

Elisabeth T. Stranden & Åse F. Sørbrøden

# Hvordan kan vi forstå lederes motivasjon?

*En analyse med utgangspunkt i teori om selvbestemmelse,  
målorientering og mestring*

Masteroppgave i organisasjon og ledelse

Innlevering: Mars 2015

**Veileder:**

**Roger Andre Federici**

NTNU, Norges Teknisk- Naturvitenskapelige Universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt

Trondheim

# INNHOLDSFORTEGNELSE

Sammendrag .....	III
Abstract .....	IV
Forord .....	V
1. Innledning .....	1
1.1 Ikke konfidensiell oppgave.....	2
2. Teori .....	3
2.1 Ledelse.....	3
2.2 Motivasjon.....	4
2.2.1 <i>Indre og ytre motivasjon</i> .....	5
2.2.2 <i>Selvbestemmelsesteori</i> .....	5
2.3 Målorientering .....	8
2.3.1 <i>Mestringsorientering</i> .....	9
2.3.2 <i>Prestasjonsorientering</i> .....	9
2.4 Målstruktur .....	11
2.5 Mestring .....	14
2.5.1 <i>Mestringsforventning (self-efficacy)</i> .....	14
2.5.2 <i>Selvoppfatning</i> .....	16
3. Metode .....	18
3.1 Kvalitativ forskningsmetode .....	18
3.1.1 <i>Fenomenologisk forskning</i> .....	19
3.1.2 <i>Forskerens forforståelse</i> .....	19
3.1.3 <i>Datainnsamling i en fenomenologisk studie</i> .....	20
3.1.4 <i>Valg av forskningssted og informanter</i> .....	21
3.1.5 <i>Beskrivelse av forskningsdeltakere</i> .....	22
3.1.6 <i>Utarbeidelse av intervjuguide</i> .....	23
3.1.7 <i>Gjennomføring av intervju</i> .....	23
3.1.8 <i>Transkripsjon</i> .....	24
3.2 Kvalitet i studien.....	25
3.2.1 <i>Reliabilitet og Validitet</i> .....	25
3.2.2 <i>Generaliserbarhet</i> .....	26
3.2.3 <i>Etiske betraktninger</i> .....	27
3.2.4 <i>Svakheter ved studien</i> .....	28
3.3 Analyse i fenomenologiske studier .....	28
4. Presentasjon av funn og diskusjon.....	31

4.1 Hva er drivkraften i jobben?.....	31
4.1.1 Å være en del av noe .....	31
4.1.2 Frihet i arbeidet.....	33
4.1.3 Å være kompetent .....	34
4.2 Oppgave versus prestasjon .....	35
4.2.1 Fokus på oppgaven .....	35
4.2.2 Fokus på prestasjoner.....	38
4.3 Mestring .....	40
4.3.1 Opplevelsen av å lykkes.....	40
4.3.2 Å være bevisst.....	41
5. Avslutning .....	43
5.1 Forslag til videre forskning.....	44
LITTERATURLISTE:.....	46
Vedlegg .....	50
Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	50
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	52
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring .....	54
Vedlegg 4: Kvittering NSD .....	55

## Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg problemstillingen: *Hvordan kan vi forstå lederes motivasjon?* Motivasjon handler om drivkrefter, hvilke motiv det er som får oss mennesker til å handle. Å reflektere rundt egen motivasjon og handlingsmønstre, er nyttig for å kunne lede seg selv og nyttig for å kunne lede andre. Vi har valgt å analysere lederes motivasjon ut i fra Deci og Ryan (1985) sin teori om selvbestemmelse, videre ser vi dette i lys av teori om målorientering og mestring.

For å belyse vår problemstilling benyttet vi en kvalitativ metode. Bakgrunnen for valg av denne metoden er basert på at vi ønsket å få en forståelse av individets subjektive tanker og opplevelser om seg selv i lederrollen. Vi undersøkte hva som er drivkraften i arbeidet, hvilke erfaringer de har med å mestre og hvordan de opplever det å ikke mestre. Vi har i denne studien intervjuet fire ledere i en større industribedrift som er lokalisert på Vestlandet.

Funnene viser at behovet for tilhørighet, autonomi og kompetanse er sentrale faktorer som må være tilstede for å oppleve motivasjon i arbeidet. Deci og Ryan (1985) påpeker at behovet for tilhørighet ikke er avgjørende for å oppleve indre motivasjon i arbeidet. Men, ut ifra informantenes uttalelser forstår vi det slik at de opplever behovet for tilhørighet som en av flere sentrale drivkrefter. Videre viser studien at attribusjonsmønster kan ha en sentral betydning for hvilke forventninger en har til å mestre, og for hvilke målorientering en tenderer mot. Vi har funnet at målorientering er situasjonsavhengig, at det ikke handler om et enten eller, men om hvilken som er dominerende. Slik vi forstår informantene, har den enkelte sitt tyngdepunkt i ulik grad mot en mestringsorientering, men at det varierer ut i fra ulike situasjoner. Basert på det teoretiske perspektivet at målorientering kan relateres til målstruktur (Skaalvik og Skaalvik, 2014), finner vi at informantene i ulik grad er opptatt av å fremme en læringsorientert målstruktur. Ledere har makt i form av sin posisjon og dermed stor påvirkning på hvordan de ansatte oppfatter læringsklimaet. Derfor er det av stor betydning at ledere er bevisst hvordan de fremstår.

## Abstract

This thesis examines: How we can understand managers' motivation? Motivation is defined as drivers, in other words the motives behind human action. It is useful to reflect on one's own motivation and patten of action for leading yourself and others. This thesis analyze managers' motivation through Deci and Ryan's (1985) self-determination theory, and theories of goal orientation and mastery.

A qualitative methodology has been chosen for this thesis. The qualitative research method was deemed most appropriate to answer the research question, as the aims of the thesis is to establish an understanding of the individual subjective thoughts and experiences in a management role. The thesis examines what the managers' drivers are, their experiences with mastery and their experiences with lack of this mastery.

The findings demonstrate that a sense of belonging, autonomy and competency needs to be present in order to experience motivation at work. Deci and Ryan (1985) argues that the need for belonging is not crucial to an experience of inner motivation at work. However, the respondents statements establishes the need for a sense of belonging as one of the primary drivers for motivation. The study further shows that behavioral patterns could have a significant impact on the expectations of achievement, and an impact on which form of goal orientation an individual is prone to. The thesis finds that goal orientation is situational, meaning that it is not either or, but rather about which is dominant. Based on the respondents input, the thesis argues that each individuals' degree of focus on goal orientation varies, and shifts depending on contexts. Based on the theoretical perspective that goal orientation can be associated to target structure (Skaalvik and Skaalvik, 2014), the thesis finds that the respondents to a varying degree is focused on using target structures for learning purposes. Authority is inherent in a manager role. Managers therefore have a high degree of influence on how the employees perceive the learning environment. How the managers are perceived is hence of great importance.

