elevenes læringsresultater. Skoleledelsen er satt til å forvalte ressurser – blant annet menneskene i organisasjonen, tid og økonomi. Strategisk bruk av skolens ressurser innebærer blant annet at budsjettet, disponeringen av de ansatte, samt elevenes og lærernes timeplan skal avspeile skolens mål (Robinson, 2011).

J. Hatties meta-analyse om skoleelevers prestasjoner konkluderte med at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring (Hattie, 2009). Robinson (2011) mener det er viktig at FUL-ledere støtter lærerne i deres arbeid i klasserommet med forbedring og utvikling av klasseledelsen. I St.meld.nr. 31 (2007-2008) – Kvalitet i skolen – påpekes det at gode

faglige resultater for elevene «avhenger av at tiden i skolen i størst mulig grad brukes til læring, og at det er ro og orden i klasserommet» (St. meld. nr. 31, 2007-2008, s. 26 ).

Videre mener Robinson (2011) at det er viktig at lærerne er bevisst på og kompetente til å legge til rette så elevene lærer det de skal lære i tråd med gjeldende læreplanverk. Hun peker på at skoler som gir lærerne medbestemmelse i spørsmål som omhandler pensum, undervisningsmetoder og fokuserer på profesjonell utvikling, bidrar til at lærerne opplever at de mestrer sitt yrke. FUL-lederen kan, sammen med lærerne, utarbeide standarder i forhold til god klasseledelse. På denne måten kan elevenes forutsetninger for å lære bedres. Rutinene som utarbeides kan etter en tid bli en del av skolens kultur (Robinson, 2011). I St.meld.nr. 31 (2007-2008) står det at konsekvent grensesetting «er nøkkelen for å skape et godt læringsmiljø preget av ro, orden og respekt» (St. meld. nr. 31, 2007-2008, s. 26 ). En standard for eksempelvis klasseledelse kan bidra til økt trygghet hos lærere og elever.

I St. meld. nr. 19 (2009-2010) – Tid til læring – slås det fast at lærernes tidsressurs er viktig. God disponering av lærernes tid i og utenfor klasserommet er, som vi også så i St.meld. nr. 31 (2007-2008), viktig for å utnytte skolens samlede ressurser til det beste for elevenes læring, og at lærerne opplever at de har høy faglig- og didaktisk kompetanse (St. meld. nr. 19, 2009-2010). FUL-ledere må være bevisst på hvordan de disponerer lærernes tid. En hovedoppgave for FUL-ledere, er å legge til rette for at personalet har tid og muligheter for å diskutere undervisning og læring (Emstad & Postholm, 2010).

## **2.4 Å sikre kvalitet på undervisningen**

St.meld.nr. 31 (2007-2008) pekte på at den kartlagte svikten på kvaliteten i grunnopplæringen bidrar til at alle – skoleledere så vel som lærere – må forplikte seg til å følge utviklingen i elevenes læring. Den tredje dimensjonen Robinson presenterer i boken sin er FUL-ledernes evne til å sikre god kvalitet på undervisningen. Dimensjonen er regnet å ha moderat effekt på elevenes læringsresultater (Robinson, 2011). I «Kompetanseberetningen for Norge 2005» kom det fram at lærerprofesjonen har hatt «relativt stor autonomi til å bestemme hva som er god kvalitet på undervisningen» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 9).

Robinson knytter fire tiltak til den tredje dimensjonen som alle kan bidra til at FUL-lederne kan forsikre seg om at kvaliteten på skolens undervisning og læring er til det beste for elevenes læring. Tiltakene baserer seg på kjennetegn ved skoleledelser ved høypresterende

skoler i USA. Det første tiltaket er at lederen skaffer seg oversikt og koordinerer gjeldende læreplaner. Det andre er at lederen involverer seg og deltar aktivt i diskusjoner om undervisning og hvilke effekter undervisningen har på elevenes læringsutvikling (Robinson, 2011). Meningen med undervisningen finnes kun i elevenes læringsutbytte, hevdet E.L. Dale (2008). Lærernes valg og handlinger må vurderes opp mot elevenes handlinger og at deres handlinger er i tråd med gjeldende læreplanmål. Profesjonell kompetanse fordrer at ledere og lærere sammen må kontinuerlig kartlegge om de pedagogiske løsninger er de beste for å kunne integrere alle elevene i gode læringsprosesser (Dale, 2008). Det tredje tiltaket er at lederen observerer undervisningen i klasserommet og gir en konkrete tilbakemeldinger. For at tilbakemeldingene skal kunne bli presise er det en fordel om skolen har standarder for undervisningen (Robinson, 2011). I TALIS-undersøkelsen 2008 meldte norske ungdomsskolelærere om en fraværende tilbakemeldingskultur fra ledere til lærere (Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009). En felles undervisningspraksis kan ikke bare sikre presise tilbakemeldinger, men også være med på å danne et bedret grunnlag for et profesjonelt fellesskap blant lærerne fordi de har muligheter til å utvikle en felles forståelse for og tilnærming til læring og undervisning. Det fjerde tiltaket for FUL-ledere er knyttet til resultatanalyse som benyttes i arbeidet med å forbedre undervisning og læring (Robinson, 2011).

Når FUL-ledere skal få lærerne til å bruke resultatene i forbedringen av sin undervisning, krever dette at lederen sørger for at lærerne skal kunne se at de kan påvirke resultatene gjennom å analysere sin undervisningspraksis og samtidig få ny kompetanse om hva som virker, for å kunne utvikle den enkelte elev videre ut ifra resultatene (Emstad & Postholm, 2010; Robinson, 2011)

## **2.5 Å lede lærernes læring og utvikling**

Skolens lovverk forventer at rektor blant annet tar initiativ til pedagogisk utviklingsarbeid på egen skole til det beste for alle elevenes læring (Opplæringsloven, 1998). Hallinger og Emstad & Postholm (2010) trekker alle fram viktigheten av at FUL-ledelsen evner å skape en skole med et positivt læringsklima. Gode FUL-ledere legger til rette for profesjonell utvikling hos lærerne basert på blant annet høye standarder og forventninger. Dette vil igjen kunne være viktige bidrag i forhold til bedring av elevenes læring (Emstad & Postholm, 2010;

Hallinger, 2003). Robinson (2011) følger opp og hevder at det er viktig at rektor har bevissthet om sin rolle som modell for læring og utvikling.

I Robinsons meta-analyse er FUL-ledernes evne til å fremme, delta og lede lærernes læring og utvikling den dimensjonen med størst effekt på elevenes læring. Lederne må legge til rette slik at den enkelte lærer opplever at den har kompetanse og forutsetninger til å møte kravene som stilles gjennom blant annet resultatmål og ansvarliggjøring (Robinson, 2011).

Gjennom sin aktive deltakelse vil lederne kunne oppleve å få mer troverdighet i forhold til kravene de stiller overfor sine lærere ettersom de bruker innholdet i læringen, begrepene og vokabularet, med forståelse (Hallinger, 2005; Robinson, 2011). Forskning fra USA viser, sier Robinson, at de skoler der elevene har gode resultater deltar rektor i pedagogiske diskusjoner og gir råd om undervisningen. Lærerne ser på rektor som tilgjengelige og kunnskapsrike (Robinson, 2011). I de amerikanske tilfellene trekkes rektor fram som en viktig bidragsyter i forhold til diskusjonspartner og rådgiver. I Norge er skolens ledelsesressurs tradisjonelt delt mellom en eller flere mellomledere i tillegg til rektor, og av den grunn skal vi være forsiktige med å trekke direkte sammenhenger mellom USA og Norge, men det er interessant å se at det er viktig for elevenes læring at lærerne opplever rektor som en ressurs i sitt arbeid med å forbedre egen undervisning.

Skoleledere er modeller for lærerne på lik linje som lærerne er modeller for sine elever i sitt læringsarbeid. Det kan se ut som at ledere som modellerer viktigheten av å være lærende kan ha en symbolsk verdi for lærerne. Lærere som ser at skolelederne prioriterer å være lærende, kan oppleve lyst og behov i forhold til også å være lærende (Robinson, 2011). Elever som opplever at de har lærere som bryr seg om dem får lyst til å strekke seg for lærerne sine (Hattie, 2009). Og i henhold til Robinsons forskning, kan dette se ut til å medføre riktighet også for lærerne som opplever at de har ledere som bryr seg og modellerer læring.

En god FUL-ledelse må skape et felles ansvar for elevenes læring. Undervisning og læring må bygge på tidligere ervervet kunnskap hos elevene. Lærere som kjenner ståstedet til elevene den underviser, har bedre forutsetninger for å lykkes med god undervisning som gir elevene bedre læringsutbytte. For å få dette til, må skoleledelsen inkludere alle lærere i lærende fellesskap med på å støtte hverandre i forbedring av undervisning og læring slik at skolens felles mål kan nås (Robinson, 2011). Lærere som kommuniserer med andre lærere og utveksler strategier som ser ut å virke, lærer og er i utvikling (Hargreaves & Shirley, 2009).

Dersom FUL-lederne lykkes med å integrere lærerne i lærende fellesskap der diskusjon om undervisning og læring er i fokus, vil dette kunne bidra positivt til den enkelte lærers utvikling, fordi det kan være vanskelig å reflektere og analysere effekten ens egen praksis har på elevenes læring. I tillegg kan læring i fellesskap munne ut i etablering av en ansvarsfølelse hos den enkelte for egne og andres elever og for kollegaer. Dette kan igjen føre til oppbyggingen av en felles undervisningspraksis noe som igjen vil bidra positivt til et forbedret læringsutbytte hos elevene (Robinson, 2011).

FUL-ledere må sikre at det finnes muligheter for profesjonell læring blant lærerne. Utvikling av lærerprofesjonen skjer best gjennom kollektivt arbeid. Profesjonell læring vil kunne være til hjelp og støtte for at lærerne skal kjenne at de lykkes i arbeidet med å integrere alle elever i gode læringsprosesser, også de elevene de strever mest med. Profesjonell læring fordrer at ledelsen inkluderer resultater og eventuelle andre bevis på elevenes læring. På denne måten kan de spisse hva som skal læres, om undervisningen har effekt og hvem undervisningen har effekt på. I tillegg vil resultatene kunne danne grunnlag for krav om å endre, utvikle og forbedre tiltak som ikke har effekt. Resultater, bevis, observasjoner og forskning danner grunnlaget for at den profesjonelle læringen etableres. (Robinson, 2011). Læringen er størst når de svakeste sidene legges frem, men det krever at man tørr å være åpen og kjenner tillit (Dahler-Larsen, 2006). Tillit er en avgjørende faktor for at læringsmulighetene i fellesskapene blir optimale. Hallinger (2005) hevder at lærernes manglende språk kan være en hemmende faktor for gode diskusjoner om læring og undervisning. Av den grunn er det viktig at FUL-ledelsen er aktivt deltakende og initierer, modellerer og bygger opp begrepsapparatet i fellesskapene (Robinson, 2011).

### **2.5.1 Seks ledelsesbidrag til profesjonell læring**

Profesjonell læring skjer best i fellesskap med andre. FUL-ledere må evne å identifisere læringsbehov hos elever og lærere, fokusere på forholdet mellom undervisning og elevenes læring, legge til rette for læring av det som det er verdt å lære, integrere teori og praksis, hente inn ekstern eksperthjelp, samt legge til rette for ulike læringsmuligheter (Robinson, 2011).

Å identifisere læringsbehov hos elever og lærere innebærer at FUL-ledelsen har en forståelse av de læringsbehovene elevene har og analysere hvilken kompetanse lærerne trenger for å kunne møte dette behov. FUL-lederne må kunne plukke ut det man skal fokusere på for siden å kunne gå videre til neste område (Robinson, 2011).



Å fokusere på forholdet mellom undervisning og elevenes læring innebærer at FUL-ledelsen samarbeider med lærerne i undersøkelser om hva det har blitt undervist i og hva elevene har lært. Lederne må hjelpe lærerne å analysere sin egen undervisning og veilede lærerne i å koble deres undervisning i klasserommet til diskusjonen om elevenes læring. Med andre ord hvilken effekt undervisningen har på elevenes læring (Robinson, 2011). Skoleledelsen spiller en avgjørende rolle for å skape en evalueringskultur (Dahler-Larsen, 2006). Ved evaluering av egen praksis bidrar man til en utvikling (Emstad & Postholm, 2010). FUL-ledere må få læreren til å tro på elevene. Robinson (2011) åpner for at FUL-ledere må utfordre sine lærere til å svare på spørsmål om de valg de foretar seg. Hun foreslår spørsmålsformuleringer som: Hva får deg til å tro at eleven ikke er moden? Hvilke muligheter ser du? Hva vil få deg å tro at eleven er moden?

FUL-ledere må sikre at lærerne legger til rette for læring som gjør at elevene lærer det som det er verdt å lære. FUL-lederne må være aktive medspillere med lærerne slik at de kan ta riktige valg og beslutninger gjennom blant annet resultater og evalueringer i forhold til om undervisningen har effekt. Det er viktig å stille seg spørsmålet om det finnes bevis for at akkurat denne type undervisning resulterer i god læring og hvilke mangler undervisningen eventuelt gir elevene (Robinson, 2011).

Som vi viste over, hevder Hallinger (2005) at lærere ofte mangler et metaspråk om undervisning og læring. Det er viktig at lærere kan integrere teori i sine begrunnelser av praksis. FUL-ledere kan fungere som modeller i arbeidet for å få lærerne trygge og kompetente til etter hvert å gjøre dette selv. Integrering av teori og praksis kan være med på sikre forbedring og utvikling av undervisning og læring, og de pedagogiske begrunnelsene kan styrke lærernes profesjonalitet i yrket (Robinson, 2011).

FUL-ledere skal sikre at alle lærere føler seg kompetente og at de har gode forutsetninger for å lykkes i sitt arbeid med blant annet å integrere alle elever i gode læringsprosesser. Derfor må FUL-ledere sørge for at lærerne får den støtten de trenger til å løse eventuelle utfordringer eller når de skal evaluere undervisningen. Å hente inn ekstern eksperthjelp kan være et viktig virkemiddel for å styrke den enkeltes kompetanse og bedre grunnlaget for forbedring og utvikling. Robinson mener at det ikke er realistisk at lærere som arbeider med den samme klassen og har like utfordringer skal kunne løse problemet med elevene, og at det derfor er best med ekstern hjelp. Ekstern hjelp kan, sier Robinson, være lærere som ikke er direkte involvert i klassen og elevene, men som arbeider på skolen (Robinson, 2011). En

utviklingsorientering gjennom en intern evaluering kan avdekke forbedringsområder i skolens praksis (Emstad & Postholm, 2010). Et dilemma som kan oppstå ved å bruke kollegaer ved samme skole som eksperthjelp, er skolekulturen hvis den «sier» at alle lærerne er like flinke på det de gjør, nemlig undervisning. En mulig svakhet kan også være at dersom ekspertisen i kollegiet er ensbetydende med lengst ansenitet, alder og år med erfaring i stedet for hvor flink læreren egentlig er i sin utøvelse av yrket. FUL-lederne må derfor være åpne, ærlige og tydelige på hvorfor lærere velges som eksperter (Robinson, 2011).

FUL-ledere må legge til rette for flere alternative muligheter til at den enkelte lærer får lære. Det kan ta ett til to år fra en lærer oppnår en forståelse for forskjellen mellom nåværende undervisningspraksis og den etterspurte og forventede praksisen, til at læreren utvikler, anerkjenner, blir trygg og kompetent til å anvende og integrere metodene i sin undervisning. Derfor må FUL-ledere legge til rette for variasjon og tilrettelegging i læringsmetodene. Lederen må også ha innsikt i at lærerne ikke er motstandere av forandringer uten grunn. Ved å stille nok spørsmål om hvorfor læreren handler motsatt av det lederen ønsker kan det skapes forståelse for og synliggjøre læringsbehov. Som FUL-leder bør du ikke anta at lærere er motvillige til endring, utvikling og forbedring, men heller spørre etter forklaringer på hvorfor de handler som de gjør på tross av nye krav og forventninger (Robinson, 2011).

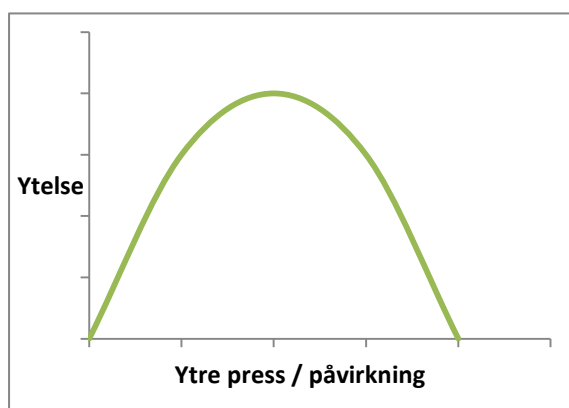
## **2.6 Å sikre orden og trygge omgivelser**

Dimensjonen å sikre orden og trygge omgivelser har en svak, men avgjørende påvirkning på elevenes læring. Denne dimensjonen er en forutsetning for å lykkes med FUL-ledelse og FUL-ledelsen må sikre denne dimensjonen før arbeidet med de fire andre dimensjonene kan ta til. Kunnskapen en leder må ha i denne dimensjonen er integrert i de fire andre dimensjonene og de tre evnene som støtter opp under dimensjonene. For å lykkes med forbedring av undervisning og læring, er FUL-ledelsen avhengig av at lærere og elever føler seg fysisk og psykisk trygge. Ledelsen og lærerne må skape et miljø som fremmer den enkelte elevs læring atferdsmessig, emosjonelt og kognitivt. Lærerne må møte elevenes behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Elevundersøkelser bør tas på alvor av skolens ledelse, fordi man signaliserer at man lytter til elevene. Å være en synlig leder i korridorer og friminutt kan bidra til ledelsens relasjonsbygging til den enkelte elev. FUL-ledere som evner å skape en visjon og igangsette rutiner for å nå denne, vil kunne lykkes bedre med å bygge relasjonell tillit i hele skolesamfunnet (Robinson, 2011).

Det er viktig at skoler som vil lykkes med å integrere alle elever i gode læringsprosesser evner å engasjere og involvere elevenes foresatte i undervisningsarbeidet (Robinson, 2011). Elever som opplever at foreldrene heier på skolen, presterer bedre enn elever som ikke har det (Hattie, 2009). Robinson (2011) legger vekt på at gode skole-hjem samarbeid kan være med på å danne grunnlag for et tryggere skolemiljø. For det første er det viktig at skolene gir foreldrene en reell mulighet til å være med i avgjørelser som gjøres om skolen for at skolen skal oppleves mer troverdig for foreldrene – eksempelvis ved å involvere dem i arbeidet med virksomhetsplaner eller strategiske planer. På denne måten vil de ha bedre muligheter for å føle seg ansvarlige og ansvarliggjort for at målene i disse planer skal nås. Videre er det viktig for foreldrene å oppleve at elevene føler seg inkludert og at elevene opplever at de har lærere som bryr seg om dem. Elevenes opplevelser av egen skolehverdag er foreldrenes viktigste kilde til informasjon om skolen og lærerne. Skoleledere må fremstå som gode «modeller» og bidra positivt til at elever og lærere får gode muligheter til å bygge gode relasjoner til hverandre. Dersom en skole lykkes godt i relasjonsbyggingen, vil mye være gjort i forhold til et velfungerende skole-hjem samarbeid (Bryk & Schneider, 2002). Økt tillit til skolen og kan innvirke positivt på elevenes prestasjoner og engasjement for læring (Robinson, 2011).

## 2.7 Motivasjon

Motivasjon er et begrep fra psykologien og har blitt forklart på forskjellige måter opp gjennom årene: vilje til handling, instinkter og ubevisste drifter. Behov, driv og motiv er begreper som har blitt brukt for å forklare hva som ligger bak motivasjonen. Motivasjon stammer fra de latinske ordene «movere» som betyr «bevege» og «motivus» som betyr «som setter i bevegelse» (Lillemyr, 2007). Det skilles på indre og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen baserer seg på å utføre en handling for sin egen skyld, sitt eget velbehag og sin egen personlige utvikling. Følelsen av autonomi og kompetanse kan fremme den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000). Ytre motivasjon er når adferden blir påvirket av noe eller noen utenfor oss selv (Lillemyr, 2007). E. Deci og R. Ryan mener at den ytre motivasjonen kan være selvregulert og integrert i den enkeltes indre verdier (Deci & Ryan, 2000). Læring av høy kvalitet kan bli et resultat av at en handling er selvregulert (Lillemyr, 2007).



Figur 1 Creemer & Kyriakides omvendte u-kurve om ytelse (2008, s. 217 )

Ytre påvirkning gjennom krav eller press, kan ifølge Creemers & Kyriakides (2008), påvirke den enkeltes ytelse. Personens ytelse øker til et visst punkt med ytre press. Hvis presset derimot blir for stort, reduseres personens ytelse.

Deci & Ryan har utarbeidet en makroteori om menneskets motivasjon. Gjennom en rekke studier har de kommet frem til selvbestemmelsesteorien. Vi vil først forklare delene i teorien, for siden å konsentrere oss om de psykologiske behovene som innvirker på den enkeltes motivasjon. Til slutt redegjør vi for den del av teorien som omhandler ytre motivasjon, teori om organisk integrasjon.

Den indre motivasjonen forteller at man utfører en handling fordi det oppleves interessant og behagelig. Du utfører av egen lyst, på eget initiativ, uten oppdrag fra noen. Den ytre motivasjonen handler om at du utfører det en autoritet gir beskjed om og adferden er basert på belønning/straff.

### 2.7.1 Selvbestemmelsesteorien

Deci & Ryans (2002) teori om selvbestemmelse handler om indre og ytre kilder til motivasjon. Den beskriver hvilken rolle indre og ytre motivasjon har i kognitiv og sosial utvikling. Teorien har et fokus på hvordan sosiale og kulturelle faktorer styrker eller reduserer en persons følelse av initiativ og vilje. Videre hvordan dette i sin tur innvirker på kvaliteten på prestasjonen og trivselen hos personen.

Teorien består av fire miniteorier, som hver og en er utarbeidede for å kunne forklare fenomen innen motivasjon som har fremkommet i forskning. De fire miniteoriene er teori om kognitiv evaluering (Cognitive Evaluation Theory), teori om organisk integrasjon

(Organismic Integration Theory), teori om kausalitetsorientering (Causality Orientations Theory) og teori om grunnleggende psykologiske behov (Basic Needs Theory).

Teorien om organisk integrasjon omhandler ytre motivasjon. Generelt sett er ytre motivasjon instrumentell, dvs. at adferden tar sikte på resultatet som er utenfor adferden. Det finnes ulike typer instrumentalitet som inkluderer ytre regulering: introjeksjon, identifikasjon og integrasjon. Når den ytre motivasjon internaliseres, blir personen autonom i sin adferd (Deci & Ryan, 2000). Med andre ord kan personen bli mer selvstendig i sitt valg av adferd fordi de ytre verdiene og målene er en del av personens identitet. Det er viktig med tilhørighet og støtte for selvstendighet for å få til internalisering (Deci & Ryan, 2002).

Teori om kausalitetsorientering beskriver individuelle forskjeller i å regulere adferd. Det finnes tre typer av kausalitetsorienteringer, amotivasjon, regulering og autonomi.

Amotivasjon innebærer at personen føler seg inkompetent og kan være redd for å ikke strekke til. Med regulering menes når andre personer påvirker handlingen med for eksempel belønninger eller anerkjennelse. Man oppfatter at det er andre som regulerer det man gjør. Den autonome personen agerer ut fra sin egen interesse og verdsetter det som foregår (Deci & Ryan, 2002)

Teori om grunnleggende psykologiske behov for psykologisk velvære og en optimal fungering mener Deci & Ryan er autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2002). Vi vil gå nærmere inn på disse i det kommende kapitlet.

## **2.7.2 Psykologiske behov**

Deci & Ryan (2000) mener at tre forhold spiller inn for at man skal oppnå mest vilje/selvdisiplin og stor grad av motivasjon. Disse forholdene påvirker prestasjonen, kreativiteten, engasjementet og utholdenheten. De tre forholdene, eller psykologiske behovene er autonomi, kompetanse og tilhørighet. I følge Deci & Ryan (2000) har alle mennesker et iboende ønske om å tilfredsstille disse tre behovene.

### **Autonomi**

Med autonomi menes i hvilken grad du kan påvirke din egen rolle i arbeidet (Deci & Ryan, 2000). Det kan være gjennom medbestemmelse og involvering i de spørsmålene som har med din arbeidssituasjon å gjøre. Robinson (2011) viser til at ledere som gir lærerne

medbestemmelse i spørsmål som omhandler pensum, undervisningsmåter og fokuserer på profesjonell utvikling bidrar til at lærerne mestrer sitt yrke. Hargreaves (2009) mener at det er bedre grunnlag for suksess og læring når lærerne blant annet opplever at de bemyndiges med ansvar. Gjennom at en leder gir støtte til autonomi istedenfor å regulere gir det et mer positivt resultat i forhold til arbeidsprestasjoner i tillegg til at den ansatte får større indre motivasjon og bedre trivsel (Deci, Connell, & Ryan, 1989).

## **Kompetanse**

Med behovet for kompetanse menes at en person etterstreber å forbedre sin kompetanse innen ulike områder, slik at han bl.a. forbedrer hvordan han håndterer sine omgivelser (Ryan & Deci, 2000). Robinson (2011) mener at lederen må se til at lærerne har nok og riktig kompetanse til å lykkes i sitt arbeid. Hun mener at lederen kan hjelpe lærerne til å lykkes gjennom å sikre at det finnes muligheter for profesjonell læring blant lærerne. Den ansatte skal kjenne at den mestrer sitt arbeid og ha tillit til sine evner. Deci & Ryan (2000) mener at det er nødvendig for alle typer av motivasjon at personen føler at den er kompetent, det vil si at oppgaven har en optimal utfordring. Mestringsopplevelser kan gi økte mestringsforventninger (Bandura, 1989). M. Csikszentmihalyi (1999) har presentert uttrykket «flow» som innebærer en balanse mellom utfordringer og kompetanse. Det kan ses som den optimale utfordringen. Om utfordringene er for lave i forhold til kompetansen kan dette lede til kjedsomhet, mens for store utfordringer i forhold til kompetansen kan lede til frykt

Gjennom å analysere hvilken kompetanse lærerne trenger for å kunne møte elevenes læringsbehov kan lederen hjelpe lærerne til mestring (Robinson, 2011). Positive tilbakemeldinger som fremmer personens følelse av kompetanse fremmer i sin tur den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000). Tilbakemeldingene som gis skal ikke bære preg av kontrollerende spørsmål, men ha som formål å gi informasjon om hvordan oppgaven er utført (Ryan & Deci, 2000). For at lederen skal kunne komme med presise tilbakemeldinger på lærernes undervisning, etter sin observasjon, er det en fordel om skolen har standarder for undervisning (Robinson, 2011).

