

Anne Johanne Hatlinghus

Hvordan kan skolelederen fremme organisasjonslæring gjennom individfokus?

Om verdien av emosjoner og relasjoner i skoleledelse

Masteroppgave i Skoleledelse

Veileder: Kristian Firing

Juni 2020

Hvordan kan skolelederen fremme organisasjonslæring gjennom individfokus?

Om verdien av emosjoner og relasjoner i skoleledelse

Anne Johanne Hatlinghus

Masteroppgave i skoleledelse

Vår 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Program for lærerutdanning

Forord

Denne oppgaven ble skrevet den våren Koronaen kom. Det har vært en meget spesiell tid med et Norge som stengte ned i syv uker. Selv hadde jeg hjemmekontor i hele perioden, og dette i kombinasjon med at alle de vanlige fritidsaktivitetene ble redusert til et minimum, passet egentlig veldig bra for en masterstudent som skulle skrive ferdig sin avhandling. Nasjonaldagen feiret vi foran TV'en og statsminister Erna Solberg var gjest i 17.mai-sendinga. Hun snakket om hvordan det hadde vært å lede landet i en så spesiell situasjon og gav ros til oss nordmenn fordi vi hadde tatt smitteverntiltakene på alvor. Hun forklarte det på følgende måte: «*Moderne mennesker, -de trenger å bli forklart ting, da er de med på det. Hvis du bare tror du skal styre de, så går det ikke. Selv om politikk av og til er komplisert og vanskelig, så må du rett og slett forklare.*» Dette fant jeg svært interessant sett i lys av den oppgaven jeg akkurat satt og skrev på. Skal en leder få med seg folk på store endringer, så må de berørte forstå hvorfor. De må bli vist den tilliten at de er i stand til å forstå selv kompliserte sammenhenger.

Det har vært spennende og lærerikt å gjennomføre denne masterstudien. Den har gitt meg ny kunnskap og mange nye tanker rundt ledelse som jeg kommer til å ta med meg videre i min jobb som skoleleder.

Jeg skylder mange en takk for god hjelp underveis. For det første de fire intervjupersonene mine, det er selvsagt av avgjørende betydning at de så åpent delte sine erfaringer med meg. Videre sender jeg en stor takk til min veileder Kristian Firing. Han har hele tiden forstått hva jeg har hatt behov for; noen ganger løse faglige drypp for å sette i gang refleksjon, andre ganger helt konkrete tips for å komme meg videre i skriveprosessen. Jeg vil også takke Terje, min medstudent i veiledningsgruppa, som har vært en god sparringspartner underveis. Jeg er takknemlig for at min arbeidsgiver har gitt meg muligheten til å ta denne videreutdanningen, og håper utdanningen har gjort meg i stand til å gi noe tilbake. Til slutt en stor klem til familien min, som har vært tålmodige og støttende hele veien.

Skogn, 15.06.2020

Anne Johanne Hatlinghus

Sammendrag

Jeg har gjennom denne oppgaven prøvd å besvare spørsmålet i problemstillingen:

Hvordan kan skolelederen fremme organisasjonslæring gjennom individfokus?

Studien er basert på teori om transformasjonsledelse, relasjonsledelse og nevroledelse. Felles for disse teoriene er at de betrakter de menneskelige ressurser som det viktigste aktiva i en organisasjon, og at god ledelse handler om å støtte og legge til rette for at hver enkelt ansatt får tatt ut sitt potensiale. For å kunne forstå de mellommenneskelige prosesser, inngår også teori om motivasjon, relasjoner, og emosjoner.

Det empiriske grunnlaget er intervju med to ledere og to lærere i to ulike videregående skoler, med det til felles at de hadde gjennomført store kollektive utviklingsprosjekter. Ut fra dette fant jeg at viktige emosjoner som påvirker motivasjon for utviklingsprosjekter er trygghet, følelse av anerkjennelse og følelse av selvrealisering.

Drøftingen viser at skolelederen kan bruke dette til å påvirke lærernes motivasjon, men det forutsetter at han eller hun greier å etablere en relasjon til lærerne, en relasjon som gir grunnlag for tillit. En tillitsfull relasjon handler om emosjoner og følelser, og en god endringsleder må kunne lese og påvirke lærernes emosjoner, samtidig som han eller hun kan kjenne og kontrollere sine egne følelser. De senere årene har det skjedd mye nytt innenfor nevroforskning, og kunnskap om hvordan hjernen fungerer gjøre det mulig å forstå mer om dette litt uhandterlige fenomenet emosjoner. Emosjoner holder til i underbevisstheten, altså utenfor vår kognisjon, utenfor vår «kontroll». Nevroforskning er i ferd med å gi oss innsyn i underbevissthetens verden. Ledelse som baserer seg på denne kunnskapen er lansert under begrepet nevroledelse.

Jeg har brukt studien til å gjøre meg tanker om hvordan skoleledere kan fremme organisasjonslæring gjennom individfokus. Det handler om å prioritere tid til å være tett på, skape trygghet, bygge gode relasjoner, gi troverdig anerkjennelse og legge til rette for at hver enkelt får jobbe med det de er gode på. Dette har overføringsverdi til ledere både i skole og andre typer organisasjoner hvor det skal gjennomføres endringsprosesser.

Innhold

Forord	ii
Sammendrag	iii
1. Innledning.....	1
1.1. Nasjonale erfaringer.....	1
1.2. Lokal erfaring	2
1.3. Personlig erfaring.....	2
1.4. Hva vet vi fra før?	3
1.5. Problemstilling.....	3
2. Nyere forskning.....	4
3. Teori	7
3.1. Organisasjonslæring.....	7
3.2. Ledelse av endringsprosesser.....	8
3.3. Transformasjonsledelse	9
3.4. Nevroledelse	10
3.5. Relasjoner og relasjonsledelse	12
3.6. Emosjoner	15
3.7. Motivasjon	17
4. Metode og forskningsdesign	20
4.1. Bakgrunn for valg av forskningsområde	20
4.2. Metodisk tilnærming.....	20
4.3. Vitenskapsteoretiske ståsted	20
4.4. Metode for innsamling av data	21
4.5. Metode for analyse av data	23
4.6. Oppgavens kvalitet	25
4.6.1. Reliabilitet	25
4.6.2. Validitet	26
4.6.3. Overførbarhet.....	27
4.7. Etikk.....	27
5. Resultat.....	29
5.1. Beskrivelse av kontekst	29
5.1.1. Skole A	29
5.1.2. Skole B	30
5.1.3. Motivasjon for utviklingsprosjekter	31
5.2. Relasjoner og relasjonsledelse	32
5.3. Motivasjon	34

5.4.	Emosjoner	37
5.5.	Oppsummering av resultater	40
6.	Drøfting	41
6.1.	Er det sammenheng mellom emosjoner og indre motivasjon?	41
6.1.1.	Trygghet og motivasjon.....	41
6.1.2.	Anerkjennelse og motivasjon	42
6.1.3.	Selvrealisering, arbeidsglede og motivasjon	43
6.1.4.	Oppsummering	44
6.2.	Hvordan kan relasjoner påvirke emosjoner?	44
6.2.1.	Om å bidra til følelse av trygghet	44
6.2.2.	Om å bidra til følelse av anerkjennelse	45
6.2.3.	Om å bidra til følelse av selvrealisering og arbeidsglede	46
6.2.4.	Oppsummering	47
6.3.	Hvordan kan skolelederen gjennom fokus på relasjoner og emosjoner fremme motivasjon for kollektive utviklingsprosjekter?	47
6.3.1.	Organisatorisk forankring.....	47
6.3.2.	Affektiv tilknytning	49
6.3.3.	Selvrealisering	49
6.4.	Utfordringer med å ha individfokus i kollektive utviklingsprosesser.....	50
6.5.	Studiens implikasjoner.....	52
6.6.	Styrker, svakheter og overføringsverdi.....	53
7.	Oppsummering og videre forskning.....	54
	Referanser.....	56
	Oversikt over vedlegg.....	58

1. Innledning

Kunnskapsløftet forutsetter at skolene er kunnskapsorganisasjoner. Dette er nødvendig for å imøtekomme de nye kompetansekravene kunnskapssamfunnet stiller. I kunnskapssamfunnet er kunnskap og kreativitet de viktigste drivkreftene for økonomisk vekst. Nytenkning, fleksibilitet og evne til livslang læring er viktige egenskaper og ferdigheter, og det er disse egenskapene skolen må legge til rette for at elevene får utviklet (Utdannings-og forskningsdepartementet, 2004).

Skal skolene bli i stand til dette, må de utvikles til lærende organisasjoner. Dette vil si å sette søkelyset på lærere og lederes læring. Målet er å utvikle en kultur for kontinuerlig utvikling og læring, og at dette blir en del av det daglige arbeidet. Læringen må være kunnskapsbasert, altså basert på forskning og vitenskapelige arbeid. I tillegg må læringen være organisatorisk, slik at ny kunnskap ikke bare kommer den enkelte til gode, men hele organisasjonen. Dette kan oppnås gjennom samarbeid og felles refleksjon i det profesjonelle fellesskap (Utdannings-og forskningsdepartementet, 2004).

1.1. Nasjonale erfaringer

I kjølvannet av Kunnskapsløftet er det gjennomført en rekke kompetanseutviklingstiltak for lærere gjennom nasjonale prosjekter og program, som for eksempel Bedre vurderingspraksis, Ny GIV, og FYR. St.meld.nr.21 (2016-2017) analyserer resultater fra elevundersøkelsen, samt PISA- og TIMSS-undersøkelsene for perioden 2006 – 2015, og konkluderer med at elevenes læringsutbytte og gjennomføring av vgs ikke har økt i forventet grad i forhold til målsettingene i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 23-24). Stortingsmeldingen påpeker også det paradoksale i at «De faktorene som har størst betydning for elevenes læring og utvikling, er de som staten i minst grad kan styre. [...] For at elevene skal lære mer må lærerne endre selve undervisningen på grunnleggende måter.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Selv etter ti års arbeid med å øke lærere og skolelederes kompetanse, har man altså ikke kommet veldig langt, og stortingsmeldingen fastslår at sentralstyrte kompetansetiltak ikke er nok: «Uten en lærerprofesjon og skoleledelse som er i stand til å ta i bruk det profesjonelle handlingsrommet og omsette kunnskap til stadig bedre undervisningspraksis, vil hverken statlige eller kommunale tiltak for kvalitetsutvikling gi mer læring og utvikling for elevene.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

1.2. Lokal erfaring

Jeg har vært skoleleder i mange år, og jeg har vært med på mange skolebaserte kompetanseutviklingsprosjekter. Jeg har også hatt ansvar for å lede flere slike prosjekter. Et spørsmål jeg flere ganger har stilt meg etter at prosjektet er avsluttet er: hva sitter vi egentlig igjen med? I de fleste tilfellene synes det ikke som om prosjektet har bidratt til noen varig endring av vår kollektive praksis. Vi lykkes ikke med vår organisatoriske læring! Hva er det vi gjør feil?

Ved oppstart av et felles kompetanseutviklingstiltak på min skole, lager vi en plan som er lik for alle. Vi baserer oss på en antagelse om at skal vi få kollektiv læring, må alle være med, alle må jobbe på samme måte, og vi starter gjerne med et felles møte i Auditoriet.

1.3. Personlig erfaring

Jeg har friskt i minne fellesmøtet i Auditoriet da vi skulle sette i gang et av våre store fellesprosjekter. Mens alle lærerne strømmet inn til møtet, valgte to av de eldre lærerne å gå i stikk motsatt retning av strømmen, - iført treningstøy. De valgte å ta en treningsøkt i stedet for å delta på fellesmøtet, til stor irritasjon for resten. Allerede her var det noe som skar seg!

Disse eldre lærerne er lei av prosjekter, de har deltatt på mange og sliter med å motivere seg for nye endringer. Og fellesmøte i Auditoriet fungerer som alt annet enn motivasjon for dem. Kanskje burde vi heller prøvd å finne ut hva de egentlig har behov for? På hvilken måte tenker de selv at de kan bidra i det nye prosjektet? Kanskje betyr ikke «felles prosjekt» at alle skal jobbe likt? Kanskje kan fokus på individuelle behov være en bedre måte å tilnærme seg kollektiv læring og organisasjonslæring? For å bli en bedre leder av utviklingsprosesser, ønsker jeg å finne ut hvordan jeg kan jobbe med motivasjon av enkeltlærere som utgangspunkt for kollektiv læring. Jeg trenger å forstå hva hver enkelt føler, og vite hvordan jeg kan bygge en bedre relasjon til dem slik at vi kan snakke åpent og konstruktivt om følelser og meninger i stedet for at de «stikker av». Først når jeg vet at jeg har alle med meg mot samme mål, er det grunn til å håpe på at et utviklingsprosjekt skal resultere i organisasjonslæring. På denne måten blir jeg forhåpentligvis bedre i stand til å ta i bruk «det profesjonelle handlingsrommet», slik St.meld.nr 21 etterlyser.

1.4. Hva vet vi fra før?

Det foreligger mye forskning på ledelse av organisasjonslæring i skoler. Ungdomstrinn i utvikling som var et svært omfattende norsk prosjekt i perioden 2012-2017 (Postholm, Normann, Dahl, Dehlin, Engvik & Irgens, 2017). Glosvik & Pytte (2016) gjorde en studie i Bergensskolen, og undersøkte sammenhengen mellom individnivå og organisasjonsnivå i en lærende organisasjon. Vanblaere & Devos (2016) har forsket på skoler i Belgia, og studert hvordan ulike lederstiler påvirker utvikling av et profesjonelt læringsfelleskap. May Britt Postholm (2018) har gjennomført et litteraturstudium basert på 43 forskningsartikler fra hele verden, med fokus på læreres profesjonelle utvikling. Leithwood, Harris & Hopkins (2020) har undersøkt hvilke ferdigheter som kjennetegner vellykkede skoleledere.

Både norsk og internasjonal forskning har en del felles momenter: Skolelederen må bidra med struktur og faglig påfyll, men enda viktigere er lederens rolle som motivator og inspirator. Dette beskrives gjennom begreper som: bygge tillit, vise vei, skape engasjement, være tett på, oppmuntre, gi støtte. Dette er elementer som handler om følelser og relasjoner.

1.5. Problemstilling

Jeg savner studier som går nærmere inn på *hvordan* skolelederen kan bygge gode relasjoner og påvirke lærernes følelser, og hvordan dette kan brukes som verktøy for å motivere til utviklingsprosjekter og organisasjonslæring. Dette ønsker jeg derfor å se nærmere på i denne oppgaven. Relasjoner og følelser er noe vi finner på individnivå. Min problemstilling er derfor:

Hvordan kan skolelederen fremme organisasjonslæring gjennom individfokus?

2. Nyere forskning

Det er de siste årene blitt gjennomført en god del forskning på skoleutvikling i Norge. Et stort prosjekt er *Ungdomstrinn i utvikling*, som ble gjennomført i perioden 2012 – 2017. Sluttrapporten fra prosjektet viser hva som er viktige faktorer for å lykkes med læring i skolen, både for ledere og lærere (Postholm, Normann, Dahl, Dehlin, Engvik & Irgens, 2017). Ledere opplevde at de lærte noe om å lede utviklingsprosjekter. Viktige momenter de ble mer bevisst på, var å prioritere tid til kollektive prosesser, være synlige og aktive i alle deler av prosessen, samtidig som de stiller tydelige forventninger til lærerne og distribuerer ansvar til ressurslærere. Lærerne forventer at leder skal holde fokus, sette retning og lede an i utviklingsarbeidet. Når det gjaldt læreres læring så var kritiske faktorer for suksess at de måtte oppleve eierskap til satsningens mål, de måtte oppleve nytteverdi i forhold til deres arbeidshverdag. Videre var refleksjon sammen med kolleger viktig i etterkant av erfaringer, og for at refleksjonen ikke skulle bli for overfladisk var påfyll av relevant teori sentralt. Arbeid med teori bidro også til et felles språk. Rapporten beskriver oppstartsfasen av et utviklingsarbeid som «fundamentet og kraftsenteret» for prosjektet. I denne fasen fremheves viktigheten av at ledelsen greier å trekke forbindelseslinjer til tidligere prosjekter og slik skape kontinuitet. Det er også avgjørende å mobilisere lærerne tidlig i prosessen. Ledelsen må få frem lærernes situasjonsforståelse, hvilke utfordringer de har og hvilke løsninger de ser. (Postholm, et al., 2017). Lysne og Postholm fant i pilotstudien til *Ungdomstrinn i utvikling*, at «skoleleders betydning knapt kan overvurderes». Lederen forventes å inspirere og vise vei, samt å sikre en grundig prosess som leder til en opplevelse av eierskap. (Lysne & Postholm, 2018, ss. 79-80).

Disse rapportene sier at lederen må bidra til at lærerne «opplever» eierskap og nytte. En slik opplevelse er en subjektiv følelse lærerne får. Å påvirke følelser i den retning man vil, trenger ikke å være så enkelt. Dette vil være individuelt, det som gir en lærer følelse av eierskap trenger ikke å gi en annen lærer den samme følelsen. Det samme gjelder rollen som inspirator. Dette handler også om å påvirke følelser, skape engasjement og motivasjon, og her er det nødvendig med et blikk for den enkelte.

May Britt Postholm (2018) har gjort et litteraturstudium av læreres profesjonelle utvikling. Denne studien omfatter 43 forskningsartikler fra hele verden, og mange fremhever at rektor har en viktig rolle i å underbygge lærernes utvikling. Rektors evne til å bygge tillit

og bidra til å etablere produktive læringsmiljø ser ut til å være et premiss. Dette handler om at rektor må stille krav og være støttende, sørge for struktur og hjelp til å sette av tid, og bidra til faglig påfyll gjennom å invitere eksterne fagpersoner (Postholm, 2018). Postholm refererer til King (2016) som sier at det å få avsatt tid ikke nødvendigvis fører til utvikling, det må i tillegg være en kultur for læring i kollegiet. Det må være et samarbeidsmiljø preget av en tillitsfull og støttende atmosfære. Struktur og kultur må være i samspill om lærerne skal greie å lære sammen (Postholm, 2018).

Min erfaring er at å lage struktur ikke er så vanskelig. Det er en mye større utfordring å skape en kultur for læring, at alle skal oppleve en «tillitsfull og støttende atmosfære». Det noen lærere opplever som en støttende atmosfære, kan for andre virke truende, fordi de er redde for å ikke leve opp til forventningene, redd for ikke å være gode nok. Her må lederen se hver enkelt, og bygge tillit og gi støtte på individnivå. Dette er vanskelig! Forskningen sier lite om hvordan lederne har jobbet for å oppnå engasjement og motivasjon på individnivå, hvordan de leser og tolker hver medarbeider, og hvordan de tilpasser læringsprosessen til hver enkelt. Dette ønsker jeg å se nærmere på i denne studien.

Glosvik og Pytte (2016) har gjennomført en studie blant 551 lærere i Bergensskolen etter en modell utviklet av finske Moilanen. Utgangspunktet er en antagelse om at en lærende organisasjon består av både et individnivå og et organisasjonsnivå. En lærende organisasjon er ifølge Moilanen «komponert av både individenes konkrete læring og det bildet individene har av det systemet de er del av» (Glosvik & Pytte, 2016, s. 130). Glosvik og Pytte konkluderer med at en stor gruppe lærere mener deres endringskapasitet er større enn det skolen etterspør. Hvordan kan dette utnyttes til skoleutvikling? På individnivå skjer utvikling gjennom praktisk erfaring og etter- og videreutdanning, det stimuleres og støttes gjennom ledelse på individnivå. På organisasjonsnivå handler det om at formelle systemer, prosedyrer og strukturer utvikles parallelt med individnivået. Glosvik har i en tidligere studie av lærende utdanningssystemer funnet at relasjoner mellom aktørene er forutsetning for læring på organisasjonsnivå. Kjennetegn ved relasjoner som gjør et utdanningssystem til et lærende system er takt, tillit, translasjon og troverdighet (Glosvik & Pytte, 2016).