## Forord

Å arbeide med denne oppgaven har vært en lærerik, krevende og givende prosess.

Som en klok lærer sa: *Oppgaven kommer i tillegg til selve livet*. I tillegg til krevende jobber og familieliv så er dette noe vi i stor grad har fått erfare. Vi vil takke tålmodige menn og barn som har gjort det mulig for oss å gjennomføre dette arbeidet. Videre vil vi takke vår veileder Roger Andre Federici for raske og konstruktive tilbakemeldinger som har motivert oss til å komme i mål med denne oppgaven. I tillegg vil vi takke veileder Anne Torhild Klomsten som bistod oss i startfasen av studien. Vi vil også rette en særlig takk til informantene som stilte opp på intervju, og som bidro med ærlige tanker og som har gitt oss innsikt i deres livsverden. Deres samarbeidsvilje har bidratt til at oppgavens kredibilitet kan styrkes.

Til slutt vil vi takke hverandre for et lærerikt og fruktbart samarbeid som ingen av oss ville ha vært foruten. Dette har vært en god øvelse i samhandling, og vi har erfart at to hoder tenker bedre enn ett. I tillegg har det vært en motiverende faktor å oppleve støtte i hverandre. Dette er gode erfaringer vi tar med oss videre i arbeidslivet.

Arbeidet med masteroppgaven har gitt oss verdifull kompetanse og gode mestringserfaringer. Vi har fått erfare at det er innsats som teller.

Vi som forfattere av denne masteroppgaven står inne for de tolkninger og synspunkter som fremkommer i studien.

Bergen, 12.03. 2015

Elisabeth T. Stranden & Åse F. Sørbrøden

# 1. Innledning

*Skal du gi noe må du passe på å ha noe selv*  
- Jan Spurkeland

Prestasjonskultur i arbeidsliv og konsekvenser av en slik kultur finner vi ofte på dagsordenen. En stadig økende konkurranse i markedet medfører et større behov for kompetent og motivert arbeidskraft. Motivasjon er høyt verdsatt i arbeidslivet fordi det er en forutsetning for at arbeidstakere og ledere skal kunne trives og utvikle seg i jobben (Mikkelsen & Laudal, 2014). Høy motivasjon blant ansatte sies derfor å være et viktig konkurransefortrinn. Tiltro til egne evner til å mestre er avgjørende for å håndtere økende krav og for å opprettholde motivasjon i arbeidet. Vi har i denne studien tatt utgangspunkt i ledere, men ønsker å presisere at ledere også er ansatte.

Å være leder kan forstås som en prestasjonsrelatert aktivitet. Ledere er i stor grad styrt av mål og måloppnåelse, og leders motivasjon og evne til å mestre sitt arbeid er en sentral faktor for å nå organisasjonens mål. God ledelse og utvikling av et godt arbeidsmiljø krever engasjerte og motiverte ledere som opplever at de mestrer arbeidet. Einarsen og Skogstad (2008) påpeker at drivkraften for å mestre krav og utfordringer over tid, ligger i opplevelsen av å bidra til noe meningsfylt, kombinert med personlig utvikling og vekst. Spurkeland (2013) hevder at skal man kunne gi noe så må man passe på å ha noe selv, ellers så går man tom og blir gjerne uinspirert eller utbrent. For å lede andre, er det viktig å kunne lede seg selv. Dette fordrer at ledere har høy bevissthet rundt egen motivasjon.

Tema for vår studie er ledelse og motivasjon. Målet er å få en forståelse av lederes underliggende mål og drivkrefter. En kvalitativ metode ble benyttet i studien for å belyse vår problemstilling. Vi var så heldige å få muligheten til å intervju fire ledere i en stor industribedrift lokalisert på Vestlandet. Vi undersøkte hva som er drivkraften i jobben deres og hvordan de opplever seg selv som leder. Videre undersøkte vi hvilke erfaringer de har med å mestre og hvordan de opplever det å ikke mestre.

Ledelse og motivasjon er et tema som vi har stor interesse for både gjennom jobberfaringer og studier. Når motivasjon nevnes i sammenheng med ledelse, handler det som oftest om hvordan ledere best mulig motiverer de underordnende (Brochs-Haukedal, 2013). Med

erfaring både som leder og HR Rådgiver, hvor vi blant annet har jobbet mye med ledere i organisasjonen, var dette et naturlig valg av tema som vi ønsket å utforske nærmere.

Spurkeland (2013) peker på at som leder må en ha høy bevissthet om motivasjonskrefter som påvirker både medarbeiderne og en selv. For å kunne forstå andre så må en først forstå seg selv. Dette ble vårt utgangspunkt for valg av følgende problemstilling:

***Hvordan kan vi forstå lederes motivasjon? En analyse med utgangspunkt i teori om selvbestemmelse, målorientering og mestring.***

Gjennom forskningsprosjektet ønsket vi å få en dypere innsikt i lederes motivasjon. Det finnes mange forskjellige teoretiske retninger som forklarer motivasjon. I vår studie har vi valgt å analysere motivasjon ut i fra Deci og Ryan (1985) sin teori om selvbestemmelse. Videre ser vi dette i lys av teori om målorientering og mestring, da særlig Bandura (1997) sin teori om mestringsforventning. Vi ønsker også å se nærmere på hvordan målorientering kan relateres til organisasjonens målstruktur.

### **1.1 Ikke konfidensiell oppgave**

Dette forskningsprosjektet er en ikke konfidensiell oppgave. Den er ikke bedriftsspesifikk eller skrevet på oppdrag for noen. Vi har benyttet fiktive navn for å bevare informantenes anonymitet.



## 2. Teori

I dette kapittelet gjør vi rede for det teoretiske grunnlaget for forskningsprosjektet. Vi starter med en redegjørelse av begrepet ledelse. For å beskrive motivasjon tar vi utgangspunkt i indre og ytre motivasjon, og vektlegger her Deci & Ryan (1985) sin teori om selvbestemmelse som en beskrivelse av indre motivasjon. Videre ser vi på teori om målstruktur og målorientering. I dette kapittelet vil vi også inkludere teori om attribusjon, da forskning indikerer at det er en sammenheng mellom målorientering og attribusjonsmønster (Dweck, 2000). Til slutt i teoridelen redegjør vi for mestring, og da spesielt Bandura (1997) sin teori om mestringsforventning (self-efficacy) og teori om selvoppfatning, da dette er teorier som er nært knyttet til indre motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2014).