## **Tilhørighet**

Med behov for tilhørighet menes en persons ønske om å relateres til personer i sin omgivelse. Å føle at andre personer bryr seg om deg, samtidig som du bryr deg om dem. En opplevelse

av å være engasjert i oppgaver som oppleves interessante av andre, kan skape en glede og økt motivasjon hos den enkelte (Ryan & Deci, 2000). Robinson(2011) mener at det er viktig å skape et felles ansvar for elevenes læring ettersom dette kan medføre en større ansvarsfølelse for kollegaer. Å få hjelp av sine kollegaer kan for den enkelte lærer innebære en økt selvtillit . Den sosiale interaksjonen mellom ”deltakerne” kan også bidra til økt glede (Ryan & Deci, 2000).

Deci & Ryan (2000) mener at behovet for tilhørighet er mindre sentralt enn behovet for autonomi og kompetanse for å skape og opprettholde en indre motivasjon fordi man kan være indre motivert til å utføre ting alene, mens det i sosiale sammenheng er viktig å føle tilhørighet. Mange mennesker er indre motivert til å gjennomføre aktiviteter alene, men i sosiale situasjoner er det viktig å føle inkludering og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Robinson (2011) mener at høy grad av tillit mellom medlemmene i en organisasjon har forutsetninger til å utvikle profesjonelle fellesskap.

### **2.7.3 Motivasjonstyper**

Deci & Ryan (Deci & Ryan, 2004) har delt adferden opp i ulike grader av selvbestemmende og ikke selvbestemmende handlinger. Jo sterkere den ytre motivasjonen er, desto mindre selvbestemmende er adferden. Hvis handlingen skjer med sterk grad av indre motivasjon, er adferden desto mer selvbestemt.

I teorien om organisk integrasjon deler Deci & Ryan (Deci & Ryan, 2004) inn motivasjon i et kontinuum. Hovedfaktoren som skiller er graden av autonomi i aktiviteten.

Motivasjonskontinuumet begynner med amotivasjon der graden av autonomi er lav og ender med indre motivasjon der graden av opplevd autonomi er høy. Mellom disse to ligger den ytre motivasjonen som videre er delt inn i de fire kategoriene ytre regulering, introjisert (introjected), regulering, identifisert regulering og integrert regulering.

Adferd:	Ikke selvbestemt						Selvbestemt
Type motivasjon:	Amotivasjon	Ytre motivasjon				Indre motivasjon	
Type regulering:	Ikke regulert	Ytre regulering	Introjisert regulering	Identifisert regulering	Integrert regulering	Indre regulering	
Kausalitets-plassering:	Upersonlig	ekstern	I noen grad ekstern	I noen grad intern	Intern	Intern	

Figur 2 Deci & Ryans motivasjonskontinuum (Deci & Ryan, 2004, s. 16, egen oversettelse)

### Amotivasjon

Amotivasjon er den motivasjonstype som er svakest, det vil si at motivasjon mangler. På grunn av for eksempel manglende interesse eller likegyldighet, kan en person avstå fra å utføre noe (Deci & Ryan, 2002). Adferden blir ikke regulert. Robinson (2011) mener at lederne må sette opp realistiske mål for at lærerne skal forplikte seg til disse. Hun mener at hvis læreren ikke tror at den har evner til å oppnå et mål, så forplikter læreren seg ikke.

### Ytre motivasjon

Den ytre motivasjonen er å utføre noe andre har bestemt, eller fordi man selv ønsker å utføre det på grunn av en mulig sosial gevinst. Grunnene til den ytre motivasjonen, som kan virke som en form av indre, kan være at man utfører noe fordi det er en sosial gevinst. Sosiale gevinster kan være for å bli rik, bli berømt og få ros (Deci & Ryan, 2002). Med andre ord så utfører man ikke handlingen for handlingens skyld, men for «biefektene» av dem. Deci & Ryan deler inn den ytre motivasjonen i fire typer som vi nå vil redegjøre for.

### Ytre regulering

Ytre regulering innebærer at man utfører det andre har bestemt skal gjennomføres. Den andre setter konsekvensene for adferden (Deci & Ryan, 2002). Et eksempel på dette kan være at du arbeider for å tjene penger og derfor gjør arbeidsoppgavene.

### Introjisert regulering

Hvis man har innordnet seg og akseptert konsekvensene kan motivasjonen beskrives som introjisert regulering. Man utfører handlingen for å tilfredsstille for eksempel sin overordnede.



Handlingen er ikke autonom i og med at opplevelsen av ytre påvirkning fortsatt er en motivasjonskilde. Det er imidlertid du selv som setter konsekvensene av din adferd. Å føle stolthet eller skyld og skam er former for konsekvenser (Deci & Ryan, 2002). Gjennom å skape et felles ansvar for elevenes læring kan dette medføre en ansvarsfølelse hos den enkelte lærer (Robinson, 2011). Dette kan for eksempel avspeile seg i at lærerne ser at den undervisningen de legger til rette for, har positiv innvirkning på elevens forutsetninger for å fungere optimalt i en ukjent fremtid. De kan da kjenne en samvittighet for eleven, men også for ansvaret som de deler med sine kollegaer.

### **Identifisert regulering**

Identifisert regulering er når man utfører en handling fordi man for eksempel vet at det er bra for arbeidsprestasjonen. I denne prosessen blir adferden en del av identiteten og selve adferden er mer selvstendig selv om den fortsatt er ytre motivert. Personen tar til seg og aksepterer reguleringen som sin egen, det blir en del av identiteten. Når beslutninger bygges på identifisering, bevares disse lettere og en større prestasjon og et større engasjement kan utleses (Deci & Ryan, 2000). Reguleringen kan for eksempel være resultatmål i skolen for den enkelte lærer. Ved utarbeidelsen av mål for den enkelte lærer bør disse være oppnåelige samtidig som lærerne føler et eierskap til formålet (Hargreaves & Shirley, 2009). Hvis resultatmålene er vanskelige å oppnå kan lederen gjennom å bruke læringsmål for den enkelte lærer skape et større engasjement til å innfri disse (Robinson, 2011). Robinson (2011) mener at det er viktig for en skoleleder å sikre muligheter for profesjonell læring blant lærerne for at de skal kunne lykkes med undervisningen. Dette kan gjøres gjennom å identifisere lærernes kompetansebehov for å kunne møte elevenes læringsbehov. I identifisert kontroll arbeider læreren for å bli bedre faglig og nå sine personlige mål (Deci & Ryan, 2000).

### **Integrert regulering**

Integrert regulering er den mest komplette form for ytre motivasjon. Man opplever handlingen som en viktig del av sin identitet og personlighet. Regler og beslutninger integreres i harmoni med egne verdier og egen identitet (Deci & Ryan, 2002). Man utfører handlingen fordi man liker det og fordi man opplever det som betydningsfullt og en del av jeget. Den integrerte formen for motivasjon har mange felles trekk med indre motivasjon da de begge er autonome. Forskjellen er at integrert regulering likevel er styrt av ytre verdier. Til tross for at det i stor grad er autonomt er det fortsatt også regulert utenfra (Deci & Ryan,

2000). FUL- ledelse kan gjennom arbeid med felles mål, visjoner og standarder med felles medbestemmelse påvirke en felles autonomi (Robinson, 2011).

Vi vil nå gjennom en tabell sammenfatte Deci & Ryans fire typer av ytre motivasjon og integrerer her lederens/ledernes fremgangsmåte med egne eksempler. De tre grunnleggende psykologiske behovene ligger over som en forutsetning. Tabellen visualiserer vår tolkning av Deci & Ryans beskrivelse av ytre motivasjon.

<b>Grunnleggende psykologiske behov</b>		
<b>Autonomi Kompetanse Tilhørighet</b>		
<b>Ytre motivasjon</b>	<b>Kjennetegn</b>	<b>Eksempler</b>
<b>Ytre regulering</b>	Belønning, straff	Lederen utøver belønning/straff for oppnådde resultater
<b>Introjisert regulering</b>	Indre belønning/straff <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeg burde</li> <li>• Jeg må</li> </ul>	Lederen sprer en felles ansvarliggjøring, som kan vise seg i en samvittighet hos personalet.
<b>Identifisert regulering</b>	Viktig for meg selv <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeg vil</li> <li>• Jeg ønsker</li> </ul>	Lederen viser tilfredshet med den ansattes innsats og har fått de ansatte til å ta inn visjonen/målene som viktige å nå for seg selv.
<b>Integrert regulering</b>	Verdsetter atferden høyt <ul style="list-style-type: none"> <li>• En del av min identitet</li> </ul>	Lederen har skapt en ”vi-følelse” hos personalet. De føler tilhørighet, kompetanse og autonomi. De ansatte lever i symbiose med visjoner og mål. Det er en del av identiteten og jeget.

Figur 3 Visualisering av vår tolkning av Deci og Ryans beskrivelse av ytre motivasjon.

## Indre motivasjon

Indre motivasjon er når man utfører en handling for sin egen skyld, sitt eget velbehag, den personlige utviklingen. Adferden har en indre regulering. Hvis en ansatt er indre motivert føler de seg helt autonome i sitt arbeid (Deci & Ryan, 2002). Deci & Ryan (2000) har delt adferden opp i selvbestemmende og ikke selvbestemmende handlinger. Jo sterkere den ytre motivasjonen er desto mindre selvbestemmende er adferden. Hvis handlingen skjer med sterk grad av indre motivasjon, er adferden desto mer selvbestemt. Se figur 2.

## 2.8 Syntese av teoretisk rammeverk

I kapitlet om motivasjon har vi satt inn eksempler fra FUL-ledelse i Deci & Ryans selvbestemmelsesteori. For å kunne utforske vår problemstilling «På hvilke måter kan skoleledelsens praksis påvirke lærernes motivasjon til å oppnå gode læringsresultater?», må vi dele inn denne i noen forskningsspørsmål. Vi kommer til å se på hvordan ledelsen arbeider ut ifra Robinsons fem dimensjoner og samtidig se hvordan de psykologiske behovene til den enkelte lærer blir tilfredsstilt. Gjennom å se på ledelsespraksis håper vi å kunne se hvilke psykologiske behov som kan bli tilfredsstilt og på den måten innvirke på motivasjonen til lærerne. Vi håper også å kunne finne ut hvilken form for ytre motivasjon som kan oppnås gjennom ledelsespraksisen.

Vår antakelse er at FUL-ledelse, slik som all annen form for ledelse, har innvirkning på motivasjonen til lærerne. Vi viser med noen oppsummerende eksempler hvordan vi mener at ledelsespraksisen kan bidra til at de psykologiske behovene kan bli tilfredsstilt.

Robinson (2011) mener at det er viktig at en leder setter klare, oppnåelige mål og at lærerne involveres i prosessen. Målene som settes kan være ytre regulert om ikke ledelsen involverer lærerne i fastsettelsen. Om lærerne involveres i prosessen mot et mål og på måten kan påvirke sin egen rolle i arbeidet kan autonomien til den enkelte påvirkes positivt (Deci & Ryan, 2000). Tilhørigheten kan også påvirkes da målene kan bli en felles interesse for skolens lærere. En felles interesse, en følelse av at andre er interessert i det du arbeider med, kan bidra til økt glede og motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Robinson (2011) mener at lederen med fordel kan bruke læringsmål når resultatmålet er høyt for å kunne stake ut hvordan man skal arbeide seg frem mot målet. Dette kan være med på å påvirke den enkeltes opplevelse av å strekke til, samtidig som læringsmålene kan føre til en kontinuerlig utvikling av den enkeltes

kompetanse. Deci & Ryan mener at en person hele tiden ønsker å forbedre sin kompetanse for å kunne håndtere sine omgivelser (2000).

Når ledelsen fordeler ressurser, det vil si i hvilke fag og team den enkelte lærer blir plassert, kan kompetanse og tilhørighet påvirkes, men også autonomien til den enkelte.

Kompetansebehovet kan påvirkes gjennom at lærerne får undervise i de fagene de mener å ha best kompetanse. Det kan også påvirkes gjennom å dele erfaringer med andre i et team.

Tilhørighet til et team kan være viktig for en trygghetsfølelse hos den enkelte lærer. Den enkelte kan dele engasjement for oppgaven og relateres til andre i sin omgivelse (Deci & Ryan, 2000). Teamet deler ansvaret for elevenes læring og læreren står ikke alene om ansvaret. De kan på den måten bli ansvarliggjort i fellesskap. Autonomien kan påvirkes siden ledelsen deler ut arbeidsoppgavene. Den enkelte lærers opplevelse av involvering i dette påvirker autonomien (Deci & Ryan, 2000). Autonomien kan også påvirkes i hvilken grad den enkelte lærer må forholde seg til en kollektiv autonomi dersom et team kollektivt bestemmer hvordan en arbeidsoppgave skal løses.

Robinson (2011) mener at lederen gjennom observasjon og tilbakemeldinger til den enkelte lærer kan sikre kvaliteten på elevenes læring. Deci & Ryan mener at tilbakemeldingene bør være presise på hvordan arbeidet ble utført for å tilfredsstille behovet for kompetanse (2002). Det vil si at lederen kan påvirke dette behovet gjennom tilbakemeldinger. Observasjon og tilbakemeldinger kan imidlertid også oppleves kontrollerende, hvis den enkelte lærer ikke har tillit til sin leder, eller at tilbakemeldingene ikke er av veiledende art. Behovet for autonomi kan svekkes om læreren opplever observasjonen som kontroll eller blir tvunget inn i veiledning.

Robinson skriver om at lederen skal lede lærernes læring og utvikling (2011). Lederen skal hjelpe lærerne til å analysere effekten deres undervisning har på elevenes læring (Robinson, 2011). Her kan lederen påvirke lærerens behov for at utvikle sin egen kompetanse gjennom å legge til rette for, og selv delta aktivt i evalueringsprosessene. En FUL-leder skal sikre at alle lærere føler seg kompetente og har forutsetninger til å mestre sitt arbeid og må derfor legge til rette for flere alternative muligheter til den enkelte læreres læring (Robinson, 2011). Deci, Connel & Ryan (1989) mener at den enkeltes opplevelse av å mestre sine arbeidsoppgaver, men også sin utvikling av kompetanse, er viktige for motivasjonen. Autonomien til den enkelte lærer kan påvirkes i analyse egen undervisning. Om lederen gir støtte til autonomi istedenfor å regulere, gir det et mer positivt resultat i arbeidsprestasjonen til den enkelte

(Deci, et al., 1989). Etter en analyse kan behovet om forandring i den enkelte lærers undervisning komme frem. Lærerens autonomi kan da påvirkes negativt, hvis forandringene ikke er selvvalgt uten regulert av lederen. Det kan på en annen side være læreren som selv kommer med forslag til hvordan en forandring skal gjøres. Autonomien påvirkes da i positiv forstand. Den femte dimensjonen gjennomsyrrer de fire andre og er avgjørende for at de andre skal være gjennomførbare og omhandler sikring av trygge omgivelser (Robinson, 2011). Robinson (2011) trekker frem viktigheten av at lærerne føler seg psykisk og fysisk trygge på skolen. For å føle seg psykisk trygge antar vi at en lærer kan føle at den har kollegaer som den er trygg på og en ledelse den har tillit til. En slags tilhørighet som i følge Deci & Ryan (2000) innebærer at personene rundt deg bryr seg om deg, samtidig som du bryr deg om dem.

Et godt samarbeid med foresatte gjennom en involvering av disse i avgjørelser er med på at skape et trygt skolemiljø (Robinson, 2011). Gjennom å involvere de foresatte i for eksempel fastsettelse av resultatmål kan autonomien til den enkelte lærer påvirkes, men også behovet for tilhørighet. Autonomien til læreren kan påvirkes gjennom at foresatte involveres i fastsettelse av resultatmålene. Hvis det er et språk mellom lærerens innflytelse på disse mål i forhold til foresatte kan behovet for autonomi svekkes. Det er i følge Deci & Ryan (2000) graden av følelsen av påvirkning i sin egen rolle i arbeidet som påvirker følelsen av autonomi. Behovet for tilhørighet kan påvirkes i et samarbeid mellom lærere og foresatte, ettersom de deler en felles interesse, elevenes læring og skoledag. Lærerne kan da få en følelse av at andre er engasjert i deres oppgaver, som i følge Deci & Ryan kan skape en glede og en økt motivasjon hos den enkelte.

På bakgrunn av dette har vi laget fem forskningsspørsmål for å undersøke vår problemstilling. Vi ser dataene fra både lederintervjuet og lærerintervjuet opp mot disse forskningsspørsmålene.

1. Hvordan arbeider ledelsen med mål og forventninger og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?
2. Hvordan arbeider ledelsen med å fordele ressursene strategisk og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?
3. Hvordan arbeider ledelsen med å sikre kvaliteten på undervisningen og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?

4. Hvordan arbeider ledelsen med å lede lærernes læring og utvikling og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?
  
5. Hvordan arbeider ledelsen med å sikre orden og trygge omgivelser og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?

# 3 Metode

## 3.1 Strategi og design

Vi har valgt en kvalitativ forskningsstrategi, med intervju som metode. Gjennom en fenomenologisk forståelsesform kan vi forstå det fenomenet vi undersøker utfra informantens perspektiv og opplevelser. Likevel vil vår egen forforståelse prege vår analyse og tolkning. «*Jeg kan ikke løpe fra min forforståelse, den vil alltid prege min fortolkning av teksten.*» (Hjardemaal, 2002, s. 43) Undersøkelsen har således et hermeneutisk design.

Vi vil være ytterst varsomme med å generalisere ut fra vårt resultat, men det er en bit av en helhet. Sammen med egne erfaringer og andre beretninger man hører, får man en innsikt til å trekke slutninger om mulige motivasjonsmekanismer. Det blir altså en beskrivelse framfor en forklaring. «*Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv.*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43).

## 3.2 Innsamling av data

Vi har valgt intervjuer for å innhente data. Vi tok opp intervjuene på diktafon, så våre data foreligger altså som lydfiler og transkripsjoner av to intervjuer; ett intervju av en skoleledergruppe og ett intervju at en lærergruppe. Vi har valgt å gjøre vår undersøkelse ved kun en skole, for å gå grundig inn dette caset. Dette caset kan da brukes som et eksempel på hvordan ledelsens arbeid kan påvirke lærernes motivering.

Vi har valgt å gjennomføre to av det Kvale og Brinkmann kaller semistrukturerte livsverdenintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Deres definisjon av dette er «*en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 325). Med semistrukturert mener de at det er hverken en åpen samtale eller en lukket spørresamtale (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Et semistrukturert intervju kan minne om en dagligdags samtale, men er likevel styrt av intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2009). Det ble brukt en intervjuguide, men det var mer temaene for samtalen som

var viktige enn de konkrete spørsmålene. I praksis betyr det at vi hadde klart for oss temaet for intervjuet, og en intervjuguide å forholde oss til. Intervjuguiden inneholdt tematiserte spørsmål, samt forslag til oppfølgingsspørsmål.

Formålet med å bruke denne formen for datainnsamling er å bidra til at vi bedre kan forstå informantenes arbeidshverdag, sett fra deres eget perspektiv.

### **3.2.1 Utvalg av informanter**

En av fordelene ved å ta studiet Utdanningsledelse, er at vi utvider vårt nettverk av skoleledere og lærere fra hele landet. For å finne informanter til denne undersøkelsen har vi valgt å bruke dette nettverket. Likevel er det slik at vi ikke kjenner noen som jobber ved denne skolen. Skolen vi ble anbefalt å gjennomføre vår undersøkelse på har gode resultater i nasjonale prøver og et spesielt fokus på å forbedre allerede gode resultater. Vi valgte en «vellykket» skole for å kunne utforske et eksempel der skoleledelsen kan antas å ha lyktes i å motivere lærerne på en god måte.

Vi tok først muntlig kontakt med rektor, og hun stilte seg positiv med en gang til å stille skolen til «vår disposisjon». Senere sendte vi en formell skriftlig henvendelse (se vedlegg nr. 3) til alle informantene. Da rektor sa ja til å være med på denne undersøkelsen, var det implisitt at skolens ledelse skulle være med. Utvalget av lærere overlot vi til rektor å finne. Vi ga noen føringer for utvalget: ulike aldersgrupper, eventuelt ulike balkaniseringsgrupper<sup>1</sup>, og ellers mest mulig ulike medarbeidere. Bakgrunnen for å ønske mest mulig ulike folk er for å få flere perspektiver på svarene.

#### **Case-Maltvik skole**

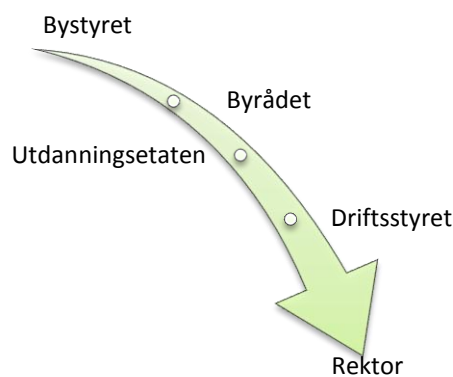
Maltvik skole er en barneskole i Oslo kommune. Oslo kommune arbeider etter en hierarkisk ansvarliggjøring. Styringslinjen går fra Bystyret, via Byrådet til Utdanningsetaten.

Utdanningsetatens øverste leder er skolesjefen som har områdedirektører under seg for å kunne nå ut til alle skoler. Fra Utdanningsetaten delegeres myndighet til Driftsstyret på den enkelte skole eller oftest direkte til rektor. En visualisering av styringslinjen kan se slik ut:

---

<sup>1</sup> «I balkaniserte kulturer kan mønstrene bestå i at lærerne verken arbeider hver for seg eller sammen med storparten av kollegiet som helhet, men samler seg i mindre undergrupper.» (Hargreaves, 1994, s. 223).





Figur 4 Styringslinje i Oslo kommune

Driftsstyret på skolen består av politiske-, foreldre- og lærerrepresentanter og skal kontrollere at skolen drives forsvarlig av rektor. Økonomi og Strategisk plan skal godkjennes av Driftsstyret. En Strategisk plan inneholder resultatmål som den enkelte skole arbeider mot, men også hvordan man skal arbeide for å nå dem. Videre skal Driftsstyret informeres om hvordan resultatene ble ut ifra oppsatte mål. I Oslo kommune sammenlignes resultatene på skolene, og den enkelte rektor gjøres ansvarlig for disse.

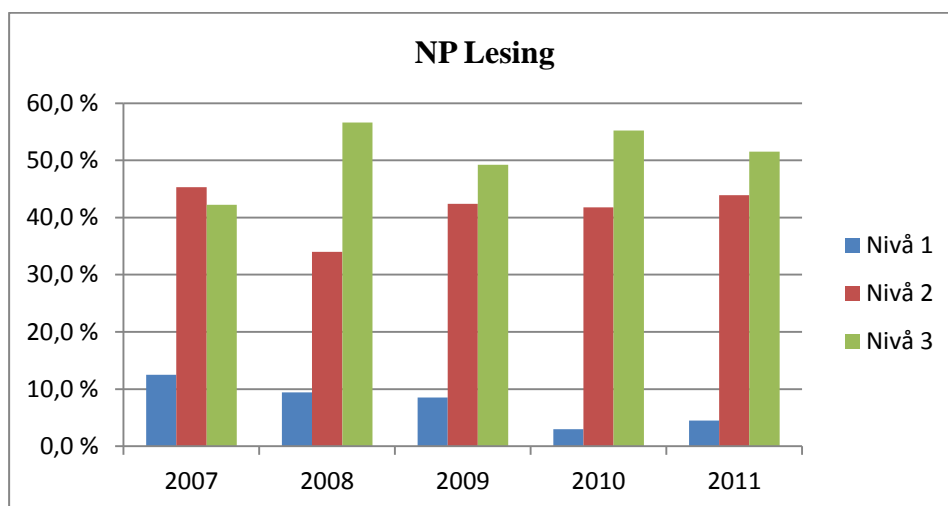
Maltvik skoles ledelse består av rektor, assisterende rektor og undervisningsinspektør. Alle tre er kvinner. Både rektor og assisterende rektor har vært skoleledere i 12 år, og rektor har hatt sin stilling på Maltvik skole i 6 av dem. Begge trivdes veldig godt som lærere, og det var tilfeldigheter som gjorde at de ble skoleledere. Skolen har ca. 600 elever og ca. 40 lærere. Flesteparten av lærerne ved skolen er kontaktlærere. De fire lærerne vi intervjuet har jobbet ved skolen i 3-12 år. Et par av dem har jobbet ved andre skoler tidligere, og en av dem har hatt et langt opphold i det private næringslivet. Det var en mann og tre kvinner, og alle fire var kontaktlærere på ulike trinn.

Lærerne på Maltvik skole er organisert på team. Det vil si at alle lærerne som jobber på ett trinn, utgjør et team. Disse samarbeider om fag og elever på trinnet. De må også sammen redegjøre for trinnets resultater. De tre i ledelsen har delt teamene seg imellom, og følger opp disse. De er bl.a. ukentlig med på teammøter. Hele skolen skal følge en felles standard for klasseledelse. Denne standarden er utarbeidet for en liten tid tilbake av lærerne og ledelse i fellesskap. Skolens mål for resultatoppnåelse er nedfelt i skolens strategiske plan.

Maltvik skole er relativt gammel, men har blitt pusset opp slik at det er fasiliteter som tilfredsstillers dagens behov. Den har tradisjonelle klasserom, og skolen er fornøyd med dette.