Ut fra dette kan det tyde på at en leder må ha fokus på relasjoner for å knytte sammen individnivå og organisasjonsnivå i en skole, og dermed skape en lærende organisasjon.

Hvilken kunnskap og ferdigheter er nødvendig for å kunne bruke relasjoner som et godt ledelsesverktøy?

Vanblaere og Devos (2016) har gjort en undersøkelse blant 495 grunnskolelærere i 48 skoler i Belgia, og studert hvordan ulike lederstiler påvirker utvikling av et profesjonelt læringsfellesskap. Et profesjonelt læringsfellesskap er en forutsetning for at en skole skal være en lærende organisasjon. Studien belyste hvordan transformasjonsledelse og instrumentell ledelse på ulike måter påvirker om lærerne opplever at de har et profesjonelt læringsfellesskap. Studien konkluderer med at lærerne trenger å oppleve både instrumentell ledelse (konkrete råd og veiledning i klasserommet) og transformasjonsledelse (støtte, frihet og handlingsrom til å styre sin egen utvikling). Den instrumentelle ledelsen kan distribueres til utpekte ressurslærere, men transformasjonsledelse kan ikke delegeres til andre. Den må gjennomføres av skolens toppledere, da dette handler om å utvikle en felles norm for hele skolen. Det forutsetter godt samarbeid innad i ledergruppen, noe som viser seg gjennom åpenhet, gjensidig tillit og kommunikasjon (Vanblaere & Devos, 2016). Vanblaere og Devos sin studie antyder at skoleledere må bli bedre på transformasjonsledelse, noe som handler om å utvikle sin evne til å coache og motivere andre. Men de har ingen svar på hva denne evnen består av, og hvordan den kan utvikles. De bare fastslår at det er vanskelig. Jeg ønsker derfor i min studie å se nærmere på hvordan skolelederen kan utvikle sin evne til å motivasjon.

Leithwood, Harris & Hopkins (2020) beskriver at vellykkede skoleledere har fire ferdigheter til felles. En av disse er evne til å bygge relasjoner og bidra til å utvikle mennesker. Dette blir gjort gjennom å vise støtte og omsorg for den enkelte medarbeider, og å bygge tillitsbaserte relasjoner til og mellom de ansatte. Videre fremhever Leithwood et al at evne til å oppfatte og påvirke emosjoner er en viktig egenskap hos gode skoleledere. (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020)

Vi ser av nyere forskning at individfokus med vekt på relasjoner og emosjoner har stor aktualitet innen ledelse av utviklingsprosesser.

3. Teori

Som teoretisk grunnlag for min studie vil jeg starte med å beskrive hva som ligger i begrepet organisasjonslæring. Videre går jeg inn på flere ledelsesteorier som kan brukes i ledelse av en lærende organisasjon. Dette er transformasjonsledelse, nevroleidelse og relasjonsledelse. Felles for disse teoriene er viktigheten av å se hver enkelt medarbeider, og å legge til rette for at hver enkelt får ta ut sitt potensiale. Som grunnlag for dette individfokuset vil jeg komme inn på teorier om relasjoner, emosjoner og motivasjon.

3.1. Organisasjonslæring

Argyris og Schön utgav i 1978 boka «Organizational learning», og introduserte der teorien om organisasjonslæring (Argyris & Schön, 1978). Irgens utdyper den handlingsteoretiske tradisjonen etter Argyris og Schön slik: En skole vil alltid ha en del rutiner og felles rammer, og dette kalles skolens handlingsteorier. Disse kan være av to slag, uttalte teorier og anvendte teorier. Uttalte teorier beskriver hvilke intensjoner skolen har, det er gjerne skrevne regler og rutiner. Anvendte teorier kalles også for bruksteorier, og de forteller hva som i virkeligheten styrer det som blir gjort. En skole som mestrer organisasjonslæring, endrer sine bruksteorier (Irgens, 2014, s. 288). Det er ikke nok å formulere nye mål og retningslinjer, altså uttalte handlingsteorier, det må faktisk anvendes i praksis.

Argyris og Schön er opptatt av sammenhengen mellom individ og organisasjon. De påpeker at en organisasjon ikke lærer uten at individene i organisasjonen lærer, men organisasjonslæring er ikke bare summen av individuell læring. Individene i en organisasjon kan lære uten at organisasjonen lærer (Argyris & Schön, 1978). Hva er det så som skal til for at individuell læring skal føre til organisasjonslæring? Organisasjonslæring skjer når medlemmene i en organisasjon opptrer som «læringsagenter» for organisasjonen. Det vil si at hvis de oppdager at det ikke er samsvar mellom organisasjonens handlingsteorier og bruksteorier, så leter de etter måter å korrigere dette på. Endring i ytre rammefaktorer kan gjøre det nødvendig å endre organisasjonens «produksjon», noe som krever justering av praksis og beskrivelse av nye rutiner. Rutinebeskrivelser er eksempel på handlingsteorier, justering av praksis betyr endring av bruksteorier. Endring av praksis skjer på individnivå. Hvis dette bare skjer på individnivå, og ikke deles med andre i organisasjonen eller nedfelles i felles rutinebeskrivelser, så forblir den nye praksisen, læringen, på individnivå. Skal det skje organisasjonslæring må individuell læring deles med de andre medlemmene i

organisasjonen, både gjennom felles refleksjon og skriftliggjøring. (Argyris & Schön, 1978). Peter Senge's «femte disiplin» beskriver systemtenkning som nøkkelen til å skape en lærende organisasjon. De fire disiplinene personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring er viktige og nødvendige for at en organisasjon skal utvikle seg positivt. Men uten å se alt dette i sammenheng, gjennom den femte disiplinen systemtenkning, så får man ikke en målrettet utvikling, man oppnår ikke organisasjonslæring. Senge beskriver gjennom dette et fokus som skifter fra det individuelle til det organisasjonelle. «I hjertet av en lærende organisasjon finner vi en mental forandring – fra å se oss selv som adskilt fra verden, til å se oss selv som knyttet til verden. [...] En lærende organisasjon er et sted hvor mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet.» (Senge, 1991, s. 18)

3.2. Ledelse av endringsprosesser

Læring er en «relativ permanent endring i våre tanker, følelser og atferd som resulterer fra erfaringer» (Moreno, 2010, s. 156, min oversettelse). For å lære må vi altså teste ut nye ideer, og gjøre oss erfaringer som kan endre våre tanker. Ledelse av læring i en organisasjon handler om ledelse av endring. Endringsledelse er å mestre organisasjonens endringskapasitet, og å kunne iverksette og lede utviklingsprosesser (Klev & Levin, 2009). Dette er en forutsetning for organisasjonslæring.

Robinson, Lloyd og Rowe viste i en stor metaanalyse i 2008 sammenhengen mellom ledelsespraksis og elevenes læring. De ulike praksiser ble gruppert i fem dimensjoner, og den dimensjonen som hadde klart størst effekt elevens læring var «Lede lærernes læring og utvikling» (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Det er en forutsetning for en lærende organisasjon at lærerne er i kontinuerlig læring og utvikling, og Robinson, Lloyd & Rowe sitt funn kan derfor brukes til å antyde en sammenheng mellom skolen som en lærende organisasjon og elevenes læring. Robinson (2014) fremhever betydningen av å jobbe seg fram til felles handlingsteori når man skal lede læreres læring og utvikling. Det er lett å karakterisere lærere av den typen som skulker fellesmøter og dermed boikotter felles utviklingsprosjekter, som «motstandere av endring». Robinson ber lederne om å legge fra seg «motstandsspråket». Det betyr å ikke definere læreren som en motstander som setter seg imot sannheten slik leder har definert den. Derimot bør lederen prøve å forstå lærerens handlingsteori, det vil si de verdier og synspunkter som læreren legger til grunn for sine

handlinger (Robinson, 2014, ss. 111-113). Lederen må også forklare sin handlingsteori, og altså forklare og begrunne sine valg og prioriteringer. Sammen må de utforske og drøfte seg fram til en omforent forståelse av en felles handlingsteori. Da først kan de bli enige om hvordan de skal jobbe videre (Robinson, 2014, ss. 111-113). Dette er i tråd med Argyris of Schöns beskrivelse av handlingsteorier og bruksteorier (Argyris & Schön, 1978).

3.3. Transformasjonsledelse

Tanken om transformativ ledelse oppsto på slutten av 1970-tallet som en motreaksjon på de instrumentelle ledelsesteoriene som tradisjonelt hadde vært dominerende. James McGregor Burns hevder i boka «Leadership» fra 1978, at gode ledere er verdiorienterte endringsledere, som i samarbeid med sine medarbeidere evner å løfte dem til nye moralske nivåer (Burns, 2010). Det legges vekt på lederen som rollemodell og inspirator, og gjennom utvikling av fellesskapsfølelse legger han til rette for utvikling av både ansatte og organisasjonen. (Irgens, 2016). Kaufman & Kaufmann (2009) beskriver det slik: «det vesentlige elementet i transformasjonsledelse er at ledelsen sammen med medarbeideren klarer å omforme (transformere) selve ideen om hva virksomheten er og skal være, og at den klarer å snu snevre egeninteresser i jobben til kollektivt engasjement hvor hver enkelt bidrar til å realisere organisasjonens visjoner» (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 351).

Transformasjonsledelse er bygd rundt fire i-er: idealisert innflytelse, inspirerende motivasjon, intellektuell stimulering, individuelle hensyn (Bass & Riggio, 2006). Med idealisert innflytelse menes at lederen har innflytelse gjennom å være et ideal, en rollemodell for sine medarbeidere. Dette omfatter både utøvd atferd og holdninger og standpunkt lederen blir tillagt på grunn av sin atferd (Bass & Riggio, 2006). Vi speiler oss i hverandre, og en leder som gjennom sin væremåte og handlinger viser at han eller hun er positiv, konstruktiv og villig til å strekke seg lenger enn nødvendig for de ansatte og organisasjonen, vil inspirere medarbeiderne til å gjøre det samme. Lederen som inspirerende motivator ser sine medarbeidere, og skaper samtidig handlingsrom for eksperimentering (Kværner, 2020, s. 159). Gjennom inspirerende motivasjon skaper lederen tilhørighet til felles mål og delte visjoner. Intellektuell stimulering fremmer kreativitet og innovativ atferd blant medarbeiderne. De opplever seg inkludert i avgjørelser, blir oppfordret til nytenking, og ser at originale ideer får støtte og blir kultivert (Bass & Riggio, 2006). Gjennom individuelle hensyn fokuserer lederen på hver enkelt

medarbeider sine behov for måloppnåelse og vekst. Dette skjer gjennom støttende, læringsorientert og personlig interaksjon. Individuelle hensyn vil bygge tillit ved at lederen viser at han eller hun virkelig bryr seg og tar hensyn til medarbeiderens mål og verdier (Bass & Riggio, 2006). Hver enkelt medarbeider har sin virkelighetsoppfatning, og lederen må ta seg tid til, og stille seg åpen for, å etablere felles oppfatning av ståsted og målsetning. Mislykkes dette brytes også den gjensidige tilliten, og det blir vanskelig å oppnå endring (Kværner, 2020, s. 184). Individuell støtte innebærer at lederen legger til rette for at medarbeideren får utvikle sine sterke sider, og ta ut sitt potensiale. Ifølge Jane Zehn Li, er det viktig å fokusere på styrker, og ikke svakheter. Å hjelpe medarbeidere til å forbedre sine svake sider, fører bare til at de presterer på middelmådig nivå. Ønsker man fremragende medarbeidere, så må de få bygge på sine sterkeste sider. (Li, 2013). Burns legger vekt på at god ledelse må inneholde en kombinasjon av transformativ og transaksjonell ledelse (Burns, 2010). Transaksjonsledelse har et instrumentelt perspektiv. Lederen setter mål, og fordeler og koordinerer oppgaver slik at målene nås. Dette handler i stor grad om administrasjon og drift. En god leder må ta seg av de administrative behov, og i tillegg være inspirator og rollemodell som legger til rette for at medarbeiderne får ta ut sitt potensiale. (Irgens, 2016, s. 225).

3.4. Nevroledelse

Kari Kværner (2020) snakker om nevroledelse. Dette er ledelse basert på kunnskap om hvordan hjernen fungerer. Moderne nevrovitenskap har bidratt med mye ny kunnskap her. Nevroledelse må gjerne ses i sammenheng med transformasjonsledelse og kan brukes til å forklare hvordan og hvorfor transformasjonsledelse fungerer.

Ledelse av utvikling har som mål å få til endring av praksis. Dette forutsetter læring, som igjen handler om endringer i hjernen. Dette «ønsker» egentlig ikke hjernen, hjernens førstevalg er å være «god og mett og fri fra trusler og overhengende fare» (Kværner, 2020, s. 27). Da skiller den ut dopamin, som gir en avhengighetsdannende følelse av tilfredshet. Dette forklarer at den umiddelbare reaksjonen på forslag om endring ofte er motstand. Skal lederen lykkes med å motivere for et utviklingsprosjekt, må budskapet kommuniseres på en slik måte at behovet for endring erkjennes. Da er det nyttig å forstå hjernens intuitive responser, så vel som logisk tenkning, stress og emosjonshåndtering.

Hjernens intuitive responser har sitt utspring i underbevisstheten. CS Soon påviste i 2008 at cirka 90% av hva som motiverer vår atferd, valg og meninger, har sin rot i underbevisstheten (Kværner, 2020, s. 48). En bevisst handling må til for å endre vaner. Hjernen utvikles ved at det dannes nye nervekoblinger, og denne evnen til å utvikle seg skyldes hjernens plastisitet. For å endre en vane må en ny handling automatiseres. Automatiserte handlinger er handlingsmønstre vi foretar uten å bruke bevisst tankekraft på det. Dette oppnår vi ved bevisst å gjøre det samme mange ganger, slik at det etter hvert «går av seg selv». Det er påvist at det tar 8 uker å endre en vane, det er da avsatt nye fysiske spor i hjernen, på grunn av nye hjernekoblinger. Ledelse handler om å lage rutiner for hvordan faste oppgaver løses. Det frigjør tankekraft til andre ting, som utvikling. 40% av det vi foretar oss, er ikke automatisert, og krever tankekraft. Det er altså mye å hente på å automatisere mer. (Kværner, 2020, s. 70)

Lederen må ikke gi opp på grunn av umiddelbar motstand. Det er godt mulig at medarbeiderne ombestemmer seg etter en stund. Det er en konstant drakamp mellom gamle og yngre hjernedeler, spesielt ved fare og stress, og overlevelse har førsteprioritet. Den intuitiv hjerne er raskest, men kan bidra til uheldige handlinger. Den logiske hjernen vil, når vi tenker oss om, hjelpe oss til klokere avgjørelser. (Kværner, 2020, s. 67).

I 1996 ble det oppdaget en spesiell type nerveceller, kalt speilnevroner. De er vårt indre speil som bidrar til at vi lærer gjennom observasjon og imitasjon. Hvis vi ser noen smile, aktiveres speilnevronene som ville blitt aktivert hvis vi selv smilte, og når vi blir bevisst følelsen som registreres kjenner vi oss glade. Vi reagerer altså på en uttrykt følelse hos andre, ved å frembringe den hos oss selv, og dette skjer ubevisst. (Kværner, 2020, s. 75). Dette er nyttig kunnskap for en leder i utviklingsprosesser. Kunnskap om speilnevroner kan brukes til både å forstå og påvirke andre menneskers følelser. Speilnevroner kan forklare hvorfor det er forskjell på å uttrykke seg gjennom epost, via telefon eller gjennom fysisk tilstedeværelse, selv om man bruker de samme ordene. Når vi møtes fysisk, oppfatter hjernen vår også den nonverbale kommunikasjonen. (Kværner, 2020, s. 72)

Ledelse handler om å gjenkjenne menneskers og ideers potensial, og legge til rette for utvikling. Det er viktig at lederen kan vise sårbarhet og en ikke-perfekt fasade.

Perfeksjonisme virker lammende på utvikling, fordi den bidrar til skam hvis vår sårbarhet kommer til syne. Amy Edvardson ved Harvard sier at det å skape en psykologisk trygg arbeidssituasjon er en forutsetning for å lykkes med innovasjon og vekst, og at høy ytelse krever at du har tillit til å ta risiko (Kværner, 2020, ss. 25-27).

3.5. Relasjoner og relasjonsledelse

En relasjon kan defineres som forhold, forbindelse eller samhörighet. Det er noe som eksisterer mellom mennesker. (Aubert, 2019).

Jan Spurkeland sier at bærebjelken i en relasjon er tillit (Spurkeland, 2017, s. 16). En god relasjon kan fungere som en uskreven følelsesbasert kontrakt mellom to mennesker. Dette vil styre deres handlinger i forhold til hverandre, - begge ønsker hverandre vel, ingen ønsker å såre eller skade den andre, og begge har tillit til at slik er det. Det er dette Jan Spurkeland baserer sin teori om relasjonsledelse på. Denne norske teorien har mange felles elementer med den internasjonale teorien om transformasjonsledelse (Spurkeland, 2017, s. 191)

Kjerneoppgaven til en leder er å påvirke andre til å prestere godt. Relasjonsledelse bygger på et positivt menneskesyn: mennesket ønsker å arbeide og gjøre sitt beste, det ønsker å lære og utvikle seg, og samarbeide med andre (Spurkeland, 2017, ss. 47-48). Dette menneskesynet er tuftet på Carl Rogers humanistiske psykologi og McGregors Teori Y (Spurkeland, 2017, ss. 44-45). Gjennom relasjonsledelse vil lederen påvirke og tilrettelegge slik at medarbeideren får realisert sitt grunnleggende ønske om å arbeide, lære og utvikle seg. Relasjoner gir innovasjonskraft. I en trygg relasjon er det rom for å lansere ville og humoristiske ideer, og en vill ide kan plutselig være kimen til noe bra (Spurkeland, 2017).

Teorien om relasjonsledelse bygger på to premisser: bevissthet om avhengighet og bevissthet om relasjonelt mot (Spurkeland, 2017). Bevissthet om avhengighet handler om at leder må være tydelig og ydmyk i forhold til at han eller hun er helt avhengig av sine medarbeidere. Denne avhengigheten er gjensidig. Lederen må gå aktivt inn i fellesskapet, og se sin rolle som del av et større samspill. Gjennom dialog og individuelt fokus må han skape trygghet og motivasjon slik at alle bidrar på best mulig måte i samspillet. Spurkeland (2017) viser til at dette er en kombinasjon av Carl Rogers personfokus og Peter Senges gruppefokus. Gjennom å etablere relasjoner på individnivå blir lederen i stand til å se hvordan hver enkelt kan få brukt sitt potensiale i samspill med andre, og legge til rette for at dette samspillet skjer. Og samarbeid og samspill er nødvendig i de fleste moderne

organisasjoner. Gode relasjoner reduserer destruktiv angst. Dette er gjerne angst for å gjøre feil, for ikke å strekke til. I en god relasjon kan man være åpen om svakheter, fordi man vet at begge vil hverandre vel. (Spurkeland, 2017). Bevissthet om mot handler om mot til å være åpen og ærlig i dialog med sine medarbeidere. Dette er særlig krevende ved behov for korrigerende. Lederen må ha mot til å ta den vanskelige samtalen og mot til å ta den med en gang problemet dukker opp. Dialog er det viktigste verktøyet i relasjonsledelse, og evne til å skape en god dialog er en avgjørende ferdighet. En leder som mestrer relasjonsledelse greier å skape trygghet også i den vanskelige samtalen: det må være klart at dette er noe som tas opp fordi lederen vil medarbeideren vel, han ønsker å hjelpe medarbeideren. (Spurkeland, 2017, ss. 49-59).

