

De motiverte mellomlederne

*En kvalitativ undersøkelse
av jobbmotivasjon hos
mellomledere i
grunnskolen.*

Ingelin Burkeland



Masteroppgave i Utdanningsledelse
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

25.oktober 2013

© Forfatter Ingelin Burkeland

År 2013

Tittel: De motiverte mellomlederne

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG

I denne oppgaven setter jeg fokus på hva som er viktig for at mellomledere i grunnskolen skal oppleve jobbmotivasjon og prestere godt i jobben. Mellomleder blir i nyere forskning sett på som en viktig og gjerne undervurdert brikke i organisasjonsmessig sammenheng, i flere studier omtalt som «endringsagenten», som potensielt sett både kan hemme og fremme endring og utvikling av en organisasjon (Hope, 2009; Paulsen, 2008). Det finnes lite forskning på mellomledere i kunnskapsorganisasjoner, og særlig lite på mellomledere i grunnskolen. De senere år har det vært økende interesse for forskningsresultater som viser at skoleledelsen, og ikke bare lærerne, har betydning for elevenes læringsresultat (Bryk and Schneider, 2002; Hattie, 2009; Robinson, 2011; Tschannen-Moran, 2004). Jeg finner det derfor både nyttig og interessant å kunne avdekke hva som får mellomledere i grunnskolen til å prestere sitt beste og være mest mulig motivert for jobben.

Oppgavens problemstilling lyder som følger:

«Hva kjennetegner de motiverte mellomlederne?»

Følgende forskningsspørsmål blir brukt til å belyse problemstillingen:

1. *Hvordan opplever mellomledere sine arbeidsoppgaver og ansvarsområder?*
2. *Hvordan opplever mellomledere tillitsforholdet til kolleger?*
3. *Hva mener mellomledere er viktig for å oppleve jobbmotivasjon?*

Studien er knyttet opp mot forskergruppen TEPEC og EMAIL2-prosjektet, som undersøker jobbmotivasjon på ulike nivåer i skolen. Oppgaven er tilknyttet EMAIL2 og TEPEC, ved at survey for EMAIL2 ble brukt som utgangspunkt for denne undersøkelsens intervjuguide, og ved at det teoretiske rammeverket som er brukt i studien, har mye til felles med det teoretiske rammeverket for EMAIL2. Studien er kvalitativ, og datamaterialet som ligger til grunn for oppgaven har jeg selv samlet inn. Datamaterialet består av intervjuer med syv mellomledere fra tre barneskoler i Bergen kommune. Intervjuene ble i sin helhet gjennomført og transkribert av undertegnede.

Oppgaven tar utgangspunkt i motivasjons- og organisasjonsteori. Sentrale begreper er rolletvetydighet, rollekonflikt og rolleoverbelastning (Brown, Jones and Leigh, 2005; Rizzo, House and Lirtzman, 1970), tilbakemelding (Debowksi, Wood and Bandura, 2001; Hattie, 2012; Hattie and Timperley, 2007; Latham, 2012), forventningsverditeori (Schunk, Pintrich

and Meece, 2010; Wigfield and Eccles, 2002), mestringsforventning (Bandura, 1997) og tillit (Bryk and Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2004).

Sentrale funn er at tillit og mestring er viktig for mellomledernes jobbmotivasjon. Positive tillitsforhold både til nærmeste leder, lederkolleger på samme nivå og til underordnede er viktig for at mellomlederne fortsetter i jobben, presterer godt og er motiverte for jobben. Mestringsopplevelser har også mye å si for at mellomlederne blir i jobben, er motiverte og opplever arbeidsglede. Felles forståelse og tydelige forventninger for hva mellomledernes rolle innebærer når det gjelder oppgaver og ansvar, er viktig for at mellomlederne skal kunne innfri forventninger, prestere godt og dermed oppleve at de mestrer jobben. Å ha oppgaver de verdsetter er også en kilde til arbeidsglede og motivasjon. Mangel på ressurser, særlig tid, uklarhet i forhold til hva som forventes av dem, konflikter på elev- og voksnivå og motstand i organisasjonen, opplever mellomlederne som negativt for jobbmotivasjon. Funnene indikerer at konstruktive tilbakemeldinger på prestasjon fra nærmeste leder, lederkolleger på samme nivå og underordnede, bidrar både til mellomledernes opplevelse av mestring, til deres mestringsforventninger for kommende oppgaver og til egen utvikling.

Oppsummert kan det sies at datamaterialet i stor grad bekrefter det teoretiske rammeverket, særlig gjelder dette mestrings og tillits betydning for jobbprestasjon og jobbmotivasjon. Studiens bekreftelser i det teoretiske rammeverket, er ikke uventet. Det som derimot er interessant, er at funn fra denne studien, som omhandler mellomledere, bekrefter et teoretisk rammeverk som er basert på ledere. Det kan tyde på at generell ledelses- og motivasjonsteori også er anvendbar på mellomledere.

Funn fra denne undersøkelsen kan gi implikasjoner både for skoleledere, skoleveiledere og skolelederutdanninger. Dette gjelder først og fremst kunnskap og forståelse for hva som kan få mellomledere til å prestere sitt beste og være mest mulig motivert for jobben. Dermed hvilken betydning mellomlederne kan ha i organisasjonen for at en skole drives effektivt og få gode elevresultater. Denne kunnskapen kan hjelpe både skoleledere og skoleveileder til å veilede mellomlederne slik at mellomlederne blir mest mulig motiverte og presterer sitt beste. Kunnskapen kan også få betydning for hva som blir satt fokus på i lederteamene og i skolen som organisasjon. Faktorene som i denne undersøkelsen viser seg å ha betydning for mellomledernes motivasjon; tillit, mestring, tilbakemelding og rolleavklaring, kan få

betydning for hva skoleveiledere ser etter når de kartlegger skoler, i forkant av tiltak for bedre skoleutvikling.

Gitt at tillit og mestring har så mye å si for mellomledernes motivasjon som denne studien viser, bør arbeid for å skape en tillitsfremmende kultur i organisasjonen og sikring av at mellomlederne får positive mestringsopplevelser, helst tidlig i arbeidsforholdet, være to viktige tiltak fra både skoleleders og skoleveileders side. Konstruktive tilbakemeldinger satt i et system, og arbeid å skape felles forståelse for hva mellomledernes stillingsinstruks innebærer, kan være tiltak for å fremme positive mestringsopplevelser for mellomlederne.

I skolelederutdanninger bør det løftes frem at generell ledelseslitteratur trolig også kan anvendes på mellomledere. I tillegg bør tillits og mestrings betydning for mellomledernes jobbprestasjon og jobbmotivasjon settes på dagsorden, særlig fordi mellomlederne kan ha stor indirekte betydning for skolens resultatproduksjon; elevenes læringsresultat.

Mellomlederne i skolen blir ofte beskrevet som særdeles viktig i forhold til å få skolemaskineriet til å gå rundt. Likevel har vi forholdsvis lite forskningsbasert kunnskap om disse lederes rolle og situasjon. Denne studien representerer et bidrag til feltet i og med at den kartlegger mellomlederens jobbmotivasjon, og hvilke faktorer som anses som viktige for at disse mellomlederne skal gjøre en god jobb. Det er ønskelig at der blir utført flere studier på mellomledere i grunnskolen, både for at funn fra denne studien kan bekreftes eller avkreftes, og for å skape større forståelse og få et enda mer helhetlig og nyansert bilde av hva om motiverer mellomlederne, endringsagentene, i grunnskolen.

FORORD

Denne oppgaven er på mange måter en realisering av noe jeg har tenkt på og ønsket lenge; å fordype meg i et fagområde over tid, og få en faglig tyngde på et høyere utdanningsnivå. Jeg håper også studien kan være en døråpner i forhold til videre karriereutvikling. Hvilke karrieremessige dører som eventuelt åpnes, er enda ukjent, men prosessen frem mot det ferdige oppgaveresultatet har uansett vært en spennende personlig reise og utvikling. Jeg har fått ny kunnskap, særlig om fagområdene motivasjon og mellomledere, og for hvordan man kan jobbe som forsker. Ettersom jeg har hatt full jobb som skoleleder og familie med tre barn ved siden av studiet, har jeg også blitt mye bedre på prioritering og bruk av tilgjengelig tid. Jeg har også fått bekreftet at man kan klare det meste om man bare vil, tror på og jobber hardt nok for det.

Takk til alle som har bidratt til at denne oppgaven ble en realitet, både i form av faglig og personlig veiledning, støtte, interesse og oppmuntring. Jeg vil rette særlig stor takk til min veileder, Christian Brandmo, for personlig oppmuntring, og for svært nyttig og konstruktiv faglig veiledning. Takk også til Eyvind Elstad, leder av TEPEC, og til Lisbeth M Brevik, medlem av TEPEC, for interesse for emnet, og nyttige råd og hjelp underveis. En stor takk til lederteamet på Haukås skole; Tone Bjelland, Espen Esmark, Britt Klyve og Lise Mikkelsen for interesse for oppgaven, teknisk hjelp, språkvask og fleksibilitet i forhold til tidsbruk. Dere har også vært uvurderlige i forhold til oppmuntring og tro på at jeg skulle komme i mål, særlig når jeg har opplevd å ha hodet under vannet. Jeg vil gjerne også takke Ole Hope, Jan Merok Paulsen og Kjersti Werner som bidro med litteraturtips og egne avhandlinger og oppgaver/artikler i startfasen av studiet. En spesiell takk til mellomlederne som villig stilte opp og delte sine tanker og refleksjoner med meg. Til slutt vil jeg takke for støtte generelt fra venner og familie ellers, ikke minst tre tålmodige barn, som særlig de siste to årene har blitt vant med at de finner sin nærmeste leder på hjemmekontoret med hodet i en bok eller klistret til pc'en. Nå er den tiden snart over, selv om min sønn påstår: «Mamma, du kommer aldri til å slutte å studere.» Vi får se.....

Bergen, oktober 2013

Ingelin Burkeland

Innhold

1	INNLEDNING	1
1.1	Personlig motivasjon	1
1.2	Kontekst.....	1
1.2.1	<i>Lokal kontekst</i>	2
1.2.2	<i>Mellomleders betydning</i>	3
1.3	Problemstilling.....	4
1.4	Kapitlenes hovedinnhold.....	6
2	TEORETISKE PERSPEKTIVER	7
2.1	Jobbmotivasjon	7
2.2	Mellomleder	8
2.3	Rollekonflikt, rolletvetydighet og rolleoverbelastning.....	9
2.4	Tilbakemelding (feedback)	13
2.5	Prestasjonsmotivasjon	15
2.5.1	<i>Mestringsforventning</i>	16
2.5.2	<i>Forventningsverditeori</i>	19
2.6	Tillit i organisasjonen.....	21
2.6.1	<i>Tillitsbegrepet</i>	21
2.6.2	<i>“Relational trust” (Bryk and Schneider) og “Trust” (Tschannen-Moran)</i>	22
2.7	Oppsummering.....	27
3	METODE.....	30
3.1	TEPEC og EMAIL2.....	30
3.2	Design og mulige feilkilder	30
3.3	Utvalg, intervjuguide, datainnsamling, transkripsjon og analyse	33
3.4	Gyldighet og forskningsetikk	36
4	EMPIRISKE FUNN	39
4.1	Hvordan opplever mellomledere sine arbeidsoppgaver og ansvarsområder med hensyn til: 41	
4.1.1	<i>Rolletvetydigheter, rollekonflikter og rolleoverbelastning?</i>	41
4.1.2	<i>Tilbakemelding, interesse, mestring, personlig nytte og tillit?</i>	44
4.2	Hvordan opplever mellomledere tillitsforholdet til kolleger, og hva har tillitsforholdet å si for deres jobbprestasjon og jobbmotivasjon?	47
4.2.1	<i>Nærmeste overordnede leder</i>	47
4.2.2	<i>Lederkolleger på samme nivå</i>	48
4.2.3	<i>Underordnede</i>	49

4.3	Hva mener mellomledere er viktig for å oppleve jobbmotivasjon?.....	50
5	DRØFTING AV FUNN.....	53
5.1	Hvordan opplever mellomledere sine arbeidsoppgaver og ansvarsområder med hensyn til: 53	
5.1.1	<i>Rolletvetydigheter, rollekonflikter og rolleoverbelastning?</i>	53
5.1.2	<i>Tilbakemelding, mestring, interesse, personlig nytte og tillit?</i>	57
5.2	Hvordan opplever mellomledere tillitsforholdet til kolleger, og hva har tillitsforholdet å si for jobbprestasjon og jobbmotivasjon?	62
5.2.1	<i>Nærmeste overordnede leder</i>	62
5.2.2	<i>Lederkolleger på samme nivå</i>	65
5.2.3	<i>Underordnede</i>	67
5.3	Hva mener mellomledere er viktig for å oppleve jobbmotivasjon?.....	68
6	AVSLUTNING.....	71
6.1	Oppsummering og konklusjon	71
6.2	Implikasjoner for praksis	73
6.2.1	<i>For skoleledere</i>	74
6.2.2	<i>For skoleeier</i>	75
6.2.3	<i>For skoleveiledere</i>	76
6.2.4	<i>For skolelederutdanninger</i>	77
6.3	Implikasjoner for videre forskning	77
7	REFERANSER	78

Vedlegg

- 1 Godkjenning fra NSD
- 2 Brev til informantene og samtykkeerklæring
- 3 Intervjuguide
- 4 Modeller:
 - 4.1 The High Performance Cycle (Latham, G.P., 2012:82)
 - 4.2 A model of Triadic Reciprocity (Schunk et.al., 2010:127)
 - 4.3 A social cognitive expectancy-value model (Schunk et.al., 2010:51)
- 5 Analysetabell

1 INNLEDNING

1.1 Personlig motivasjon

Jeg har stor interesse for ledelse generelt, og spesielt for hvordan samspillet mellom mennesker i en organisasjon fungerer, og for hvordan samspillet kan påvirke organisasjonens produktivitet og resultat. En viktig motivasjonsfaktor for meg da jeg startet på masterstudiet, var å skrive om noe som kunne være interessant og nyttig for flere enn meg selv. Da de ulike forskergruppene på ILS presenterte sine prosjekter for oss masterstudenter, ble jeg umiddelbart interessert i det som forskergruppen TEPEC formidlet om EMAIL2-prosjektet (Educational Management Aspects Influencing Learning), som undersøker jobbmotivasjon hos rektorer, mellomledere og lærere på landsbasis. Etter samtaler med leder av TEPEC, ble jeg oppmerksom både på mellomlederens potensielle handlingsrom, og på at det er relativt lite forskning på mellomledere i kunnskapsorganisasjoner, særlig i grunnskolen. Som mellomleder i grunnskolen selv, ble det også interessant for meg å gå i dybden på forhold jeg kan kjenne på til dagen, og samtidig fokusere på en objektiv tilnærming til oppgaven. Muligheten til å være knyttet opp mot en forskergruppe, og dermed få sjansen til å skrive om noe som kunne være av interesse for flere, i tillegg til at det var om et område det var lite forskning på fra før, var utslagsgivende for at tema for oppgaven min ble de motiverte mellomlederne i grunnskolen.

1.2 Kontekst

Det overordnede målet for offentlig grunnskole og videregående skole i Norge er å gi elevene fremtidsmuligheter og gjøre elevene i stand til «å mestre liva sine (..) for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet», (Oppl. § 1.1). Når det i fortsettelsen snakkes om produktivitet og resultat i organisasjonen, forstås det som i hvilken grad skolen klarer å øke elevenes læringsutbytte både faglig og sosialt, slik at elevene får en best mulig forutsetning for å kunne være både deltakere i, og bidragsyttere tilbake til, samfunnet.

Internasjonalt, nasjonalt og lokalt er det i dag et stort fokus på elevenes læringsresultater, noe vi blant annet kan se igjen på utstrakt bruk av tester og kartleggingsprøver, og evaluering og oppfølging av disse (Kvalitetsoppfølging Bergen kommune; nasjonale prøver; PISA; TIMSS). Hvordan elever lærer, hvilken undervisning som «virker», og lærerens betydning for elevens

læringsresultater, er satt på dagsorden (Hattie, 2009; Nordahl, 2010; TALIS, 2008 og 2009). Det har også blitt satt søkelys på hva som kjennetegner skoler som produserer gode elevresultat, og hvordan ledelsen ved den enkelte skole har betydning for elevenes læring og utvikling (Bryk and Schneider, 2002; Hattie, 2009; Kvalitet i skolen; Lythe, 2013; OECD, 2008; Robinson, 2007 og 2011; St.meld. nr. 31, 2007-2008; St. 19 2009–2010; Tschannen-Moran, 2004; Utdanningsdirektoratet, 2013). Hattie (Hattie, 2009; Lythe, 2013) presiserer hvor viktig det er at både lærere og skoleledere ser på seg selv som «change agents» som kan, og skal, gjøre en forskjell for barns utvikling og læring. Spesielt fremhever Hattie (Lythe, 2013) at skoleledere må ta innover seg hvilken påvirkning skoleledelsen har på undervisning og læring på skolen, og ikke la det ansvaret hvile på lærerne alene. Trygge relasjoner og tillit, direkte via læreren og indirekte via skoleledelsen, er noe av det som ser ut til å være sammenfallende i nyere forskning for hva som har betydning for og fremmer gode elevresultater.

1.2.1 Lokal kontekst

Høsten 2010 innførte Bergen kommune en ny ledermodell for alle grunnskolene i Bergen. Dette var en del av en helhetlig satsning på ledelse fra skoleeiernivå via skoleledelse til klasseledelse, med det overordnede målet å øke læringsutbyttet for elevene (Bergen kommune, 2010). Ved innføring av den nye modellen ble det satt fokus på pedagogisk ledelse og arbeid med å utvikle den enkelte skole til en lærende organisasjon (Roald, 2006; Senge, 2004), som middel til å nå målet om økt læring for både elever og organisasjonen som helhet. Et tiltak var at de tidligere undervisningsinspektørene ble erstattet med avdelingsledere, som da skulle inngå i skolens lederteam sammen med rektor. Inspektørene i Bergen har tidligere i hovedsak hatt det man gjerne betegner som administrative arbeidsoppgaver som blant annet vikaransvar, timeplanlegging, innkjøp, og noen har også hatt undervisning. En intensjon med den nye modellen var å gi rektor et større handlingsrom for overordnet strategisk og pedagogisk ledelse, mens avdelingslederne var de som skulle iverksette pedagogisk ledelse i praksis, blant annet ved å være «tettere på» den enkelte lærer som en faglig veileder. Avdelingslederne fikk ansvar for faglig oppfølging, pedagogisk utviklingsarbeid og personalansvar for en avdeling, i tillegg til en undervisningsprosent på mellom 30 og 50%. De mer administrative arbeidsoppgavene som inspektørene hadde hatt før, ble fordelt innad i lederteamene på skolene.

1.2.2 Mellomleders betydning

Selv om det fremdeles er relativt lite forsknings på mellomleders betydning i kunnskapsorganisasjoner (Paulsen, 2008a, 2008b, Paulsen, 2009), har det de senere år blitt satt mer søkelys på mellomleders betydning for en organisasjons utvikling, særlig i forhold til å iverksette det som er vedtatt politisk nasjonalt og lokalt.

En av utfordringene for mellomleder er å iverksette føringer og vedtak slik at de gir mening og får aksept både «oppover» og «nedover» i organisasjonen (Gleeson and Shain, 1999). Mellomleder kan sies å ha en koordineringsrolle mellom organisasjonens strategiske og operasjonelle nivå, der han både skal tolke, mekle og forhandle mellom ulike interesser. Det kan medføre at det er utfordrende å tilfredsstille nivået over seg og under seg samtidig, på den annen side har mellomleder en unik mulighet til å påvirke både oppover og nedover i organisasjonen nettopp på grunn av at han står midt i mellom to nivå (Floyd and Wooldridge, 1997; Gleeson and Shain, 1999; Hope, 2009; Paulsen, 2008a). Mellomleder kan derfor fungere både som bindeledd mellom nivåene, og som et filter som forebygger konflikter og motvirker avstand, i for eksempel skolen (Gleeson and Shain, 1999). Gleeson and Shain (1999) og Paulsen (2008a) omtaler mellomleder som «endringsagenten» i en organisasjon, og hevder mellomleder potensielt sett har et stort handlingsrom for innflytelse og endring i en organisasjon på grunn av sin stilling mellom nivåene, men at dette handlingsrommet gjerne ikke blir tilstrekkelig utnyttet. Paulsen (2008) hevder at det har vært for lite fokus på mellomledelse og mellomledere i norsk skoleforskning, og han stiller spørsmål ved om mellomledere i norsk skole er godt nok skolerte til å utnytte sitt potensielle handlingsrom.

De fleste mellomledere i skolen har en sammensatt jobbinstruks bestående av ledelse av en avdeling, medlem av skolens lederteam og undervisning. Derfor kan man si at mellomleder i skolen har motstridende rolleforventninger, ettersom han både skal være leder og kollega for de han leder, underordnet rektor samtidig som han er en del av lederteamet sammen med rektor, i tillegg til å være lærer i klasserommet. Den sammensatte jobbinstruksen med kan potensielt sett føre til stress (Paulsen, 2008) og rolleoverbelastning (Brown et.al, 2005). Gleeson and Shain (1999:470) omtaler dette som problemet med «double identities». Paulsen (2008a, 2008b) er også opptatt av at mange mellomledere i praksis er «først blant likemenn»; de har pedagogisk og skolefaglig kompetanse, men generelt lite formalkompetanse i ledelse, noe som også kan bidra til utfordringer i forhold til å innfri forventninger fra de ansatte, hvis ansatte forventer at mellomleder skal ha kunnskap utover det de selv besitter. I sin avhandling omtaler Paulsen (2008a) mellomleder som *den undervurderte endringsagenten*

nettopp med bakgrunn i mellomleders sammensatte jobbinstruks, men og potensielle påvirkningsmulighet. Hope (2009, 2010) hevder at det i forhold til å lykkes med organisatorisk og strategisk endring i organisasjoner har vært for mye fokus på toppledelse og for lite på mellomledelse. Han vektlegger mellomleders betydning og påvirkning som både utviklingsfremmende, og utviklingshemmende, for en organisasjon (Hope, 2009, 2010). Mellomleder, som den praktiske iverksetteren, blir ansett som så viktig for at en organisasjon skal lykkes med endringsprosesser, at hvis ikke mellomleder drar i samme retning og presterer til det beste for organisasjonen, kan utviklingsprosesser stoppe opp ved mellomlederleddet (Gleeson and Shain, 1999; Hope, 2009; Paulsen, 2008).

Med utgangspunkt i ledelsens indirekte betydning for elevenes læringsresultat og mellomleders betydning for endring og utvikling av en organisasjon, finner jeg det både interessant, og relevant, å se nærmere på hva som får mellomledere i grunnskolen til å være motiverte og prestere sitt beste i jobben. Dette kan trolig være av interesse både lokalt for Bergensskolen og for ledelse av skoler generelt.

1.3 Problemstilling

For organisasjoner generelt er det et overordnet mål å ha kontinuerlig høy og økende produktivitet, både for å utnytte sine ressurser best mulig, imøtekomme kundenes krav og være konkurransedyktige (Pritchard, 1995). Produktivitet kan forstås som hvor godt et system utnytter sine ressurser for å nå sine mål (Pritchard, 1995). Ettersom mennesker blir ansett som en verdifull (og kostbar) ressurs, vil det være både i skolens og samfunnets favør at den enkelte ansatte i skolen gjør en best mulig jobb. Maier (1955) referert i Latham (2012:3) viser til følgende sammenheng mellom jobbprestasjon og jobbmotivasjon: *evne + motivasjon = jobbprestasjon*. Latham (2012) hevder motivasjon er en integrert del av læring. Derfor kan man si at tid, penger og ressurser som en organisasjon bruker til å utvikle en ansatts evner, er bortkastet hvis ikke den ansatte velger å lære eller bruke den nyervervede kunnskapen og ferdighetene i jobben (Latham, 2012). Hvis man ønsker høy jobbprestasjon fra sine ansatte, er det ikke tilstrekkelig bare å avdekke hvilke evner og kunnskaper de ansatte trenger for å utføre jobben best mulig. Som leder må man også kunne veilede ansatte slik at de får et eget ønske om kontinuerlig forbedring og utvikling, det vil si man må hjelpe den enkelte ansatt til å bli motivert til å ta i bruk og videreutvikle egne evner og kunnskaper (Latham, 2012). For å kunne få ansatte til å ha høy jobbprestasjon hevder Latham (2012) det er svært viktig at ledere har tilstrekkelig kompetanse om motivasjon, slik at de vet hvordan de

kan veilede ansatte til å bli mest mulig motiverte for å bruke sine evner og kunnskaper i jobben. Kunnskap om hva som motiverer mellomledere i grunnskolen, kan dermed både gjøre mellomlederne mer bevisste selv på hva som motiverer dem, og gi rektorene større muligheter til å vite hvordan de kan veilede mellomlederne til å bli motivert til å ta i bruk sine evner og kunnskaper i jobben slik at de presterer best mulig.

Fra et organisasjonsperspektiv, med utgangspunkt i at mellomleder kan ha stor betydning for organisasjonens utvikling (Gleeson and Shain, 1999; Hope, 2009; Paulsen, 2008), vil det da være viktig både at mellomleder er motivert selv og innehar nødvendige evner og kunnskaper til å utføre arbeidsoppgavene, inkludert tilstrekkelig motivasjonskompetanse for å kunne veilede sine underordnede til å bli motiverte for jobben. På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende hovedproblemstilling:

Hva kjennetegner de motiverte mellomlederne?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å fokusere på mellomlederens opplevelse og forståelse av egen rolle i forhold til arbeidsoppgaver og ansvarsområder, og hvordan de opplever innholdet i sine arbeidsoppgaver. Jeg ser også på hva tilbakemelding på jobbprestasjon, opplevelse av mestring og tillitsrelasjoner betyr for dem i jobbsammenheng. I tillegg blir mellomlederne spurt generelt om hva de liker ved jobben og opplever at gir dem jobbmotivasjon. Oppgaven tar utgangspunkt i motivasjons- og organisasjonsteori. Sentrale begreper er rolletvetydighet, rollekonflikt og rolleoverbelastning (Brown, Jones and Leigh, 2005; Rizzo, House and Lirtzman, 1970), tilbakemelding (DeBowski, Wood and Bandura, 2001; Hattie and Timperley, 2007; Latham, 2012), forventningsverditeori (Schunk, Pintrich and Meece, 2010; Wigfield and Eccles, 2002), mestringsforventning (Bandura, 1997) og tillit (Bryk and Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2004).

Jeg har valgt følgende forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen:

- 1. Hvordan opplever mellomledere sine arbeidsoppgaver og ansvarsområder?*
- 2. Hvordan opplever mellomledere tillitsforholdet til kolleger?*
- 3. Hva mener mellomledere er viktig for å oppleve jobbmotivasjon?*

1.4 Kapitlenes hovedinnhold

Kapittel 1 inneholder formål med oppgaven, oppgavens kontekst og presentasjon av problemstilling.

Kapittel 2 gir et teoretisk rammeverk som kan belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Sentrale begreper er rolletvetydighet, rollekonflikt og rolleoverbelastning, tilbakemelding forventningsverditheori mestringsforventning og relasjonell tillit.

Kapittel 3 er oppgavens metodekapittel, der jeg gjør rede for empirisk design, kvalitativ metode, valg av informanter, gjennomføring og analyse av datainnsamling. I tillegg drøfter jeg resultatenes reliabilitet og validitet.

Kapittel 4 utgjør oppgavens empiriske del. Her presenteres resultatene, organisert etter forskningsspørsmålene.

Kapittel 5 er oppgavens drøftingsdel hvor jeg sammenholder resultatene med det teoretiske rammeverket fra kapittel 2. Kapittelet er delt i tre i forhold til de tre forskningsspørsmålene.

Kapittel 6 utgjør oppgavens avslutning, der jeg oppsummerer resultatene og presenterer en konklusjon basert på drøftingsdelen. Jeg viser også til mulige implikasjoner for praksis og eventuell videre forskning.

2 TEORETISKE PERSPEKTIVER

I dette kapittelet har jeg til hensikt å gi en teoretisk innramming som kan belyse forskningsspørsmålene. Det finnes mange teoretiske perspektiver jeg kunne valgt å benytte, men ettersom jeg har EMAIL2-prosjektet som utgangspunkt, har jeg gjort et utvalg delvis basert på hvilke teoretiske perspektiver som er benyttet i EMAIL2, og ellers supplert med andre perspektiver, slik at jeg totalt sett har fått et teoretisk rammeverk som jeg mener er relevant for å kunne belyse forskningsspørsmålene.

Med bakgrunn i den nye ledermodellen i Bergensskolen med endrede strukturer i ledelsen, og endring i oppgaver og ansvar både for rektor og mellomleder, finner jeg det interessant å se nærmere på hvordan mellomlederne opplever og forstår sin rolle, og hva innholdet i jobben betyr for dem. Flere studier (Debowski, Wood and Bandura, 2001; Hattie, 2012; Hattie and Timperley, 2007), viser til betydning av tilbakemelding for elevers læring og utvikling. Mestringsforventning er kjent fra litteraturen å ha betydning for prestasjon (Bandura, 1997; Schunk et.al, 2010; Wigfield and Eccles, 2002). Jeg ønsker derfor å se på hva tilbakemelding og mestring har å si for mellomledere i jobbsammenheng. Tillit og positive relasjoner mellom elever og lærere ser ut til å ha betydning for elevenes trivsel, læring og utvikling på skolen (Hattie, 2009; Nordahl, 2010; TALIS, 2008 og 2009;). Flere studier hevder også at tillit har betydning både for skolen som helhet, og for at rektor og lærere skal kunne utføre sin jobb best mulig (Bryk and Schneider, 2002; Robinson, 2007; Tschannen-Moran, 2004). Jeg er derfor interessert i å se nærmere på om tillit har betydning også for mellomledere i grunnskolen. Fokuset på mellomlederne er valgt særlig fordi det finnes relativt lite forskning på mellomledere i grunnskolen, og fordi nyere forskning kan tyde på at mellomledernes funksjon i organisasjonsmessig sammenheng er undervurdert (Hope, 2009; Paulsen, 2008).

Jeg vil starte med en kort redegjørelse for hva jeg legger i to av begrepene som benyttes i problemstillingen; jobbmotivasjon og mellomleder.

2.1 Jobbmotivasjon

Ordet motivasjon kommer fra det latinske verbet «movere», dvs. å bevege seg (Latham, 2012; Schunk et.al., 2010). Motivasjon handler om noe som får oss i gang, holder oss gående, og som får oss til å fullføre oppgaver (Schunk et.al., 2010). Selv om det er mange ulike teoretiske forklaringer på hva motivasjon egentlig er, er følgende definisjon i stor grad akseptert innenfor et kognitivt perspektiv: «Motivation is the process whereby goal-directed

activity is instigated and sustained» (Schunk et.al, 2010:4). Det vil si motivasjon blir sett som en prosess fremfor et produkt. Det er ikke noe vi kan observere direkte, men vi kan antyde et resultat, og spekulere på hva som fører til motivasjon blant annet basert på atferd og verbale utsagn fra individer (Schunk et.al., 2010). Ulike teorier vektlegger forskjellige komponenter som styrende for individets aktivitet. Det sosial-kognitive perspektivet, opprinnelig utviklet av Bandura (1986), vektlegger interaksjonen mellom kognitive, atferdsmessige og miljømessige variabler som styrende for atferd og tanker, og innenfor dette perspektivet blir mål og mestringsforventning (self-efficacy) sett på som viktige motivasjonskomponenter (Brandmo, i prosess; Schunk, et.al., 2010).

Jeg har i dette prosjektet valgt å ta utgangspunkt i et sosialt-kognitivt perspektiv på motivasjon, der jeg forstår motivasjon som resultat av en kognitiv prosess som påvirkes av individet selv, i form av blant annet individets mål og mestringsforventning, individets læring og prestasjoner, og interaksjonen mellom individ og kontekst, der tilbakemelding spiller en sentral rolle. Resultatet av den kognitive prosessen, også omtalt som gjensidig triadisk kausalitet (Schunk et.al., 2010:127; vedlegg 4, modell 4.2), er det som bestemmer om individet starter, opprettholder og fullfører aktivitet. I denne sammenhengen betyr det at jeg er opptatt av hvordan interaksjonen mellom mellomleder selv, mellomleders atferd og mellomleders arbeidsmiljø påvirker mellomleders jobbmotivasjon. Jeg vil se på ulike kognitive konstruksjoner som kan føre til motivasjon, deriblant mestringsforventning til, og verdsetting av, arbeidsoppgaver. I tillegg vil jeg se på hva tillit, tilbakemelding og avklaringer rundt egen rolle kan ha å si for jobbprestasjon og jobbmotivasjon. Resultatet av mellomleders jobbprestasjon, gir et grunnlag for tilbakemelding som mellomleder kan attribuere (Weiner, 1985) på ulike måter som kan virke tilbake på motivasjon. Jobbprestasjon kan da sees som et resultat som kan ha tilbakevirkende effekt på jobbmotivasjon. Med utgangspunkt i et sosialt-kognitivt perspektiv på motivasjon har jeg valgt følgende definisjon av Pinder på begrepet jobbmotivasjon: «A set of energetic forces that originate both within as well as beyond an individual's being, to initiate work related behavior, and to determine its form, direction, intensity and duration» (Latham, 2012:124).

2.2 Mellomleder

Det er mange ulike måter å definere en mellomleder på. Hope (2009) hevder at følgende tre dimensjoner danner basis for de fleste definisjoner av en mellomleder: den hierarkiske

dimensjon, den funksjonelle dimensjon og ansvarsdimensjonen. En mellomleder er plassert hierarkisk mellom minst to nivå, og han har en koordineringsrolle der han fungerer både som et bindeledd og et filter ved at han har i oppgave å mekle, forhandle og tolke mellom organisasjonens strategiske og operasjonelle nivå (Floyd and Wooldridge, 1997).

Mellomleder har i utgangspunktet ansvar for et avgrenset område i en organisasjon, f.eks. en avdeling eller et fagområde, og for koordinering både horisontalt på samme nivå med andre mellomledere og instanser knyttet til det nivået, og vertikalt mellom de ulike nivåene (Hope, 2009).

I dette prosjektet har jeg valgt å se på mellomledere i grunnskolen, nærmere bestemt barneskolen. Alle mellomlederne i utvalget er avdelingsledere i barneskolen i Bergen kommune, med arbeids- og ansvarsoppgaver etter føringer fra Bystyrevedtaket 9/2010 (Bergen kommune, 2010). Plassert hierarkisk i organisasjonen blir mellomleder i denne sammenheng den som er lærernes nærmeste leder og rektors nærmeste underordnede. Funksjonelt sett skal mellomleder både være en del av skolens lederteam sammen med rektor, samarbeide med de andre mellomlederne, være leder for en avdeling med lærere og være klasseleder for elever når hun underviser. Han har også en koordineringsrolle der han skal føre saker og formidle informasjon fra lærerne til lederteamet, samtidig som han har ansvar for å implementere bestemmelser gjort av lederteamet i sin avdeling. Mellomlederen har personalansvar, ansvar for faglig veiledning, ansvar for pedagogisk utviklingsarbeid for sin avdeling og undervisningsansvar for et gitt antall timer. Han har også diverse administrative oppgaver som bl.a. vikaransvar, timeplan, hjemmeside og ansvar for å koordinere mellom ulike instanser som PPT, BUP, barnevern og foresatte.

2.3 Rollekonflikt, rolletvetydighet og rolleoverbelastning

Kort tid etter implementering av den nye ledermodellen i Bergen kommune, ble det gjennomført et kvalitativt masterprosjekt som blant annet undersøkte hvordan mellomlederne og rektorene forstod innholdet i sin nye rolle. Det prosjektet avdekket uklarhet og usikkerhet knyttet til forståelse og forventning for den enkeltes arbeidsoppgaver og ansvar i lederteamene i Bergensskolen (Werner, 2011). Jeg ønsker å avdekke hvordan mellomlederne i dag opplever forventninger til egen rolle, og hva deres opplevelse kan ha å si for deres jobbprestasjon og jobbmotivasjon.

Rizzo et.al. definerer «rolle» som «a set of expectations about behavior for a position in a social structure» (1970:155). Forventninger til atferd forstås her som hvilken atferd man i en gitt kontekst mener den enkelte bør ha i forhold til den rollen man er i. *Rollekonflikt* oppstår, ifølge Rizzo et.al. (1970) og Peterson et.al. (1995), hvis man opplever uforenlige forventninger til rollen man er i eller man motstridende rolleforventninger fra ulike parter. Det kan være konflikt mellom egne verdier og det som er forventet av rollen, konflikt mellom egne evner, tilgjengelig tid, ressurser og forventninger til rollen, og ulike og motstridende forventninger til egen rolle fra flere hold som krever endring i egen atferd eller handlinger som ikke er forenlige (Rizzo et.al, 1970). *Rolletvetydighet* blir definert i forhold til om man vet hva man skal gjøre for å fylle rollen, hvordan andre vil respondere på atferd man viser og om man er klar over forventninger til egen atferd i en gitt rolle. Usikkerhet knyttet til hva som er forventet av den enkelte i en gitt rolle, i forhold til plikter, autoritet, relasjoner til andre, politiske føringer og opplevelse av manglende evne til å forutsi konsekvenser på egen atferd, kan oppleves som rolletvetydighet (Rizzo et.al. 1970). Autoritet blir her forstått som hva man har beslutningsmyndighet i forhold til, delegert fra nærmeste leder. Rizzo et.al.(1970) tar utgangspunkt i rolleteori som sier at et individ som opplever motstridende og uklare forventninger, uklarhet i forhold til hva man har autoritet til og hvordan man blir vurdert, kan oppleve stress, som kan føre til dårligere jobbprestasjon og dermed negativ organisatorisk effektivitet. I denne forbindelse hevder Rizzo et.al. (1970) at et av de viktigste trekkene ved en god leder er evnen til å gi klare instruksjoner, for å forebygge negative konsekvenser av rolletvetydighet og rollekonflikt. Hva som oppleves som stressfaktorer er imidlertid individuelt betinget; noen opplever f.eks. motstridende forventninger som problematisk, mens andre ser det som en utfordring de blir trigget til å balansere (Rizzo et.al.1970).