### 2.1 Ledelse

*Dog se, til slikt behøver vi leder - med mot og innsikt nok.  
Hvor finnes han?  
- Henrik Ibsen*

Det finnes flere definisjoner av ledelse, men til tross for stor variasjon så er det mulig å finne noen felles kjennetegn som går igjen i et flertall av disse. Vi har valgt å trekke frem Northouse (2013) sin definisjon:

“Leadership is a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal” (Northouse, 2013 s.5).

Ledelse er en spesiell atferd som mennesker utviser i den hensikt å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd. Når ledelse skjer innenfor rammen av en organisasjon, er hensikten med ledelse vanligvis å få andre til å arbeide for å realisere bestemte mål, å motivere dem til å yte mer, og å få dem til å trives i arbeidet (Jacobsen og Thorsvik, 2010). Relasjonstenkingen innenfor ledelse har med tiden fått økende oppmerksomhet. Her fokuseres det på det mellommenneskelige aspektet og hvordan man kan motivere medarbeidere. Innenfor den relasjonsrettede, menneskeorienterte vinklingen på ledelse finner man *relasjonsledelse*, som handler om å gjøre andre gode. Å lede handler om å forløse krefter hos de som blir ledet og det skjer først og fremst gjennom dialog og samspill. Det innebærer mindre kontroll og mer innflytelse, og selvledelse står sentralt her (Spurkeland, 2013). Slik vi

bruker begrepet i forskningsprosjektet, gjelder det først og fremst leders evne til å lede seg selv. Som Spurkeland (2013) påpeker, for å kunne lede andre på en god måte er det viktig å lede seg selv. Dette innebærer at ledere innehar denne kompetansen.

Ledere har makt i form av sin posisjon og dermed mulighet til å påvirke de ansattes arbeidsforhold og motivasjon. Gjennom hvordan ledere fremstår, viser de sine verdier og ståsteder, og er således rollemodeller både for sine medarbeidere, men også kolleger og andre interessenter i organisasjonen. Et viktig aspekt er ikke bare hva ledere sier, men også den faktiske handlingen. Argyris og Schön (1978) har utviklet en teori om dette fenomenet, og kaller det *uttrykt teori* versus *bruksteori*. Uttrykt teori blir den teorien som vi tyr til for å forklare våre handlinger, mens bruksteori er den teorien som faktisk styrer vår atferd i en bestemt situasjon (Argyris, 2004). For å utøve dette krever det selvinnsikt og evne til å reflektere over egen atferd, hvis ikke kan det føre til uoverensstemmelser mellom våre argumenter og forklaringer av våre handlinger.

## 2.2 Motivasjon

*Motivasjon er kunsten å få folk til å gjøre noe, fordi de ønsker å gjøre det*  
- Dwight D. Eisenhower

Begrepet motivasjon kommer fra det latinske ordet «movere» som betyr «å bevege». Det handler om drivkrefter, hvilke motiv det er som får oss mennesker til å handle. Begrepet fremkaller hos mange assosiasjoner til entusiasme og energi. I generell forstand brukes motivasjonsbegrepet til å fange inn problemstillinger som har sammenheng med årsaker til menneskers atferd (Einarsen og Skogstad, 2008). Motivasjonspsykologien er opptatt av å forklare retningen i vår atferd, hvorfor vi velger en retning fremfor en annen. Pintrich & Schunk (2002) hevder at motivasjon er en prosess hvor målrettet aktivitet fremkalles og opprettholdes. Skaalvik og Skaalvik (2014) sier videre at motivasjon er en prosess som ikke kan observeres direkte, men indirekte gjennom våre handlinger – som valg av oppgaver, innsats og utholdenhet.

Kilden til motivasjon finnes ikke bare i individet selv, men også i det sosiale og kulturelle samspillet på arbeidsplassen (Bråten, 2002). Således ser vi at arbeidsmiljøet har innvirkning

på den enkeltes motivasjon. Organisasjonsforskning har forsøkt å vise at man har ulike underliggende mål ved å skille mellom en indre og en ytre motivasjon (Deci og Ryan, 1985).

### 2.2.1 Indre og ytre motivasjon

*Når jeg ønsker å gjøre noe, presterer jeg bedre enn når jeg må gjøre noe.  
Jeg ønsker for meg, jeg må for deg  
-Whitmore 1997*

Tradisjonelt har man skilt mellom indre og ytre motivasjon. En ytre motivasjon har rot i egenskaper som ligger utenfor selve aktiviteten, slik som ytre belønninger og incentiver som eksempelvis lønn, bonus og status som motiverer til innsats. For mye vekt på ytre belønning kan trekke oppmerksomheten bort fra gleden ved å utføre selve arbeidet (Deci og Ryan, 2000). Belønninger og tilbakemeldinger kan i utgangspunktet sies å være en ytre motivasjonsfaktor, men fokuserer man på medarbeiderens kompetanse når tilbakemeldingen gis og ikke på selve prestasjonen med tilhørende belønning, vil dette virke indre motiverende (Martinsen, 2009). Indre motivasjon defineres som noe som oppstår når man motiveres av arbeidet i seg selv, og når arbeidsoppgavene oppleves som meningsfulle og interessante (Deci & Ryan, 2000). White (1959) var tidlig ute med teorien om at mennesker har grunnleggende behov for kompetanse, som har hatt stor betydning for senere forskning. Deci og Ryan (1985, 2002) videreførte denne teorien ved å inkludere autonomi og tilhørighet. Dette var utgangspunktet for utviklingen av *Selvbestemmelsesteorien* (Deci og Ryan, 1985).

### 2.2.2 Selvbestemmelsesteori

Flere teoretikere har sett på indre motivasjon som noe som springer ut av grunnleggende behov hos mennesket. Et fellestrekk i studiene er at de forutsetter at mennesket har en naturlig tendens eller et medfødt behov for å utvikle kompetanse (Skaalvik og Skaalvik, 2014). Deci & Ryan (2000) har identifisert tre grunnleggende behov som må være til stede for å oppleve psykologisk vekst, integritet og trivsel. Dette er *behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet*.