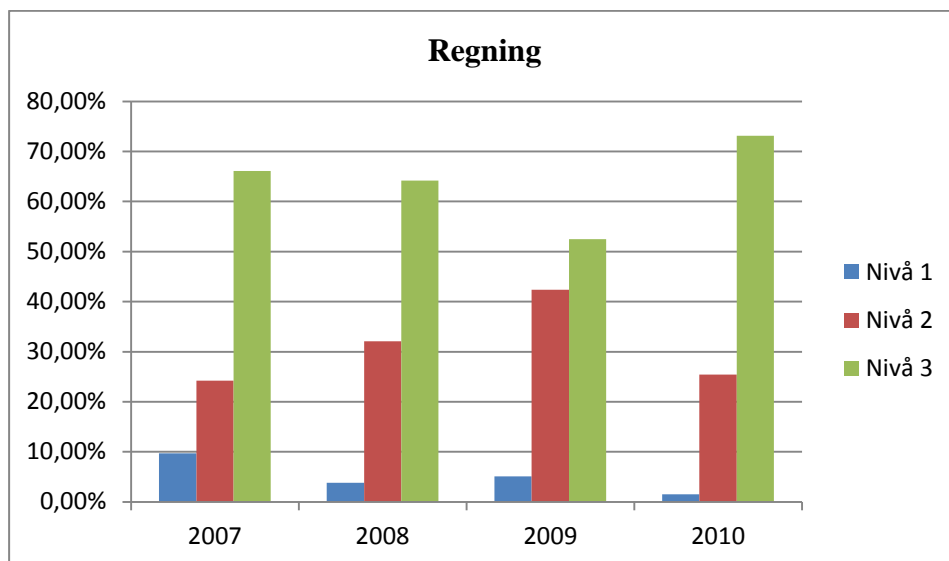
Skolen har også et flott bibliotek med fast bibliotekar. Dette blir flittig brukt. Skolen er ellers fornøyd med sine uteområder, og har lett tilgang til både naturen og kulturelle institusjoner. De har en elevgruppe som stort sett består av etnisk norske elever, og de har relativt få elever i de vanlige klassene med enkeltvedtak om spesialundervisning. I tillegg til de vanlige klassene har skolen en egen avdeling for elever med særskilte behov. Foreldregruppen ved skolen er både ressurssterke og meget engasjerte. De nøler ikke med hverken å stille opp ved for eksempel foreldreovertakelser eller å stille krav til skolen.

Skolen har gode resultater på nasjonale prøver og på enkelte deler av Elevundersøkelsen. Resultatene på nasjonale prøver har vært gode i flere år. Vi viser til skolens resultater i lesing, regning og engelsk. Nivå 1 er det dårligste nivået på nasjonale prøver og nivå 3 det beste. Resultatene i regning og engelsk finnes ikke tilgjengelige for 2011, da prøvene grunnet tekniske problemer ved gjennomføringen ikke var valide.



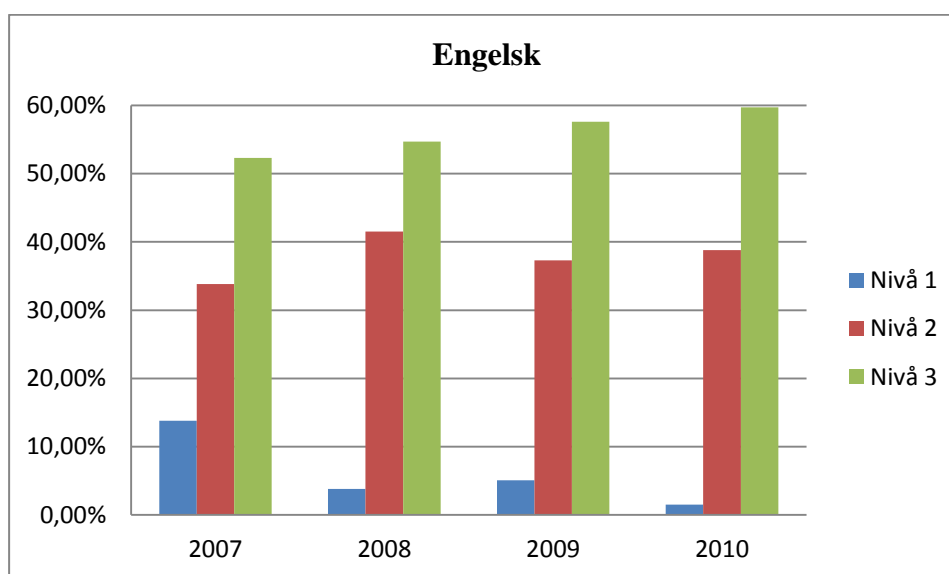
Figur 5 Maltvik skoles resultater fra nasjonale prøver i lesing (Tall fra Maltvik skoles hjemmeside)

Skolen har i 2008, 2010 og 2011 hatt mer enn 50 prosent av elevene på nivå 3. I tillegg har andel elever på nivå 1 minsket fra 2007 til 2010, men i 2011 en liten oppgang i forhold til 2010 (1,5 prosent, hvilket tilsvarer ca. en elev).



Figur 6 Maltvik skoles resultater fra nasjonale prøver i regning (Tall fra Maltvik skoles hjemmeside)

I regning har skolen med unntak for 2009 hatt over 60 prosent av elevene på nivå 3. I tillegg har andel elever på nivå 1 minsket fra 2007 til 2010.

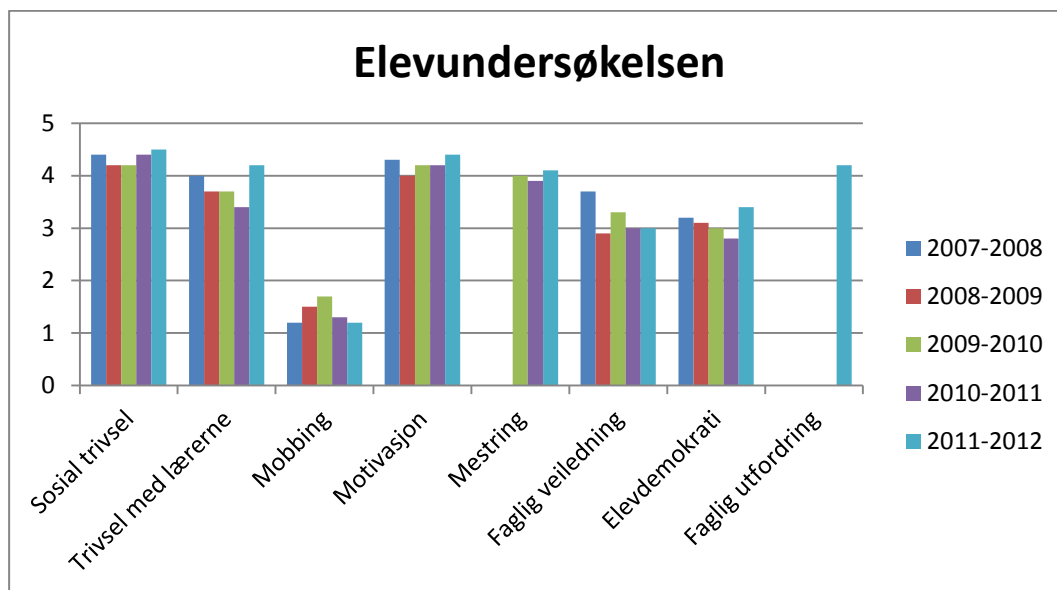


Figur 7 Maltvik skoles resultater fra nasjonale prøver i engelsk (Tall fra Maltvik skoles hjemmeside)

I engelsk har andel elever på nivå 3 økt konstant fra 2007 til 2010. Andelen elever på nivå 1 har med unntak av 2009 minsket for hvert år.

Skolen gjennomfører elevundersøkelsen en gang per år med elever fra 5., 6. og 7. trinn.

Elevundersøkelsen har en skala fra 1 til 5. Høy verdi betyr positivt resultat for alle indeksene bortsett fra mobbing. Her betyr liten verdi at det er liten forekomst av mobbing på skolen.



Figur 8 Maltvik skoles resultater fra Elevundersøkelsen (Tall fra Skoleporten, Utdanningsdirektoratet)

Undersøkelsen fra 7. trinn<sup>2</sup> viser at skolens elever har god trivsel sosialt, har god motivasjon, føler at de mestrer og får faglige utfordringer i samtlige års kategorier. I år 2011-2012 mener elevene på Maltvik skole at de har faglige utfordringer (ny kategori for året). Den faglige veiledningen og elevdemokrati ligger noe lavere enn de andre kategoriene.

### 3.2.2 Gruppeintervjuer

Den overordnede hensikten med vår datainnsamling er at vi ønsker å foreta en rasjonell rekonstruksjon av en del av arbeidet ved skolen for å analysere handlinger i en sosial situasjon uten hjelp fra psykologien (Popper, 1976). Ut fra denne rekonstruksjonen kan vi konstruere «*a theory of intended or unintended institutional consequences of purpose action*» (Elstad, 2007; Popper, 1976, s. 104). Vi valgte gruppeintervju som metode. «*Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer.*» (Brandth, 1996, s. 145). Vi valgte gruppeintervju av flere årsaker. I tillegg til at det er tidsbesparende for oss selv, ser vi at informantene i tillegg kan føle seg mer tilpass i en gruppesituasjon enn om de hadde sittet alene med oss. Vi ønsket å få til en samtale mellom informantene, slik at de, gjennom sin dialog, muligens kunne hjelpe hverandre til å huske eksempler og eventuelt utfordre hverandre på sine egen tanker og meninger. På denne måten kan vi få et tydeligere bilde av deres virkelighet. Steward og Shamdasani sier i Brandth (1996, s. 155) «*Den spontane samhandlingen som oppstår blant*

<sup>2</sup> Elevundersøkelsen er obligatorisk kun på 7. trinn, og det er disse resultatene som ligger på Skoleporten.

*gruppedeltakere, produserer en innsikt som sjelden eller aldri kan oppnås gjennom andre metoder.».*

Vi intervjuet to grupper; skoleledelsen og en lærergruppe. Begge intervjuene foregikk på Maltvik skole. Det var kun rektor og assisterende rektor som var med på vårt intervju av skolens ledelse. Undervisningsinspektøren hadde dessverre ikke anledning til å være med. Intervjuet ble foretatt på rektors kontor, på begynnelsen av dagen, rett etter at skoledagen var satt i gang. Lærergruppen vi intervjuet bestod av 4 lærere. De var i noe ulik alder og hadde ulik ansiennitet fra skolen, men alle var kontaktlærere på ulike trinn. Lærergruppen ble intervjuet et par uker etter intervjuet av skoleledelsen, på et av skolens møterom. Med et opphold i tid mellom de to intervjuene fikk vi tid til å lytte gjennom intervjuet av ledelsen og justere spørsmålene vi hadde til lærerne. Lærerintervjuet foregikk på slutten av dagen, etter at undervisningen var ferdig. Informantene virket avslappet, og ingenting tydet på at noen av informantene kom rett fra opplevelser som satt sitt preg på hva de svarte. Intervjuene varte i henholdsvis litt over og litt under en time.

Vi startet begge intervjuene med en kort redegjørelse for bakgrunnen for intervjuet. Ingen av informantene hadde fått spørsmålene på forhånd. Likevel opplevde vi at spesielt rektor hadde forberedt seg på forhånd. I tillegg til at hun syntes mentalt forberedt, hadde hun bl.a. kopiert opp diverse dokumenter hun antok kunne være av interesse for oss.

Stemningen var god under begge intervjuene, og informantene fortalte mye. I lederintervjuet snakket rektor en del mer enn assisterende rektor. Assisterende rektor var likevel engasjert under hele intervjuet og var tydelig enig i det rektor fortalte. I lærerintervjuet fordelte det seg mer jevnt, selv om en var mer frampå enn de andre. De dominerte ulike deler av intervjuet. Det ble unødvendig for oss å stille mange oppfølgingsspørsmål, da informantene pratet om det vi ønsket informasjon om. Underveis i intervjuet sjekket lærerne selv sin forståelse med de andre ved å spørre hverandre om de var enige. Vår rolle ble derfor i større grad å være lyttere enn utspørrere.

Vi var begge to med på begge intervjuene, med avklarte roller oss i mellom. En av oss var den aktive i intervjusituasjonen ved å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Den andre hadde en mer observerende rolle, samtidig som hun fulgte med i intervjuguiden for å sjekke at vi fikk svar på de temaene vi i forkant hadde planlagt å få svar på. Hun kom med oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig.

# 4 Presentasjon og analyse av resultater

Når vi presenterer dataene i denne analysen, velger vi å dele inn resultatene for ledelsen og lærerne hver for seg. Vi deler inn presentasjonen etter de forskningsspørsmålene vi har stilt oss. Noen av svarene vi har fått passer til fler enn ett forskningsspørsmål, men vi har hovedsakelig valgt å presentere det under kun ett. I vår drøftingsdel kommer vi å sammenligne ledernes og lærernes svar, samtidig som vi vil knytte sammen forskningsspørsmålene. Vi vil samtidig se etter mulige motivasjonsmekanismer.

## 4.1 Ledelsen

### 4.1.1 Hvordan arbeider ledelsen med mål og forventninger og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?

Robinson (2011) sier at en viktig del for læringsutbytte er å ha tydelige mål å forholde seg til. Det betyr at ledelsen må være tydelig overfor lærerne om hvilke mål de skal jobbe mot at elevene skal oppnå. På Maltvik skole er skolens mål nedfelt i Strategisk plan. På spørsmål om mål, og hvem som setter dem, svarer en av skolelederne slik:

*Randi: Vi foreslår ofte, og så synes lærerne at det kan jo ikke gå til himmels, og det har vi jo selvfølgelig forståelse for... - at det hele tiden er det ikke godt nok. Skal man aldri bli fornøyd, på en måte. Den diskusjonen har vi jo selvfølgelig hatt noen ganger. Og at det kan bli pressende at man alltid hele tiden skal opp et hakk, men man kan jo ikke slå seg til ro med å sette et mål som er dårligere enn det man har hatt liksom. Så man må jo også på en måte utfordre litt på det. Men selvfølgelig er jo det en viktig balanse i forhold (til det som dere snakker om i forhold) til motivasjon da. (...) Når vi setter målene, så diskuterer vi det sånn litt i forhold til om det er realistisk eller ikke, og sånt noe. Men husker du i fjor på Driftsstyret, da vi skulle godta Strategiske plan? Da syntes Driftsstyret at vi hadde satt for feige mål. Så vi måtte endre målene i Strategisk plan, for de syntes at de skulle enda høyere. Det var matematikk det, tror jeg.*

*Det er jo litt interessant. Det er sikkert ikke så mange skoler som opplever, kanskje de fleste bare sier at «Å ja, sånn. Det er Strategisk plan». Men såpass måtte vi begrunne, hvorfor har dere liksom satt det der.*

*Intervjuer: Var det foreldrerepresentantene, eller var det..?*

*Randi: Ja, definitivt.*

Her ser vi at både ledelsen og foreldre ved skolen er opptatt av resultater og vil at forventninger til måloppnåelse skal komme tydelig fram. Det at noen bryr seg om det du gjør, og viser engasjement, mener Deci & Ryan (2000) påvirker behovet for tilhørighet. Samtidig som vi ser at ledelsen oppfatter at lærere er noe reserverte i forhold til for høye mål, er de også tydelig på at skolen fint tåler at ikke alle målene blir nådd. Robinson (2011) mener det er viktig å ufarliggjøre målene og at lærerne skal kjenne seg trygge på at ansvarliggjøringen ikke medfører sanksjoner hvis ikke målene oppnås.

*Randi: Samtidig er det jo skolesjefen som jo hele tiden puster oss i nakken i forhold til mål og hvor vi setter det.*

*Aud: Ja, de vil jo gjerne at vi skal sette de mye høyere og at vi får røde tall når vi ikke oppnår målene.*

*Randi: Det gjør jo ikke noe, da... om man ikke nødvendigvis oppnår alle målene. Men at man skal jobbe for å nå det. Men at man heller skal tåle og ikke nå dem alltid da. Men det er jo det som blir tanken her, at man skal jo ikke... ja, man skal ikke slå seg til ro med at ting er godt nok, hvis man vet at man skal kunne strekke det litt til da. Og jobbe med det, selvfølgelig, målrettet. Man må jo sette inn tiltakene om hvorfor man tror at man kan klare å strekke seg litt høyere da. Hva gjør vi for å komme litt høyere?*

Disse eksemplene viser at det også er et ytre press på lærerne for å oppnå resultater. Både foreldre og skolesjef er tydelige i at de har høye forventninger. Dette ytre presset kan være med å påvirke lærerens motivasjon. At andre setter målene, og bestemmer hva du skal oppnå, kanskje på tross av dine motargumenter, kan virke inn på ditt behov for autonomi. Denne formen for ytre regulering har en ekstern kausalitetsplassering (Deci & Ryan, 2002). Hvis andre setter et mål som læreren anser som urealistisk, sier Robinson (2011) at man lett lar være å forplikte seg.

Med en ledelse som er tydelig på mål og forventninger, er de gode modeller for lærerne, som igjen har lettere for å være tydelige på mål og forventninger til elevene (Robinson, 2011). På Maltvik skole har de en standard for klasseledelse, der ett av punktene er: «*Forutsigbarhet. Dagsplan og klare læringsmål for timen presenteres og skrives på tavlen. Alle timer begynner med læringsmål.*» (Fra Maltvik skoles standard for klasseledelse. Se vedlegg nr. 4.). Hele denne standarden blir gjennomgått med alle nytilsatte ved skolen, slik at det er tydelig for alle hva som er forventet. Dette kommer vi å gå inn mer på i delkapittel 4.1.3 der vi beskriver ledernes observasjon av undervisningen.

#### 4.1.2 Hvordan arbeider ledelsen med å fordele ressursene strategisk og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?

Vi vil i vår analyse fokusere mest på den menneskelige ressursen. Vi har valgt å ikke se på andre faktorer som tid og økonomi.

Robinson (2011) mener at disponeringen av de ansatte skal avspeile skolens mål. Den aller viktigste ressursen for elevenes læring er lærerne (Hattie, 2009). Hvordan disse blir satt til å jobbe sammen mot et felles mål kan dermed bli viktig for elevenes læringsresultater.

Ledelsen på Maltvik skole setter sammen team som har et felles ansvar for sitt trinn. De forteller litt om sine tanker om dette felles ansvaret:

*Randi: men vi prøver hele tiden å jobbe sånn som at trinnet skal ha et tett samarbeid og at man skal tenke trinn når det gjelder opplegg og planer og alt sånt noe sånn at det skal.. Uansett i hvilken klasse du går i så skal de jo kjøre samme løp.*

På et team har man en felles oppgave, nemlig elevenes læring. Hvis dette er en oppgave som oppleves interessant av alle som arbeider på et trinn, kan dette medføre økt indre motivasjon hos den enkelte (Deci & Ryan, 2002). På en annen side kan en uheldig teamsammensetning medføre at samarbeidet hemmes og at deltakerne ikke interesserer seg i hverandres måter å fremme elevenes læring. Dette kan for eksempel være med på å svekke lærerens motivasjon for å yte «det lille ekstra», som er viktig for elevenes læring (Elstad, Christophersen, & Turmo, 2011). Rektor forteller videre om ledelsens tanker om teamsammensetning og hvordan hun tror at lærerne oppfatter denne sammensetning:

*Randi: Det er jo ikke alltid de er enige nei.., nei, nei. Men vi prøver jo å legge mest.. altså de får jo ønske seg... Så vi prøver å imøtekomme ønsker, men så er det også ting vi vet, for eksempel folk som ikke har noen god innflytelse på hverandre, som vi ser er lurt å splitte for eksempel.*

Ved en teamsammensetning kan lærerne altså ønske seg hvilket trinn de ønsker å arbeide, og eventuelt hvem de ønsker å jobbe sammen med, og ledelsen mener at de prøver å imøtekomme disse ønskene. Dette kan påvirke den enkelte lærers behov for autonomi, siden medbestemmelse er en viktig del for å fremme denne (Deci & Ryan, 2002). Hvis ønskene strider mot ledelsens oppfatninger, tar de ikke hensyn til ønsker. Dette kan virke negativt inn på behovet for autonomi, siden læreren kan føle at den ikke får påvirket sin arbeidssituasjon. Læreren kan oppleve at den ikke har felles interesser med de kollegaene vedkommende skal



arbeide med på et team. De skiller seg kanskje fra hverandre på måten de underviser, sitt elevsyn eller evnen til å samarbeide på grunn av mennesketype.

Ledelsen ved Maltvik skole bruker lang tid på å sette sammen teamene, fordi de ser at det er et veldig viktig arbeid:

*Randi: (...) Det er derfor det er så viktig med teamsammensettingen også. Hvor det er et team som skjærer seg det er bare så håpløst altså, både i forhold til trivsel og elevresultater vil bli dårligere i forhold til det det. Så det er veldig viktig.*

Det å forvalte skolens ressurser strategisk omhandler også kompetanseheving. Kompetanse kommer vi nærmere inn på i kapittel 8.1.4.

### **4.1.3 Hvordan arbeider ledelsen med å sikre kvaliteten på undervisningen og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?**

Robinson (2011) hevder at observasjon av, og tilbakemelding på undervisningen er en viktig måte å sikre kvaliteten. På Maltvik skole observerer lederne lærerne i klasserommene i forkant av medarbeidersamtaler:

*Randi: Tilbake til det med observasjon i timene. Men før medarbeidersamtaler så har vi jo alltid observasjon inne i klasserommet. (...) Men da vet de også hva vi har hovedfokus på da – for det er det som er forskjellig fra år til år da. I år hadde vi klassens kollektive ferdigheter – i fjor hadde vi lesing i fagene. Som fokus for tre år siden vel hadde vi klasseledelse. Så de vet hele tiden hvilke punkter vi har hovedfokus på.*

*Aud: Vi ser jo på andre ting også.*

*Rektor: Det er jo selvfølgelig etter hva vi har hatt fokus på i Strategisk plan, da. Så det er jo det som er styrende, da – og da kommer det igjen som et av punktene i medarbeidersamtalene, i forhold til hvordan de jobber med det.*

Det å bli sett, og at andre interesserer seg for og engasjerer seg i det du gjør mener Deci & Ryan (2000) er viktig for motivasjonen. Medarbeidersamtaler skjer en gang i året. Ledelsen synes selv at dette er for sjeldent. De ser ikke å ha nok tid i hverdagen til å prioritere dette.

*Randi: Det er vår evige dårlige samvittighet*

*Aud: Ja, mm.*

*Randi: Men det handler jo om hverdagen. Vi vet at vi kunne og burde vært mye mer ute i klassene. Det vet vi.*

*Aud: Vi sveiper innom – litt innom. I forhold til de kommunale kursene for nyutdannede så er vi jo innom og veileder de lærerne, ikke sant..*

*Randi: Ja, men det er jo klart at det er en utfordring å få tid. Det med timeplanfesting har vi snakket om.*

*Aud: Stadig vekk så snakker vi om at nå må vi liksom virkelig få et bedre system på det.*

Likevel opplever de at de gir tilbakemeldinger til lærere på enkelting i hverdagen:

*Randi: Vi prøver det da. Men mange er selvfølgelig sugne – de er umettelige på tilbakemeldinger fra meg. Så jeg vil tro at nesten alle vil nok si at de ikke blir sett nok. Og jeg kunne tenkt meg mye mer direkte tilbakemeldinger. Jeg vil tippe at nesten alle ville sagt det. Vi kunne vært enda bedre på det.*

*Aud: De vil helst ha positive tilbakemeldinger da. Det andre er de ikke så veldig glad i.*

Robinson (2011) fremhever at det er en fordel for elevenes læringsresultater med en felles forståelse på læring. På Maltvik har de nedfelt satsingsområder i Strategisk plan og en felles standard for klasseledelse. I tillegg til sitatene over, hører vi ledelsen forteller om premisser for undervisningen:

*Randi: Jo, vi kan si litt om hva vi har satsset på sånn spesielt i forhold til pedagogiske satsningsområder. Vurdering har vi jo jobbet med sånn som alle andre skoler i kommunen har jobbet masse med det, så har jo selvsagt vi også jobbet mye med det de siste årene. Og dette med skriftlig vurdering og tilbakemeldinger til elevene og alt dette her har vi jobbet mye med. Vi har også hatt mye fokus på klasseledelse, veldig mye. Vi har en egen standard som at sånn driver vi klasseledelse på Maltvik skole som jeg har også diskutert i personalet, sånn at de vet på en måte hva vi har blitt enige om skal være god klasseledelse. Det er også gjenkjennbart for elevene med de systemene på en måte.*

Det kan se ut som at lederne mener at lærerne er involvert når standard for klasseledelse settes. Dette følges opp i medarbeidersamtalen.

*Aud: Og det har vi jo tatt opp i en del av medarbeidersamtalen, som har vært som et sånt, et eget punkt.*

*Randi: At man følger opp det, når vi observerer da... lærerne i klassen. Så at da vet de hva vi skal ha fokus på, ikke sant, å da... for eksempel et år så hadde vi da... klasseledelse spesielt i punktene. De ansatte har vært med på å sette premissene, de får da tilbakemeldinger om disse, som er konkrete og forutsigbare.*

*Aud: fokus på for å ansvarliggjøre alle på en måte*

Gjennom å følge opp den enkelte lærers prestasjon gjennom observasjon kan lederne kontrollere at standarden for klasseledelse følges.

Videre sier Robinson (2011) at å analysere resultatene for å forbedre undervisningen er viktig. På Maltvik skole ønsker ledelsen at også lærerne selv skal opparbeide seg ferdigheter i å analysere resultater, og har hver vår et «resultatoppfølgingsmøte» i plenum.

*Randi: Resultatoppfølging... vi jobber jo veldig i forhold til å prøve at lærerne får analysekompetanse. At de kan bruke resultatene for å løfte eleven. At det skal være åpenhet og at man kan diskutere tiltak, utfordringer i personalet på de ulike trinnene. De tre siste årene har vi hatt i juni en sånn felles seanse på fra 13.45-16.00 Da er vi godt forberedt og lagt opp et strengt løp – vi begynner på 1. klassene og så går vi oppover. Så skal de presentere for hele personalet – sine resultater og hvilke utfordringer de har hatt, hva de har gjort spesielt for det og hva de da anbefaler de for neste års førsteklasinger – hvilke feller gikk de i – som de neste år ikke bør gå i – hva har dere lagt vekt på var lurt, hva var ikke lurt og sånt noe og resultater og litt analyse i forhold til hvorfor ble det som det ble. Vi har et sånt oppsett...*

I tillegg holder ledelsen øye med resultatene selv også, og følger opp hvis de ser noe oppsiktsvekkende.