Opplevelsen av konflikt mellom flere roller, som krever motstridende atferd eller endring av atferd knyttet til en gitt situasjon, eller ved at man opplever at man ikke har de ressursene som skal til for å imøtekomme kravene til egen rolle, omtales som *rolleoverbelastning* (Brown et.al.2005; Peterson, 1995). Konsekvensene av rolleoverbelastning er blant annet at den positive effekten av mestringsforventning og målsetting (Bandura, 1997) svekkes, og dermed reduseres også et individs jobbprestasjon (Brown et.al., 2005). Det vil si rolleoverbelastning kan føre til at man ikke mestrer de oppgavene man forventer å mestre, fordi når situasjonen oppleves overveldende og uoverkommelig kan man miste evnen til å holde fokus på egen mestringsforventning og målene man jobber mot. Når rolleoverbelastning begrenser den positive effekten mestringsforventning og målsetting har på et individs jobbprestasjon, kan

også bindingene mellom de ulike leddene i «The High-Performance Cycle» (Brown, et.al. 2005; Latham, 2012) svekkes: «Role overload is likely to reduce the strength of relationships in the high performance cycle because it forces people to stretch their attention, effort, and resources thinly to cover overwhelming demands» (Brown et.al. 2005:973).

«The High-Performance Cycle» (Latham, 2012:82-83; vedlegg 5a), også omtalt som HPC, er en modell utviklet av Locke and Latham (1990a, 1990b). Den gir et bilde på hvordan man kan øke et individs jobbprestasjon, ved at den søker å forutsi, forklare og kunne si noe om hva som påvirker et individs jobbmotivasjon (Latham, 2007). I HPC blir utfordrende mål sammen med høy mestringsforventning om å nå målene, sett på som hoveddrivkraften for at en ansatt skal prestere godt. Evner, forpliktelse, tilbakemelding, oppgavens kompleksitet og situasjonelle begrensninger blir sett på som variabler for individets prestasjon, mens retning, innsats, utholdenhet og oppgavespesifikke strategier blir sett på som indikatorer for individets prestasjon. Utfordrende mål og høy mestringsforventning blir sagt å påvirke hverandre gjensidig, slik at de medvirker til at det skapes en positiv spiral der man i praksis får både økt jobbprestasjon, bedre trivsel for de ansatte, et høyere ønske om å bli værende i organisasjonen, samt arbeidstakere som i større grad håndterer fremtidige utfordringer (Latham, 2012). Når arbeidstakere f.eks. opplever at de ikke har ressursene som skal til for å utføre jobben (en situasjonell begrensning), kan de potensielt sett oppleve rolleoverbelastning, og dermed kan de positive effektene av målsetting og mestringsforventning bli svekket (Brown, et.al., 2005). Rolleoverbelastning blir, av både Brown et.al. (2005) og Latham (2012), sett på som svekkende for å opprettholde «The High-Performance Cycle», og dermed også for å opprettholde en effektiv og produktiv organisasjon. «When role overload is low, self-efficacy and goal levels form the basis of a high-performance cycle and effective self-regulation. When role overload is high, however, the self-regulatory mechanisms that keep individuals on track to achieve high performance lose their potency» (Brown. et.al. 2005:978).

Brown et.al. (2005) er opptatt av at rolleoverbelastning er et seriøst og voksende problem i mange arbeidsmiljø, og mener ledere bør være særlig varsomme med å presse dyktige ansatte som allerede presterer svært godt, såkalt «high performers» (Brown et.al., 2005:972), uten at disse i tillegg får ressursene som skal til for å løse oppgavene. Dette fordi «high performers» ser ut til å være mer sensitive for de negative effektene av stress og rolleoverbelastning enn andre (Brown et.al., 2005). For å forebygge negative effekter av rolleoverbelastning, er det viktig at ledere er oppmerksomme på signaler på rolleoverbelastning, som bl.a. økt fravær,

problemer med å holde tidsfrister og endring i atferd (Brown et.al., 2005). Oppdager man at en ansatt er i ferd med å oppleve rolleoverbelastning, er det viktig at man snarest mulig setter inn tiltak for å hjelpe vedkommende til å komme ut av «situasjonen», slik at det får færrest mulig negative ringvirkninger både for ham og organisasjonen.

En mellomleder som til vanlig presterer godt, setter seg utfordrende mål og som har tro på at han skal nå dem, kan prestere dårligere enn han ellers ville gjort hvis han opplever rolleoverbelastning. Dette fordi rolleoverbelastning kan oppleves så overveldende at mellomleder ikke klarer å holde fokus på at han faktisk kan klare å mestre i den gitte situasjonen. Hvis han mister tro på egen mestringsevne, kan det også føre både til at han presterer dårligere i den situasjonen, men også at han i fortsettelsen ikke setter seg utfordrende nok mål fordi han har opplevd et mestringstap. Ved at mellomleder ikke presterer sitt beste, får ikke organisasjonen utnyttet mellomleder som menneskelig ressurs og dermed kan rolleoverbelastning sees som kilde til energilekkasje fra organisasjonen. Holder man fast ved at ledelsen har indirekte betydning for elevenes læring, kan en mellomleder som presterer dårlig i jobben også påvirke elevenes læringsutbytte negativt.

Man kan tenke seg en mellomleder som er usikker på hvilken avgjørelsesmyndighet (autoritet) han har i forhold til spesialpedagogisk ansvar for sin avdeling (rolletvetydighet). Han får føringer fra rektor om at enkeltvedtak på et gitt trinn må reduseres, samtidig som mellomleder vet at både lærerne og foresatte er opptatt av at gjeldende elever trenger de enkeltvedtakene de har for å få tilstrekkelig hjelp (rollekonflikt). Opplevelsen av usikkerhet om autoritet i egen rolle og motstridende rolleforventninger kan føre til at mellomleder opplever rolleoverbelastning, som bl.a. kan påvirke hans tro på om han kan klare og har evnene som skal til for å mestre det spesialpedagogiske ansvaret. Ettersom rolleoverbelastning kan redusere den positive effekten av HPC, kan det også være negativt for mellomleders prestasjon og dermed over tid organisasjonens resultat. Derimot vil ikke utfordringer som motstridende forventninger og uklarhet rundt autoritet nødvendigvis føre til rolleoverbelastning, utfordringene kan også føre til at mellomleder blir trigget til å klare oppgavene til tross for at de fremstår krevende og i øyeblikket både uforenlige og uoverkommelige. Det er mye som tyder på at det vil være viktig at hans nærmeste leder er var på faresignal for rolleoverbelastning for at leder så langt som mulig skal kunne hindre, og aller helst forebygge, at rolleoverbelastning finner sted.

Oppsummert kan man si at rollekonflikt og rolletvetydighet kan føre til rolleoverbelastning, og at rolleoverbelastning kan være destruktivt for den enkelte arbeidstakers jobbprestasjon, og dermed trolig også destruktivt for organisasjonens effektivitet og produksjon. En ineffektiv organisasjon kan man anta vil påvirke elevenes læringsresultater negativt.

2.4 Tilbakemelding (feedback)

Med utgangspunkt i at tilbakemelding blir ansett som betydningsfullt for læring og utvikling for elever (Hattie, 2012; Hattie and Timperley, 2007), ønsker jeg å undersøke om tilbakemelding fra nærmeste leder, lederkolleger på samme nivå og underordnede blir opplevd betydningsfullt for mellomledere. Jeg ønsker også avdekke hvilken betydning de mener tilbakemelding har for deres jobbprestasjon og jobbmotivasjon.

Tilbakemelding forstås i denne sammenheng som «the measurement and feedback of job performance» (Patterson, et al., 2005:386). Ifølge Latham (2012) er målsetting og tilbakemelding gjensidig avhengig av hverandre; de «virker» bedre sammen en isolert. Latham (2012) hevder at tilbakemelding på prestasjon påvirker den enkeltes målsetting ved at tilbakemelding bidrar til at individet setter seg tilstrekkelig utfordrende mål, som igjen påvirker kvalitet og kvantitet på prestasjon. Når man opplever tilbakemelding som verdifull, vil man også oftere etterspørre tilbakemelding. Latham (2012) hevder effekt av tilbakemelding påvirkes både av konteksten den blir gitt i, personlighet og egen mestringsforventning hos den som mottar tilbakemeldingen. Effekt av tilbakemelding er likevel ikke entydig. Dette understrekes av Hattie and Timperley, som hevder: «feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative» (Hattie and Timperley, 2007:81). Riktignok er deres artikkel knyttet til elever og studenters læring og prestasjon, men jeg velger å ta utgangspunkt i at deler av deres funn kan være overførbare til mellomledere. Hattie og Timperley (2007) mener effekten påvirkes blant annet av hvilken type tilbakemelding som blir gitt og hvordan den blir gitt. For å få god effekt må tilbakemelding gis i en læringskontekst der tilbakemeldingen er veiledende og korrigerende, innenfor det mottaker kan ta til seg, forstå og bruke, men ikke som gir mottaker opplevelse av å ha mislykkes. Hattie and Timperley (2007) er også opptatt av at tilbakemelding ikke automatisk fører til endret atferd eller forståelse, fordi tilbakemeldingen kan bli akseptert, modifisert eller avvist av mottaker. Hvordan tilbakemelding blir attribuert av mottaker, hvordan mottaker forklarer sin prestasjon, vil trolig

påvirke effekt av tilbakemelding (Dweck, 2006; Weiner, 1985). Det vil si om mottaker forklarer sin prestasjon ut i fra eksterne eller interne faktorer, innenfor eller utenfor henne kontroll, og om hun mener det hun presterte i en gitt situasjon vil hun gjøre tilsvarende en annen gang, eller om hun tror hun kan utvikle seg. I denne sammenhengen har det mye å si om man ser på egne evner og kunnskap som stabilt eller dynamisk, sagt med Dwecks ord: om man tror man har «a fixed» eller «a growth mindset» (Dweck, 2006).

Personer med høy mestringsforventning, ser også ut til i større grad å kunne bruke både positiv og negativ tilbakemelding til å øke egen motivasjon, holde et oppgavefokus og øke egen innsats, fordi tror de kan klare å bruke tilbakemeldinger og håndtere utfordringer (Latham, 2012). En leder som er åpen for negativ tilbakemelding, gir et positivt signal i organisasjonen, fordi han viser at han tar andres meninger til etterretning (Latham, 2012), og åpner opp en kultur i organisasjonen der «feil» er akseptert. Særlig Hattie (Hattie, 2012; Lythe, 2013) er opptatt av at det er via feil vi lærer, så fremt det er en kultur der man ikke blir uthengt hvis man gjør feil, og at man får tilbakemelding på sine «feil» som man kan forstå og ta til seg. Negativ tilbakemelding i en kultur der det er akseptert å gjøre feil kan dermed gi en mulighet til å reflektere over hvorfor noe ikke fungerte, som er det et svært viktig bidrag til utvikling og læring både for ansatte og elever (Hattie, 2012; Lythe, 2013). Debowski, Wood and Bandura (2001) mener også at negativ tilbakemelding er utviklende og positivt for mottakers jobbprestasjon, fordi feil kan bidra til at man får ny innsikt og ser kreative løsninger. Dette gjelder hvis mottaker opplever at tilbakemeldingen er under hennes kontroll, forstått som at hun kan bruke den negative tilbakemeldingen til å få større forståelse og dermed mestre jobben bedre. Derimot hvis hun får tilbakemelding som «går over hodet på henne», og som hun ikke opplever hun kan bruke, har ikke negativ tilbakemelding samme utviklende effekt. Dette tilsvarer hva Hattie and Timperley (2007) mener om effekt av tilbakemelding; den må oppleves nyttig og forståelig for mottaker, og mottaker må være villig til å ta imot. På den annen side mener Bandura (1997) at positiv tilbakemelding i forhold til mål, øker innsats og bidrar til at man setter seg mer krevende mål. Van-Dijk and Kluger (2004) mener derimot at både positiv og negativ tilbakemelding kan gi økt motivasjon for mottaker, men det avgjørende er om tilbakemeldingen samsvarer med hva mottaker er innstilt på å få; positiv tilbakemelding som læringsfremmende eller negativ tilbakemelding som forebyggende (Latham, 2012).

Det ser ut til at det er viktig å bidra til at ansatte får en positiv mestringsforventning og en tro på at man kan tilegne seg de ferdighetene som skal til for å prestere godt (Latham, 2012),

ettersom det man har prestert tidligere trenger ikke være stabilt og varig, man kan hele tiden utvikle seg (Dweck, 2006; Weiner, 1985). Mål satt av en leder eller i samarbeid med leder kan påvirke mestringsforventning positivt ved at de kan oppleves som er et uttrykk for tillit fra leder til den ansatte (Latham, 2012).

Oppsummert kan ser det se ut til at man i første omgang bør sette tilbakemelding inn i et system for å sikre at tilbakemeldinger blir gitt. I tillegg peker mye mot at effekten av tilbakemeldinger er avhengig av hvorvidt tilbakemeldingen treffer mottaker på en slik måte at det oppleves både forståelig og nyttig. Hvis tilbakemeldingen oppleves forståelig og nyttig er det større sannsynlighet for at man tar tilbakemeldingen til seg og fortsetter å etterspørre tilbakemeldinger. Det ser ut til å være viktig å bygge en forståelse i organisasjonen for at alle kan lære og utvikle seg, en «growth mindset»-tenkning (Dweck, 2006), der intelligens og evner er dynamisk. En «growth-mindset»-tenkning i en kultur der feil blir sett på som kilde til læring (Hattie, 2012), kan trolig føre til enda større effekt av tilbakemelding.

Eksempelvis kan rektor hver høst sette mål for mellomleder i samarbeid med mellomleder, der det oppfordres til mål som både er læringsfremmende og som utfordrer mellomleder. Disse kan følges opp i refleksjonssamtaler i forhold til måloppnåelse i vårsemesteret. Et annet alternativ er skolevandring (Eide, 2013), der man på forhånd setter opp konkrete mål for vandringen og kriterier for vurdering sammen med mellomleder, slik at mellomleder både har et eierforhold til, og forståelse for både mål og vurderingskriterier. Et eierforhold til både mål og kriterier kan medvirke til at man i større grad forstår og kan ta til seg tilbakemeldingen. I refleksjonssamtalene i etterkant av SKV eller i medarbeidersamtalen vil det være viktig at man ikke har hovedfokus på enkeltprestasjoner, men har fokus på hva man har lært og hvordan erfaringene man har gjort seg, både negative og positive, kan bidra til videre utvikling, nye mål og kontinuerlig forbedret jobbprestasjon.

2.5 Prestasjonsmotivasjon

I forbindelse med at mellomlederne i dette utvalget har til dels nye arbeidsoppgaver og ansvarsområder, ønsker jeg å se nærmere på deres opplevelse av oppgavene og ansvaret. Jeg vil særlig se på om det ser ut til å ha betydning for deres jobbprestasjon og jobbmotivasjon om de har oppgaver de liker og som de opplever verdifulle, og som de forventer og opplever at de mestrer.

Forskere som jobber med prestasjonsmotivasjon er gjerne opptatt av å forklare hva som påvirker individets valg av oppgaver, utholdenhet i oppgaver og evne til å fullføre oppgavene (Wigfield and Eccles, 1992). I denne oppgaven har jeg valgt å bruke Banduras teori om mestringsforventning (self-efficacy) (Bandura, 1977, 1993, 1986, 1997; Brandmo, i prosess; Latham, 2012; Schunk et.al, 2010). Jeg vil også bruke Wigfield and Eccles (Schunk et.al, 2010; Wigfield and Eccles, 1992, 2002) sin forventnings-verdi teori (expectancy-value-theory), selv om denne teorien i hovedsak er basert på studier av studenter, og ikke voksne arbeidstakere.

2.5.1 Mestringsforventning

Litteraturen viser til at mestringsforventninger kan ha stor innvirkning på individers motivasjon ved blant annet valg av oppgave, innsats, utholdenhet og resultater på en oppgave (Bandura, 1997; Brandmo, 2011; Latham, 2012; Schunk m.fl., 2010), og dette ser ut til å påvirke individers prestasjoner. Jeg ønsker derfor å avdekke hva mestringsopplevelser og mestringsforventninger kan ha å si for mellomlederens jobbprestasjon og jobbmotivasjon.

Bandura omtales gjerne som grunnleggeren av det sosialkognitive perspektivet. Han er opptatt av at menneskelige tanker og atferd formes av, og kan forstås ut i fra, interaksjonen mellom personens indre prosesser (mål, motivasjon, læring), personens atferd (handlinger) og de ytre omgivelsene (kollegaer, litteratur, fysiske omgivelser) (Brandmo, i prosess; Latham, 2012). Dette samspillet beskrives også som «gjensidig triadisk kausalitet» (Schunk et.al., 2010:127, vedlegg 4-modell 4.2). Motivasjon blir betraktet som et resultat av kognitive konstruksjoner som blir formet i «gjensidig triadisk kausalitet». Målsetting og self-efficacy er eksempler på slike kognitive konstruksjoner. Det kan se ut til at høye, men oppnåelige mål som oftest fører til best innsats og prestasjon, blant annet fordi det er belønning i seg selv å nå et utfordrende mål (Brandmo, i prosess).

Det blir sagt at mestringsforventning har en direkte psykologisk virkning på individets kognisjon, motivasjon og affektive tilstand, som igjen påvirker individets evne til å organisere påkrevde ressurser for å gjennomføre gitte oppgaver (Brandmo, 2011). En mellomleder som i utgangspunktet har kunnskapen som skal til for å lede et avdelingsmøte som et lærende møte, men ikke forventer at hun skal klare det i praksis, vil ifølge Bandura (1997), mest sannsynlig lykkes dårligere med gjennomføringen enn en avdelingsleder med tilsvarende kunnskap som forventer at gjennomføringen av møte vil gå bra. Motsatt hvis avdelingsleder forventer at hun vil lykkes med gjennomføringen, vil hun trolig bli mer entusiastisk, yte større innsats, være

mer utholdende og dermed lykkes bedre med gjennomføringen. I tillegg ser det ut til at mestringsforventning også påvirker hvor utholdende man er i møte med utfordringer og stressende situasjoner, og hvordan vi føler oss psykisk og fysisk (Bandura, 1977). Det vil si at positive mestringsforventninger kan bidra til en positiv spiral der man ikke viker for utfordringer og man blir mindre stresset, fordi man har tro på at man vil håndtere situasjonen.

Følgende fire kilder bidrar både positivt og negativt med informasjon til de kognitive prosessene som skaper mestringsforventninger (Bandura, 1977,1986,1993,1997; Brandmo, 2011):

Enactive experience kan oversettes som egenopplevde mestringserfaringer. Dette blir sett på som den mest betydningsfulle faktoren som påvirker individets totale mestringsforventning. Gjentatt suksess ser ut til å styrke mestringsforventning, mens gjentatt fiasko vil svekke den. Bandura (1977) legger vekt på at det er viktig å få positive mestringsopplevelser tidlig, fordi det vil bidra til mestringsforventning om å håndtere tilsvarende kommende situasjoner. Man kan tenke seg en mellomleder som tidlig i arbeidsforholdet opplever å mestre ledelse av avdelingsmøter. Hvis hun får en forventning, basert på erfaring, om at hun kan mestre ledelse av avdelingsmøter, blir hun gjerne mindre stresset og bedre rustet til å kunne håndtere utfordringer og negative mestringsopplevelser i kommende møter, som motstand mot saker hun skal fronte, eller avdelingsmedlemmer som bevisst eller ubevisst avbryter eller sporer av til andre saker.

Andres mestringserfaringer (vicarious experience) kan oversettes som mestringsforventning gjennom observasjon og sammenligning av andres dyktighet. Bandura (1997) hevder at det å se andre lykkes, særlig om man kan identifisere seg med vedkommende, også er en viktig faktor som bidrar til egen mestringsforventning. Dyktige kolleger, i dette tilfelle de andre mellomlederne og rektor, kan være viktige bidragsytere som rollemodeller for mellomlederen. Både det å se at de nærmeste rundt seg lykkes med, og håndterer oppgaver og utfordringer godt, i tillegg til at man kan identifisere seg med dem, er viktig for å styrke mellomlederens mestringsforventning. Det kan for eksempel være å se at en av de andre mellomlederne håndterer en utfordring på et møte på en god måte.

Verbal overtalelse (verbal persuasion) vil si oppmuntring og tilbakemelding fra andre om at en innehar visse evner. Positiv tilbakemelding på arbeid eller pågående oppgave vil få mennesker til å yte større innsats og bevare denne hvis man opplever at oppmuntringen er reell (Bandura, 1997). For at oppmuntringen skal oppleves reell, må tilbakemeldingen være

innenfor grensene av hva individet kan prestere, og fra en person som vedkommende har tiltro til. Konstruktive tilbakemeldinger til mellomlederne fra en som de har tiltro til, som bidrar til at de korrigerer atferd, finner løsninger og øker deres prestasjoner uten at de opplever å ha mislykkes, kan da bidra til å påvirke mellomledernes mestringsforventning i positiv retning. I eksempelet over kan det være å ha med rektor på et avdelingsmøte og få konstruktiv tilbakemelding fra ham på hvordan møtet ble ledet, gjerne ut i fra kriterier som mellomleder og rektor har blitt enige om på forhånd.

Psykologisk tilstand (physiological state) vil si egen vurdering av fysikk og følelsesliv i møte med oppgaver en forsøker å løse. Følelser og tanker kan påvirke hvordan et individ vurderer egen evne til å mestre. Særlig kan negative mestringsopplevelser bidra til at man knytter negative følelser og tanker til tilsvarende nye oppgaver. Ettersom positive mestringsopplevelser kan se ut til å øke individets evne til å være løsningsorientert og utholdende til man har løst en oppgave, kan de trolig også fungere som en «beskyttelse» mot ringvirkningene av negative mestringsopplevelser. Det styrker forståelsen av at man må jobbe for at mellomlederne tidlig i arbeidsforholdet får positive mestringsopplevelser, slik at de er mer rustet til å håndtere utfordringer og stressende situasjoner som mest sannsynlig vil komme.

Bandura (1977) hevder at mestringsforventning ikke er nok i seg selv for å nå ønsket mål, man må også inneha ferdighetene som skal til for å nå målet. Det vil si, i tillegg til egen mestringsforventning om å kunne lede kommende avdelingsmøter på en god måte, er mellomlederen i eksempelet også avhengig av både å ha en realistisk forståelse og vurdering av egne evner, i tillegg til faktisk å inneha de nødvendige kunnskaper om hvordan man kan lede et møte på en god måte (Bandura, 1997; Latham, 2012; Schunk et.al., 2010).

Det er også viktig at man jevnlig øker utfordringene, slik at det utvikles en positiv spiral der utfordringer og innlæring av nye ferdigheter, og kompetanse for å håndtere utfordringene, bidrar til nye positive mestringserfaringer (Bandura, 1997). Dette kan gjøre at man blir motivert til å ta fatt på nye krevende oppgaver og setter seg enda mer utfordrende mestringsmål (Latham, 2012). Høy egen mestringsforventning og utfordrende mål, bidrar til at man blir sterkere knyttet til målene (Bandura, 1997). En slik positiv utviklingspiral kan gjøre at man blir jevnlig styrket til å håndtere utfordringer og negative mestringsopplevelser.

Mestringsforventning ser dermed ut til å ha betydning for om mellomlederen velger å gå i gang med en krevende oppgave eller ikke. Hvis hun forventer at hun vil håndtere en krevende

oppgave, vil hun mest sannsynlig gå i gang med oppgaven, derimot hvis hun tror hun ikke vil mestre oppgaven vil hun trolig unngå den eller utsette den (Schunk et.al., 2010). Gjentatte negative mestringsopplevelser eller mestringsopplevelser av mer skjellsettende karakter bidrar ofte til lave mestringsforventninger og vil ofte føre til at man unngår tilsvarende oppgaver. Hvis man unngår krevende oppgaver, vil det også hindre at man får en mulighet til å få konstruktiv tilbakemelding på en slik oppgave, som kunne vært et bidrag til å snu spiralen og endre den lave mestringsforventningen (Schunk et.al., 2010). For mange negative mestringsopplevelser kan føre til utvikling av en negativ spiral. Urealistisk mestringsforventning er også negativt, da det også vil kunne hindre positive mestringsopplevelser. Generelt blir det sagt at det optimale er å ha mestringsforventning som er akkurat innenfor hva individet kan klare å prestere (Schunk et.al., 2010).

2.5.2 Forventningsverditeori

Forventnings-verdi-teori blir av Wigfield and Eccles (2002) fremhevet som et av de viktigste perspektiv på prestasjonsmotivasjon, og har ifølge Schunk et.al. (2010) stor empirisk støtte i utdanningssammenhenger. Wigfield and Eccles' teori visualiseres i en sosial kognitiv forventnings-verdi modell (se vedlegg 4b, og Schunk et.al., 2010:51).

Wigfield and Eccles (Schunk et.al. 2010) hevder at de to viktigste motivasjonsindikatorne for prestasjonsmotivasjon er individets egen forventning om å mestre en oppgave (-kan jeg klare denne oppgaven?) og individets vurdering av oppgavens verdi (-hvorfor skal jeg gjøre denne oppgaven?). De mener at forventning om å klare en oppgave har størst påvirkning på hvordan man presterer på selve oppgaven, mens vurdering av oppgavens verdi i større grad påvirker valg av oppgave (Schunk et.al., 2010). Det som da vil få størst betydning for individets prestasjon generelt, er individets vurdering av oppgavens verdi, fordi man kan oppleve at man er kompetent til å gjøre en oppgave, men hvis man ikke opplever at oppgaven har verdi, kan det være man velger oppgaven vekk (Wigfield and Eccles, 2002).

En oppgaves verdi blir vurdert ut i fra følgende fire hovedkomponenter (Schunk et.al., 2010:62-64; Wigfield and Eccles, 2002:94-95;):

Viktighet (attainment value) i betydningen hvor viktig det er for personen å mestre en oppgave godt. Det vil variere hvilke oppgaver den enkelte vurderer som viktige å mestre alt etter hvordan man definerer seg selv, hva som styrker og definerer eget selvbilde.

Interesse (intrinsic interest) i betydningen hvor mye personen liker å utføre og jobbe med oppgaven. Fokuset er i utgangspunktet sterkere på hvordan opplevelsen er mens man holder på med oppgaven, enn hva utført oppgave vil føre til. Ifølge Wigfield and Eccles (2002) vil høy interesse føre til at personer blir mer engasjert i oppgaven, mer utholdende i forhold til oppgaven og mer motivert for å jobbe med oppgaven.

Personlig nytte (utility value) i betydningen hvor nyttig det kan være for personen å ha utført oppgaven med tanke på fremtidige mål. Det handler om vurdering av oppgavens indirekte betydning, hva den kan bidra til på sikt.

Kostnad (cost belief) i betydningen hva må man forsake for å utføre oppgaven, hva får man ikke gjort hvis man velger oppgaven. Sagt på en annen måte; om den enkelte vurderer oppgavens verdi som verdt «prisen man må betale» for å utføre den.

Den enkelte av disse fire komponentene, som til sammen utgjør oppgavens prestasjonsverdi, vil, i følge Wigfield and Eccles (2002), påvirke prestasjonsatferd som valg, utholdenhet og faktisk prestasjon. Man kan tenke seg en mellomleder som er svært opptatt av relasjoners betydning for arbeidstakernes trivsel og som ønsker å fremstå som kunnskapsrik på området og god på å bygge relasjoner i praksis. Hvis mellomlederen skal holde et innlegg på fellestid om relasjonsbygging på arbeidsplassen, vil det da trolig være ekstra viktig for mellomleder å oppleve å mestre presentasjonen godt fordi det er med på å styrke bildet av hvordan hun vil fremstå (viktighet). I tillegg kan det å holde selve presentasjonen om det som hun brenner for være like viktig for henne som resultat av selve presentasjonen (interesse). Hvis presentasjonen blir vellykket, kan man få rykte på seg som god foredragsholder eller kunnskapsrik innenfor området, og slik få mulighet å få flere tilsvarende oppgaver av rektor eller andre (personlig nytte). Ved at hun holder presentasjonen, må andre oppgaver vente, og hun må da vurdere om hun opplever at det var verdt å bruke tid på presentasjonen fremfor andre oppgaver, som da blir utsatt eller ikke tid til (kostnad). Den totale vurderingen av disse komponentene, oppgavens prestasjonsverdi (-hvorfor skal jeg gjøre denne oppgaven), vil sammen med hennes mestringsforventning om å holde en god presentasjon (-kan jeg klare denne oppgaven) i følge Wigfield and Eccles forventningsverditeori (Schunk et.al., 2010) påvirke hennes prestasjon og motivasjon for oppgaven.

Satt inn i mellomleders kontekst, kan det se ut til at rektor på den ene siden bør ha størst fokus på å bygge opp mellomleders mestringsforventning slik at hun presterer best mulig på oppgaver. På den annen side, hvis rektor også gir henne oppgaver hun verdsetter, kan det

påvirke at hun velger å bruke tid og legge arbeid i tilsvarende oppgaver fremover, slik at verdsetting kan sies å få en mer langsiktig påvirkning. Også sagt slik: «Value has strong motivational benefits, both long and short term» (Schunk et.al., 2010:65).

Både Banduras teori om mestringsforventning (1997) og Wigfield and Eccles teori om forventningsverdi (Schunk et.al. 2010) er opptatt av hvordan et individ vurderer og møter en oppgave basert på tidligere erfaringer. Noe av det som skiller dem er Banduras teori blir ansett å være mer oppgave- og situasjonsspesifikk enn Wigfield and Eccles teori (Latham, 2012). I tillegg er Bandura særlig opptatt av målsetting som styrende for individets motivasjon for å løse en oppgave i en gitt situasjon (Latham, 2012). Bandura mener noe av det viktigste som leder til varig motivasjon er å få til en positiv spiral mellom mål, mestringsforventning og feedback (Latham, 2012).

Oppsummert kan det se ut til at det er viktig at arbeidstakere får positive mestringsopplevelser tidlig i sitt arbeidsforhold, slik at de både får utviklet og styrket sine mestringsforventninger til tilsvarende oppgaver, og blir mer rustet til å håndtere utfordringer. Et lederteam med gode rollemodeller, som også oppmuntrer og gir tilbakemelding til mellomleder hvis hun er usikker, kan trolig fremme mellomleders mestringsforventning. Det ser også ut til å være positivt hvis mellomleder har noen oppgaver hun både tror hun kan mestre og som hun verdsetter å mestre. Resultat av dette kan bli en motivert mellomleder som kommer inn i en positiv spiral der hun setter seg jevnlig mer utfordrende mål, presterer godt, får konstruktiv tilbakemelding og blir, og fortsetter å være, motivert for jobben.

2.6 Tillit i organisasjonen

Bryk and Schneider (2002) og Tschannen-Moran (2004) setter fokus på hvordan tillit kan være en ressurs som bidrar til mer vellykket skoleutvikling, ved å gjøre skolen mer effektiv og forbedre elevenes læringsutbytte. Med bakgrunn i Bryk and Schneider og Tschannen-Morans forskning, og det økte fokuset på betydning av tillit mellom lærer og elev for elevers trivsel og læringsresultater (Hattie 2009; Nordahl, 2010), ønsker jeg å avdekke hva mellomledere mener tillit betyr for dem i jobbsammenheng, og om tillit kan se ut til å påvirke deres jobbprestasjon og jobbmotivasjon.

2.6.1 Tillitsbegrepet

Bryk and Schneider bruker begrepet «relational trust», som defineres slik: «The interpersonal social exchanges that take place in a school community» (Bryk and Schneider, 2002:12). De

mellommenneskelige sosiale utvekslingene som vises til er mellom rektor-lærer, rektor-foreldre, lærer-lærer, lærer-elev og lærer-foreldre (Bryk and Schneider, 2002). Tschannen-Moran bruker følgende definisjon på tillit: “Trust is one’s willingness to be vulnerable to another based on the confidence that the other is benevolent, honest, open, reliable, and competent” (Tschannen-Moran, 2004:17). Man kan si at tillitsbegrepet i begge teoriene fremstår relativt vidt, noen vil gjerne hevde at begrepet er så vidt at det kan være vanskelig å vite hva man egentlig legger i det. Slik jeg forstår tillitsbegrepet basert på begge teoriene, handler tillit i denne forbindelse om resultatet av den kontinuerlige sosiale interaksjonen mellom mennesker i en organisasjon. Jeg forstår tillitsbegrepet som både dynamisk og som person- og kontekstavhengig, slik at det er den enkeltes individuelle opplevelse av tillit i en gitt kontekst som definerer kvaliteten på tillit, og tilliten kan fortløpende både svekkes og styrkes av kvaliteten på det mellommenneskelige samspillet. Videre i oppgaven har jeg i hovedsak valgt å bruke «tillit» om både Bryk and Schneiders «relational trust» og Tschannen-Morans «trust».

Selv om mellomlederen ikke blir nevnt i hverken Bryk and Schneiders eller i Tschannen-Morans teori, velger jeg likevel å bruke teoriene i forhold til følgende relasjoner og tillitsforhold som mellomledere omfattes av; mellomleder-rektor, mellomleder-mellomleder og mellomleder-lærer. Dette begrunnes med at mellomlederne i min undersøkelse langt på vei har mange av de samme funksjonene som en rektor tradisjonelt har hatt, og fordi jeg velger å ha som utgangspunkt at mellomledere også omfattes av de ulike sosiale utvekslingene som finner sted i et skolesamfunn. Betydning av tillit kan derfor også berøre mellomledere.

2.6.2 “Relational trust” (Bryk and Schneider) og “Trust” (Tschannen-Moran)

Jeg har valgt å prestere teoriene parallelt. Tillit blir i de to teoriene basert på individets vurdering av samspillet mellom henholdsvis fire (Bryk and Schneider, 2002:23) og fem (Tschannen-Moran, 2004:34) kriterier.

Skjematisk oversikt over kriterier som grunnlag for tillit					
Bryk and Schneider (2002)	Respekt (respect)	Kompetanse (competence)	Personlig omsorg for andre (personal regard)	Integritet (personal integrity)	
Tschannen-Moran (2004)	Åpenhet (openness)	Kompetanse (competence)	Benevolence (velvillighet)	Ærlighet (honesty)	Til å stole på (reliability)

Respekt betyr i denne sammenhengen anerkjennelsen av hvilken rolle den enkelte person spiller i et barns utdanning, og den gjensidige avhengigheten som eksisterer mellom de ulike parter i skolesamfunnet for å lykkes best mulig med den oppgaven. Hvordan man kommuniserer med hverandre i skolesamfunnet, evnen til å lytte, ta den andres perspektiv (selv om man er uenig) og ta innover seg at samarbeid er avgjørende for å lykkes, sier noe om i hvilken grad respekt er tilstede i det mellommenneskelige samspillet i organisasjonen. Hvis mellomleder opplever at rektor lytter til henne og prøver å sette seg inn i hennes situasjon når hun forteller om en krevende elev-sak, og hvis rektor i tillegg viser at elevsaken må løses i fellesskap, kan det bidra til økt respekt fra mellomleder til rektor. En slik opplevelse kan bidra til at tillitsforholdet mellom rektor og mellomleder blir styrket.

Åpenhet sees som en prosess der man våger å gjøre seg selv sårbar overfor andre ved at man deler informasjon, innflytelse og kontroll. Hvis rektor viser seg selv sårbar via åpenhet overfor mellomleder ved å dele egne utfordringer i jobben, kan rektor som rollemodell, bidra til at det skapes kultur for åpenhet i organisasjonen. Åpenhet fra rektor til mellomleder og fra mellomleder til lærerne er en måte å vise og skape tillit på. Både åpenhet og respekt handler om å våge å vise seg sårbar, blant annet ved å be om og ta imot hjelp, og uttrykke at man er gjensidig avhengige av hverandre for å lykkes med oppgavene.

Kompetanse handler i begge teoriene om den enkeltes evne til å innfri det som er forventet i forhold til rollen man innehar. For rektor kan det gjelde alt fra å følge opp rutiner på skolen, f.eks. at rektor skriver enkeltvedtak hvis elevsaken mellomleder tar opp er en mobbesak, som kan være avgjørende for at mellomleder skal kunne løse saken i praksis, til at rektor er pådriver til å utvikle skolen i riktig retning. For både rektor og mellomleder kan det å bygge en kultur for gode tillitsrelasjoner mellom medlemmene av skolesamfunnet også være en måte å vise kompetanse på.

Personlig omsorg for andre innebærer at man bryr seg om og er villig til å strekke seg lengre for andre enn hva som rent formelt kreves av rollen man har. Handlinger som kan redusere den andres sårbarhet, blir sett på som tegn på personlig omsorg (Bryk and Schneider, 2002). Slike handlinger kan være å vise interesse for de ansattes privatliv, og å legge til rette for de ansattes mulighet til karriereutvikling. Personlig omsorg blir omtalt som en svært viktig faktor for utvikling av tillit generelt i skolesamfunnet, blant annet ved at personlig omsorg kan bidra til å gi tilhørighet og mening i jobben, og fungere som forsterkende på de relasjonelle

tillitsforholdene medlemmene imellom. Bryk and Schneider uttrykker det slik: «When school community members sense being cared about, they experience a social affiliation of personal meaning and value. Such actions invite reciprocations from others and thereby intensify the relational ties between them» (Bryk and Schneider, 2002:25). I denne konteksten kan det være en av lederkollegene som spør hvordan det går hvis man har vært hjemme med et sykt barn, eller rektor som viser interesse for studier som mellomleder holder på med, og bidrar til å se noen muligheter for å kunne bruke tid på studiene i arbeidstiden.

Velvilje vil si tiltro at det er gjensidig tillit mellom organisasjonsmedlemmene og at man vil hverandre vel. Både manglende velvilje og manglende personlig omsorg for andre blir sett på som energitappende for en organisasjons produktivitet og utvikling ved at de svekker tilliten mellom organisasjonsmedlemmene. Å investere i å bygge opp gode relasjonelle tillitsforhold ved å vise at man bryr seg og ser den ansatte som 24-timers mennesker (Spurkeland, 2009), kan bidra til at det man gjør i større grad blir tolket i beste mening, man tar i bruk intensjonskanalen, fremfor korreksjonskanalen (Spurkeland, 2009), og man tåler bedre små gnisninger og irritasjon (Tschannen-Moran, 2004).