## **Kompetanse**

Behovet for kompetanse defineres ikke som oppnådd kompetanse, men et behov for å mestre noe og føle at man har mulighet til å påvirke omgivelsene (White, 1959). Man opplever seg kompetent når handlingene er menings- og virkningsfulle, og når man får uttrykt sin kompetanse ovenfor andre (Deci & Ryan, 2002). Behovet for kompetanse er en viktig drivkraft for å engasjere seg i utfordrende arbeidsoppgaver og for å ha utholdenhet når oppgavene blir krevende (Skaalvik og Skaalvik, 2014). I følge teorien må medarbeidere ha tro på egen kompetanse for å være indre motivert for en oppgave (Gagne og Deci, 2005). Bandura og Locke (1989) kaller det å ha troen på egen kompetanse for «mestringstro», som vil si i hvilken grad en selv har tillit til at man har de nødvendige forutsetningene for å møte ulike utfordringer. Denne forventningen om å mestre vil ha direkte påvirkning for hvilke oppgaver en velger. Lai (2011) påpeker at det ikke er tilstrekkelig å ha tro på egen kompetanse for å kunne prestere, medarbeidere må også få brukt sin kompetanse. Ny forskning tyder på at medarbeideres opplevelse av å få brukt kompetansen sin i arbeidet har klare konsekvenser for motivasjon. En opplevd kompetansemobilisering er knyttet til trivsel på jobb, økt tro på egen mestring og en sterkere følelse av å ha verdi i sitt arbeid (Parker 2003, Morrison, Cordery, Girardi og Payne 2005; Lai 2011). Videre viser forskning en positiv sammenheng mellom støtte fra omgivelsene og utvikling av kompetanse (Hetland et al., 2010). Deci og Ryan (2000) hevder at positiv tilbakemelding fra omgivelsene vil påvirke hvordan en oppfatter sin kompetanse. Således er tro på egen kompetanse, en opplevelse av muligheten til å få brukt sin kompetanse, i tillegg til støtte fra omgivelsene, av stor betydning for indre motivasjon. Kompetanse er nært knyttet til det å oppleve mestring, som vi vil komme nærmere inn på under kapittelet om mestring.

## **Autonomi**

Behovet for autonomi beskrives som at mennesket har et grunnleggende behov for selvbestemmelse og at man handler ut i fra egen fri vilje i motsetning til aktiviteter som gjennomføres på grunn av en ytre påvirkning (Deci og Ryan, 1985, 2000). Selvbestemmelse er knyttet til en opplevelse av indre kontroll, noe som forutsetter en viss grad av valgfrihet. Mennesker er aktive agenter i utformingen av sitt eget liv, og som Laudal og Mikkelsen (2014) påpeker vil det å ha fullstendig kontroll over andre mennesker være hverken ønskelig eller etisk riktig. Ved å gi ansatte medbestemmelse og mulighet til å påvirke egen jobbsituasjon, vil dette kunne bidra til økt jobbengasjement og trivsel, og dermed styrke den indre motivasjon. Ansatte som opplever høy grad av autonomi i jobben vil i følge Laudal og

Mikkelsen (2014) bruke mer tid og større innsats på oppgavene, og tar flere initiativer og mer ansvar for å mestre oppgavene og fullføre dem. En opplevelse av for mye detaljstyring og kontroll i jobben kan true følelsen av autonomi og dermed virke negativt inn på ens indre motivasjon, fordi det trekker oppmerksomheten over på ytre forhold. Ved å legge til rette for autonomi i jobben, så er en med på å anerkjenne den enkelte, som vil bidra til å gi økt tro på egen mestring (Deci og Ryan, 2000). Forskning har vist at støttende ledelse eller såkalt relasjonsorientert ledelse er sentral for opplevelsen av autonomi og indre motivasjon, og som igjen påvirker arbeidsprestasjoner (Deci, Connell og Ryan, 1989). Videre viser forskning at autonomibehovet blir styrket av konstruktive tilbakemeldinger, oppmuntring og oppfølging i arbeidet (Deci & Ryan, 1985, Gagne & Deci, 2005). Nyere forskning (Kuvaas og Dysvik, 2012) viser positiv sammenheng mellom opplevd jobbautonomi og høye jobbprestasjoner hos ansatte som scoret høyt på indre motivasjon.

### **Tilhørighet**

Tilhørighet er den tredje hovedfaktoren i teorien om selvbestemmelse. En følelse av tilhørighet omhandler å føle seg som en del av noe, å opprettholde en relasjon til både enkeltpersoner og til hele fellesskapet. Dette beskrives som en opplevelse av å være til nytte, akseptert og verdsatt av omgivelsene (Deci & Ryan, 2000). Forskning viser at det er en sammenheng mellom en følelse av tilhørighet og opplevd sosial støtte. En følelse av tilhørighet kan i følge Federici og Skaalvik (2013) å være en konsekvens av sosial støtte. Tilhørighet i form av opplevd sosial støtte fra ledere viser seg å ha en positiv innvirkning på jobbprestasjoner (Hetland, 2011). Studier viser at jo mer upersonlig og formell relasjon til lederen, desto svakere arbeidsprestasjoner (Kuvaas og Dysvik, 2012). Læringsmiljø som fremmer en følelse av tilhørighet kjennetegnes av anerkjennelse, omsorg og trygghet (Deci og Ryan, 2000).

Deci og Ryan (2000) inkluderer behovet for tilhørighet i sin teori, men understreker at tilhørighet til en gruppe ikke er en absolutt forutsetning for indre motivasjon. Dette skyldes at mennesker ofte engasjerer seg i aktiviteter uten å være avhengig av andre. Likevel, ifølge Baumeister og Leary (1995), har mennesker et grunnleggende behov for å etablere og opprettholde et minimum av varige og positive relasjoner til andre. Hvor stort behovet for tilhørighet for mennesket er, kan illustreres ved at de fleste samfunn bruker sosial inklusjon som belønning og sosial eksklusjon som straff (Rønning, Matthiesen, Glasø, Broch-Haukedal,

2013). Her ser vi at det er uenigheter mellom teoretikerne innenfor fagfeltet og viktighetsgraden av de ulike behovene.

Deci og Ryan (1985) hevder med bakgrunn i egen forskning at enhver organisasjon bør etterstrebe og tilfredsstill disse behovene, da dette er faktorer som fremmer indre motivasjon hos mennesket. Men selv om selvbestemmelsesteorien legger størst vekt på behovet for autonomi, spiller hvert av disse behovene en viktig rolle for utvikling. Alle behovene må være til stede, en eller to er ikke tilstrekkelig. Når mennesker opplever rimelig behovstilfredshet, vil de ikke nødvendigvis handle for å tilfredsstill behov, men gjøre det som de selv opplever som interessant eller viktig. Det vil si at handling er basert på indre motivasjon istedenfor ytre motivasjon (Deci og Ryan, 2000). Studier tyder på at ytre belønninger som lønn kan redusere den indre motivasjonen, mens derimot positive tilbakemeldinger har konsekvent en positiv innvirkning på indre motivasjon (Deci m.fl. 1999). Videre viser forskning at indre motivasjon er essensielt for at ansatte skal trives og lykkes i sitt arbeid, og dermed ønske å bli værende i den aktuelle bedriften (Kuvaas og Dysvik, 2010). Det optimale er å få drive med meningsfulle og selvvalgte oppgaver hvor man opplever en indre motivasjon, men som leder og ansatt så blir en pålagt arbeidsoppgaver hvor en kan oppleve at behovene trues, og en kan da oppleve mindre grad av indre motivasjon.