*Randi: Men vi jobber jo også sånn at vi liksom prøver å fange opp da, hvis det er noe.. Når resultatene kommer og du ser for eksempel enkelt elever som skiller seg ut veldig, for eksempel, som vi tenker at vi må ta tak i. Da er det jo vi som tar tak i det litt på en annen måte og da. For da er det ofte sånn, ressursteamet for eksempel, som... da sier vi til læreren om den synes at eleven skal meldes til ressursteamet, så vi får diskutert den ordentlig, for eksempel. Eller at vi går inn og spør læreren «er det virkelig så dårlig, eller er det tilfeldig?». Så at man følger jo litt med på den måten og da. Man liksom fanger opp hvis det er noe som vi ... noen som detter av...*

Ledelsen forteller videre om hvordan man arbeider med nyutdannede lærere. De nyutdannede lærerne får gå et omfattende kurs i kommunens regi for å bli bedre forberedt til å mestre sitt yrke. Dette kan være med på å få læreren til å føle at utfordringen som ny lærer er overkommelig. Deci & Ryan (2000) mener at dette er en viktig del i å kjenne seg kompetent. I tillegg må også andre nytilsatte ved skolen tas vare på.

*Randi: De nye gir inntrykk for at de synes at de blir veldig godt ivaretatt av lærerne når de kommer inn som nye. At vi har liksom en som er liksom en type fadder eller mentor når de kommer, men, men de synes at alle er flinke til å dele og flinke til å inkludere de nye. Det har alle sagt altså. Det er veldig hyggelig.*

*Aud: Ja, også er det en styrke i det kommunale kurset for de nye, da. Som alle gir uttrykk for at det burde de hatt i lærerutdanningen. Men også vi følger opp de. Men det er klart at det er alltid en utfordring. Tøft det første året som lærer.*

Det kan se ut til at Aud ser at nyutdannede har en utfordrende start på yrkeslivet, og ser viktigheten av å hjelpe dem.

Robinson (2011) sier at fokus på profesjonell utvikling bidrar til at lærerne har en opplevelse av å mestre sitt yrke. Ledelsen forteller videre om hva de mener at de gjør for at den enkelte lærer skal føle at den mestrer sitt arbeid. Samtalen dreier seg på dette tidspunktet om lærere som ikke mestrer jobben sin.

(...)

*Aud: (...) satt av litt veiledning i forhold til ekstra styrking også har vi gjort. Det er nesten en form for kollegaveiledning*

(...)

*Randi: Nå vet vi at en som er kjempegod på lese- og skriveopplæringen i begynneropplæring i første, for eksempel, og er flink å dele, kan da lære opp henne. Nå setter vi dem sammen for da vet vi at da får hun også den kompetansen.*

Det satses på veiledning gjennom kollegaer som har god kompetanse innen noen områder. Robinson (2011) mener at det er viktig at ledelsen velger ut de lærerne som skal veilede andre lærere og at ledelsen også må være tydelige på kriteriene for utvelgelsen.

Ledelsen går også inn og veileder selv. Hvis de ser at noen lærer ikke oppnår resultater som forventet stiller de krav:

*Randi: Noen lærere har fått beskjed om at de har måttet vise oss opplegg og for eksempel ha annen hver uke faste veiledningssamtaler, i forhold til hvordan de driver undervisningen sin. Det er ikke så ofte. Men vi har gjort det på et par tre stykker.*

De forteller at dette har blitt mottatt veldig forskjellig, men at det har hjulpet på resultatet.

#### **4.1.4 Hvordan arbeider ledelsen med å lede lærernes læring og utvikling og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?**

Lærerne er den viktigste enkeltressursen i skolen (Hattie, 2009), og deres kunnskap og ferdigheter er viktig både å utvikle og å benytte. Det er stadig høye krav som stilles til lærerne, og skoleledelsen må gjøre sitt for at lærerne har forutsetninger til å møte kravene (St.meld. nr. 11, 2008-2009).

For å øke kompetansen og for at de ansatte skal føle at arbeidsoppgaven blir overkommelig er det viktig at læreren føler at oppgavene har en optimal utfordring (Deci, et al., 1989). Med andre ord at læreren kan klare å mestre sine arbeidsoppgaver. Ledelsen har lagt til rette for utvikling av den enkelte læreres kompetanse- hvilket kan medføre en økt motivasjon og tillit til egen mestring. De prioriterer å bruke tid og penger på felles kursing framfor å sende enkeltlærere på kurs (Senge, 1990). De ønsker et felles kompetanseløft for å sikre kompetansen til lærerne innen enkelte av satsingsområdene.

*Randi: Men det er jo derfor det er viktig... Den skoleringsbiten av personalet er jo kjempeviktig. Det er.. Derfor så har vi leid inn forelesere, og vi har brukt penger til å skulle kunne kurse alle sammen i ulike emner.*

(...)

*Aud: Og vi har vært litt bevisst på det. Altså nettopp hevet hele personalet sammen istedenfor at noen får et kurs der, og et kurs der og et kurs der så får vi ikke på en måte hevet hele personalet i forhold til kompetansen på de områdene. Så det har vi gjort ganske mye. Hele veien.*

Ledelsen tar imidlertid ikke hensyn til om det er denne kompetansen hver enkelt føler at de må forbedre. Det er ikke sikkert at læreren synes at den trenger for eksempel lesekompetanse, men noe annet for å kunne utvikle seg og mestre sin arbeidssituasjon. Rektor forteller at ledelsen har lyttet til de ansattes behov. Dette gjennom kollektiv medbestemmelse.

*Randi: Jeg synes at lærerne har fått bedre og bedre kompetanse på det, men de har selv etterlyst veldig den der... Så det er jo derfor også vi har jobbet med dette med lesing i fagene og sånt noe da, nettopp for å løfte dem videre.*

Felles skolering kan skape en tilhørighet gjennom at en felles interesse for lesing skapes. Deci & Ryan (2000) mener at en opplevelse av å være engasjert i oppgaver som oppleves interessante av andre kan skape en glede og økt indre motivasjon hos den aktive

Robinson (2011) mener videre at det er viktig at lederen skaper et felles ansvar for elevenes læring. På Maltvik skole gjøres dette først om fremst gjennom arbeid på teamet. Som en gruppe lærere med utfyllende egenskaper og kompetanse, er målet at disse sammen skal løfte elevenes resultater så høyt som mulig. Gruppesammensetningen er viktig for at dette skal lykkes. Arbeidet med å sette sammen team har vi skrevet om i kapittel 4.1.2.

Robinson (2011) trekker frem at på skoler med gode resultater er ledelsen aktiv i diskusjoner og gir råd til undervisningen. Ved Maltvik skole deltar ledelsen i mer eller mindre grad på teammøtene.

*Randi: ... ja så ... Men vi er på teammøter hver mandag og da er det de teamene vi er på ... ettersom hvilke vi har ansvar for..*

*(...)*

*Aud: Det er på de mandagene som vi har teamtid. Vi er ikke der hele tiden..*

*Randi: Nei.. Nei vi er ikke der hele tiden nei.*

*Aud: ...nei..*

*Randi: Nei, nei, det kan være forskjellig det ettersom.. av og til er jeg der i fem minutter, av og til er jeg der i en halvtime. Ja, ikke sant det er helt .... Og vi ofte snakker om hva skal vi ta på team i dag, ikke sant. Er det noe vi skal ta opp på teamene for eksempel. Ja, nå må vi huske på å snakke om det og det for eksempel så vi ofte blir enige på forhånd om hva vi skal ta opp på team. Og så har lærerne noe og sånt noe.*

*Intervjuer: Men når man får resultatene på nasjonale prøver eller på andre prøver...*

*Aud: Da tar vi det på team.*

Her er ledelsen tilgjengelig for teamene hver uke og deltar aktivt i lærernes forum. Spørsmål og problemstillinger kan rettes begge veier.

#### **4.1.5 Hvordan arbeider ledelsen med å sikre orden og trygge omgivelser og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?**

En grunnleggende forutsetning for å lære er at man føler seg trygg i omgivelsene sine. I skolen gjelder dette både voksne og barn. Ledelsen må i samarbeid med lærerne skape et trygt miljø for elevene. En måte for ledelsen å skape relasjoner til elevene kan være å være blant dem. Ledelsen forteller her om noe de gjør:

*Randi: (...) Men det vi prøver på er at vi alltid er rundt omkring i gangene på morgenen og snakker med elever og lærere, og på en måte så får en følelse av at ting kommer i gang liksom, og elevene blir tatt i mot og du ser at målene står på tavla og du ser at de lærerne som har gjort i stand i klasserommet på forhånd og står klar ved døra ikke sant. Det skal de jo gjøre. Ikke sant? Prosjektoren skal være slått på, og planene skal stå der, og målene skal stå der, og læreren skal være klar. Læreren skal være klar. Du skal ikke begynne å legge undervisningen klar når elevene kommer inn. Det er selvfølgelig en del sånne ting.*

I sin lille runde på morgenen ser ledelsen altså etter at deler av standarden for klasseledelsen blir fulgt opp, samtidig som de er synlige i skolelandskapet. Denne standarden skolen har for klasseledelse er med på å sikre at elevene har en trygg og forutsigbar hverdag.

Et godt samarbeid med foreldrene er viktig for elevresultatene. Robinson (2011) fremhever viktigheten av at foreldre involverer seg i elevenes læring. På Maltvik skole har de en aktiv foreldregruppe, som engasjerer seg i skolen.

*Randi: Ellers så er det en foreldregruppe her som nok også gjør skolen ganske spesiell. Det er en veldig engasjert foreldregruppe og veldig ressurssterke folk som er veldig interessert i skole, vil jeg si, og interessert i å følge opp barna. Og skole er viktig sånn at ... Selvfølgelig her også har vi noen som vi må dytte på, men stort sett som... foreldregruppen som helhet er både interessert og positive og møter opp på foreldremøter og stiller opp på åpne dager og på foreldreovertakelser og på turer. Altså veldig aktive sånn, så det er bare kjempemorsomt å ha en sånn gruppe foreldre.*

*Aud: Samtidig så stiller de så høye krav også.*

Ledelsen ser ut i å være fornøyde med foreldrenes engasjement, men poengterer også at de stiller høye krav til skolen

## 4.2 Lærerne

### 4.2.1 Hvordan arbeider ledelsen med mål og forventninger og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?

Lærerne opplever at det er ledelsen som setter målene for resultatoppnåelse, til tross for at de samtidig tror at plangruppen er involvert i dette arbeid. Mari er en del av skolens plangruppe. Plangruppen er med på å bestemme mål og satsingsområder for skolen. Dette er gjerne noe hele personalet har blitt enige om skal være i fokus i løpet av året. På spørsmål om hvem som setter målene svarer lærerne:

*Dina: Ideelt sett er det plangruppa, men det er vel egentlig ledelsen.*

*Mari: (...) De blir jo putta inn i Strategisk plan. Hva man burde klare... skal vi få så og så mange på det nivået, og så og så mange på det nivået (...)*

*(...)*

*Mari: Vi diskuterer hvilke to områder vi skal fokusere på i Strategisk plan, og så er det jo noe vi må ha med, sant... for det har vi blitt enige om i personalet, eller.. vi skårer dårlig på ting, eller... ja, som vi må ha med. Og så kommer disse målene til slutt. Det fyller jo de<sup>3</sup> inn senere. Eller de står kanskje der når vi snakker om det i plangruppa, og så sier vi OK.*

---

<sup>3</sup> ledelsen

Robinson (2011) sier at hvis lærere skal føle seg forpliktet til målene, er det viktig at målene er realistiske. Hvis lærerne ikke tror de har evner til å oppnå målet, så forplikter de seg ikke. Dette kan påvirke lærerens behov for autonomi og i tillegg en følelse av ikke å mestre sine arbeidsoppgaver, som igjen kan virke negativt på motivasjonen (Deci & Ryan, 2000).

Lærerne tror at noen kan bli stresset på grunn av høye mål og krav fra ledelsen. Likevel fortalte en av lærerne at hun liker at ledelsen har høye krav, og at hun ønsker å jobbe på en skole der man er ambisiøs på elevenes vegne.

*Mari: Men jeg tror nok, det er jo en del som sikkert er stressa på det, men det er en del som ikke bryr seg og.. tror jeg. Om jeg har kjempedårlige elever, eller dårlig skår et år, så er det jo alltid en forklaring til det.*

*Dina: Men de legger jo høyt press på oss, synes jeg. Det er ganske store ambisjoner på denne skolen her. Men jeg synes det er bra, da, at vi har ambisjoner på elevenes vegne. Jeg ville ikke jobbet på en skole der de ikke har noen ambisjoner. Men det klart at man kan jo bli litt stressa av hvis man liksom ikke ser bak de tallene. Eller hvis man på en måte plutselig fokuserer for mye bare på å oppnå de gode resultatene. Hvis det hadde blitt noe press på at man må gjøre på den og den måten, da tror jeg at hadde mistet.. men det føler jeg ikke at det er.*

Her har Dina oppfattet målene klart og liker å ha ambisiøse mål å forholde seg til. Robinson (2011) sier at det er viktig at lederen er flink til å kommunisere mål og forventninger. Likevel hører vi at lærerne tror at disse ambisiøse målene ikke mottas like positivt hos alle sine kollegaer. Selv om Dina liker de høye ambisjonene, sier hun samtidig at hun ikke forholder seg så konkret til selve den strategiske planen og målene som står der:

*Dina: Det er satt et tall på det, hvor mange prosent vi skal ha på nivå tre eller noe sånt noe. ... Jeg tenker at den planen<sup>4</sup> er en plan som alle de andre planene som ligger i Fronter som vi kanskje ikke forholder oss så innmari mye til.*

*Mari: Og de må sette mål som de sender inn videre til sine sjefer, tipper jeg. Så de putter på en måte inn noen tall der de og.*

*Dina: Men de presenterer det jo for oss høyt en gang i året, og så kan vi velge hvor mye vi vil forholde oss til det.*

Robinson (2011) sier at det er viktig at ledelsen ufarliggjør målene for å trygge lærerne på at det ikke blir sanksjoner hvis målene ikke blir nådd. Her forteller Nadia om resultatet på nasjonale prøver i lesing, 2011 (se fig. 5), som ikke svarte til målsetningen:

---

<sup>4</sup> Strategisk plan



*Nadia: Men det var jo ikke noe overraskelse i resultatet, selv om det var dårligere enn kullet før. Men vi fikk jo heller ikke noe kjeft eller noe sånt for det, selv om vi ikke nådde opp til målsettingen for skolen. Vi hadde jo en begrunnelse og en forklaring på det, og det vet jeg, at det ikke noe overraskelse i resultatet.*

Ledelsens tillit til den enkeltes evner kan bidra til at selvfølelsen og tilliten til sine egne evner påvirkes positivt. Deci & Ryan (2000) mener at tilbakemeldinger ikke skal være kontrollerende.

#### **4.2.2 Hvordan arbeider ledelsen med å fordele ressursene strategisk og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?**

Hvordan ledelsen fordeler den viktige ressursen lærere er viktig for elevenes resultater (Robinson, 2011). Lærerne forteller om hvordan de oppfatter at ledelsen setter sammen lærerne i team. De tror at ledelsen bruker mye tid på dette arbeidet og føler at de til dels kan være med å påvirke sin arbeidssituasjon. Å kunne påvirke sin egen arbeidssituasjon, mener Deci & Ryan (2000) er viktig for den enkelte. Det er ikke alltid en lærers ønsker blir tatt hensyn til, men lærerne oppfatter at ledelsen spør dem og lytter til dem.

*Mari: Det tror jeg de bruker veldig mye tid på. Det er aldri sånn at alle kan bli fornøyde. Jeg tror de bruker mye tid på det, og de hører mye på hva man ønsker, og så føler man kanskje at man ikke blir hørt alltid og andre ganger blir man hørt. Men jeg tror de bruker mye tid til å sette sammen det.*

*Unni: Men de prøver å gjøre det på den måten at alle teamene skal fungere godt. Jeg tror de tenker mye på det.*

*Dina: De prøver å få til at alle er på team der de trives.*

Robinson (2011) påpeker videre viktigheten av å støtte nye lærere. På Maltvik skole har de et faddersystem for å ta vare på de nytilsatte lærerne, både nyutdannede og erfarne. En inkludering gjennom en faddervirksomhet kan påvirke behovet for tilhørighet. Lærerne er ikke helt overbevist om at det fungerer veldig bra.

*Mari: Vi har vel hatt litt sånn forskjellig med de som er nytilsatte. Om vi skal ha fadder eller ikke, og sånn.. Så man er jo litt prisgitt hvem man får som fadder ... hvem man skal hjelpe. For jeg opplevde at jeg hadde kjempeflaks da jeg begynte her, for jeg hadde en som spurte hele tiden, men det er jo forskjell.. sikkert.*

De er imidlertid av den formening at teamet er en god ting.

*Dina: (...) Men jeg har opplevd at på teamet er vi flinke til å hjelpe hverandre. Hvert fall på teamet vårt. Med at «da lager du den prøven, og så lager jeg det kriteriearket».*

Mari er enig:

*Mari: Og så er vi litt sånn team, som vi snakket om også. Vi tar jo opp problemer på teamet, og prøver å hjelpe hverandre og komme med løsninger.*

Lærerne er fornøyd med at de har team der de hjelper hverandre. Det at andre bryr seg om deg og dine utfordringer kan være en veldig styrke for lærernes behov for tilhørighet (Deci & Ryan, 2002). Men de ser også at ledelsen hjelper til når det er behov for det.

*Mari: (...) Men ledelsen setter jo inn tiltak hvis det er noen som har problemer i klassen, eller..*

Lærerne nevner tiltak som ledelsene setter i gang. Blant annet styrking i klassene.

(...)

*Unni: ...styrket noen klasser, som første<sup>5</sup> nå. Der er de styrket. En nyutdannet som strevde.*

*Mari: Det er mange som får assistenter også. De har ofte lagt noen ekstra på lur, så man finner ut fort i et skoleår, så kan man sette inn litt ekstra ressurser.*

*Dina: De har blitt litt oppmerksomme på nyutdannede lærere de siste årene, og det er litt sånn veiledning og sånn. Og det synes jeg er veldig bra. For jeg opplever at jeg får hjelp hvis det er noe som er veldig vanskelig i klassen.*

Dette er et praktisk eksempel på hvordan ledelsen på Maltvik støtter nye lærere i sitt arbeid i klasserommet.

### **4.2.3 Hvordan arbeider ledelsen med å sikre kvaliteten på undervisningen og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?**

Lærerne forteller om ledelsens nærvær og observasjon av deres arbeid. Vi kan se at de får tilbakemeldinger om sitt arbeid ved medarbeidersamtalen. Ved spørsmål om ledelsen observerer dem i undervisningen svarer de:

*Mari: det er mest før medarbeidersamtaler*

---

<sup>5</sup> Første klasse

En av lærerne forteller om ledernes involvering i undervisningen:

*Unni: Bare når de har vært og observert i forhold til den medarbeidersamtalen. Da skriver de ned og kommenterer og...*

Deci & Ryan (2000) mener at tilbakemeldinger som er rettet mot hvordan arbeidet er utført er viktig for den enkeltes behov for kompetanse. Selv om lærerne mener ledelsen ikke observerer dem ofte, mener lærerne samtidig at ledelsen følger dem opp i hverdagen:

*Unni: Men de går også rundt i gangen og ser at vi er på plass og følger opp, og sånn.. Hvordan vi tar imot klassen, og...*

*Dina: ...snakker med elevene.*

Deci & Ryan (2000) mener at det er viktig å føle seg kompetent for sine arbeidsoppgaver, men at man samtidig skal strebe etter å forbedre sin kompetanse. Det kan derfor være viktig at ledelsen hjelper den enkelte lærer i henhold til sin undervisningssituasjon, så at ikke utfordringene blir alt for store. Dette kan være en vanskelig balansegang, siden det ikke finnes en fasitløsning innen skolen. En klasse og en elev er ulik en annen. Det virker imidlertid som at lærerne oppfatter ledelsen som støttende hvis en lærer sliter med å håndtere sin arbeidsoppgave det vil si sin undervisning. Som vi har hørt tidligere:

*Mari: ... Men ledelsen setter jo inn tiltak hvis det er noen som har problemer i klassen, eller..*

*Unni: Styrket noen klasser, som første nå. Der er de styrket. En nyutdannet som strevde.*

*Dina: De har blitt litt oppmerksomme på nyutdannede lærere de siste årene, og det er litt sånn veiledning og sånn. Og det synes jeg er veldig bra. For jeg opplever at jeg får hjelp hvis det er noe som er veldig vanskelig i klassen.*

Samtidig mener lærerne at det ikke settes konsekvenser fra ledelsens side for de eldste elevene som ikke har en akseptabel adferd/arbeidsinnsats.

*Dina: Jeg synes kanskje.. Jeg savner litt tiltak, kanskje, noen ganger, på de eldste klassene, hvor det er litt.. det kan jo skli ut litt i sjuende klasse, f.eks., og det er det vel mange av lærerne som har etterlyst. Litt tydelige konsekvenser for de eldre elevene, for de liker ikke det ordet konsekvenser.*

*Mari: De i ledelsen, ja?!*

*Dina: ja, så det føler jeg vel...*

*Mari: Så du har ikke noe pressmiddel, på en måte, for å få dem til å jobbe.*

*Dina: Jeg tror det er en del lærere som føler seg litt maktesløse på noen av de eldste klassene, og de sier i fra, og alle andre sier i fra at sånn og sånn er det. De snakker til deg som om du er null verdt. Men det skjer ingenting med de. Så akkurat.. Man det er kanskje litt mer skolen, og ikke en enkelt lærer nødvendigvis, det går på. Men akkurat det har vi sagt fra om noen ganger. Men hvis en lærer sliter, så føler jeg jo at de prøver å hjelpe til.*

*Unni: I hvert fall hvis læreren selv erkjenner det. Hvis du som lærer ber om hjelp, så får du det. Det tror jeg.*

Videre mener lærerne at de er flinke til å si ifra til ledelsen om de ser at en kollega ikke mestrer sitt arbeid med elevene. Dette kan være viktig for tilhørighetsbehovet da kollegaene viser at de bryr seg om hverandre (Deci & Ryan, 2000).

*Mari: Så tror jeg folk er flinke til å si ifra og. For andre. Hvis de ser noen som kanskje er ekstra slitne eller noe... Jeg tror de er flinke til å ta vare på hverandre.*

Resultatene ved skolen analyseres hvert år for å bedre undervisningen. Robinson (2011) mener at dette er en måte å sikre kvaliteten på undervisningen. Erfaringer deles om hvordan lærerne har arbeidet og veien til videre arbeid legges frem. Dette kan det påvirke kompetansebehovet, men samtidig også tilhørighetsbehovet for den enkelte lærer. Gjennom at lærerne viser interesse for hverandres arbeidsoppgaver kan det bidra til trivsel, da den enkelte kan kjenne seg sett og føle at både ledelsen og kollegaer bryr seg. Det kan også se ut til at skolen arbeider aktivt med erfaringsutveksling som en del av den enkelte lærers kompetanseutvikling. Da skolen startet med årlige resultatoppfølgingsmøter var det motstand hos lærerne. Nå har lærerne lært å sette pris på det:

*Nadia: Men det jeg synes er bra, som relativt fersk på denne skolen, er når vi har oppsummeringen av resultatene. Resultatoppfølgingsmøte som vi hadde nå sist uke. Så er det jo for å gi neste, de som kommer på trinnet etter råd om hva gjorde vi som var bra, og hva gjorde som ikke var så bra. Sånn at vi kan jobbe for at flest mulig kan komme opp på nivå 3. Det synes jeg er veldig nyttig.*

Det ser ut til at de mener at veien til resultatene er viktigst. Ikke tallene i seg, men hva som skal til for å forbedre elevenes læring.

Vi ser at erfaringsdeling er noe som ser ut til å være positivt for lærerne. Da vi spurte den sist tilsatte av lærerne hvordan hun oppfattet delingskulturen ved skolen, om det var mange som hjalp henne som ny, svarte hun:

*Nadia: Nei. Det er noe av det jeg reagerte negativt på. Og så er det veldig vanskelig å finne fram på Fronter. Man er ikke noe flink til å legge ut det man har laget, på Fronter. Så det er litt sånn å holde kortene til brystet. Men det er ikke fordi det var*

*vond vilje, eller sånn. Hvis jeg spurte noen om hjelp, så fikk jeg jo det. Men å komme ny her... Det er ikke helt lett å finne fram, altså.*

*Dina: Det tror jeg vi er for dårlige til og. For vi har prøvd litt ulike systemer, for vi har hatt ting i permer, altså det er undervisningsopplegg jeg snakker om, og så har vi skulle lagt ut på Fronter. Men vi har aldri fått til et godt system på de greiene der. Så det er vi ikke så veldig gode på.*

Lærerne fortalte videre at teamet var stedet å få hjelp og støtte.

#### **4.2.4 Hvordan arbeider ledelsen med å lede lærernes læring og utvikling og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?**

Deci & Ryan (2000) mener at man hele tiden ønsker å forbedre sin kompetanse og håndtering av omgivelsene, i dette tilfellet arbeidssituasjonen, og at dette påvirker motivasjonen. For å belyse dette, henviser vi til det to av lærerne forteller om sitt yrkesvalg. Lærerne forteller om hvorfor de liker å arbeide som lærere. De peker på at de hele tiden lærer og utvikler seg i arbeidet.

*Unni: Jeg tenker at vi lærer noe nytt hele tiden. Og så dagene er aldri like. Det er alltid nye utfordringer.*

*Mari: ... Og hele tiden der må du ... det går jo aldri egentlig sånn som du har planlagt, uansett hvor lang tid du har planlagt. Eller innenfor visse rammer, så går det jo greit, men hele tiden så er det nye ting, og man må improvisere og gi tilbakemeldinger og. Så det er på en måte... det flyter og det.. du føler at det funker, eller ikke funker, og så kanskje du lærer litt til neste gang.*

Dessuten mener lærerne at tilbakemeldinger er en viktig del av deres tilfredshet med yrket. De får en direkte respons:

*Nadia: ... Det er så mange direkte tilbakemeldinger.*

*Dina: Kjappe tilbakemeldinger på alt du gjør.*

Her er det ikke ledelsens, men elevenes tilbakemeldinger som anses givende for den enkelte lærer. Deci & Ryan (2000) mener at tilbakemeldinger om hvordan arbeid blir utført er en viktig del for følelsen av kompetanse /kompetanse-forbedring. Elevenes tilbakemeldinger kan være om at de forstår det læreren gjennomgår i sin undervisning eller det motsatte, i tillegg til hvordan undervisningen er organisert og i hvilken grad det er inspirerende. Denne type tilbakemeldinger kan innvirke på behovet for tilbakemeldinger på tross av at disse ikke

kommer fra ledelsen. Men ledelsen må sørge for at lærerne har forutsetninger for å kunne møte kravene som stilles i jobben (Robinson, 2011). Dette kan de blant annet gjøre ved kompetanseheving for lærerne.