Integritet handler om den enkelte er til å stole på, om den enkelte gjør det hun sier hun skal gjøre, og om det ser ut til at hun har et moralsk-etisk perspektiv i jobben (Bryk and Schneider, 2002). Særlig viktig er det at rektor i alt hun gjør har elevenes beste og deres læring og utvikling som overordnet mål, selv om det kan medføre motstand i personalet, fra foresatte eller skoleeier. Å klare å stå for det man har sagt hvis man mener at det er til elevenes beste, og ikke vike selv om man møter innsigelser, kan øke leders integritet. Det kan for eksempel være å flytte lærere mellom trinn, til tross for at enkelte lærere reagerer negativt. Personlig integritet blir på samme måte som personlig omsorg, sett på som et avgjørende kriterie for utvikling av tillit. Tschannen-Moran (2004) presiserer at å kunne stole på at en annen person holder sitt ord, som å utføre og følge opp oppgaver som avtalt, er svært viktig for utvikling av tillit. Dette omtales som «ærlighet» og «pålitelighet» i Tschannen-Morans teori. Hun hevder blant annet at det medfører mindre skade ikke å gjøre noe, enn å si at man skal gjøre noe man ikke gjør. I Tschannen-Morans undersøkelse kom det også frem at handlinger fra leder som demonstrerte leders pålitelighet økte medarbeidernes motivasjon (Tschannen-Moran, 2004). Både integritet, ærlighet og pålitelighet påvirker tillit i forhold til om ord og handling samsvarer, man kan si at «walk the talk» ser ut til å være et viktig bidrag for å skape tillit (Bryk and Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2004).

Både Bryk and Schneider (2002) og Tschannen-Moran (2004) påpeker at ingen i skolesamfunnet er fritatt fra sårbarhet eller avhengighet av andre, hverken i gjensidige maktforhold, som mellomleder-mellomleder i dette prosjektet, eller i de asymmetriske maktforholdene, som rektor-mellomleder, for å oppnå ønsket resultat og føle at man jobber effektivt og at innsatsen er verdt utbytte. Det legges vekt på at den enkelte har et ansvar for å opprettholde og utvikle tillit i de ulike rolleforholdene, selv om det presiseres at den med mest makt har et overordnet ansvar for å få tillitsforholdet til å fungere (Bryk and Schneider, 2002; Spurkeland, 2009; Tschannen-Moran, 2004). Den med mest makt bør handle slik at de underordnede opplever å bli mindre sårbar, blir hørt og får påvirkningsmulighet i prosesser. Skoleledere blir dermed sett på som rollemodeller i å skape en tillitsfremmende kultur i organisasjonen. Skoleleders atferd kan både fremme og hindre utvikling av gode tillitsforhold i organisasjoner: «Effective school leaders not only know how to «talk the talk» of trust, they also know how to «walk the talk» (Tschannen-Moran, 2004:178). Dette vil være særlig viktig i konfliktsituasjoner, der den med mest makt, hierarkisk sett, bør ta initiativet til å løse konflikten, vise at han lytter til alle involverte parter, og handler i tråd med det han faktisk sier.

Felles forståelse mellom organisasjonsmedlemmene for forventninger og forpliktelser som følger med både egen og andres rolle, har betydning for utvikling av gode tillitsforhold i organisasjonen (Bryk and Schneider, 2002). Bryk and Schneider (2002) hevder man er avhengig av at forventningene og forpliktelsene medlemmene imellom er synkroniserte, fordi tilliten kan svekkes hvis man handler på en måte som de andre ikke opplever er konsistent med hva som forventes av den rollen man er i. I tillegg til felles forståelse for hva den enkeltes rolle innebærer, er det også viktig at man skaper felles forståelse for valg og handlinger. Det vil si, det handler ikke bare om å gjøre det rette, men også om å gjøre det rette på en respektfull måte som andre kan forstå begrunnelsen for. I forhold til endring og utvikling av skolen, blir det da spesielt viktig å ta hensyn til om man på skolen har felles forståelse for ulike bestemmelser og handlinger. Særlig blir dette viktig i forhold til det som berører de ansatte i stor grad, som omorganisering, implementering av nye programmer og fordeling av ressurser. Både Bryk and Schneider (2002) og Tschannen-Moran (2004) er opptatt av at tillit kan fremme en kultur for endringsvilje og forebygge motstand mot endring og utvikling. I tillegg til at gode tillitsforhold vil gjøre det lettere å rydde opp i misforståelser og konflikter. Mangel på tillit sees derimot som energitappende for organisasjonen, ved at manglende tillit kan føre til motstand, konflikter, og gjerne manglende tro på at ledelsen

handler for de ansattes og elevenes beste, for eksempel ved implementering av nye pedagogiske programmer.

Både Bryk and Schneider (2002) og Tschannen-Moran (2004) hevder at skoler med sterk tillit får økte faglige elevresultater. De mener tillit har betydning for at de ansattes presterer godt og er motiverte, blant annet ved at tillit bidrar til at de ansatte er mer positiv til utvikling, er mottakelig for å lære av hverandre ved å etterspørre og ta imot tilbakemelding. Tillit får dermed betydning for skolens organisatoriske effektivitet og resultatproduksjon; elevenes læringsresultat. Bryk and Schneider (2002) og Tschannen-Moran (2004) hevder tillit både er det som holder organisasjonen sammen, beskytter den og bidrar til at den utvikler seg. Tschannen-Moran (2004) omtaler tillit som organisasjonens «lim» som binder organisasjonsmedlemmene sammen, og som et «smøremiddel» i organisasjonens maskineri ved at man håndterer utfordringer og motstand bedre, våge å stole på hverandre og bruker mindre energi på misforståelser og konflikter. Bryk and Schneider (2002) omtaler tillit som «the tissue», og hevder det er den manglende ingrediensen i skoleutvikling de har klart å identifisere.

Oppsummert kan tillit sees som en betydningsfull faktor for å lykkes med skoleutvikling, både i forhold til å få den enkelte arbeidstaker til å prestere best mulig, og for organisasjonens effektivitet og produktivitet, her forstått som elevenes læringsresultat. Begge teoriene ser på mange måter tillit som en grunnmur organisasjoner trenger i bunn for å kunne bygge videre utvikling på, og som kan fungere som et beskyttende element mot motstand og konflikter. Gode tillitsforhold kan bidra til å skape god informasjonsflyt, som kan gjøre at man bli oppmerksom på og våger å ta tak i utfordringer og problemer mens de ennå er små. Det kan også se ut til at skoler med sterk tillit i større grad tåler konflikter og lettere klarer rette opp igjen mistillit.

Tillit kommer ikke av seg selv, men er noe man kontinuerlig må jobbe for og som alle må bidra til, også forstått som at den enkelte må våge å gjøre seg selv sårbar, for både å kunne gi og ta i utvikling av tillitsforhold. Ingen er fritatt fra avhengigheten av de andre i et skolesamfunn, selv om man er høyere i hierarkiet, dvs. skolelederne er også avhengig av gode tillitsforhold til sine ansatte for å kunne utføre sin jobb best mulig. Likevel presiseres det i begge teoriene at den som har mest makt i et asymmetrisk relasjonsforhold som leder- underordnet er, i dette tilfellet rektor eller mellomleder, har et hovedansvar for å ta initiativet til

å bygge og opprettholde gode tillitsforhold, og slik sett fungere som en rollemodell. Begge teoriene er også opptatt av de negative konsekvensene ved fravær av tillit, eller ved mistillit, både i forhold til arbeidsmiljø, den enkelte arbeidstakers prestasjon og organisasjonens produktivitet og resultat.

2.7 Oppsummering

Oppgavens kontekst er forskningsresultater som fremhever ledelsens betydning for elevenes læringsutbytte (Bryk and Schneider, 2002; Hattie, 2009; Robinson, 2007; Tschannen-Moran, 2004, Utdanningsdirektoratet, 2013), forskning som peker på mellomleder som endringsagenten i organisasjonen (Gleeson and Shain, 1999; Hope, 2009; Paulsen, 2008) og teoretiske perspektiver som viser til at motivasjon er en viktig drivkraft for å få den enkelte arbeidstaker til å prestere best mulig (Latham, 2012; Schunk et.al, 2010).

Hvis man tar utgangspunkt i at det er et overordnet mål at grunnskolen har høyest mulig produktivitet (Pritchard, 1995), her forstått som mellomledere som gjør en best mulig jobb, og man antar at mellomledere som endringsagentene i skolen kan ha betydning for elevenes læringsutbytte, vil det være av interesse å vite hva som får mellomledere til å være mest mulig motivert slik at de presterer sitt beste i jobben.

Avklaring av innhold og ansvar, og tydelige forventninger til den enkeltes rolle i organisasjonen, ser ut til å være en viktig investering som forebyggende mot opplevelse av rollekonflikt og rolletvetydighet, og dermed også forebyggende mot stress og potensiell rolleoverbelastning (Brown, 2005; Rizzo et.al., 1970). Rolleoverbelastning kan bl.a. redusere de positive effektene av arbeidstakers egen mestringsforventning og målsetting (Bandura, 1997). Dermed vil rolleoverbelastning kunne svekke forbindelsene i «The High Performance Cycle» (Latham, 2012; vedlegg 5b), som blir ansett som viktig å opprettholde for høy produktivitet i organisasjonen (Latham, 2012, Locke and Latham, 1990a, 1990b). Uavklarte forventninger til egen rolle kan da være en faktor som indirekte kan føre til energilekkasje fra organisasjonen, fordi den ansatte ikke klarer prestere sitt beste når han ikke vet hva skal prestere i forhold til.

Tydelige forventninger er viktig både for at den ansatte skal kunne vite hva han skal prestere i forhold til, og hva han kan få tilbakemelding på. Tilbakemelding kan gi bekreftelse på egen

mestring, være et viktig bidrag til egen mestringsforventning for kommende oppgaver og påvirke egen målsetting (Bandura, 1997). I tillegg kan tilbakemelding ha betydning for at man lærer og utvikler seg, særlig hvis man er i et arbeidsmiljø der man har fokus på at «feil» er en kilde til læring (Hattie, 2012) og man har en felles forståelse for at intelligens og evner er dynamisk (Dweck, 2006). Betydning av tilbakemelding blir påvirket av om man vet og forstår hva man får tilbakemelding på, om tilbakemeldingen er fra personer man tillit til, og om man er innstilt på og villig til å ta imot tilbakemeldingen (Bryk and Schneider, 2002; Debowski, Wood and Bandura, 2001; Hattie and Timperley, 2007; Tschannen-Moran, 2004).

Hvis den ansatte har noen oppgaver han både verdsetter og tror han skal mestre, i tillegg til å ha evnene og ressursene som kreves for å klare dem, kan det påvirke om han går i gang med, fullfører og presterer godt på oppgavene (Bandura, 1997; Wigfield and Eccles, i Schunk et.al., 2010). Tidlige positive mestringsopplevelser i arbeidsforholdet kan se ut til å virke forebyggende på stress ved at man håndterer utfordringer bedre, fordi man har en forventning om å mestre dem (Bandura, 1977). For å få positive mestringsopplevelser trenger man både å vite hva som er forventet, slik at man vet hva skal prestere i forhold til, og få tilbakemelding på egen prestasjon. Positive mestringsopplevelser og tilbakemelding på prestasjon kan bidra til at den enkelte setter seg nye utfordrende mål, som kan føre til nye mestringsopplevelser (Bandura, 1997). En slik positiv spiral med høy egen mestringsforventning og utfordrende mål, som HPC er et eksempel på, kan få betydning for egen utvikling, prestasjon og motivasjon (Bandura, 1997; Latham, 2012).

Tillit ser ut til å være grunnmuren i det organisatoriske byggverket, ved at tillit legger et grunnlag for å lykkes med utvikling og endring i organisasjonen. Det ser også ut til at tillit fremmer flere av de andre motivasjonsfaktorene, som blant en kultur for å spørre om og ta imot tilbakemelding. Mye peker også på at tillit virker forebyggende på motstand i, og energilekkasje fra, organisasjonen (Bryk and Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2004). Hvis tillit forebygger motstand i organisasjonen, kan det kanskje indirekte bidra til at mellomlederne, som endringsagentene, i større grad opplever mestring i sin jobb med å drive utviklingsarbeidet på sin avdeling. Dermed kommer de gjerne inn i en positiv spiral, som f.eks. HPC (Latham, 2012) gir et bilde på, med positive mestringsopplevelser og nye utfordrende mål slik at de er i kontinuerlig utvikling, blir motiverte og presterer godt i jobben.

Jeg har på bakgrunn av det teoretiske rammeverket valgt følgende forskningsspørsmål til å belyse problemstillingen:

Hva kjennetegner de motiverte mellomlederne?

- 1. *Hvordan opplever mellomledere sine arbeidsoppgaver og ansvarsområder med hensyn til:***
 - a. Rollekonflikter, rolletvetydigheter og rolleoverbelastning?*
 - b. Tilbakemelding, mestring, interesse, personlig nytte og tillit?
-og hvilken betydning har disse faktorene for mellomlederes jobbprestasjon og jobbmotivasjon?*

- 2. *Hvordan opplever mellomledere tillitsforholdet til kolleger?***
 - a. Hvordan opplever mellomledere tillitsforholdet til nærmeste overordnede leder, lederkolleger på samme nivå og til sine underordnede?*
 - b. Har disse tillitsforholdene betydning for mellomlederes jobbprestasjon og jobbmotivasjon, og evt. hvilken betydning?*

- 3. *Hva mener mellomledere er viktig for å oppleve jobbmotivasjon?***

I neste kapittel vil metode og fremgangsmåter bli presentert.

3 METODE

Ettersom jeg er knyttet opp mot forskergruppen TEPEC og EMAIL2-prosjektet, vil jeg starte med kort å beskrive prosjektets tilknytning til disse. Deretter vil jeg gjøre rede for empirisk design, kvalitativ metode og intervju som metode, der jeg også vil beskrive valg av informanter, hvordan datainnsamlingen ble gjennomført, og hvordan datamaterialet ble analysert. Til slutt drøfter jeg prosjektet i forhold til reliabilitet og validitet.

3.1 TEPEC og EMAIL2

Forskergruppen TEPEC (Teacher Professionalism and Educational Change: Practices, Purposes, Policies) ved ILS på UiO, startet i 2012 et landsomfattende kvantitativt prosjekt, EMAIL2-prosjektet (Educational Management: Aspects Influencing Learning). Formålet med EMAIL2 er å undersøke hvordan lærere og skoleledere opplever og mestrer sine arbeidsoppgaver i ulike organisasjonskontekster, og å utvikle mer kunnskap om arbeidsmotivasjon i skolen. Under TEPEC sin presentasjon for oss masterstudenter ble det ytret ønske om at det også ble gjort en kvalitativ undersøkelse som kunne se nærmere på elementer fra det kvantitative prosjektet. I dialog med TEPEC kom det frem at det var åpning og interesse for at jeg kunne bruke data fra EMAIL2 i et kvalitativt prosjekt, og da gjerne med fokus på mellomledere. Det ble litt forsinkelser i TEPEC sin bearbeiding av data fra EMAIL2, derfor gjorde jeg min egen undersøkelse, men holdt fast ved samme tema; mellomledere og jobbmotivasjon. Jeg brukte også EMAIL2 sin survey og deler av det teoretiske rammeverket fra EMAIL2 til å utarbeide mitt prosjekt og min intervjuguide.

3.2 Design og mulige feilkilder

Målet er at dette prosjektet skal kunne bidra til kunnskap om, og utvikle forståelse for, hva som får mellomledere i grunnskolen til å prestere godt og være motiverte for jobben. På bakgrunn av at jeg i utgangspunktet skulle gå i dybden på deler av et kvantitativt materiale, var det naturlig å velge en kvalitativ metode for min undersøkelse. En kvalitativ design ble valgt fordi det kunne gi meg dypere innsikt om noen av de komplekse faktorene som kan påvirke jobbmotivasjon hos mellomledere i skolen, i forhold til overflatekunnskapen om mange enheter som man gjerne får ved et kvantitativ design alene (Kleven, 2011; Ringdal, 2011). Jeg valgte derfor et kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode, blant annet fordi jeg da hadde mulighet til å være interaksjon med intervjuobjektet og kunne stille oppfølgingsspørsmål ved behov.

Ettersom jeg har valgt en kvalitativ design, og det vil si at jeg baserer meg på få enheter, vil ikke denne studien kunne gi et heldekkende bilde av hva som motiverer mellomledere i grunnskolen. Det kan derfor ikke generaliseres ut i fra funnene, ettersom det da kreves store utvalg (Ringdal, 2011). Likevel håper jeg oppgaven vil kunne avdekke mønstre og utvikle forståelse for hva som motiverer mellomlederne i grunnskolen, ettersom funn fra kvalitativt forskningsdesign kan få en generell gyldighet selv om det ikke formelt sett er generaliserbart (Ringdal, 2011). Det er også mulig at dataene kan brukes som supplement til det kvantitative materialet i EMAIL2, til tross for at jeg har utviklet et eget prosjekt.

Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å få frem hva informantene opplever og mener (Holter og Kalleberg, 1996), og «å beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter», (Kvale og Brinkmann 2010:45). Man kan si at forskningsintervjuet må skilles fra en samtale i hverdagslivet, og har som mål å produsere kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2011). Som intervjuer i dette prosjektet har jeg ikke til hensikt å påvirke intervjuobjektene, iallfall ikke bevisst, men jeg ønsker å kartlegge og beskrive hva mellomledere i mitt utvalg opplever bidrar til deres jobbmotivasjon, noe som gjør at studien kan omtales som en deskriptiv studie (Kleven, 2011). Selv om jeg ikke ønsker å påvirke, er det viktig å være oppmerksom på mulige feilkilder som kan ha påvirket både datainnsamlingen, og deretter analysen og tolkningen av dataene. Jeg har valgt å se nærmere på feilkildene; intervju effekt, spørsmåls effekt og kontekst effekt (Larsen, 2007:104-105).

Intervju effekt vil si at respondenten kan bli påvirket av intervjueren eller metoden, og i praksis kan det bety at vedkommende svarer det hun tror hun skal svare, enten for å skjule egen uvitenhet eller for å svare det hun tror er allment akseptert (Larsen, 2007). Kleven (2011:96) omtaler dette som «observatøreffekten». Kvale og Brinkmann (2010) er også opptatt av at man må være oppmerksom på hvordan det asymmetriske forholdet mellom intervjuer og respondent kan påvirke respondentens svar. Jeg har samme jobb som respondentene, noe som kan ha bidratt til at de har følt seg trygg på meg som intervjuer og vist stor grad av ærlighet i svarene, fordi jeg også kjenner jobben fra innsiden og i utgangspunktet forstår «hva de snakker om». Det var det inntrykket jeg kjente på underveis og satt igjen med etter hvert intervju. Respondentene fremstod ærlige og åpne. På den annen side kan det også ha ført til at de har svart det de tror jeg mener er «rett» nettopp fordi jeg har samme jobb og de vil

tilfredsstill meg ved å svare det de tror jeg vil like å høre, fordi jeg som intervjuer er den som har «mest makt» i det asymmetriske intervjuer-responent-forholdet. Flere av spørsmålene gjelder respondentenes opplevelse av noe, det vil si at der er ikke i så stor grad åpenbare «rette» eller «gale» svar slik jeg ser det. Jeg kan ikke være sikker, men jeg velger på bakgrunn av dette å ha som utgangspunkt at dataene er lite negativt påvirket av intervju-effekt/observatøreffekt/det asymmetriske forholdet. I analysen og tolkningen av dataene vil det likevel være svært viktig at jeg er oppmerksom på ikke bare min potensielle påvirkning som intervjuer, men også om jeg har forutinntatte holdninger og «ser» det jeg ønsker å se, nettopp fordi jeg har samme jobb i samme kommune som respondentene.

Spørsmåls-effekt innebærer om jeg som intervjuer har stilt for ledende spørsmål for å få en viss type svar (Larsen, 2007). Kvale og Brinkmann (2010) er derimot opptatt av at ledende spørsmål ikke trenger være negativt, fordi det kommer an på om spørsmålene leder til ny, troverdig og interessant kunnskap eller ikke. I min undersøkelse har alle respondentene fått de samme spørsmålene, i utgangspunktet. Variasjonen har i vært oppfølgingsspørsmål som «hvorfor» eller «hvilken betydning» hvis ikke respondenten har svart på det av seg selv. Slik sett har det vært spørsmål for å avdekke noe som kanskje ellers ville blitt holdt igjen (Kvale og Brinkmann (2010)). Det jeg må være oppmerksom på ved analyse og tolkning av data, er om jeg kan «ha lagt ordene i munnen på respondentene», om jeg har spurt etter det jeg ønsker å finne eller om jeg ved oppfølgingsspørsmålene har bidratt til å få frem nyanser, slik at dataene dermed har blitt mer representative for utvalget. Det er særlig viktig at jeg tar hensyn til at intervjuguiden er basert på et bestemt teoretisk rammeverk, noe som både styrer hva jeg spør etter, og dermed også kan påvirke hvilke svar jeg får.

Kontekst-effekt betyr ifølge Larsen (2007) at svar kan bli påvirket av spørsmål som er stilt tidligere i intervjuet, og derfor er det viktig å tenke gjennom hvilken betydning spørsmålsrekkefølgen har på svar man får. Det er vanskelig å si i hvilken grad respondentene i min undersøkelse har blitt påvirket av spørsmålsrekkefølgen, ettersom jeg ikke vet hvordan de ville svart dersom spørsmålene hadde blitt presentert i en annen rekkefølge. Ettersom jeg har en relativt strukturert intervjuguide, som jeg i stor grad har fulgt, har alle respondentene fått spørsmålene i samme rekkefølge. Begrunnelsen for den rekkefølgen jeg har valgt, var å starte med nøytrale spørsmål som bakgrunnsopplysninger for å danne en relasjon til respondenten, deretter spørre om ulike emner spesifikt, for til slutt å spørre generelt om noen av de samme emnene. Flere av emnene tidlig i intervjuet kommer

igjen i den generelle delen til slutt, slik at det gir mulighet for å gjenta egne meninger eller endre det man tidligere har sagt. Dette kan bidra til at jeg kan avdekke eventuelle selvmotsigelser, og det har gitt respondentene en mulighet til å utdype og bekrefte egne meninger.

I forhold til tidsperspektiv er undersøkelsen basert på tverrsnittdesign (Ringdal, 2011), som vil si at den er utført innenfor en begrenset tidsperiode, og derfor i utgangspunktet gir «et øyeblikksbilde» av hva mellomlederne opplever og mener på et bestemt tidspunkt. Begrunnelsen for tverrsnittdesign handler i hovedsak om rammene for en masteroppgave, både det begrensede tidsperspektivet man har å skrive en masteroppgave på, omfanget den skal ha, men også fordi jeg i denne undersøkelsen mener det kan være tilstrekkelige med tverrsnittdesign for å avdekke noen mønstre og en viss forståelse for hva mellomlederne opplever motiverer dem i jobben. Problemstillingen vil i hovedsak bli belyst av empiri fra intervjuene og drøftet i lys av presentert teori.

Oppsummert er prosjektet er et deskriptivt, kvalitativt tverrsnittdesign-studie, der kvalitativt intervju er brukt som datainnsamlingsmetode. I dette tilfellet mener jeg kvalitativt intervju var hensiktsmessig for å få frem data som kan gi et tilstrekkelig grunnlag å drøfte problemstillingen ut ifra.

3.3 Utvalg, intervjuguide, datainnsamling, transkripsjon og analyse

Selv om det formelt sett ikke kan generaliseres fra et utvalg i en kvalitativ undersøkelse, var det et mål å få respondenter som i størst mulig grad kunne representere en gruppe mellomledere, slik at jeg kunne avdekke noen mønstre om hva som kan motivere mellomledere i grunnskolen. Derfor ønsket jeg respondenter som både kunne være representative for en avgrenset gruppe mellomledere, men som samtidig ikke var for ulike til at jeg kunne sammenligne innad i utvalget. Jeg styrte unna kombinerte-, fådelte- og ungdomsskoler, og valgte å konsentrere meg om «rene» barneskoler i samme kommune for at mellomledernes bakgrunn i forhold til arbeidserfaring ikke skulle være for ulik. Samtidig ønsket jeg at utvalget skulle representere begge kjønn, et visst aldersspenn, og mellomledere både med og uten formal- og realkompetanse som ledere. Data fra et relativt sammensatt utvalg, men likevel fra en avgrenset gruppe mellomledere, så jeg for meg at kunne gi meg et best mulig grunnlag til å kunne drøfte problemstillingen ut i fra.

På grunn av oppgavens begrensninger med hensyn til omfang, men også et ønske om å få et så nyansert bilde som mulig, vurderte jeg at fem til syv respondenter var en passende utvalgsstørrelse i dette kvalitative prosjektet. Mellomlederne i utvalget ble plukket ut ved at jeg sendte forespørsel på mail til syv mellomledere jeg mente var aktuelle ut i fra nevnte kriterier, og utvalget er derfor et ikke-tilfeldig utvalg (Grenness, 2004; Kleven, 20114). Samtlige svarte positivt ved første henvendelse. Det empiriske grunnlaget for min forskning består derfor av syv mellomledere (avdelingsleder i grunnskolen i Bergen) fra til sammen tre barneskoler i Bergen kommune. Utvalget består av 5 kvinner og 2 menn, et aldersspenn fra ca. 30-60 år, noen med lang og noen med kort realkompetanse som leder, noen med og noen uten formal lederkompetanse. Selv om utvalget er relativt lite, og det ikke kan generaliseres fra det formelt sett, håper jeg likevel datamaterialet kan gi grunnlag for å avdekke noen mønstre og utvikle forståelse for hva som kan være viktig for mellomledere i grunnskolen i når det gjelder jobbmotivasjon.

Mellomlederne representerer tre skoler; skole 1 har ca. 350 elever, ca. 40 ansatte og tre avdelinger, der ledelsen består av rektor, SFO-leder og tre mellomledere. Alle de tre mellomlederne er mine informanter. Skole 2 er en skole med ca. 370 elever og ca. 50 ansatte, som også har tre avdelinger, og en ledelse som består av består av rektor, SFO-leder og tre mellomledere, der to av mellomlederne er mine informanter. Skole 3 er en skole med ca. 230 elever og ca. 30 ansatte, der ledelsen består av rektor, SFO-leder og to mellomledere, der begge mellomlederne er mine informanter. Se også vedlegg 5 for oversikt over funn.

Intervjuguiden (vedlegg 3) ble utarbeidet i samarbeid med veileder, med utgangspunkt i survey fra EMAIL2, og det teoretiske rammeverket jeg hadde valgt som aktuelt for å kunne belyse problemstillingen. Jeg lot også lederteamet på skolen der jeg jobber (rektor og tre mellomledere inkludert undertegnede) lese gjennom intervjuguiden for å si noe om hvordan de forstod spørsmålene, uten å ha kjennskap til det teoretiske rammeverket, og om de opplevde at det jeg spurte om var relevant ut i fra det emnet jeg skulle skrive om. De opplevde det relevant, skjønnte stort sett hva jeg spurte om, men syntes noen spørsmål var litt kronglete formulert og at intervjuet var veldig omfattende. Deres tilbakemeldinger gjorde at jeg kortet ned intervjuet noe, strukturerte det bedre, og sammenfattet og bearbeidet enkelte av spørsmålene slik at de ble mer direkte. Deretter gjennomførte jeg en pilotering av intervjuguiden der jeg prøveintervjuet en av mellomlederne i lederteamet, drøftet med ham i

etterkant hvordan han opplevde spørsmålene, og om det så ut til at jeg fikk svar på det jeg spurte om. Vi kom sammen frem til at det var viktig at jeg brukte flere oppfølgings spørsmål av typen «hvorfor» og «hvordan» for å få utdypet ulike emner bedre hvis respondenten ikke utdypet av seg selv. Slik intervjuguiden fremstår, er den relativt strukturert, men med åpne svar, det vil si intervjuet kan omtales som «intervju med intervjuskjema» (Larsen, 2007). Begrunnelsen for å velge strukturert intervju er at jeg da følte meg sikrere på å få dekket de emnene jeg ønsket å belyse for å få et best mulig grunnlag å drøfte problemstillingen ut i fra. I tillegg bidro en strukturert guide til at alle mellomlederne fikk presentert spørsmålene i lik rekkefølge (jfr. konteksteffekt, Larsen, 2007), og jeg så for meg at en strukturert intervjuguide ville gjøre det lettere å sammenligne svarene i etterkant (Larsen, 2007). Selv om intervjuguiden i hovedsak ble fulgt slik den står i forhold til alle mellomlederne, åpnet jeg opp for at mellomlederne kunne utdype og følge egne tankebaner innimellom spørsmålene.

Hvert intervju hadde en tidsramme på ca. en klokke time, og alle ble gjennomført på mellomledernes eget kontor, med unntak av ett der mellomleder kom til mitt kontor etter eget ønske fordi han opplevde det mer praktisk. Samtlige intervjuer ble tatt opp via diktafon, og alle intervjuene ble i ettertid transkribert av intervjuer. Jeg valgte å skrive ut intervjuene i sin fulle form, der jeg har tatt med alt som ble sagt i ord, inkludert gjentakelser, men jeg har utelatt latter og «lyder» som «ehhh» og «hmmm», samt beskrivelser av kroppsspråk og toneleie, og jeg har valgt å skrive det ut i skriftspråk og ikke muntlig språk. Ifølge Kvale og Brinkmann (2010) er det umulig å si noe hva som er en korrekt transkripsjon, det vesentlige er hvilken transkripsjon som er nyttig i det enkelte tilfelle. Jeg opplevde at det var tilstrekkelig å skrive ut intervjuene slik jeg gjorde, for å få frem den informasjon jeg trengte for å kunne analysere datamaterialet i lys av det teoretiske rammeverket.

Etter at intervjuene var transkribert, ble innholdet fra de transkriberte intervjuene kategorisert i en analysetabell (vedlegg 5) slik at det var lettere å kunne avdekke mønstre og se tendenser i svarene. Innholdet ble kategorisert etter spørsmålene i intervjuguiden. Analysetabellen ble gjennomarbeidet flere ganger ved at jeg finleste de transkriberte intervjuene parallelt med at jeg jobbet med å plassere essensen fra svarene i tabellen. Da svarene fra intervjuene ble plassert i tabell, pekte det seg raskt ut noen tendenser. Analysetabellen ble opplevd å være et svært nyttig redskap i det videre analyse- og drøftingsarbeidet i oppgaven. Ved tolkning av data, har jeg hatt som intensjon å lytte til hva respondentene faktisk har sagt, og så langt som mulig unngått å trekke inn hva jeg tror de har sagt. Når jeg har vært usikker på hva de har

ment, har jeg lyttet på lydfilene om igjen i tilfelle jeg har glippet på noe under transkripsjonen.

På grunn av oppgavens begrensede omfang, har jeg måtte gjøre noen valg i forhold til hvilke data fra intervjuene og analysetabellen jeg har tatt inn i oppgaven, og hvilke jeg har måttet prioritere vekk. Jeg har i denne oppgaven valgt ikke å ta med data om autonomi, accountability, perceived competence og cost, selv om de begrepene ble belyst i intervjuet og svarene er tatt inn i analysetabellen. Autonomi er utelatt på grunn av plassmangel i oppgaven, de tre siste på grunn av at jeg opplevde at svarene var noe uklare. Jeg er ikke sikker på om jeg fikk svar på det som var intensjonen å spørre om. Det kan skyldes både min spørsmålsformulering for å dekke begrepene, og ulik forståelse av begrepene mellom respondentene og meg selv. De tre siste er dermed utelatt på grunn av en validitetsvurdering.

3.4 Gyldighet og forskningsetikk

Prosjektet er meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste), deres retningslinjer for informasjon, samtykke og databehandling er fulgt, og prosjektet er godkjent (vedlegg 1). Alle deltakerne ble informert om formålet med undersøkelsen i et informasjonsskriv med samtykkeerklæring i forkant av intervjuet, der det ble presisert at det var frivillig å delta og at de når som helst kunne trekke seg ved behov (vedlegg 2).

Reliabilitet dreier seg om man kan stole på datamaterialet, og er en forutsetning for om studien er valid, selv om ikke høy reliabilitet er en garanti for høy validitet (Grønmo, 2004). Hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data, kan man si at reliabiliteten er høy (Grønmo, 2004). Tilsvarende resultater fra gjentatte datainnsamlinger kan bidra til at man ser på dataene som reliable. Ved bruk av en kvalitativ design som jeg har valgt, kan både undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen ha blitt preget av innsamlingslingstidspunktet og meg som datainnsamler. Det er i praksis tilnærmet umulig at en annen person gjennomfører akkurat samme undersøkelse på akkurat samme måte som meg (Grønmo, 2004). Derfor blir jeg som datainnsamler et viktig måleinstrument (Kvale og Brinkmann, 2010), og et viktig ledd i innsamlingen (Holter og Kalleberg, 1996). Jeg må derfor være særlig oppmerksom på min potensielle påvirkning på dataenes reliabilitet. Jeg kan derimot vurdere reliabiliteten av mine kvalitative data ved at jeg systematisk og kritisk drøfter datamaterialet, dvs. ser på valg av mitt undersøkelsesopplegg, gjennomføring

av datainnsamlingen, mine respondenters troverdighet, min rolle som datainnsamler og studiens kontekst (Grønmo, 2004). En gjennomskiktighet i fremstillingen av undersøkelsesopplegget kan bidra til en kvalitetssikring, noe jeg mener jeg har gjort i beskrivelsen av opplegg og gjennomføring tidligere i kapittelet, i tillegg til funn presentert i tabell både i selve oppgaven (kap. 4) og som vedlegg (vedlegg 5). Jeg mener jeg har behandlet data på en ryddig måte både ved at de er anonymisert, og transkribert i sin fulle form, som også kan påvirke reliabiliteten positivt. Det jeg opplever som mest usikkert er hvilken påvirkning jeg eventuelt har hatt som intervjuer, og om jeg eller en annen intervjuer ville fått tilsvarende resultater med samme utvalg hvis datainnsamlingen ble gjort på nytt. Selv om jeg ikke får undersøkt dette, vurderer jeg likevel at dataene er tilfredsstillende reliable for min undersøkelse, og at de dermed gir et bilde av dette utvalgets opplevelser og meninger som er til å stole på.

Validitet handler om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses (Grønmo, 2004). Validiteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir data som er relevante for problemstillingene, dvs. om jeg får svar på det som var intensjonen med undersøkelsen. Selv om det blir stilt spørsmål om man kan snakke om validitet i kvalitative studier, kan man etterstrebe validitet ved å foreta systematiske og kritiske drøftinger av undersøkelsesopplegg, datainnsamling og datamateriale med vekt på validitetstypene som er mest relevante for den aktuelle studien (Grønmo, 2004). Kvale og Brinkmann (2010) mener validering i forhold til et kvalitativt intervju handler om forskerens evne til hele tiden å kontrollere, problematisere og tolke resultatene teoretisk.

Ved at jeg har valgt en relativt strukturert intervjuguide som i stor grad er forankret i anerkjente teoretiske kilder, og som henger tett sammen med forskningsspørsmålene, mener jeg at jeg i utgangspunktet har et fått et datamateriale som kan gi et godt grunnlag for å belyse problemstillingen. På den annen side kan det valgte teoretiske rammeverket påvirke hvilke svar jeg får, dvs. jeg får svar innenfor det jeg spør etter, men det er vanskelig å vite om et annet teoretisk rammeverk ville gitt andre og mer dekkende svar på problemstillingen. Jeg ser også i ettertid at jeg ikke har fått svar på alle delspørsmålene fra alle mellomlederne, det er litt uklart hvorfor, men trolig fordi jeg har trodd at de har svart mens jeg gjennomførte intervjuingen. I enkelte tilfeller ville det vært en fordel om jeg hadde gått enda mer i dybden på enkelte svar med flere oppfølgingsspørsmål, som bl.a. hvorfor noen opplever utfordringer som energitappende, mens andre i noen tilfeller blir trigget til å klare utfordringene. Selv om

jeg kunne ha fulgt opp noen av svarene i enda større grad, mener jeg at jeg i all hovedsak fikk svar på det som var intensjonen å spørre om. De delene av datamaterialet som jeg opplever ikke gav svar på det som var intensjonen, har jeg, som nevnt i kap. 3, valgt vekk fra oppgaven på grunn av en validitetsvurdering.

I forhold til selve datainnsamlingen, kunne jeg i større grad bedt informantene definere de ulike begrepene jeg stiller spørsmål om, jeg har gjerne tatt for gitt at de og jeg har samme forståelse av f.eks. «tillit» og «mestring». Begrepet «utfordrende» ble forstått ulikt av respondentene, noen tolket det som positive utfordringer, mens andre forstod det som negative utfordringer. Dette ble avklart i intervjusituasjonen. I intervjuguiden har jeg brukt begrepet arbeidslyst, som jeg i ettertid har endret til jobbmotivasjon i oppgaven, fordi jobbmotivasjon oppleves mer riktig i forhold til hva jeg ser etter. Jeg tror ikke den endringen er utslagsgivende for validiteten på datamaterialet. Når jeg ser på mellomledernes svar som helhet, tolker jeg det slik at mellomledernes og jeg har tilsvarende forståelse av de fleste begrepene, ved at svarene «gir mening» i forhold til helheten (jfr. intern logikk, Larsson, 2005).

Validitetsvurderinger kan også underbygges empirisk gjennom å sammenligne ulike typer data om de samme fenomenene (Grønmo; 2004), noe jeg opplever at dataene i denne undersøkelsen gjør ved at de langt på vei bekrefter det teoretiske rammeverket de drøftes mot. Når det gjelder videre validitet for oppgaven, vil det også avhenge av hvordan jeg behandler datamaterialet i forhold til analyse og tolkning. Det er et mål for meg at jeg da er oppmerksom på blant annet på perspektivbevissthet (-hvor mye har det å si for min analyse og tolkning at jeg er mellomleder i grunnskolen selv?), intern logikk i oppgaven (-klarer jeg å sikre at de ulike delene jeg omtaler er en del av helheten?) og etisk verdi (-klarer jeg å ivareta mellomledernes behov for anonymitet i jakten på resultater og funn?) (Larsson, 2005). Det blir særlig viktig at jeg er bevisst min egen rolle som mellomleder selv, slik at jeg i analysen og tolkningen i størst mulig grad unngår å ha forutinntatte holdninger, unngår å «se» det jeg forventer eller ønsker å se, og at jeg er åpen for ulike alternative forklaringer på det jeg finner.