Hvilke mål den enkelte medarbeider ønsker å forfølge, vil være avhengig av i hvilken grad en opplever at arbeidsoppgaver og samhandling i jobben tilfredsstill behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Mikkelsen & Laudal, 2014). Forskning viser at det er en sammenheng mellom ulike former for motivasjon og målorientering (Dweck, 2000). Målorientering har fellestrekk med både indre og ytre motivasjon, bare at det kan sies å være orienteringer som ligger til grunn for våre handlinger.

### **2.3 Målorientering**

For å forstå ens motivasjon må vi vite hvilke mål og verdier den enkelte legger til grunn (Skaalvik og Skaalvik, 2014). Teorien har sin forankring i kognitiv motivasjonsteori, hvor man er opptatt av hvilken underliggende orientering den enkelte har. Forskning på målorientering er hovedsakelig gjennomført i løpet av de siste tjue årene, og mye av forskningen er gjort i skolen. Likevel kan en anta at de samme mønstrene finnes i ulike kontekster, og at det dermed kan trekkes paralleller til ledelse og organisasjonsutvikling.

Teorien betrakter atferd som intensjonal og målrettet, og forsøker å forklare årsakene til at noen involverer seg i lærings- og utviklingsarbeid og hvorfor noen velger å ikke involvere seg (Meece m.fl.,2006; Skaalvik og Skaalvik, 2014). Målorientering kan sees på som en motivasjonskraft som påvirker den enkeltes konkrete mål (Skaalvik og Skaalvik, 2014). Videre har Dweck (2000) identifisert to hovedtyper av målorientering, dette er *mestringsorientering* og *prestasjonsorientering*.

### *2.3.1 Mestringsorientering*

Mestringsorientering viser til mål om økt forståelse, mer innsikt, bedre ferdigheter og mestring av oppgaver. For mestringsorienterte oppleves selve oppgaveinnholdet som meningsfullt, hvor fokuset er på å utvikle innholdsforståelse og på selve arbeidsprosessen (Meece,1991). Videre er læring og kompetanseøkning et mål i seg selv, og følelse av kompetanse er avhengig av forbedring av prestasjoner sammenlignet med tidligere prestasjoner (Nicholls, 1983). Læring og kompetanse erverves gjennom innsats, og innsats blir sett på som nødvendig for å utvikle seg. Denne målorienteringen kalles også «oppgaveorientering», «ferdighetsmål» eller «prosessmål» da oppmerksomheten er rettet mot hva vi gjør. Målet oppleves å være innenfor ens egen kontroll og lite påvirket av ytre faktorer, slik som eksempelvis sosial sammenligning med andre kolleger. Den mestringsorienterte utvikler kompetanse gjennom forbedring av egne ferdigheter, og det å feile regnes for å være en nødvendig del av en læringsprosess (Dweck, 2000). Nicholls (1989) beskriver hvordan ny innsikt og forståelse, og evne til å se motsetninger eller utviklingspotensial i sine egne ideer, krever mestringsorientering. Studier viser at mestringsorienterte søker utfordrende arbeidsoppgaver fordi de ønsker å utvikle sin kompetanse, og det å feile vil gi nyttig informasjon om forbedringspotensial (Vianen, De Pater, & Preenen, 2008). Videre viser studier at utfordringer, interesse og opplevd kontroll er faktorer som bør bakes inn i arbeidsoppgaver for å fremme en læringsorientering (Ames, 1992).

### *2.3.2 Prestasjonsorientering*

Prestasjonsorientering viser til mål om å hevde seg prestasjonsmessig. Den prestasjonsorienterte kjennetegnes av å være resultatorientert og opptatt av hvordan en blir oppfattet av andre. Denne tilnærmingen blir også kalt for «egoorientert» da en her er opptatt av seg selv i lærings situasjonen. Det er viktigere hvordan en oppfattes enn hva en lærer. Eksempelvis vil en leder som er prestasjonsorientert ha fokus på å ikke gjøre feil eller fremstå

som dum ovenfor sine kolleger, fremfor å ha fokus på å lære og å utvikle seg selv som person og leder. Målet er å gjøre det godt og oppnå en positiv vurdering av ens kompetanse og oppnå anerkjennelse blant kolleger. Sosial sammenligning er en sentral faktor, og en følelse av kompetanse er avhengig av hvordan en presterer sammenlignet med andre. Læring og kompetanse er ikke et mål i seg selv, men et middel for å oppnå andre mål. Det er viktigere å gjøre tingene riktig for å unngå å mislykkes (Skaalvik og Skaalvik, 2014).

I nyere forskning deles prestasjonsorienteringen i to; en *offensiv orientering* der målet er å demonstrere bedre kompetanse enn andre og bli best, og en *defensiv orientering* der målet er å unngå å bli dårligst, dumme seg ut eller fremstå i et dårlig lys. Studier viser hvordan den dominerende orienteringen, kan være avgjørende for hvordan individet engasjerer seg i arbeidsoppgaver og for hvilken tilnærming som tas i bruk. Den offensive prestasjonsorienterte søker utfordrende arbeidsoppgaver for å oppnå suksess i motsetning til den defensiv prestasjonsorienterte som ikke søker utfordrende arbeidsoppgaver i redsel for ikke strekke til (Pintrich 2000, Elliot & Church 1997, Middleton & Midgley 1997). En offensiv prestasjonsorientering henger sammen med høy forventning til mestring og høy selvoppfatning. Denne orienteringen er fremtredende når vedkommende er ganske sikker på å mestre oppgaven eller aktiviteten. En defensiv egoorientering er mer vanlig hos personer med lav forventning til mestring og lav selvoppfatning. Dette kan forstås ved at det er lettere og mer realistisk for personer med høy selvoppfatning å sette høye mål på å bli best, mens personer med lav selvoppfatning blir mer opptatt av å ikke fremstå i et uheldig lys (Skaalvik og Skaalvik, 2014).

Slik står de to målorienteringene på mange måter i kontrast til hverandre. Nicholls (1983) påpeker at de ikke forekommer som rene typer, men at de går over i hverandre og at det heller er snakk om hvilke som er dominerende. Ulike orienteringer kan være til stede samtidig i en og samme person. Eksempelvis er det nødvendigvis ikke en motsetning mellom et mål om å utvikle kompetanse og å demonstrere kompetanse. Den dominerende orienteringen vil være avgjørende for hvordan individet engasjerer seg i arbeidsoppgaver og for hvilken årsaksforklaring som tas i bruk. Årsaksforklaringer er hvordan vi søker å forstå hvorfor noe skjer, å finne forklaringer til atferd. Den teoretiske benevnelsen for dette er *attribusjon*.