Den amerikanske psykoterapeuten Carl Rogers hadde et menneskesyn som definerte alle mennesker som grunnleggende gode, og innerst inne med et ønske om å realisere seg selv. Han baserte sitt arbeid på at mennesker har de nødvendige egenskapene i seg til å løse sine problemer. Terapeutens rolle var å hjelpe klienten til nok innsikt i seg selv til å kunne ta positive steg i en ny retning (Morgan, 2011). For å hjelpe klienten til innsikt og frigjøring av egen kraft, fremhevet Carl Rogers at det er relasjonen mellom terapeut og klient som er det viktigste. Terapeuten må sette seg inn i den indre referanserammen til klienten, og kommunisere empatisk forståelse for klientens verden. Terapeuten må ha en ubetinget positiv holdning til klienten, og dette må kommuniseres til klienten (Rogers, 1995). Terapeuten må rett og slett ha en ekte tro på det gode i klienten, han må stille seg åpen for å forstå klientens syn og på seg selv og verden, og han må sammen med klienten jobbe mot et virkelighetsbilde som de kan være enige om. Dette har likhetstrekk med Robinsons beskrivelse av endringsledelse: leder og lærer må først klargjøre sine handlingsteorier for hverandre, for deretter å drøfte seg fram til en omforent forståelse av en felles handlingsteori (Robinson, 2014).

Daniel Goleman bruker det engelske begrepet «rapport» som en spesiell relasjonell tilstand mellom to mennesker. I en slik relasjon skapes positive emosjoner: harmonisk følelse av sympati, vennlighet, og hver person føler den andres vennlighet, forståelse og ekthet (Goleman 2006, s. 29). Goleman beskriver «rapport» som en sterk positiv relasjon som får frem det beste i mennesker, og som øker både kreativitet og effektivitet. Goleman illustrerer dette med et eksempel fra sin tid som student. En av professorene, Bob, hadde en egen evne til å få studentene til å føle seg vel. Uansett når og hvorfor en student oppsøkte

Bobs kontor, så følte de seg «hørt, forstått, og - nesten på magisk vis – bedre» (Goleman, 2006, s. 29). «Rapport» er altså ikke noe som er forbeholdt nære venner og personlige forhold.

«Rapport» inneholder ifølge Goleman alltid tre elementer. Det første elementet er delt oppmerksomhet, altså at begge parter har fullt fokus på det samme. Øyekontakt er her viktig, det viser at man er oppmerksomt til stede. Det andre elementet er delte positive følelser, og dette kan komme til uttrykk gjennom stemmeleie, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Goleman refererer til forsøk gjennomført av Newcombe & Ashkanasy, hvor en leder gav negativ feedback til en medarbeider i kombinasjon med positiv stemme og ansiktsuttrykk. I denne situasjonen følte den som mottok kritikk at kontakten var positiv. Dette viser at kroppsspråk kan være viktigere enn det verbale språket (Goleman, 2006, s. 30). Det tredje elementet handler om koordinering av bevegelser. Hvis man ubevisst, men på en naturlig måte kopierer hverandres bevegelser, så skaper det positive følelser. Goleman henviser til sosialpsykologisk forskning av Bernieri og Rosenthal fra 1991, som viser dette (Goleman, 2006, s. 31). Det er til og med vist at nære venner i samtale faller inn i samme pusterytme (McFarland, 2001, referert i (Goleman, 2006, s. 31)).

Goleman er også kjent for begrepet «emosjonell intelligens», som beskriver verdien av relasjoner innen ledelse. Emosjonell intelligens som bestående av fem komponenter: Selvforståelse, selvregulering, motivasjon, empati og sosiale ferdigheter (Goleman, 1998). Sosiale ferdigheter er en kulminering av de andre dimensjonene: når man kjenner og kan kontrollere seg selv, så er det lettere å forholde seg til andre og bygge gode relasjoner. En motivert person, som er «fremoverlent» og opptatt av måloppnåelse, påvirker omgivelsene med sin utstråling, og er populær i samtaler og andre sosiale sammenhenger. Mennesker med gode sosiale ferdigheter er god til å lede team (empati i praksis) og eksperter på overtalelse. Emosjonell intelligens kan læres, selv om det er krevende og tar tid. (Goleman, 1998)

Sidorkin (2002) hevder at relasjonsbygging er grunnleggende for motivasjon i skolen. Hvis læreren etablerer en god relasjon til eleven, en relasjon som er viktig for eleven, så vil eleven ønske å bidra til å holde denne relasjonen ved like. Slik blir eleven motivert for skoleoppgaver selv om de er meningsløse. Dette har overføringsverdi ut over relasjonen lærer - elev. Sidorkin bruker sin egen sønn som et eksempel: Når han blir spurt om å ta ut

søpla, så svarer han «ja» på grunn av relasjonen til far, ikke fordi han synes at oppgaven er interessant. Sønnen vil ikke at faren skal bli sint på seg (Sidorkin, 2002)

3.6. Emosjoner

Goleman snakker om emosjonell intelligens og Kværner om nevroledelse. Jeg vil nå se nærmere på grunnlaget for dette, nemlig kunnskapen om hvordan menneskehjernen fungerer, og hvordan vi kan forstå og påvirke emosjoner og følelser.

«Evolusjonen har skapt følelser som et verktøy for overlevelse.» (Eikeland, 2014, s. 62) Følelsene har sitt utspring i hjernen, og menneskehjernen består av tre grunnleggende emosjonssystemer. Primære emosjoner deler vi med andre pattedyr. Dette er søking, frykt, lyst/begjær, omsorg, sorg og lek. Disse emosjonene finner vi i subkorteks, den nederste delen av hjernen. Den midterste delen av hjernen inneholder /produserer sekundære sosiale emosjoner, slik som empati, skam, skyld og sjalusi. Den øvre del av hjernen kalles neokorteks, og her finner vi det tredje emosjonssystemet, tertiære emosjoner som er vår kognisjon. Neokorteks er spesielt utviklet hos mennesket, og dette skiller oss fra andre dyr. De tertiære emosjonene gjør at vi kan tenke, planlegge, gjøre valg og reflektere over følelser. Gode ledere bruker tertiære emosjoner til å regulere egne og andres følelser. (Eikeland, 2014, s. 62).

Men vi har ikke full kontroll over våre følelser. Neokorteks styres og påvirkes av ubevisste emosjonssystemer dypere ned i hjernen (Eikeland, 2014, s. 62). Den midterste del av hjernen, kalt det limbiske system kobler sammen informasjon fra øvre og nedre del av hjernen og skaper en helhet av det. Dette skjer ekstremt raskt uten at det kommer opp i vår bevissthet. Denne helheten lagres, og bygges opp til vanedannende måter å tenke, handle og føle på. Det kan senere skape assosiasjoner mellom sanseinntrykk og følelser (Eikeland, 2014, s. 63). Noe av det samme beskrives i somatisk aktør-hypotesen som ble utviklet av Damasio. Soma betyr kroppslig hukommelse. Teorien handler om hvordan vi utvikler kroppslig hukommelse gjennom opplevelser; «følelsene vi assosierer med situasjonen som forårsaket emosjonen.» (Irgens E. , 2016, s. 266)

Antonio Damasio viste gjennom det såkalte Iowa-eksperimentet i 1994 at et menneske kan finne ut hva som foregår før det innses at det har funnet det ut. Vi anvender to ulike

strategier for å forstå verden. Den ene er en sensorisk opplevelse som er rask og umiddelbar, den ligger under vårt bevissthetsnivå. Den andre er bevisst og rasjonell, og den tar det litt lengre tid å komme fram til (Irgens , 2016, s. 263). Disse to forståelsesformene henger sammen, logisk tolkning skjer delvis på bakgrunn av emosjoner. Damasio hevder derfor at det er gjort et feilgrep når moderne vitenskap i stor grad er basert på den kartesianske splittelsen mellom emosjoner og kognisjon (Irgens E. , 2016, s. 264). «Hvis vi skal forstå menneskers adferd i sosiale situasjoner, må vi ha god kunnskap om sosiale emosjoner og følelser.» (Irgens, 2014, s. 268) Uten en slik kunnskap vil vi ifølge Damasio «ikke forstå hvorfor læring unngås i bestemte situasjoner, hvordan beslutninger egentlig tas eller hvordan en felles ideologi utvikler seg på både godt og vondt.» (ibid.)

Damasio skiller mellom følelser og emosjoner. «Emosjoner er det dypeste nivået, det umiddelbare mellom kroppen og omgivelsene. Emosjonene gjør det mulig å reagere hurtig» Følelsene ligger «nærmere hodet», de er «mer varig enn de umiddelbare emosjonene og er derfor viktige for hvordan vi håndterer framtidige situasjoner» (Irgens, 2014, s. 266).

Arne Selvik har i boka «Ledelse på hjernen. Med hodet på jobb.» gjort en studie av forskning som er gjort i krysningen mellom nevrobiologi og ledelse. Han sier at «den nye hjerneforskningen snur opp-ned på mye av det som har vært «god latin» i lærebøkene om motivasjon og ledelse de siste hundre årene» (Selvik, 2014, s. 23). Han viser til Charles S Jacobs som gjennom studier av hjernens oppbygning og funksjoner kom fram til at følelser fører til bedre beslutninger enn logikk. «Logiske slutninger bidrar i beste fall til å rettfærdiggjøre beslutninger som allerede er fattet ubevisst.» Underbevisstheten spiller en mye viktigere rolle enn vi er klar over, og det kan betraktes som at «hjernen arbeider på egen hånd». (Selvik, 2014)

Daniel Goleman beskriver at hjernen har to ulike «veier» for å sende informasjon: «the low road» og «the high road». «The low road» er nervekretser som opererer under vår bevissthet. «The low road» oppfatter emosjoner lynraskt, og sender dem til amygdala som er en del av det limbiske system. «The low road» kan resultere i at vi handler uten å tenke. En følelse kan overføres mellom to mennesker uten at vi er det bevisst, fordi kretsen for denne «smitteeffekten» ligger i «the low road». På grunn av dette kan vi finne oss selv i et bestemt humør uten at vi vet hvorfor. «The high road» sender impulser til den prefrontale

cortex, noe som gjør oss i stand til å tenke over det vi føler, og vurdere hvordan vi bør handle. (Goleman, 2006, s. 17))

3.7. Motivasjon

Motivasjon er en samlebetegnelse for de faktorene som setter i gang og som styrer adferden til mennesker og dyr (Teigen, 2020). Ledelse handler om å styre eller påvirke adferden til de man skal lede (Spurkeland, 2017), derfor er kunnskap om motivasjonsfaktorer av stor betydning.

Abraham Maslow presenterte i 1954 sin motivasjonsmodell som er blitt kalt Maslows behovshierarki. Det baserer seg på at mennesket motiveres av ulike mangler, slik som mangel på mat, trygghet og aktelse. Disse behovene er rangert i et hierarki, og et lavere nivå må være tilfredsstilt, før man er i stand til å fokusere på neste nivå og la seg motivere av det. Behovene er, fra lavest til høyest: fysiologiske behov, trygghet, samhörighet og kjærighet, aktelse og selvrealisering (Boleman & Deal, 2014, ss. 150-151).

Douglas McGregor bygde i 1960 videre på Maslows teori gjennom sin Teori X og Teori Y (Boleman & Deal, 2014, s. 152). Teori Y er mest relevant for en skoleleder anno 2020; «ledelsens viktigste oppgave er å legge forholdene i organisasjonen til rette slik at menneskene der best kan nå sine egne mål ved å rette sin innsats mot det som gir gevinst også for organisasjonen» (Boleman & Deal, 2014, s. 153). Skolelederen bør altså ifølge McGregors teori legge til rette for lærernes selvrealisering, og sørge for at dette samsvarer med retningen for skolens utviklingsmål. Som fundament for dette må lederen passe på at lærerne føler trygghet, samhörighet og aktelse. Dette er emosjonelle og relasjonelle behov som ifølge Maslow må tilfredsstilles før de lar seg motivere av mulighet for selvrealisering. Hvis ledelsen lykkes med å skape samsvar mellom organisasjonens krav og de ansattes egeninteresser, desto mer kan de basere seg på teori Y og prinsippet om selvkontroll (Boleman & Deal, 2014, s. 153).

McGregors begrep selvkontroll kan sammenlignes med Banduras begrep selvregulering eller «human agency»; menneskets evne til å sette seg egne mål og jobbe strategisk mot dem. Mestringsforventning, «self-efficacy», er en forutsetning for selvregulering. Mestringsforventning handler om å ha tro på at man kan mestre de konkret foreliggende

oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Mestringsforventning er resultat av tidligere mestring av lignende oppgaver, ikke av at man generelt er «flink» i faget. Det er derfor viktig at læreren bistår med å tilpasse oppgaver til elevene, slik at de kan mestres. Mål med oppgavene bør være kortsiktig og konkrete, dette vil gjøre det lettere å se fremgang, og det vil styrke mestringsforventningen. Skaalvik sier at teorien om mestringsforventning er allmenn, og også kan forklare læreres motivasjon. (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 112)

Læreres mestringsforventning har stor betydning for lærernes motivasjon for arbeidet, herunder holdning til innovasjon og endringer. Fuchs, Fuchs og Bishop påviste i 1992 at lærere med lav mestringsforventning tenderer til å unngå endringer og utviklingsarbeid. Positiv mestringsforventning fører til en mer utforskende holdning til arbeidet, og til at de søker hjelp og råd når de er usikre. Dette forutsetter at skolen er en lærende organisasjon, med en kultur for at lærerne hjelper og lærer av hverandre. (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 111). Forventning om mestring kan også påvirkes av å observere at andre greier oppgavene. Det kalles «vikarierende erfaringer» og forutsetter at man vurderer «de andre» på likt nivå som seg selv. (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 22)

Min erfaring tilsier at mestringsforventning ikke er nok for en lærer for å bli motivert for utviklingsarbeid. Han eller hun må også ha tro på det som skal utvikles, det må ha en verdi for dem. Dette stemmer overens med Eccels og Wigfields teori om forventninger og verdier (expectancy-value theory) (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 56). De skiller mellom fire hovedtyper av verdier som en aktivitet kan ha: indre verdi, nytteverdi, personlig verdi og omkostninger. Indre verdi refererer til gleden en aktivitet kan gi. Nytteverdi handler om at arbeidet kan resultere i noe som vil komme til nytte senere, for eksempel at man blir i stand til å få til bedre undervisning. Personlig verdi knyttes til identitet eller selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2015, ss. 57-58). Alle disse tre verdiene kan sies å bidra til indre motivasjon, det bidrar rett og slett til at man har lyst til å ta fatt på arbeidet. Omkostninger er en negativ verdi som kan hindre motivasjon. En kostnad kan være tid, aktiviteten tar for mye tid og går på bekostning av andre ting. En annen kostnad kan være ydmykelsen overfor andre hvis man mislykkes, det kan også være utvikling av negativ selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 59).

Deci & Ryan har utviklet Selvbestemmelsesteorien (self-determination theory), som ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) er en av de mest innflytelsesrike teoriene om indre

motivasjon. Indre motivert læringsatferd betyr at stoffet oppleves interessant, arbeidet gir glede og tilfredsstillelse. Dette gir det beste læringsresultat. Som motsetning har vi ytre motivasjon som betyr at aktivitet utføres for å oppnå belønning eller unngå straff (Deci & Ryan, 2000). Indre motivasjon fremmes når tre grunnleggende psykologiske behov er tilfredsstilt: behovet for autonomi eller selvbestemmelse, behovet for kompetanse, og behovet for tilhørighet. Selvbestemmelsesteorien legger særlig vekt på autonomi. Stikkord som beskriver autonomistøttende adferd hos leder er: Begrunner valg, lytter, gir valgmulighet, gir få direktiver, tar medarbeidere på alvor, oppfordrer til initiativ. (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69)

Mangel på motivasjon for utviklingsarbeid kan som allerede nevnt, skyldes manglende mestringsforventning. Dette kan underbygges av teorien om selvverd (Covington, 1984). Med selvverd menes at man er trygg på seg selv, og godtar både sine sterke og svake sider. En person med lavt selvverd mangler en klar oppfatning av seg selv, og blir mer avhengig av miljøet rundt for å vurdere seg selv. Han blir derfor mer sårbar for negative vurderinger, og reagerer sterkere følelsesmessig på det (Skaalvik & Skaalvik, 2015, ss. 84-85). For å beskytte sitt selvverd vil lav mestringsforventning motivere til lav innsats. Ifølge Covington er det en naturlig reaksjon at det er bedre å mislykkes på grunn av lav innsats enn på grunn av dårlige evner (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 89).

Teori om målorientering (Achievement goal theory) er en av de mest framtrede motivasjonsteoriene de siste 20 årene (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 42). Modellen skiller mellom to hovedårsaker for å yte høy eller lav innsats. Den første er oppgave-orientering (læringsorientering). Her er oppgavene og lærestoffet i fokus. Mennesker arbeider for å lære, og betrakter feil som en naturlig del av læringsprosess, fordi det kan brukes til å lære. Den andre kalles ego-orientering (prestasjonsorientering). Her har man seg selv i fokus, og jobber for å bli positivt vurdert av andre. Feil er truende, fordi det kan vise manglende evner. (Skaalvik & Skaalvik, 2015, ss. 42-44). Oppgave-orientering er forbundet med en rekke læringsfremmende tanker, følelser og adferdsmønstre, det gir altså en positiv motivasjon. Man er ikke redd for å innrømme at man gjør feil, og søker heller hjelp for å komme seg videre. (Skaalvik & Skaalvik, 2015, ss. 44-45)

4. Metode og forskningsdesign

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for prosjektets design, og de metodiske valgene jeg har gjort i denne studien. Jeg vil klargjøre mitt vitenskapsteoretiske ståsted, og ut fra dette beskrive og begrunne de valg jeg har gjort i forbindelse med innsamling og analyse av data. Til slutt vil jeg komme inn på hvordan jeg har sikret studiens kvalitet og overførbarhet, og hvilke etiske hensyn jeg har tatt.

4.1. Bakgrunn for valg av forskningsområde

Jeg valgte å gå inn i videregående skole for å gjøre min undersøkelse, fordi jeg kjenner den skoletypen godt etter å ha jobbet i der selv i 22 år. De siste 15 årene har jeg vært mellomleder. Videregående skoler er ofte store skoler, med en hierarkisk lederstruktur. Skolebaserte utviklingsprosjekter involverer gjerne alle ledere, og basert på egen erfaring vet jeg at de kan organiseres på mange måter. Jeg ønsket å studere tematikken motivasjon for utviklingsprosjekter i videregående skole fordi det er relevant for min daglige praksis, og fordi jeg tror det kan ha være av interesse for andre skoleledere. Jeg satte fokus på relasjonsledelse, emosjoner og personfokusert ledelse fordi jeg har erfart at det er viktig, samtidig som det er vanskelig å praktisere. Ved å gå inn i to ulike skoler fikk jeg belyst tema fra ulike vinkler.