Det er mange grunner til å skrive en forskningsoppgave. Mitt mål er ikke å generalisere, men å avdekke noen mønstre og skape forståelse for hva som kan motivere mellomledere i grunnskolen. Samtidig ønsker jeg å bidra med kunnskap til feltet som kan få betydning både for ledelsespraksis og videre forskning.

4 EMPIRISKE FUNN

I dette kapitlet vil jeg presentere empiriske funn som kan belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Ettersom jeg er opptatt av å se etter tendenser, som likheter og forskjeller i opplevelser knyttet til utvalgte begreper, mer enn å se etter likheter og forskjeller i opplevelser mellom skolene eller mellom respondentene, blir funnene presentert i forhold til begrepene. Funnene blir presentert i samme rekkefølge som de er spurt om i intervjuene. Intervjuguiden er delt inn i tre hoveddeler, en for hvert forskningsspørsmål. Funnene blir presentert på tilsvarende måte. Se også intervjuguide (vedlegg 3) og analysetabell (vedlegg 5) for mer informasjon. Jeg har valgt å presentere hovedfunn i en mindre tabell i oppgaven, deretter kommenter jeg fortløpende funnene i tekst.

F= forskningsspørsmål, svarene er kategorisert slik:

x= ikke svart

- = negativt/svakt

0 =nøytralt/ok

+ =positivt/sterkt

++ =ekstra positivt/sterkt

F1 a: Hvordan opplever mellomledere sine arbeidsoppgaver og ansvarsområder med hensyn til:								
		Respondenter						
Begreper	Spørsmål	1	2	3	4	5	6	7
Rollektvedydighet	Forventninger – viktig å vite om	++	+	++	++	++	+	++
	Ansvar- viktig å vite om	0	+	++	++	++	++	++
	Autoritet – viktig å vite om	0	0	0	+	0	0	0
	Får til disponering av tid	-	0	0	+	+	0	-
	Viktig å ha felles forståelse for oppgaver/ansvar	+	+	+	+	+	0	+
Rollekonflikt	Oppever sprikende forespørsler	0	-	+	+	+	+	+
	Neg. opplevelse av ikke å ha tilstrekkelig med ressurser	++	++	++	X	X	+	++

F1 b: Hvordan opplever mellomledere sine arbeidsoppgaver og ansvarsområder med hensyn til:								
		Respondenter						
Begreper	Spørsmål	1	2	3	4	5	6	7
Tilbakemelding	Betydning av å få det	+	+	++	++	++	++	++
	Betydning for hvordan man møter ny oppgave	+	+	++	++	++	++	++
Motivasjon for oppgavene	Betydning av å ha oppgaver man mestrer	++	++	++	++	++	++	++
	Betydning av å ha oppgaver man liker	++	++	++	++	++	++	++
	Betydning av å ha oppgaver man synes er viktige å lykkes med	++	++	++	++	++	++	++
	Negativ opplevelse ved utfordringer (energitappende)	++	+	++	++	++	++	+
	Pos. opplevelse av utfordringer (når man tror man ikke mestrer, men vil mestre til tross for)	X	0	-	0	+	+	0
Tillit til oppgaver og ansvar	Viktig med tillit fra rektor	++	++	++	++	++	++	++
	Viktig med tillit fra mellomleder	+	+	++	++	++	++	++
	Viktig med tillit fra lærerne	+	++	++	++	++	++	++

F2: Hvordan opplever mellomleder tillitsforholdet til kolleger?								
		Respondenter						
Begreper	Spørsmål	1	2	3	4	5	6	7
Rektor-mellomleder	Rektors tillit til mellomleder-betydning for jobbprestasjon	+	++	+	+	+	++	++
	Er rektor opptatt av mellomleders personlige og profesjonelle utvikling?	-	-	0	0	0	-	0
	Rektor opptatt av mellomleders utvikling-betydning for jobbprestasjon	X	+	+	+	+	+	++
	Mellomleders tillit til rektor - betydning for jobbprestasjon	+	+	+	++	+	+	++
	Betydning av godt tillitsforhold rektor – mellomleder generelt for jobbprestasjon	+	++	++	++	+	++	++

Mellomleder- mellomleder	De andre mellomlederne tillit til mellomleder – betydning for jobbprestasjon	+	+	++	++	++	+	++
	Mellomleder tillit til de andre mellomlederne – betydning for jobbprestasjon	+	+	+	++	++	+	++
	Betydning av godt tillitsforhold mellomleder- mellomleder generelt for jobbprestasjon	+	+	+	++	++	+	++
Lærer – mellomleder	Læreres tillit til mellomleder – betydning for jobbprestasjon	+	++	++	++	++	+	++
	Mellomleder tillit til lærere – betydning for jobbprestasjon	+	+	++	+	+	+	+
	Betydning av godt tillitsforhold lærer- mellomleder generelt for jobbprestasjon	+	+	++	++	++	+	+

F3: Hva mener mellomledere er viktig for å oppleve jobbmotivasjon?								
		Respondenter						
Begrep	Spørsmål	1	2	3	4	5	6	7
Mestring	Betydning av å oppleve mestring	++	++	++	++	++	++	++

4.1 Hvordan opplever mellomledere sine arbeidsoppgaver og ansvarsområder med hensyn til:

4.1.1 Rolletvetydigheter, rollekonflikter og rolleoverbelastning?

Fordeling av oppgaver og ansvar: Samtlige mellomledere liker at oppgavene og ansvaret er fordelt på flere avdelingsledere. Flere forteller at det har vært en felles prosess i lederteamet der man har fordelt oppgaver og ansvar, men det varierer hvor lenge siden den prosessen ble utført, og noen har blitt ansatt i etterkant av fordelingsprosessen. En av dem uttrykker at det ikke har vært en prosess i forkant og at uklarhet rundt hvem som har ansvar for hva er stressende. Alle opplever at en tydelig oppgave- og ansvarsfordeling mellom medlemmene i lederteamet er viktig både for å kunne ta ansvar og være selvstendig i jobben.

Rolletvetydighet: Det er litt ulikt i hvilken grad mellomlederne opplever at de per i dag vet hva som er forventet av dem, men samtlige er klar på at det har stor betydning å vite det for å kunne gjøre en god jobb, uttrykt blant annet slik; «det er viktig å vite fordi jeg da kunne være

sikker på at jeg gjorde en god jobb, nå er jeg ganske ofte usikker», «absolutt viktig både for meg selv og de jeg skal lede å vite hva ansvarsområde, rolle og jobben min er», «ja veldig viktig fordi man ønsker å gjøre en så god jobb som mulig, skal man klare det må man vite hvilke forventninger som ligger i stillingen», «viktig å vite det, rammene, målet og veien å gå for å nå målet».

De fleste opplever at det er klarere uttrykt hvilket ansvar de har, enn hvilke forventninger som stilles til dem, selv om noen ønsker at også ansvaret ble enda tydeligere uttrykt og avklart. Alle mener det er viktig å vite hvilket ansvar man har, men det varierer litt mer hvor sterkt de uttrykker betydningen av å vite det. En mener det er greit at både en selv og andre ansatte vet hvordan ansvar er fordelt i lederteamet, fordi da vet de ansatte hvem de skal gå til i lederteamet når de vil ta opp noe eller spørre om hjelp til noe. Flertallet mener ansvar er viktig å vite om for å kunne oppleve å mestre jobben, «ellers kan jeg ikke gjøre en god nok jobb», og noen mener det kan forebygge ansvarspulverisering og opplevelsen av å bli utslitt, uttrykt bl.a. slik; «skal man ta ansvaret, må man vite hva det er» og «når det ikke er avklart tar det masse energi».

Alle mellomlederne opplever å vite hvor mye autoritet de har, men de fleste vektlegger ikke betydningen av å vite det i like stor grad som betydningen av å kjenne til forventninger og ansvar. De svarer litt ulikt på hvorfor det er viktig å vite hvor mye autoritet de har, noen mener det er viktig generelt i forhold til å gjøre en god jobb, mens andre knytter betydning av autoritet til beslutningsmyndighet. Opplevelsen av å disponere egen tid på en god måte varierer derimot mye mellom mellomlederne. Noen opplever at det er vanskelig og utfordrende blant annet begrunnet med uavklarte oppgaver og forstyrrelser, og de sier de jobber mye mer enn arbeidstiden. Andre opplever at de disponerer tiden greit. De som opplever å disponere tiden godt begrunner det med arbeidserfaring, egen evne til å være strukturert og timeplanlagte oppgaver.

Seks av syv mellomledere opplever at det er felles forståelse i lederteamet for hva de ulike oppgavene og ansvaret innebærer, i alle fall på overflaten. Noen hevder det kanskje ville kommet frem mer ulikt forståelse hvis forståelse av innholdet i oppgaver og ansvar var blitt løftet frem. Alle mener en felles forståelse for ansvar og oppgaver er viktig, blant annet for organisasjonens gjennomføringsevne, for å kunne snakke samme språk og fremstå som en enhet og for å forbygge konflikter; «grunnleggende ulik forståelse kan skape konflikter».

Mellomlederne opplever at det er litt mer sprik mellom hvordan ledelsen og lærere forstår innholdet i oppgavene og ansvaret, enn hva det er innad i lederteamet. Den ulike forståelsen mener de kan være med på å skape motstand og hindre utviklingsarbeid; «ulike forventninger begge veier, det kan skape misforståelser, konflikter og misstemning». De fremhever betydningen av å få felles forståelse både for å gjøre deres jobb lettere, men fremfor alt for å få alle til å dra i samme retning mot samme mål. Likevel mener en av dem at det viktig å unngå å bli så samstemte at man ikke våge stille spørsmål, fordi: «ulik forståelse kan gjøre at man stiller spørsmål og tenker nytt».

Rollekonflikt: Når det gjelder i hvilken grad de opplever å få sprikende forespørsler, varierer det noe mellom mellomlederne. Fem av syv opplever at det skjer, men det er ulikt hvordan det oppleves. Noen av dem gir inntrykk av at det er noe de håndterer greit, de sier de har fokus på å få frem de ulike synspunktene, tenke løsningsorientert og hele tiden ha elevenes beste og skolen som helhet som overordnet mål. Dette gjelder særlig ved sprikende forespørsler fra to eller flere lærere. Andre uttrykker at de opplever sprikende forespørsler mer utfordrende, blant annet fordi man så gjerne vil gjøre alle til lags. En av dem opplever det særlig utfordrende hvis de sprikende forespørslene er fra lærere og rektor, som for eksempel sprikende forespørsler i forhold til ressursbruk på trinnene. Hun nevner følgende eksempel: Hvis lærerne ønsker flere voksne på trinnet, mens rektor sier nei begrunnet med skolens budsjett, og mellomleder er uenig med rektor, men forstår og ønsker å støtte lærerne, så vet hun at hun må støtte hva rektor sier pga. lojalitet til ledelsen.

I forhold til opplevelse av at de ikke har tilstrekkelig med ressurser til å løse arbeidsoppgavene, er mellomlederne svært samstemte. Det blir opplevd som «tungt», «frustrerende, kan da oppleve krysspress», «negativt, forandrer meg», «energitappende» og «stressfaktor i forhold til tid» ikke å ha tilstrekkelig med ressurser til å løse oppgavene. En av dem sier mangel på tilstrekkelig med ressurser er så negativt for han at hun forandrer seg, han går fra å være utadvendt til innadvendt, han blir stille og irritabel. Særlig mangel på tid trukket frem som en utfordring, som kan fremkalle stress. En av dem ble sykemeldt på grunn av stress på jobb og forklarer det med mangel på tilstrekkelig med ressurser, fremfor alt tid, til å løse oppgavene.

Oppsummert: Funnene tyder på at felles forståelse på det enkelte nivå, og mellom de ulike nivå i organisasjonen, for hva den enkeltes rolle innebærer både med hensyn til arbeidsoppgaver og ansvar innholdet i disse, er viktig for at mellomlederne skal kunne

gjøre en god jobb. Felles forståelse og forventninger til oppgaver og ansvar blir hevdet å kunne motvirke motstand i organisasjonen, særlig i forhold til utviklingsarbeid.

Mellomlederne uttrykker at det er lettere å jobbe når man drar i samme retning. Ulik forståelse blir sagt å kunne skape misforståelser og konflikter. Mangel på tilstrekkelige med ressurser for å kunne løse oppgavene, særlig tidspress, fører til frustrasjon og stress for flere av dem. Opplevelsen av å disponere tiden godt varierer. Erfaring, egen evne til å være strukturert og at oppgaver man skal utføre er timeplanlagte, ser ut til å være viktige faktorer for å klare å disponere tiden godt. Uavklarte oppgaver og ansvar ser ut til å hindre god tidsdisponering.

4.1.2 Tilbakemelding, interesse, mestring, personlig nytte og tillit?

Tilbakemelding: Det varierer om mellomlederne per i dag får tilbakemelding på jobben de gjør. Noen får tilbakemelding fra både lærere og rektor, andre mest fra rektor og lederkolleger, mens noen sjelden får det og da ofte lite konkret. Alle syv er derimot enig i at det er viktig å få tilbakemelding, fem av dem fremhever tilbakemelding som svært viktig. De mener tilbakemelding er noe alle trenger for å kunne endre kurs eller få bekreftelse, og fordi de mener det handler om å føle seg verdsatt og sett. En av dem sier det så klart som dette «...fordi arbeidsglede og motivasjon henger sammen med mestring. Trenger tilbakemelding for å vite om de rundt deg er fornøyd med jobben du gjør». Det er litt ulikt hvem de ønsker å få tilbakemelding fra. Noen mener det ikke er så viktig hvem det er på arbeidsplassen, så lenge det er noen man har tillit til og respekterer, mens andre er tydelig på at de vil ha tilbakemelding fra rektor («fordi han er sjefen») eller fra lærerne («fordi det er dem man leder»). Mellomlederne uttrykker klart at tilbakemelding får betydning for dem i jobben, både i forhold til trygghet og bekreftelse på hva de som gjør som er bra, og som et bidrag til videre utvikling og korrigerende av kurs. Flere presiserer at de ikke bare ønsker positive tilbakemeldinger, men konstruktive og konkrete tilbakemeldinger med en tydelig begrunnelse. Opplevelsen av å få tilbakemelding oppleves likevel positivt for samtlige mellomledere, bl.a. uttrykt som «blir glad, trygg», «bekreftelse på at noe er bra», «gir trygghet og mestring», «positiv tilbakemelding gir motivasjon for å gjøre det bedre og fortsette på den måten man gjør», «man kan oppleve at man lykkes, det kan gi arbeidsglede og motivasjon» og «man føler seg verdsatt».

Mestring: Samtlige mellomledere uttrykker tydelige at det betyr mye å ha oppgaver i jobben som de mestrer. Personaloppfølging og pedagogisk utviklingsarbeid er noe som flere av dem opplever at de mestrer. De sier at mestringsopplevelsene gir dem motivasjon, arbeidsglede,

selvtillit og trygghet i jobben, og at mestring av jobben gir dem lyst til å fortsette. En uttrykker det så sterkt som dette: «Det er avgjørende å oppleve mestring, jeg hadde sluttet hvis ikke, mestring er grunnen til at jeg kommer på jobb.» De sier også at de kjenner det godt hvis de ikke mestrer eller er redd for ikke å mestre; «tungt», «kan bli søvnløs, få høy puls», «påvirker både jobb og privatliv negativt».

Mellomlederne opplever motstand i personalet i forhold til utviklingsarbeid, veiledning av pedagogisk praksis som ikke er tilfredsstillende og konflikthåndtering som utfordrende, i negativ forstand. Disse utfordringene opplever de som energitappende både i form av at det tar mye tid på jobb og krever mye tankevirksomhet, og er noe man lett tar med seg hjem. Korrigering og veiledning av pedagogisk praksis som ikke holder mål, personalkonflikter, samt vikararbeid blir nevnt som oppgaver man ikke liker eller kvir seg til å håndtere. Utfordringer og oppgaver man er usikker på om man vil mestre, oppleves ulikt. Noen opplever det negativt, noen sier de da forbereder seg ekstra godt, mens andre blir trigget til å klare det som virker litt utfordrende og litt vanskelig, selv om det også for noen kan variere i forhold til hvilken utfordring det gjelder; «noen ganger får man ekstra lyst til å få det til, andre ganger kan man lure på om dette er noe man vil jobbe med».

Interesse (liker): Pedagogisk utviklingsarbeid er noe som flertallet av mellomlederne sier de liker ekstra godt, og de uttrykker at det betyr mye for dem å ha oppgaver de liker, både i forhold til inspirasjon for oppgavene, trivsel og at de blir værende i jobben. Noen av dem uttrykker betydning av å ha oppgaver de liker slik: «betyr veldig mye, jobben er 50% av meg», «det gir en motivasjon i jobben, helt klart», «betyr veldig mye at man har oppgaver man liker og er motivert for, det er en drivkraft, gjør man mye av det man ikke liker, er det vanskelig å finne motivasjon for de oppgavene», «ja, man blir mer motivert når man kjenner man treffer på tingene og liker det».

Personlig nytte: Alle de tre «nye» oppgavene, pedagogisk utviklingsarbeid, personalansvar og faglig oppfølging, blir nevnt som viktig å lykkes med, men pedagogisk utviklingsarbeid er det flest som nevner som spesielt viktig å lykkes med. En av sier det er så viktig å lykkes med det pedagogiske utviklingsarbeidet fordi «det er lederens viktigste oppgave». Det å ha oppgaver de lykkes med «gir glede», «blir motivert i jobben, får lyst å legge litt ekstra i det», det bidrar til ekstra arbeidsinnsats, gjør noe med motivasjon, innstilling og innsats» og «det betyr at du får en meningsfylt jobb». En av dem uttrykker betydningen av å ha oppgaver man opplever

som viktige å lykkes med så tydelig som dette: «det er det som gjør at man holder ut, hadde sluttet hvis ikke».

Tillit i forhold til oppgaver og ansvar: Alle mellomlederne opplever at rektor har tillit til dem i forhold til å håndtere oppgavene og ansvaret. De sier de merker tilliten ved at de får mye ansvar og stor frihet. Betydningen av tillit fra rektor blir uttrykt blant annet slik: «uten tillit, vanskelig å være i jobben», «..er helt avgjørende fordi han er min leder, har han ikke tillit til meg, kan jeg ikke jobbe under ham», «ville vært vanskelig å utføre oppgavene hvis ikke», «utrolig vesentlig både i forhold til arbeidsforholdet og gjensidig tillit og respekt», «det gir en arbeidsro». Samtlige mellomledere opplever også at lederkollegene på samme nivå har tillit til dem i forhold til oppgavene og ansvaret, noe de merker på tilbakemeldinger og på opplevelsen av å bli både rådspurt og hørt i saker. Tilliten fra lederkollegene blir uttrykt å ha stor betydning for samarbeidet dem imellom.

Mellomlederne tror at lærerne har tillit til dem i forhold til oppgaver og ansvar, men de er mer usikre på hvor sterk den tilliten er, fremfor tillit fra rektor og lederkolleger, blant annet fordi de er usikre på om lærerne er helt ærlige med dem, begrunnet med det asymmetriske maktforholdet mellomleder-lærer. Alle respondentene er derimot svært enige om at det betyr mye å ha tillit fra lærerne. Tillit fra lærerne blir sagt at påvirker både opplevelsen av å føle seg nyttig, kunne utøve sin rolle og motivasjon til å gjøre en god jobb.

Oppsummert: Mellomlederne mener tilbakemelding har betydning for deres jobbprestasjon og jobbmotivasjon. De sier tilbakemelding kan gjøre dem tryggere på hva de mestrer og på hva de må endre eller forbedre, og at tilbakemelding bidrar til at de blir motivert til å fortsette i jobben og utvikle seg videre. Opplevelsen av å ha oppgaver de liker, mestrer og opplever nyttig ser også ut til å ha positiv innvirkning på deres jobbprestasjon og jobbmotivasjon ved at de sier slike oppgaver gir dem arbeidsglede, motivasjon for jobben, lyst og inspirasjon til å fortsette, selv tillit og trygghet i jobben. Motstand og mangel på mestring oppleves som energitappende. Utfordringer blir av noen opplevd negativt, men andre da får ekstra lyst til å mestre. Tillit til om de kan ta ansvaret og løse oppgavene er viktig for mellomlederne å få fra både nærmeste leder, lederkolleger på samme nivå og lærere, og de sier tillit har stor betydning for om de kan bli i jobben, prestere i jobben og være motiverte for jobben. De opplever at både nærmeste leder og lederkolleger har tillit til at de mestrer oppgavene og ansvaret, men det er litt mer usikkerhet i forhold til om lærerne har tillit til dem i enkelte saker og om de kan stole på at lærerne er ærlige med dem.

4.2 Hvordan opplever mellomledere tillitsforholdet til kolleger, og hva har tillitsforholdet å si for deres jobbprestasjon og jobbmotivasjon?

4.2.1 Nærmeste overordnede leder

Alle mellomlederne presiserer at et godt tillitsforhold generelt mellom dem selv og nærmeste leder har stor betydning, selv om det er litt ulikt hvor sterkt de uttrykker betydningen av det, og i hvilken grad de mener tillitsforholdet påvirker deres jobbsituasjon. Flere fremhever at et godt tillitsforhold til nærmeste leder gir trygghet, man tør å ta opp det som er vanskelig, gjøre seg sårbar og de føler de har noen i ryggen som kan støtte dem når vanskelige avgjørelser skal fattes. De mener også et godt tillitsforhold påvirker humør og trivsel og at tillitsforholdet har stor betydning for å få til et godt team og et godt samarbeid. En av dem uttrykker det så tydelig som at «jeg kan ikke gå i jobben min hvis ikke», underforstått hvis ikke der er et godt tillitsforhold mellom rektor og mellomleder.

Mellomlederne opplever at også at rektor har tillit til dem. Noen får høre det direkte fra rektor, mens andre er opptatt at det gjerne kan uttrykkes enda tydeligere; «jeg tror det, men ønsker at det i større grad ble uttalt, ikke hørt noe annet, ville vært tryggere hvis det ble uttalt.». Flere presiserer at det er viktig for dem at rektor har tillit; «det betyr mye at sjefen har tillit, det gir ekstra motivasjon eller tilfredshet med at sjefen er fornøyd», «det har noe å si for opplevelsen av å jobbe og om man føler man lykkes jobben og for mestring av arbeidsoppgaven» og en fremhever betydningen så sterkt som: «det er alfa og omega i forhold til jobben. Vanskelig å jobbe hvis ikke». Hvordan rektors tillit påvirker deres jobbprestasjon varierer også noe. Noen mener det gjør jobben mer lystbetont når man ikke må kjempe mot leder, at det har mye å si for selvstendighet, det gir en ro og en trygghet på at det man gjør er godt, at det er motiverende i hverdagen og gir en lyst til å yte det lille ekstra. En av dem sier at det er viktig med tillit fra rektor for å få opplevelsen av å lykkes og mestre, men hun tror hun ville utført jobben på samme måte uansett, og en av dem påpeker tillit kan påvirke jobbutførelse, men at det ikke er tilstrekkelig om bare rektor har tillit, tillit fra lærerne og de andre avdelingslederne er vel så viktig.

Mellomlederne mener det er viktig at rektor er opptatt av og viser interesse for deres personlige og profesjonelle utvikling, men de opplever i liten grad at rektor er det i praksis. Særlig kommer det frem ønsket om at rektor bidrar mer i forhold til deres profesjonelle utvikling i form av å være en god rollemodell, en bidragsyter og en strateg som viser vei fremover. Enkelte tror det ville hatt betydning for jobbutførelse hvis rektor var mer opptatt av

dette i praksis. I forhold til den enkeltes personlige utvikling, etterlyser flere av dem medarbeidersamtaler, som de sier kan være en arena for å ta opp personlige tema.

Alle mellomlederne mener det er viktig at de har tillit til sin nærmeste leder, og at det har betydning for jobbutførelse å ha det, men ikke alle opplever at de har tilstrekkelig tillit til sin nåværende nærmeste leder per i dag. Noen sier de i økende grad har fått tillit, ettersom de har blitt kjent med rektor, og noen sier det varierer litt i forhold til hvilke områder av jobben det er snakk om. Betydningen av å ha tillit til nærmeste leder blir uttrykt bl.a. slik; «viktig for gjennomføringsevnen for organisasjonen, motvirker motstand», «kan stole på ham, snakker med samme tunge», «viktig i hverdagen», «kunne ikke jobbet her uten» og «hadde jeg ikke hatt det, hadde jeg sluttet». Det blir også sagt at tillit til nærmeste leder motvirker usikkerhet, og det blir lettere å utføre oppgavene i mellomsjiktet hvis man har tillit til at rektor er en god veiviser og strateg.

4.2.2 Lederkolleger på samme nivå

Samtlige respondenter opplever både at det er viktig og at det har betydning for jobbprestasjon at det er et godt tillitsforhold generelt mellom dem selv og deres lederkolleger på samme nivå. Det blir blant annet sagt at et godt tillitsforhold dem imellom skaper trygghet, det medfører at de kan gjøre en bedre jobb sammen, det gjør jobben lettere og det skaper arbeidsglede. Noen fremhever betydningen av tillitsforholdet så sterkt som å si at «jeg kunne ikke ha jobbet et sted der man ikke hadde tillit til hverandre i ledelsen», «det betyr så mye at vi treffes på fritiden, og det gir meg trygghet og er viktig for grunnmuren min og min arbeidstilstedeværelse».

Mellomlederne opplever at deres lederkolleger har tillit til dem, og de fleste får høre det direkte uttalt. Opplevelsen av å få tillit fra sine lederkolleger fører til trygghet, glede i hverdagen, arbeidslyst og mestringsfølelse. En av dem presiserer at det ville vært vanskelig å fungere i et team hvis ikke man opplevde å få tillit. Tilliten er gjensidig, mellomlederne har tillit til sine lederkolleger også, noe som de mener er viktig for å kunne stole på at det man har avtalt blir utført, og at det på den måten bidrar til trygghet i jobben. En av dem presiserer likevel at tillitsforholdet til lederkollegene er viktig, men at det tillitsforholdet til den man har over seg eller under seg er viktigere fordi det påvirker selve jobbprestasjonen mer.

Når det gjelder muligheten for å kunne dele frustrasjoner og bekymringer med sine lederkolleger, svarer alle respondentene at det har betydning for dem, både i forhold til å ha en arena der man kan «lesse av seg» og en arena for å kunne få råd, veiledning og støtte. Noen

opplever at det de kan savne av konkret tilbakemelding og veiledning fra rektor, blir kompensert ved at mellomlederne sammen har en slik «arena». Samtidig er enkelte av dem opptatt av at man ikke må dyrke problemene med lederkolleger på samme nivå, men ha et løsningsorientert fokus.

4.2.3 *Underordnede*

Det gjensidige tillitsforholdet mellomleder og lærere blir av alle mellomlederne fremhevet som viktig og betydningsfullt for jobbprestasjon, selv om graden av betydning blir uttrykt litt forskjellig. De sier at det gjensidige tillitsforholdet påvirker deres selvfølelse, gjør hverdagen lettere, jobben blir bedre, det er kjekkere i hverdagen, det gir arbeidsglede og det er lettere å løse opp i saker. Noen mener opplevelsen av et godt tillitsforhold til de man leder sier noe om i hvilken grad man lykkes i jobben sin «når jeg får til personalarbeidet, får jeg til jobben min», og «dårlig tillit ville gjort noe med min oppfatning av hvordan jeg utfører lederrollen min». Noen av dem ser også systemisk på betydningen av tillitsforholdet «fordi et godt tillitsforhold til dem (lærerne), oppleve at de utfører jobben på en tilfredsstillende måte, må bety at vi gjør noe bra i organisasjonen som er med på å føre oss i riktig retning og at vi leverer gode tjenester til elevene våre», og «et godt miljø med personalet som smitter over på elevene, slik at de får en bedre skolehverdag».

Alle mellomlederne opplever at de som de leder har tillit til dem, noen får høre det direkte uttalt i form av ros for godt utført jobb, andre opplever det via å bli rådspurt og lyttet til. Betydning av lærernes tillit for mellomledernes jobbutførelse fremheves i stor grad, ved utsagn som «opplevd tillit gir lyst til å jobbe, mistillit gir mindre lyst», «viktig med ros i det daglige, blir glad av det og får arbeidslyst av det, får lyst til å hjelpe mer hvis de er fornøyde. Ikke særlig lyst hvis folk er negative og sure». Noen presiserer tilliten fra lærerne så sterkt som å si at de er avhengige av det for å klare jobben, og de kunne ikke ledet personer som ikke hadde tillit til dem. En sier det slik: «Hadde ikke de jeg skulle ledet hatt tillit til meg, hadde det betydd at jeg gjorde en dårlig jobb, og der er jo lite tilfredsstillende». Tillit fra mellomleder til lærer er ikke så ensidig klar. Mellomlederne er opptatt av betydningen av å ha tillit til sine underordnede. En av dem sier tillit til de som man leder kan påvirke selvfølelse, ved at det kan være en bekreftelse på om man lykkes eller ikke i jobben om man opplever å kunne stole på sine underordnede. Flere påpeker at det gjør hverdagen lettere i forhold til å løse vanskelige saker hvis de har tillit til lærerne, men det varierer mellom mellomlederne om de har tillit til sine underordnede og innenfor hvilke områder de har tillit til dem. Noen forklarer den litt begrensede tilliten med at kanskje ikke alle de leder har evner til

å utføre alt det som blir forventet av dem, mens en annen viser til at fordi det er et asymmetrisk forhold mellomleder-lærer, vil man ikke kunne vite om stole fullt og helt på lærerne.

Mellomledernes rolle til å etablere tillitsforhold i 360 gr.: Mellomlederne ser sin egen rolle i forhold til å etablere et godt tillitsforhold til både nærmeste leder, lederkolleger på samme nivå og underordnede, i form av å skape gode relasjoner ved å være åpne, løsningsorienterte, lojale og «til stede». Flere av dem mener likevel at det er en gjensidig oppgave å skape og opprettholde et godt tillitsforhold, bortsett fra i forhold til underordnede der de mener de har et overordnet ansvar for å etablere tillitsforholdet.

Oppsummert: Det blir tydelig uttrykt av mellomlederne i denne undersøkelsen at tillit er svært viktig for dem mellom alle ledd. Opplevelsen av hvordan tillitsforholdene er per i dag, varierer noe, men samtlige er opptatt av at positive tillitsforhold har stor betydning for dem, i forhold til at de blir i jobben og opplever å mestre jobben, for arbeidsglede og trivsel på jobb, for at de får utført jobben på en god måte og for deres motivasjon for jobben.

4.3 Hva mener mellomledere er viktig for å oppleve jobbmotivasjon?

Samtlige mellomledere presiserer sterkt betydningen av å oppleve mestring i jobben, og sier mestring har mye å si for deres arbeidsglede og jobbmotivasjon. For noen er mestring også avgjørende for at de blir i jobben, og for at de kan utvikle seg videre. De begrunner betydning av mestring med at «man blir sliten hvis man ikke får mestringsopplevelse og man mister motivasjon og troen og evnen til å gjøre tingene», «hvis jeg ikke mestret måtte jeg vurdere om det var en jobb for meg, vi er avhengige av å mestre», «jobben er 50% av livet mitt, derfor så viktig å mestre i jobben», «fordi mestring gir motivasjon til å gjøre jobben», «fordi mestring i jobben gir arbeidsglede og motivasjon», «for å få videre utvikling er det viktig at du mestrer».

Betydning av å oppleve i praksis at «alt henger sammen» blir også nevnt som en viktig motivasjonsfaktor; «når det som kommer ovenfra virker helt ut slik det er tenkt, læring hos elevene». En av dem beskriver den indirekte sammenhengen mellom egen mestring og elevenes læring slik; «at jeg føler jeg mestrer bedre får indirekte betydning for elevenes læring, for hvis jeg mestrer bedre, blir avdelingsmøtene kjekkere, lærerne lærer mer der og har bedre undervisning slik at elevene lærer mer, slik at min mestring får betydning for at jeg blir en bedre leder». Han forteller også at han skal starte på lederstudie, fordi han mener økt

kunnskap om ledelse, kan gjøre at han vil mestre jobben enda bedre, og han at dermed kan få enda større påvirkning både på lærerne han leder og indirekte på elevenes læringsutbytte.

Positiv tilbakemelding går igjen som en faktor som bidrar til mestringsopplevelser, ellers varierer det litt mellom mellomlederne hva som gir dem mestringsopplevelser. En får mestringsopplevelse av å lykkes i utviklingsarbeidet, en annen når det som er litt utfordrende likevel går bra. Positive omgivelser og tilbakemeldinger, samspillet med andre mennesker, mestringsopplevelser (særlig etter man har strevd litt med en oppgave), velfungerende team og mangfoldet av oppgaver blir sagt at gir dem jobbmotivasjon. Mestring og tilbakemelding har også betydning for at de opprettholder motivasjon for jobben.

Det varierer hva mellomlederne liker best med jobben. En liker best å få ansvar, en annen liker best mangfoldet av oppgaver fordi han mener det er motiverende i seg selv med variasjon, mens flere av dem sier de liker aller best utviklingsarbeid. En av dem sier han liker utvikling av skolen best fordi «det er spennende å se sammenhengen mellom hva som skjer internasjonalt til hva vi får til på skolen, det store bildet».

Det mellommenneskelige samspill på ulike områder er viktig for mellomlederne å lykkes med. De svarer blant annet følgende på spørsmål om hva som er viktig å lykkes med; «samhandling mellom mennesker», «å lykkes med personalarbeidet», «tillitsforholdet til lærerne», «være en god personalleder, fordi uten relasjonsledelsen er det vanskelig med annen ledelse», «at elevene får en god skolehverdag», «god på personalarbeid, fordi det ikke er nok bare å lykkes med utviklingsarbeid uten at lærerne også er med». Når det gjelder hva de faktisk opplever å lykkes med, er det langt på vei tilsvarende med hva de mener er viktig å lykkes med; «støtte lærerne», «relasjon til medarbeiderne», «personalledelsesbiten», «ha personalansvar», «den mellommenneskelige biten, både i forhold til elevene og lærerne, det relasjonelle».

Motstand i organisasjonen, blant annet i form av lærere som motarbeider, syter og maser eller stiller spørsmål ved avgjørelser som er fattet, er noe mellomlederne opplever kan svekke deres jobbmotivasjon. Vanskelige situasjoner som man er usikker på hvordan man skal håndtere, elevsaker som krever mye møtevirksomhet, at andre ikke gjør som avtalt og uklarhet i forhold til retning og struktur på skolen, blir også nevnt som faktorer som svekker deres motivasjon for jobben. En av mellomlederne fremhever at det mest utfordrende med jobben i negativ forstand er hvis man ikke vet hva som er forventet i forhold til rolle og

ansvar. Håndtering av konflikter både på elev- og voksennivå blir nevnt som noe av det mellomlederne liker minst i jobben.

Det er litt forskjellige svar på hva som ville gitt dem økt jobbmotivasjon. Mer sosialt fellesskap med kolleger, rektor som en mer strategisk leder og veileder, endringer av og nye oppgaver og ny nærmeste leder, i tillegg til opplevelsen av å se at «alt henger sammen», blir nevnt som bidrag til få økt jobbmotivasjon.

Oppsummert: Det ser ut til at positive mestringsopplevelser, positive tilbakemeldinger og positive omgivelser, utfordringer som de kan mestre, mulighet til å få utvikle skolen videre og gode mellommenneskelige samspill på alle nivå er viktig for at mellomlederne skal oppleve jobbmotivasjon. Mestring i jobben blir særlig fremhevet å ha stor betydning for både arbeidsglede og jobbmotivasjon. Motstand i organisasjonen, utrygghet på om man vil mestre og usikkerhet på forventninger til egen rolle og uklar retning på skolen beskrives som negative faktorer for jobbmotivasjon. Mer sosialt fellesskap med kolleger, nye og spennende oppgaver, rektor som en mer strategisk veileder og leder og opplevelsen av å se at det man gjør virker slik det er tenkt; på elevenes læring, hevder mellomlederne vil øke deres jobbmotivasjon.

5 DRØFTING AV FUNN

I dette kapitlet vil jeg sammenholde de empiriske funnene i kapittel 4 med det teoretiske rammeverket fra kapittel 2. Jeg har delt drøftingskapitlet inn i tre hoveddeler med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene.

5.1 Hvordan opplever mellomledere sine arbeidsoppgaver og ansvarsområder med hensyn til:

5.1.1 Rolletvetydigheter, rollekonflikter og rolleoverbelastning?

Rolletvetydighet: Det er litt varierende om mellomlederne opplever å vite hva som er forventet av dem og hvilket ansvar og hvilke oppgaver de har. Noen har hatt en prosess i lederteamet om fordeling av ansvar og oppgaver, men det kommer frem at innholdet i oppgavene og ansvaret i liten grad har blitt løftet frem og drøftet i fellesskap. Samtlige mellomledere er derimot klare på at tydelige forventninger til hvordan de skal fylle egen rolle som mellomleder er viktig for å kunne gjøre en god jobb, og de uttrykker at uklare forventninger kan bidra til usikkerhet og gjøre det vanskelig for dem å vite hvordan de skal kunne innfri og gjøre en så god jobb som mulig. De graderer betydning av å vite forventninger høyere enn ansvar, likevel mener noen at å vite hva man har ansvar for er viktig for å oppleve mestring og at det er energitappende ikke å vite det. I følge Rizzo et.al (1970) er uklare forventninger til egen rolle og usikkerhet i forhold til ansvar, faktorer som kan føre til opplevelse av rolletvetydighet, og man kan derfor si at mellomlederne langt på vei bekrefter hva teorien sier om negative konsekvenser ved uavklart ansvar og uklarhet til egen rolle. Bandura (1977) vektlegger positive mestringsopplevelser som viktig for å håndtere både utfordringer og stressende situasjoner. Slik mellomlederne uttrykker det, er det lettere å få positive mestringsopplevelser hvis man vet hvilket ansvar man har; «skal man ta ansvar, må man vite hvilket ansvar man har». Det kan dermed se ut til at avklaring av ansvar kan medvirke til en positiv spiral der det er større sannsynlighet for å få positive mestringsopplevelser, som ifølge Bandura (1977) kan gjøre mellomlederen mindre sårbar for stress.