Lesing i alle fag har vært og er et satsningsområde på Maltvik skole. De har blant annet arbeidet med dette på et seminar. Det har derved blitt lagt til rette for at den enkelte lærer skulle få verktøy til å utvikle sin kompetanse innen dette område. Ved Maltvik skole er det flest førskole- og allmennlærerutdannede kontaktlærere, men også noen faglærere med annen type utdanning. Ved spørsmål om hvordan de oppfattet sine kollegaers kompetanse innen dette område, og hvorvidt kollegaene bruker det i sin undervisning, svarte de dette:

*Mari: Jeg tror det varierer veldig*

*Dina: Vi har jo hatt en del fokus på det her, da. De siste åra har vi jobba mye med lesing i alle fag. Så vil jo tro at det er noen som har blitt litt mer bevisst på det, hvert fall.*

*Dina: Jeg tror også at det varierer veldig fra person til person, og fag til fag.*

Lærerne forteller om de selv bruker det de lærte på dette seminaret:

*Dina: Litt, hvert fall. Jeg fikk i hvert fall et par tips der, som jeg har tenkt at jeg... som jeg har prøvd ut og. Så jeg føler man tar med seg...*

*Nadia/Unni: Mm, ja.*

*Dina: Men nå er ikke jeg faglærer, da. Men... -Jo, jeg er jo faglærer og. For jeg er det i en annen klasse. Og jeg har prøvd ut et av tipsene der. Så kanskje litt.*

Det kan se ut til at lærerne velger ut hva de mener er relevant i forhold til sin egen undervisning. Det å kunne påvirke din egen rolle i arbeidet påvirker positivt på behovet for autonomi (Deci & Ryan, 2000). Videre forteller lærerne om kurs og muligheter for å utvikle sin kompetanse:

*Mari: Hvis man følger med på hva slags kurs som finnes, så kan man ønske seg, ja. Stort sett får du dra hvis det ikke koster penger, eller mye penger. For det er ikke mye penger man legger i kurs.*

*Dina: Men hvis man ber om et kurs, så er det ikke så ofte man får avslag, føler jeg.*

*Nadia: Jeg synes vi får en del av det, jeg.*

Det at lærere kan ønske seg kurs, kan gjøre at de føler seg delaktig til å påvirke sin arbeidssituasjon, i tillegg til å kunne bidra til å utvikle sin kompetanse i sitt videre arbeid.

Det ser også ut som at lærerne har en felles påvirkning på hva de ønsker å bli flinkere til. De opplever at ledelsen tar hensyn til og lytter til deres ønsker.

*Dina: Men så opplever jeg at de er flinke til å høre på personalet, hvis personalet kommer med forslag om forelesere vi kan ha på planleggingsdager, og sånn. Hvis man tenker f.eks. at dysleksi bør vi vite litt mer om, da er det ofte at plangruppa legger opp til det, da, på planleggingsdager og sånn. Hvert fall hvis det er flere som kommer med de ønskene.*

Robinson (2011) mener at å skape et felles ansvar for elevenes læring er viktig, og at et felles kompetanseløft kan munne ut i en felles undervisningspraksis. Det at lærerne får være med på å komme med forslag og å bestemme hvilke satsingsområder skolen skal ha, kan dette virke inn på lærernes behov for autonomi. Gjennom medbestemmelse får de innvirkning på eget arbeid, selv om medbestemmelsen ikke ligger på individnivå. Det at ledelsen tar imot forslag fra lærerne viser at de har felles interesser. Dette kan virke positivt inn på behovet for tilhørighet.

Ved spørsmål om hvorfor de ble lærere i utgangspunktet, og hvorfor de fremdeles er i yrket, handlet alle svarene om undervisningen i klasserommet og relasjonen til elevene. Når det er snakk om å dra på kurs, gjør ikke lærerne det for enhver pris:

*Mari: Men jeg vet ikke helt hvordan andre folk tenker, men jeg tenker all mulig tid utenfor klassen er dumt. Så det er ofte man ser et kurs man kan tenke seg, men så «jeg orker ikke. Jeg må lage vikaropplegg, og komme og rydde opp i klassen. Jeg må gjøre alt det. OK, jeg blir heller her.»*

Det synes her som at lærerne føler en sterk tilhørighet og samvittighet overfor elevgruppen. De ser ut til å stille krav til seg selv når det gjelder både for- og etterarbeid ved fravær. De overlater ikke til vikaren å ta seg av dette.

Selv om lærerne opplever at de har gode muligheter til kursing, er det også felt de føler på en mangelfull kompetanse. Deci & Ryan (2000) er opptatt av at det er viktig for motivasjonen at lærerne føler seg kompetente. Lærerne forteller at de jobber med dette:

*Nadia: Jeg må innrømme at når jeg kom tilbake nå, så var det et helt nytt yrke, og skolen har forandret seg så enormt, så en lærerskole fra hundre år tilbake er ikke så mye verdt nå, bortsett fra at pedagogikken har man jo brukt hele tiden. Så jeg føler at jeg er på skolebenken hver dag, jeg. Men det er jo kjempegøy! Men å bruke ordet lesestrategier, det var ikke så mange av de ordene på den tiden, altså. Så skolen har blitt så mye bedre også. Et morsommere sted å jobbe. Men jeg må innrømme at jeg er ganske ydmyk i forhold til... Jeg jobber mye. For å komme opp på et visst nivå.*

*Dina: jeg må stadig lese meg opp på ting, føler jeg. Jeg har en grunnleggende god kompetanse, men når det er fire år siden du hadde sjette klasse sist, så må du kanskje repetere litt... ..innimellom... på enkelte temaer.*

*Mari: Og så er det jo noen områder du ikke er så god på, eller føler deg trygg på, så da må man jo være ekstra god, føler man. Så da må man lese VELDIG.*

Å lese seg opp på pensum er noe lærerne klarer fint både alene og i fellesskap. Lærerne uttaler at de stort sett føler seg kompetent til jobben de utfører, og at kursingen de får er bra. Dette er viktig for egen mestringsfølelse. De føler imidlertid at det er enkelte områder de ikke føler seg kompetente. Lærerne forteller at de føler at de har utfordringer knyttet til elever med sosiale vansker:

*Dina: Det jeg kanskje føler meg mest utrygg på, det er når det dukker opp sånne veldig spesielle sosiale situasjoner. Veldig spesielle elever. Da får jeg litt angst. Det synes jeg er skummelt, for det har jeg ikke kompetanse for i det hele tatt.*

*Mari: Og spesielt foreldrene og, da. Det er det som det kanskje er mest problemer med her på skolen.*

*Dina: Ja, og da i møte med foreldrene. Det er veldig vanskelig, synes jeg.*

*Mari: For det er jo mye sterke foreldrepersoner*

*Dina: Som for eksempel hvis det er en elev som har blanding av to, tre diagnoser, og sånn... da sliter jeg skikkelig noen ganger, må jeg innrømme. Der har vi ikke god nok kompetanse.*

Lærerne vet imidlertid hvor de kan få hjelp til sin utfordring, og trekker igjen fram kollegaer som de kan søke veiledning fra. De fremhever likevel at det ikke alltid er nyttig i situasjonen der og da:

*Unni: Men i huset har vi jo folk som kan hjelpe oss. Jeg vet hvem jeg skal prate med hvis jeg ikke får til med en elev*

*Dina: Absolutt. Men de er ikke der i timen. Det er da du trenger dem.*

Her ser vi eksempler på situasjoner der lærere ikke føler at de har kompetanse nok. Hvis situasjonene oppstår ofte nok, vil dette kunne påvirke motivasjonen for arbeidet negativt. Deci & Ryan (2000) peker på at vi etterstreber å forbedre vår kompetanse, slik at vi bl.a. forbedrer hvordan vi håndterer våre omgivelser.



#### 4.2.5 Hvordan arbeider ledelsen med å sikre orden og trygge omgivelser og hvordan kan dette påvirke lærernes tre psykologiske behov?

Å leve i en trygg hverdag er viktig for oss alle. Dette er ikke lett å lære noe som helst, hvis man samtidig bekymrer seg for sin egen eller andres trygghet. Retten til trygge omgivelser er også nedfelt i Opplæringslova § 9-a3 (Opplæringsloven, 1998). Robinson (2011) fremhever viktigheten å skape dette trygge læringsmiljøet. Dette har alle voksne ansvar for. Hun sier at om ledelsen er synlig i skolebygningen og i friminutt, kan dette være med å skape relasjoner til elevene. Ledelsen ved Maltvik skole er for eksempel ofte rundt i gangene om morgenen. Ved å vise seg, og være tilgjengelige for lærere, elever og foreldre, er de blant annet med på å bygge relasjoner:

*Mari: Det er de gode på. I hvert fall om morgenen... så er de rundt omkring i gangene ofte. Men det er litt for foreldrene, og litt ... for alle.*

*Dina: For alle oss*

*(...)*

*Dina: Ja, men jeg tror det er veldig lurt, jeg.*

Vi har tidligere hørt at foreldregruppen er aktiv. Jobber man for aktive og engasjerte foreldre kan dette påvirke foreldrenes ansvarsfølelse for at målene skal nås (Robinson, 2011). Ved spørsmål om hva lærerne tenker om foreldrenes engasjement i skolen og arbeidet deres, er de mest positive:

*Dina: De holder oss litt i øra, faktisk. Men de fleste er jo bare en kjemperessurs. Men så er det jo, vi har jo et par foreldre som stiller helt urimelige krav også. Men de aller fleste er jo bare en veldig ressurs, og vi kan kreve litt av de også.*

Robinson (2011) sier at å ha rutiner for å nå relasjonell tillit, kan innvirke på tryggheten. På spørsmål om ledelsen involverer seg i undervisningen svarer lærerne:

*Mari: Ellers så går det på ting vi har som tema i fellestid, sånn.. klasseledelse, hvordan de vil at vi skal ta imot elevene, og sånn. Men ikke direkte på undervisningen. (...)*

Her refereres det til skolens standard for klasseledelse.

Lærerne oppfatter stort sett at ledelsen er der når de har behov for det, og at de får den hjelpen og veiledningen de trenger. Vi har imidlertid tidligere skrevet et sitat som handler om lærernes oppfattelse av manglede hjelp til konsekvenser ved uakseptabel adferd. Det viser at de ikke alltid er helt fornøyde:

*Dina: Jeg synes kanskje.. Jeg savner litt tiltak, kanskje, noen ganger, på de eldste klassene, hvor det er litt.. det kan jo skli ut litt i sjuende klasse, f.eks., og det er det vel mange av lærerne som har etterlyst. Litt tydelige konsekvenser for de eldre elevene, for de liker ikke det ordet konsekvenser.*

*Mari: De i ledelsen, ja?!*

*Dina: ja, så det føler jeg vel...*

*Mari: Så du har ikke noe pressmiddel, på en måte, for å få dem til å jobbe.*

*Dina: Jeg tror det er en del lærere som føler seg litt maktesløse på noen av de eldste klassene, og de sier i fra, og alle andre sier i fra at sånn og sånn er det. De snakker til deg som om du er null verdt. Men det skjer ingenting med de. Så akkurat... Men det er kanskje litt mer skolen, og ikke en enkelt lærer nødvendigvis, det går på. Men akkurat det har vi sagt fra om noen ganger. Men hvis en lærer sliter, så føler jeg jo at de prøver å hjelpe til.*

Her ser vi at lærerne føler seg maktesløse overfor noen av elevene. Til tross for at de har bedt om støtte fra ledelsen, opplever de at de ikke har fått det.

## 5 Drøfting

Selv om ledelsen legger til rette for både trivsel og oppnåelse av resultater, er det ikke en selvfølge at lærerne oppfatter det på samme måte. De avgjørelsene ledelsen tar for forhåpentligvis å få et positivt resultat, kan både oppfattes og slå ut motsatt i lærernes respons på lederes forsøk på å influere læreres oppfatninger og handlinger, men det kan selvfølgelig også virke slik det er tenkt. Nå vil vi se på funnene hos lederne opp mot funnene hos lærerne, og samtidig se nærmere på hvordan de tre psykologiske behovene kan bli påvirket. Vi ser også hvordan det arbeides ut ifra FUL –ledelse.

### 5.1 Robinsons fem dimensjoner

#### 5.1.1 Mål og forventinger

Når det gjelder hvorvidt ledelsen er tydelig på mål og forventning, er ledelsen og lærerne enige. Ledelsen mener de er tydelige på hvilke mål som skal nås, og lærerne oppfatter at lederne har høye ambisjoner. Målene er skriftliggjort i Strategisk plan som vedtas av Driftsstyret. En lærerrepresentant i Driftsstyret har den opplevelsen at lærerne ikke har reell innflytelse på målsettingen. Opplevelsen til denne læreren kan være demotiverende i seg selv, siden lærerens påvirkning av sin arbeidssituasjon ikke er reell ved fastsetting av resultatmål på skolen.

Foreldrene er også opptatt av målene skolen setter seg, og er med på å ha forventninger til lærerne. Ledelsen fortalte at foreldrerepresentantene i Driftsstyret var med på å høyne målene. Robinson mener at mål er et bidrag for å selektere hva som er viktig for elevenes læring og at målene blir kommunisert på en motiverende måte for ikke å bli tomme ord (2011). Det kan se ut som at lederne på Maltvik skole bidrar til en selektering av mål.

Lærerne virker likevel uinteressert i de konkrete målene. De vet at det er noen mål de burde nå, men akkurat det nøyaktige tallet har de ikke langt framme i bevisstheten. De vet at målene står i Strategisk plan, men den planen forholder de seg ikke aktivt til i hverdagen. De er mer interessert i arbeidet fram mot en eventuell måloppnåelse. Det kan derfor se ut til at ledelsen kommuniserer målene på en måte som medfører at lærerne får en opplevelse av at

undervisningen frem mot målet er viktigere enn resultatet. De kan på den måten vise en tillit til lærernes arbeid med undervisningen.

Selv om lærerne vi snakket med liker at skolen har høye mål, hørte vi om andre som blir stresset av dem. Vi ser her et eksempel på at det er ulike motivasjonsmekanismer som slår inn. Vi kan også dra en parallell til Creemer og Kyriakides (2008) modell med en omvendt U-kurve (se fig. 1). De som liker krav, som høye mål kan regnes som, kan antas å yte ytterligere. Deres motivasjon går i retning mer selvbestemt (se fig. 2). Samtidig hører vi at noen lærere blir stresset av de høye målene. Det ytre presset kan i dette tilfellet føles såpass høyt at det fører til at ytelsen flater ut. Hvis målene føles urealistiske, kan også føre til at ytelsen minker, og motivasjonen går i retning av mindre selvbestemt (se fig. 2).

Hvis målene er realistiske, kan dette påvirke forpliktelsen til lærerne positivt (Robinson, 2011). Dessuten øker mulighetene for at lærerne yter mer i å arbeide for å nå dem (Hargreaves & Shirley, 2009). Slik vi ser det er lærerne ikke opptatt av selve målene, men har likevel forpliktet seg til formålet og arbeider med elevene for å strekke seg mot målene. Det ser også ut til at lærerne yter ekstra på tross av at målene kan være urealistiske. Dette er viktig for å få et best mulig resultat (Elstad, et al., 2011). Lærerne ser ut til å oppfatte det som ufarlig å ikke nå målene. Utsagn om å ikke få kjeft støtter dette. Det kan se ut til at ledelsen balanserer sine krav gjennom å kommunisere til lærerne at tolkningen av resultatene er viktig. Lærerne føler seg trygge på det de mener er forklaringen av resultatet blir akseptert av ledelsen. Denne mekanismen kan gjøre at motivasjonen, og dermed ytelsen, går i positiv retning.

Ledelsen sier at de heller har litt for høye mål og får «røde tall», enn at målsetningen er for lav. De har på denne måte ufarliggjort det å ikke oppnå resultatmålene. Det kan se ut som ledelsen har funnet en kombinasjon av høye forventninger og relasjonell tillit. Robinson (2011) mener at ledelsen kan skape en trygghet ved å belønne læring av de feilene man gjør. Det kan se ut til at ledelsen ved Maltvik skaper en trygghet ved å belønne læring. Dette når de legger opp til en årlig resultatgjennomgang med hele personalet. Her legger hvert trinn frem sin analyse av sine resultater og får innspill. Det kan se ut til at ledelsen belønner læringen med anerkjennelse.

Hensikten med belønning er gjerne at den belønnede adferden er en ønsket adferd. Hvis belønningen faller i smak, vil motivasjonen påvirkes positivt. Men det er ikke nødvendigvis slik at alle liker belønningen. Vi hørte at lærerne i starten følte det ubehagelig å skulle legge

fram sitt trinns resultater for resten av personalet. Etter å ha gjort det et par ganger har de erfart at det er ufarlig, og de trekker dette møtet spesielt fram som nyttig. Her ser vi at mekanismer har endret seg i positiv retning over tid.

Sammen med plangruppen setter ledelsen opp hvilke fokusområder skolen skal arbeide med, og selekterer på den måten ut hva som er viktig for skolen i forhold til målene.

Fokusområdene viser seg i pedagogisk utviklingsarbeid i form av forelesninger, praktisk arbeid og erfaringsdeling.

### **5.1.2 Strategisk ressursfordeling**

På Maltvik skole jobber lærerne på team. Ledelsen jobber bevisst med sammensettingen av disse. Dette er også lærernes oppfatning. Ledelsen bruker lang tid, og vurderer nøye faglig kompetanse og personlige egenskaper før de bestemmer hvem som skal jobbe sammen på team. Robinson (2011) mener at ledelsens disponering av de ansatte kan ha en innvirkning på elevenes læringsresultater. Ledelsen lytter også til lærernes ønsker før de tar sin beslutning om teamsammensetningen. Lærerne har forståelse for at alle lærerne ikke får ønskene sine oppfylt i denne sammenheng. Lærerne trekker fram dette samarbeidet som nyttig og viktig. De sier at de kjenner lærerne på teamet bedre enn de andre lærerne, og at de som har jobbet på mange team kjenner flere av lærerne bedre. Teamene blir brukt til både å fordele arbeidsoppgaver og å hjelpe hverandre. Teamene er viktig for lærernes følelse av tilhørighet. De ser at teamene blir satt sammen slik at de skal fungere godt, og alle skal trives. Ledelsen er klar på at team som ikke fungerer godt kan ha en negativ effekt på elevenes læringsresultater. Det virker for oss som at ledelsens intensjon er at lærerne skal føle seg involvert i sin arbeidssituasjon, samtidig som de ikke tar hensyn til tilhørighetsbehovet, men ser mer på kompetanse og utviklingspotensialet i et team. Deci & Ryan (2004) mener at det er viktig for den enkeltes motivasjon å kunne påvirke sin egen arbeidssituasjon. Dette påvirker behovet for autonomi. Ledelsens involvering av lærerne ved teamsammensetning kan påvirke dette behovet. Det er også viktig å oppleve at man er kompetent til å mestre sine arbeidsoppgaver, i tillegg til å kontinuerlig utvikle sin egen kompetanse (Deci & Ryan, 2000). I tillegg kan behovet for kompetanse tilfredstilles ettersom lærerne kompletterer hverandre og kan utveksle kunnskaper som i sin tur kan medføre en utvikling av den enkeltes kompetanse.

Av og til er det lærere som har utfordringer, for eksempel i forbindelse med å mestre undervisningssituasjonen. Da opplever lærerne at ledelsen stort sett at de får hjelp. Det å

oppleve at ledelsen ser dem og gir dem støtte og hjelp, kan være en mekanisme som har en positiv innvirkning på motivasjonen.

Skoleledelsen velger å bruke ressurser på felles skolering framfor å bruke tid og penger på å sende enkeltlærere på kurs. De anser at skolen har mer igjen for fellesskolering. Lærerne derimot opplever at de får dra på kurs når de ønsker det, bare det ikke koster for mye. Samtidig fortalte de at de nødig reiste fra klassen sin for «hva som helst». Vi kommer til å komme nærmere inn på kurs i henhold til kompetanse i kapitlene 5.2.1, 5.2.2 og 5.2.3, og også i den forbindelse drøfte motivasjon.

Maltvik skole har en standard for klasseledelse, som er utarbeidet i samarbeid mellom ledelsen og lærerne. I standarden er det retningslinjer på hvordan en oppstart av timen skal gjennomføres og at det alltid skal være en oppsummering i sluttet av en time. I oppstarten av timen skal lærerne være tydelige overfor elevene om hva de skal lære, hva som er målet for timen. Ledelsen observerer i noen grad oppstarten av timene da de er rundt i gangene om morgenen, i tillegg til når de observerer i forkant av medarbeidersamtalene. Lærerne opplever at ledelsen bryr seg om at de følger dette, men at de ellers ikke legger seg bort i selve undervisningen. Robinson (2011) mener at en standard for god klasseledelse kan forbedre elevenes forutsetninger for å lære og at det kan skape en trygghet for både lærere og elever. Vi opplevde at lederne var opptatt av denne standarden, da de stadig kom tilbake til den under intervjuet. Lærerne nevnte denne bare en gang. Dette kan på en side bety at den er såpass integrert i måten de arbeider på, at de ikke tenker spesielt på den. På den andre siden kan det bety at den ikke er en naturlig del av arbeidet, slik at de glemmer den. Vi fikk likevel et inntrykk av at denne var integrert i skoledagen. Ledelsens observasjoner om morgenen støtter dette. De rutiner som utarbeides kan etter en tid bli en del av skolens kultur. Det skapes en felles forståelse for tilnærming for læring og undervisning (Robinson, 2011).

### **5.1.3 Sikre kvaliteten på undervisningen**

Skoleledelsen observerer lærerne i klasserommet en gang i året. De synes selv at dette er for sjeldent og tenker stadig på hvordan de kan få endret det. Men når de er innom, ser de etter spesifikke områder som læreren vet om på forhånd. Det kan for eksempel være om standarden for klasseledelse blir fulgt. For å kunne gi gode tilbakemeldinger på undervisningen, mener Robinson (2011) at det er en fordel om skolen har standarder for undervisningen. Ledelsen kan imidlertid ikke vite om denne standarden for klasseledelse følges til en hver tid, om

lærerne gjør det for å tilfredsstille lederne der og da, eller om de gjør det for at de vet at de kan lykkes i sitt arbeid. Dette kan være en situasjon der ledelsens tilstedeværelse oppleves som et ekstra press, og gjør at ytelsen økes spesielt. Andre lærere opplever det at ledelsen skal være til stede som et såpass stort press, at de har behov for å være spesielt godt forberedt for å takle situasjonen. Dette presset kan derfor ses som utløser av ulike mekanismer hos lærerne, og resultatet kan bli at ytelsen enten øker eller minker (se fig. 1).

Robinson (2011) mener at det er viktig at lederen observerer undervisningen og gir konkrete tilbakemeldinger. Dette gjør ledelsen kun systematisk en gang per år.

Selv om ledelsen opplever at de ikke har tid til å observere lærerne i hverdagen, føler de likevel at de har en viss oversikt over lærerne og hva som skjer, og at de får gitt tilbakemeldinger om småting i hverdagen. De plukker opp noe her og der, som for eksempel ukeplaner som ligger igjen på kopimaskinen og når de passerer klasserom i andre ærender. De er også rundt i gangene hver morgen, før skoledagen begynner, men etter at lærere og elever/foreldre har begynt å komme til. Da får de en oppfattelse av bl.a. oppstartsrutiner, stemninger og om noe spesielt er «på gang». Lærerne deler oppfatningen om at ledelsen får med seg slike ting på tross av at de ikke observerer lærerne i klasserommene i større grad. Robinson (2011) mener at lederen bør ha en oversikt og koordinere at lærerne arbeider etter læreplanene for å sikre kvaliteten på undervisningen. På tross av at lærerne mener at ledelsen har oversikt kan det slik vi ser det være vanskelig for lederne å kontrollere undervisningskvaliteten på denne måten. I tillegg kan observasjonen en gang per år gi et misvisende bilde på den reelle situasjonen. Bruken av resultater kan se ut til å være den største kilden til å innhente informasjon om undervisningen for lederne.

Lærerne nevner direkte og hyppige tilbakemeldinger fra elevene som en tilfredsstillende faktor. Tilbakemeldinger betyr gjerne at noen er engasjert i arbeidet ditt, og det kan være med å skape en indre motivasjon. Ved spørsmål om tilbakemeldinger fra ledelsen fungerer på samme måte som fra elevene, blir det fort avkrefte. Lærerne opplever å få direkte tilbakemeldinger fra ledelsen stort sett i forbindelse med medarbeidersamtalen. Dette stemmer godt med det ledelsen selv forteller. De oppgir at de merker at lærerne er sugne på tilbakemeldinger, fortrinnsvis positive, og at de gjerne skulle observert mer og gitt flere direkte tilbakemeldinger. Dette er de bevisste på, og kaller den «evige dårlig samvittighet». De oppgir mangel på tid som årsak til at de ikke får til dette. Positive tilbakemeldinger fra lederen sin kan føre til en følt anerkjennelse, og en bekreftelse av mestring av

arbeidsoppgavene. En slik involvering av ledelsen kan bygge opp den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000.)

Hvis noen lærere strever i klasserommet, opplever lærerne at ledelsen setter inn ressurser for å hjelpe. Ledelsen tenker at dette fungerer som en slags kollegaveiledning. Robinson (2011) mener at dette gjøres best ved å bruke en lærer som ikke underviser de samme elevene og kan se problemene ut ifra. Ledelsen prøver å løse problemer via teamet før de eventuelt griper inn selv. Av og til er det lærere som ikke gjør en tilfredsstillende jobb, og ledelsen har da gått inn med veiledning. Dette redegjør vi nærmere for i kap. 5.1.4.

Ledelsen ved skolen er opptatt av elevenes resultater og følger dette opp. De analyserer resultatene og tar tak i bekymringsverdige resultater. Dette vil vi redegjøre for i kap.5.1.4.

#### **5.1.4 Lede lærernes læring og utvikling**

På spørsmål om hvorfor lærerne fremdeles er i jobben sin, svarer de blant annet at de lærer noe nytt hele tiden. Det er stadig utfordringer, og de både får og må gi hyppige tilbakemeldinger. Med dette henviser de til arbeidet med elevene. Vi mener at disse svarene sier noe om at lærerne synes at selve arbeidet med elevene i seg selv er utviklende og lærerikt.