4.2. Metodisk tilnærming

Jeg valgte å bruke kvalitativ metode. Kvalitativ metode brukes til å beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener. Nyeng beskriver grunnlaget for all bruk av kvalitativ metode som «å fortelle hvordan virkeligheten oppfattes, og hvordan det er å være mennesker i bestemte sammenhenger» (Nyeng, 2012, s. 72). Befring beskriver kvalitativ metode som nyttig for å få innsikt i menneskers indre liv, og deres holdninger til seg selv og andre, til arbeidsoppgaver og utfordringer (Befring, 2015, s. 40). Jeg ønsket bedre innsikt i samspillet mellom leder og lærer i kompetanseutviklingsprosjekter, altså deres holdning til seg selv og andre, og derfor valgte jeg kvalitativ metode.

4.3. Vitenskapsteoretiske ståsted

Det er naturlig å velge hermeneutisk forankring for en kvalitativ studie. Hermeneutikken er basert på at samfunnsvitenskap og humaniora handler om meningsfenomener som må fortolkes. Denne fortolkningen vil påvirkes av forskeren, som ikke er nøytral, siden han

eller hun er en del av sin kultur og sin samtid (Nyeng, 2012, ss. 47-50). Hermeneutikk handler om «betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2018, s. 37).

Meningen er avhengig av konteksten, så handlingen må ses i lys av sammenhengen den skjer i. Ifølge hermeneutikken finnes det ikke noen egentlig sannhet. Samme handling kan ha ulik mening avhengig av hvilket lys man tolker den i (Thagaard, 2018, s. 37).

Tolkningen er avhengig av forskerens forforståelse.

Jeg valgte et hermeneutisk ståsted for min studie, da det ikke finnes noen objektiv sannhet om hvordan en utviklingsprosess skal ledes. En slik prosess påvirkes av konteksten. Jeg ønsket å finne ut noe om hva som *egentlig* kan bidra til motivasjon av lærere. Dette fordi jeg flere ganger har erfart at lærere gir inntrykk av å være motivert gjennom utsagn eller ytre handling, de «gjør det de blir bedt om». Men straks de får ansvar for å videreføre ny praksis selv, så viser det seg at de ikke er motivert for endring likevel. Dette gjør det vanskelig å oppnå organisasjonslæring.

Målet med oppgaven var å undersøke fenomenet motivasjon for utviklingsprosjekter. Dette ville jeg gjøre basert på empiri, ved at jeg intervjuet lærere og ledere om deres opplevelse av slike prosjekter, og hvilken mening de selv la i sine erfaringer. Samtidig søkte jeg en dypere mening i hendelsene, ved å lete etter sammenhenger som intervjupersonene ikke nødvendigvis var seg bevisst. Ut fra dette valgte jeg en fenomenologisk vinkling på studien. Fenomenologiske studier utforsker ifølge Thagaard (2018) den mening personer tillegger sine erfaringer med et fenomen. Fokus er på personenes opplevelse, ikke på hva den ytre verden mener om fenomenet.

4.4. Metode for innsamling av data

Jeg valgte å gjennomføre min undersøkelse i to ulike videregående skoler. Begge skolene hadde innenfor de siste fem årene gjennomført skolebaserte utviklingsprosjekter. De hadde en lederstruktur bestående av tre nivåer: rektor, avdelingsledere og faglige ledere. Det sistnevnte nivået er lærere med ansvar for en faggruppe eller en seksjon. De to skolene hadde gjennomført ulike utviklingsprosjekter, som var organisert og ledet på ulike måter. I begge tilfeller ønsket jeg å studere hva som bidro til lærernes motivasjon for prosjektene.

Jeg hadde særlig fokus på lederrollen og på hva lederne gjorde som bidro til høy eller lav motivasjon hos lærerne.

Jeg valgte å genere data ved å bruke intervju. Intervju som metode egner seg til å finne ut hvordan deltagerne opplever seg selv og sine omgivelser. Det er en metode som har en sentral rolle i kvalitative studier (Befring, 2015, s. 74). Før jeg gjennomførte intervjuene fikk jeg godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), om at min plan for behandling av personopplysninger ville være i samsvar med personvernlovgivningen (Vedlegg 1).

Jeg valgte å bruke semistrukturert individuelt intervju (Befring, 2015, ss. 74-75). Siden jeg ønsket å studere to skoler, forberedte jeg en del spørsmål for å sikre at intervjuene omhandler de samme hovedtema. Men spørsmålene var åpne, slik at jeg hadde rom for å forfølge spennende vinklinger som måtte dukket opp underveis. (Intervjuguide i Vedlegg 2 og 3)

Mitt prosjekt er forankret i eksisterende teori, og hovedmålsetting er å utvide min horisont innen praksisfeltet. For meg var det derfor viktig å finne personer som hadde positiv erfaring med kompetanseutviklingsprosjekter, og da var det naturlig å gjøre en strategisk utvelgelse ut fra dette. Thagaard beskriver strategisk utvelgelse som å velge intervjupersoner ut fra bestemte egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54).

Jeg intervjuet en leder og en lærer fra hver av de to skolene. Skolene valgte jeg ut fordi jeg visste at de hadde positive erfaringer med kompetansetiltak og organisasjonslæring, og valget var basert på tips fra min rektor, og på min egen kjennskap til en god del skoler. Jeg gjorde først avtale med to avdelingsledere, deretter ba jeg dem om tips til lærere jeg kunne intervju innenfor deres avdeling. Forholdet mellom de to personene på hver skole var altså medarbeider og nærmeste leder. Dette gjorde jeg for å få belyst samme situasjoner fra to ulike perspektiver. Når det gjaldt utvalgets størrelse, så støttet jeg meg på Thagaards utsagn om at antall deltagere ikke bør være større enn at man har tid og ressurser til å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2018, s. 59). Derfor valgte jeg å intervju bare fire personer.

Intervjuene ble dokumentert ved hjelp av lydopptak. På et av intervjuene stoppet opptaket midt i, og jeg mistet derfor cirka 10 minutter opptak av intervjuet. Dette kompenserte jeg for ved å rett etter intervjuet notere ned det som var blitt sagt. Notatene sendte jeg sammen med transkripsjonen til intervjupersonen for godkjenning. Jeg transkriberte selv alle intervjuer. Dette ble til sammen et datamateriale på cirka 40 sider tekst. Intervjupersonene ble anonymisert, og videre i oppgaven bruker jeg følgende benevnelser:

A1: Leder skole A

A2: Lærer skole A

B1: Leder skole B

B2: Lærer skole B

4.5. Metode for analyse av data

Jeg valgte å bruke temaanalyse som metode. Ved temaanalyse går man i dybden på noen utvalgte tema. Dette skjer ved at man sammenligner data fra alle deltagerne om de samme tema, og utvikler en dypere forståelse av hvert enkelt tema. Det er da viktig å ha data fra alle deltagerne om de samme tema. Når man undersøker bruddstykker av teksten på denne måten, er det en fare for at tema blir løsrevet fra konteksten den opprinnelig var presentert i. Forskeren må passe på å vurdere hvert enkelt utsagn opp mot intervjuet som helhet, og hver beskrivelse av en samhandlingssituasjon opp mot miljøet som samhandlingen er en del av (Thagaard, 2018, s. 171). Som forsker må jeg derfor være oppmerksom på at jeg i tillegg til et tematisk fokus også har et helhetlig perspektiv, og knytter data til den sammenhengen de er en del av. For å sikre at alle intervjupersoner skulle uttale seg om de samme tema, hadde jeg en tematisk intervjuguide som ramme for intervjuene. Et helhetlig perspektiv ble ivarettatt ved at jeg som en del av analysen beskrev organisering av et utviklingsprosjekt i hver skole, altså konteksten for intervjupersonenes erfaringer. Dette hadde jeg med meg inn i drøftingen som et bakteppe når jeg skulle vurdere meningen i utsagnene til mine intervjupersoner.

Jeg gikk inn i analysen med en forforståelse om at følelser og relasjoner påvirker læreres motivasjon for å delta i prosjekter. Dette var basert på egne erfaringer og teori. Jeg hadde derfor i utgangspunktet en ide om at aktuelle kategorier kunne være motivasjon, emosjoner og relasjoner. Slik hadde jeg en deduktiv tilnærming, siden jeg betegnet kategoriene med begreper utledet fra teori (Thagaard, 2018, s. 154). Samtidig hadde jeg en induktiv

tilnærming til analysen, fordi utvikling av koder ble til underveis i arbeidet med tekstene. Ifølge Thagaard så innebærer en induktiv tilnærming at kodene forankres empirisk som et «konsentrert uttrykk for deltageres erfaringer og handlinger» (Thagaard, 2018, s. 153). Måten jeg arbeidet på samsvarer med denne beskrivelsen.

Først gikk jeg gjennom hele datamaterialet og gjorde en åpen koding. Koding innebærer at vi deler opp teksten og betegner utsnitt av teksten med kodeord. Koder kan bestå av et eller flere ord, og må fremheve meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2018). Åpen koding forutsetter en induktiv tilnærming, «du ser på det som er der og gir det navn» (Nilssen, 2012, s. 82). Eksempel på koder var: struktur, involvering, de som har lyst, konstruktivt fellesskap. Gjennom prosessen med koding utviklet jeg en tabell med intervjunummer, ytringer og kodeord. Den var på 16 sider og tabell 1 illustrerer hvordan den så ut.

Tabell 1. Utsnitt av kodeskjema

Intervju	Ytring	Kode
4 – s2	Men [avd leder] tok tak i det og satte opp på direkten nærmest, satte opp tre store møter hvor vi skulle utvikle dette videre. Og da jobbet vi sammen, vi utformet årshjul, og vi snakket om hvordan dette kunne løses i praksis	Samskapt læring Struktur. Involvering
4 – s2	og samtidig til hvordan vi kunne ta hensyn til dem i kollegiet som ikke nødvendigvis var så begeistret for ideen, for det er jo alltid motstand.	Motivasjon. Situasjonsbasert ledelse
4 – s2	Og fant ut at dette må være først og fremst i første omgang for de som ønsker, og som kan begynne å gjøre dette, inspirere andre og så ser vi på en måte hvor vi ender opp hen	Emosjoner De som har lyst. Andre blir inspirert?
4 – s2	Så det var ikke noe tvang eller noe press eller noe klam hånd, det var konstruktivt, og vi har fått dette gode innspillet, nå kan vi tenke videre i fellesskap på det, og... og hva kan vi få til?	Relasjon Konstruktivt fellesskap

Etter kodingen startet arbeidet med kategorisering. Kategorisering skal bidra til å fremme mønstre i materialet, det skal knytte sammen de enkelte tema som kodene representerer. Thagaard beskriver kategorisering som «en konsentrasjon av mening» (Thagaard, 2018, s. 154). Jeg gikk gjennom tekstene flere ganger, og vurderte ytringene både isolert og i den sammenheng de var sagt, for å komme fram til hvilken mening som egentlig lå i kodene, og i hvilken kategori det var naturlig å plassere dem. Arbeidet resulterte i at jeg beholdt de tre kategoriene jeg i utgangspunktet hadde sett for meg å bruke:

1. motivasjon
2. emosjoner
3. relasjoner

Deretter gjennomførte jeg en analyse av hver enkelt kategori, ved å trekke ut utsagn fra hver intervjuperson og vurdere dette i lys av teorien. I løpet av dette arbeidet var det tre typer emosjoner og følelser som utpekte seg som viktige i forhold til motivasjon. Jeg gikk gjennom materialet, både transkripsjoner og kodinger flere ganger, før jeg var sikker på at det var disse tre emosjonene jeg ville forfølge videre i drøftingen: trygghet, følelse av anerkjennelse, følelse av selvrealisering og arbeidsglede.

I drøftingen valgte jeg å gå nærmere inn på hver av disse emosjonene, og undersøke i hvilken grad de påvirker motivasjon, både ut fra empiri og teori. Videre så jeg på hvordan disse emosjonene blir påvirket av relasjoner, og hvordan lederne kan bruke kunnskap om denne sammenhengen til å påvirke lærernes motivasjon for utviklingsprosjekter. Ved å sammenligne erfaringer fra de to skolene fikk jeg belyst fenomenet i et bredere perspektiv.

4.6. Oppgavens kvalitet

Thagaard hevder med referanse til Marshall og Rossman (2016) og Silverman (2014) at for å sikre kvaliteten av kvalitativ forskning bør man rette oppmerksomheten mot troverdighet. Hun fremhever tre begreper som er sentrale for å vurdere troverdighet: reliabilitet, validitet og overførbarhet. (Thagaard, 2018). Nilssen sier at forskerrefleksivitet er en erkjennelse av at all kvalitativ forskning er verdiladet og påvirket av forskerens subjektivitet.

«Forskningen reflekterer unngåelig forskerens livshistorie» (Nilssen, 2012, s. 139). Dette hverken kan eller skal unngås, men det må håndteres ved at forskeren er konstant selvbevisst sin rolle, og er åpen om dette. Dette gjelder både ved utvikling og analyse av data. Forskerlogg og memoer er nyttige redskaper i denne prosessen. (Nilssen, 2012). Jeg vil med utgangspunkt i Thagaards tre begreper gjøre rede for hva jeg har gjort for å sikre kvaliteten i min studie.

4.6.1. Reliabilitet

Ved kvalitativ forskning må forskeren argumentere for reliabilitet gjennom å redegjøre for utviklingen av data. I tillegg er det viktig å redegjøre for hva som er primærdata og hva som er forskerens fortolkninger. Generelt er det viktig at hele forskningsprosessen er transparent, altså gjennomsiktig. (Thagaard, 2018, s. 188).

Denne oppgavens transparens ivaretas gjennom at alle deler av prosessen ble dokumentert med notater og forskerlogg, og dette er grunnlaget for den metodiske beskrivelsen av

arbeidet. Jeg har vektlagt å beskrive detaljert hvordan utvikling av datamateriale foregikk, og likedan hvordan jeg analyserte materialet. På denne måte får leseren grunnlag for å vurdere verdien av resultatet.

Mitt forhold til intervjupersonene og måten intervjuet ble gjennomført, kan påvirke resultatet. Av de fire som ble intervjuet, kjente jeg en av avdelingslederne fra før, men vi har ingen tett relasjon. De tre andre har jeg ikke snakket med før. Når ansatte på ulike skoler snakker sammen, er det alltid en fare for at det blir pyntet litt på sannheten. Ingen ønsker å framstille seg og sin skole i et dårlig lys. Jeg prøvde å legge til rette for åpenhet i intervjusituasjonen ved å ha en avslappet tone, og ved å la det ha form av en fri samtale. Jeg hadde intervjuguiden foran meg, og passet på at vi naturlig kom innom de ulike tema. Mot slutten stilte jeg direkte spørsmål hvis det var tema jeg syntes vi ikke hadde vært innom i tilstrekkelig grad. Jeg prøvde også å oppmuntre til ærlighet ved å være ærlig på egne vegne. Jeg la ikke skjul på at jeg har en del negative erfaringer med utviklingsprosjekter selv, og at det er grunnen til at jeg er nysgjerrig på andre skolars praksis. Intervjupersonene fikk selv velge hvor intervjuet skulle foregå, to valgte møterom på egen skole, to valgte annet møtested. Hvert intervju tok mellom 40 og 50 minutter. Rett etter hvert intervju noterte jeg hvilke umiddelbare inntrykk jeg satt med, og litt om hvordan stemningen hadde vært.

Transkripsjonen ble gjort ord for ord, men ikke på dialekt. Rett etter hver transkripsjon, skrev jeg en oppsummering som trakk frem hva intervjupersonen hadde sagt om de ulike tema, og hvordan jeg umiddelbart tolket dette. I denne oppgaven markerer jeg sitater fra intervju, altså primærdata, med innrykk og/eller kursiv.

4.6.2. Validitet

Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til. Denne kan styrkes gjennom teoretisk transparens, det vil si å beskrive forskerens teoretiske ståsted i tolkningen. Validiteten styrkes også gjennom å redegjøre for forskerens tilknytning til miljøet, siden egne erfaringer da kan ha vært med på å påvirke tolkninger. Dette kan være både positivt og negativt for tolkningens kvalitet, men uansett er det av hensyn til validiteten viktig at leseren er informert om tilknytningen. Generelt er det viktig for validiteten at alle tolkninger blir begrunnet. (Thagaard, 2018).

Jeg har gjort rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted i denne oppgaven. I tillegg har jeg begrunnet alle mine tolkninger, enten med henvisning til teori, empiri eller egen erfaring. Jeg har hele tiden hatt et forskerrefleksivt blikk, og passet på å være selvbevisst min rolle. Jeg har beskrevet min tilknytning til videregående skole og min erfaring med ledelse av utviklingsprosjekter. Siden jeg har intervjuet personer i samme rolle som meg selv, er det en fare for at mine erfaringer blander seg inn i forskningsmaterialet mitt, og at jeg «ser det jeg vil se». Dette har jeg vært svært bevisst på, og når jeg har jobbet med mine intervjudata har jeg lyttet aktivt etter deltagerens stemme, og tolket dem i lys av deres egen kontekst. Jeg har vært nøye med å presisere hvis jeg henviser til egen erfaring.

4.6.3. Overførbarhet

Ved kvalitative studier er det tolkning av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet. Det er viktig at tolkningen som utvikles i en undersøkelse, kan videreutvikles i nye undersøkelser. (Thagaard, 2018). Jeg mener at min studie har stor overførbarhet. Ledelse av utviklingsprosjekter er relevant for alle skoler, det er et stort og komplekst tema, og jeg har gjennom mitt lille utvalg bare belyst en liten del av virkeligheten. Tematikken kan med fordel videreføres i nye undersøkelser. Nevroledelse satt i sammenheng med skoleledelse har jeg ikke funnet noe forskning på, så her mener jeg at det ligger et potensiale for nye prosjekter.

4.7. Etikk

Både deltagere og skoler er anonymisert. Titler på lederne er gjort ensartet, og jeg har unngått for detaljerte beskrivelser av prosjektene for å unngå å identifisere skolene. Jeg har laget fiktive navn på prosjekter.

Når jeg sammenligner skoler kan det virke som at den ene blir fremstilt bedre enn den andre innen enkelte områder. Dette er det ikke sikkert deltagerne kjenner seg igjen i. Hver for seg var begge skolene stolte og fornøyde med sine prosjekter, og i sin kontekst var prosjektene «riktig» for den enkelte skole. Da kan jeg som forsker synes utakknemlig for den tillit de viste meg hvis jeg er kritisk til deler av deres prosjekt. For å fremheve noen poeng i min drøfting har jeg likevel sett meg nødt til å sette prosjektene opp mot hverandre, men jeg har ikke noe grunnlag for å si at det ene er feil og det andre er rett.

Thagaard påpeker at ved en temaanalyse blir gjerne teksten løsrevet fra konteksten, og at det kan være et etisk dilemma at intervjupersonene føler seg fremmedgjort. De kjenner ikke igjen situasjonen slik de opplevde at de beskrev den i intervjuet. Dette er en av grunnene til at det er viktig å følge det etiske prinsippet om anonymitet. Når deltageres uttalelser ikke blir gjengitt i sin helhet, men som bruddstykker sortert etter tema, vil det være vanskeligere for den enkelte deltager å gjenkjenne seg selv. (Thagaard, 2018).

5. Resultat

Mine er funn er sortert i tre kategorier: relasjoner og relasjonsledelse, emosjoner og motivasjon. Jeg vil i dette kapitlet presentere funn fra hver kategori, og se dem i sammenheng med aktuell teori. Det er viktig at utsagnene i en temaanalyse ikke blir løsrevet fra kontekst (Thagaard, 2018), jeg starter derfor kapitlet med å beskrive kontekst i hver av de to skolene.