Bryk and Schneider (2002) hevder klar forståelse av og forpliktelse til egen og andres rolle kan svekke tilliten mellom organisasjonsmedlemmene. Tilliten mellom organisasjonsmedlemmene blir sett som betydningsfull av både Bryk and Schneider (2002) og Tschannen-Moran (2004) for organisasjonens evne til endring og utvikling og organisasjonens produksjon, dvs. i denne sammenhengen elevenes læringsresultat. Mangel på

tillit kan føre til at organisasjonens evne til endring og utvikling blir svekket, og dermed indirekte til en mindre produktiv organisasjon (Bryk and Schneider, 2002). Hvis det f.eks. ikke er presisert hvem som har overordnet ansvar for implementering av et leseutviklingsprogram, og hva som er forventet av den enkelte i lederteamet for at implementeringen skal lykkes, kan det føre til at man bruker mye krefter på å finne ut hva både en selv og de andre i lederteamet har ansvar for, i stedet for å bruke energi på den praktiske implementeringen. Usikkerhet kan også medføre at man tror noen av de andre har et større ansvar enn hva de faktisk har, og dermed kan man mistro de andre for ikke å gjøre det som er forventet. Usikkerhet om hvem som har ansvar kan også føre til at man ikke vet hvem man skal henvende seg til for å få hjelp til implementering på egen avdeling. Er der da ikke gode tillitsforhold i organisasjonen, kan det også være man ikke våger å gjøre vise sårbar ved å spørre om hjelp (Bryk and Schneider, 2002), og dermed kan man lykkes man dårligere med implementering på egen avdeling. Både usikkerhet rundt hvem som har ansvar, hvem man kan spørre, om man våger å spørre og frustrasjon over ikke å mestre eget arbeid, kan føre til at implementeringen går dårligere og dermed til en mindre effektiv organisasjon.

Usikkerhet i forhold til autoritet og ineffektiv tidsbruk kan også medvirke til rolletvetydighet (Rizzo et.al., 1970). Resultatene fra undersøkelsen viser at det er litt varierende hvor sterkt mellomlederne uttrykker behovet for å vite hvor mye autoritet de har fått delegert fra rektor, i forhold til å kunne ta avgjørelser i saker, og om de klarer å disponere tiden sin. Noen opplever det som energitappende når det er uklarheter i forhold til autoritet og tidsdisponering, som man kan kjenne igjen fra Rizzo et.al. (1970) sin teori som medvirkende faktorer til stress og rolletvetydighet, mens andre uttrykker at avklaring vedrørende autoritet ikke betyr så mye for dem, og de mener de disponerer tiden sin godt. Rizzo et.al. (1970) viser til at stressfaktorer som uklarhet i forhold til forventninger og autoritet kan påvirke medarbeidere ulikt, noe som resultatene i denne undersøkelsen til en viss grad viser. Det kommer ikke helt tydelig frem fra dataene hvorfor respondentene reagerer ulikt, men noen uttrykker erfaring som en faktor som gjør at de bl.a. håndterer tidsdisponering bedre, uttrykt slik: «På grunn av erfaring. Det som kan vente, det kan vente.» Hvis det er tidligere positive mestringsopplevelser som gjør at de blir mindre stresset fordi de vet at de håndterer saken selv om den er utfordrende, og selv om den må vente, stemmer det overens med Banduras (1977) vektlegging på positive mestringsopplevelser som forebyggende på stress og som bidrag til at man i større grad håndterer utfordringer. Selv om det ikke kommer helt tydelig frem fra dataene hva som er årsaken til ulik opplevelse av disse potensielle stressfaktorene, kan det tyde på at tidlige

positive mestringserfaringer og egen evne til å strukturere arbeidsdagen og prioritere oppgaver, bidrar til mindre opplevelse av stress og mestringsstap. Det kan være gjerne være interessant å gå mer i dybden på ulike opplevelser av stressfaktorer i et senere prosjekt.

Derimot er flertallet tydelig på at felles og avklart forståelse for oppgaver og ansvar og innholdet i disse, i lederteamet og mellom dem selv og de som de leder, er vesentlig for å forebygge konflikter, for å kunne innfri forventninger og kunne få positive mestringsopplevelser, og for organisasjonens gjennomføringsevne. Noen uttrykker at felles forståelse bidrar til eller ville bidratt til å gjøre deres jobb lettere, her forstått som at felles forståelse kan gi et mer positivt forhold til jobben og mer tilgjengelige mestringsopplevelser.

Rollekonflikt: I forhold til det som kan omtales som rollekonflikt er det særlig mangel på tilstrekkelige ressurser til å løse oppgavene, som oppleves negativt. Rizzo et.al.(1970) viser også til at motstridende forventninger til egen rolle kan føre til rollekonflikt, fordi man ikke kan tilfredsstille alle. Det er ikke helt entydige svar på om mellomlederne opplever å få sprikende forespørsler, det varierer også hvordan de håndterer det. Likevel er det mye som tyder på at mellomlederne opplever rollekonflikt i større eller mindre grad, blant annet ved at mellomlederne slites mellom undervisningsbiten av jobben og ledelsesbiten av jobben i forhold til tidsbruk. De fleste opplever at de ikke har tilstrekkelig med tid til å utføre undervisningsdelen tilfredsstillende, og det ser ut til å stresse dem fordi de som lærere i utgangspunktet ikke ønsker å gjøre en dårlig «lærerjobb», det handler om deres «læreridentitet». For flere medfører dette at de tar mer av jobben med seg hjem, særlig det som omhandler for- og etterarbeid til undervisning.

Rolleoverbelastning: Når det gjelder rolleoverbelastning, som kan være en konsekvens av at man opplever konflikt mellom flere roller man skal fylle eller man opplever ikke å ha de ressursene som skal til for å imøtekomme krav til egen rolle, er det ikke helt klare data på om mellomlederne opplever dette per i dag. Manglende avklaring om egen autoritet eller egen evne til disponering av tid, som kan føre til rolletvetydighet (Rizzo et.al., 1970), oppleves forskjellig. Derimot er mellomlederne svært samstemte på at det oppleves negativt når det er uklarhet i forventninger og ansvar til både egen og andres rolle, som er to andre viktige faktorer som kan føre til rolletvetydighet. Mellomlederne opplever det også negativt å ha mangel på ressurser til å kunne utføre oppgaver, noe som kan indikere rollekonflikt.

Til tross for at dataene spriker noe, er det en del som tyder på at flere av dem opplever både rolletvetydighet og rollekonflikt i større eller mindre grad. Noen av mellomlederne uttrykker

tydelig at de opplever stress og sier de sliter med å disponere tiden sin. En av dem nevner endring i egen atferd når han opplever ikke å ha tilstrekkelig med ressurser, noe som kan tyde på at vedkommende opplever eller er i ferd med å oppleve rolleoverbelastning. Personen som nevner sykemelding som konsekvens av stress på jobb, har trolig opplevd en form for rolleoverbelastning. Endring av atferd, og problem med å klare å bli ferdig i tide er noe av det som Brown et.al. (2005) viser til som «faresignal» i forhold til rolleoverbelastning. Ettersom rolleoverbelastning kan svekke de positive effektene av mestringsforventning og målsetting, og dermed, ifølge Brown et.al. (2005) og Latham (2012), redusere bindingene i «The High-Performance Cycle», er det sannsynlig at rolleoverbelastning for den enkelte mellomleder også kan få negative ringvirkninger for organisasjonens «produksjon og resultat»; elevenes læringsutbytte. Ved at drivkraften for å prestere godt; utfordrende mål sammen med høy mestringsforventning (Bandura, 1997; Latham, 2012), blir redusert ved rolleoverbelastning, og vil mellomledere trolig prestere dårligere. Sett i lys av at mellomleder kan sees som endringsagenten i organisasjonen (Paulsen, 2008), kan rolleoverbelastning få negative betydning både for mellomleder selv og organisasjonen som helhet (Brown et.al. 2005; Latham, 2012).

Basert på funn drøftet i forhold til det teoretiske rammeverket, ser det ut til å være negativt for den enkelte mellomleders jobbprestasjon, og dermed indirekte for organisasjonens produksjon, elevenes læringsresultat, hvis mellomleder opplever uklarhet i forhold til oppgaver og ansvar og innholdet i disse, og motstridende forventninger til innholdet jobben. Selv om ikke alle mellomlederne i denne undersøkelsen opplever det per i dag, bekrefter datamaterialet langt på vei de negative konsekvensene for jobbprestasjon som rollekonflikt og rolletvetydighet kan medføre. Det uttrykkes behov for prosesser der oppgaver og ansvar og innhold i disse blir tydelig avklart for alle i organisasjonen, fordi det får betydning for mellomlederne også hva de andre ansatte gjør. I tillegg har det betydning for den relasjonelle tilliten mellom organisasjonsmedlemmene at den enkelte kan innfri andres forventninger til rollen man er i (Bryk and Schneider, 2002). Mellomledere ønsker å vite hva som er forventet av dem for å kunne innfri forventninger og fylle sin rolle, og på den måten få opplevelsen av å gjøre en god jobb og kunne få positive tilbakemeldinger (Bandura, 1997; Hattie and Timperley, 2007;). Hvis de får positive mestringsopplevelser, særlig tidlig i arbeidsforholdet, kan det forebygge stress og følelsen av at man ikke strekker til (Bandura, 1997), og dermed trolig også rolleoverbelastning. Klarer man å forebygge rolleoverbelastning, kan man også

hindre energilekkasje fra organisasjonen, og bidra til å opprettholde The High Performance Cycle (Latham, 2012).

Rektor har en sentral rolle ved at han kan forebygge rolleoverbelastning ved å legge til rette for en kultur for gode relasjonelle tillitsforhold som kan fremme mestringsopplevelser (Bryk and Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2004) og tidlige positive mestringsopplevelser (Bandura, 1997), i tillegg til å være var på signal på rolleoverbelastning (Brown, 2005) slik at han kan gripe inn tidlig. Det kan også være av betydning at mellomlederne er var på rolleoverbelastning overfor sine underordnede. Hvis mellomlederne klarer å forebygge rolleoverbelastning for sine underordnede, slik at de som de leder blir værende i jobben og presterer godt, kan det bidra positivt til mellomledernes mestringsopplevelser og opplevelse å lykkes. Hvis mellomlederne opplever at de er gode ledere for sine underordnede, kan mellomlederne få styrket egen mestringsforventning om å prestere godt som mellomledere.

5.1.2 Tilbakemelding, mestring, interesse, personlig nytte og tillit?

Tilbakemelding: Selv om det varierer i hvilken grad mellomlederne får tilbakemelding, er de alle enige i at tilbakemelding er viktig, både for å bli sett og oppleve mestring i forhold til nåværende oppgaver, og som et viktig bidrag til både korrigerende av kurs, utvikling, prestasjon og motivasjon for kommende oppgaver. Betydning av tilbakemelding for å kunne utvikle seg videre, vektlegges av både Bandura (1997), Hattie (2012), Hattie and Timperley (2007) og Latham (2012). Tilbakemelding blir knyttet til målsetting, der tilbakemelding bidrar til at individet kommer inn i en positiv spiral der hun jevnlig setter seg nye og høyere mål, basert på tilbakemelding hun får og mestringsopplevelsene tilbakemeldingene gir. Målsetting i forhold til tilbakemelding er ikke målt i denne undersøkelsen, men er noe som kan være interessant å gå mer i dybden på i en senere studie som omhandler tilbakemelding og prestasjon for mellomledere.

Derimot kommer det frem i datamaterialet at konteksten tilbakemeldingen blir gitt i, har betydning for flere av mellomlederne, særlig gjelder det hvem som gir tilbakemeldingen. Mellomlederne fremhever at de må ha tillit til den personen som gir tilbakemelding og at tilbakemeldingen må oppleves ekte og reell for at de skal kunne ta den til seg. Tillits betydning for å kunne ta til seg tilbakemelding, bekreftes av Bryk and Schneider (2002) som mener gode tillitsforhold øker evnen til å kunne ta imot og lære av hverandre. Latham (2012) hevder mål laget sammen med nærmeste leder er med på både å styrke tillitsforholdet til nærmeste leder, i tillegg til at man gjerne setter seg litt mer utfordrende mål hvis man får

veiledning når man setter mål. Bandura (1997) bekrefter at tilbakemelding må oppleves reell for at den skal gi effekt på individets prestasjon, omtalt som «verbal persuasion», en av kildene til mestringsforventning. Både Latham (2012) og Hattie and Timperley (2007) vektlegger kontekstens betydning for effekt av tilbakemelding, der Hattie and Timperley (2007) er særlig opptatt av at tilbakemeldingen må være innenfor det mottaker er i stand til å forstå og ta til seg for at den skal få effekt. Betydning av å kunne forstå og ta imot for at tilbakemelding skal ha effekt, vektlegges også av Debowski, Wood og Bandura (2001). Weiner (1985) understreker at hvordan tilbakemeldingen blir attribuert av mottaker har betydning for tilbakemeldingens effekt. Hvis en mellomleder får tilbakemelding fra nærmeste leder hun ikke har tillit til, eller tilbakemeldingen ikke virker ekte, eller for overflatisk slik at hun ikke egentlig forstår hva tilbakemeldingen i praksis kan bety for henne videre, eksempelvis «det var bra», vil trolig hun få lite utbytte av tilbakemeldingen, og den vil ha liten effekt for hennes videre jobbprestasjon. Hvis hun derimot får konkret og konstruktiv tilbakemelding, etter hun for eksempel har ledet et lærende møte i avdelingen sin, vil tilbakemeldingen trolig i mye større grad kunne påvirke hvordan hun leder kommende lærende møter, enn om hun får generell tilbakemelding som ikke er knyttet til en spesifikk prestasjon eller oppgave. Særlig vil tilbakemeldingen få betydning for henne hvis hun har tillit til at den som gir henne tilbakemeldingen har kompetanse om lærende møter. Ettersom hun da får tilbakemelding som både er konkret, fra en hun har tillit til, og fra en kjent situasjon, er det større sannsynlighet for at hun forstår, tar tilbakemeldingen til seg og at den får betydning for kommende prestasjon. Skolevandring (Eide, 2013) kan være et verktøy for å få en kontekst der det er «naturlig» både å bli observert og få tilbakemelding i et reflekterende møte med observatør i etterkant. Det reflekterende møte kan også være en god arena for å skape felles forståelse av tilbakemeldingen.

Selv om mellomlederne er opptatt av å få konstruktiv tilbakemelding for å kunne utvikle seg videre, er det i følge det teoretiske rammeverket jeg viser til, litt ulike meninger om det er positive, negative eller en kombinasjon av disse tilbakemeldingene som gir størst effekt på prestasjon. På den annen side; hvis man opplever tilbakemelding som verdifullt, vil man også etterspørre tilbakemelding (Latham, 2012). Ut ifra dataene er det mye som tyder på at mellomlederne opplever tilbakemelding generelt som verdifullt ettersom de presiserer sterkt at de ønsker å få det, selv om ikke alle mellomlederne får tilbakemelding i dag. Dataene er også tydelig på at de mener tilbakemelding får betydning for hvordan de møter en tilsvarende oppgave en annen gang. En uttrykker det slik; «Får du ikke tilbakemelding når du heller ikke

nye høyder». Hvis man tenker seg at tilbakemelding som oppleves verdifull, reell og ekte er det viktigste for læring, og viktigere enn om den er negativ eller positiv, kan trolig konstruktiv tilbakemelding, i en kontekst som vist til i eksempelet, være læringsfremmende for mellomledere. Læringsfremmende tilbakemelding kan føre til flere mestringsopplevelser, og dermed setter mellomlederne seg gjerne nye mer utfordrende mål, som kan gjøre at man kommer inn i en positiv utviklingsspiral, som f.eks. The High Performance Cycle (Bandura, 1997; Latham, 2012: vedlegg 5.1;). Utfordrende mål blir sett på som viktig for videre utvikling (Bandura, 1997), og kan medvirke til at man når «nye høyder», som en av mellomlederne uttrykker det. De positive mestringsforventningene kan også bidra til at man blir mer rustet til å håndtere utfordringer og stress (Bandura, 1997). God håndtering av stress og utfordringer, kan gjerne motvirke at rolleoverbelastning (Brown et.al., 2005) oppstår. Dermed kan man anta at tilbakemelding, som bidrar til positive mestringsopplevelser, indirekte bidrar til at organisasjonen unngår energilekkasje.

Ut ifra fra presentert teori og resultater fra datainnsamlingen, kan man si at tilbakemelding ser ut til ha betydning både for mellomledernes prestasjon og motivasjon, og er dermed et viktig ledd i arbeidet med å få motiverte mellomledere. Positive tillitsforhold danner et grunnlag for at man i større grad tar imot tilbakemeldinger, tilbakemeldinger kan fremme positive mestringsopplevelser og dermed bidra til styrket mestringsforventning for nye oppgaver.

Mestring, interesse og personlig nytte: Mellomlederne er svært samstemte når det gjelder hvor viktig de mener opplevelse av mestring er. Mestring av oppgavene og ansvaret gir dem både arbeidsglede, motivasjon, selvtillit og trygghet, som bidrar til at de får lyst til å fortsette. Mellomlederne opplever fravær av mestring som tungt og sier det kan føre til at de ikke kan bli i jobben. Banduras teori om mestringsforventning (1997) bekrefter i stor grad mellomledernes opplevelse av mestrings betydning. Han hevder positive egenerfarte mestringsopplevelser bidrar til å utvikle og styrke egne mestringsforventninger, og sees som et viktig bidrag for å få i gang en positiv utviklingsspiral (The High Performance Cycle, Latham, 2012). Bandura (1997) er også opptatt av at de positive mestringsopplevelsene kan gjøre individet mer motstandsdyktig mot negative mestringsopplevelser og utfordringer, fordi man tror man kan mestre nye utfordrende oppgaver på bakgrunn av tidligere positive mestringserfaring. Mellomlederne uttrykker nettopp at mestring både gjør dem tryggere, gir dem mer selvtillit og gir dem lyst til å fortsette. Wigfield and Eccles (2002; Schunk et.al., 2010) hevder mestringsforventning til en oppgave påvirker hvordan man vurderer oppgavens totale verdi, som igjen påvirker om man går i gang med oppgaven, noe som stryker

betydningen av tidlige positive mestringsopplevelser for jobbprestasjon. Man kan tenke en seg utfordrende elevsak. Hvis mellomleder har håndtert en tilsvarende elevsak før, og har opplevd at hun mestret situasjonen og løste saken, er det sannsynlig at hun blir mindre stresset av å skulle håndtere en ny elevsak. Det er også sannsynlig at hun vil fremstå mer selvsikker og tryggere i situasjonen, fordi hun har tro på at hun vil klare det og at hun har evner til å klare det, selv om det både kan ta tid og by på utfordringer underveis. Ved at hun fremstår tryggere og med mer selvtillit kan det føre til at saken også løses raskere, fordi de involverte parter sannsynligvis raskt får tillit til henne fordi hun fremstår som kompetent i situasjonen.

Motstand i personalet, korrigerende av uønsket praksis og konflikthåndtering er felles for hva mellomlederne opplever som utfordringer som tapper dem for energi, og som kan forstås som negativt for jobbmotivasjon. Ifølge både Bryk and Schneider (2002) og Tschannen-Moran (2004) kan positive tillitsforhold i organisasjonen forebygge motstand og konflikter og, samt gjøre det lettere å håndtere konflikter når de oppstår. Bandura (1997) hevder også man vil kunne håndtere motstand og stress bedre hvis man har tidligere positive mestringsopplevelser i sin erfaringsbank. Hvis man håndterer utfordringer, motstand og stress bedre, kan det også motvirke at rolleoverbelastning finner sted (Brown et.al, 2005). Det kan dermed se ut til at gode relasjonelle tillitsforhold i organisasjonen (Bryk and Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2004) og tidlige positive mestringsopplevelser Bandura (1997), kan motvirke energilekkasje fra organisasjonen ved at der både oppstår færre konflikter, er mindre motstand og færre i organisasjonen som opplever rolleoverbelastning. Dette kan også føre til at mellomleders jobb blir «lettere» å mestre, og at mellomlederne dermed i større grad opplever å lykkes i jobben. Hvis mellomleder opplever å mestre jobben, kan det også virke tilbake på hennes underordnede. Ved at hun håndterer stress bedre, klarer hun trolig å løse opp i eventuelle konflikter og motstand raskere enn hvis hun bruker mye energi på å være stresset. Sånn sett kan man si at positive mestringsopplevelser kan få flere positive ringvirkninger i organisasjonen. Dette bekrefter mellomledernes opplevelse av hvor viktig det er å mestre jobben, og betydningen av positive mestringsopplevelser.

Dataene varierer når det gjelder hvordan mellomlederne møter oppgaver de tror de ikke mestrer eller som de ikke liker. Noen opplever det som en utfordring, som gjør at man gir det lille ekstra og de sier de gir seg ikke før de klarer det, mens andre opplever det energitappende. Det er ikke data på hvorfor mellomlederne møter slike utfordringer ulikt. Det kan spekuleres i om tidligere mestringsopplevelser (Bandura, 1997), positive eller negative, kan ha betydning for hvordan de møter oppgaver de ikke liker eller som de tror de ikke vil mestre. Hvis

tidligere negative mestringsopplevelser gjør at enkelte tror de ikke kan mestre lignende oppgaver, kan det være et tiltak at de får hjelp til å få positive mestringsopplevelser og positive tilbakemelding på tilsvarende utfordringer slik at spiralen snur. Det er også mulig at oppgaver man tror man ikke mestrer også påvirker om man liker dem. Dette er noe som ikke alltid korrelerer ifølge Wigfield and Eccles (Schunk et.al., 2010), men ofte ser man at det samsvarer.

Å ha oppgaver man liker kan bidra til man blir mer engasjert i oppgaven, mer utholdende og mer motivert, og er en av de fire faktorene som utgjør en oppgaves verdi (Wigfield and Eccles (Schunk et.al, 2010). Dette bekreftes langt på vei i dataene. Samtlige mellomledere er svært opptatt av at det har betydning å ha oppgaver de liker. Å ha oppgaver de liker fungerer som en drivkraft i arbeidet og gjør dem mer motiverte. Om de liker oppgavene fordi de mestrer dem, er det ikke helt klare data på, men det er noe som ofte er sammenfallende (Wigfield and Eccles, i Schunk et.al, 2010). Det kommer også frem at mellomlederne verdsetter en prosess i forkant av fordeling av ansvar og arbeidsoppgaver, slik at de kan være med å påvirke hvilke oppgaver og hvilket ansvar de får. Det er sannsynlig at en slik prosess kan bidra til at mellomlederne i større grad får oppgaver og ansvar de liker og tror de kan mestre.

Det er også stor enighet blant mellomlederne om betydningen av å ha oppgaver man selv opplever det er viktig å lykkes med (personlig nytte) Mellomlederne sier dette har betydning for arbeidsglede, motivasjon og arbeidsinnsats. Wigfield and Eccles (2002; Schunk et.al, 2010) hevder oppgaver med personlig nytteverdi for individet, er viktige fordi de har betydning for fremtidige mål. Mellomlederne er klare på at oppgaver med personlig verdi har betydning for både for jobbprestasjon og jobbmotivasjon. Man kan si at datamaterialet bekrefter langt på vei både Banduras teori om mestringsforventning (1997) og Wigfield and Eccles teori om forventningsverditeori (Schunk m.fl, 2010) ved at mestringsforventning «Kan jeg klare oppgaven?» og verdsetting av oppgaven «Hvorfor skal jeg gjøre oppgaven» ser ut til å påvirke både prestasjon og motivasjon for mellomlederne.

Tillit: I denne sammenhengen er spørsmålet om tillit spesifisert i forhold til om man opplever å få tillit fra kollegaer både over, ved siden og under seg med hensyn til oppgaver og ansvar man har. Samtlige mellomledere er svært opptatt av at det har stor betydning å få tillit fra rektor og fra dem som de leder i forhold til oppgaver og ansvar, og de mener også at tillit fra dem på samme nivå er viktig. Tillit fra nærmeste leder og dem de leder er avgjørende både for at de skal kunne prestere og bli i jobben, fordi tillit gir dem både bekreftelse og trygghet på at

de kan klare oppgavene og ansvaret. Man kan finne bekreftelse på betydning av at man selv innfrir forventninger og gjør det man har avtalt i følgende kriterier for tillit; «respekt, kompetanse og integritet» (Bryk and Schneider, 2002) og «pålitelighet, kompetanse og ærlighet» (Tschannen-Moran, 2004). Særlig Bryk and Schneider (2002) hevder synkronisering av forventninger og forpliktelser organisasjonsmedlemmene imellom er avgjørende for å kunne opprettholde og utvikle tillit, som er viktig for at man skal kunne prestere best mulig i jobben.

Oppsummert om forskningsspørsmål 1 kan man si at uklare forventninger og usikkerhet om oppgave og ansvar kan føre til rollekonflikt, rolletvetydighet og rolleoverbelastning. Tydelige forventninger og felles forståelse for innhold i forhold til oppgaver og ansvar kan både forebygge og bidra til reduksjon av rollekonflikt, rolletvetydighet og rolleoverbelastning, og dermed potensiell energilekkasje fra organisasjonen. Tidlige positive mestringsopplevelser ser også ut til å kunne forebygge rolleoverbelastning. Å ha noen oppgaver man mestrer, liker og opplever nyttige, og tilbakemelding i forhold til jobbprestasjon, kan både bidra til positive mestringsopplevelser, korrigerer av kurs, videre utvikling, og dette kan være en beskyttelse mot negative effekter av motstand og stress. Tillit til at både en selv og andre får utført forpliktelsene knyttet til egen rolle, danner et grunnlag for gode relasjonelle tillitsforhold i organisasjonen, som er avgjørende for organisasjonens utvikling og endring, og dermed kvaliteten på organisasjonens resultat; elevenes læringsutbytte.

5.2 Hvordan opplever mellomledere tillitsforholdet til kolleger, og hva har tillitsforholdet å si for jobbprestasjon og jobbmotivasjon?

5.2.1 Nærmeste overordnede leder

Alle respondentene opplever tillit fra nærmeste overordnede leder, og samtlige er opptatt av at tillitsforholdet til nærmeste leder får betydning for deres jobbprestasjon og jobbmotivasjon, selv om de graderer både kvaliteten av det eksisterende tillitsforholdet per i dag og betydningen av det noe ulikt. De mener tillitsforholdet til nærmeste leder har betydning for opplevelse av trygghet, å våge ta opp det som er vanskelig, å kunne samarbeide, opplevelse av mestring, å lykkes i jobben og som motivasjon for jobben i det daglige, og de sier det er vanskelig å jobbe hvis tillit er fraværende. De er også opptatt av at tillit til nærmeste leder har betydning for organisasjonens gjennomføringsevne, ved at tillit motvirker motstand i organisasjonen. Hvis f.eks. mellomleder skal stå ansvarlig for implementering av et program

mot mobbing, vil det ha mye å si for henne at ledelsen fremstår samstemte utad, både om det aktuelle at det aktuelle mobbeprogrammet skal implementeres og hvordan dette skal foregå. Særlig viktig er det at rektor da fremstår som den øverste ansvarlige på skolen som fronter programmet overfor hele personalet, og som støtter og veileder avdelingsleder i gjennomføring av implementeringen. Hvis mellomleder vet at hun har rektor i ryggen, kan det være lettere å håndtere evt. motstand mot implementeringen, og hun kan drøfte ulike tilnæringsmåter med rektor underveis, som kan gi henne nye innspill og motivasjon til å fortsette.

Samtidig presiserer noen av dem at det ikke er nok i seg selv bare å ha et godt relasjonelt tillitsforhold til rektor, men at de er avhengig av gode tillitsforhold til både ledere på samme nivå og de som de leder for å kunne prestere optimalt, fordi de i skolesamfunnet er avhengige av hverandre på ulike nivå for å kunne utføre jobben best mulig. På en annen side mener en av dem at hun trolig ville prestert det samme i jobben uten tillit fra nærmeste leder, selv om hun presiserer at tillit mellom henne og nærmeste leder har stor betydning for opplevelse av å mestre og prestere i jobben.

Dataene bekrefter langt på vei hva både Bryk and Schneider (2002) og Tschannen-Moran (2004) mener om betydning av tillit. Begge teoriene hevder at der må være gode tillitsforhold mellom medlemmene i en organisasjon for at man skal kunne prestere sitt beste i jobben, og at ingen, uavhengig av hvor man er i organisasjonshierarkiet, er fritatt fra hverken å vise sårbarhet eller avhengighet fra andre for å kunne bygge tillitsrelasjoner. Det er da interessant at en av mellomlederne i utvalget tror hun ville prestert tilsvarende i jobben uten tillit fra nærmeste leder, selv om hun også er svært opptatt av at tillit fra nærmeste leder har betydning for opplevelse av mestring. Det er ikke data på hvorfor hun mener dette, men det kan reflekteres over om tidligere positive mestringsopplevelser har gjort henne så trygg på seg selv, at hun ikke har behov for tillit fra nåværende nærmeste leder for å kunne prestere godt. Eller om det er fordi hun ikke har tillit til sin nåværende nærmeste leder i dag, og at derfor har ikke tillit fra nåværende nærmeste leder så mye å si for hennes prestasjon. Samtidig sier hun indirekte at det ville hatt betydning for hennes jobbprestasjon hvis hun hadde hatt tillit til rektor, fordi hun fremhever at tillit til rektor er viktig.

Å ta opp det som er vanskelig og be om hjelp, kan være en måte å vise seg sårbar på. Det kan være en måte for mellomleder å uttrykke at hun er avhengig av rektor for å lykkes med en oppgave. På den annen side kan rektor bygge tillit til mellomleder ved å være åpen og gi

mellomleder innflytelse ved å få være medbestemmende i utfordrende saker. Ved at rektor, som også kan fungere som en rollemodell, viser åpenhet og gir fra seg litt av kontrollen overfor mellomleder, kan rektor legge grunnlag for utvikling av en positiv tillitsspiral mellom nivåene i organisasjonen (Tschannen-Moran, 2004). I begge teoriene legges det vekt på at å vise sårbarhet og gjensidig avhengighet er det som både danner og styrker tillitsforhold, og at den gjensidige avhengigheten også har betydning for samarbeid. Evne til å innfri det som er forventet av den enkelte, at man er til å stole på og gjør det man sier man skal gjøre, blir sett på som en svært viktig for å danne gode tillitsrelasjoner. Å kunne innfri forventninger til egen rolle og gjensidig avhengighet er eksempler på to (tre) av faktorene som både Bryk and Schneider (2002) og Tschannen-Moran (2004) mener danner grunnlag for tillit; omtalt som integritet og respekt (Bryk and Schneider) og ærlighet, pålitelighet og åpenhet (Tschannen-Moran). Mellomlederne bekrefter at disse faktorene har betydning for deres jobbprestasjon.

For å kunne innfri rolleforpliktelser er man avhengig av å vite hva som er forventet (jfr. Rizzo et.al., 1970), og det er vesentlig å kunne innfri rolleforpliktelser for å forebygge rolleoverbelastning (Brown et.al., 2005). Rolleoverbelastning kan føre til energilekkasje for organisasjonen ved effekten av mestringsforventning og målsetting (Bandura, 1997) reduseres, og dermed svekkes også de ulike leddene i The High Performance Cycle (Brown, et.al., 2005; Latham, 2012). Slik kan man si at å vite hva som er forventet av den enkeltes rolle er viktig både for å bygge tillit, fremme mestringsopplevelser og for å forebygge rolleoverbelastning.

Både Tschannen-Moran (2004) og Bryk and Schneider (2002) er opptatt av at tillit kan forebygge motstand i organisasjonen og fremme utvikling, og at det er lettere å rydde opp i konflikter hvis der er gode tillitsforhold i bunn. Etersom mellomlederne på mange måter sees på som «endringsagentene» som skal gjennomføre i praksis det som er vedtatt, kan man anta, at relasjonell tillit er en faktor som kan gjøre mellomleders «gjennomførings/endringsjobb» lettere å mestre. Tillit kan derfor indirekte bidra til å legge et grunnlag for flere positive mestringsopplevelser, noe som også bekreftes i datamaterialet ved at mellomlederne sier tillit har betydning for mestring.

Selv om respondentene mener de har et relativt greit tillitsforhold til rektor, er det flere som ønsker at tillitsforholdet til nærmeste leder var enda bedre enn hva det er per i dag. De savner særlig rektors involvering i deres personlige og profesjonelle utvikling ved at rektor «ser» dem mer, og de etterlyser hennes bidrag som en god rollemodell og en pådriver i å utvikle

skolen fremover. Begge deler mener de ville styrket tillitsforholdet mellom rektor og dem selv, og flere mener det ville påvirket jobbprestasjon. Personlig omsorg, særlig av typen som strekker seg litt utover det man er «forpliktet til», er en av de viktigste faktorene for utvikling av gode tillitsrelasjoner (Bryk and Schneider, 2002). Spurkeland (2009) omtaler dette som evnen til å se de ansatte som 24-timers mennesker. Tschannen-Moran (2004) bruker begrepet «velvillighet» i den betydning at man bryr seg og viser ved handling at man vil den andre det beste. Bandura (1997) er opptatt av at observasjon av gode rollemodeller, omtalt som «vicarious experience», er en faktorene som påvirker egen mestringsforventning. Å være en god rollemodell kan også forstås som at man innehar og presterer i tråd med det som er forventet av rollen, at man innehar forventet kompetanse. Slik sett kan man si at betydning av kriteriene for å danne tillit; «personal regard for others» og «competence» (Bryk and Schneider) og «benevolence» og «competence» (Tschannen-Moran), også er å finne bekreftelser på i datamaterialet. Det blir hevdet at den som er øverst i hierarkiet har et overordnet ansvar for «det relasjonelle klima» (Bryk and Schneider (2002); Hviding, n.d.; Spurkeland (2009); Tschannen-Moran (2004)). Dette kan forstås som at man ønsker rektor som en rollemodell som tar initiativ til utvikling av det relasjonelle tillitsforholdet, selv om det ikke betyr at rektor har ansvaret alene for at det skal fungere. Rektor bør ta et initiativ til å bli kjent med sine mellomledere, slik at hun både kjenner til mellomledernes sterke og svake sider og gjerne litt til mellomleder som privatperson. Da kan det være lettere å «se» mellomlederne i praksis, være i forkant når det oppstår utfordrende situasjoner som hun vet at mellomleder strever med. En måte å få dette til på, er at rektor viser seg sårbar og åpner litt opp for den private delen av seg selv og sine utfordringer. På den måten modellerer hun overfor mellomlederne, og bidrar til å utvikle tillit til sine medarbeidere.

Oppsummert kan det se ut til at gode tillitsrelasjoner mellom rektor og mellomleder kan fungere forebyggende på rolleoverbelastning, som en «beskyttelse» mot energilekkasje, som mestringsfremmende, og som et grunnlag for utvikling og endring ved at man våger å be om og ta imot hjelp og tilbakemelding, og overordnet som betydningsfullt for både prestasjon og motivasjon for mellomlederne.

5.2.2 Lederkolleger på samme nivå

Samtlige mellomledere i utvalget opplever at det er et godt tillitsforhold mellom dem selv og lederkolleger på samme nivå, og aller mener det er viktig for jobbprestasjon. Likevel, på samme måte som betydning av tillitsforhold til nærmeste leder, graderes betydningen av tillitsforholdet til ledere på samme nivå litt ulikt. Noen mener det er helt avgjørende for at de

i det hele tatt kommer på jobb, mens andre hevder det er viktig, men at tillitsforhold til nærmeste leder og de man leder har større betydning for jobbprestasjon enn dem som er på samme nivå. Flere hevder at et godt tillitsforhold til lederkolleger på samme nivå har betydning for trygghet i jobben, opplevelse av støtte, mestringsfølelse, opplevelse av at man gjør en bedre jobb sammen, glede i hverdagen og jobbmotivasjon. En av dem sier at det er godt å se at andre gjør en god jobb. De samme faktorene som har betydning for å danne gode tillitsforhold som ble bekreftet i datamaterialet i forhold mellomleder-nærmeste leder, bekreftes også i relasjonen lederkolleger på samme nivå; betydning av at man viser sårbarhet ved at man både spør om og tar imot hjelp, gjensidig avhengighet som betydning for et godt samarbeid, evne til å innfri rolleforventninger og interesse og omsorg for hverandre utover det rent kollegiale samarbeidet på arbeidsplassen. Hvis mellomlederne viser interesse for hverandres privatliv for å bygge gode tillitsrelasjoner, er det gjerne lettere å komme til hverandre hvis man har utfordringer og trenger støtte. Å tilby hverandre hjelp i hverdagen på jobb, hvis man ser at den andre mellomlederen har mye på seg, er også en måte både å danne relasjoner og vise omsorg. Det er en måte der man i praksis viser at man tenker på ledelse av skolen som teamarbeid og felles ansvar.