Med attribusjonsmønster menes hvordan man bevisst eller ubevisst forklarer egne prestasjoner (Weiner, 1988; Skaalvik og Skaalvik, 2014). Prestasjoner eller resultater kan



attribueres til indre årsaker som innsats og strategi, evner eller uflaks. Den mestringsorienterte attribuerer gjerne gode resultater til innsats og mindre gode resultater til manglende innsats og/ eller feil strategi. Innsats og strategi oppfattes som kontrollbare årsaker og regnes som det mest heldige attribusjonsmønsteret (Graham og Williams, 2009, Stipek, 1988; Skaalvik og Skaalvik, 2014). Når den oppgaveorienterte mislykkes, blir han opptatt av hva han kan gjøre annerledes neste gang. Den prestasjonsorienterte oppfatter gode resultater som ensbetydende med gode evner, og mindre gode prestasjoner attribueres til manglende evne. Å lykkes betyr å få bedre resultater enn andre med samme innsats, eller å prestere like godt med mindre innsats. Den prestasjonsorienterte iverksetter gjerne en ekstra innsats når han forventer å gjøre det bedre enn andre. Når prestasjoner attribueres til evner er det lite en kan gjøre til eller fra, nederlag virker derfor truende på selvværdet. Å yte høy innsats kan virke truende på selvværdet, fordi innsats kan tolkes som et tegn på at evnene ikke strekker til (Meece m.fl., 2006; Skaalvik og Skaalvik, 2014).

Forskning viser at målorientering kan være relatert til hvilke signaler organisasjonen sender ut som helhet, altså organisasjonens målstruktur. Dette betyr at ansatte kan oppleve at organisasjonen fremmer en mestrings- eller prestasjonsorientering gjennom hva som prioriteres og belønnes (Skaalvik og Skaalvik, 2014).

## **2.4 Målstruktur**

*De organisasjoner som skal lykkes i fremtiden, må være organisasjoner som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivå i organisasjonen*  
- Senge 1999:10

Begrepet målstruktur er hentet fra teori om målorientering og betegnes av flere teoretikere som synonymt med begrepet læringsklima. Læringsklima blir dog betegnet som et videre begrep enn målstruktur og kan refereres til den enkeltes opplevelse av læringsklimaet (Skaalvik og Skaalvik, 2014). Vi har valgt å ikke skille mellom disse begrepene i oppgaven. Målstruktur reflekterer hva som er viktig i en organisasjon. Det er de signalene organisasjonen sender ut til de ansatte om hva som er verdifullt, hva som prioriteres og hva som belønnes. Det er den enkeltes opplevelse som er avgjørende for om læringsklimaet oppfattes som mestrings- eller prestasjonsorientert (Skaalvik og Skaalvik, 2014). Dette gjør at personer i samme miljø kan ha ulik oppfatning av organisasjonens målstruktur, noe som gir

seg utslag i atferd. En læringsorientert målstruktur referer til et miljø som verdsetter innsats, personlig utvikling og mestring, og som anser feiltrinn som en legitim og nødvendig del av læringsprosessen. En prestasjonsorientert målstruktur har fokus rettet mot prestasjoner, resultater og sosial sammenligning. Den enkelte er redd for å gjøre feil da dette oppleves som truende da de grunnleggende reglene er å unngå feil. Et læringsklima som preges av konkurranse og frykt for å mislykkes, gjør at det blir vanskelig å få til læring og et godt samarbeid (Skaalvik og Skaalvik, 2014).

Forskning viser at det er en klar sammenheng mellom opplevelse av en læringsorientert målstruktur og opplevelse av støtte og tilhørighet (Federici og Skaalvik, 2013). I følge Meece (1991) så fremmes en læringsorientert målstruktur når individet opplever oppgaveinnholdet som meningsfylt, og når fokus legges på å utvikle innholdsforståelse og på selve arbeidsprosessen. Videre viser forskning at en læringsorientert målstruktur har en positiv innvirkning på indre motivasjon, hjelpesøkende atferd og innsats, mens en prestasjonsorientert målstruktur derimot har ingen signifikant innvirkning på de samme variablene (Skaalvik og Skaalvik, 2014). Wolters (2004) viser i sine studier at en læringsorientert målstruktur har en positiv korrelasjon til innsats, utholdenhet og mestringsforventning, mens en ikke ser en slik sammenheng i en prestasjonsorientert målstruktur. I prestasjonsorienterte miljøer er det i større grad observert negative strategier, som det å søke lette eller altfor vanskelige oppgaver, eller å gi opp eller redusere innsats ved hindringer (Robert m.fl.1997). Videre viser nyere forskning at et mestringsorientert klima er mer nyttig for jobbprestasjoner generelt enn et prestasjonsorientert klima (Nerstad, Richardsen og Roberts, 2013). Kuvaas og Dysvik (2012) viser at jo mer støttende ledelsesklima desto bedre organisatoriske resultater

Nyere studier viser hvordan leders målorientering kan ha innvirkning på de ansatte i organisasjonen (Preenen, Vianen & Pater, 2012). Leders målorientering kan enten støtte opp under eller redusere ansattes initiativ til å involvere seg i utfordrende arbeidsoppgaver. Prestasjonsorienterte ledere ser ut til å være mer opptatt av å demonstrere egen kompetanse i stedet for å gi støtte til ansatte til å involvere dem i utfordrende arbeidsoppgaver. Dette viser seg mest fremtredende hos de offensiv prestasjonsorienterte lederne som har høy oppgavemyndighet ovenfor sine ansatte, og hvor de ansatte er mindre selvstyrte. Dette kan føre til at ansatte opplever jobben som lite meningsfylt, da de ikke får brukt eller videreutviklet sin kompetanse. Et resultat av dette kan være at ansatte slutter i jobben og

organisasjonen mister verdifull kompetanse. Slike organisasjoner kan også få problemer med å rekruttere ønskede ressurser (Preenen, Vianen & Pater, 2012). Mye tyder på at mestringsorienterte ledere vil tilrettelegge for utvikling av kompetanse og involvere ansatte i utfordrende arbeidsoppgaver. Slike ledere er opptatt av å støtte, utvikle og å gjøre sine ansatte gode, da det vil komme organisasjonen til gode (Preenen, Vianen & Pater, 2012). Schein (1982, 1983)) peker på at mestringsorienterte ledere støtter sine ansatte i å utvikle ferdigheter gjennom den daglige kommunikasjonen og sine bruksverdier.