5.1. Beskrivelse av kontekst

5.1.1. Skole A

Skole A har gjennomført et stort skolebasert utviklingsprosjekt. Det var rektor og skoleledelsen som bestemte at prosjektet skulle settes i gang, og som hentet inn ekstern veileder fra Universitet- og høyskolesektoren (UH-sektoren). Ledelsen tok et bevisst valg om at de selv skulle ha ansvar for å lede prosjektet, og eksterne ressurspersoner skulle fungere som faglig støtte for ledelsen. Prosjektet startet med et oppstartsmøte for ledelsen og to fra UH-sektoren. Her ble man enig om det faglige fundamentet og praktisk organisering. Deretter ble alle lærere introdusert for prosjektet av rektor i et fellesmøte. Gjennom tidligere undersøkelser og samtaler hadde det kommet fram at lærerne ønsket seg mer tid til å fokusere på utvikling av egen undervisning. Rektor synliggjorde at prosjektet var en måte å imøtekomme dette ønsket på, og mange var positive etter oppstartsmøtet.

Praktisk gjennomføring ble gjort i faggruppene, og ledet av faggruppeliderne. Alle lærere måtte delta, men det var stor takhøyde for at hver og en kunne være med å utforme prosjektet slik at det passet dem. Arbeidsformen var at gruppa sammen ble enig om et forbedringsområde. Så skulle de utarbeide aktuelle tiltak, og disse skulle være kunnskapsbasert. Lærerne testet så ut tiltak før de igjen møttes til felles refleksjon i gruppa. Det ble avsatt møtetid minimum en gang hvert halvår til dette arbeidet, litt oftere i starten.

Rektor hadde overordnet ansvar, og styrte framdrift ved å avsette tid til møter.

Faggruppeliderne hadde ansvar for praktisk gjennomføring, og var tette på lærerne i arbeidet. Avdelingslederen hadde ansvar for å støtte og veilede underveis i prosessen. Dette ble gjort gjennom jevnlig dialog med faggruppeliderne, ved å ha prosjektet som tema på avdelingsmøtene, i medarbeidersamtaler, og ved å vise interesse overfor lærerne i det daglige.

Ved intervju tidspunkt var ikke prosjektet avsluttet, men det hadde vært aktivt i over to år. Både lærer og leder var uklare på hvor lenge prosjektet skulle vare, og når man kunne si at målet med prosjektet ville være nådd. Tanken syntes å være å få en glidende overgang til en varig ny praksis, en praksis preget av kontinuerlig utvikling og forbedring av undervisningen. Følgende sitat fra lærer viste at de ikke hadde fått etablert varig ny praksis enda:

vi hadde møte her, for ei uke siden. Okay, det er SMIL-møte på tirsdag, og så er du litt stresset, du har mange timer, du kommer på det møtet og så 'bare fortsett å jobbe på det vi holdt på med i mars'. Jaa...?, jeg husker jo ikke hva vi holdt på med i mars! Så det blir sånn her, ah...! [...] Ja, det har kommet sånn ut av kontroll, men i starten klarte vi å ha litt bedre system. Vi var mer fornøyd med det i starten(A2).

Både lærer og leder som ble intervjuet, gav uttrykk for at prosjektet hadde hatt positiv effekt. Lærer viste til at det hadde bidratt til noen nye opplegg i undervisningen, men sa også at ikke alle lærere var like positive. Leder hadde registrert at begrep om arbeidsform fra prosjektet var blitt en del av skolens språk, og tolket dette som at det var skjedd organisasjonslæring. Skolens resultater i for eksempel norsk var blitt bedre gjennom prosjektperioden, og leder trodde at prosjektet kunne være en årsak til dette.

5.1.2. Skole B

I skole B var det en avdelingsleder som hadde en ide om et utviklingstiltak for skolen. Ideen var basert på forskningsrapporter og erfaring fra andre skoler. Avdelingsleder brukte et år på å spre ideen i skolen, med støtte fra flere avdelingsledere. Presentasjon av aktuell forskning var tema på møter i skolen, og det ble lagt til rette for diskusjoner om hva lærerne mente om dette. Det var på dette tidspunkt ingen føringer om at ideen skulle gjennomføres i deres skole, tema ble fremmet åpent på en slik måte: 'her har vi funnet noe spennende, hva tenker dere om dette?'. Etter hvert ble en god del positive til ideen, og det spredte seg et ønske om å prøve det ut.

Neste år ble bestemt at de skulle prøve å gjennomføre utviklingstiltaket i skolen. Alle som ønsket fikk være med i en pilotgruppe. Pilotgruppa jobbet etter en fastsatt møteplan, og med en bestilling om å teste ut ideen i løpet av et år. Deretter skulle man vurdere om dette var noe å satse på videre. Ledelsen presiserte at hvis ideen ikke fungerte, så skulle de ikke videreføre den. Det ble lagt vekt på å etablere trygghet og åpenhet i denne gruppa, slik at alle var ærlige når de delte sine erfaringer. To avdelingsledere ledet arbeidet. Møtene startet gjerne med noe hyggelig, for eksempel at skolen spanderte pizza på gruppa, dette

for å vise at man satte pris på den ekstra innsatsen de gjorde. Etter pilotperioden, ble resultatet evaluert både av involverte lærere og elever, og det var svært positivt. Det ble bestemt at fra neste skoleår skulle hele skolen jobbe etter dette prinsippet.

Avdelingslederne hadde ansvaret for den praktiske gjennomføringen. De formidlet det faglige fundamentet, sørget for struktur og møteplan, ledet møtene, og var tett på lærerne i pilotgruppa hele veien. Rektor støttet prosjektet, og avdelingsleder sa at de hadde rektor i ryggen hele tiden.

Ved intervju tidspunktet var den nye praksisen innført i hele skolen. Den ble holdt ved like ved at lærerne delte kunnskap og erfaringer med hverandre innen faggruppene. På første foreldremøte etter skolestart hadde rektor begynt å presentere denne praksisen som et av skolens kjennetegn, dette bygget forventninger hos foreldrene som lærerne følte seg forpliktet til å leve opp til. Lærer som jeg intervjuet sa at de hadde oppnådd indre motivasjon på organisasjonsnivå:

Det er en indre motivasjon i skolen, det gjøres for en sak som gagnar oss alle, vi får hele tiden den følelsen at... ja, vi blir drevet fremover av folk som ønsker oss vel, og skolen vel og elevene vel (B2).

Avdelingslederne trengte ikke å gjøre noe spesielt for å vedlikeholde praksisen på dette tidspunktet.

5.1.3. Motivasjon for utviklingsprosjekter

Jeg fikk inntrykk av at læreren i skole B var mer indre motivert for sitt utviklingsprosjekt enn læreren i skole A. Lærer i skole A beskrev seg selv som motivert, men flere utsagn tydet på at mye av dette var en ytre motivasjon. Læreren engasjerte seg i prosjektet fordi dette var forventet fra ledelsen, og styrt gjennom en møteplan som ledelsen hadde laget. Lærer i skole B gir uttrykk for å være motivert, og formidler gjennom hele intervjuet engasjement, entusiasme og stolthet over prosjektet. Alt tydet på at denne læreren var indre motivert. Jeg kan ikke dermed si at «lærerne» ved skolene sto for det samme som disse enkeltlærerne, men i intervjuene ble det referert til kolleger og deres holdninger flere ganger, og ut fra dette tør jeg antyde at lærerne i skole B var mer indre motivert enn i skole A. Dette har betydning fordi organisasjonslæring forutsetter at hele kollegiet er indre motivert for læring. Som vi ser her i beskrivelsen av kontekst, så har de to skolene kommet

ulikt langt på veien mot organisasjonslæring og varig praksisendring, og dette kan skyldes ulik motivasjon i de to skolene.

5.2. Relasjoner og relasjonsledelse

Ledelse handler om å påvirke andre til å prestere godt. Spurkelands teori om relasjonsledelse er basert på prinsippet om at lederen skal påvirke og tilrettelegge slik at medarbeideren får realisert sitt grunnleggende ønske om å arbeide, lære og utvikle seg (Spurkeland, 2017). Relasjonsledelse har mange likhetstrekk med transformasjonsledelse, hvor det også legges vekt på lederen som rollemodell og inspirator: Lederen vil gjennom utvikling av fellesskapsfølelse legge til rette for utvikling av både ansatte og organisasjonen (Irgens E. , 2016). Relasjonsledelse er basert på at lederen skal ha en positiv relasjon til sine medarbeidere, og bærebjelken i en relasjon er tillit (Spurkeland, 2017). Jeg vil nå fremheve noen sitater fra mitt datamateriale. Disse belyser tema relasjoner og relasjonsledelse, og jeg vil se dem i sammenheng med aktuell teori.

1. *Jeg vet ikke... Jeg stilte egentlig med et sånt åpent sinn. Hadde liksom den holdningen at 'ja, nå prøver vi dette, så ser vi hvordan det går'. Jeg hadde ikke noen sånn veldig sterke meninger om det ene eller det andre. [...] Men jeg var veldig sånn avslappet til at vi må bare prøve ut og se hvordan det går, og så tar vi det derfra. (B1)*
2. *hvis vi vil på kurs, så får vi på kurs, det er liksom aldri noen hindringer i at vi får utfolde oss. Hvis jeg kommer med en ide, så sier hun 'supert, -test det ut! Se hvordan det går! Så tar vi det derifra' (B2)*
3. *Ja, og det kjennetegner nok prosessene på «nn vgs» også, dette at det er en veldig oppfordring, oppmuntring, det er konstruktivt og positivt, men det er ikke den der sjekkinga i ettertid, (B2)*
4. *utrygge fagpersoner synes at utviklingsarbeid er litt utrygt også, de gjør jo det. Og da blir noen av dem bremser, fordi at det ... [...] Og hva gjør vi da? Og akkurat dette her tenker jeg at er ... jeg har mange ganger tenkt at skal vi si dette? Skal vi snakke om det? Skal vi tørre liksom å... (A1)*
5. *'jeg har ikke sjanse til å være med dere, [...] men jeg er SÅ interessert i å høre hva dere gjorde, hvor er dere nå liksom.' [...] Og da synes jeg at tilbakemeldingene er litt generelle da [...] jeg synes jeg får så lite kjøtt på beinet da. Og jeg vet ikke om de skriver mailen i et travelt øyeblikk, og ikke vil ta seg tid til å skrive noe mer... (A1)*

Det første sitatet er et godt eksempel på relasjonsledelse, hvor lederen går inn på lik linje med lærerne, og er tydelig på sin avhengighet av dem. Bevissthet om avhengighet er ifølge

Spurkeland et av premissene i relasjonsledelse (Spurkeland, 2017). Lederen ber lærerne om å teste ut den nye ideen, deretter vil erfaringen brukes som grunnlag for å vurdere hva som skal skje videre. Lederen er tydelig på at hun vil ta lærernes erfaring på alvor. Lederen sier hun var «avslappet» i forhold til sin åpne holdning. Avslappet er en emosjon som uttrykkes ved kroppsspråk mer enn ord. Goleman snakker om betydningen av kroppsspråk som en viktig faktor i relasjonsbygging (Goleman, 2006). Lærerne registrerte dette (ut fra intervju med lærer), og oppfattet hennes holdning som ekte, -dette var ikke et spill for galleriet, hvor lederen allerede hadde gjort seg opp en mening. Her var det av betydning at lærerne virkelig bidro.

I sitat to gir læreren uttrykk for å få støtte til individuell utvikling, det er «aldri noen hindringer». Her er det tydelig etablert en relasjon hvor det er trygt å komme med ideer eller ønske seg et kurs. Den siste frasen, «Så tar vi det derfra», lover støtte videre, og dette skaper trygghet. Læreren kan være trygg på å ha lederen i ryggen selv om resultatet ikke blir så bra som forventet. Dette er et godt eksempel på relasjonsledelse: lederen tilrettelegger slik at medarbeideren får realisert sitt ønske om å lære og utvikle seg (Spurkeland, 2017). Det er også i tråd med Carl Rogers sitt menneskesyn som sier at alle mennesker ønsker å realisere seg selv (Morgan, 2011).

Sitat nummer tre viser at ledelsen er basert på relasjoner også på organisasjonsnivå. Lærer B2 beskriver det som et generelt kjennetegn på prosessene ved skole B, at ledelsen har tro på at lærerne vil mestre utfordringer, og har tillit til at utviklingsoppgaver vil bli tatt på alvor og gjennomført på en god måte. Det er ikke nødvendig å kontrollere, ledelsen stoler på lærernes indre motivasjon. Dette er i tråd med Carl Rogers sin beskrivelse av god ledelse: det handler om å skape et miljø av reell personlig frihet og kommunikasjon. (Spurkeland, 2017).

Det fjerde sitatet illustrerer en problemstilling som nok mange har erfart: skal vi tørre å snakke om det? En lærer som ikke fungerer helt godt i jobben, skal vi ta det opp med ham og risikere at han blir sint eller såret? Spurkeland svarer et klart 'ja' til dette, og viser til at en relasjonsleder må ha relasjonelt mot. Hvis en slik samtale blir gjort med kløkt og preget av god dialog, så vil både læreren og skolen komme styrket ut av det. Det er viktig at lederen skaper trygghet i samtalen, og at det blir gjort klart at målet er å hjelpe læreren.

(Spurkeland, 2017). Dette individuelle tiltaket vil være nødvendig for å få en god kollektiv utviklingsprosess.

Sitat fem viser at leder A1 ønsker å ha en tett relasjon til sine lærere, og følger opp deres arbeid gjennom eposter i ettertid av et møte. Lederen er skuffet over at henvendelsen får så lite respons. Dette kan ses i lys av Golemans beskrivelse av emosjonell intelligens (Goleman, 1998). Empati er en viktig komponent i emosjonell intelligens, og en forutsetning for å bygge gode relasjoner. Empati handler om å forstå og behandle mennesker ut fra deres emosjonelle reaksjoner, men emosjonelle reaksjoner er vanskelig å formidle gjennom epost. Goleman fremhever også betydningen av øyekontakt og kroppsspråk, og at kroppsspråk er viktigere enn det verbale språket (Goleman, 2006). Dette viser at for å lede gjennom gode relasjoner bør man være fysisk til stede, lederen må vise sin interesse gjennom handling og kroppsspråk, og ikke bare formidle den gjennom ord i for eksempel en epost. Kunnskapen om speilnevroner kan forklare dette, når vi møtes fysisk oppfatter hjernen vår også den nonverbale kommunikasjonen (Kværner, 2020).

Eksemplene viser hvordan relasjoner og relasjonsledelse kan påvirke en utviklingsprosess. En åpen og deltakende leder inspirerer til innsats ved å gi lærerne følelsen av at deres bidrag er viktig, at utviklingsprosjektet er avhengig av dem (Spurkeland, 2017). Lederens anerkjennelse og inspirasjon får større effekt hvis lederen er fysisk til stede sammen med lærerne, relasjonen blir sterkere gjennom øyekontakt og bruk av kroppsspråk (Goleman, 2006). Individuelt fokus og støtte fra leder muliggjør at hver lærer får utviklet seg i forhold til sitt potensiale (Morgan, 2011). Dette kan de så ta med inn i den kollektive utviklingen. Hvis den kollektive prosessen hemmes av at enkeltlærere ikke henger med, så er det viktig at lederen har relasjonelt mot, mot til å snakke med læreren og dette, og evne til å hjelpe læreren videre. Det vil skape trygghet i relasjonen hvis lærerne vet at leder vil snakke med dem åpent og konstruktivt hvis de «gjør noe feil» (Spurkeland, 2017).

5.3. Motivasjon

Det beste læringsresultat får en når læringen er indre motivert (Deci & Ryan, 2000). Indre motivasjon kan oppnås som følge av forventet mestring (Mestringsforventningsteorien), ved at man har autonomi (Selvbestemmelsesteorien), ved at ny kunnskap kan ha nytteverdi (Teori om forventinger og nytte), at man er læringsorientert og har glede av å lære

(Læringsorientert i Teori om målorientering) eller ønsker å ta ut sitt potensiale, realisere seg selv (Maslows behovshierarki og Mc Gregors Teori Y) (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Jeg vil nå trekke fram noen utsagn om motivasjon, og belyse dem med aktuell motivasjonsteori.

1. *ulike evalueringer, av skoleår, av bruk av tid, [...] jeg vet i hvert fall at rektor knyttet det veldig til at 'dette her har dere sagt, og dette her har dere sagt, og dere ønsker å utvikle dere' og at blant annet at møtetida skal være mer relevant i forhold til undervisning, og ja ... selve yrkesutøvelsen til læreren. Mer relevans der også. Og da ... 'her er svaret'. Så han knytter det til lærernes ønske om utvikling [...] som jeg tror gjorde at en stor del var positive, 'det er jo dette vi ønsker oss'. (A1)*
2. *det er artig å fornye deg, artig å gjøre noe nytt. De fleste synes jo det. Men det er noen som ikke synes det. Og det handler om usikkerhet, og at de kanskje er redd for at de ikke får det til da. (A2)*
3. *Så det jo det med å prøve å gjøre det lystbetont, prøve å gjøre det motiverende ...altså du må ta den energien som de har, og så ... på en måte forsterke den da, og gi dem enda mer ... altså det er så viktig at lærerne føler at dette gir meg energi, dette er artig med jobben min. Det er superviktig, kan ikke få understreket det nok altså. Og da må du liksom ta de folkene hvor den gode energien finnes, og så forsterker du den, og så sildrer det liksom litt utover på resten også da. (B1)*
4. *Og da sitter vi med en følelse av 'ja, det er verdt å teste ut'. Vi skal jo bare teste det ut. Og så går det trinnvis, sånn at alle får litt tid til å tenke på dette, før... Det er ikke sånn at 'i morgen så starter vi med dette' og alle rammene er allerede bestemt. [...] vi er med på en prosess hvor målet er 'vi skal bli bedre', 'vi følger opp forskning som viser opp hvordan skoler blir best'. Ledelsen vår har satt seg veldig godt inn i det, dem presenterer det på en veldig enkel og forståelig måte for oss. (B2)*

Det første sitatet beskriver hvordan rektor på skole A motiverer lærerne til å delta i et utviklingsprosjekt, ved å vise at han lytter til deres ønsker og tar dem på alvor. Dette er autonomistøttende adferd, som beskrevet i selvbestemmelsesteorien. Ifølge teorien kan man bidra til autonomi og indre motivasjon ved å begrunne valg, lytte, gi valgmulighet, gi få direktiver, ta medarbeidere på alvor og oppfordre til initiativ (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Sitat nummer en viser at det å lytte og ta på alvor er ivaretatt. Valgmuligheten er begrenset da lærerne ikke kan velge om de vil være med på prosjektet eller ikke, det er ledelsen som har valgt ut at dette er svar på lærernes ønsker. Men en god del blir likevel, ifølge sitatet, positive etter rektors introduksjon.