Bryk and Schneider (2002) er også opptatt av at den felles forståelsen for arbeidsoppgaver og ansvar og handling i tråd med dette, er særlig viktig for utvikling av integritet, og vil dermed kunne styrke tillitsrelasjoner mellom dem som er på samme nivå. Dette blir også støttet i datamaterialet der mellomlederne sier tilliten til ledere på samme nivå har betydning for samarbeid, fordi man er avhengige av hverandre for å kunne gjøre en god jobb. Har man f.eks. avtalt å lage ferdig en presentasjon til en gitt tid, som en av de andre skal bearbeide videre, er det viktig at man holder både holder tidsfristen og lager presentasjonen i henhold til innhold som avtalt, slik at den andre kan jobbe videre og ikke blir forsinket i sin arbeidsprosess. Det blir også nevnt av mellomlederne at det er «godt å se at andre gjør en god jobb», noe som støttes av Bandura (1997), der å se at andre gjør en god jobb, «vicarious experience», er en faktor som kan bidra til økt egen mestringsforventning. Et annet ord for dette kan være modellering. Når man har innlegg på fellesmøter med lærerne, kan man lære av hverandre ved å observere hva den andre gjør som er bra, og det er sannsynlig at det er lett å relatere det man observerer til egen jobbprestasjon ettersom man har samme jobb med tilsvarende arbeidsoppgaver. Det at man kan identifisere seg med «rollemodellen» hevder Bandura (1997) er viktig for at observasjonen av andre skal ha betydning for egen mestringsforventning. Observasjon av hverandre kan også danne grunnlag for å gi

tilbakemeldinger, slik at både observatør og den som blir observert kan lære av prosessene. Det ser dermed ut som at god tillitsrelasjon til dem som er på samme nivå også har betydning for at mellomlederne presterer bedre og er mer motiverte for jobben.

5.2.3 *Underordnede*

Det er viktig for alle mellomlederne i utvalget å ha et godt tillitsforhold til de man leder. De hevder et godt tillitsforhold har betydning for jobbprestasjon, arbeidsglede og at det bidrar til at de lettere klarer å løse saker. Noen hevder kvaliteten på tillitsforholdet til de som de leder sier noe om hvorvidt de mestrer og lykkes i jobben, og at et godt tillitsforhold til de som de leder får indirekte betydning for elevenes læringsresultat. Det siste bekrefter forskning som peker på ledelsens indirekte betydning for elevenes læringsresultat, blant annet Robinson (2007 og 2011), Bryk and Schneider (2002), Tschannen-Moran (2004), Utdanningsdirektoratet (2013). Mestrings betydning for prestasjon og motivasjon bekreftes av Bandura (1997) og blir presisert av mellomlederne i forhold til hva som generelt gir dem jobbmotivasjon. Dette understreker betydning av gode tillitsforhold mellomleder- underordnede, ettersom det påvirker mestringsopplevelse som igjen påvirker deres jobbprestasjon og jobbmotivasjon. De sier det også så direkte som «tillit gir lyst til å jobbe, mistillit gir mindre lyst». Dette kan forstås som at tillit oppleves som en drivkraft eller motivasjonsfaktor for å fortsette. Ettersom mellomlederne mener tillit fra dem som de leder, gir dem opplevelse av å mestre jobben, kan det tyde på at tillit også er en faktor som bidrar til en positiv utviklingsspiral. Dette er en viktig faktor for å fremme mellomledernes prestasjon, noe som bekreftes av både Bryk and Schneider (2002) og Tschannen-Moran (2004). Mellomledernes opplevelse av at gode tillitsforhold gjør det lettere å løse saker, bekreftes også av Bryk and Schneider (2002) og Tschannen-Moran (2004) som hevder gode tillitsrelasjoner gjør det lettere å løse konflikter, i tillegg til at det gir positive mestringsopplevelser å løse utfordrende saker.

Oppsummert kan det sies at samtlige mellomledere presiserer at gode relasjonelle tillitsrelasjoner på alle nivå i organisasjonen har betydning både for at de presterer bedre og at de blir mer motiverte i jobben. Dette bekreftes i datamaterialet både der tillit er belyst knyttet til mellomledernes oppgaver og ansvar og ved generelle spørsmål om tillit. Tillitsforholdet til nærmeste leder graderes noe sterkere enn tillitsforholdet til de som er på samme nivå og de som man leder. Det kommer ikke tydelig frem hvorfor det er en liten nyanseforskjell der, men det kan diskuteres om det er fordi nærmeste leder har større mulighet til å påvirke det relasjonelle klima både på individ og organisasjonsnivå ved at øverste leder har mer makt og

dermed større påvirkningskraft. Likevel er de flere av mellomlederne opptatt av at det ikke er nok bare å ha tillit til rektor eller bare tillit til lærerne – det er viktig med tillit mellom alle nivå for å kunne prestere optimalt.

Ettersom mellomleder kan sees som endringsagenten, som både kan hemme og fremme utvikling, kan man anta at positive tillitsforhold omkring mellomleder kan være av særlig betydning for god organisasjonsutvikling. Da vil det være viktig at nærmeste leder tar et hovedansvar for å danne gode tillitsforhold til mellomledere, men også at mellomlederne er sitt ansvar bevisst i forhold til å ta hovedansvar for det relasjonelle klima overfor sine underordnede. Sagt med Tschannen-Morans ord: “Effective school leaders not only know how to “talk the talk” of trust, they also know how to “walk the talk” (2004).

5.3 Hva mener mellomledere er viktig for å oppleve jobbmotivasjon?

For mellomlederne har det svært mye å si at de opplever mestring i jobben. Flere av dem knytter mestring av jobben direkte til arbeidsglede og motivasjon. Noen sier også at mestring i jobben har betydning for at de kan bli i jobben og for at de kan utvikle seg videre. Det ser ut til at positive mestringsopplevelser har mye å si for at de trives og blir motiverte til å fortsette i jobben. Bandura (1997) legger stor vekt på at positive mestringsopplevelser har betydning for egne mestringsforventninger, og at egne mestringsforventninger har mye å si for individets motivasjon og prestasjon. Positive mestringsforventninger har også mye å si for at man setter seg nye utfordrende mål og slik kommer inn i en positiv utviklingsspiral, som kan øke individets prestasjon, og dermed også individets motivasjon (Bandura, 1997; Latham, 2012). Man kan si at mestring som viktig for å oppleve jobbmotivasjon bekreftes i det teoretiske rammeverket.

Noen av mellomlederne blir motiverte av å se at egen prestasjon får betydning for organisasjonens resultat; elevenes læringsutbytte. Man kan si at de ser på seg selv som endringsagenter (Hattie, 2009), ved at de blir motiverte av å oppleve at de har en påvirkning og kan gjøre en forskjell. Hattie (Lythe, 2013) presiserer hvor viktig det er for skolens utvikling og elevenes læring at skolelederne er bevisst egen påvirkningskraft på læring og undervisning på skolen. Det vil si at mellomlederne i stor grad bekrefter både Hatties vektlegging av skoleledere som endringsagentene (Hattie, 2009), og resten av det teoretiske rammeverket som sier at ledelsen har indirekte betydning for elevenes læringsresultat (Bryk and Schneider, 2002; Lythe, 2013; Robinson, 2007; Tschannen-Moran, 2004,

Utdanningsdirektoratet, 2013). I tillegg bekrefter mellomlederne sammenhengen mellom motivasjon og prestasjon, som også er kjent i litteraturen (Bandura, 1997; Latham, 2012; Schunk et.al. 2010; Wigfield and Eccles, 2002).

En av mellomlederne som er opptatt av å se helheten og sammenhengen mellom egen prestasjon og motivasjon, sier han skal starte på lederstudie for å få økt kompetanse om ledelse. Han mener økt lederkompetanse kan føre til at han vil mestre jobben bedre og slik få ytterligere «påvirkning» i jobben, og dermed bli enda mer motivert. Han sier han blir mer motivert når han merket at han mestrer bedre. Man kan si at mellomlederen gir et praktisk eksempel på «gjensidig triadisk kausalitet» (Schunk et.al, 2010; vedlegg 4.2), der samspillet mellom mellomleders motivasjon og læring (indre prosesser), mellomleders jobbprestasjon (atferd) og mellomleders underordnede (ytre omgivelser) får betydning for mellomleders motivasjon. Dette samspillet betydning for individets motivasjon vektlegges særlig av Bandura (1997). I tillegg kan man si at mellomleder i dette eksempelet bekrefter sammenhengen mellom motivasjon, evne og prestasjon, som Maier (1955), referert i Latham (2012), viser til.

I tillegg til mestring, blir tilbakemelding også nevnt som viktig for mellomledernes motivasjon. Tilbakemelding er også kjent fra litteraturen å ha betydning for individets motivasjon, ved at tilbakemelding på prestasjon kan få tilbakevirkende effekt på individets motivasjon (Bandura, 1997; Hattie, 2012; Latham, 2012). Det vil si at tilbakemelding er et viktig ledd for å skape en positiv utviklingsspiral, som blant annet «The High-Performance Cycle» gir et bilde på (Latham, 2012, vedlegg 4.1).

En nærmeste leder som er en mer strategisk leder og veileder, blir også hevdet å kunne gi mellomlederne økt og styrket jobbmotivasjon. Mellomledernes behov for en leder som viser vei, er en god rollemodell og veileder, for å kunne bli enda mer motiverte, kan man kjenne igjen som en av faktorene som tillit er basert på; «kompetanse» (Bryk and Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2004). Betydning av en god rollemodell for å kunne styrke egen mestringsforventning bekreftes av Bandura (1997), omtalt som «vicarious experience». Nærmeste leder kan også få betydning for mellomleders motivasjon som veileder ved at han gir tilbakemelding på mellomleders prestasjon.

Mangel på mestring bidrar til at mellomlederne blir slitne, mister motivasjon og tro på egen evne til å utføre oppgaver. Motstand, negativitet, mangel på struktur og retning på skolen, i

tillegg til oppgaver som de sliter med å løse, blir opplevd som svekkende på motivasjon. Positive tillitsrelasjoner i organisasjonen blir hevdet å kunne motvirke motstand og konflikter (Bryk and Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2004). Man derfor anta at arbeid for en tillitsfremmende kultur i organisasjonen indirekte kan bidra til at mellomlederne presterer bedre og blir mer motiverte. Dette fordi mindre motstand i organisasjonen kan føre til at mellomleder i større grad opplever å mestre jobben, som igjen kan få positiv betydning for mellomleders motivasjon.

Det ser ut til å være spesielt viktig for mellomlederne å lykkes med det relasjonelle samspillet til både nærmeste leder, de som er på samme ledernivå og de som de leder, i tillegg til å oppleve at de får til utviklingsarbeidet. Etersom det ser ut til å bety så mye for mellomlederne å lykkes med utviklingsarbeid, en oppgave mellomlederne verdsetter høyt (Wigfield and Eccles, 2002), kan man anta at det som bidrar til at mellomlederne i større grad får til utviklingsarbeidet kan gi mellomlederne flere positive mestringsopplevelser, som igjen kan bidra til motivasjon for jobben. Ut i fra Bryk and Schneider (2002) og Tschannen-Morans (2004) teorier kan tillit bidra til at endrings- og utviklingsarbeid blir lettere å gjennomføre. Det vil si at en skole med gode tillitsforhold kan føre til at mellomlederen, endringsagenten som i praksis skal gjennomføre utviklingsarbeidet, i større grad opplever mestring. I tillegg vil en skole med gode tillitsforhold trolig bidra til at mellomleder i større grad også lykkes med det relasjonelle samspillet som berører ham.

Oppsummert kan man si at positive mestringsopplevelser ser ut til å være en sterk indikator for mellomledernes motivasjon, fravær av mestring virker motsatt; det svekker motivasjon. Det å kunne se sammenhengen mellom egen jobbprestasjon og organisasjonens resultat ser også ut til å være viktig for motivasjon. Gode tillitsrelasjoner i organisasjonen kan redusere faktorene som kan svekke mellomledernes jobbmotivasjon, og fremme en del faktorer som fører til motivasjon (Bryk and Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2004). Dermed kan man anta at positive tillitsrelasjoner i organisasjonen, i tillegg til mestring og opplevelsen av å se helheten og merke resultat av eget arbeid, er viktig for at mellomlederne kan oppleve jobbmotivasjon.

6 AVSLUTNING

6.1 Oppsummering og konklusjon

Motiverte mellomledere opplever tillit og mestring i jobben! Det er hovedkonklusjonen i dette prosjektet. Resultatene bekrefter i stor grad det teoretiske rammeverket, noe som ikke nødvendigvis er uvanlig i et forskningsprosjekt. Det som er interessant er at denne studien, som har mellomledere i fokus, bekrefter et teoretisk rammeverk som i hovedsak er basert på øverste leder (rektor) i organisasjonen. Bekreftelser fra en studie om mellomledere, i et teoretisk rammeverk som i hovedsak er basert på øverste leder, kan tyde på at generell ledelsesteori også er anvendbar på mellomledere.

«Trust matters»! (Tschannen-Moran, 2004). Det er gjennomgående i hele analysen at tillit er viktig og har stor betydning for at mellomledere skal kunne prestere godt og være motiverte for jobben. Tillit ser ut til å være selve grunnmuren i organisasjonen; organisasjonens «lim» (Tschannen-Moran, 2004) og «vev» (Bryk and Schneider, 2002), som bidrar til å styrke og holde organisasjonen sammen, og som dermed får stor betydning både for organisasjonens produktivitet og resultat. I denne sammenhengen vil det si både mellomledernes prestasjoner og elevenes læringsresultat. Tillit ser også ut til å være et viktig element for å skape en positiv utviklingspiral, og legger til rette for flere av de andre faktorene som kan fremme motivasjon.

For det første fremmer tillit trygghet og samarbeid, og blir opplevd som viktig for at mellomlederne skal føle seg sett og ivaretatt både personlig og profesjonelt. Tillit legger et grunnlag for å spørre etter og ta imot tilbakemelding, som er viktig for å få positive mestringsopplevelser, men også for korrigerende av kurs og bidrag til videre utvikling ved at man stadig setter seg mer utfordrende mål (Bandura, 1997). Positive mestringsopplevelser kan gjøre den enkelte mer motstandsdyktig mot negative mestringsopplevelser og stress, og dermed potensiell rolleoverbelastning (Bandura, 1997; Brown. et.al, 2005). Det ser også ut til at tillit øker organisasjonenes gjennomføringsevne ved å motvirke motstand og energilekkasje (Bryk and Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2004). Dermed kan tillit bidra til å lette mellomledernes jobb med bl.a. implementering og drift av utviklingsarbeid, som kan føre til flere positive mestringsopplevelser for mellomlederne, som kan påvirke at mellomlederne setter seg nye utfordrende mål. Slik kan tillit indirekte bidra til at man opprettholder «The High-Performance Cycle» (Latham, 2012; vedlegg 4a), som kan medvirke til at mellomlederne presterer godt. Man kan dermed si at tillit er viktig både direkte og indirekte

for mellomlederens jobbmotivasjon og jobbprestasjon. Slik tillit er fremstilt i det teoretiske rammeverket og drøftet i analysen, er det ikke noe som tyder på at tillit kan være negativt for hverken mellomlederens prestasjon, motivasjon eller organisasjonen som sådan.

«Mestring i jobben gir arbeidsglede og motivasjon» (mellomleder i utvalget). Mestring blir i stor grad bekreftet å ha betydning for jobbprestasjon og jobbmotivasjon for mellomlederne, både direkte og indirekte. Mestring har direkte betydning ved at flere av mellomlederne sier mestringsopplevelser fører til arbeidsglede og motivasjon. Indirekte har mestring betydning ved at positive mestringsopplevelser kan styrke mellomledernes egne mestringsforventninger for kommende oppgaver, bidra til at de setter seg mer utfordrende mål og dermed til at en positiv utviklingsspiral med høy prestasjon, som HPC (Latham, 2012; vedlegg 4.1) blir opprettholdt. Positive mestringsopplevelser tidlig i arbeidsforholdet er spesielt viktige for å gjøre mellomlederne mer motstandsdyktige mot bl.a. stress, og dermed forebygge rolleoverbelastning og påfølgende energilekkasje fra organisasjonen (Bandura, 1997; Brown et.al., 2005).

«Man ønsker å gjøre en så god jobb som mulig, skal man klare det må man vite hvilke forventninger som ligger i stillingen» (mellomleder i utvalget). For at den enkelte skal oppleve mestring, må det skapes felles forståelse i organisasjonen for forventninger til ansvar og arbeidsoppgaver for den enkeltes rolle, slik at den enkelte vet hva han skal prestere i forhold til. Felles forståelse for den enkeltes rolle kan også forebygge konflikter og misforståelser (Bryk and Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2004). Tilstrekkelig med ressurser til å utføre jobben og avklarte forventninger til den enkeltes arbeidsinstruks ser ut til å forebygge rollekonflikt, rolletvetydighet og potensiell rolleoverbelastning (Brown et.al., 2005; Rizzo et.al. 1970).

«Trenger tilbakemelding for å kunne endre kurs eller få bekreftelse hvis noe er bra, slik at du får motivasjon til å jobbe videre» (mellomleder i utvalget). Tilbakemelding får betydning både direkte og indirekte for mellomledernes prestasjon og motivasjon. Tilbakemelding er viktig både for å korrigere kurs, for å få mestringsopplevelser, for hvordan man møter nye oppgaver og som et viktig bidrag til at man setter seg nye utfordrende mål (Bandura, 1997; Debowski, Wood and Bandura, 2001; Hattie, 2012; Hattie and Timperley, 2007). Nye utfordrende mål kan bidra til flere positive mestringsopplevelser. Slik sett er tilbakemelding et viktig bidrag i en positiv utviklingsspiral, der blant annet tilbakemelding på prestasjon får tilbakevirkende betydning for mellomledernes motivasjon.

Alle nevnte faktorer ser ut til å være viktige for at mellomlederne i grunnskolen skal prestere godt og være motiverte for jobben. På den annen side kan betydningen utover utvalget kan være begrenset fordi det er en kvalitativ undersøkelse, og problemstillingen er belyst ut i fra et bestemt teoretisk rammeverk. Likevel dannes det et relativt tydelig bilde av hva mellomlederne mener påvirker deres jobbprestasjon og jobbmotivasjon. Noen av faktorene kunne gjerne vært ytterligere belyst, blant annet kunne jeg som intervjuer gått enda mer i dybden på deler av spørsmålene. Det er også en risiko at jeg kan ha lagt for mye ord i munnen på mellomlederne i intervjusituasjonen. Jeg kan ha funnet det jeg har sett etter, både preget av min egen rolle som mellomleder selv, og hvilke teorier jeg har valgt. Samtidig har jeg, så langt det er mulig, jobbet for å unngå å være forutinntatt og være bevisst på hva jeg «ser». Det teoretiske rammeverket består også av anerkjente teorier, noe som kan styrke betydningen av resultatene.

Det kan selvsagt være andre faktorer som også fremmer både prestasjon og motivasjon for mellomlederne i grunnskolen, som ikke blir belyst i denne undersøkelsen, og som kan være interessant å avdekke i senere undersøkelser. I tillegg er det selvsagt mulig at de faktorene som er fremmet i denne undersøkelsen ikke vil være like viktig for alle mellomledere i ulike utvalg. Likevel, gitt at mellomleder sees som endringsagenten som både kan fremme og hemme utvikling og endring av organisasjonen, har trolig både skoleledere, skoleveiledere og skolelederutdanninger mye å tjene på å ta resultat fra denne undersøkelsen til etterretning. Mellomledere sin undervurderte rolle og potensielle betydning og påvirkning (Paulsen, 2008; Hope, 2009) bør løftes frem, parallelt med at man har fokus på hva som får mellomledere i grunnskolen til å prestere godt og være motiverte for jobben. Dette kan være viktige bidrag for å sikre best mulig kvalitet på grunnskolens resultatproduksjon; elevenes læringsutbytte.

6.2 Implikasjoner for praksis

Selv om man ikke kan generaliseres ut i fra en kvalitativ undersøkelse som dette, kan resultatene gi noen antakelser og indikasjoner om hva som kan være interessant og nyttig å se nærmere på i forhold til ledelsespraksis i grunnskolen. Hvis man tar utgangspunkt i at skolens ledelse har indirekte betydning for elevenes læringsresultat (Bryk and Schneider, 2002; Hattie, 2009; Lythe, 2013; Robinson, 2007; Tschannen-Moran, 2004; Utdanningsdirektoratet, 2013) bør man være i forkant når det gjelder tiltak som sannsynligvis kan bedre elevens læringsutbytte.

6.2.1 For skoleledere

«Know thy impact!» (Hattie i intervju med Lythe, 2013). Det er nyttig og viktig for skoleledere på ulike nivå å være bevisste sin potensielle positive og negative påvirkning som ledere i skolen. Overordnet kan resultatene bidra til økt kunnskap for skoleledere både for mellomlederes betydning i organisasjonen, og for hvilke faktorer som kan fremme mellomlederes prestasjon og motivasjon. Det blir blant annet hevdet at hvis skoleledere skal kunne veilede sine underordnede i forhold til å få økt motivasjon, er det viktig at de innehar kompetanse om hva som kan fremme motivasjon (Latham, 2012), noe som denne oppgaven kan bidra til. Selv om det i litteraturutvalget mitt ser ut til at det i hovedsak pekes på skolens øverste leder (rektor) når man bruker benevnelsen skoleleder, er det viktig at både rektor og mellomledere er bevisste på mellomlederes potensielle påvirkning i organisasjonen (Paulsen, 2008; Hope, 2009). Det vil si at både rektor og mellomledere bør inneha motivasjonskompetanse, for å kunne unytte mellomlederes potensiale både i forhold til organisasjonen som helhet, og som veiledere og motivatorer overfor sine underordnede.

Det teoretiske rammeverket støtter at tillit kan ha betydning for flere i skolesamfunnet (Bryk and Schneider; 2002; Hattie, 2009; Robinson, 2011; Tschannen-Morans, 2004). Hvis skoleledere er bevisst betydning av tillit, og jobber for å skape en kultur for utvikling av gode tillitsforhold på arbeidsplassen, kan det trolig være en investering som både kan forebygge motstand og fremme utvikling i hele skolen som organisasjon. Hvis skolen som organisasjon fungerer på sitt beste, kan man anta at det også vil ha positiv betydning for organisasjonens «produksjon» og «produkt»; kvaliteten på elevenes læringsresultat.

Det fremkommer i denne undersøkelsen at dersom man skal bygge en tillitsfremmende kultur i organisasjonen, bør rektor bli bevisst sin rolle som forbilde for å legge til rette for, og ta hovedansvar for god tillitsutvikling i organisasjonen (Bryk and Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2004; Spurkeland, 2009). Imidlertid er det trolig like viktig at mellomledere er sitt ansvar bevisst som rollemodeller overfor sine underordnede for å skape et tillitsfremmende klima. Dersom mellomledere makter å skape et tillitsfremmende klima kan det føre til at de opplever mindre motstand, og på den måten legges et grunnlag for flere mestringsopplevelser i jobben. Positive mestringsopplevelser, avklarte arbeidsoppgaver og ansvar og tilstrekkelig med ressurser til å kunne utføre jobben, ser ut til å kunne forebygge rolleoverbelastning og dermed potensiell energilekkasje fra organisasjonen (Brown. et.al., 2005). Derfor er det også viktig at det jobbes for tydelig avklaring av arbeidsoppgaver og ansvar i organisasjonen, fordi

man trenger å vite hva man skal prestere i forhold til. Hvis man har f.eks. årlige prosesser der ansvar og arbeidsfordeling løftes frem og drøftes i fellesskap, kan det bidra til at det i mindre grad utvikles individuelle tolkninger av de ulike rollene i organisasjonen, noe som kan være en potensiell kilde til misstemning og konflikt. Felles mentale modeller for innhold og ansvar i egen og andres rolle kan virke forebyggende mot konflikter og dermed en investering både på individ- og organisasjonsnivå. Det kan også være en investering å kartlegge mellomledernes kompetanse og ønsker for oppgaver og ansvar, og sørge for at mellomlederne har minst en oppgave/et ansvarsområde de opplever verdifull og tror de kan mestre (Schunk et.al., 2010; Wigfield and Eccles, 2002) ettersom det kan bidra til at de i større grad håndterer oppgaver og ansvar de ikke har like stor mestringsforventning til.

Slik det fremkommer i undersøkelsen vil det også være viktig at rektor legger til rette for at mellomlederne tidlig i sin karriere får positive mestringsopplevelser, som kan være bidrag til at de i større grad håndterer utfordringer og motstand. Ettersom tilbakemelding er viktig for mestringsopplevelser, bør rektor sørge for å sette tilbakemelding til mellomlederne i et system for å sikre kontinuerlig utvikling. Det er ikke usannsynlig at positive mestringsopplevelser og konstruktiv tilbakemelding kan være motstandsforebyggende og utviklingsfremmende også for lærere. Her kan skolevandring (Eide, 2013) være et verktøy som kan ivareta mestringsopplevelser og konstruktiv tilbakemelding for både mellomledere og lærere.

6.2.2 For skoleeier

Ettersom mellomlederne i utvalget jobber etter den nye ledermodellen i Bergensskolen, der mellomlederen blir sett på som endringsagenten, vil det trolig være av interesse for skoleeier og den overordnede skoleledelsen i Bergen kommune å kjenne til undersøkelsens resultater i det videre arbeidet med implementering, evaluering og videreutvikling av modellen. Ettersom tillit og mestring slår så sterkt ut som faktorer som påvirker prestasjon og motivasjon for mellomlederne, og kan det være nyttig for Bergensskolen å vurdere å sette tillit og mestring på dagsorden for skolelederne i Bergen, på fellessamlinger eller som kursrekker. Mer kunnskap om hva som motiverer mellomlederne kan gjerne føre til at mellomlederne både blir bevisste selv på hva som kan motivere dem, og at de blir bedre veiledet. Dette kan få betydning for mellomledernes prestasjon, og kanskje også for indirekte for kvaliteten i Bergensskolen som helhet. Særlig interessant kan det også være å kjenne til hva mellomlederne opplever at de savner for å kunne prestere sitt beste og bli mer motiverte; bl.a.

tydeligere forventningsavklaring og avklaring av innhold i oppgaver og ansvar, tilbakemelding satt i system og en øverste leder som er mer strategisk leder og veileder. Det bør også være av interesse for Bergensskolen å kjenne til at personalledelse og utviklingsarbeid, to av de «nye» ansvarsområdene til mellomlederne, blir fremhevet som to av områdene det er viktigst for mellomlederne å lykkes med, og som de liker best å arbeide med.

6.2.3 For skoleveiledere

«Fixed or growth mindset?» (Dweck, 2006). Resultatene fra dette prosjektet kan både gi indikasjoner på hva som kan være nyttig å kartlegge for skoleveiledere før man setter inn tiltak, og hva som kan være interessant å vurdere som tiltak. Før man setter inn tiltak, tyder mye på at der må være endringsvilje i organisasjonen for at man skal lykkes med en utvikling i organisasjonen. En kultur der man ser evner og kunnskap som dynamisk, der man har en «growth-mindset»-tenking (Dweck, 2006) vil trolig gjøre det lettere å lykkes med endringene. Hvis man også jobber for å skape en kultur der «feil» blir sett som kilde til læring, ligger mye til rette for at organisasjonen kan utvikle seg (Lythe, 2013). Det vil si, fra skoleveileders side blir det viktig å skape en forståelse i ledelsen på skolen for at rent strukturelle endringer i seg selv sannsynligvis ikke er nok for å få til varig endring av en organisasjon. For å få til varig effekt må det også til kulturendring i organisasjonen (Hatch, 2008; Schein, 1985).

Når det gjelder kartlegging, vil de være interessant å kartlegge de faktorene som i undersøkelsen ser ut til å fremme motivasjon for mellomlederne; tillitsrelasjoner i organisasjonen, mestringsopplevelser, tilbakemelding og avklarte stillingsinstruksjoner. Informasjon fra en slik kartlegging kan være bidrag til hvilke tiltak som settes inn. Så langt ser det ut til at det vil være mye å hente på å jobbe for tillitsfremmende kultur i de fleste skoler, og sikre at mellomlederne og gjerne andre ansatte også tidlig i arbeidsforholdet får positive mestringsopplevelser.

Når man skal iverksette tiltakene, bør særlig mellomleders rolle og betydning for å lykkes med endring og utvikling trekkes frem. Det kan også være nyttig for skoleveiledere å kartlegge hvilken rolle mellomlederen spiller i organisasjonen på det aktuelle tidspunkt, og om mellomlederen har en utviklingsfremmende eller hemmende funksjon. Ut i fra det man vet om mellomlederen sin potensielle betydning i organisasjonen som endringsagenten, bør man gjøre det man kan for at mellomlederen både blir bevisst sin egen påvirkningskraft

(Lythe, 2013), og at han har forventninger om å prestere godt og er motivert for arbeidet når det skal iverksettes tiltak.

6.2.4 For skolelederutdanninger

«You are change agents» (Hattie i intervju med Lythe, 2013). Resultatene fra dette prosjektet kan også være innspill til hva som bør settes på agendaen i skolelederutdanningene. Først og fremst er det viktig at mellomleders betydning for at en skole skal fungere optimalt løftes frem. Særlig viktig er det å få frem at mellomleders posisjon mellom de ulike nivå kan bidra til både å fremme og hemme utvikling i skolen. Derne st bør det settes fokus på at generell ledelseslitteratur trolig langt på vei kan anvendes også på mellomledere. I den forbindelse er det særlig viktig å løfte frem hvilken betydning tillit og mestring kan se ut til å ha ikke bare for den enkelte mellomleders jobbprestasjon og jobbmotivasjon, men på grunn av mellomledernes betydning, også indirekte for organisasjonens resultatproduksjon; elevenes læringsutbytte.

6.3 Implikasjoner for videre forskning

Denne studien kan være et bidrag til større forståelse av mellomledere i grunnskolen, som det fra før av finnes lite forskning på. Det er da først og fremst interessant å merke seg at generell ledelsesteori ser ut til å være anvendbar også på mellomledere. Derne st er det ønskelig at der blir utført flere undersøkelser på mellomledere, både kvalitative og kvantitative, der man bruker tilsvarende og annet teoretisk rammeverk, for å se om funn fra dette prosjektet blir bekreftet eller avkreftet. Det kan også være av interesse å undersøke hva målsetting kan ha å si for mellomlederes mestring og motivasjon, og gjerne se det i forhold til tilbakemelding, ettersom det ikke ble belyst i denne undersøkelsen. Undersøkelser om hva som motiverer mellomledere i andre kunnskapsorganisasjoner kan være nyttig, for å se om der er sammenfallende faktorer når det gjelder mellomledere og motivasjon. Særlig interessant kan det være å se nærmere på betydning av tillit ettersom det slår så sterkt ut i denne undersøkelsen. Flere undersøkelser i både grunnskole og andre kunnskapsorganisasjoner kan bidra til at man får en større forståelse av og et enda mer helhetlig og nyansert bilde på hva som motiverer mellomlederne, endringsagentene, i grunnskolen.

7 REFERANSER

- Bandura, A. (1977): *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological review, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993): *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. Educational psychologist, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and company.
- Bergen kommune (2009): *Skoleledelse for fremtiden i Bergen*. Byrådssak 412/09
- Bergen kommune (2010): *Skoleledelse for fremtiden i Bergen*. Vedtak i sak 9/2010, Bergen bystyre.
- Brandmo, C. (2011): *Fra ambisjon til prestasjon*. Ph.d., Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO.
- Brandmo, C. (i prosess): *Kognitive og sosialkognitive tilnæringer til læring*. Manuskript for lærebok i pedagogikk.
- Brown, S.P, Jones, Eli and Leigh, T.W.: (2005): *The attenuating effect of role overload on relationships linking self-efficacy and goal level to work performance*. Journal of Applied Psychology. Vol 90.No 5 972-979.
- Bryk, A.S. and Schneider, B. (2002): *Trust in Schools. A Core resource for Improvement*. Russell Sage Foundation, New York.
- Bryk, A.S. and Schneider, B (2002): *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Chapter 4 - Relational Trust as Foundation for the Learning Community: Lastet ned 4.juni 2013 fra http://www.s2temsc.org/index.php?option=com_jvse&Itemid=406&view=detail&lid=190
- Bryk, A.S. and Schneider, B (2003): *Trust in Schools: A Core Resource for School Reform*. March 2003 | Volume 60 | Number 6. Creating Caring Schools Pages 40-45. Lastet ned 14.mai 2013 fra: <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/mar03/vol60/num06/Trust-in-Schools@-A-Core-Resource-for-School-Reform.aspx>
- Debowski, S., Wood R.E. and Bandura, A. (2001): *Impact of guided exploration on self-regulatory mechanisms and information acquisition through electronic search*. Journal of Applied Psychology, 86, 1129-1141.

- Dweck, C. (2006): *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House Publishing. NY.
- Dweck, C.(2013): *Even geniuses work hard*. Lastet ned 11.okt 2013 fra:
https://vpn2.uio.no/+CSCO+0h756767633A2F2F6A6A6A2E7A65667068797972612E70627A+/images/wd_hw_evengeniusesworkshard.pdf
- Eide, J.: *Skolevandring*. Lastet ned 24.aug 2013. <http://skolevandring.no/>
- Floyd, S.W., and Wooldridge, B (1997): *Middle management's strategic influence and organizational performance*. The Journal of Management Studies, 34(3), 465-485
- Gleeson, D. and Shain, F. (1999): *Managing Ambiguity: Between Markets and Managerialism – A Case Study of “Middle” Managers in Further Education*. Sociological Review 47(3): 461-90.
- Grenness, T. (2004): *Hvordan kan vi vite om noe er sant?* Oslo. Cappelen Forlag AS
- Grønmo, S.(2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Hatch, M.J.(2008): *Organisasjonsteori*. Abstrakt forlag. Oslo.
- Hattie, J.A.C. and Timperley, H. (2007): *The Power of Feedback*. Review of Educational Research, vol 77. No1 pp 81-112.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800+ meta-analyses on achievement*. Routledge. London.
- Hattie, J. (2012): *Know Thy Impact*. Educational leadership. Feedback for Learning. Vol 70. No 1 Pages 18-23.
- Holter, H og Kalleberg, R (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlagets metodebibliotek. Universitetsforlaget, Oslo.
- Hope, O. (2009): *Essays in middle management responses to change initiatives*, Ph:Dthesis.No 2010/04 Inst for strategi og ledelse.NHH.
- Hope, O.: *Sterke mellomledere er viktig*. Lastet ned 6.mai 2013 fra:
<http://www.forskning.no/artikler/2010/juni/252676>
- Hviding, S. (n.d.): *Samspillsmetoden dialog*. Lastet ned 27.september 2013 fra:
<http://www.shk-kommunikasjon.no/forside>
- Kartleggingsprøver.Lastet ned 19.mai 2013 fra:<http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/>
- Kleven, T.A (2011): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Kvalitetsoppfølging Bergen kommune. Lastet ned 18.april 2013:

<https://www.bergen.kommune.no/aktuelt/personalrommet/9417/9418/article-98634>

- Larsen, A.K. (2007): *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. Faktabokforlaget. Bergen.
- Larsson, S. (2005): *Om kvalitet i kvalitative studier*. Nordisk Pedagogik, 1, 17-35.
- Locke, E.A., and Latham, G.P.(1990a): *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E.A., and Latham, G.P.(1990b): *Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel*. Psychological Science, 1, 240-246.
- Latham, G.P. (2007): *Work motivation: History, theory, research and practice*. Sage Publications, California.
- Latham, G.P., (2012): *Work motivation: History, theory, research and practice*. Sage Publications, California.
- Lektorbladet (6/2012): *Motivert for jobben*.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), 2008: § 1-1. *Formålet med opplæringa*. Lastet ned 10/7-13 fra: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html>
- Lythe, T. (2013): *Know Thy Impact: Teaching, Learning and Leading*. An interview with John Hattie. *Visible Learning Plus*, 5(2), 2-18. Lastet ned 18/10, 2013 from <http://visiblelearningplus.com/sites/default/files/files/In%20Conversation%20%2310-Hattie-Spring%202013-ENG-July%2016-13.pdf>
- Meld. St. 19 (2009–2010): *Tid til læring*.
- Nasjonale prøver. Lastet ned 10.juni 2013 fra: <http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/>
- Nordahl, T.: *Læringsmiljøets betydning og bruk av veiledningsmateriellet*. Bergen, 2010. Lastet ned 4.mai 2013 fra: <http://www.slideshare.net/udir/bedre-lringsmilj-lringsmiljets-betydning-thomas-nordahl>
- NSD. Lastet ned 9.januar 2013 fra: <http://www.nsd.uib.no/personvern/>
- OECD: *Improving School Leadership EXECUTIVE SUMMARIES*, 2008. Lastet ned 15.mai 2013 fra: <http://www.oecd.org/edu/school/40545479.pdf>
- Paulsen, J.M. (2008a): *Managing Adaptive Learning from the Middle*. Dissertation 4/2008. Oslo: BI Norwegian School of Management. Department of Leadership and Organizational Management.
- Paulsen, J. M. (2008b): *Mellomlederens komplekse handlingsrom*. Skolelederen, nr.4:4-5.
- Paulsen, J.M. (2009): *Mellomlederen – den undervurderte endringsagenten*. Bioingeniøren, 12, 25-26.

- Paulsen, J.M.: *Mellomlederen – den undervurderte endringsagenten*. Lastet ned 23.april 2013 fra: <http://www.nito.no/Fagmiljoer/Bioingeniorfaglig-institutt/Bioingenioren/Alle-Bioingenioren/Bioingenioren-2009/Les-Bioingenioren-pa-nett/Kronikk-Mellomlederen---den-undervurderte-endringsagenten/>
- Patterson, M. G., West, M. A., Shackleton, V. J., Dawson, J. F., Lawthom, R., Maitlis, S., Robinson, D. L., & Wallace, A. M. (2005). *Validating the organizational climate measure: Links to managerial practices, productivity and innovation*. *Journal of Organizational Behaviour*, 26, 379–408.
- Peterson, M.F, Smith, P.B. et.al. (1995): *Role conflict, ambiguity, and overload: A 21-nation study*. *The Academy of Management Journal*, Vol 38.No 2 , pp. 429.452. Academy of Management.
- PISA internasjonalt. Lastet ned 22.mai 2013 fra: <http://www.oecd.org/pisa/> og PISA i Norge. Lastet ned 22.mai 2013: <http://www.udir.no/Tilstand/Internasjonale-studier-/PISA---Programme-for-International-Student-Assessment/>
- Pritchard, R. D. (1995): *Productivity measurement and improvement*». Praeger Publisher. The USA.
- Ringdal, K. (2011): *Enhet og mangfold*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Rizzo, J.R, House, R.J., Lirtzman, S.I (1970): *Role Conflict and Ambiguity in Complex Organizations*. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 15, No. 2. pp. 150-163. Published by: Sage Publications, Inc.
- Roald, K. (2006): *Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing?*, i Sivesind, Langfeldt, Skedsmo (2006): *Utdanningsledelse*. (kap 8), Cappelen Forlag AS, Oslo.
- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. The University of Auckland Centre for Educational Leadership: Monograph & Resource Pack
- Robinson, V. (2007): *The impact on a student centred leadership*. Lastet ned 10.juni 2013 fra: http://www.acer.edu.au/documents/rc2007_robinson-impactofleadershiponstudents.pdf
- Robinson, V. (2011): *Student-centred leadership*. Wiley and Sons, San Francisco.
- Schein, E. H. (1985): *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., Meece, J.L. (2010): *Motivation in Education: Theory, research and applications*, Pearson Education. New Jersey.
- Senge, P. (2004): «*Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon.*» Egmont Hjemmets bokforlag, Oslo.
- Spurkeland, J. (2009): *Relasjonsledelse*. Universitetsforlaget. Oslo.