Organisasjoner med en læringsorientert målstruktur er nært knyttet til begrepet *en lærende organisasjon*. Senge (1999) som blir betraktet som en sentral teoretiker innen fagfeltet, har følgende definisjon:

«Organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap» (Senge, 1999 s. 9).

Læring i organisasjoner skjer i nært samspill mellom leder og medarbeider. Andre viktige kjennetegn for en lærende organisasjon er kontinuerlig fokus på læring og utvikling, personlig mestring og at feiltrinn regnes som en nødvendig del av en læringsprosess (Senge, 1999). Dette er i tråd med Laudal og Mikkelsen (2014) som påpeker at for å bli motivert, hjelper det at arbeidsoppgavene er utfordrende, at de krever en viss grad av kreativitet og at det er rom for å feile, og lære av dem. Dette er elementer som også fremheves i en læringsorientert målstruktur. Videre hevder Senge (1999) at organisasjoner har for mye fokus på å kontrollere ansatte i stedet for å ha fokus på å lære og å belønne den enkeltes nysgjerrighet. Personlig mestring er den første av Senge (1999) sine *fem disipliner* som han mener må være til stede i en lærende organisasjon. I tillegg til kompetanse for å utøve ferdigheter, påpeker Senge (1999) at det er viktig at den enkelte videreutvikler sine evner til å skape de resultatene en ønsker å oppnå for å oppleve personlig mestring.

## 2.5 Mestring

*Only one who devotes himself to a cause with his whole strength and soul can be a true master. For this reason mastery demands all of a person*  
- Albert Einstein

Vi forbinder ofte mestring med å klare noe eller å prestere. Hvilke erfaringer en har med å mestre og hvilke forventninger vi har til mestring, er avgjørende for våre opplevelser og for hva som driver oss. Mestring har en sentral betydning for den enkeltes valg og motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2014). Vi har valgt å trekke frem Bandura (1997) sin teori om *Self-efficacy*, på norsk kalt mestringsforventning, som anses å være en av de mest sentrale teoriene innen fagfeltet. I tillegg trekker vi inn teori om selvoppfatning, da dette er teori som er nært knyttet til mestring og motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2014).

### 2.5.1 Mestringsforventning (*self-efficacy*)

Bandura (1997) legger til grunn for teorien at mennesker er agenter i eget liv og handler derfor intensjonalt, ut i fra en hensikt. Mestringsforventning handler om vår oppfatning av egen evne til å utføre konkrete handlinger i spesifikke situasjoner. Hvorfor en har forskjellig motivasjon til å gå i gang med en arbeidsoppgave forklarer Bandura (1997) ut i fra forventninger om mestring, det vil si forventninger om å lykkes med en oppgave. Bandura (1997) definerer *self-efficacy* slik:

«Perceived self-efficacy is defined as people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performance. It is concerned not with the skills one has but judgments of what one can do with whatever skills one possesses» (Bandura, 1986 s.391).

Mestringsforventning handler om ens bedømmelse av hvor godt en er i stand til å planlegge å utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver. Bandura (1997) peker på at mestringsforventning gir større mot til å prøve seg på utfordringer og styrker utholdenheten i krevende situasjoner. En forventning om mestring vil variere med oppgavene en står overfor. Jo mer tro på resultatet, desto mer innsats yter vi. Mennesker tenderer til å styre unna situasjoner og oppgaver som stiller krav til kompetanse som en ikke tror en kan imøtekomme. I møte med utfordringer vil eksempelvis en leder som tviler på egne evner kunne reagere med å yte mindre eller gi opp når han møter på problemer. Den som har høye forventninger til mestring, har større mot til å gå i gang med utfordrende oppgaver og viser større utholdenhet når de møter på vanskeligheter. Dette kan forklare hvorfor noen «trigges» av utfordringer og

søker stadig nye utfordringer, og hvorfor andre vegrer seg (Bandura, 1977). Slik ser vi at mestringsforventning er nært knyttet til målorientering.

Bandura (1997) beskriver fire hovedkilder til mestringsforventning. Disse er *mestringserfaringer, andres eksempler, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*. Både forskning (Usher & Pajares, 2008b i Schunk & Usher, 2012; Skaalvik og Skaalvik, 2014) og sosial kognitiv teori (Bandura, 1997) viser at mestingserfaringer er den mest betydningsfulle kilden til mestringsforventning. Vi har derfor valgt å vektlegge mestingserfaringer i denne oppgaven. Tidligere erfaringer med å lykkes med en oppgave gjør at man har ekte forventninger til å mestre en tilsvarende oppgave. I motsatt fall vil erfaringer med nederlag kunne svekke vår mestringsforventning (Bandura, 1997).

Bandura (1986) peker på sammenhengen mellom attribusjon og mestringsforventning. Hvordan en betrakter evner virker inn på hvilken forventning en har til mestring. Ser en på evner som noe stabilt, så vil det å feile redusere forventningene til å mestre. Hvis en derimot ser på evner som noe som erverves gjennom innsats, vil det å feile kunne sees på som en viktig læringsprosess og vil dermed ikke virke negativt inn på forventningen om å mestre. En viktig forutsetning for at en skal kunne opprettholde attribusjon til innsats, er at en erfarer at innsats nytter (Skaalvik og Skaalvik, 2014). Studier har vist at den som har en høy mestringsforventning attribuerer nederlag til lav innsats, mens den med lav mestringsforventning attribuerer nederlag til manglende evner (Miller, 2002; Skaalvik og Skaalvik, 2014). Hvordan en attribuerer handlinger vil være avgjørende for hvilke mestingserfaringer som dannes, for valg av oppgaver og hvor mye innsats en legger ned i handlingen (Moen, 2013). Således ser vi at betydningen av god opplæring, tilpassede arbeidsoppgaver sammen med et gunstig attribusjonsmønster er sentralt for å oppleve mestring og for motivasjon. Som vi har sett så er vår oppfatning av egen evne til å utføre konkrete handlinger i spesifikke situasjoner av sentral betydning for å oppleve mestring. Slik ser vi at mestringsforventning er nært knyttet til selvoppfatning.

### 2.5.2 Selvoppfatning

*It's like everyone tells a story about themselves inside their own head. Always. All the time. That story makes you what you are. We build ourselves out of that story*  
- Patrick Rothfuss

Selvoppfatning er et samlebegrep for den bevisste oppfatningen en har av seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2014). Mennesket har et grunnleggende behov for en positiv selvoppfatning og anerkjennelse fra andre (Deci og Ryan, 1985). Den oppfatningen vi har av oss selv er en viktig forutsetning for våre tanker, følelser, motiver og handlinger, og er således et resultat av de erfaringene vi gjør og hvordan vi forstår og tolker disse erfaringene.