Sitat nummer to viser betydningen av mestringsforventning. De fleste synes det er artig å fornye seg, de blir motivert av denne muligheten. Men det forutsetter at de forventer å lykkes, at tidligere erfaring har vist at det å delta i utviklingsprosjektet fører til fornying. I motsatt fall, hvis lærere er usikre på om de vil mestre «det nye», så vil de ikke være motivert til å delta. Dette stemmer over ens med Fuchs, Fuchs og Bishop sitt funn om at lærere med lav mestringsforventning tenderer til å unngå endringer og utviklingsarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Denne vegringen for å delta i fornyelse kan også forklares med teorien om selvverd. Lærere med lavt selvverd, er sårbare for negative vurderinger. For å beskytte sitt selvverd vil lav mestringsforventning motivere til lav innsats. (Covington, 1984)

Det tredje sitatet sier at lederen må forsterke den gode energien som lærerne besitter. Arbeidet må gjøres lystbetont og artig. Dette kan belyses av McGregors Teori Y, hvor lederen legger til rette for selvrealisering som samtidig kommer organisasjonen til nytte (Boleman & Deal, 2014). Lederen sørger for at arbeidet blir lystbetont og artig, slik at det gir læreren energi. Dette vil i neste omgang komme skolen til gode gjennom lærerens innsats i utviklingsarbeidet. Dette sitatet sier også at man må starte med «folka som har den gode energien», den vil etter hvert smitte over på resten. Denne smitteeffekten kan forklares ved det som teorien om mestringsforventning kaller «vikarierende erfaringer»: når du ser andre mestre oppgaven, får du forventning til at du selv skal mestre den (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Når man observerer at noen lærer nye ting og har nytte av det i undervisningen og dessuten får anerkjennelse for det, kan man ifølge teori om forventninger og verdier bli motivert til å prøve det samme, både ut fra nytteverdi og personlig verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Årsaken kan også skyldes en ego-orientert målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2015): man ønsker å bli positivt vurdert av andre. Dette styrker ens selvverd.

Det fjerde sitatet beskriver det åpne og uforpliktende «vi skal jo bare teste det ut». Dette stimulerer den indre motivasjon, og særlig det grunnleggende psykologiske behovet autonomi, som selvbestemmelsesteorien legger stor vekt på (Deci & Ryan, 2000). Vi ser her et godt eksempel på autonomistøttende adferd fra ledelsen. De begrunner sitt valg både basert på forskning og erfaring, de gir lærerne valgfrihet i om de vil være med, de tar lærerne på alvor og signaliser at de vil lytte til de erfaringer lærerne kommer til å gjøre; det skal bare testes først, deretter vil de vurdere hva som skal skje videre.

Ut fra dette ser vi at autonomi og mestringsforventning er viktige faktorer for at lærere skal være indre motivert for utviklingsarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Mestringsforventning forutsetter faglig trygghet og styrkes av anerkjennelse de har fått i tidligere prosjekter. Lærerne må ha frihet til å påvirke arbeidet selv, de må få ta utgangspunkt i egne kvaliteter, få løse oppgaven på «sin måte» og ha mulighet til å ta ut sitt potensiale. Da blir arbeidet artig og energigivende og man drives av indre motivasjon. Alt dette handler om individuelle behov, og det er viktig at lederen tar hensyn til den enkelte lærer hvis han skal lykkes med å skape indre motivasjon for kollektive utviklingsprosjekter.

5.4. Emosjoner

Arne Selvig (2014) påstår at «den nye hjerneforskningen snur opp-ned på mye av det som har vært «god latin» i lærebøkene om motivasjon og ledelse de siste hundre årene» (Selvig, 2014, s. 23). Han viser til Charles S Jacobs som gjennom studier av hjernens oppbygning og funksjoner kom fram til at følelser fører til bedre beslutninger enn logikk.

Registrering av emosjoner og refleksjon over følelser foregår i ulike deler av hjernen. Registrering av emosjoner går lynraskt i nedre deler av hjernen (i subkorteks og det limbiske system), og skjer før signalene sendes over til neokorteks hvor refleksjon og kognitiv aktivitet foregår. Det som foregår i de nedre deler av hjernen eller langs det Goleman benevner «The low Road», kaller vi underbevisstheten. Vi får en følelse av «noe» men vet ikke helt hva det er og hvor det kommer fra. Det er dette Charles S Jacobs viser til når han sier at «Logiske slutninger bidrar i beste fall til å rettferdiggjøre beslutninger som allerede er fattet ubevisst.» (Selvig, 2014).

Den midterste del av hjernen, kalt det limbiske system kobler sammen informasjon fra øvre og nedre del av hjernen og skaper en helhet av det. Dette skjer ekstremt kjapt uten at det kommer opp i vår bevissthet. Denne helheten lagres, og bygges opp til vanedannende måter å tenke, handle og føle på. Det kan senere skape assosiasjoner mellom sanseintrykk og følelser (Eikeland, 2014, s. 63).

Jeg vil nå gjennom utsagn fra mine intervjupersoner vise hvordan følelser og emosjoner kan gjøre seg gjeldende i praksis. Ved hjelp av teorien prøver jeg å gi en dypere forståelse av emosjonene i disse konkrete utviklingsprosjektene.

1. *Vi har jo hatt noe baluba også noen ganger, de har jo blitt lei seg etter et møte med [ekstern veileder] en gang. Ja, for da syntes de at de ble kritisert for mye, at de ikke ble sett på som utviklingsorientert, mens jeg var ikke der i det hele tatt. Jeg så det ikke som kritikk en gang, jeg bare så det som en god rettleiing. Så vi er på ulike planeter noe ganger, og det er jo også litt interessant. (A1)*
2. *Egentlig så er det jo det samme vi holder på med hele tiden. Og at det på en måte kan gjøre folk litt sånn oppgitt da. Nå skal vi «SMILE». Så er det Engage og Everyday, og det er så mange navn på ting. Det er jo det samme vi holder på med ... og at det kan skape litt sånn forvirring da. Noen sitter der og ikke helt vet hva vi egentlig holder på med. (A2)*
3. *Så det er en lett tone, demokratisk, '-hva mener dere?' ta med på råd, en følelse av å få være med på prosessen. Og også det at det blir spilt ut 'hvem som helst kan bli med på pilotgruppa', ikke sånn 'vi har samlet våre fem mest trofaste undersotter til å være med i denne gruppa', men det er åpent for alle, hiv dere med, ...kjempelurt! (B2)*
4. *Og det som er viktig da, er at de føler seg trygg, det er kjempeviktig. Og liksom at du tar hensyn til alle de følelsene de har. Du må se alt liksom, og du må være helt åpen på at du kan ikke si noe feil til meg. For hvis ikke, så blir de redd og så tørr de ikke. [...] Men jeg opplever at vi fikk snakket ut da om alt underveis, det som de opplevde som var vanskelig, og selv om de kanskje ikke klarte å løse det, så var det lov å si det. Så du kunne liksom adressere det. (B1)*

De første sitatet beskriver en situasjon som vekket ulike emosjoner, lærerne opplevde det som kritikk og ble lei seg, lederen opplevde det som god veiledning. En grunn til at veiledningen ble oppfattet negativt hos lærerne kan være at de opplevde det som mangel på anerkjennelse. Dette kan vekke sekundære emosjoner som skam og ydmykelse, kanskje frykt for ikke å være god nok, og følelsen av utrygghet. Lærernes reaksjon kan også skyldes at de assosierer i forhold til tidligere erfaringer. Kanskje har de negativ erfaring med ekstern veileder fra før? Eller kanskje med veiledning generelt? Som Eikeland sier, så utvikler hjernen ved hjelp av det limbiske system vanedannende måter å tenke på. Hvis et sanseintrykk tidligere har gitt en bestemt følelse, aktiveres samme følelse neste gang man får samme sanseintrykk (Eikeland, 2014). Et sanseintrykk kan være så enkelt som beskjed om møte med ekstern veileder, og straks får lærerne en følelse av at nå har de ikke gjort jobben sin, nå skal de bli korrigert. Det kan i så fall skyldes at tidligere erfaringer

med veiledning er at det handler om kritikk. Lederen får en positiv følelse her. Lederen har, i motsetning til lærerne, vært i møter med de eksterne veilederne tidligere, og har antagelig av den grunn andre erfaringer å assosiere til.

Det andre sitatet beskriver en emosjon som er basert på tidligere erfaringer, jfr Eikeland's beskrivelse av ubevisste emosjonssystemer (Eikeland, 2014). Lærerne har vært med på en endeløs rekke av prosjekter, med artige navn og forkortelser, men erfaringen er at det ikke påvirker deres praksis i noe stor grad, «*det jo det samme vi holder på med hele tiden*». Noen føler at det ikke er kommet noe særlig endring ut av alle prosjektene, og det gir en negativ følelse av forvirring og oppgitthet. Da er det naturlig å få en negativ assosiasjon neste gang et nytt prosjekt blir introdusert.

Det tredje sitatet beskriver følelsen av å være velkommen: Alle kan bli med, alle er god nok. Dette gir en følelse av anerkjennelse, noe som også handler om samhörighet og aktelse. Dette er behov vi finner i Maslows behovspyramide, og som ifølge Maslow må være tilfredsstilt for at en person skal kunne la seg motivere til selvrealisering (Boleman & Deal, 2014). Sitatet påpeker også at ledelsen kommuniserer med en lett tone, og selve sitatet demonstrerer denne tonen. Når ledelsen kommuniserer slik, kan det underbevisst påvirke følelsene hos lærerne. «*Åpent for alle – hiv dere med!*» Denne lette, åpne, frie tonen, er en stemning som vi «bare føler». Dette er en emosjon som sannsynligvis har vært sendt gjennom det Goleman (2006) kalte «The low road» i hjernen, til Amygala, hvor det registreres som noe positivt, trygt. Når meningen av ordene oppfattes av neokorteks, den kognitive hjernen, kan emosjonen i amygdala ha skapt grunnlag for å tenke: ja, dette har jeg lyst å være med på. Vi ser at emosjoner og kognisjon henger sammen, slik Damasio også hevdet (Irgens, 2014). Lærerens oppriktige ros til sine ledere, «*...kjempelurt!*», viser at lederne har lyktes med å skape positive emosjoner hos læreren.

Sitat nummer fire viser hvor bevisst lederen er på lærernes følelser. Følelsen av trygghet i forhold til sin leder beskrives som avgjørende for at de skal tørre å bidra i utviklingsprosessen. Leder la til rette for å skape trygghet gjennom åpne samtaler underveis, der alt var lov å si. Det ble presisert at ingenting var feil å snakke om, og at det var lov å ha negative følelser. Trygghet er et av de grunnleggende behovene ifølge Maslow (Boleman & Deal, 2014). Det å skape en psykologisk trygg arbeidssituasjon er en forutsetning for å lykkes med innovasjon og vekst (Kværner, 2020, s. 26).

Empirien viser her eksempler på ulike emosjoner og følelser som kan vekkes i en utviklingsprosess. Vi finner frykt, trygghet, utrygghet, oppgitthet, lyst til å delta og følelse av anerkjennelse. Noen emosjoner ble vekket bevisst av lederen, andre svarte ikke til intensjonen fra lederen. Dette viser hvor viktig det er for en leder å ha kunnskap om sine medarbeidere, og hvilke følelsesmessige knapper man skal trykke på for å oppnå positiv effekt, og for å unngå uheldige reaksjoner. Det er også viktig å være bevisst på at emosjoner i begrenset grad vekkes av ord, mye viktigere er kroppsspråk, mimikk, tonefall og assosiasjoner til tidligere erfaringer et menneske har hatt (Goleman, 2006). Lederen må ha forståelse for emosjoner på individnivå for å få et helhetlig bilde av mekanismene i organisasjonen, og for å kunne lede en utviklingsprosess slik at man oppnår organisasjonslæring.

5.5. Oppsummering av resultater

Gjennom analysen av resultatene har jeg vært på leting etter individet i organisasjonen, jeg har fokusert på hva lederen gjør eller ikke gjør, og hvordan dette påvirker de enkelte lærernes motivasjon for kollektiv læring og organisasjonslæring. Jeg funnet tre begreper som går igjen i alle kategoriene:

- Trygghet
- Følelse av anerkjennelse
- Følelse av selvrealisering og arbeidsglede

Disse begrepene beskriver individuelle emosjoner som påvirkes av relasjonen til andre mennesker, og som synes viktige for motivasjon. Jeg vil i neste kapittel gå nærmere inn på disse begrepene, og drøfte hvilken sammenheng de har med de tre kategoriene jeg har brukt.

6. Drøfting

I drøftingen vil jeg å gå nærmere inn på hver av disse emosjonene: trygghet, følelse av anerkjennelse, følelse av selvrealisering og arbeidsglede, og undersøke om de påvirker motivasjon, både ut fra empiri og teori. Videre vil jeg se på hvordan disse emosjonene blir påvirket av relasjoner, og hvordan lederne kan bruke kunnskap om denne sammenhengen til å påvirke lærernes motivasjon for utviklingsprosjekter. De to skolene representerer ulike erfaringer, og det vil jeg bruke til å belyse problemstillingen i et bredere perspektiv.

6.1. Er det sammenheng mellom emosjoner og indre motivasjon?

Indre motivert atferd er, ifølge selvbestemmelsesteorien, den atferden som gir best læringsresultat (Deci & Ryan, 2000). Skal en skole oppnå organisasjonslæring, som betyr å endre sine bruksteorier (Irgens, 2014), så må lærerne være indre motivert. Hvis endring av praksis er ytre motivert, så vil motivasjonen forsvinne så snart de ytre motivasjonsfaktorene faller bort, og da er det lett å gå tilbake til gammel praksis (Skaalvik & Skaalvik, 2015). På grunn av dette velger jeg å fokusere på indre motivasjon i drøftingen.

Kapittel 6.1 har fokus på den enkelte lærer, altså på individet, og på indre mentale prosesser som emosjoner og motivasjon er.

6.1.1. Trygghet og motivasjon

Alle fire intervjupersonene kommer innom betydningen av trygghet, både faglig trygghet og relasjonell trygghet. Lederen i skole B sier det sterkest, «det er kjempeviktig» at lærerne føler trygghet, for hvis de er redde så tør de ikke å være ærlige og by på seg selv. De må føle seg trygge på at de kan si alt til sin leder, ingenting er feil. Læreren i skole B påpeker at den åpne og demokratiske tonen om at alle som vil kan bli med, skaper en faglig trygghet. Det samme gjør vissheten om at deres ledere har et solid faglig fundament, prosjektet er basert på kunnskap: «*vi følger opp forskning som viser opp hvordan skoler blir best. Ledelsen vår har satt seg veldig godt inn i det*» (B2). Både lærer og leder i skole A sier at faglig utrygge personer er mindre motivert for utviklingsprosjekter. Dette kan være fordi de er redde for at de skal komme faglig til kort, og at det skal bli synlig for resten av kollegiet. De beskytter sitt selvværd på denne måten.

I følge Maslow er trygghet en av de grunnleggende behov, som sammen med fysiologiske behov må være tilfredsstilt før man lar seg motivere av sosiale behov, ego-behov og selvrealisering (Boleman & Deal, 2014, s. 151). Teorien om forventinger og verdier viser til at en aktivitet må ha en verdi for at mennesker skal være motivert for den. Teorien skiller mellom fire hovedtyper av verdier, og en av dem er omkostninger, som er en negativ verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 59). Hvis en lærer er utrygg på om han vil lykkes i et utviklingsprosjekt, kan kostnaden være et svekket selvbilde, og kanskje ydmykelse i forhold til kolleger. Dette er en høy kostnad, og kan derfor bidra til lav motivasjon. Ut fra dette ser vi at faglig utrygghet kan gi lav motivasjon.

Både teori og empiri viser at trygghet er viktig for motivasjon. Skole B har et bevisst forhold til å bygge relasjonell trygghet og faglig trygghet. Skole A har noen lærere som føler faglig utrygghet, men det er uklart om de gjør aktive tiltak for å skape trygghet. Dette kan være årsaker til at lærere i skole B virker litt mer indre motivert for utviklingsprosjekter enn lærere i skole A.

6.1.2. Anerkjennelse og motivasjon

Anerkjennelse handler om å bli verdsatt av andre, om å bli sett for det man gjør, at man blir tatt på alvor, og får positive tilbakemeldinger. Leder i skole A forteller at utgangspunkt for prosjektet var ønsker fra lærerne. Rektor tok dette på alvor og la til rette for mer tid til pedagogisk utvikling. Han anerkjente deres innspill og deres behov. Dette bidro til at mange ble motivert for utviklingsprosjektet. Han *«knytter det til lærernes ønske om utvikling [...] som jeg tror gjorde at en stor del var positive, 'det er jo dette vi ønsker oss' (A1)»*. Skole A kan også vise til et eksempel på det motsatte. Lærerne opplevde at de ble kritisert for arbeidet sitt, de fikk ikke den anerkjennelse de følte de hadde fortjent, og det virket demotiverende. Lærer ved skole B fremhever at anerkjennelse fra ledelsen er viktig. Det opplevtes motiverende å bli vist tillit, at ledelsen har tro på at lærerne bidrar i prosessen, uten at de må kontrolleres: *«det er en veldig oppfordring, oppmuntring, det er konstruktivt og positivt, men det er ikke den der sjekkinga i ettertid» (B2)*.

Selvbestemmelsesteorien sier at indre motivasjon fremmes av tre grunnleggende psykologiske behov, og et av dem er behovet for selvbestemmelse eller autonomi. Autonomistøttende adferd fra leder kan være å begrunne valg, lytte, gi valgmulighet, gi få direktiver, ta medarbeidere på alvor og oppfordre til initiativ (Deci & Ryan, 2000), (Skaalvik & Skaalvik, 2015)). Dette betyr at leder viser medarbeiderne tillit og

anerkjenner deres kvaliteter. Maslow fremhever at anerkjennelse eller aktelse er viktige behov, og behovshierarkiet viser at aktelse må være tilfredsstilt for at man skal være motivert for selvrealisering (Boleman & Deal, 2014, s. 150).

Både teori og empiri viser at anerkjennelse er en viktig motivasjonsfaktor for utviklingsprosjekter.

6.1.3. Selvrealisering, arbeidsglede og motivasjon

Leder i skole B snakker om «den gode energien» i medarbeiderne. For å motivere til utvikling må lederen utnytte den gode energien og forsterke den. Dette handler om å legge til rette for selvutvikling og arbeidsglede. «...altså det er så viktig at lærerne føler at dette gir meg energi, dette er artig med jobben min» (B1). Lærer i skole A sier det er artig å fornye seg, og at det er en drivkraft for å være med i dette prosjektet. «det er artig å fornye deg, artig å gjøre noe nytt.» (A2).

Teori om forventning og verdier trekker frem indre verdi og personlig verdi som viktige for motivasjon. Indre verdi refererer til gleden en aktivitet kan gi, og personlig verdi knyttes til identitet eller selvutvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette bekrefter det empirien viser, det må føles artig å være med på utviklingsprosjekter. Det er en forutsetning for å være indre motivert.

Teorien om mestringsforventning sier at mestringsforventning handler om å ha tro på at man kan mestre de konkret foreliggende oppgaver, og at dette er viktig som grunnlag for motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Denne troen er basert på mestringserfaringer fra lignende oppgaver tidligere. Det er viktig med tydelige mål for arbeidet, slik at man kan vite når målet er nådd, og kan konstatere at ‘dette mestret jeg’.

Skole B hadde et prosjekt som var tydelig avgrenset i tid, og hadde et tydelig mål. De kunne derfor glede seg over at målet ble nådd, og at det hadde resultert i ny praksis. Dette virket motiverende for å delta i nye utviklingsprosjekter. Læreren snakker med stolthet om at deres skole skal være en foregangsskole, som er i stadig utvikling: «vi følger opp forskning om viser opp hvordan skoler blir best» (B2). Skole A hadde et mindre tydelig mål, både i innhold og tid. De har ikke oppnådd følelsen av personlig utvikling sterkt nok.

Dette kan være årsak til at motivasjonen tydelig har avtatt etter hvert. Lærer i skole A sier «*i starten klarte vi å ha litt bedre system. Vi var mer fornøyd med det i starten*» (A2).