St.meld. nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*.

TALIS. Lastet ned 17.april 2013 fra:

<http://www.udir.no/Tilstand/Internasjonale-studier-/TALIS/>

TEPEC og EMAIL2. Lastet ned 15.juni 2013 fra:

<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/email2/index.html>

TIMSS. Lastet ned 17.april 2013 fra: <http://www.timss.no/>

Tschannen-Moran, M. (2004): *Trust Matters. Leadership for Successful Schools*. Jossey-Bass, U.S.A.

Utdanningsdirektoratet (2013): *FORSKNING VISER 01 2013*. Lastet ned 29.juni 2013 fra: http://www.udir.no/Upload/Forskning/2013/ForskningViser0113_web.pdf?epslanguage=no

Van Dijk, D and Kluger, A.N. (2004): *Feedback sign effect on motivation: Is it moderated by regulatory focus?* Applied Psychology: An International Review, 53, 113-135.

Weiner, B. (1985): *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Edmotion*», Psychological Review, Vol 9, Nr 4, 548-573.

Werner, K. (2011): *Mellom barken og veden eller midt i smørøyet? Mellomleder som endringsagent i grunnskolen.*, Handelshøyskolen BI, Nydalen, Oslo.

Wigfield, A. & Eccles, J. S.(1992): *The Development of Achievement Task Values: A theoretical Analysis*, i Developmental review, Academic Press.

Wigfield, A. & Eccles, J. S.(2000): *Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation*, i Contemporary Educational Psychology 25, 68-81 (2000). Academic Press.

Wigfield, A. & Eccles, J. S.(2002): *The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolecence*, i Wigfield, A. & Eccles, J. (2002): *The Development of Achievement Motivation* (Kap. 4). Academic Press.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørløgs gate 2
N-5007 Bergen
Norway
Tel +47 55 58 21 17
Fax +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr 985 321 884

Christian Brandmo
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 12.02.2013

Vår ref:33057 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33057	<i>Den motiverte mellomlederen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Christian Brandmo</i>
<i>Student</i>	<i>Ingelin Burkeland</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Hildur Thorarensen

Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Koni: Inøelin Burkeland, Haukedalsveien 44, 5113 TERTNES

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 33057

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, såfremt følgende tilføyes: - at prosjektet avsluttes 31.12.2013 og at data vil bli oppbevart i ett år etter dette og deretter anonymisert.

Vi ber om at revidert informasjonsskriv tilsendes personvernombudet@nsd.uib.no før det distribueres til utvalget.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 31.12.2013 og innsamlede opplysninger skal oppbevares i ett år før de anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2

Brev til informantene og samtykkeerklæring

«Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er mellomledere og jobbmotivasjon der jeg ønsker å finne ut hva som utløser jobbmotivasjon for mellomlederne i grunnskolen. Jeg er interessert i å finne ut om det er sammenheng mellom styringsformer og organiseringsprinsipper på en skole og opplevd jobbmotivasjon for mellomlederne.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 5-7 avdelingsledere fra barneskoler i Bergen kommune. Spørsmålene vil bl.a. dreie seg om egne mestringsforventninger, ansvar og ansvarliggjøring, mulighet for å være selvstendig i jobben, rolleavklaring og rolleforventning, samt om relasjonell tillit mellom rektor og mellomleder påvirker den enkeltes opplevde jobbmotivasjon. Som en del av oppgaven vil jeg også forsøke å finne ut noe om organisatoriske faktorer som f.eks fordeling av ansvar og oppgaver innad i lederteamet har betydning for jobbmotivasjonen. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er selvsagt frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert.

Hvis du velger å delta i undersøkelsen, vil opplysningene som blir innhentet bli behandlet konfidensielt både underveis i prosessen og i etterkant av undersøkelsen ved at hver informant tildeles et id-nummer og notater fra intervjuene krypteres og lagres på passordsikret pc. Det er bare undertegnede og veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Lydfilene slettes ved prosjektets slutt 31.12.13. Det øvrige datamaterialet oppbevares til 31.12.14, og blir deretter anonymisert.

Dersom du kan tenke deg å være med på intervjuet, er det fint om du sender meg en e-post om at du er interessert i å være med. Se nederst på arket.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 92 65 98 96, eller sende en e-post til ingelin.burkeland1@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Christian Brandmo ved Institutt for Lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved UiO på telefonnummer 22 85 52 43. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Jeg håper på din deltakelse!

Med vennlig hilsen
Ingelin Burkeland

Hvis du er interessert: Klipp ut og lim dette inn i en mail som du sender til meg:

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien. Jeg er informert om at jeg kan trekke meg underveis uten å måtte begrunne dette nærmere.

Navn:.....

Telefonnummer

Vedlegg 3

Intervjuguide

«De motiverte mellomlederne»

Introduksjon:

Beskrive hensikten med intervjuene: Målet med prosjektet er å avdekke hva som gir mellomledere i grunnskolen arbeidslyst

Tilnærming: Intervju som blir tatt opp på bånd, og det blir tatt notater underveis i samtalen. Understreke at det er frivillig å delta og at man når som helst kan trekke seg som respondert uten nærmere forklaring.

Problemstillinger: Hovedproblemstilling: Hva kjennetegner de motiverte mellomlederne?

Respondenter: Avdelingsledere i barneskolen i Bergen kommune.

Bakgrunnsopplysninger:

- Kjønn:
- Alder:
- Antall år ved gjeldende skole:
- Antall år i gjeldende jobb:
- Utdanning:
- Formalkompetanse i ledelse:
- Realkompetanse som leder:
- Kort om skole størrelse, antall ansatte og antall ledere (hvor mange avdelinger f.eks).

SPØRSMÅL KNYTTET TIL FORSKNINGSPØRSMÅL 1: Hvordan opplever mellomlederne sine oppgaver og ansvarsområder i den nye ledermodellen?

Generelt om oppgaver, ansvar og organisering

Jeg ønsker å vite litt om de ulike arbeidsoppgavene og områdene du har ansvar for i jobben din som avdelingsleder. Jeg tar utgangspunkt i føringene fra Bergen kommune der det står at avdelingslederne skal ha ansvar for faglig oppfølging, pedagogisk utviklingsarbeid og personalansvar for sin avdeling i tillegg til en undervisningsprosent på mellom 30 og 50%, samt diverse andre administrative oppgaver som blir fordelt innad i lederteamet på den enkelte skole.

1. Hva er dine arbeidsoppgaver og ansvarsområder som avdelingsleder, og hva innebærer de oppgavene for deg? (rolleavklaring)
 - a. Personalansvar?
 - i. Medarbeidersamtaler?
 - ii. Permisjoner?
 - iii. Fraværsoppfølging?
 - iv. Innhold i jobben til den enkelte?
 - v. Konflikthåndtering?
 - b. Faglig oppfølging?
 - i. Pedagogisk veiledning?
 1. Skolevandring?
 - c. Pedagogisk utviklingsarbeid?
 - i. Ansvar for utvikling av strategi og planer ved skolen?
 - ii. Innlegg/forelesninger på fellestid for lærerkollegiet?
 - d. Undervisning?
 - i. Har du undervisning?
 1. Med mange elever eller få elever?
 - ii. Har du ansvar for fag?
 - e. Andre administrative oppgaver?
 - i. Hjemmeside?
 - ii. IKT?
 - iii. Vikar?
 - iv. Innkjøp?
2. Hvordan er de ulike oppgavene organisert/fordelt?
 - a. Hvordan fordeles oppgavene og ansvaret i lederteamet?

- b. *Hvilke oppgaver og ansvar har de andre i lederteamet?*
- c. *Har man felles eller individuelt ansvar for oppgaver?*

Personalansvar, faglig oppfølging og pedagogisk utviklingsarbeid

1. Innhold og forventninger (rolletvetydighet og rollekonflikt)

- a. Hvordan er din forståelse av oppgavene og ansvaret? (rolletvetydighet)
 - i. *Vet du hva som er forventet av deg?*
 - 1. *Er det viktig for deg å vite det?*
 - a. *Hvorfor?*
 - ii. *Vet du hva ditt ansvar er?*
 - 1. *Er det viktig for deg å vite det?*
 - a. *Hvorfor?*
 - iii. *Vet du hvor mye autoritet du har?*
 - 1. *Er det viktig for deg å vite det?*
 - a. *Hvorfor?*
 - iv. *Opplever du at du disponerer tiden din på en god måte?*
 - 1. *Hvorfor/hvorfor ikke?*
- b. Opplever du at det er felles forståelse i lederteamet for hva de ulike oppgavene; personalansvar, faglig oppfølging og pedagogisk utviklingsarbeid, innebærer? (rolletvetydighet)
 - i. *Er det viktig for deg at det er felles forståelse for hva oppgavene innebærer?*
 - 1. *Hvorfor?*
 - ii. *Hva kan være utfordrende hvis det er ulik forståelse?*
- c. Opplever du at det er felles forståelse mellom lærerkollegiet og deg selv for hva de ulike oppgavene dine innebærer? (rolletvetydighet)
 - i. *Er det viktig for deg at det er felles forståelse for hva oppgavene innebærer?*
 - 1. *Hvorfor?*
 - ii. *Hva kan være utfordrende hvis det er ulik forståelse mellom deg som avdelingsleder og lærerkollegiet?*
- d. Hender det at du får sprikende forespørsler/ønsker fra to eller flere personer? (rollekonflikt)
 - i. *Hvordan oppleves evt. dette?*
 - ii. *Hvordan håndterer du dette?*
- e. Hender det at du får oppgaver som du ikke har tilstrekkelig med ressurser (tid, mennesker, utstyr) til å løse? (rollekonflikt)
 - i. *Hvordan oppleves evt. dette?*
 - ii. *Hvordan håndterer du dette?*

2. Autonomi, feedback, accountability

- a. Kan ta selvstendige avgjørelser knyttet til dine arbeidsoppgaver og ansvarsområder? (*autonomi*)
 - i. *På hvilken måte?*
 - 1. *I hvilken rekkefølge du skal gjøre oppgavene?*
 - 2. *Hvordan du skal løse oppgavene?*
 - ii. *Er det viktig for deg å kunne være selvstendig i jobben?*
 - 1. *Hvorfor?*
- b. Får du tilbakemelding fra rektor, lederkolleger og/eller lærere på hvordan du håndterer de ulike oppgavene og ansvaret ditt? (*feedback*)
 - i. *Er det viktig for deg å få tilbakemelding?*
 - 1. *Hvorfor?*
 - ii. *Er det viktig for deg hvem du får tilbakemelding fra?*
 - 1. *Hvorfor?*
 - iii. *Får tilbakemeldingene noe å si for hvordan du møter tilsvarende oppgave/utfordring neste gang? (feedback)*
 - 1. *Hvorfor?*
 - 2. *Hvordan?*
- c. Hva skjer hvis du ikke lykkes/klarer å håndtere oppgavene? (*accountability*)
 - i. *Hva tror du skjer?*
 - ii. *Hva ønsker du at skjer?*
 - iii. *Har det noe å si for deg at det får konsekvenser hvis du ikke lykkes?*
 - 1. *Hvorfor?*
- d. Hva skjer hvis du lykkes/håndterer oppgavene? (*accountability*)
 - i. *Hva tror du skjer?*

- ii. *Hva ønsker du at skjer?*
- iii. *Har det noe å si for deg at det får konsekvenser hvis du lykkes?*
 - 1. *Hvorfor?*

3. Motivasjon for oppgavene (personalansvar, faglig oppfølging og pedagogisk utviklingsarbeid) og opplevelse av organiseringen

- a. Er det deler av oppgavene og ansvaret som du liker spesielt godt? (*interesse*)
 - i. *Hva/hvilke?*
 - ii. *Hvorfor?*
 - iii. *Hva betyr det for deg å ha oppgaver/ansvar du liker?*
- b. Er det forhold ved organiseringen/fordelingen av oppgavene og ansvaret som du liker spesielt godt? (*interesse*)
 - i. *Hva?*
 - ii. *Hvorfor?*
 - iii. *Hva betyr det for deg at oppgavene/ansvaret er organisert/fordelt på en måte du liker?*
- c. Er det deler av oppgavene/ansvaret som du opplever at du får godt til? (*mestring*)
 - i. *Hva og hvorfor?*
 - ii. *Er det viktig for deg å oppleve at du mestrer oppgavene/ansvaret?*
 - 1. *Hvorfor?*
- d. Er det spesielle utfordringer knyttet til oppgavene/ansvaret? (*mestring*)
 - i. *Hva og hvorfor?*
 - ii. *Hva betyr utfordringene for deg?*
- e. Er forhold ved oppgavene/ansvaret som du ikke liker eller gruer deg for å utføre? (*mestring*)
 - i. *Hva og hvorfor?*
 - ii. *Hva betyr det for deg hvis du tror du ikke mestrer en oppgave?*
 - iii. *Hvordan møter du en oppgave du tror du ikke vil mestre?*
- f. Er det deler av oppgavene/ansvaret som du opplever er spesielt viktig for deg å lykkes med? (*personlig verdi*)
 - i. *Hva og hvorfor?*
 - ii. *Hva betyr det for deg å ha oppgaver/ansvar som er viktige for deg?*
- g. Opplever du at noen oppgaver/ansvarsområder har flere negative sider enn positive? At de «koster mer enn de smaker»? (*cost*)
 - i. *Hvorfor/hvorfor ikke?*
 - ii. *Hva betyr det for deg når du har slike oppgaver?*
- h. Opplever du at du har den kompetansen som trengs til å løse de ulike oppgavene/håndtere ansvaret? (*perceived-competence*)
 - i. *Hvorfor?/Hvorfor ikke?*
 - ii. *Hvilke oppgaver opplever du at du har tilstrekkelig kompetanse til å løse?*
 - 1. *Hva betyr det for deg hvis du opplever å ha den kompetansen som trengs?*
 - a. *Påvirker det hvordan du løser oppgavene/håndterer ansvaret?*
 - iii. *Hvilken kompetanse mangler du evt. ?/ Hvorfor?*
 - iv. *Hvilke oppgaver opplever du at du ikke har tilstrekkelig kompetanse til å løse?*
 - 1. *Hva betyr det for deg hvis du opplever at du ikke har den kompetansen som trengs?*
 - a. *Påvirker det hvordan du løser oppgavene/håndterer ansvaret?*
 - b. *Gjør du noe i forhold til å skaffe deg manglende kompetanse?*

4. Trust knyttet til oppgavene/ansvaret

- a. Opplever du at rektor har tillit til at du håndterer oppgavene/ansvaret ditt på en god måte?
 - i. *Hvordan merker du evt. det?*
 - 1. *Er det viktig for deg at rektor har tillit til deg i forhold til oppgavene/ansvaret?*
 - a. *Hvorfor?*
- b. Opplever du at lederkollegene dine har tillit til at du håndterer oppgavene/ansvaret ditt på en god måte?
 - i. *Hvordan merker du evt. det?*
 - 1. *Er det viktig for deg at lederkollegene dine har tillit til deg i forhold til oppgavene/ansvaret?*
 - a. *Hvorfor?*
- c. Opplever du at lærerne du leder har tillit til at du håndterer oppgavene/ansvaret ditt på en god måte?
 - i. *Hvordan merker du evt. det?*
 - 1. *Er det viktig for deg at lærerne har tillit til deg i forhold til oppgavene/ansvaret?*
 - a. *Hvorfor?*

FORSKNINGSSPØRSMÅL 2: Hvordan opplever mellomlederne relasjonen (tillitsforholdet) mellom dem selv og nærmeste leder, og dem selv og lederkolleger, dem selv og lærere?

Generelt om relasjonell tillit (relational trust)

Leder-mellomleder

«Jeg ønsker å vite litt om generelt om tillitsforholdet/relasjonen mellom deg og rektor»

1. Opplever du at rektor har tillit til at du gjør en god jobb?
 - a. *Hvordan gir rektor uttrykk for at han/hun har tillit til deg?*
 - b. *Hva betyr det for deg at rektor har tillit til deg?*
 - i. *Har det noe å si for hvordan du utfører jobben din?*
2. Opplever du at rektor bidrar og er opptatt av din personlige og profesjonelle utvikling?
 - a. *Hvordan gir rektor uttrykk for at han/hun er opptatt av din personlige og profesjonelle utvikling?*
 - b. *Hva betyr det for deg at rektor er opptatt av din personlige og profesjonelle utvikling?*
 - i. *Har det noe å si hvor hvordan du utfører jobben din?*
3. Har du tillit til rektor?
 - a. *På hvilken måte?*
 - b. *Hva betyr det for deg å ha tillit til rektor?*
 - i. *Har det noe å si for hvordan du utfører jobben din?*
4. Hva mener du er din rolle i forhold til å ha et godt tillitsforhold til rektor?
 - a. *Hvorfor?*
5. Hva betyr det for deg å ha et godt tillitsforhold til rektor?
 - a. *Påvirker tillitsforholdet til rektor hvordan du utfører jobben din?*
 - i. *Hvorfor?/Hvorfor ikke?*
 - ii. *Evt. på hvilken måte?*

Mellomleder-mellomleder

«Jeg ønsker å vite litt om tillitsforholdet/relasjonen mellom deg og den/de andre mellomlederne på skolen»

1. Opplever du at den/de andre mellomlederne har tillit til at du gjør en god jobb?
 - a. *Hvordan gir de uttrykk for det?*
 - b. *Hva betyr det for deg at de har tillit til deg?*
2. Opplever du at du kan dele frustrasjoner, bekymringer og følelser med den/de andre mellomlederne?
 - a. *Hvordan merker du det?*
 - b. *Er det viktig for deg at dere kan det?*
 - i. *Hvorfor?/Hvorfor ikke?*
3. Opplever du at den/de andre mellomlederne støtter deg/hjelper deg ved utfordrende oppgaver/saker?
 - a. *Hvordan merker du det?*
 - b. *Er det viktig for deg at dere kan det?*
 - i. *Hvorfor?/Hvorfor ikke?*
4. Har du tillit til de andre avdelingslederne?
 - a. *Er det viktig for deg å ha det?*
 - i. *Hvorfor/hvorfor ikke?*
5. Hva mener du er din rolle i forhold til å ha et godt tillitsforhold til de andre mellomlederne?
 - a. *Hvorfor?*
6. Hva betyr det for deg å ha et godt tillitsforhold til de andre mellomlederne?
 - a. *Påvirker tillitsforholdet til de andre mellomlederne hvordan du utfører jobben din?*
 - i. *Hvorfor?/Hvorfor ikke?*
 - ii. *Evt. på hvilken måte?*

Mellomleder-lærer

«Jeg ønsker å vite litt om tillitsforholdet/relasjonen mellom deg og de lærerne du leder»

1. Opplever du at lærerne du leder har tillit til at du gjør en god jobb?
 - a. *Hvordan gir de uttrykk for det?*
 - b. *Hva betyr det for deg at de har tillit til deg?*
2. Har du tillit til lærerne du leder?
 - a. *På hvilken måte?*
 - i. *Kan du stole på dem – at de gjør det du sier/forventer de skal gjøre?*
 - b. *Er det viktig for deg å ha tillit til dem?*
 - i. *Hvorfor/hvorfor ikke?*
3. Hva mener du er din rolle i forhold til å ha et godt tillitsforhold til lærerne du leder?
 - a. *Hvorfor?*

4. Hva betyr det for deg å ha et godt tillitsforhold til lærerne du leder?
 - a. *Påvirker tillitsforholdet til lærerne hvordan du utfører jobben din?*
 - i. *Hvorfor?/Hvorfor ikke?*
 - ii. *Evt. på hvilken måte?*

FORSKNINGSSPØRSMÅL 3: Hva mener mellomlederne har betydning for at de skal oppleve arbeidslyst i jobben som avdelingsledere?

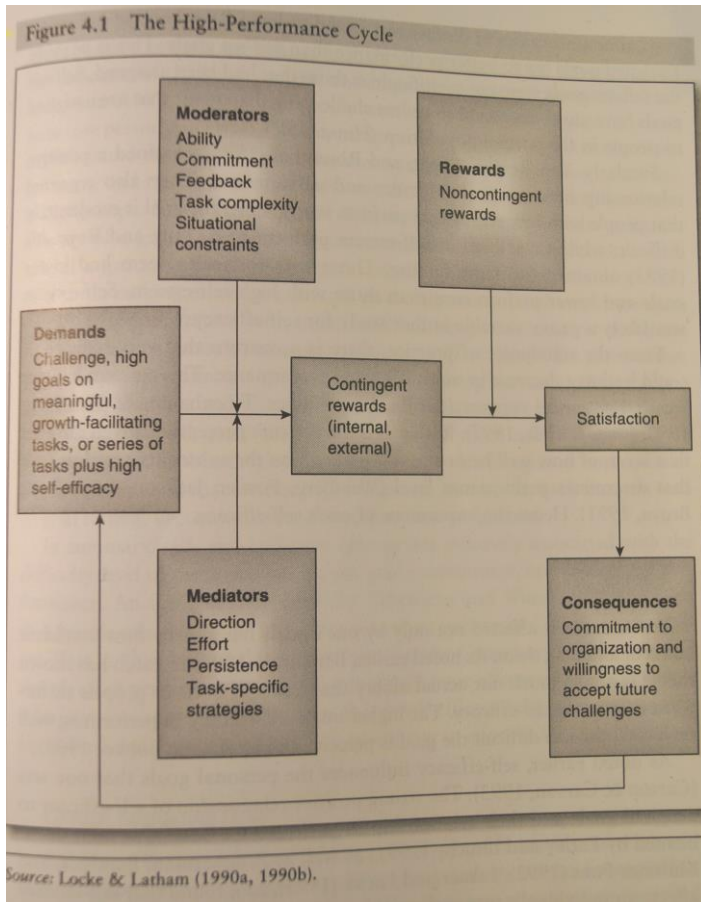
Generelt om å være mellomleder

1. Hva liker du best ved å være avdelingsleder? (interesse?)
 - a. *Hvorfor?*
2. Hva liker du minst ved å være avdelingsleder? (interesse?)
 - a. *Hvorfor?*
3. Hva synes du er mest utfordrende ved å være avdelingsleder? (mestring)
 - a. *Hvorfor?*
4. Hva er viktig for deg å lykkes med som avdelingsleder? (personlig verdi)
 - a. *Hvorfor?*
5. Hva opplever du at du lykkes best med som avdelingsleder? (mestring)
 - a. *Hvorfor?*
6. Opplever du at deler av jobben har flere negative enn positive sider? (cost)
 - a. *Hvorfor? Hvorfor ikke?*
7. *Opplever du at du har den kompetansen som skal til for å gjøre en god jobb som avdelingsleder? (perceived-competence)*
 - i. *Hvorfor?/Hvorfor ikke?*
 - ii. *Innenfor hvilke oppgaver/områder?*
 - iii. *Hva betyr det for deg hvis du tror at du har den kompetansen som skal til for å utføre en oppgave/håndtere et ansvar?*
 1. *Påvirker det hvordan du opplever eller utfører jobben din?*
 - iv. *Hva betyr det for deg hvis du tror at du ikke har den kompetansen som trengs?*
 1. *Påvirker det hvordan du opplever eller utfører jobben din?*
8. Er det viktig for deg å oppleve mestring i jobben?
 - a. *Hvorfor?*
 - b. *Hva gir deg mestringsopplevelse?*
9. Hva gir deg lyst til å yte det lille ekstra i jobben?
 - a. *Hvorfor?*
10. Hva opplever du at gir deg mindre arbeidslyst?/Evt. ville gitt deg mindre arbeidslyst?
 - a. *Hvorfor?*
11. Hva opplever du at gir deg arbeidslyst?
 - a. *Hvorfor?*
12. Hva opplever du at opprettholder din arbeidslyst?
 - a. *Hvorfor?*
13. Hva gir deg/ville gitt deg økt arbeidslyst?
 - a. *Hvorfor?*
14. Noe du har lyst å legge til?

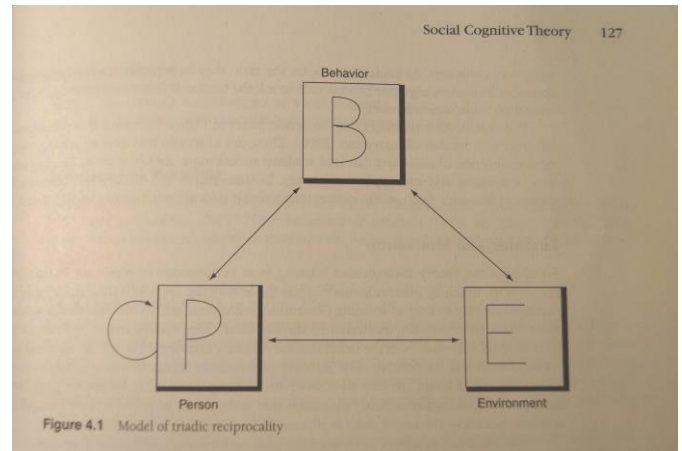
Takk for intervjuet!

Vedlegg 4

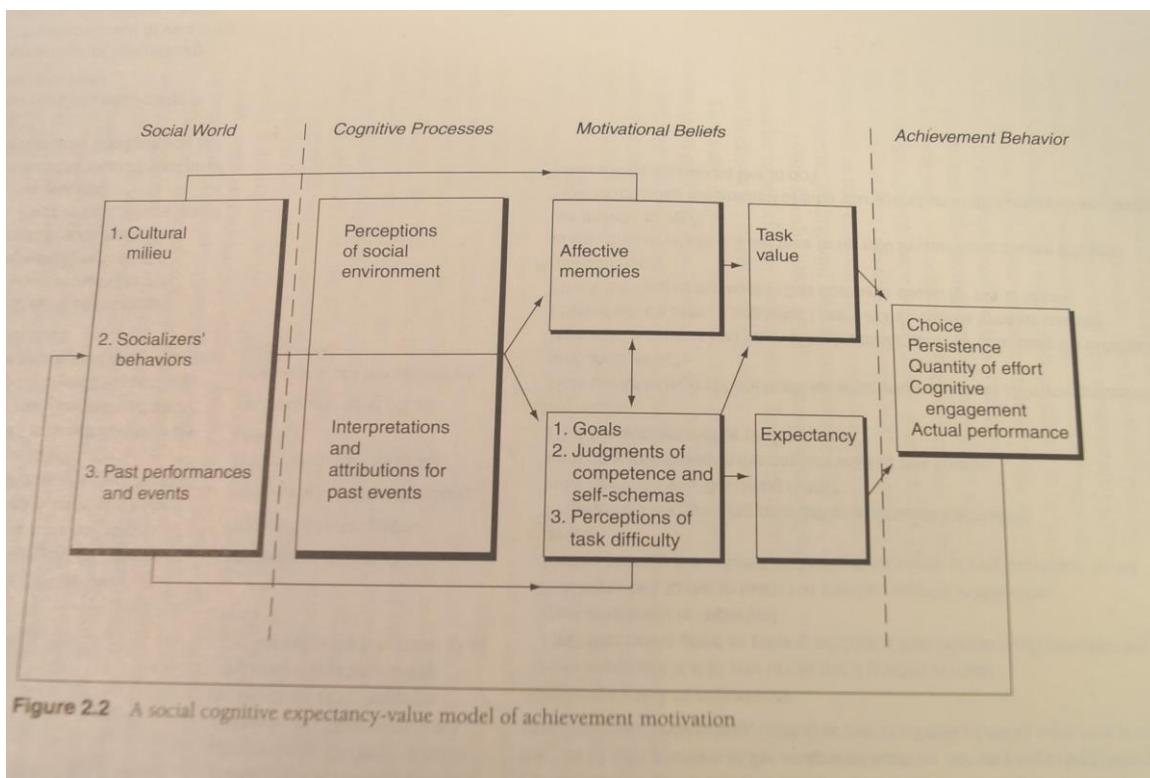
4.1. The High-Performance Cycle



4.2 Triadic reciprocity



4.3. Expectancy-value-model



Vedlegg 5: ANALYSETABELL

For å anonymisere er alder, kjønn, lengde på formal- og realkompetanse og spesifiserte arbeidsoppgaver knyttet til mellomlederne utelatt. Det samme gjelder detaljer om skolen som elevantall, antall ansatte og inndeling i avdelinger. Spørsmål knyttet til autonomi, accountability, perceived competence og cost er også utelatt, ettersom de ikke ble tatt inn i oppgaven. Respondentene er tilfeldig plassert i skjema.

Ledererfaring	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Lederutdanning	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja	Ja
Forskningsspørsmål 1a: Hvordan opplever mellomledere sine arbeidsoppgaver og ansvarsområder med hensyn til:							
<i>Fordeling av oppgaver</i>	Prosess i lederteamet da modellen kom.	Prosess i lederteamet, men lenge siden.	Noen var fordelt, noen fikk jeg fordi de kom da jeg begynte. Det pleier bli spurt, den som melder seg får det.	Liste over alle oppgavene, fordelt i fellesskap i forhold til andre oppgaver.	Liste over alle oppgavene, fordelt i fellesskap i forhold til andre oppgaver. Skal gjøres hvert skoleår, fordele og evt. justere, viktig med lik belastning.	Møte om våren der alle oppgaver man kom på ble fordelt i lederteamet, noe fellesansvar, noe eneansvar.	Alle gjør litt av alt, vet ikke helt hvem som skal gjøre hva, ikke tydelige rammer, ansvaret til på veien. Ønsker fysisk organisasjonskart med tildelte og avklarte oppgaver.
<i>Rolleetydighet</i> Vet du hva som er forventet? Er det viktig for deg å vite det? Hvorfor?	Ja. Ja, veldig viktig. For å kunne være forberedt og følge opp.	Ja, opptatt av at det er klarere nå som avd.leder enn som inspektør (etter innføring av ny modell)	Kunne gjerne visst mer om hva som er forventet, blitt tryggere på at jeg innfridde forventningene Viktig å vite fordi jeg da kunne vært sikker på at jeg gjorde en god jobb, nå er jeg ganske ofte usikker	Tror det Absolutt viktig både for meg selv og de jeg skal lede å vite hva ansvarsområde, rolle og jobben min er	Ja, veldig viktig fordi man ønsker å gjøre en så god jobb som mulig, skal man klare det må man vite hvilke forventninger som ligger i stillingen	Varies fra emne til emne innenfor oppgavene Ja, viktig at man vet hva som ligger i det, rammene, målet og veien å gå for å nå målet	Ikke helt opplyst, nei, er ikke klar over hvilke forventninger som er stilt til min rolle Absolutt viktig å vite bl.a. for at alle skal bli ivaretatt
<i>Rolleetydighet</i> Vet du hva ditt ansvar er? Er det viktig for deg å vite det? Hvorfor?	Ja	Ja, tydeligere ansvarsfordeling nå Greit å vite både for en selv og de ansatte (så vet de hvem de skal komme til)	Ja, men ikke hvor langt det går, hvor mye skal jeg hjelpe f.eks. – innholdet i ansvaret Viktig å vite fordi hvis jeg vet målet er det lettere å vite om man har nådd målet.	Ja, ellers kan jeg ikke gjøre en god nok jobb.	Ja, jeg tenker at jeg vet det Viktig fordi skal man ta ansvaret må man vite hva det er, og det er også viktig å vite hva som er andres ansvar, mindre ansvarspulverisering når ansvaret og oppgavene er tydelig fordelt til noen. Lettere å gjøre god jobb når man har fått tildelt ansvar for noe	Ja, pga. ansvarsfordeling som ble tatt i fjor vår, men ikke tydelig nok i forhold til de tre ansvarsområdene, hva som er ansvaret i forhold til lærerne -viktig å vite for det gir en trygghet for at du gjør den jobben det er forventet at du gjør	Nei. Ja, viktig, for når det ikke er avklart tar det masse energi, man går hjem hver dag og føler man ikke er ferdig med jobben, det gir ubehag når du ikke vet hva du skal fylle din rolle med.
<i>Rolleetydighet</i>	Ja	Ja, konfererer med rektor	Ja, men vanskelige å bruke	Ja, det tror jeg.	Ja, ikke like viktig som ansvar, men greit å vite	Ja, tillit og autoritet får du gjennom jobben man	Vi får mye ansvar, kanskje for mye, jeg

Vet hvor mye autoritet du har		ved behov.	den.	Viktig fordi uten autoritet innenfor de ulike oppgavene er det ikke sikkert man kan gjøre en god nok jobb, men passe på at man heller ikke blir autoritær.	hvor man har beslutningsmyndighet.	gjør hele veien, man må gjøre seg verdig den, man får som man fortjener på sett og vis. Greit å vite om man har autoritet.	vet en del om hva min autoritet er, må finne en balansegang
Er det viktig for deg å vite det? Hvorfor?							
<i>Rolletvetydighet</i> Får du til å disponere tiden din? Hvorfor/hvorfor ikke?	Vanskelig – utfordrende.	Ja, stort sett. Pga erfaring, og det som kan vente, det kan vente.	Ja, men jobber mye mer enn arbeidstiden.	Ja, fordi jeg er strukturert.	Ja, i utgangspunktet, særlig fordi mye er timeplanlagt.	Ja, men man blir også forstyrret, det er litt sånn det er.	Nei. Fordi føler man ikke får gjort tingene man skal pga at det er uavklarte oppgaver, jobber mye om kvelden hjemme, mange småting som kommer og som tar tiden på jobb, leder har påvirkning her.
<i>Rolletvetydighet:</i> Felles forståelse lederteam. Viktig? Hvorfor?	Ja – viktig pga gjennomføringsevne.	Ja. Hvis ikke, kan bli sprik mellom avdelingene.	Ja, på overflaten, usikker hvis vi går i dybden Viktig fordi vil gjerne innfri forventninger fra andre, hvis ulik forståelse kan tenke at den andre ikke gjør jobben sin, eller at man selv ikke gjør jobben Kan gnage over tid .	Ja, viktig fordi hvis ikke kan skolen sprike i alle retninger. Men ok å være uenige innad i lederteamet, så lenge man utad gjør det samme. Grunnleggende ulik forståelse kan skape konflikter.	Ja, viktig for å kunne snakke samme språk og vite hva de ulike oppgavene innebærer. Viktig å ta opp hvis man merker at det er ulikt. Hvis det ulik forståelse, kan man tolke ting ulikt, usikkerhet rundt forventninger til seg selv og andre, kan skape uoverensstemmelser-	Ja, tror det. Ikke løftet frem og definert det, det kunne vært gjort. Ulik forståelse kan gjøre at man stiller spørsmål og tenker nytt.	Nei, kanskje ikke Viktig med felles forståelse for å kunne legge oss på samme list (for hva som er godt nok), min list er høyere enn de andre i ledelsen, det kan være utfordrende både for dem og meg.
<i>Rolletvetydighet:</i> Felles forståelse leder-lærer Viktig? Hvorfor?	Både og – kan møte motstand pga. ulik vurdering av oppgavers viktighet.	Ikke alle, men de fleste. Utfordr ved ulik kan være at man gjør oppgaver ulikt, kanskje bare halvveis – ulikt forståelse av forventninger.	Både lærerne og leder er usikre, gjerne på samme områder, opptatt av å jobbe med rolleavklaring. Utfordrende fordi man skal være lojal i to retninger – typisk mellomlederutfordring.	I perioder nei. Noen i personalet som ikke ser verdien av utviklarbeid. Utfordr fordi utviklarb må man drive uansett, men prøve å gjøre det på en måte som får med strekerne. Viktig med felles forståelse, at vi får det til, det gir motivasjon,	Ikke helt i samme grad som i lederteamet. Større avstand i forhold til hva oppgavene innebærer. Felles forståelse ville gjort det lettere for både ledelsen og lærerne.	Tror de har det, men ikke hatt klar definisjon på teamet Lettere å jobbe med felles forståelse, drar samme lass i samme retning, men også viktig	Ja, stort sett Finner alltid en smidig vei.

				når vi får utviklingsarbeidet til å svinge, gir et kick.	Utfordr kan være ulike forventninger begge veier og det kan skape misforståelser, konflikter og misstemning.	at noen stiller spørsmål.	
<i>Rollekonflikt:</i> Sprikende forespørslser? Opplevelse? Håndtering?	Lite – lojal mot rektor.	Nei.	Ja, utfordrende pga. lojalitet – vet den skal være hos rektor, men ikke lett hvis man er uenig.	Ja. Har fokus på hva som er det beste for elevene og skolen som helhet, prøver å nøste opp i det og finne løsning.	Ja Opplevs vanskelig, fordi ønsker i utgangspunktet at alle skal bli fornøyd og gjøre alle til lags, likevel viktig å kunne være tydelig og stå for avgjørelser som er tatt.	Ja Prøver å få ulike synspunkt frem og finne en løsning.	Ja Man sukker litt og nøster så opp i det, lytter, løser det sammen.
<i>Rollekonflikt:</i> Ikke tilstrekkelig med ressurser? Opplevelse? Håndtering?	Tungt.	Kan være frustrerende, kan da oppleve krysspress.	Ja, oppleves negativt. Jeg forandrer meg. Energitappende.			Ja, tidsfaktoren kanskje mest hemmende. Viktig å prioritere, innse at noen ting kan man ikke bruke så mye tid på	Ja, stressfaktor i forhold til tid (undervisningen tar for mye tid i forhold til de andre oppgavene, eller adminbiten for stor i forhold til undervisn),
Forskningsspørsmål 1b: Hvordan opplever mellomledere sine arbeidsoppgaver og ansvarsområder med hensyn til:							
<i>Tilbakemelding</i> (feedback) Får det?	Litt tilfeldig	Det hender, ikke ofte	Ikke konkret nok, har høyt behov for tilbakemeldinger	Ja, mest fra rektor og de andre av lederne	Ja, ledelsen flink til å backe hverandre opp, men kunne gjerne vært mer konstruktiv (også de neg tilbakem). Får også fra lærerne, de er gjerne mer neg.	Ja, både lærerne og rektor	Nei, ikke utover at du gjør en god jobb
<i>Tilbakemelding</i> Viktig å få det?	Ja, fordi man lurer på om det man gjør er bra nok	Hører jeg ikke noe, regner med at det er bra. Det er greit.	Ja!	Ja, med på å justere arbeidet	Ja, fordi arbeidsglede og motivasjon henger sammen med mestring. Trenger tilbakemelding for å vite om de rundt deg er fornøyd med jobben du gjør. Avgjørende at tilbakem oppleves ekte.	Ja, noe alle trenger uavh. av alder, for å kunne endre kurs eller få bekreftelse hvis noe er bra slik at du får motivasjon til å jobbe videre	Ja, det er viktig. Det handler om å føle seg verdsatt og at den jobben du gjør blir sett, men litt mer enn at dette var en god jobb. Begrunnelse er viktig. Trenger ikke være bare pos tilbakem.