På Maltvik skole satser ledelsen på felles skolering framfor enkeltkurs for enkeltlærere. På denne måten har alle lærerne og lederne en felles plattform når det gjelder både begreper å snakke om undervisningen på og metoder i undervisningen, og hele gruppen kan lære mer samlet sett enn enkeltlærere alene (Senge, 1990). Gjennom læring i felleskap kan en felles undervisningspraksis bygges opp, som i sin tur kan bidra positivt til elevenes læringsutbytte (Robinson, 2011). Samtidig som ledelsen er tydelig på at de prioriterer felles skolering framfor enkeltkurs, opplever lærerne at de får dra på de kursene de ønsker, under visse forutsetninger. Kursene må ikke koste for mye, for det er ikke satt av penger til kurs, sier de. Likevel opplever de at de stort sett får en del kurs, og at de får dra på de kursene de ønsker. Lederne legger derigjennom til rette for at den enkelte lærer føler seg kompetent og har forutsetninger for å lykkes (Robinson, 2011).

Kompetansehevingen på skolen skjer ut fra satsingsområdene som er nedfelt i Strategisk plan, og lærerne får komme med innspill til dette. Lederne kan på så sett få informasjon om hva lærerne trenger for å ha forutsetninger til å møte kravene til resultatmålene som stilles i Strategisk plan. Robinson (2011) mener at lederen må legge til rette for at lærerne har



kompetanse nok til å møte kvavene. En periode har «lesing i fag» vært et satsingsområde på skolen. De har hatt flere felles skoleringsøkter i forbindelse med dette. Likevel ser lærerne at det muligens er litt ulikt hvordan dette bli vektlagt i undervisningen hos de forskjellige lærerne.

I tillegg til satsingsområdene har ledelsen et ønske om at lærerne skal øke sin analysekompetanse når det gjelder resultater. Årlige resultatoppfølgingsmøter utfordrer teamene på dette, og både ledelsen og lærerne er etter hvert enige i at det er et nyttig møte, til tross for det kan se ut til at ulike ting de ser av nytteverdi. Hvert team presenterer sine resultater og hvilke erfaringer de gjorde seg. De forteller hvordan de har undervist og hvordan de tror at dette har innvirket på elevenes resultater. Teamene forteller hva de har lyktes med og mislykkes med underveis mot målet. Læringen er størst når de svake sidene legges frem (Dahler-Larsen, 2006). Ledelsens hensikt med resultatoppfølgingsmøtene er at lærerne skal opparbeide seg analyseferdigheter, slik at de skal analysere sin egen undervisning, og eventuelt bedre den. Gjennom å analysere resultatene kan lærerne og lederne se hva som skal læres og om undervisningen har effekt. Dette kan skape en utvikling og forandring av de tiltak som ikke har effekt (Robinson, 2011). Til å begynne med var noen av lærerne ukomfortable med denne form for ansvarliggjøring. Etter at ha gjennomført det noen ganger i tillegg til at det er teamet og ikke enkeltlæreren som er ansvarlig føler de sig komfortable med møtet. Det kan se ut til, hvilket Robinson (2011) mener er viktig, at lærerne kjenner seg trygge på at lederne belønner læring istedenfor å sanksjonere det som mislykkes. Lærerne er mest opptatt av gode tips til undervisningen og ikke selve resultatene. De synes mer opptatt av veien mot målene enn selve målet/ resultatene. I tillegg følger ledelsen med på resultatene underveis, og følger opp hvis de ser noen resultater som er urovekkende.

Teamet har et felles ansvar for elevenes læring. Teamet blir også brukt aktivt av lærerne som et sted å søke hjelp ved behov. Det kan slik vi ser det være viktig med en god sammensetning av teamene for å få til en læring og utvikling. Et heterogent team, som har ulike spisskompetanse kan bidra til en bedre refleksjon, erfaringsdeling og læring i teamet. Maltvik skoles ledelse deltar på teammøtene, om enn i varierende grad, hver uke. Der kan de følge opp problemstillinger som angår det enkelte trinn som for eksempel læringsresultater. Robinson (2011) mener at lederne bør involvere seg og være aktive i diskusjoner om læring og gi råd til undervisning. Maltviks ledelse ser ut til å delta i diskusjoner om undervisning, men som oftest kun ved analyse av resultater og en evaluering av undervisningen opp mot resultatene.

Lederne forteller at om de ser at enkelte lærere har behov for spesiell oppfølging, forsøker de først å løse utfordringen via teamet. Gjennom å prate med andre lærere og utveksle strategier kan lærerne lære og utvikle seg (Hargreaves & Shirley, 2009). Teamet på Maltvik skole ser ut til å være det Robinson (2011) omtaler som et lærende fellesskap der man støtter hverandre i å forbedre undervisningen og samtidig føler et ansvar for sine kollegaer. Hvis det er behov for videre oppfølging, følger ledelsen imidlertid opp dette selv. De veileder enkeltlærere for å hjelpe dem til å lykkes i sin undervisning kvalitetsmessig og som klasseledere. Ledelsen gir på så sett støtte til den enkelte lærer til å løse utfordringer, sikrer at de har forutsetninger og føler seg kompetente hvilket Robinson (2011) mener en FUL-ledelse skal legge til rette for. Ledelsen opplever at noen lærere har likt dette godt, og andre har vist motstand. Ledelsen griper altså inn i lærernes arbeid der de ser at de må, og lærerne ser ut til å være fornøyd med det.

Ledelsen på skolen sier at nye på skolen opplever å bli tatt godt imot, og at kollegaer er flinke til å dele. Når vi spør lærerne om dette, er de ikke enige. De oppfatter delingskulturen som noe som eventuelt foregår på teamet, og at det ellers er vanskelig å finne fram til informasjon uten å måtte spørre folk direkte. Her kan det se ut som at lederne ikke sikrer at alle lærere har gode forutsetninger for å lykkes i sitt arbeid, som i følge Robinson (2011) er en FUL-ledelses ansvar. Kunnskapen som "ligger i veggene" kan være viktig å formidle til nye lærere. Ledelsen og lærerne mener at nyutdannede lærere, som går på en 50-timerskurs i kommunens regi og får veiledning på skolen, får en god oppfølging. Her ser det ut til at ledelsen i samarbeid med kommunen kan sikre at de nyutdannede lærerne får den kompetanse de trenger for å lykkes. Robinson (2011) mener at lærerne må få den støtten de trenger for å klare å løse eventuelle utfordringer. Dette kan veiledning bidra til.

Ledelsen sier at det får observert og gitt tilbakemelding om undervisningen alt for sjeldent. Det skjer stort sett en gang i året, i forkant av den årlige medarbeidersamtalen. Lærerne avfeier viktigheten med denne observasjonen med at «det er jo bare en gang i året». Likevel ser de også at ledelsen får med seg litt når de går rundt på skolen hver morgen. Ledelsen mener de får gitt enkelte tilbakemelding i forbindelse med dette også. Dette skrev vi også om i 5.1.3

### 5.1.5 Sikre orden og trygghet

Ledelsen ved skolen prioriterer å være synlig for elever, foreldre og lærere ved oppstarten av skoledagen. Hver morgen, etter at elevene har begynt å komme, og før undervisningen begynner, prøver de å ta seg en runde rundt på skolen for å være tilgjengelige. En slik handling kan føre til at de skaper noen relasjoner både til små og store. Robinson (2011) mener at en leder kan bygge relasjoner gjennom å være synlig. Lærerne ser at dette er for elevene og foreldrene, men opplever denne morgenrunden positivt også for seg selv. Lederne kan gjennom å være synlige på morgenen vise lærerne at de bryr seg om deres profesjonelle oppstart av dagen.

Skolen har innarbeidet en standard for klasseledelse som alle lærer skal følge. Dette kan føre til en trygghet hos elevene. Det kan se ut til at ledelsen har igangsatt en rutine som har vært utarbeidet sammen med lærerne for å få bedre læringsresultater gjennom standarden for klasseledelse. Dette mener Robinson (2011) kan bidra til en relasjonell tillit i hele skolesamfunnet.

Skolen har en engasjerte foreldregruppe. Ledelsen mener selv at engasjementet skiller seg ut fra andre skoler. Selv om det kan være krevende foreldre, oppfatter både ledelsen og lærerne foreldrene totalt sett som en positiv ressurs. Gode relasjoner mellom skolen og foreldrene sier Robinson (2011) kan innvirke positivt på elevenes læring og engasjement. Hun mener at det er viktig at foreldrene har en reell mulighet til å påvirke skolen. Dette ser vi gjennom at foreldrerepresentantene i Driftsstyret kan påvirke resultatmål og innhold i Strategisk plan.

Lærerne på skolen sier at de føler på en manglende kompetanse om hvordan å håndtere utprøvende adferd. De har bedt ledelsen om hjelp, men får ikke den responsen de ønsker. Når lærerne ber om hjelp, betyr det gjerne at det er noe de mener de ikke får til på tilfredsstillende vis selv. De opplever at ledelsen ikke bidrar, og er frustrert over dette. Robinson (2011) mener at det er viktig at lederen lytter og legger til rette for at lærerne har nødvendig kompetanse, men her ser det ut til å være konsekvenser lærerne etterstreber. På en side er ledelsen støttende gjennom å lytte. På en annen side ser det ut til at ledelsen ikke har standarder eller rutiner, som Robinson (2011) mener er viktig, for uakseptabel adferd. Når lærere opplever en forstyrrende adferd, og ikke klarer å få bukt med denne selv, kan dette gå utover både orden og trygghet ved skolen.

## 5.2 Deci & Ryans tre psykologiske behov

Gjennom vår analyse så vi hvordan lærernes psykologiske behov kan bli påvirket gjennom ledelsens arbeid. Vi vil nå oppsummere dette, delt i de tre behovene.

### 5.2.1 Kompetanse

Ledelsen på Maltvik er opptatt av at lærerne skal heve kompetansen innen det som er skolens satsingsområder, og satser på felles skolering innen disse områdene. Dette er imidlertid en kompetanseheving som ikke nødvendigvis passer alle individuelle lærere. Når alle følger det samme kompetansehevingstiltaket, kan det være at noen innehar denne kompetansen i utgangspunktet, mens andre igjen lærer noe helt nytt, noen lærere finner temaet interessant, og andre finner det uinteressant. Vi hører lærerne si at de har en oppfatning om at kollegaene benytter det de har lært på kurset i ulik grad. Eksempelet handlet om lesing i fag. Kanskje føler noen lærerne seg ikke kompetente for å integrere dette i sitt fag. Gjennom å være bevisst på lesing kan det tolkes som introjisert regulering. Lærerne vet at de burde integrere lesing i sitt fag og føler kanskje en samvittighet for å gjøre det. Hvis de ikke gjør det fullt ut kan det komme av mangel på kompetanse.

Lærerne vi intervjuet sier at de stort sett føler at de har den faglige kompetansen de trenger, og når de har behov for mer kompetanse, er de av den oppfatning at de får gå på de kursene de ønsker seg. Det kan se ut til at lærerne blir motivert av å utvikle sin kompetanse kontinuerlig. Dette kan samsvare med det Deci & Ryan sier om behov for å forbedre sin kompetanse innen forskjellige områder (Deci & Ryan, 2000). Her kan det se ut som om det er den enkelte lærer som har en indre motivasjon for å forbedre seg, og at det ikke er et ytre krav. Men på en annen side kan det være en form for samvittighet for elevenes læring. Det kan med andre ord tolkes som identifisert regulering da lærerne gjør det for prestasjonen i undervisningen.

Når de føler at de ikke har tilstrekkelig kompetanse, har de også teamet og andre kollegaer å støtte seg til. Teamet hjelper og støtter hverandre, og fordeler arbeid strategisk seg imellom. Det kan derfor se ut til at lærerne stort sett har en optimal utfordring i arbeidet sitt. Å ha en optimal utfordring mener Deci & Ryan (2002) er viktig for motivasjonen til den enkelte. Ledelsen ved skolen ser ut til å kunne legge til rette for at slik skjer gjennom teamsammensetning og teamsamarbeid.

Vi ser ett område lærerne føler seg usikre på, og det er adferd. Her blir både elever med diagnoser, de eldste elevenes utprøvende adferd og utfordrende foreldre nevnt som vanskelig. Det kan se ut til at lærerne ikke alltid føler at ledelsen tar tak i problemene som oppstår til tross for at lærerne etterspør det. Det kan være at utfordringen av og til blir for stor for den enkelte, hvilket kan virke negativt inn på behovet for kompetanse. I tillegg kan det se ut til at lærerne ikke alltid føler seg hørt og der igjennom kan påvirke sin arbeidssituasjon. Deci & Ryan (1989) mener at den indre motivasjonen blir større hvis en person kan påvirke sin arbeidssituasjon.

Nyutdannede lærere får et kommunalt kurs, i tillegg til at de blir fulgt opp av ledelsen. I tillegg følger ledelsen opp lærere som ser ut til å ha vansker med å mestre jobben sin. De setter for eksempel inn ekstra ressurser i form av veiledning eller en ekstra lærer i timen. Det å være to lærere i et klasserom kan hjelpe både som å være praktiske eksempler for hverandre og som kollegaveiledning. Hvis læreren ikke er innstilt på å ta imot denne hjelpen, kan det oppfattes som en ytre regulering, eller i beste fall en introjisert regulering. En ytre regulering kan medføre at læreren ikke føler seg motivert til å forandre sin undervisning. Hvis læreren som mottar hjelpen ønsker det selv, vil dette kunne oppfattes som en identifisert regulering.

Det å få tilbakemeldinger på arbeidet gjør at du samtidig får tilbakemelding om det du gjør er godt nok – om kompetansen er god nok. Ledelsen sier at de får observert og gitt tilbakemelding på lærernes undervisning altfor sjeldent, selv om de får gitt enkelte tilbakemeldinger innimellom. Lærerne opplever det samme som ledelsen. Samtidig sier lærerne at elevenes «kjappe tilbakemeldinger» er noe av det som gjør at de liker jobben. Tilbakemeldingene bør i følge Deci og Ryan (2000) være presise på arbeidet som har blitt utført for å fremme behovet for kompetanse. Her kan det se ut til at lærerne tar elevenes tilbakemeldinger til seg, reflekterer over dem og ser dette i sammenheng med sin kompetanse til å utføre arbeidet i klasserommet. Hvis man tar maktforholdet mellom lærer og elever i betraktning, vil en regulering av adferd etter tilbakemelding fra elevene kunne tolkes som identifisert eller integrert.

### **5.2.2 Tilhørighet**

Som lærer er det flere grupper man forholder seg til og kan føle en grad av tilhørighet til. Da vi spurte lærerne om hva som gjør at de fremdeles jobber som lærere, etter noen år i yrket, kom svarene kjapt; læring, kjappe tilbakemeldinger, utfordringer, givende, variasjon, «ordne,

fikse og organisere». Med disse punktene henviste de til det direkte arbeidet med elevene. Når vi ser på disse umiddelbare svarene, ser vi at det har med arbeidet med elevene å gjøre. Vi tolker det slik at den intense interaksjonen med, og tilbakemeldingen fra elevene gjør at lærerne opplever en sterk tilhørighet til denne gruppen. Vi hører det igjen senere, da det er snakk om å dra på kurs. En av lærerne forteller at hun heller blir igjen i klassen i stedet for å dra på kurs. I tillegg til eget ekstraarbeid, føler hun det går ut over elevene om hun er borte, og derfor velger hun bort egen profesjonell utvikling, å øke sin egen kompetanse. Slik vi tolker det, er det tilhørigheten til klassen som motiverer henne mer enn sitt eget behov for kompetanse. Dette passer ikke med det Deci & Ryan (2000) sier om at behovet for tilhørighet er det minst sentrale for den indre motivasjonen. Det kan på en annen side tolkes som at lærerne føler seg ansvarlige for elevenes læring og får dårlig samvittighet hvis de er på kurs. Vi mener å se en type integrert regulering, der læreren er i en slags symbiose med målet, nemlig elevenes læring.

En annen viktig gruppe vi fikk inntrykk av var viktig for lærerne var teamet. Ledelsen brukte mye tid på å plassere lærere på team, og lærerne oppfattet dette vanskelige arbeidet. Begge gruppene var innforstått med viktigheten av både sosial trivsel og faglig sammensetning av teamet. Om den indre motivasjonen for spesifikke arbeidsoppgaver minker, kan adferden bli styrt av introjisert regulering ved at man enten føler en forpliktelse for de andre, eller fordi man ønsker å hjelpe den som sliter. Lærerne blir også i noen grad brukt som veiledere for hverandre. Dette kan på en side bidra til at tilhørigheten styrkes da lærerne viser at de bryr seg om hverandre og viser interesse for hverandres arbeidsoppgaver (Deci & Ryan, 2000). Videre kan denne form for veiledning og kompetanseutbytte bidra til å styrke den enkeltes tillit til sin egen evne.

Teamene blir også ansvarliggjort i fellesskap, blant annet i forbindelse med resultatoppfølgingsmøtet. Her kan det synes som lærernes behov for både tilhørighet og kompetanse blir berørt. Hver lærer er en del av et team som skal gjøre rede for arbeidet sitt. Samtidig er det en situasjon der lærerne kan lære av hverandre.

Det er også viktig at lærerne føler tilhørighet til hele personalgruppen. Maltvik skole har en ordning for å ta vare på nytilsatte. Ledelsen mener at de nye blir tatt godt vare på gjennom et faddersystem. Lærerne var litt mer skeptiske til hvor godt dette faddersystemet fungerer. De mente det er veldig personavhengig hvor godt dette fungerer. Vi hørte også at informasjonssystemet følte vanskelig tilgjengelig for nye.

Lærerne forteller at ledelsens morgenrunder gjør at de føler at ledelsen ser dem. Gjennom denne spontane oppfølging kan lærerne på en side føle at ledelsen bryr seg om hvordan de gjennomfører sitt arbeid, men på en annen side kan de føle at de mangler de direkte tilbakemeldingene da de ikke til stede i selve undervisningen.

I tillegg til at ledelsen sjeldent observerer lærernes undervisning, fortalte lærerne at de ikke fikk ønsket hjelp og støtte i forbindelse med de eldste elevene. Vi har tidligere skrevet om at lærerne føler de mangler kompetanse på dette feltet. I tillegg kan det at man ikke blir hørt og føler at andre ikke er interessert i din situasjon, kan det virke negativt inn på behovet for tilhørighet. Det er jo mulig å tenke at å måtte håndtere en utfordring uten hjelp kan virke positivt inn på autonomien, men her ser vi at når kompetansen mangler, virker det negativt inn på autonomien, læreren søker hjelp og støtte for bedre å kunne håndtere utfordringen. Når man i tillegg ikke får ønsket respons fra dem man ber om hjelp fra, ser vi at det er liten tilfredsstillende av alle de tre behovene. Dette kan virke negativt inn på motivasjonen, og når man føler seg hjelpeløs kan det nærme seg en amotivasjon i forhold til håndtering av utfordringen. Lærerne føler likevel en tilhørighet til hverandre, og hjelper hverandre så godt de kan med felles utfordringer.

### **5.2.3 Autonomi**

Skolen har høyde ambisjoner i forhold til resultatmål, og lærerne ga uttrykk for at de opplever dette positivt. På den andre siden legger ikke ledelsen sterke føringer for hvordan de skal undervise, og det ville de ikke likt heller. Her ser vi at lærerne har stor autonomi når det gjelder undervisning, og det synes å virke positivt inn på motivasjonen. Når de får drive med undervisningen selvstendig, vil reguleringen trolig være identifisert eller integrert. Deci & Ryan (2000) mener at selvstendighet er viktig for motivasjonen. Det kan på en side se ut som at lærerne er styrte av målene og derfor ikke har stor grad av autonomi. På en annen side ser det ut til at de ikke har tatt målene som sine egne og er selvstendige i sin undervisningsmåte og dermed opplever stor grad av autonomi. Lærerne føler kanskje ikke et ansvar for å nå resultatene, som kan synes som urimelig og urettferdig.

Når det gjelder målene, er lærerne tilsynelatende med på å sette disse målene gjennom plangruppa og Driftsstyret. I praksis føler lærerne ikke at de er med på dette. Det synes også at de ikke har et sterkt forhold til disse konkrete målene. De er mer opptatt av veien mot målene, og å gjøre så godt de kan. Imidlertid synes det at lærerne er med på å bestemme

hvilke områder skolen skal arbeide med i løpet av året. Det å være med på å bestemme satsingsområder kan gjøre at lærerne føler at de kan påvirke sine arbeidsoppgaver og føle at oppgaven har en optimal utfordring. Dette kan påvirke behovet for autonomi, og derigjennom øke motivasjonen for å nå målene (Deci & Ryan, 2000). Vi hørte også om hvordan det følte for en lærer å ikke nå målene. Det kan på en side se ut som at læreren opplever seg ansvarliggjort i form av at hun må forklare sine resultater. På en annen side kan det se ut som at hun opplever at ledelsen har tillit til hennes forklaring på resultatene og at tilbakemeldingen fra ledelsen ikke er kontrollerende, men utviklende.

Den felles kompetansehevingen på Maltvik skole har utspring i skolens satsingsområder. Lærerne har indirekte innvirkning på dette via lærernes representanter i plangruppen og Driftsstyret. For dem som har kommet med forslag, eller vært med på diskusjonen om det som blir vedtatt, kan det føles som de får påvirke arbeidssituasjonen sin aktivt. Det kan virke positivt inn på motivasjonen at det man skal jobbe med er etter eget ønske. Hvis man derimot ikke er enig i satsingsområdene, og kanskje har vært med på å argumentere imot, kan dette arbeidet være forstås som introjisert, eller til og med ytre regulering. Lærerne forteller om at det er varierende hva lærerne bruker av det de har lært på den felles skoleringen. Dette kan tolkes som at autonomien til den enkelte prioriteres da de fritt velger hva de tar med seg.

Ledelsen var opptatt av klasseledelse. For en tid tilbake hadde lærerne vært med og bestemt innholdet i en standard for klasseledelse. En slik standard lages ikke på nytt hvert år, og derfor vil nye lærere ikke nødvendigvis føle noe eierskap til det. Disse blir presentert for innholdet og forventningen om at den gjennomføres. Lærerne som var med på å utarbeide den hadde medbestemmelse. Gjennom denne medbestemmelse kan lærerne påvirke sin arbeidssituasjon og på så sett føle autonomi. Hvis lærerne aksepterer og tar til seg denne standarden, kan de i motivasjonskontinuumet være identifisert regulering da lærerne føler at denne standarden hjelper dem til å prestere bra. På en annen side kan det være integrert regulering hvis de gjør det for å tilfredsstille lederne og sine kollegaer.

Lærerne opplever at foreldre er engasjerte i barnas skolegang, og stiller krav. Noen av dem har urealistiske forventninger i forhold til hva lærerne skal bidra med. Slike krav kan være vanskelig å la være å innfri, siden det også er viktig å opprettholde en god relasjon til foreldrene. Dette har innvirkning på lærernes autonomi. På en side kan foreldrenes engasjement virke positivt inn på lærernes motivasjon, men når kravene fra dem blir



uforholdsmessig høye/ krevende, kan det fungere som en introjisert regulering og ha en negativ innvirkning i stedet (se fig. 1).

### 5.3 Motivasjonsmekanismer

Vi ser at ledelsens praksis ser ut å berøre forskjellige motivasjonsmekanismer hos lærerne. Så mange ulike spesifikke mekanismer er det ikke så lett å få øye på i vårt datamateriale, men vi kan få en forståelse for om mekanismene virker motiverende eller demotiverende.

Når skolens mål settes, føler noen lærere at de ikke har reell innflytelse på disse. En opplevelse av å ikke ha innflytelse på målene man skal arbeide mot, kan for noen lærere bli demotiverende. Slik vi tolker det kan opplevelse av innflytelse være en mekanisme til motivasjon og motsatt: manglende innflytelse kan skape demotivasjon. Resultatmålene ved skolen er ikke alltid realistiske. Et urealistisk mål tolker vi som et krav. Enkelte lærere kan bli stresset av dette, en mekanisme som kan hemme den enkelte lærers motivasjon, og klarer dermed ikke klare å yte maksimalt. En annen lærer kan reagere helt motsatt og ser målet som en spennende utfordring. Ved målstyring med resultater stiller ledelsen på en side krav i form av måloppnåelse, mens den på den andre siden viser støtte i form av en forståelse for at måloppnåelse ikke har skjedd fordi elevgrunnet ikke tilsier dette. Dette kan være et bevisst valg, fordi ledelsen vet at lærerne reagerer ulikt på høye krav. De må utvise en kunnskap om skjønn i hvordan de opptrer i forhold til lærerne. Dessuten ser det ut til at ledelsen viser en tillit til den enkelte lærers forklaringer av resultatene. Når en lærer opplever tillit fra ledelsen, kan dette virke positivt inn på motivasjonen, slik at en yter mer. Krav, støtte og tillit fra ledelsen er tre faktorer som kan virke ulikt inn på lærernes motivasjonsmekanismer.

Ledelsen ved skolen anser det som viktig at lærerne utvikler sin analysekompetanse av resultatene. De mener at erfaringer om hva som kan læres gjennom å tolke resultatene er viktig for elevenes og lærernes læring. Lærerne opplever å få støtte til å lykkes i undervisningen. Ledelsen lytter og setter inn ekstra ressurser, eller veileder for at lærerne skal lykkes. Ledelsen oppfatter at lærere har reagert ulikt på dette, noen har vist motstand, og andre har satt pris på hjelpen. Vi ser også at lærerne føler seg maktesløse når de opplever at ledelsen ikke bidrar med den hjelpen lærerne ønsker. Da kan det være lett å gi opp, og resultatet kan bli dårlig.

Oppsummert kan vi se at ledelsens adferd kan berøre flere ulike motivasjonsmekanismer hos lærerne, som enten fremmer eller hemmer motivasjonen. Denne tolkningen av empirien mener vi har implikasjoner for ledelsespraksis. Dette drøftes senere i masteroppgaven.

## 6 Reliabilitet og validitet

I dette kapittelet vil vi se på vår undersøkelse med et kritisk øye og vurdere reliabiliteten og validiteten ved undersøkelsen gjennom å peke på styrker og svakheter.

### 6.1.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet er nært knyttet til kvantitativ måling. Det kan allikevel være nyttig i forhold til kvalitativ forskning (Ringdal, 2001). Reliabilitet sier noe om undersøkelsen er pålitelig eller troverdig. En måte å sjekke reliabiliteten på er kildekritikk (Ringdal, 2001). Hvordan ble dataene samlet inn? Hvilke mulige feilkilder finnes?

#### Mulige feilkilder og prosessfeil

I en undersøkelse vil det alltid være mange mulige feilkilder. Det trenger ikke å bety at valget av kilder er feil, men det kan også bety svakheter ved det faktiske utvalget.