Her ser vi både i teori og empiri at muligheten for selvrealisering, og mestringsforventning i forhold til dette, er viktig for indre motivasjon. Dette gir også arbeidsglede.

6.1.4. Oppsummering

Ut fra dette ser vi at individuelle emosjoner som trygghet, følelse av anerkjennelse og følelse av selvrealisering og arbeidsglede, påvirker indre motivasjon for kollektive utviklingsprosjekter. For en leder av endringsprosesser er det viktig å forstå disse sammenhengene. Han eller hun må være i stand til å forstå sine medarbeideres emosjoner, og være i stand til å påvirke dem. Dette krever emosjonell intelligens og en nær relasjon til medarbeiderne (Goleman, 1998).

6.2. Hvordan kan relasjoner påvirke emosjoner?

I dette kapitlet flytter jeg fokus til lederen, og til hvordan han eller hun forholder seg til lærerne som enkeltindivider. Jeg vil se på relasjonen mellom leder og lærer, og undersøke hvordan ledere ved hjelp av relasjonskompetanse kan bidra til å påvirke lærernes emosjoner og følelser.

6.2.1. Om å bidra til følelse av trygghet

Gode relasjoner reduserer destruktiv angst. Dette kan være angst for å gjøre feil, for ikke å strekke til. I en god relasjon kan man være åpen om svakheter, fordi man vet at partene vil hverandre vel. (Spurkeland, 2017). En god relasjon skaper altså trygghet. I skole B jobber lederne bevisst for å skape gode relasjoner til lærerne. Dette har resultert i en følelse av trygghet, noe som vi ser i følgende sitat: «*vi blir drevet fremover av folk som ønsker oss vel, og skolen vel og elevene vel*» (B2).

Spurkeland sier at lederens viktigste verktøy er dialog, og han fremhever særlig evne og mot til å ta de vanskelige samtalene, de som handler om å gi korrigerende (Spurkeland, 2017). Selv de samtalene kan gi positive følelser, slik Goleman påpekte i tidligere nevnte forsøk, hvor en leder gav negativ feedback til en medarbeider i kombinasjon med positiv stemme og ansiktsuttrykk. I denne situasjonen følte den som mottok kritikk at kontakten

var positiv (Goleman, 2006). Relasjonsledelse er tuftet på Carl Rogers sitt positive menneskesyn: mennesket ønsker å arbeide og gjøre sitt beste, og lederens oppgave er å påvirke og tilrettelegge slik at medarbeideren får realisert dette (Spurkeland, 2017). Hvis lederen på en ekte måte greier å gi uttrykk for at målet med korrigeringen er å hjelpe medarbeideren, ikke å såre eller ydmyke, så kan dette være med å bygge tillit og trygghet. Så når leder i skole A spør seg om man «skal tørre å snakke om det», når lærere er illojale og ikke deltar i felles utviklingsprosjekter, så er svaret «ja». Lederen må vise dem den respekt at han lytter til dem, og prøver å forstå hva som skal til for å motivere dem. Hvis ikke vil de bare fortsette å være «bremser». Dette kan understrekes ved hjelp av Robinsons teori, hvor ledelse av læreres læring og utvikling er sentralt. Lederen må jobbe for å forstå lærerens handlingsteorier og dessuten forklare sin egen handlingsteori til læreren. Dette handler om å forklare og begrunne sine valg og prioriteringer. For å komme videre i utviklingsprosessen må man drøfte seg fram til en omforent forståelse av en felles handlingsteori (Robinson, 2014).

6.2.2. Om å bidra til følelse av anerkjennelse

Jeg har erfart at ledere kan tro at de gir anerkjennelse, uten at medarbeiderne føler det slik. Dette vil jeg nå utdype nærmere.

Goleman beskriver «rapport» som en sterk positiv relasjon som får frem det beste i mennesker, og som øker både kreativitet og effektivitet. Viktige elementer i en slik relasjon er øyekontakt og full oppmerksomhet mot hverandre, samt kroppsspråk og stemmeleie. En slik relasjon vil skape positive emosjoner som sympati, vennlighet, forståelse og ekthet (Goleman, 2006).

Spurkeland sin teori om relasjonsledelse er bygget på to premisser: bevissthet om avhengighet og bevissthet om mot. Leder må være tydelig og ydmyk på at han er helt avhengig av sine medarbeidere, han må gå aktivt inn i fellesskapet, og gjennom dialog og individuelt fokus skape trygghet og motivasjon slik at alle bidrar på best mulig måte i samspillet. Leder må også ha mot til å være åpen og ærlig i dialog med sine medarbeidere (Spurkeland, 2017). Dette kan ses i sammenheng med Golemans beskrivelse av god relasjonsbygging. Lederen må vær helt og fullt til stede, være ekte og ærlig, og vise ved øyekontakt og kroppsspråk at han vil medarbeideren vel, og at han er helt avhengig av

medarbeideren for å drive organisasjonen videre (Goleman, 2006). Dette vil påvirke følelsen av anerkjennelse, av at lederen har tro på medarbeideren.

I skole B var avdelingslederne en del av prosessen. De ledet refleksjonsmøtene og jobbet veldig bevisst for å ha en nær relasjon med lærerne, slik at de skulle føle trygghet og tillit.

I skole A fulgte avdelingslederne prosessen på avstand. Leder A1 sendte epost etter prosjektmøte for å vise sitt engasjement, men følte ikke at responsen var som forventet: «*jeg har ikke sjanse til å være med dere, [...] men jeg er SÅ interessert i å høre hva dere gjorde, hvor er dere nå liksom*» (A1). Epost gir hverken øyekontakt eller mulighet for kroppsspråk, det gir derfor en fattigere form for kommunikasjon. Erfaringen fra skole A viser at lederen ikke bygger en tettere relasjon til lærerne på denne måten. Når lederen ikke prioriterer å delta i prosjektmøter, så kan det føles som at arbeidet ikke er så veldig viktig, det kan tolkes som at man ikke får anerkjennelse for sin innsats. Da hjelper det ikke at avdelingslederen skriver at han/hun er veldig interessert, lærerne føler ikke nødvendigvis at dette er ekte, det tolkes dermed ikke som anerkjennelse.

6.2.3. Om å bidra til følelse av selvrealisering og arbeidsglede

I Maslows behovhierarki kommer emosjonene jeg drøfter i denne rekkefølge (i stigende rekkefølge): trygghet, anerkjennelse og selvrealisering (Boleman & Deal, 2014). En kan derfor si at om læreren føler trygghet og ekte anerkjennelse fra sin leder, så er veien kort til å oppnå følelse av selvrealisering og arbeidsglede. Relasjoner gir ifølge Spurkeland innovasjonskraft. Føler man trygghet, tørr man å lansere ville og humoristiske ideer, en vill ide kan plutselig være kimen til noe bra (Spurkeland, 2017). Carl Rogers sa at mennesker frigjør sin kraft gjennom frihet til å velge. Lederens oppgave er ifølge Rogers å ha et menneskeorientert fokus, og gjennom varme og støtte legge til rette for at ansatte selv får finne ut hvordan de kan ta ut sitt potensiale (Morgan, 2011).

Et sitat fra skole B illustrerer dette. Lærer B2 opplever lederne som positive og støttende, de har en trygg relasjon, og det aldri noe problem å komme med nye ideer, eller ønske seg noe som kan bidra til selvutvikling: «*Hvis jeg kommer med en ide, så sier hun 'supert, -test det ut! Se hvordan det går!'*» (B2). Denne holdningen fra leder gjør at læreren føler at han/hun får ut sitt potensiale, det gir følelse av selvrealisering. Lederen bidrar til at læreren

frigjør sin kraft som Carl Rogers sa, eller for å bruke lederens egne ord: «*du må ta den energien som de har, og så ... på en måte forsterke den da*» B1.

6.2.4. Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet vist at lederen gjennom fokus på relasjoner kan påvirke lærernes emosjoner og følelser, både når det gjelder trygghet, følelse av anerkjennelse og følelse av selvrealisering og arbeidsglede. Viktige faktorer i relasjonsarbeidet er åpenhet, nærhet og omsorg. Og bærebjelken er tillit, som Spurkeland sier (Spurkeland, 2017).

6.3. Hvordan kan skolelederen gjennom fokus på relasjoner og emosjoner fremme motivasjon for kollektive utviklingsprosjekter?

I dette kapitlet holder jeg fortsatt fokus på lederen, men nå vil jeg undersøke hvordan han eller hun forholder seg til lærerne som gruppe, som del av en organisasjon, og hvordan relasjonskompetanse og kunnskap om emosjoner på individnivå kan brukes til å motivere til deltagelse i en utviklingsprosess på organisasjonsnivå.

6.3.1. Organisatorisk forankring

For å oppnå organisasjonslæring må leder få medarbeiderne til å se ut over seg selv. Teorien om transformasjonsledelse beskriver dette som at medarbeiderne må snu snevre egeninteresser i jobben til kollektivt engasjement hvor hver enkelt bidrar til å realisere organisasjonens visjoner (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Senge sin «femte disiplin», systemtenking, viser betydningen av dette fokusskiftet fra individ til organisasjon. «I hjertet av en lærende organisasjon finner vi en mental forandring – fra å se oss selv som adskilt fra verden, til å se oss selv som knyttet til verden.» (Senge, 1991, s. 18). I et utviklingsprosjekt forutsetter dette et grundig arbeid med forankring og problemavklaring (Klev & Levin, 2009).

Forankring og problemavklaring er avgjørende viktig. En erfaring fra Ungdomstrinn i utvikling var at oppstartsfasen av et utviklingsarbeid er «fundamentet og kraftsenteret» i prosjektet (Postholm, et al., 2017). Argyris & Schön (1978), Robinson (2014) og Irgens (2016) bruker i denne sammenheng begrepet handlingsteorier: leder og medarbeidere må drøfte seg frem til en omforent forståelse av en felles handlingsteori.

Dette er ikke enkelt! Lederen må legge til rette for at lærerne blir oppriktig enige om et felles verdigrunnlag. Alle må bli enig om at dette er en fornuftig målsetting for vår skoles utvikling, dette ønsker vi å være med på. Jeg har lang erfaring fra skole, og vet at lærere kjennetegnes av autonomi og en solid akademisk bakgrunn, de er tenkende mennesker som ikke lar seg lure av retoriske krumspring. Oppriktig enighet om et felles mål kan derfor være krevende å komme fram til.

Ut fra empirien ser vi at de to skolen jobbet med forankring og problemavklaring på ulike måter. I skole A var det ledelsen som bestemte overordnet målsetting, lærerne og faggruppene fikk utforme sine egne målsettinger, som gjaldt deres egen personlige utvikling. For noen fungerte dette bra, de følte motivasjon for prosjektet. Andre syntes målsettingen var uklar, de følte forvirring eller oppgitthet og var lite motivert. De hadde ikke noe tro på at det ville komme noe ut av prosjektet, i likhet med mange tidligere erfaringer. «*og det er så mange navn på ting. Det er jo det samme vi holder på med ... og at det kan skape litt sånn forvirring da*» (A2). Skole B brukte lang tid på forankring, først et år for å vekke interesse gjennom påfyll av kunnskap, deretter et år med frivillig utprøving, og først det tredje året måtte alle være med. Da hadde alle hatt god tid til å forstå målsettingen, og mange lærere hadde vært med å utforme den gjennom erfaring og felles refleksjon. Det var etablert en kollektiv enighet om at dette vil le være et positivt løft for skolen: «*vi er med på en prosess hvor målet er 'vi skal bli bedre', 'vi følger opp forskning som viser opp hvordan skoler blir best'*» (B2).

Trygghet er viktig for at lærerne skal være åpne og bidra i problemavklaringsfasen. Som vi har funnet tidligere, så kan frykt for å gjøre feil og tape ansikt overfor leder og kolleger bidra til at en lærer ikke tør å være ærlig og by på seg selv. Leder må derfor gjennom en god relasjon skape trygghet for at ingenting er feil, det er lov å ha ulike meninger. De må også være trygg på at de ikke blir ydmyket foran sine kolleger, for er det behov for korrigerende, så vil leder gjøre det på en konstruktiv og vennlig måte.

Anerkjennelse er viktig for motivasjon. I problemavklaringsfasen handler dette om at lærerne føler at de blir tatt på alvor, og at deres meninger har verdi. Dette forutsetter at lederen ser og lytter til hver enkelt. Individuelle hensyn er en del av transformasjonsledelsens fire pilarer, og gjennom dette kan lederen bygge tillit ved å vise at han eller hun virkelig bryr seg og tar hensyn til lærerens mål og verdier (Bass & Riggio,

2006). Hver enkelt lærer har sin virkelighetsoppfatning, og lederen må ta seg tid til, og stille seg åpen for, å etablere felles oppfatning av ståsted og målsetning (Kværner, 2020, s. 184). Lederen viser også anerkjennelse for arbeidet som gjøres ved å være tett på. Ifølge teorien om relasjonsledelse må lederen må gå aktivt inn i fellesskapet, og være tydelig på at han eller hun er helt avhengig av lærerne (Spurkeland, 2017). Dette blir best gjennom fysisk nærvær, slik at budskapet kommer frem gjennom øyekontakt og kroppsspråk i tillegg til uttalte ord (Goleman, 2006), (Kværner, 2020).

6.3.2. Affektiv tilknytning

Ledere som gjennom sitt lederskap skaper gode relasjoner og positive emosjoner vil gjøre at medarbeidere enten blir motivert til å delta eller deltar fordi det emosjonelle og relasjonelle forholdet til lederen betyr mye. Dette kan underbygges ved Sidorkins argumentasjon om at relasjoner mange ganger er viktigere enn selve saken. Han bruker eksempelet med sin egen sønn: Når han blir spurt om å ta ut søpla, så svarer han «ja» på grunn av relasjonen til far. Sønnen ønsker ikke at faren skal bli sint på seg (Sidorkin, 2002). Selvbestemmelsesteorien beskriver behov for tilhørighet som et grunnleggende psykologisk behov og et grunnlag for indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I et kollegium preget av gode relasjoner og samhold, kan denne affektive tilknytningen motivere den enkelte lærer til å delta i prosjekter fordi han eller hun fortsatt vil være «en av gjengen».

Et sitat fra skole B som er tidligere, viser at læreren er relasjonelt tilknyttet lederne sine, «*vi blir drevet fremover av folk som ønsker oss vel*» B2. I tillit til at lederne vil lærerne vel, lar lærerne seg lede fremover. Leder B1 sier også at de jobber bevisst med gruppetilhørighet. De passet på å gjøre litt stas på de som var med i pilotgruppa, for eksempel med pizza, slik at andre også skulle få lyst til å være med.

6.3.3. Selvrealisering

Vi har sett at mulighet for selvrealisering, for å ta ut sitt potensiale, bidrar til indre motivasjon. Ifølge teori om transformasjonsledelse så vil intellektuell stimulering fremme kreativitet og innovativ atferd blant medarbeiderne. De opplever seg inkludert i avgjørelser, blir oppfordret til nytenking, og ser at originale ideer får støtte og blir kultivert (Bass & Riggio, 2006). Dette krever at lederen lytter og gir støtte på individnivå, for

deretter å sette det inn i helheten, slik at målsettingen for den enkelte lærer passer inn i målsettingen for hele skolen.

Individuell støtte innebærer at lederen legger til rette for at medarbeideren får utvikle sine sterke sider. Ifølge Jane Zehn Li, er det er viktig å fokusere på styrker, og ikke svakheter. Å hjelpe medarbeidere til å forbedre sine svake sider, fører bare til at de presterer på middelmådig nivå. Ønsker man fremragende medarbeidere, så må de få bygge på sine sterkeste sider. (Li, 2013). Målet med transformasjonsledelse er å oppnå høyere organisasjonsmessige resultater enn man kunne forvente (Irgens, 2016) og da trenger man fremragende medarbeidere.

6.4. utfordringer med å ha individfokus i kollektive utviklingsprosesser

Studien har så langt vist at individfokus og kunnskap om emosjoner og relasjoner kan bidra til motivasjon for utviklingsprosesser. Det knytter seg også utfordringer til dette. For å nyansere bildet, vil jeg nå beskrive noen utfordringer, og vurdere dem opp mot mine funn og teori.

En utfordring er at individfokus er ressurskrevende, og en svært viktig ressurs er tid. Det krever mye tid å se hver enkelt, ha dialog med hver enkelt, og jobbe frem en felles handlingsteori og målsetting alle er enige om. Det tar også mye tid å finne og legge til rette for hver enkelt sin sterke side. Mine funn viser at skole B brukte to år på forankringen. Dette er lang tid, men det kan en skole bruke på et prosjekt så lenge skolen selv velger å gå inn i det. En større utfordring er det når prosjektene blir initiert og styrt utenfra, for eksempel fra nasjonale myndigheter. Som beskrevet i innledningen, så er det dette som er realiteten i norsk skole, vi har siden Kunnskapsløftet kom i 2006 vært gjennom en rekke nasjonale utviklingsprosjekter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Prosjektperiodene har typisk vært to eller tre år, og straks ett prosjekt er avsluttet har det kommet et nytt. Dette er for lite tid til å jobbe individfokusert. Mange skoleledere har nok sett seg nødt til å sette i gang prosjekter uten en grundig forankring, det vet jeg av egen erfaring. Løsningen er en gylden middelvei. Selv James MacGregor Burns forfekter ikke transformasjonsledelse i rendyrket form. Han sier at en god leder må kombinere transaksjonsledelse og transformasjonsledelse, altså håndtere både administrasjon og personorientert ledelse (Burns, 2010). Kværner viser gjennom kunnskap om hvordan hjernen fungerer, at rutinepregede driftsoppgaver i større grad kan automatiseres. Automatisering kan vi framtvinge selv, ved å gjøre det samme

mange ganger, til det har blitt avsatt nye spor i hjernen, og oppgaven går av seg selv. Da bruker hjernen mindre energi på dette, og det frigjør tid til for eksempel ledelse av utvikling. (Kværner, 2020). Vanblaere og Devos (2016) påviste også at skolelederen må praktisere en kombinasjon av instrumentell ledelse og transformasjonsledelse. Transformasjonsledelse kan ikke delegeres til andre, og for å frigjøre tid til dette, konkluderte Vanblaere og Devos med at den instrumentelle ledelsen kan distribueres til utpekte ressurslærere (Vanblaere & Devos, 2016). Argumentet om tid taler for å moderere individfokuset noe i forhold til min analyse, men ikke for å se bort fra det. Det er viktig å ha individfokus i en utviklingsprosess, men det må utøves innenfor de rammer man har når det gjelder tid og administrative behov, og det må gjøres bevisste prioriteringer når lederen skal fordele sin tid til ulike oppgaver.

En annen utfordring handler om mestringsforventning, eller mangel på sådan. Mange lærere sliter med prosjekttrøtthet. De har vært med på mange av de ovenfor nevnte prosjektene, og føler at det ikke har kommet så mye ut av dem. De har rett og slett mistet troen på utviklingsprosjekter. Lederen kan legge ned så mye innsats han eller hun vil på individuell dialog om felles handlingsteori, noen lærere tror ikke på det lengre. Av erfaring har de ingen mestringsforventning, de ser ikke på dette som en mulighet for selvrealisering. Disse lærerne kan finne på å markere sin frustrasjon ved å heller ta en treningstur enn å delta på prosjektmøter. Lærer A2 var inne på dette i sitt utsagn «*Egentlig så er det jo det samme vi holder på med hele tiden. Og at det på en måte kan gjøre folk litt sånn oppgitt da*» (A2). Dette er ikke et argument mot individfokus generelt, men det viser at i noen situasjoner er ikke individfokus nok. Her må det skje noe på organisasjonsnivå først, det må skapes suksesshistorier for å få tilbake mestringsforventningen.