<i>Tilbakemelding</i> Fra hvem helst?	De du har tillit til	Lærerkollegiet	Så lenge reelt, er det ikke viktig fra hvem. Kanskje best fra lærerne	Personlighet, stilling og arbeidsoppgaver til personen har betydning	Ja, de som betyr mest for oss, de vi har respekt for, de som har tyngde innenfor fagfeltet de gir tilbakem på, at man kan ta dem på alvor, ekte og oppriktige	Nei, det kan komme fra mange forskjellige	Ville helst hatt fra nærmeste overordnede, rektor. Konstruktive tilbakemeldinger.
<i>Tilbakemelding</i> Betydning for hvordan man møter en tilsvarende oppgave neste gang? Hvorfor? Hvordan?	Trygg på at man har håndtert noe bra.	Glad + at man gjerne gjør noe på samme måte en annen gang	Ja, erfaring og tilbakemeldinger oppleves særlig viktig pga ikke ledererfaring eller formal kompetanse fra før	Pos tilbakem gir motivasjon for å gjøre det bedre og fortsette på den måten jeg gjør, dårlige tilbakem kan bidra til korrigerende og til å komme på rett spor Med på å justere til neste gang ut i fra tilbakem.	Gir mulighet til å endre kurs. Kan få bekreftelse på at noe er bra og kan da gjenta det på samme måte	Ja, gir deg innspill pos el neg, gir deg en utvikling	Absolutt. Kan hjelpe en til å se hva som kan utvikles/endes. Tilbakemelding viktig i forhold til utvikling, og de mangler litt. Får du ikke tilbakemelding når du heller ikke nye høyder.
<i>Tilbakemelding</i> Opplevelse av det?	Blir glad, trygg	Glad, bekreftelse på at noe man har gjort er bra	Trygghet og mestring	<i>Se forrige svar.</i>	Man kan oppleve at man lykkes Kan gi arbeidsglede og motivasjon	Motivasjon	Føle seg verdsatt
<i>Motivasjon for oppgavene</i> Liker godt (interesse) Betydning av å ha oppgaver man liker?	Ped utviklarbeid Betyr mye, inspirerer	Personalansvar, flink på relasjoner, det viktigste man gjør er å gjøre medarbeiderne gode Betyr veldig mye, stor betydning for trivsel – derfor jeg har blitt her så lenge	Ped. utviklarbeid, grunnen til at jeg tok jobben – svært interessert i ped Betyr nok mer enn hva jeg vanligvis tenker over, betyr veldig mye (jobben 50% av meg)	Drive ped.utviklarb fordi opptatt av at skolen skal være i kontinuerlig utvikling Det gir en motivasjon i jobben helt klart	Ped.utviklarbeid og følge opp elevene Betyr veldig mye, at man har oppgaver man liker og er motivert for er en drivkraft. Gjør man mye av det an ikke liker, er det vanskelig å finne motivasjon for de oppgavene	Ped.utviklarbeid Ja, man blir mer motivert når man kjenner man treffer på tingene og liker det	Ped.utviklarbeid, fordi ser at undervisningspraksis alltid kan bli bedre Det betyr mye, det betyr at jeg har hatt denne jobben i x år og kan tenke meg å fortsette
<i>Motivasjon for oppgavene</i> Organisering av oppgavene (interesse)	Ok slik det er – lederteam snakket sammen + personalet informert	Positivt med tett samarbeid mellom avd.lederne i forhold til avdelingene, like viktig som fordeling av oppgaver	Pos med avdelinger -da er det overkommelig arbeidsmengde	Liker at det er delt i våre ansvarsoppgaver, at jeg har ansvar for noe som er mitt Det betyr at jeg kan være selvstendig i jobben min og finne min måte å gjøre ting	Liker det slik det er nå, ryddig og avklart hvem som skal gjøre hva -at jeg kan ta ansvar for mine oppgaver og stole på at de andre tar ansvar for sine. Klart	Pos at vi har ansvar for det vi er god på viktig å ha fått være med i prosessen	At vi har organisert på teamet og funnet en arbeidsform det betyr alt. Hvis det ikke er organisert får jeg ikke ro.

Betydning av organisering?				på	definert hvem som gjør hva er en god hjelp i jobben		
<i>Motivasjon for oppgavene</i> Får godt til (mestring) Betydning av mestring	Ped utviklarbeid + følge opp lærere i forhold til utfordr foresatte Ja, fordi kjenner godt på det motsatte, det er tungt, kan bli søvnløs, høy puls.	Avd.møtene – får godt til utviklingsarbeid der Kunne vært tungt hvis ikke avd.arb fungerte bra.	Undervisning og ped utviklarbeid særlig innad i ledeteamet Avgjørende å oppleve mestring, hadde sluttet hvis ikke, mestring grunne til at jeg kommer på jobb.	Personalansvar, fordi jeg er god på å skape relasjoner Ja, fordi det gir motivasjon i jobben å klare å mestre oppgavene (hvis man ikke mestrer personalansvar tror jeg jobben blir veldig tung)	Drive avdelingen min fremover og støtter lærerne i deres oppgaver, tar tak i ting Ja, det skaper arbeidsglede og motivasjon	Ped.utviklarbeid, når man ser at veiledning til lærere gir resultat, at man kan endre seg til det bedre Viktig, gir selvtillit og trygghet	Kontakten med den enkelte pedagog på det enkelte trinn. Utfordring at vi ikke får til SKV i system. Det gir meg noe pos tilbake i jobben som gir meg lyst til å fortsette
<i>Motivasjon for oppgavene</i> Utfordringer (mestring) Hva betyr utfordringene (demotiverende/en ergitappende? Eller utviklende?)	Motstand til å ikke å ville gjennomføre, stiller spørsmål om hvorfor, lar være å gjøre Motstand i personalet, det tar veldig energi	Faglig oppfølging, særlig korrigering av lærerens «atferd» - fordi det kan gå på personligheten til lærer Grubler en del, utfordr vil ikke kritisere for mye	Pos utfordr: det ped utviklarbeidet Neg utfordr: faglig veildning når noe ikke fungerer (ikke tilfredst undervisningspraksis eller neg elevsyn) – veilede dette fordi man også være den de tør komme til	Stor avdeling, noen som streker i forhold til utviklarb og det krever ekstra energi og tar mye tid Mye tankevirksomhet, mye arbeidskapasitet, må være obs, ikke alt blir uttrykt i klar tekst	Konflikter i personalet eller motstridende interesser, klare gi beskjed og samtidig ivareta medarbeideren Krevende, lett for at man tar det med hjem, mye mental kapasitet	Personalansvar –der kunne retningslinjene vært tydeligere uttalt både fra kommunen og internt på skolen Tapper en litt for energi og krefter	Få SKV i et system
<i>Motivasjon for oppgavene</i> Oppgaver man ikke liker (mestring) Hva betyr det hvis man tror man ikke mestrer? Hvordan møter man en oppgave man tror man ikke mestrer	Vikararbeid – fordi døgnnet rundt	Korrigerer ped praksis som ikke fungerer + vikararbeid -redd for at kroppsspråk avslører Bruker lederteamet	Vanskelige personalsaker, den vanskelige delen av personalansvaret, fordi der er jeg mest usikker Mangel på mestring påvirker både jobb og privatliv negativt (ser ikke hva man får til, går opp i vekt, bruker mye tid på å tenke på det man ikke får til)	Liker ikke konflikter, men kvir meg ikke for å gå inn i dem Noen ganger får man ekstra lyst ti å få det til, andre ganger kan man lure på om dette er noe man vil jobbe med	Korrigerer av læreres undervisningspraksis, fordi man skal også ivareta dem, men ikke god leder om man stikker hodet i sanden Skaper usikkerhet og man kan lure på om man klarer det, men kan også fungere som et «drive» - å både utsikkerhet, men også ønske om å utvikle seg og klare det	Nei Da forbereder man seg ekstra godt	Personalkonflikter, Jeg snakker med rektor, jeg er ikke god nok på personalkonflikter, det er min utfordring

<p><i>Motivasjon for oppgavene</i></p> <p>Spesielt viktig å lykkes (personlig verdi)</p> <p>Betydning av oppgaver som er viktige</p>	<p>Ped utviklarbeid + personaloppfølging</p> <p>Utfordring man vokser på + glede</p>	<p>Personalarbeidet, oppleves som avgjørende</p> <p>Det som gjør at man holder ut, hadde sluttet hvis ikke</p>	<p>Ped.utviklarbeid, fordi det er lederens viktigste oppgave, vil egentlig lykkes med alt fordi jeg er vant til å lykkes, vant til å være god</p>	<p>Personalansvar og ped.utviklarb fordi uten et personalet som man har gode relasjoner til, lett å mislykkes i jobben, eller ikke lykkes så godt. Utviklarb fordi jeg mener skolen skal være i utvikl</p> <p>Blir motivert i jobben, får lyst til å legge litt ekstra i det</p>	<p>Den faglig oppfølgingen og personaloppfølgingen, følge opp personalet og drive skolen fremover</p> <p>Det bidrar til ekstra arbeidsinnsats, gjør noe med motivasjon og innstilling og innsats</p>	<p>Alle tre – alle like viktige</p> <p>Å ha oppgaver som er viktige betyr at du får en meningsfylt jobb</p>	<p>Skape et godt bilde av skolen utad, omdømmebygging er ekstremt viktig</p> <p>Viktig i forhold til trivsel, men også for å kunne bruke kunnskapen man har, få brukt ressursene mine</p>
<p><i>Tillit – jfr. oppgave og ansvar</i></p> <p>Har rektor tillit?</p> <p>Merker det?</p> <p>Er det viktig?</p>	<p>Ja</p> <p>Får mye ansvar, ikke fått neg tilbakem så langt</p> <p>Ja, at rektor tror man er istand til å gjøre oppgavene. Uten tillit – vanskelig å være i jobben</p>	<p>Ja, veldig</p> <p>Får stor frihet, kanskje litt lite deltakelse fra rektor, men rask tilbakem på planer e.l. som betyr mye</p> <p>-ja, klart det er viktig, hvis ikke måtte han kontrollere meg</p>	<p>Ja</p> <p>Får være selvstendig</p> <p>Er helt avgjørende, fordi han er min leder, har han ikke tillit til meg, kan jeg ikke jobbe under ham</p>	<p>Ja</p> <p>Får masse ansvar som kanskje rektor kunne gjort selv</p> <p>Ja, fordi han er min sjef er det viktig at han har tillit til at jeg fikser oppgavene</p>	<p>Ja</p> <p>Får frie tøyler og uttrykker klart at han er fornøyd med innsatsen og måten vi håndterer problemer og oppgavene våre på</p> <p>Ja, absolutt. Ville vært vanskelig å utføre oppgavene hvis ikke</p>	<p>Ja</p> <p>Rektor gir oss mye ansvar og har stor tillit til oss og merker tillit på tilbakem han gir. Stadig nye utfordringer og oppgaver er tegn på tillit</p> <p>Ja, utrolig vesentlig, veldig, både i forhold til arbeidsforholdet og gjensidig tillit og respekt. Noe man må gjøre seg fortjent til</p>	<p>Ja</p> <p>Rektor gir tilbakemelding på at ting fungerer og blir gjort</p> <p>Ja, gir arbeidsro og en pekepinn på at jobben jeg gjør blir verdsatt og at rektor stoler på jobben jeg gjør</p>
<p><i>Tillit – jfr. oppgave og ansvar</i></p> <p>Har lederkolleger tillit?</p> <p>Merker det?</p> <p>Er det viktig?</p>	<p>Ja</p> <p>Åpenhet om å korrigere hverandre konstruktivt</p> <p>Ja, betydning for godt samarbeid</p>	<p>Ja</p> <p>Spør om råd</p> <p>Viktig i samarbeidet, opplever god tillit til hverandre</p>	<p>Ja</p> <p>Opplever å bli hørt</p> <p>At de har tillit til meg, gjør at jeg får tillit til meg</p>	<p>JA</p> <p>På tilbakemeldinger</p> <p>Ja, fordi vi samarbeider så tett, uten tillit ville ha påvirket samarbeidet og hele jobbsit</p>	<p>Ja</p> <p>Er flinke å rose hverandre og gi gode tilbakem, kan stole på hverandre, bl.a at oppgaver blir gjort, utfyller hverandre</p> <p>Ja, absolutt, skal vi fungere godt sammen er det viktig med tillit, vite at alle tar sitt ansvar</p>	<p>Ja, absolutt</p> <p>Får tilbakemeldinger</p> <p>Ja, det skaper åpenhet, viktig for å kunne være et team</p>	<p>Ja</p> <p>Vi samarbeider veldig godt og er tydelige med hverandre</p> <p>Ja, fordi vi er så avhengige av hverandre særlig der vi er nå</p>
<p><i>Tillit – jfr. oppgave og ansvar</i></p>	<p>Ja, men litt både og i forhold til håndtering av</p>	<p>Tror det</p> <p>Spør om råd og deler</p>	<p>Ja</p>	<p>Ja</p>	<p>Ja, i hovedsak, men usikker på om de hadde</p>	<p>Ja</p> <p>Kommentarer i mail og</p>	<p>Ja</p> <p>Ja, de gir</p>

Har lærerne man leder tillit? Merker det? Er det viktig?	motstand Opplevelse av å føle seg nyttig	bekymringer Kjempeviktig, skal man bli, så må man ha tillit, så lenge de fortsetter å komme tar det som tegn på tillit	Ved at de spør om råd Viktig, like viktig som at leder har det. På samme måte som jeg ikke kan jobbe under en leder som ikke har tillit, så går jeg ut fra at de heller ikke kan det	På tilbakemeldinger Hvis ikke de har tillit til meg som sin nærmeste leder, er jeg ikke en god leder. Hvis de har tillit, motiverer det til å gjøre en god jobb og fortsette i det sporet man har kommet inn i	sagt fra hvis ikke Ja, har man ikke tillit fra de man skal lede, kan man ikke være en god leder for dem, da vil de gjerne ikke komme til deg, selv om det kan variere fra sak til sak, trengs ikke 100% tillit i alt	samtaler Utrolig vesentlig, kjempeviktig -i forhold til respekten for oppgavene som skal utføres og deres motivasjon	tilbakemeldinger Ja, det er kjempeviktig bl.a. fordi det handler om at jeg kan utøve min rolle og vi kan være tydelige med hverandre, ha en god relasjon
Forskningsspørsmål 2: Hvordan opplever mellomledere tillitsforholdet til kolleger?							
<i>Tillit – generelt leder-mellomleder</i> Rektor tillit generelt til jobbutførelse Uttrykk for det Betydning for jobbutførelse	Tror det – men ønsker at det i større grad ble uttalt – ikke hørt noe annet Tryggere kanskje hvis uttalt	Ja Små tilbakemeldinger, positiv og vennlig, blir hørt, blir rådspurt Betyr veldig mye at min leder har tillit til meg Blir mer lystbetont når man ikke må kjempe mot leder	Ja Gir trygghet i jobben Mye å si for selvstendighet	Ja Han sier det Betyr mye at sjefen har tillit, gir ekstra motivasjon eller tilfredshet med at sjefen er fornøyd Både ja og nei – ja fordi han er rektor, men ikke nok at bare rektor har tillit, viktig at de andre avd. lederne og lærerne har det og	Ja, det betyr mye Det har noe å si for opplevelse av jobbe og om man føler at man lykkes i jobben og for mestring av arbeidsoppgavene, men ville trolig utført jobben på samme måte, anerkjennelse fra leder er viktig	Ja Gir dagligdags ros, gaver Veldig vesentlig, alfa og omega i forhold til jobben, vanskelig å jobbe hvis ikke Ja, det har det, det er motiverende i hverdagen også til å yte det lille ekstra	Ja Ja Det betyr veldig mye, det gir ro i mitt arbeid og det gir trygghet på at det jeg gjør er godt
Rektor bidrar og er opptatt av personlige og profesjonelle utvikling? Uttrykk? Betydning?	Nei Nei	Snakker lite om Ikke hatt medarbeidersamtaler Kunne tenke meg at vi hadde det	På indirekte nivå Ikke hatt medarbeidersamtaler Har etterlyst konkret tilbakemelding, men opplever at rektor har tro på meg	Nok opptatt av det, men bidrar ikke så mye Opptatt av at jeg tok lederutdanning, men ikke så flink bidragsyter for at jeg skal ha utvikling Viktig med støtte, kunne gjerne hatt mer i form av bidragsyter – det vill trolig hatt betydning for jobbutførelse	Ja, opptatt av, men bidrar ikke så mye for at det skal skje Deler av sin kompetanse Rektor fungerer som rollemodell, så det er viktig	Det kunne vært bedre, kunne fått bedre oppfølging	Ja, men etterlyst kursrekke han mener jeg bør gå på som kan gagne skolen Det betyr mye, han satser på meg, det vet jeg Det gjør meg litt tøffere
Mellomleder tillit til	Ja, i økende grad	Ja, særlig på noen områder	Ja, hadde ikke søkt jobb	Ja, han er lojal og god på	I noen grad	ja, til jobben han gjør og jobben han er satt til,	Litt både og, han er fleksibel, men er

<p>rektor?</p> <p>Betydning for jobbutførelse?</p>	<p>Mer på trivsel, viktig for gjennomføringsevne for org, motvirker motstand</p>	<p>Ja, betyr at jeg kan gå til ham, det er viktig</p>	<p>hvis ikke jeg hadde tillit</p> <p>Kan stole på ham, lojalitet, snakker med samme tunge, støtte</p>	<p>konflikthåndtering</p> <p>Ja. Kunne ikke jobbet her uten</p>	<p>Viktig for å drive skolen i riktig retning og viser vei, hvis øverste leder ikke viser vei, er da vanskelig å være den som skal stå bak og gå i den retningen</p> <p>Ja, betydning for uten at han viser vei og retning, kan det skape mer usikkerhet, lettere å utføre oppgavene i mellomstadiet hvis rektor er en god veiviser og strateg</p>	<p>noe bra og noe kunne vært bedre</p> <p>Viktig i hverdagen, viktig å utad fremstå som et team</p>	<p>usikker på hva han gjør. Tillit til ham som person, uklart vedr. oppgaver</p> <p>Det betyr mye. Hadde jeg ikke hatt det, hadde jeg sluttet. Har mye å si for jobbutførelse.</p>
<p>Rolle for å etablere godt tillitsforhold?</p>	<p>Diskusjoner</p>	<p>At man er løsningsorientert, at man er åpen, har åpen dialog</p>	<p>Være sannferdig, bidra til gode løsninger, lojal</p>	<p>Skape gode relasjoner, være gode kollegaer, åpenhet om arbeidsoppgavene og gjensidig respekt</p>	<p>Åpenhet, konstruktive tilbakem, og ta det ansvaret man får, også i praksis</p>	<p>Gjennom arbeidet man legger ned i de dagligdagse oppgavene skaper man gjensidig tillit og respekt</p>	<p>Er tydelig og ærlig med mine meninger, han lytter</p>
<p>Betydning av godt tillitsforhold rektor-mellomleder?</p> <p>Betydning for jobbutførelse?</p>	<p>Betyr mye pga trygghet til å være åpne, ta opp det som er vanskelig, bli møtt og hørt</p> <p>Betydning for opplevelse av jobbsit, blir tryggere pga oppbacking og enighet</p>	<p>Betyr veldig mye, viktig for humør, trivsel</p>	<p>kan ikke gå i jobben hvis ikke</p> <p>I forhold til å være lojal, tør ta avgjørelser fordi vet man vil få oppbacking</p>	<p>Betyr mye, kunne ikke fungert så godt i jobb uten tillit til sjefen min</p>	<p>Viktig, fordi med et godt tillitsforhold er det lettere å ta opp det som er vanskelige, stole på hverandre, trygg på hverandre, kan være lojale, den andre ikke går bak ryggen, blir trygg i situasjonen</p>	<p>Kjempeviktig, man er avhengig av det for å få et godt team og godt samarbeid</p>	<p>Det påvirker jobbutførelse, utfordr at man ikke er tøff nok til å si fra hvis man opplever å få for mye ansvar eller oppg som man tenker er rektors område</p>
<p><i>Tillit – generelt mellomleder-mellomleder</i></p>							
<p>De andre avdelerne tillit til avdleders jobbutførelse</p>	<p>Ja</p> <p>Noen ganger trygghet</p>	<p>Ja</p> <p>Særlig en sier at det er godt jeg er der</p> <p>Glede i hverdagen at de</p>	<p>Ja</p> <p>De sier det</p> <p>Bidrar veldig til mestringsfølelse særlig</p>	<p>Ja</p> <p>Sier det og i forhold til å stoler på hverandre i forhold til oppgaver og ansvar</p>	<p>Ja</p> <p>Sier det og får støtte</p> <p>Ville vært vanskelig å fungere i et team uten</p>	<p>Ja</p> <p>Ting som blir sagt, fin tone</p>	<p>Ja</p> <p>Han stoler på meg, åpent forhold og trygghet</p>

Uttrykk for det Betydning		har tillit, og skaper arbeidslyst, man får lyst å hjelpe når man opplever at andre synes det er greit å få hjelp	fordi de er så erfarne	Betyr mye, støtte i jobben at ledergruppen har tillit til deg	tillit	At jeg kan stole på ham	Betyr mye, hadde ikke han hatt tillit til meg og jeg til ham hadde det gått slik det går i dag
Dele frustrasjoner, bekymringer og følelser? Merker det? Viktig?	Ja Lesse av, hjelp og oppbacking – omsorg og ord Ja	Ja Kan drøfte saker og lesse av seg Viktig, men ikke for mye, trenger også struktur	Ja Spør hverandre, opplever støtte Viktig fordi den konkrete tilbakemeldingen og veiledningen jeg savner fra rektor får jeg fra avd.lederne, bekreftelse på at det jeg gjør er rett	Ja Kan dele og bidra med løsninger til hverandre, og det blir mellom oss Viktig med en ventil, ikke sitte inne med det Får støtte, de lytter, tenker løsninger sammen Slipper å sitte alene med det som er vanskelig	Ja Tar det opp i fellesskap, gir hverandre råd og hjelp, får støtte, backer hverandre opp Ja, viktig, det gir større trygghet i jobben, lære av hverandre, har ulike egenskaper og kompetanse å spille på – gjøre en best mulig jobb sammen	Ja, absolutt Han er lydhør og støtter -man trenger et sånt fora, kunne utveksle, utfyller hverandre, sterke sammen	Ja Kjempeviktig, bl.a. ulikt stressnivå, finner løsning sammen når man har noen man er trygg på og har tillit til
Avleder tillit til avdlederne? Viktig?	Ja, veldig godt å se at andre gjør god jobb	Ja Ja, utfyller hverandre godt	Ja Ja, fordi da vet man at jobben blir gjort, men viktigere at leder og lærer har tillit	Ja Kjempeviktig – man vet at det man har avtalt blir gjort slik man har avtalt det og innen tidsfrist	Ja Ja Ville vært vanskelig å jobbe sammen uten tillit (lojalitet, åpenhet)	Ja, absolutt Det gir trygghet i jobben og i forhold til ham	Ja Ja, en del av grunnmuren til at jeg sitter i den jobben jeg gjør
Rolle for å skape godt tillitsforhold?	Åpen for deres forslag	Støtte dem når de har gjort en god jobb, backer opp	Lojalitet, sannferdighet og ærlighet	Alle like stort ansvar	Åpenhet, våge ta opp ting, gi hverandre konstruktiv kritikk, støtte i vanskelige oppgaver og ros, bry seg	Gjensidig, begge må åpne seg og gi	-
Betydning av godt tillitsforhold mellom avdlederne? Betydning for jobbutførelse?	Trygghet Trygghet	Gjør en bedre jobb sammen	Veldig god støtte Betyr noe for tryggheten i jobben	Betyr kjempemye. Kunne ikke jobbet et sted der man ikke hadde tillit til hverandre i ledelsen	Viktig å ha et godt tillitsforhold til de man jobber med Skaper arbeidsglede at man stole på dem rundt seg og ha et godt forhold til de man jobber med	Gjør jobben mye lettere	Betyr så mye at vi treffes på fritiden Ja, det gir meg trygghet. Tilliten er viktig for grunnmuren og min arbeidstilstedeværelse

<p>Tillit generelt mellomleder-lærere man leder</p> <p>Lærerne tillit til avleders jobb+</p> <p>Uttrykk for det?</p> <p>Betydning?</p>	<p>Ja</p> <p>Opplevd tillit gir lyst til å jobbe – mistillit gir mindre lyst</p>	<p>Ja</p> <p>Sier det rett ut at jeg gjør en bra jobb</p> <p>Viktig med ros i det daglige, blir glad av det og får arbeidslyst av det, får lyst til å hjelpe mer hvis de er fornøyde. Ikke særlig lyst hvis folk er negative og sure</p>	<p>Ja</p> <p>De ber meg gjøre ting og spør meg om ting</p> <p>Betyr veldig mye, avhengig av tillit hvis jeg skal klare jobben</p>	<p>Ja</p> <p>De sier det eller viser det</p> <p>Betyr masse, kunne ikke ledet personer som ikke hadde tillit til meg</p>	<p>Ja</p> <p>Noen av dem</p> <p>Betyr mye, hadde ikke de jeg skulle ledet hatt tillit til meg hadde det betydd at jeg gjorde en dårlig jobb, og det er jo lite tilfredsstillende, da måtte jeg gjort noe med det</p>	<p>Ja, ut i fra de innspill jeg har fått</p> <p>Trygg i jobben og trives i jobben</p>	<p>Ja</p> <p>De er frimodige og spør meg om råd, og rådene blir prøvd ut</p> <p>Betyr mye, de verdsetter og roser meg fremfor andre</p>
<p>Avdleder tillit til lærerne?</p> <p>Viktig?</p>	<p>Ja, med forbehold</p> <p>Ja, påvirker selvfølelse – bekrefter om man lykkes eller ikke + opplevelse i lederteamet hvis lærerne ikke gjør som ventet</p>	<p>Ja</p> <p>Ja, det gjør min jobb lettere</p>	<p>Både og, overflattisk ja- -gjør jobben veldig mye lettere</p>	<p>Ja, kan stole på dem, men kanskje ikke alle har evnen til å utføre det man har blitt enig om</p> <p>Viktig med tillit mellom mennesker</p>	<p>Ja, på mange måter, men har i bakhodet ubalansen i forholdet leder-ansatt (er de ærlige mot meg?), men tillit i utgangspunktet</p> <p>Ja, viktig for jobben de skal utføre. Skal man drive skolen fremover, må jeg ha tillit til dem</p>	<p>Ja</p> <p>Ja, det gjør jobben lettere for oss om de har det</p>	<p>Ja</p> <p>Ja, mangler tilliten har man ikke et godt samarbeid. Har man tillit kan man være tydeligere som veileder og på forventninger, lettere å jobbe med vanskelige saker</p>
<p>Avleders rolle for å etablere godt tillitsforhold?</p>	<p>Snakke med, bruke de uformelle arenaer</p>	<p>Være tett på, prate med, ha godt humør, omsorg i det daglige</p>	<p>Åpen dør, holder taushetsplikt, bidrar og støtter</p>	<p>Jeg som leder må vise at jeg har tillit, være litt overtydelig</p>	<p>De må oppleve at jeg er til å stole på, tar tak i ting, at man er ryddig, holder taushetsplikt, er tilstede, at de blir tatt på alvor</p>	<p>Gi av seg selv i skolehverdagen</p>	<p>Være tilstede, lytte, er der for dem, stoler på dem, er tilstede både når det går bra og når det er utfordringer</p>
<p>Betydning av godt tillitsforhold avdleder-lærere?</p> <p>Påvirkning på jobbutførelse?</p>	<p>Påvirker selvfølelse</p>	<p>Gjør hverdagen lettere</p> <p>Jobben blir bedre, kjekkere i hverdagen,</p>	<p>Utrolig viktig med godt tillitsforhold, pga usikkerhet på om man gjør en god nok jobb</p> <p>Veldig mye, når jeg får personalarbeidet til, får jeg til jobben min</p>	<p>Betyr masse, tror ikke jeg kunne jobbet med mennesker jeg ikke hadde hatt tillit til, hadde jeg ikke hatt det, måtte man gått inn og gjort noe</p> <p>At de gjør sine oppgaver</p>	<p>Gir arbeidsglede, fordi et godt tillitsforhold til dem, opplever at de utfører jobben på en tilfredsstillende måte, må bety at vi gjør noe bra i org som er med på å føre oss i riktig retning og at vi leverer gode tjenester til elevene våre</p> <p>Ja, dårlig tillit ville gjort noe med min oppfatning av hvordan jeg utfører</p>	<p>Får et godt miljø med personalet som smitter over på elevene, slik at de får en bedre skolehverdag</p> <p>Ja, det er positivt</p>	<p>Det betyr alt</p> <p>Lettere å løse opp i saker</p>

					lederrollen min		
Forskningsspørsmål 3: Hva mener mellomlederne er viktig for å oppleve jobbmotivasjon?							
Generelt om å være mellomleder Hva liker du best? (interesse)	Ped.utvikl arbeid + når det går bra	Kontakten med lærere og elevene	Avdelingsmøtene, lære og av hverandre – utrolig kjekt	Ped.utviklarb, fordi det skal skje noe i klasserommet som gjør at elevene er i utvikling -mest utfordrende, men kjekest	Utvikle skolen, fordi det er spennende å se sammenhengen mellom hva som skjer internasjonalt til hva vi får til på skolen (det store bildet)	Mangfoldet av oppgaver, det er motiverende	Ansvar, fordi jeg liker å styre en del, fordype meg Utviklingsarbeid Ansvar og læring
Hva liker du minst? (interesse)	Vikararbeid + papirarbeid	Vikararbeidet, stressbetont, på vakt, stressfaktor	Tøffe saker av personalansvaret, direkte på mennesket	Lister, helt administrative rutinearbeidsoppgaver, fordi disse oppgavene er minst utfordrende	Vanskelige elev- og personalsaker, fordi det er vanskelig å vite hva som er best å gjøre, lett å trå feil	Mye pc-tid, bruker for mye tid på der	Konfliktløsning, fordi det tar så mye tid Referat fordi jeg er så nøye Atferdsregulering fordi det er tungt
Hva er mest utfordrende? (mestring)	Personalarbeid (kan være både pos og ned utfordrende) og spesped. Pos når man får ting til – mestingsopplevelse – særlig når man kvir seg og så får man det til likevel	Få motivert alle til å utvikle skolen i samme retning. Pos og slitsom utfordring, når noen streker	Skvisen mellom lojalitet, mellomlederskvisen	Ped.utviklarb, fordi det er vanskelig	Krysspresset mellom å serve lærerne og drive skolen fremover hvis der er motstridende interesser	Foreldresaker, særlig ved krevende hjemmeforhold	Å vite til enhver tid hva som er forventet av meg Jeg har ikke god nok instruks på min rolle og mitt ansvar
Viktig å lykkes med? (personlig verdi)	Samhandling med mennesker, god støtte for lærerne	Å lykkes med personalarbeidet	Litt delt innenfor de tre områdene Tillitsforholdet til lærerne og ped.utviklarbeid	Ped.utviklarbeid og være en god personalleder, fordi uten relasjonsledelsen vanskelig med annen ledelse	Sett på som en tydelig og rettferdig leder som er handlekraftig, god strateg, men også god på personalarbeid, fordi det ikke er nok bare å lykkes med utviklingsarbeid uten at lærerne også er med. Viktig å være tilstede i hverdagen samtidig som man har visjoner	At elevene får en god skolehverdag, at de blomstrer og har det bra på skolen	At jeg har respekt, en de kan ha nytte av, både på elev-, pedagog og foreldrenivå, fordi det har med omdømme
Lykkes best med	Støtte lærerne i	Relasjonen til	Undervisningen og de	Personalledelsesbiten, fordi jeg er god på å skape	Lede min avdeling, og ha personalansvar for min	Den menneskelige biten, både i forhold til elevene	Det jeg jobber med får jeg til, ikke noe jeg

(mestring)	deres jobb	medarbeiderne	lærende møtene	relasjoner, har alltid åpen dør, lytter, løsningsorientert	avdeling, og at vi lykkes godt som avdelingslederteam med å drive skolen i riktig retning	og lærerne, de relasjonelle	føler jeg ikke lykkes med, er det noe jeg ikke får til, tar jeg det videre
Viktig å oppleve mestring? Hvorfor? Hva gir mestringsopplevelse?	Ja Sliten hvis ikke mestringsopplevelse og man mister motivasjon og troen på evnen til å gjøre tingene	Ja, viktig Hvis ikke mestret, måtte vurdere om det var en jobb for meg, vi er avhengige av å mestre i hvert fall en del Løst saker skole-hjem godt, hvis personalet opplever at vanskelige saker har blitt løst på en god måte	Ja, utrolig viktig Jobb er utrolig viktig for meg, det er 50% av livet mitt, derfor så viktig å mestre i jobben Når det svinger, eks. når det litt utfordrende går bra, kan kjenne at jeg flyr	Ja Fordi mestring gir motivasjon til å gjøre jobben Hvis man opplever å lykkes i utviklingstiden, kjenner at nå er det utvikling	Ja Fordi mestring i jobben gir arbeids glede og motivasjon når man mestrer. Opplevelse av utilstrekkelig kan gi usikkerhet som går ut over arbeids gleden -tilbakemeldinger fra andre og når man selv ser at man lykkes	Ja, for å få videre utvikling er det viktig at du mestrer jobben du er i og det gir selvtillit i den jobbfasen, viktig uavhengig av hvilken jobb, trenger mestring og selvtillit i den jobben -at man løser oppgaver man er satt til og at man er tilfreds med jobben man gjør, men også tilbakem	Ja, som menneske er man opptatt av å kjenne på mestring, men og å få tilbakemeldinger fra andre at jobben man gjør er god. Det som driver den enkelte -tilbakemelding fra lærerne og fra miljøet rundt
Yte det lille ekstra?	Når man opplever mestring selv eller får pos feedback	Spennende oppgaver, utfordringer som er spennende, får brukt seg selv	At andre har tillit til meg, viktig for å yte det lille ekstra + de store opplevelsene	Klapp på skulderen, pos tilbakem	Hvordan lederteamet jobber sammen og litt om hvordan rektor motiverer og inspirerer, hvis leder legger inn det lille ekstra, så får man lyst å gjøre det selv – «det smitter» - rektor viktig som rollemodell her	Det ligger innebygget i ryggmargen at man særlig i forhold til barn vil yte det lille ekstra	Jeg yter vel egentlig maks
Mindre arbeidslyst?	Neg mennesker (sinte, sure), motstand og ved opplevelse av for mange oppgaver	Syting over tid	Masing, dvs. gjentatte spørsmål og frustrasjon rundt avgjørelser som alt er tatt + illojalitet	Elevsakene som krever mye møtevirksomhet og kontakt med mange instanser	Vanskelige sit som man er rådvill eller usikker på kan være energitappende, eller at andre ikke gjør som avtalt kan være demotiverende	Lærere som motarbeider, motstand stopper litt opp motivasjon	Det som kan hindre meg i å tenke positivt er at vi ikke har noen retning på skolen og struktur på hvem som gjør hva
Gir arbeidslyst?	Positive omgivelser, spennende oppgaver	Være sammen med mennesker, være sammen med elevene gir meg arbeidslyst, undervisning	Glade elever og lærere	Pos tilbakem og når man lykkes med oppgaver man strever litt med, gir arbeidslyst	Når vi jobber godt sammen som lederteam, får til noe sammen, det som kommer ovenfra virker helt ut slik det er tenkt (læring hos elevene)	Mangfoldet av oppgaver gir arbeidslyst	Å få jobbe med oppgavene jeg har i dag, men når jeg kommer på jobb så har jeg arbeidslyst
Opprettholder	Opplevelse av å	Hatt det i x år – må ha	-summen av	-pos tilbakem og når man	-tilbakemeldinger kan	-at man får ting til, at	-variasjon i arbeidet, få

arbeidslyst?	mestre oppgavene, kommer i mål og blide folk som trives	kommet på rett hylle	mestringsfølelser	lykkes med oppgave man har strevd med	være støtte for arbeidsgleden, sammen med opplevelse av mestrings gjør at man gjerne legger inn litt ekstra neste gang	man får feedback fra rektor, fra de ansatte, det trigger en til å jobbe videre	jobbe med fagpersoner, undervisning
Gir økt arbeidslyst?		Mer sosialt fellesskap med kolleger på samme alder	At jeg føler jeg mestrer bedre – får indirekte betydning for elevenes læring (jeg mestrer bedre, avd.møtene kjekkere, lærere lærer mer og har bedre undervisning slik at elevene lærer mer) Min mestrings får betydning for at jeg blir en bedre leder	At rektor hadde vært en mer strategisk leder og kunne veilede avdlederne mer	Hvordan man blir inspirert og motivert, hvordan strategien blir lagt opp	Endringer, endring av oppgaver, nye oppgaver gir arbeidslyst og man får en annen motivasjon	Endringer?