Et tema er antallet informanter. Desto flere informanter, desto bredere får vi belyst temaet. Hadde vi valgt flere skoler, eventuelt flere lærere fra samme skolen, hadde vi fått flere beretninger, og dermed et bredere grunnlag. Flere beretninger blir flere eksempler fra hverdagen, og vi får et større innblikk i «sannheten». Av hensyn til omfanget på denne masteroppgaven, samt muligheten til å gå dypere inn i caset, har vi valgt kun en skole. Likevel mener vi at vårt utvalg er representativt. Utvalget representerer seg selv ved det aktuelle tidspunktet, men kan vurderes generalisert i forhold til andre sammenlignbare skoler. Informantenes beretninger er ment som eksempler, og ingen fasit.

Informantene forteller om egne oppfatninger og erfaringer fra arbeidet ved Maltvik skole. De prater ikke om generelle ting, men eksakte temaer fra sin egen hverdag. Det finnes ikke andre kilder som kan fortelle nøyaktig det samme som dem. Hadde vi valgt en annen skole, eller andre informanter fra den samme skolen, hadde vi mest sannsynlig fått noe annerledes beretninger. Samtidig har de svarene vi søker ingen fasit, så den enes meninger er like riktige og viktige som en annens.

Intervjuene ble foretatt som gruppeintervju. Selv om det kan sette i gang en synergieffekt, der gruppesamhandlingen skaper ny innsikt for gruppemedlemmene underveis i intervjuet, kan en gruppe også virke hemmende. Hvis gruppemedlemmene for eksempel er usikre på hverandre,

kan det hindre en i å si det en faktisk tenker og mener, og uenighet kommer ikke tydelig fram (Brandth, 1996).

I et utvalg av informanter kan det være interessant at viktige grupper blir korrekt representert i utvalget. Dette kalles stratifisert utvalg (Ringdal, 2001). I og med at vi overlot til rektor å finne informanter blant lærergruppen (se kap. 3.2.1), har vi ikke helt kontroll på hvilke premisser lærerne deltok på, eller hvilke av våre ønsker om utvalgskriterier som ble brukt eller ikke brukt. Vi velger å anta at våre føringer ligger til grunn. Vi ser i ettertid at vi gjerne kunne hatt med en ren faglærer i gruppen. Vi antar at kontaktlærere og faglærere kan ha noe ulikt syn på enkelte av temaene. Nå måtte vi spørre kontaktlærerne om hvilke oppfatninger de hadde om sine kollegaers oppfatninger. Dette er selvfølgelig ikke like pålitelig informasjon, men det sier likevel noe. På den andre siden er det absolutt flest kontaktlærere i barneskolen, så av den grunn er utvalget hensiktsmessig. Kjønnfordeling i lærergruppen er representativ for kontaktlærerne ved Maltvik skole. For å ha sikret et stratifisert utvalg kunne vi ha økt gruppestørrelsen eller intervjuet to lærergrupper. Dette valgte vi av praktiske årsaker å la være. Vi opplevde at fire stykker på et gruppeintervju var mange nok. Det kan til tider bli vanskelig å høre, og dermed vanskelig å transkribere, hvis flere snakker i munnen på hverandre. Vi antar at jo flere som er på gruppen, jo større blir dette problemet. Det blir også mindre tid pr. person til å komme med sine synspunkter, og det tar lenger tid å komme innom alle temaene.

Ledergruppen ved skolen er såpass liten at det ikke er spørsmål om en utvelgelsesprosess. De valgmulighetene vi hadde var å intervju dem en og en, eller som en gruppe. Fordelene og ulempene ved å intervju dem i gruppe har vi skissert ovenfor. Fordelene ved å intervju dem en og en hadde vært at hver av dem fikk mer tid til å komme med sine synspunkter. Nå tok rektor stor plass i intervjuet. Selv om assisterende rektor ikke sa så mye, var hun til stede og hørte på det som ble sagt. Hun gjorde ingen tegn til å være uenig i det rektor sa. Hun var derimot nonverbalt aktiv i samtalen ved hjelp av kroppsspråk. Dette kroppsspråket tolket vi som at hun var enig med rektor. Sikre kan vi likevel ikke være. Den dagen vi fikk anledning til å gjennomføre intervjuet hadde dessverre ikke undervisningsinspektøren anledning til å være med. Hvordan hennes tilstedeværelse hadde påvirket intervjuet vet vi ikke. I den travle skolehverdagen valgte vi å gjennomføre et gruppeintervju med to av tre i skoleledelsen til stede.

En annen mulig feilkilde er asymmetri mellom informanter og intervjuere. Informantene kan tenke at intervjuerne har ekstra kompetanse på feltet, og kan kanskje være litt usikre om de tør å svare det de har tenkt i fare for at det er «feil». I tillegg har intervjuerne oversikten og vet hva slags informasjon de ønsker. Hvis informantene føler seg underlegne, og ikke avslappet i intervjusituasjonen, kan det påvirke hvilke svar vi får. Samtidig kan man i gruppeintervju oppleve støtte i de andre gruppe medlemmene, slik at en ikke er alene om å tolke spørsmål og å svare «feil». O. Dysthe (1997) har skrevet om Linell, som gjennom sin forskning på dialogen har systematisert deltakingsmønstret i denne. Han har delt inn deltakingsmønstret i asymmetri versus symmetri og samarbeid versus konkurranse.

	Symmetri	Asymmetri
Samarbeid	Aktiviteten mellom samtalepartene er likt fordelt, og de responderer konstruktivt på hverandres ytringer, gjennom å videreføre og videreutvikle ytringen.	Enkelte av deltakerne har eksempelvis mer ansvar og kompetanse, og kommer med ytringer han/hun ønsker respons på fra de øvrige deltakerne.
Konkurranse	Samtlige deltakere kommer med ytringer, men de er mer opptatt av egen argumentasjon enn å komme fram til en felles forståelse.	Deltakerne ønsker ikke å delta i dialogen.

Figur 9 Linell sin systematisering av dialogiske deltakelsesmønstre

Uten å gå nærmere inn på denne modellen, vil vi si at vi oppfatter dialogene under intervjuene som symmetriske og samarbeidende. Til tross for at informantene brukte noe ulik taletid, var vår umiddelbare oppfatning at samtalene bar preg av at deltakerne i dialogen har lik status, kompetanse og ansvar, og at alle var med på å bringe samtalen framover (Dysthe, 1997).

Intervjuene ble tatt opp på diktafon, og deretter transkribert. Vi transkriberte hvert vårt intervju, men kontrollerte hverandres transkripsjoner i etterkant, i form av å lytte og lese. Dette kan sikre kvaliteten på datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009).

### 6.1.2 Validitet

Med validitet menes om det er målt det som er ment å måle. Også begrepet validitet kan være vanskelig å få tak på i kvalitativ forskning. I følge Ringdal (2001) forslår Thagaard å bruke begrepet bekreftbarhet i stedet for validitet.

Ytre validitet er et lite aktuelt begrep i denne studien. Selv om det er svært få informanter, skal ikke dataene generaliseres eller sammenlignes, da formålet med studien er å utforske læreres motivasjonsmekanismer ved å se på ett case. Resultatene fra denne undersøkelsen har strengt tatt ikke gyldighet for andre enn de som har deltatt i undersøkelsen (Kleven, 2002). Vi tenker likevel at det som skjer på denne skolen, like gjerne kan skje på andre skoler. Denne undersøkelsen er en narrativ forskning, der enkeltindividets fortelling er en del av det allmenngyldige. For å sitere Clifford Geertz: «*It does not explain everything, but it still explain something.*» (Geertz, 1973, s. 3).

Under begge våre intervjuer valgte vi å unngå å bruke begrepet motivasjon / motivering, til tross for at alle informantene visste at dette var temaet for vår undersøkelse. De gangene begrepet er brukt i intervjusituasjonen er det informantene som bruker det. Vi har i stedet forsøkt å operasjonalisere dette begrepet ved hjelp av spørsmål omkring autonomi, kompetanse og tilhørighet. Disse tre områdene mener Deci & Ryan har stor innvirkning på den ytre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000). Vår analyse omhandler disse tre begrepene i tillegg til Robinsons dimensjoner.

Begge intervjuene varte i omtrent en time. I et gruppeintervju med to personer vil hver informant nødvendigvis få sagt mer enn i et intervju av fire personer. Dette mener vi ikke har noe å si i denne undersøkelsen. Det er ikke et mål i seg selv at alle informantene skal si like mye, men at alle skal ha muligheten til å uttale seg der de har noe å si. Vi føler at vi fikk tilstrekkelig informasjon ut av begge intervjuene.

Vi opplevde at begge intervjuene bar preg av en avslappet og ledig tone. Alle informantene så ut til å være villige til å snakke, selv om det selvfølgelig var ulikt hvor mye hver og en bidro verbalt i samtalen. Selv om ikke alle snakket like mye, var alle deltakende ved hjelp av kroppsspråk som for eksempel nikking.

Datamaterialet i denne studien er personlige beretninger, forstått av oss. Her er det viktig å være klar over at informantene forteller sine beretninger ut fra sin egen kontekst, mens vi forstår dem ut fra vår kontekst. Vi har presentert resultatene i form av utdrag av intervjuene, bundet sammen av våre kommentarer. Vi konstruerer skriftlige beretninger ut fra vår forståelse av informantenes fortellinger. «*Kunstnerens identitet, karakter og historie er også viktig for hva slags historie som blir fortalt og skapt. Det handler om hvordan man lytter, velger ut, fortolker og komponerer.*» (Møller, 2004, s. 25). Ved bruk av sitater kan leseren

danne sin egen mening omkring det informantene sier. Når vi gjør et utvalg av sitater som vi har med, betyr det samtidig at en del er valgt bort en del av intervjuet. På den måten er vi som forskere med på å sette vårt preg på det sitatene forteller. Vi mener vi har valgt sitater som er hensiktsmessige for å belyse våre funn. Der vi mener den nødvendige konteksten er noe utydelig, har vi valgt å forklare den i en fotnote.

Slike beretninger kan fungere som verbale illustrasjoner til teoretisk forskning. Schwab sier at «*utgangspunktet for klokskap og kunnen er ikke det som kan læres bort gjennom utdanning, men erfaring.*» (Dale, 2004, s. 373). Beretninger tenker vi er en måte å dele sin erfaring på.

*«Vårt intresse för världen er (...) inte i första hand teoretiskt. På en mera grundläggande nivå finns et praktiskt intresse. Den vardagliga livsvärlden är tillgänglig för oss genom vårt erfarenhetsförråd, och det består inte bara av egna erfarenheter som människan har gjort i världen, utan även av de erfarenheter som har övertagits från föräldrar och lärare.»* (Bengtsson, 1999, s. 25).

Erfaringer, egne og andres, kan få oss til å reflektere over egen praksis. Det er viktig for å utvikle oss, enten som skoleledere, eller i livet ellers.

Møller sier at det er viktig å ikke la seg forføre av personlige anekdoter (Møller, 2004). Det er kulturelle, sosiale og politiske rammer rundt som vil påvirke hver historie, og dermed gjøre den unik. Den enes beretning vil nødvendigvis skille seg noe fra den andre, og beretningene vi leser vil ikke være gyldige for vår egen situasjon. Derfor er det heller ikke mulig å dra en felles slutning fra flere beretninger. Meningen ligger i hver beretning for seg. Geertz sier at fylldige beskrivelser er viktig, ikke for å generalisere på tvers av case, men for å generalisere innad i caset (Geertz, 1973).

Vi mener selv vi har med såpass mye av informantenes uttalelser at leseren kan være med å danne sin egen mening i analysen. I motsatt fall må leseren stole på oss som forskere, at vi har gjort en riktig tolkning (Hjardemaal, 2002).

Våre forskningsspørsmål hviler implisitt på en forutsetning om kausale relasjoner mellom ledelse og læreres handlinger. Spørsmålet om kausalslutninger er meget vanskelig å besvare i utdanningsforskning. Strengt talt burde forskere anvende eksperimentelle tilnærminger for å kunne kontrollere for placeboeffekter og Hawthorn-effekter. Dette har ikke vært mulig for oss

å kontrollere for i vår studie. Derfor må vi erkjenne vår utilstrekkelighet i spørsmålet om studiens indre validitet.

## 6.2 Etiske betraktninger

I en undersøkelse som involverer mennesker, vil det alltid være noen etiske betraktninger. Utover noen etiske problemstillinger vi har vært innom i kapitlet om validitet, vil vi her komme inn på noen flere etiske spørsmål omkring undersøkelsen.

I planleggingsfasen av vår undersøkelse fikk vi godkjenning til undersøkelsen av personvernombudet ved norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Deretter tok vi kontakt med skolens rektor, og hun var positiv til at vi skulle få gjøre våre undersøkelser der. Etter at rektor hadde plukket ut lærere etter føringer fra oss, sendte vi et informasjonsbrev til alle informantene. Ingen av informantene fikk spørsmålene på forhånd. På den måten kunne ingen forberede seg, og tenke ut «riktige» svar.

Under transkriberingen og videre bearbeidelse av intervjuet har vi gjort det vi kan for å anonymisere informantene. Gjenkjennbare egennavn er byttet ut med fiktive navn eller setningen er noe omskrevet. Det betyr blant annet at selv om informantene var av begge kjønn, omtaler vi alle som hun.

Sitatene er i noen grad korrigert grammatisk og halve, meningstomme setninger er fjernet i hensyn til informantene, og for å bedre leservennligheten. Dette har også ført til at enkelte setninger med «kontekstord» har blitt fjernet. Det betyr at du som leser må stole på oss når vi forklarer i fotnoten hva det er snakk om.

Når det gjelder rapportering av resultatet, har vi valgt å klausulere oppgaven. Dette har vi gjort av hensyn til informantene. Vi har anonymisert dem så langt det lar seg gjøre, men ikke helt, og av den grunn ønsker å beskytte dem. Folk som kjenner til skolen kan kjenne den og informantene igjen.

For å få en best mulig beskrivelse av caset, har vi ikke klart å opprettholde full anonymitet av informantene. De som kjenner til skolen, vil kunne kjenne den igjen, og det samme gjelder informantene. Av hensyn til disse har vi derfor valgt å klausulere besvarelsen. Det betyr at det er svært få som kommer til å lese rapporten fra vår forskning.



# 7 Avslutning og implikasjoner

Vi vil i denne avsluttende delen presentere det vi ser på som styrker og svakheter ved undersøkelsen, samt en oppsummering av hovedfunnene. Etterpå vil vi se på hvilke implikasjoner disse funnene har for ledelse.

## 7.1 Studiens styrker og begrensninger

En masteroppgave har naturlige begrensninger når det gjelder omfang, både tid og plass til å presentere resultater. Samtidig spiller vår erfaring som forskere inn på kvaliteten av studien.

Det at vi har sett på kun ett case gjør at datagrunnlaget for konklusjoner er svært begrenset. Den skolen vi har sett nærmere på, er det vi kan kalle en vellykket skole. Hadde vi gjort våre undersøkelser ved en skole med andre forutsetninger, kan vi anta at empirien kanskje hadde vært noe annerledes, og dermed våre beskrivelser. Samtidig gjør det faktum at vi studerte kun en skole at vi fikk gått grundig inn i empirien fra denne, vel og merke så grundig som tid og omfang ga oss mulighet til. Vi intervjuet både lærere og ledelsen for å høre begge gruppers opplevelser og dermed sammenligne deres svar. Dette kan ha bidratt til at vi får et mer riktig bilde enn hvis vi hadde intervjuet kun ledelsen. Vi var også to stykker til å analysere funnene og diskutere forståelsen. Dette har gitt oss en trygghet arbeidet vårt. Samtidig er våre slutninger, naturlig nok, påvirket av den teoretiske rammen vi har valgt.

Vi valgte Deci & Ryans tre grunnleggende behov og deres teori om organisk integrasjon for å belyse motivasjon. Vi ser at deres begreper om motivasjon kan bli for upresise, og at det er behov for en begrepsdistinksjon, et mer nøyaktig begrepsapparat, for å beskrive de mekanismene som skjer.

Intervjuene ble foretatt med tanken om at Deci & Ryan skulle være mer i senter for vårt arbeid. Intervjuguiden ble derfor utarbeidet med deres grunnleggende behov i tankene. Etter hvert fant vi ut at lederteorien med Robinsons fem dimensjoner skulle være mer i sentrum for vårt arbeid. Styrken ved dette er at vårt datamateriale ikke er anskaffet med utgangspunkt i denne teorien, men at vi likevel ser at teorien har en sammenheng med empirien. En ulempe er selvfølgelig at det er områder i teorien vi ikke får belyst gjennom den empirien vi har tilgjengelig.

## 7.2 Hovedfunn

Våre data viser at både ledelse og lærere ved Maltvik er opptatt av kompetanse. Ledelsen prioriterer felles kompetanseheving, samtidig som lærerne er av en oppfatning at det ikke er store begrensninger på hvilke kurs de får dra på- hvis de ønsker. Dette kan komme av at lærerne også føler at de har en grunnleggende god kompetanse, og at merarbeid og samvittighet for elevene gjør at det i praksis ikke er så attraktivt å dra på eksterne kurs. Samtidig er lærerne veldig fornøyde med den felles skoleringen de har på skolen. Dette kan ha sammenheng med at lærerne også har medbestemmelse på hvilke områder kompetansehevingen skal omhandle.

Maltvik skole har høye ambisjoner når det gjelder målsetting for resultater, og det liker lærerne vi snakket med. De er likevel klare på at de ikke vil at ledelsen skal legge seg borti hvordan de skal jobbe for å nå disse målene. Det er også interessant å se at lærerne ikke er så opptatt av det konkrete målet. Det er et tall de vet står i Strategisk plan. Lærerne oppfatter også at rektor blir presset på disse målene fra områdedirektøren. Hvis lærerne ikke føler eierskap til målene, kan sannsynligheten være mindre for at de føler ansvar og forpliktelse for å nå dem. Lærerne uttrykker likevel at de vil oppnå best mulig resultater, men trekker samtidig fram at enkelte lærere blir stresset av de høye kravene til måloppnåelse.

Ledelsen ved Maltvik er opptatt av at lærerne ved skolen skal kunne be om hjelp dersom de opplever at de ikke lykkes i sitt arbeid med elevene eller opplever andre utfordringer i yrkesutøvelsen. Skolen tilbyr veiledning som et verktøy for støtte og utvikling. Det kan være både ledere og lærerkolleger som fungerer som veiledere. Våre data fra undersøkelsen forteller om en ledelse som er lite deltakende i lærernes undervisning. De er mye i gangene før skoledagen begynner, og mener de får med seg mye om hvordan lærerne forbereder seg på å ta i mot elevene og hvordan de innleder læringsøkter. Lærerne signaliserer at ledelsen har god kjennskap til «livet på skolen», og at de kjenner lærernes hverdag. Ledelsen mener også på sin side at de vet hvordan lærerne fungerer i arbeid med elevene, og at de er raske til å ta inn lærere til veiledningssamtaler dersom de ikke fungerer i henhold til eksempelvis gitte standarder for klasseledelse. Våre lærerinformanter liker ledelsens involvering, men ledelsen uttrykker at det ikke er alle lærere som liker at ledelsen involverer seg og forventer endring.

Ledelsen mener de arbeider bevisst med sammensetningen av teamene for å få en optimal sammensetning av faglig kompetanse og best mulige samarbeidskonstellasjoner. Lærerne

uttrykker at de oppfatter ledelsens fokus på sammensetning av team. På tross av enkelte skifter initiert av ledelsen, føler lærerne raskt tilhørighet til teamet sitt. Det er teamet som sammen skal nå målene knyttet til blant annet resultatene. Lærerne opplever at teammedlemmene utfyller hverandres kompetanse. Ledelsen er tydelig på at teamene må reflektere over og analysere egen praksis for å sikre at undervisningen og læringen gir ønskede resultater.

Ledelsen gjennomfører medarbeidersamtaler med lærerne en gang i året. I medarbeidersamtalen kan lederne gi konkrete tilbakemeldinger til lærerne. I forkant av medarbeidersamtalen har lederne observert lærerne i arbeid med elevene i klasserommet. Maltviks ledelse opplever at tilbakemeldingene som kommer underveis ofte blir tilfeldige, og at de ikke er konkrete på lærernes tilrettelegging av undervisning og læring. Lærerne opplever at de blir sett av ledelsen og at ledelsen får med seg mye av det som skjer på Maltvik. I våre data kan vi ikke finne at lærerne savner tilbakemeldinger fra lederne.

Undersøkelsen vår viser at lærerne blir motiverte av det direkte arbeidet med elevene. Ledelsen og lærerne har i samråd utarbeidet en standard for god klasseledelse ved Maltvik skole. Ledelsen er tydelig på at de forventer at alle lærere implementerer denne i sitt arbeid med elevene. Når det gjelder innholdet i undervisningen og metodevalg, opplever lærerne at ledelsen ikke legger seg borti dette arbeidet. Lederne er enige med lærerne, som vi viste over, så lenge undervisningen fungerer og de opplever at elevene får den opplæringen de har krav på. Lærere og ledere ved Maltvik er samstemte om at ledelsen er god til å prioritere og vurdere hvordan ressurser kan fordeles dersom lærere opplever problemer i sin undervisning og har behov for støtte og hjelp til å mestre. Unntaket er ett spesifikt område der lærerne uttrykker at de mangler kompetanse, og mener at dette gjelder flere lærere på skolen. Det er håndtering av adferdsmessige utfordringer. Lærerne opplever ikke at de får ønsket hjelp og støtte fra ledelsen, og føler seg maktesløse.

Ledelsen mener at de har gode rutiner for å ta i mot nytilsatte. De opplever også at lærerne er flinke til å dele med hverandre. En av våre lærerinformanter var relativt nytilsatt ved skolen. Den nytilsatte ble ikke stilt spørsmål om hvordan hun opplevde å bli tatt i mot, så her har vi ingen data som kan bekrefte ledelsens uttalelse. Men når det gjelder delingskulturen som lederne mener eksisterer, opplever den nytilsatte delingskulturen annerledes enn ledelsen. Hun syntes det var vanskelig å få tak i informasjon og undervisningsopplegg. Det var ingen som henvendte seg til henne for å dele. Hun opplevde at hun måtte gå direkte til noen og

spørre. De andre lærerinformantene støtter hennes opplevelse av en manglende eller fraværende delingskultur. Lærerne opplever at den enkelte lærer har mye materiell i permer ved egne pulter og at skolen ikke har fått etablert et godt system for deling.

Oppsummert viser funnene i vår undersøkelse at selv om lærerne ikke føler at de er med på å utarbeide resultatmålene med ledelsen, opplever de å ha reell medbestemmelse på andre områder som er viktige for dem, eksempelvis autonomi i arbeid med undervisning og læring i klasserommene og hvilke kompetansehevingstiltak ledelsen bør prioritere for lærerne.

Lærerne blir plassert i team basert på lærernes ønsker for samarbeidspartnere kombinert med ledelsens vurderinger med hensyn til sammensetning av kompetanse og samarbeidsevner. Det er ledelsens vurderinger som er avgjørende for teamsammensetningene. Teamene har et felles ansvar for elevene og deres læringsutbytte. Teamet oppleves som en trygg arena for lærerne til å arbeide med å forbedre undervisning og læring.

Funnene i vår undersøkelse viser at lederadferden kan virke ulikt inn på lærernes motivasjonsmekanismer. Ledelsens krav og forventninger kan føre til at enkelte lærere motiveres positivt og får engasjement og lyst til å arbeide for å nå målene, mens andre lærere kan oppleve stress og motivasjonen kan svekkes. Lærerne har individuelle behov som lederne bør ta hensyn til med tanke på å påvirke den enkeltes motivasjon positivt. Samtidig ser det ut som at ledelsen ved Maltvik i stor grad lykkes i sitt arbeid med å motivere lærerne til å gjøre en jobb som påvirker elevenes læringsresultater positivt. Dette kan tyde på at ledelsen har funnet en balanse mellom å være tydelige på høye forventninger, men også støtte lærerne i deres arbeid for å innfri forventningene.

I det følgende vil vi se på mulige implikasjoner for skoleledelser i Norge basert på funnene i vår undersøkelse.

### **7.3 Implikasjoner for ledelse**

På tross av masteroppgavens klare validitetsmessige begrensninger, kan denne studien bidra til en økt forståelse for hvordan en skoleledelse kan påvirke ulike motivasjonsmekanismer hos lærere. Våre funn kan bidra til en refleksjon og en bevisstgjøring som igjen kan få en betydning for skolens ledelsespraksis.

I innledningen viste vi til St.meld. nr. 31 (2007-2008) som peker på viktigheten av at rektor skal motivere lærere til å arbeide for å kunne oppnå bedre læringsresultater. Det er mange hensyn en skoleledelse må ta for å kunne motivere eller bevare lærernes motivasjon. FUL-ledelse handler om forbedring av undervisning og læring. Forbedring innebærer behov for refleksjon og analyse av eksisterende praksis og ikke minst handling dersom det viser seg at praksis ikke innfrir krav og forventninger. Dette kan påvirke læreres motivasjon i begge retninger. Deci & Ryan (2000) knytter tre psykologiske behov som er viktig for den enkeltes motivasjon: autonomi, kompetanse og tilhørighet. Som vi viste i innledningen, mener Elster (1998) at mekanismene er et kausalt mønster som utløses av for eksempel en handling, og han sier at vi kan forklare mekanismene, men ikke forutsi dem. Det kan derfor være flere mekanismer som påvirker en persons motivasjon innenfor Deci & Ryans motivasjonskontinuum.