En utfordring med affektiv tilknytning er at det kan skape uselvtendighet. En leder som knytter sine medarbeidere til seg med veldig sterke følelsesmessige bånd kan oppnå en slags «gudestatus». Hvis relasjonen til lederen blir så viktig for medarbeiderne at de følger han eller henne ukritisk i ett og alt, er dette negativt for en lærende organisasjon. Organisasjonslæring forutsetter at medarbeiderne tenker selv, og fungerer som «læringsagenter» for organisasjonen (Argyris & Schön, 1978). Dette betyr at lærerne selv må være i stand til å vurdere hvordan de kan endre sin praksis for å bidra til at organisasjonen når sine mål. På samme måte er for sterk relasjonell tilknytning til kolleger uheldig hvis medarbeideren på grunn av dette handler på tvers av egen overbevisning eller

at det oppstår et gruppepress. En god leder må balansere det relasjonelle forholdet til sine medarbeidere, slik at det handler om tillit og ansvarliggjøring, og ikke avhengighet og persondyrking.

Ut fra dette ser vi at fokus på den enkelte, relasjonsbygging og individuelle hensyn vanskelig lar seg gjennomføre i alle prosjekter, særlig på grunn av tid og ressurser. Det er lederens ansvar å prioritere, slik at det i hvert fall blir noe tid til transformativ ledelse. Dette kan gjøres ved å redusere antall utviklingsprosjekter, og gjennom å utvide tidsrammene for de prosjektene man deltar i. I tillegg kan lederen frigjøre tid til transformativ ledelse ved å delegerer bort en del av de administrative oppgavene, eller effektivisere rutinearbeid ved gode rutinebeskrivelser som kan automatiseres i større grad.

6.5. Studiens implikasjoner

Jeg har på grunnlag av teori og empiri drøftet betydningen av individfokus i utviklingsprosesser, nærmere bestemt et individfokus som legger vekt på emosjoner og relasjoner. Jeg presenterer til slutt noen tanker om hva dette kan bety i praksis for skoleledere.

I en skole hvor det skal settes i gang et utviklingsprosjekt må ledelsen prioritere å sette av tid til arbeidet, ikke bare lærernes tid, men også sin egen. Har man ikke nok tid kan man heller utsette prosjektet, halvgjort arbeid skaper bare manglende mestring og mindre mestringsforventning for senere prosjekter. Prosjektet Ungdomstrinn i utvikling konkluderte også med at det er viktig at leder prioriterer tid til å være tett på prosessen (Postholm, et al., 2017).

Lederen må være tett på, og skape trygghet ved å lytte, forklare, og gi anerkjennelse. Særlig i oppstartsfasen er det viktig at lederen har en aktiv rolle, og sikrer en felles forståelse av problemstillingen. Det er viktig at alle jobber mot samme mål. Lederen må skape en kultur hvor det å gjøre feil betraktes som en naturlig del av å utforske noe nytt, og at feiltrinn gir godt grunnlag for læring. Erfaringsdeling er en forutsetning for organisasjonslæring, men det forutsetter trygghet.

Lederen må være i stand til å forstå sine medarbeidere, ikke bare gjennom hva de uttrykker med ord, men også oppfatte emosjoner som gjerne uttrykkes gjennom ansiktsuttrykk, mimikk og kroppsspråk. Da er det nødvendig at lederen er fysisk til stede, både på formelle og uformelle møtearenaer. Lederen må også bevisst sitt eget kroppsspråk. Hvis leder sier noe annet enn man mener, kan det være grunnlag for mistillit fra medarbeiderne. Når de «bare føler» at lederen ikke er oppriktig, kan det være fordi deres underbevissthet arbeider, og at signaler fanges opp av det Goleman kaller «the low road» og av hjernens speilnevroner. God ledelse krever selvforståelse og selvregulering, lederen skal altså ikke bare forstå sine medarbeidere, han eller hun må også bruke tid på å forstå seg selv. For noen ledere faller dette helt naturlig, for andre krever det bevisst arbeid og læring.

6.6. Styrker, svakheter og overføringsverdi

Dette er en kvalitativ studie med mål om å utforske et komplekst fenomen, nemlig motivasjon for utviklingsprosesser. En svakhet ved studien er dens størrelse. Et utvalg på fire mennesker i to skoler og to utviklingsprosesser gir et begrenset innsyn i et stort fenomen. En annen svakhet er at det er en temaanalyse, og det representerer en fare for at utsagn blir løsrevet fra kontekst. Min kunnskap om kontekst er basert på intervjuene, noe som betyr at jeg danner meg et bilde av hele skolen, og en stor prosess, gjennom opplevelsen til to personer per skole. Jeg har prøvd å kompensere for disse svakhetene ved å være åpen om dem, og å være tydelig på hva som er intervjupersonenes egne erfaringer, og hva som er deres tolkning av kollegenes opplevelser. I tillegg har jeg laget en helhetlig beskrivelse av kontekst i de to skolene.

Studiens styrke er at jeg hele tiden har jobbet for å ivareta dens reliabilitet og validitet, som beskrevet i metodekapitlet. Jeg hadde bare fire intervjupersoner, men jeg har jobbet grundig med disse, og mener å ha fått frem et riktig bilde av hvordan deres subjektive opplevelse av utviklingsprosessen var. Dette gjennom en åpen tone i intervjuet, nøyaktig transkripsjon og en transparent analyseprosess. Jeg har hele tiden vært bevisst på å skille mellom min rolle som forsker, og min rolle som skoleleder med egne erfaringer.

Ut fra dette har jeg fått utforsket en liten flik av fenomenet motivasjon for utviklingsprosesser, men det har gitt grunnlag for tanker som helt klart har overføringsverdi til min egen praksis som skoleleder. Jeg tror at denne studien på tilsvarende måte kan ha overføringsverdi til andre skoleledere.

7. Oppsummering og videre forskning

Jeg har gjennom denne oppgaven prøvd å besvare spørsmålet i problemstillingen:

Hvordan kan skolelederen fremme organisasjonslæring gjennom individfokus?

Problemstillingen valgte jeg fordi den er veldig relevant i forhold til mitt arbeid som skoleleder, og fordi jeg tror at svar på dette kan gjøre meg til en bedre leder. Jeg tror også at det kan ha overføringsverdi til andre skoleledere.

En gjennomgang av relevant teori innenfor dette tema gav meg kjennskap til ledelsesteorier som vektlegger individfokus, og jeg valgte å basere min studie på transformasjonsledelse, relasjonsledelse og nevroledelse. Felles for disse teoriene er at de betrakter de menneskelige ressurser som det viktigste aktiva i en organisasjon, og at god ledelse handler om å støtte og legge til rette for at hver enkelt ansatt får tatt ut sitt potensiale. Dette passer godt for skolen som organisasjon, der det er vist at læreren er den viktigste faktoren for at elevene skal lære (Robinson, 2014). For å kunne forstå noe mer om mellommenneskelige prosesser, var det også nødvendig å studere teori om motivasjon, relasjoner, og emosjoner.

Som empirisk grunnlag intervjuet jeg to ledere og to lærere i to ulike videregående skoler, med det til felles at de hadde gjennomført store kollektive utviklingsprosjekter. Ut fra dette fant jeg at viktige emosjoner som påvirker motivasjon for utviklingsprosjekter er trygghet, følelse av anerkjennelse og følelse av selvrealisering.

I min drøfting fant jeg at skolelederen kan bruke dette til å påvirke lærernes motivasjon, men det forutsetter at han eller hun greier å etablere en relasjon til lærerne, en relasjon som gir grunnlag for tillit. En tillitsfull relasjon handler om emosjoner og følelser, og en god endringsleder må kunne lese og påvirke lærernes emosjoner, samtidig som han eller hun kan kjenne og kontrollere sine egne følelser. De senere årene har det skjedd mye nytt innenfor nevroforskning, og kunnskap om hvordan hjernen fungerer gjøre det mulig å forstå mer om dette litt uhandterlige fenomenet emosjoner. Emosjoner holder til i underbevisstheden, altså utenfor vår kognisjon, utenfor vår «kontroll». Nevroforskning er i

ferd med å gi oss innsyn i underbevissthetens verden. Ledelse som baserer seg på denne kunnskapen er beskrevet av Kværner (2020), under begrepet nevroledelse.

Jeg har brukt studien til å gjøre meg tanker om hvordan skoleledere kan fremme organisasjonslæring gjennom individfokus. Det handler om å prioritere tid til å være tett på, skape trygghet, bygge gode relasjoner, gi troverdig anerkjennelse og legge til rette for at hver enkelt får jobbe med det de er gode på.

I tillegg ser jeg et stort potensial for videre studier, særlig i krysningen nevroledelse og skoleledelse. Nesten alt som skjer i en skole handler om interaksjon mellom mennesker, og mer kunnskap om de ubevisste signaler vi sender mellom oss og bearbeider i underbevisstheten, vil være av nytte for å forstå ulike prosesser i en skole, ikke bare utviklingsprosesser.

Referanser

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership, second edition*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Boleman, L. G., & Deal, T. E. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Burns, J. M. (2010). *Leadership*. New York: Harper Perennial .
- Covington, M. V. (1984). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 85 (1), ss. 4-20. Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/1001615>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 11(4), ss. 227-268. Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/1449618>.
- Eikeland, M. (2014). Emosjoner i ledelse. *Magma*. 17(2), ss. 61-67. Hentet fra: <https://www.magma.no/emosjoner-i-ledelse>.
- Glosvik, Ø., & Pytte, G. (2016). "Drømmelæreren i et lærende skolesystem?" En studie om samsvar mellom individuell og kollektiv læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 100(2), ss. 128-142. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-06>.
- Goleman, D. (1998). What makes a leader? *Harvard business review*. 76(6), ss. 93-102.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Irgens, E. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I M. Postholm, & T. Tiller, *Profesjonsrettet pedagogikk* (ss. 281-296). Oslo: CappelenDamm.
- Irgens, E. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling. (2.utg)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Meld. St. 21 (2016–2017) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>.
- Kværner, K. (2020). *Hjernemysterier. Å lede seg selv og andre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*. 40(1), ss. 5-22, <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>.
- Li, J. Z. (2013). Transaksjonsledelse og transformasjonsledelse. I L. Glasø, & G. Thompson, *Transformasjonsledelse* (ss. 11-40). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lysne, D., & Postholm, M. (2018). En studie av skolebasert kompetanseutvikling i lokale kontekster. *Tidsskriftet FoU i Praksis*. 12(1), ss. 69-86. Hentet fra: <https://fou.portfolio.no/>.
- Morgan, J. H. (2011). On Becoming a Person (1961) Carl Rogers' Celebrated Classic in Memoriam. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 2(3), ss. 95-105. <https://doi.org/10.1002/jpoc.20072>.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent education*. 5(1), ss. 1-22. DOI:10.1080/2331186X.2018.1522781.
- Postholm, M., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., & Irgens, E. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling En mulighetenes gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. Trondheim: NTNU-ILU.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*. 44(5), ss. 635-674. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X08321509>.
- Rogers, C. (1995). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Selvik, A. (2014). Ledelse på hjernen - med hodet på jobb. *Magma*. 17(2), ss. 20-26.
- Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle en lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Sidorkin, A. (2002). *Learning Relations. Impure education, deschooled schools and dialogue with evil*. New York: Peter Lang Publishing inc.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse 5.utg*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Teigen, K. H. (2020, mars 13). Motivasjon. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/motivasjon>.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. St.meld.nr.30 (2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher education*. Vol 57., ss. 26-38. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.003>.

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning og meldeskjema NSD, datert 16.09.2019

Vedlegg 2: Intervjuguide lærere

Vedlegg 3: Intervjuguide ledere

Vedlegg 4. Samtykke og informasjonsskriv til intervjupersoner

Vedlegg 1: Godkjenning og meldeskjema NSD, datert 16.09.2019

Send melding

N

NSD Personvern

16.09.2019 13:37

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 274193 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.09.19. Behandlingen kan starte.

Meldeskjema 274193

Sist oppdatert

19.09.2019

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer
-

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjektittel

Ledelse av kompetanseutviklingsprosjekter i skolen

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Jeg trenger lydfiler av intervju for å sikre at jeg ikke mister informasjon. Lydfilene vil ikke inneholde navn.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anne Johanne Hatlinghus, annha@trondelagfylke.no, tlf: 99405143

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristian Firing, kristian.firing@ntnu.no, tlf: 73559704

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Ledere i videregående skole

Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekrutterer fra eget nettverk

Alder

40 - 67

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

Intervjuguide ledere.docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

informasjonsskriv til intervjupersoner.doc

Utvalg 2

Beskriv utvalget

Lærere i videregående skole

Rekruttering eller trekking av utvalget

Jeg vil bruke rektorer/avd ledere i mitt nettverk til å velge ut to lærere fra to ulike skoler.

Alder

30 - 70

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Personlig intervju

Vedlegg

Intervjuguide lærere.docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

informasjonsskriv til intervjupersoner.doc

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Samtykke kan trekkes tilbake skriftlig, muntlig, sms eller epost.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

De registrerte kan få innsyn ved å kontakte prosjektleder.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (kodenøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres

Varighet

Prosjektperiode

10.09.2019 - 20.06.2020

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

b212ac9cc

Vedlegg 2: Intervjuguide lærere

Intervjuguide lærere

Dette spør jeg om	Dette lurer jeg på
<p><u>Nøytral start:</u> Hvor mange lærere er det i din avdeling / skole? Kan du kort beskrive fordeling i alder og kjønn i din avdeling / skole?</p> <p><u>Instrumentelt perspektiv (beskrive «ytre» hendelser):</u> Kan du beskrive en kompetanseutviklingsprosess som har vært gjennomført i din avdeling /din skole? Ledelsens rolle?</p> <p>Hvordan brukte dere det dere lærte i ettertid?</p> <p>Kan du si litt mer om oppstarten av prosjektet, -hvordan jobbet dere for å danne grunnlaget for arbeidet?</p>	<p><i>Ble det etablert som ny praksis? Organisasjonslæring?</i></p> <p><i>Felles forståelse av mål? Hvordan ble lærerne involvert i planlegging av prosjektet? Ble det gitt rom for at lærerne har ulike behov? Hvordan?</i></p>
<p><u>Interaksjonistisk perspektiv (utvikling av forståelse og innsikt):</u> Hvorfor tok dere lærere dette nye inn i deres praksis? Eventuelt ikke gjorde det?</p> <p>Hvilken holdning hadde du til prosjektet, både i starten og underveis?</p> <p>Hva tenker du er viktige faktorer for at en kompetanseutviklingsprosess skal bli bra? Hvilke faktorer var tilstede / manglet i prosessen vi nå har snakket om?</p> <p><u>Nøytral avslutning</u> Hvordan synes du dette intervjuet var? Tips til forbedring.</p>	<p><i>Hva kjennetegner lærere som er positiv / negativ til å ta i bruk ny kunnskap? Karrierestadium? Tok ledelsen hensyn til lærernes ulike behov? Var lederne «tett på», aktive i prosessen?</i></p>

Vedlegg 3: Intervjuguide ledere

Dette spør jeg om	Dette lurer jeg på
<p><u>Nøytral start:</u> Hvor mange lærere er det i din avdeling / skole? Kan du kort beskrive fordeling i alder og kjønn i din avdeling / skole?</p> <p><u>Instrumentelt perspektiv (beskrive «ytre» hendelser):</u> Kan du beskrive en kompetanseutviklingsprosess du har ledet i din avdeling /din skole? Hvordan brukte lærerne det de lærte i ettertid? Kan du si litt mer om oppstarten av prosjektet, -hvordan jobbet dere for å danne grunnlaget for arbeidet? Var det noen lærere som ikke ville delta? Hvordan forholdt du deg til dem? (Alternativt: Du sier at det var noen som var kritiske. Kan du fortelle litt mer om dette?)</p>	<p><i>Ble det etablert som ny praksis? Organisasjonslæring? Felles forståelse av mål? Hvordan ble lærerne involvert i planlegging av prosjektet? Ble det gitt rom for at lærerne har ulike behov? Hvordan?</i></p>
<p><u>Interaksjonistisk perspektiv (utvikling av forståelse og innsikt):</u> Hvorfor tror du at lærerne tok dette nye inn i sin praksis? Eventuelt ikke gjorde det? Hva tenker du er viktige faktorer for at en kompetanseutviklingsprosess skal bli bra? Hvorfor tror du at noen lærere var kritiske i oppstarten? Endret de holdning etter hvert? Hva var det som fikk dem til å endre holdning? Emosjoner? Motivasjon? Neste gang dere skal starte et utviklingsprosjekt, -hva vil du vektlegge da?</p> <p><u>Nøytral avslutning</u> Hvordan synes du dette intervjuet var? Tips til forbedring.</p>	<p><i>Hva kjennetegner lærere som er positiv /negativ til å ta i bruk ny kunnskap? Karrierestadium? Tok ledelsen hensyn til lærernes ulike behov? Var lederne «tett på», aktive i prosessen?</i></p>

Vedlegg 4. Samtykke og informasjonsskriv til intervjupersoner

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Ledelse av kompetanseutviklingsprosjekter i skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere erfaringer med kompetanseutviklingsprosjekter i videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en masteroppgave i studiet «Master i skoleledelse». Målet er å utvikle kunnskap om hvilke faktorer som påvirker kollektive utviklingsprosjekter. Jeg vil ha fokus på både kollektive og individuelle prosesser, og vil legge vekt på både ytre forhold og opplevelsen av det.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, institutt for lærerutdanning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg er kjent med at din skole har deltatt i flere større kompetanseutviklingsprosesser. Jeg tok derfor kontakt med din rektor, og fikk derigjennom tips om at jeg kan spørre deg. Samlet sett skal jeg intervjuer to lærere og to ledere, fra ulike skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at jeg gjennomfører et intervju med deg. Det vil ta maksimalt 60 minutter. Jeg kommer til å stille noen konkrete spørsmål, men gir også rom til en fri samtale, hvor jeg ber deg dele dine erfaringer med meg. Jeg kommer til å ta opp en lydfil av intervjuet, for å være sikker på at jeg ikke mister informasjon. Denne lydfilen skal jeg transkribere til en word-fil før jeg analyserer den.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved behandlingsansvarlig institusjon vil prosjektleder og prosjektansvarlig (studieveileder) ha tilgang til dine opplysninger.
- Samtykkeskjema: Ditt navn og signatur vil kun være fysisk lagret på dette samtykkeskjemaet. Navnet ditt vil ikke bli oppgitt i transkribering. Samtykkeskjema vil bli oppbevart hos prosjektleder og vil bli makulert ved prosjektets slutt.
- Lydopptaket: Lydopptak vil kun bli lagret på prosjektleders mobiltelefon og PC og vil bli slettet etter transkribering.
- Datamaterialet vil anonymiseres og du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.juni 2020. Etter den tid vil dine personopplysninger og samtykkeskjema slettes. Transkriberingen vil bli lagret for eventuell senere forskning.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Anne Johanne Hatlinghus annha@trondelagfylke.no, 99405143, eller NTNU ved Kristian Firing kristian.firing@ntnu.no, 98842695, (veileder).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kristian Firing
Prosjektansvarlig
veileder

Anne Johanne Hatlinghus
Prosjektleder
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ledelse av kompetanseutviklingsprosjekter i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 20.06.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