Norsk skole har de senere årene vært utsatt for kritikk med hensyn til svake resultater i blant annet PISA 2000 og TIMSS 2003. Dette har blant annet ført til at rektor står ansvarlig for elevenes læring, utvikling og resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Når det gjelder resultater, bør bevisste FUL-ledere, etter beste evne, forsøke å involvere lærerne i utarbeidelsen av resultatmålene det forventes at skolen skal innfri. Forventningene kan stilles av ytre kilder, som for eksempel skoleeier. Ved å involvere lærerne vil lederne kunne balansere de ytre kravene med lærernes behov for autonomi – medbestemmelse. Lærere som opplever at resultatmålene, på tross av deres medbestemmelse, er urealistiske, kan oppleve at de ikke strekker til for å kunne innfri målene. Opplevelsen av utilstrekkelighet kan føre til stress, som igjen kan føre til at lærerne ikke yter som forventet og sikrer forbedrede læringsresultater. Dersom ledere erfarer at lærerne opplever resultatmålene for ambisiøse og at lærerne ikke opplever resultatmålene som en optimal utfordring, bør lederne ta seg tid til å lytte til lærerne og eksempelvis utarbeide individuelle delmål som enklere kan innfris på veien mot resultatmålet. Delmålene vil kunne virke positivt inn på lærernes behov for kompetanse. Kompetansebehovet er knyttet til lærernes opplevelse av mestring i yrket. Delmål vil trolig kunne bevare lærernes «flow», en balanse mellom utfordringene og kompetansen til den enkelte (Csikszentmihalyi, 1999). En ledelse som legger til rette for utarbeidelse av delmål, vil også kunne påvirke lærernes behov for tilhørighet når det gjelder for eksempel å oppleve at lederen viser omsorg. Det kan være utfordrende for en skoleledelse som opplever stort ytre press å ta seg tid til å utarbeide delmål i frykt for ikke å innfri resultatmålene, men som teorien om motivasjon viser, vil ledere som prioriterer dette trolig få

mer motiverte lærere som vil arbeide for å forbedre elevenes læring som igjen vil avspeile seg i læringsresultatene.

Det er flere forhold som kan påvirke om en skole innfrir de utarbeidede resultatmålene. Det er viktig at skoleledere prioriterer å sette av tid til å reflektere, analysere og tolke resultatene. For å få dette til, bør ledelsen arbeide for å skape en kultur ved skolen som verdsetter den enkeltes kompetanse samtidig som det er aksept for å utfordre hverandre faglig. Robinson (2011) mener at det ikke er realistisk at lærere på team kan reflektere og analysere egen praksis med tanke på blant annet resultatoppnåelse. Lederen kan ved å involvere hele personalet få inn andre kollegaer som ser resultatene i et annet lys og som kan bidra til refleksjon over eksisterende praksis. Dette kan påvirke behovet for tilhørighet hos lærerne både i positiv og negativ forstand. Positivt fordi andre viser interesse for elevene du arbeider med, og det kan utløse mekanismer som fører til engasjement for å forbedre sin praksis. På den annen side negativt dersom lærerne ikke har gode nok relasjoner til hverandre. Frykt for å vise svakheter og opplevelsen av ikke å strekke til, kan være mekanismer som påvirker motivasjonen negativt. Bevisste FUL-ledere bør jevnlig gi lærerne konkrete tilbakemeldinger om deres praksis, på denne måten vil de kunne styrke lærenes tro på egen mestring. I et slikt perspektiv kan det se ut til at ledere bør bestrebe seg på å gi tilbakemeldinger til lærerne oftere enn i den årlige medarbeidersamtalen.

FUL-ledere som prioriterer å bruke tid på observasjon av lærernes arbeid med elevene, kan bidra, hvis lærerne har tillit til lederne, til å tilfredsstille lærernes behov for tilhørighet ettersom lederen viser interesse og engasjement for deres arbeid. På den annen side kan lærernes behov for autonomi trues dersom lederne knytter tilbakemeldinger i etterkant av en observasjon til ønsker om forandringer i lærerens praksis. Autonomien kan oppleves truet fordi lærerne ikke kan undervise på den måten de ønsker. Observasjonen kan også bidra til at lederen får bedre innsikt i hvilken kompetanse den enkelte lærer trenger for bedre å kunne legge til rette for elevenes læringsbehov.

Observasjonene med de påfølgende tilbakemeldingene kan utløse ubehag hos lærerne fordi de opplever at de gjøres ansvarlige. På den annen side kan læreren oppleve tilfredshet over at noen bryr seg og vil gi støtte og veiledning for at den skal kunne utvikle sin praksis og føle mestring. Ubegag og tilfredshet er to mulige motivasjonsmekanismer som lederens observasjon kan utløse. Ledere som gir støtte i tillegg til å stille krav lærerne opplever at de kan innfri kan bidra til å redusere lærernes opplevelse av ubegag.

Mange skoler utarbeider standarder for eksempelvis god klasseledelse. Standarder kan være god støtte for lærerne til å forbedre sin egen kompetanse. Standarden kan være med på å gjøre det enklere for ledere å gi konkrete tilbakemeldinger til lærerne etter en eventuell observasjon fordi lederen lett vil kunne observere hvordan læreren mestrer i forhold til standarden. Standarden vil kunne være med å balansere mellom krav og støtte fra lederen til læreren. Lederen kan stille spesifikke krav i henhold til standarden, gi konkrete tilbakemeldinger og støtte på de områdene lederen ser at læreren har behov for forbedring. Samtidig som standarder kan bidra positivt til lærernes behov for kompetanse, kan standardene påvirke lærernes behov for autonomi. De kan oppleve at standardene blir en slags «tvangstrøye» som de må forholde seg til på tross av egen oppfatning om hva eksempelvis god klasseledelse er. For, om mulig, å unngå dette, kan skoleledere involvere lærerne i utarbeidelsen slik at alle opplever at de har muligheter for å påvirke standarden og tilfredsstille deres behov for autonomi.

I norsk skole forventes det at lærere kan arbeide sammen for å legge til rette for elevenes læring, som oftest i team. For å kunne utnytte lærernes kompetanse best mulig, mener vi som Robinson (2011), at det er viktig med en strategisk bruk av de menneskelige ressursene. Ledere som fokuserer på å sette sammen team med ulik kompetanse, vil kunne oppleve at lærerne støtter og kompletterer hverandre. Ledere som er seg bevisste i valget av teamsammensetningen, vil kunne bidra til å utvikle den enkelte lærers kompetanse. Den enkeltes kompetanseheving, kan videre bidra til forbedring av undervisningen som igjen vil kunne bidra til å bedre elevenes læringsresultater. Når team skal settes sammen, kan ledere velge å involvere lærerne i prosessen slik at behovet for autonomi tilfredsstilles. Men lærernes behov for autonomi bør ikke gå på bekostning av velfungerende team basert på faglig kompetanse og gode samarbeidskonstellasjoner. Ledere har styringsrett, og bør benytte denne dersom de ser at lærernes ønsker kan gå på bekostning av elevenes læring. Ledere bør prioritere å gi tydelige begrunnelser for sine endelige valg av teamsammensetning for å bygge opp en tillit blant lærerne for valgene som er gjort. Lærere motiveres og trives med arbeidet sitt, sier Skaalvik & Skaalvik (2012), når teamarbeidet fungerer. Dersom teamarbeidet ikke fungerer, kan teamtanken oppleves som en belastning. Ledelsen bør gripe inn dersom et teamsamarbeid ikke fungerer for å beholde lærernes motivasjon til videre arbeid.

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) – Kultur for læring – stilles det forventninger om at norske skoler skal utvikle seg til lærende organisasjoner. Meldingen definerer lærende organisasjoner

som organisasjoner som utvikler kunnskap, reflekterer og forbedrer, utvikler og endrer seg ved behov. Robinson (2011) trekker fram tydelige mål for skolens utviklingsarbeid som en av dimensjonene for FUL-ledelse, og hun framhever viktigheten av at lærerne opplever at målene er deres. Her berøres lærernes behov for autonomi. Ledere som ønsker motiverte lærere som vil arbeide for å bedre elevenes læringsresultater bør, som vi viste til over, involvere i lærerne i utarbeidelsen av mål. Målene bør også være styrende for kompetansehevingstiltakene som skolen prioriterer. Når det gjelder lærernes behov for autonomi, kan det tilfredsstilles ved at de tas med på råd om hvilke områder skolen skal prioritere for å forbedre kompetansen til både lærere og elever. Behovet for tilhørighet vil også kunne tilfredsstilles ved at lederne bidrar til å skape felles interesse og engasjement for utviklingsarbeidet. Valg av utviklingsområder og tilbudene for kompetanseheving som lederne legger opp til vil kunne påvirke lærernes behov for kompetanse positivt fordi lærerne får muligheter til å utvikle seg.

Relasjonell tillit mellom ledere og lærere er viktig for at ledere skal kunne stille krav og gi støtte til lærerne. Robinson (2011) mener at graden av tillit mellom ledere og lærere vil kunne påvirke elevenes læring. For å bygge opp relasjoner til lærerne er det viktig lærerne opplever at lederne lytter. Det kan være lett for ledere å trå feil og ødelegge en eventuell tillit som er bygd opp. Lederen bør derfor være oppmerksom på mekanismer som kan oppstå i utøvelsen av ledelse. Det kan imidlertid være vanskelig, nesten umulig, til en hver tid å forutse hvordan en person reagerer på handlingene lederen utfører. En god dialog mellom lederne og lærerne kan medføre at det blir enklere å oppdage og kanskje motvirke negative reaksjoner hos den enkelte lærer. Om ledelsen er bevisst på hvordan den kommuniserer sine krav og gir sin støtte, kan de bygge en relasjon og en gjensidig tillit. Å vise respekt for den enkelte lærer kan være med på å skape en trygghet, som igjen kan påvirke behovet for tilhørighet positivt.

## **7.4 Veien videre**

Da vi forberedte vår masteroppgave var vårt første utgangspunkt at vi skulle sammenligne to skoler, en med gode resultater og en med mindre gode resultater. Bakgrunnen for å velge kontrasterende cases i den innledende fasen av arbeidet med masteroppgaven, hadde sin bakgrunn i et ønske om å ha bedre kontroll på ytre faktorer som influerer læreres handlinger (Andersen, 1997). Ved å finne to skoler som har mest mulig like egenskaper når det gjelder beholdning av lærere og med ulike måter å lede skolen på /ulike lederstiler, kunne vi ha vært



bedre skodd til å trekke kausalslutninger. Dette ble ikke mulig å få til innenfor de tidsrammene vi opererte innenfor. Blant annet på grunn av tiden vi hadde til rådighet og omfanget av en masteroppgave, valgte vi derfor å konsentrere oss om kun en skole. Skolen vi valgte kan kalles en vellykket skole. Vi mener fremdeles at det hadde vært interessant å sammenligne flere skoler, med ulik grad av resultatoppnåelse. Men dette hører hjemme i en eventuelle fremtidig studie. Det kunne også være interessant å se på ulike former for overordnet styring/ ulike kommuner.

# Litteraturliste

- Andersen, Svein S. (1997). *Case-studier og generalisering; forskningsstrategi og design*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Bandura, Albert. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bass, Bernard M. (2010). Lederskap. In Øyvind L. Martinsen (Ed.), *Perspektiver på ledelse* (3 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bengtsson, Jan. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. In Jan Bengtsson (Ed.), *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärlds fenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (pp. 9 - 43). Lund: Studentlitteratur.
- Brandth, Berit. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. In Harriet Holter & Ragnvald Kalleberg (Eds.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bryk, Anthony S., & Schneider, Barbara. (2002). *Trust in schools*. New York: Russel Sage Foundation.
- Bø, Inge, & Helle, Lars. (2002). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Creemers, Bert P.M., & Kyriakides, Leonidas. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness*. New York: Routledge.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1999). If We Are So Rich, Why Aren't We Happy. *American Psychologist*, 54, nr. 10, 821-827.
- Dahler-Larsen, Peter. (2006). *Evalueringskultur-Et begreb bliver til* (2 ed.). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dale, Erling Lars. (2004). Kritisk pedagogikk. In Petter Aasen, Per Bjørn Foros & Per Kjøl (Eds.), *Pedagogikk og politikk* (pp. 371-401). Oslo: Cappelen J W Forlag A/S.
- Dale, Erling Lars. (2008). *Fellesskolen - skolefaglig læring for alle* (1. ed.). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Deci, Edward L., Connell, James P., & Ryan, Richard M. (1989). Self-Determination in a Work Organisation. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590.
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In Edward L. Deci & Richard M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (2004 ed., pp. 3-33). New York: The University of Rochester Press.
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (Eds.). (2004). *Handbook of Self-Determination Research* (Soft cover ed. ed.). New York: The University of Rochester Press.
- Dysthe, Olga. (1997). Leing i et dialogperspektiv. In Otto Laurits Fuglestad & Sølvi Lillejord (Eds.), *Pedagogisk ledelse* (pp. 77-98). Bergen: Fagbokforlaget.
- Elstad, Eyvind. (2007). Understanding the nature of accountability failure in a technology-filled, laissez-faire classroom: disaffected students and teachers who give in. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 459-481.
- Elstad, Eyvind. (2008). Ansvarliggjøringsmekanismer: Når skoleeier eller pressen stiller skoler til ansvar. In Gjert Langfeldt, Eyvind Elstad & Stefan Hopmann (Eds.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*: Cappelen Damm

- Elstad, Eyvind. (2010). PISA i norsk offentlighet: politisk teknologi for styring og bebreidelsesmanøvrering In Eyvind Elstad & Kirsten Sivesind (Eds.), *PISA - Sannheten om skolen?* (pp. 100-121). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, Eyvind, Christophersen, Knut Andreas, & Turmo, Are. (2011). Social exchange theory as an expansion of organizational citizenship behavior among teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 405-422.
- Elster, Jon. (1998). A plea for mechanisms. In Peter Hedstrøm & Richard Swedberg (Eds.), *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emstad, Anne Berit, & Postholm, May Britt. (2010). "Instructional leadership"- et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. In Roy-Asle Andreassen, Eirik J. Irgens & Einar M. Skaalvik (Eds.), *Kompetent skoleledelse* (pp. 183-194). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Geertz, Clifford. (1973). Thick Description Toward an Interpretive Theory of Culture The Interpretation of Cultures: selected essays (pp. 3-30). New York: Basic Books. Retrieved from [http://www.sociosite.net/topics/texts/Geertz\\_Thick\\_Description.php](http://www.sociosite.net/topics/texts/Geertz_Thick_Description.php).
- Grønmo, Liv Sissel, Bergem, Ole Kristian, Kjærnsli, Marit, Lie, Svein, & Turmo, Are. (2004). Hva i all verden har skjedd med realfagene: norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Hallinger, Philip. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, Philip. (2005). Instructional leadership and the school principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hargreaves, Andy. (1994). *Lærerarbeid og skolekultur -Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hargreaves, Andy, & Shirley, Dennis. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. California: Corwin.
- Hattie, John. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hjardemaal, Finn. (2002). Vitenskapsteori. In Thor Arnfinn Kleven (Ed.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (pp. 28-60). Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring*. Oslo.
- Kuvaas, Bård (Ed.). (2011). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbasert HRM* (Vol. 3). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillemyr, Ole Fredrik. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, Jorunn. (2004). *Lederidentiteter i skolen -posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, Jorunn. (2006). Nyere forskning om skole-ledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 02, 96-107.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, from [http://lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=OPPLÆRINGSLOV\\*&](http://lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=OPPLÆRINGSLOV*&)

- Popper, Karl. (1976). *The Logic of the social sciences* (Glyn Adey & David Frisby, Trans.). In Theodor W. Adorno, Hans Albert, Ralf Dahrendorf, Jürgen Habermas, Harald Pilot & Karl R. Popper (Eds.), *The Positivist Dispute in German Sociology* (pp. 87- 104). London: Heinemann.
- Precey, Robin (2010). [Trust - a vital ingredient for inclusive successful educations]. Forelesning, IP 2010, Leading and Managing Inclusive Education in Europe.
- Ringdal, Kristen. (2001). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget
- Robinson, Viviane. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryan, Richard M., & Deci, Edward L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Vol. 55(1), s. 68-78.
- Sahlberg, Pasi. (2008). Rethinking accountability in a knowledge society. Retrieved from Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. United States of America: Basic Books.
- Senge, Peter M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization* New York: Doubleday.
- Skaalvik, Einar M., & Skaalvik, Sidsel. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Skaalvik, Einar M., & Skaalvik, Sidsel. (2011). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (Vol. 5). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, Einar M., & Skaalvik, Sidsel. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 19. (2009-2010). *Tid til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <http://www.regjeringen.no/pages/13290765/PDFS/STM200920100019000DDDDPDFS.pdf>.
- St. meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 11. (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 37. (1990-1991). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Oslo: Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Stålsett, Unn. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon* (2. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* Oslo.
- Vibe, Nils, Aamodt, Per Olaf, & Carlsten, Tone Cecilie. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS) (Vol. 23). Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

# Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide ledere

Vedlegg 2 Intervjuguide lærere

Vedlegg 3 Brev til informanter

Vedlegg 4 “Maltvik” skoles standard for klasseledelse.

## Vedlegg 1

### Intervjuguide ledere

Først vil vi takke for at dere tar dere tid til oss. Utgangspunktet for dette intervjuet er at vi skriver en masteroppgaven med temaet «motivering av lærere». I den forbindelse ønsker vi å snakke med en skoleledelse og lærere ved en skole for å høre **et eksempel** på hvordan dette arbeidet utføres på en skole. Navn og skole vil vi anonymisere så langt det lar seg gjøre i oppgaven vår. I tillegg vil den ferdige oppgaven klausuleres. Vi håper det er greit at vi gjør et lydopptak av intervjuet? Det vil bli slettet når vi har transkribert det.

1. Først vil vi gjerne at dere sier litt om hvor lenge dere har jobbet som skoleledere
2. Hva var deres opprinnelige motivasjon til å bli skoleledere?
3. Hvordan har dere i skoleledelsen fordelt arbeidet?

Dere har veldig gode resultater på nasjonale prøver i lesing (og regning).

4. Settes det mål for hvilke resultater dere skal oppnå?
5. Hvem setter disse målene? (lærerne? Ledelsen?)
6. Hvordan forsikrer dere dere om at lærerne jobber mot disse målene?
7. Hvordan følger dere opp lærerne i arbeidet med å nå disse målene?
8. Hvordan arbeider dere for at alle lærerne kjenner seg delaktige i prosessen fram mot de gode resultatene på nasjonale prøver?
9. Hvis resultatene skulle vise seg å ikke være som forventet. Hvordan håndterer du/dere det?
10. (Skolen har jo gode resultater. Hvordan vil dere beskrive deres innsats for nå/opprettholde disse resultatene?)
11. Kan dere fortelle litt om hvordan dere jobber for å holde læringstrykket oppe på skolen?
12. Det hender at noen lærere ikke lykkes i sitt arbeid /undervisning. Kan dere fortelle hvordan dere håndterer det?

### Kompetanse

Nå har vi noen spørsmål om lærernes kompetanse.

13. Har lærerne på denne skolen kompetanse i det de underviser i?

14. Tror dere alle lærerne kjenner seg kompetente i å drive med leseopplæring?

Når det gjelder kursing, er det varierende på skoler hvordan dette blir prioritert.

15. Hvordan prioriterer dere kompetanseheving på deres skole?

(Får lærerne dra på kurs? Hvordan blir kursdeltakerne prioritert?)

#### Autonomi

16. Kan dere fortelle litt om hvordan lærerne på denne skolen jobber (med leseopplæring)?

(Foreligger det noen føringer for hvordan lærerne skal jobbe, eller står alle fritt?)

#### Ytre motivasjon

17. I hvilken grad og hvordan ansvarliggjøres lærerne for klassens resultater?

18. Belønner dere lærere som gjør det bra? (lønn, arbeidstid, ...)

19. I hvilken grad bruker dere observasjon av lærernes undervisning? Hvordan jobber du videre med observasjonene?

20. Kan dere fortelle hvordan lærerne får tilbakemeldinger om arbeidet sitt (jf både observasjon og resultater)

21. Føler dere et visst press fra foreldrene ang resultater?

#### Tilhørighet

Dere har en visjon som omfatter både personalet, elver og foreldre.

22. Fortell hvordan arbeider dere mot skolens visjon?

23. Hvordan tenker dere/ jobber dere for å sette sammen teamene? ( Tilfeldig eller bevisst? Kriterier?)

24. Hvordan opplever dere at det «sosiale livet» blant lærerne er? Er dette noe dere i ledelsen er med på?

Tusen takk for at dere stilte opp, og brukte tida deres på oss ☺

## Vedlegg 2

### Intervjuguide lærere

Først vil vi takke for at dere tar dere tid til oss. Utgangspunktet for dette intervjuet er at vi skriver en masteroppgaven med temaet «motivering av lærere». I den forbindelse ønsker vi å snakke med en skoleledelse og lærere ved en skole for å høre **et eksempel** på hvordan dette arbeidet utføres på en skole. Navn og skole vil vi anonymisere så langt det lar seg gjøre i oppgaven vår. I tillegg vil den ferdige oppgaven klausuleres. Vi håper det er greit at vi gjør et lydopptak av intervjuet? Det vil bli slettet når vi har transkribert det.

1. Først vil vi gjerne at dere sier litt om hva slags roller/funksjon dere her, hvor lenge dere har jobbet som lærer
2. Hvorfor hadde dere lyst til å bli lærere?
  - a. Hvorfor er dere fremdeles lærere?
3. Er det klart for dere hvordan ledelsen har fordelt arbeidet sitt?

Dere har veldig gode resultater på nasjonale prøver i lesing (og regning).

4. Settes det mål for hvilke resultater dere skal oppnå?
5. Hvem setter disse målene? (lærerne? Ledelsen?)
6. Føler du deg forpliktet til å arbeide mot disse målene? Hvorfor?
7. I hvilken grad kjenner dere dere delaktige i prosessen fram mot de gode resultatene på nasjonale prøver på 5. trinn? Hva tror dere at deres kollegaer, timelærerne, tenker om dette?
8. Hvordan opplever dere at ledelsen følger opp dette arbeidet?
9. Hvis resultatene skulle vise seg å ikke være som forventet. Hvordan blir dette håndtert (både fra dere selv og fra ledelsen)?
10. Hvordan opplever dere at ledelsen arbeider for at alle skal yte sitt beste?
11. Hvordan opplever dere ledelsens arbeid med å hjelpe lærere som «ikke lykkes»/ strever i sitt arbeide?

### Kompetanse

12. Opplever du at du har nok kompetanse til å håndtere de kravene som jobben består av?
13. Hvordan vil du beskrive din egen kompetanse i leseopplæring?

Når det gjelder kursing, er det varierende på skoler hvordan dette blir prioritert.



14. Hvordan legges det til rette for at du får hevet din kompetanse/ får den kompetansen du trenger? (Får lærerne dra på kurs? Hvordan blir kursdeltakerne prioritert?)

#### Autonomi

15. Kan dere fortelle litt om hvordan dere jobber med leseopplæring?  
(Foreligger det noen føringer for hvordan lærerne skal jobbe, eller står alle fritt?)  
I hvilken grad opplever du at du får ta egne initiativ / valg i dette arbeidet?

#### Ytre motivasjon

16. I hvilken grad og hvordan ansvarliggjøres lærerne for klassens resultater? Hvordan oppfatter du disse kravene?
17. Er resultatene på nasjonale prøver er bevisst felles ansvar for alle lærerne, eller faller ansvaret på enkeltlærerne?
18. Opplever dere at gode resultater blir belønnet/anerkjent, og evt. hvordan? (lønn, arbeidstid, ...) Hvordan opplever dere dette?
19. I hvilken grad observerer ledelsen din/deres undervisning? Hvordan jobbes det videre med observasjonene?
20. Hvordan opplever dere at ledelsen involverer seg i undervisningen?
21. Kan dere fortelle hvordan dere får tilbakemeldinger fra ledelsen om arbeidet deres (jf både observasjon og resultater)
22. Hvilke forventninger stiller foreldrene til dere ang resultater? Hvordan opplever dere dette?

#### Tilhørighet

Dere har en visjon som omfatter både personalet, elver og foreldre.

23. Fortell hvordan arbeider dere mot skolens visjon?
24. Hvordan opplever dere at teamene blir satt sammen? ( Tilfeldig eller bevisst? Kriterier?)
25. Hvordan vil dere beskrive det «sosiale livet» blant lærerne er? Er dette noe ledelsen er med på?

Tusen takk for at dere stilte opp, og brukte tida deres på oss ☺

### Vedlegg 3

*Til mulige informanter ved XXXX skole.*

Oslo, xx. mai 2012

#### **Forespørsel om å delta på intervju i forbindelse med en masteroppgave**

Vi er masterstudenter ved ILS, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, ved Universitetet i Oslo. Vi gjennomfører nå en undersøkelse i forbindelse med vår masteroppgave i Utdanningsledelse.

Vår ambisjon er at denne studien skal kunne bidra til ny kunnskap om hvordan en skoleledelse motiverer sine lærere i arbeidet mot gode læringsresultater. Fokuset for masteroppgaven er hvordan motivasjonsarbeidet gjennomføres i praksis på en skole. Spørsmålene vil omhandle lederskap og motivasjon.

Vi vil anonymisere informanter og skole så langt det lar seg gjøre, og oppgaven vil bli klausulert. Det betyr at masteroppgaven ikke blir offentliggjort, og innsynet i oppgaven skjermes. Dette er fordi informanter ikke skal bli indirekte gjenkjent. Rådata vil bli anonymisert og lydopptak slettes ved prosjektslutt 31.12.2012.

Undersøkelsen er frivilling, og du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen. Vi ønsker å foreta et gruppeintervju med skolens ledelse, samt et gruppeintervju med 4 lærere ved skolen. Tidsramme per intervju er ca. en time. Ditt svar er viktig, og vi håper at du vil delta.

Har du spørsmål, kan du gjerne ringe eller sende e-post til Jenny Sundquist, tlf. 452 76 090, [jenny.sundquist@ude.oslo.kommune.no](mailto:jenny.sundquist@ude.oslo.kommune.no) eller Elisabeth Buer, tlf. 918 64 433, [elbuer@online.no](mailto:elbuer@online.no). Faglig ansvarlig for undersøkelsen er vår veileder ved ILS, Eyvind Elstad, som også kan kontaktes på telefon 22 85 76 13 eller e-post [eyvind.elstad@ils.uio.no](mailto:eyvind.elstad@ils.uio.no).

Med vennlig hilsen

Jenny Sundquist og Elisabeth Buer

## Vedlegg 4

### Klasseledelse Maltvik skole:

- Garderobesituasjonen.
- Læreren håndhilser på alle elevene før første time.
- Oppstart av timen. Komme fort i gang. Unngå "dødtid".
- Forutsigbarhet. Dagsplan og klare læringsmål for timen presenteres og skrives på tavlen. Alle timer begynner med læringsmål.
- Hvordan skape interesse, motivasjon og entusiasme for lærestoffet?
- Gode rutiner for overganger er innarbeidet.
- Orden og gode systemer i klasserom og garderobe.
- Elever med spesielle behov er ivaretatt og har faglig opplegg. Tilpasset opplæring.
- Elevene benytter ulike læringsstrategier.
- Vurdering og tilbakemelding til elevene. (Ros, målark, oppfølging av lekser....)
- Oppsummering av læringsmål etter hver økt.
- Avslutning av timen.
- Følge opp elevene i garderoben før de går ut.