Rosenberg (1979) sier følgende:

“(...) the individual behaviour is based not on what he or she is actually like but on what the individual thinks he or she is like” (Rosenberg, 1979; Skaalvik og Skaalvik, 2014 s. 80).

Bandura (1977) skiller mellom indre og ytre kilder til selvoppfatning. Erfaringer med å mestre forstås som en indre kilde, og andres vurderinger og sosial sammenligning forstås som en ytre kilde. Videre ser vi at det er en nær sammenheng mellom attribusjon, den enkeltes målorientering og ens selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2014). Den mestringsorienterte kjennetegnes av en selvoppfatning som er lite sårbar, det oppfattes lite truende å ikke skulle prestere godt da prestasjoner tilskrives innsats og strategi. Den prestasjonsorienterte ser ut til å ha en mer sårbar selvoppfatning med mindre adekvate læringsstrategier, og et behov for å skjule problemer da prestasjoner tilskrives evner. Når selvoppfatningen trues, oppstår et generelt motiv for å forsvare den (Skaalvik og Skaalvik, 2014). På bakgrunn av dette ser vi at det å utvikle hensiktsmessige attribusjonsmønstre er viktig for ens selvoppfatning.

I følge Bandura (1986) vil forestillinger om hvem man er- og bør være, påvirke ens atferd på fundamentale måter. Samtidig er det slik at ens eget selvbilde ikke alltid er lik andres oppfatninger om en. For å få en korleksjon av eget selvbilde kreves det tilbakemelding fra andre (Spurkeland, 2013). Egne og andres attribusjonsprosesser vil også påvirke ens selvbilde. Menneskers oppfatning av egne og andres handlinger er jevnlig gjenstand for systematiske feil og forskyvninger, eksempelvis ved at egne feil kan tolkes som uhell, mens samme feil hos andre fremstår som selvforskyldte. Ledere er særlig utsatt for slike attribusjonsprosesser fordi de er mer synlige enn andre i organisasjonen. I følge Skogstad og

Einarsen (2002) vil ledere på lik linje med andre forklare egne handlinger på samme måte, således er det viktig å ha en bevisst oppfatning av seg selv som leder.

### 3. Metode

*Man skal måle alt som kan måles, og gjøre det målelig som ennå ikke er det*  
- Galileo Galilei (1564-1642)

I dette kapittelet presenterer vi det metodiske utgangspunktet for vår studie. Innledningsvis gir vi en beskrivelse av kvalitativ metode, hvor vi også gir vi en innføring i fenomenologisk forskning og forskerens rolle. Deretter vil vi redegjøre for hvordan vi samlet inn data, før vi presenterer informantene og forskningssted. Her vil vi også gi en redegjøring for hvordan intervjuene ble gjennomført, før vi beskriver hvordan transkriberingen<sup>1</sup> ble utført. Videre drøfter vi forskningens kvalitet og sier noe om de etiske betraktningene i forhold til studiet. Til slutt i dette kapittelet vil vi gi en innføring i prosessen med å analysere og kategorisere for å finne en meningsfull inndeling av datamaterialet.

#### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Det overordnede målet i kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Forskeren søker å fremheve individers subjektive virkelighet og forstå deltakernes perspektiv. Her skal forskeren være åpen for hva informantene sier og gjør, og videre løfte frem deres perspektiv (Creswell 1998, Denzin & Lincoln 1994/ 2000, Gudmundsdottir 1990, Merriam 2002; Postholm, 2010). Hvilken metode en velger er avhengig av hvordan problemstillingen er formulert og hva som er hensikten med studien (Postholm, 2010). Vi valgte i vår studie en kvalitativ metode for å belyse vår problemstilling: *Hvordan kan vi forstå lederes motivasjon?* Dette fordi vi ønsket å få tak i lederes egne tanker, følelser og opplevelser rundt temaet *motivasjon*. Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi). Forskeren har en induktiv tilnærming til det som skal studeres, det vil si at det er empiri fremfor teori som er utgangspunktet. Videre tar forskeren med seg sine erfaringer, opplevelser og teorier for å skape mening i datamaterialet som er samlet inn (Postholm, 2010).

---

<sup>1</sup>Transkribering: Å overføre tale til skriftlig form



Forskere innenfor dette feltet er interessert i hva disse tolkningene er på et spesielt tidspunkt i en spesifikk kontekst (Merriam, 2002; Postholm, 2010). For oss som forskere var målet å få en forståelse av informantenes tanker og følelser av fenomenet, slik at vi kunne videreformidle deres opplevelser. Moustakas (1994; Postholm, 2010) viser til Fenomenologiens «far» Edmund Husserl, som sier at det er menneskers individuelle persepsjon som er den vesentligste faktoren i søken etter virkeligheten.

### *3.1.1 Fenomenologisk forskning*

I fenomenologisk forskning tar en utgangspunkt i subjektive opplevelser og søker å oppnå en dypere forståelse av enkeltmenneskers erfaringer (Thagaard, 2013). Denne tilnærmingen er en metode og teknikk for å observere og møte fenomener i erfaringsfeltet slik de faktisk fremtrer (Kvalsund, 2005). Gjennom samtale kommer forskeren frem til denne underliggende meningen eller essensen i en opplevd erfaring (Postholm, 2010). Hensikten er ikke å forstå fenomenet i seg selv, men søke å forstå den meningen fenomenet har for individet.

Fenomenologien er selve oppdagelseskonteksten hvor ens forhold til seg selv og verden settes i kontakt i opplevelsesfeltet (Kvalsund, 2005). Når forskeren tolker enkeltmenneskers erfaringer, må dette sees i lys av den sammenhengen det forekommer innenfor (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). Vi som forskere var oppmerksomme på at våre tolkninger var basert på det informantene formidlet i den spesifikke konteksten og på det spesifikke tidspunktet intervjuene ble gjennomført, og at det dermed ikke kan sees isolert. Da blir det viktig for oss som forskere å være tilstede i et «her og nå» perspektiv for å fange opp og utforske fenomenet videre.

### *3.1.2 Forskerens forforståelse*

I kvalitative studier er kvaliteten på studiet sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data. Dermed blir forskeren betraktet som det viktigste instrumentet for å sikre kvalitet i studien. Innenfor kvalitativ forskning snakkes det gjerne om *naturalistiske generaliseringer* (Postholm, 2010). Med dette menes at leseren opplever de erfaringene som beskrives i teksten som parallelle med sine egne, slik kan situasjonen som er beskrevet gi innovative impulser til leserens egen situasjon. Selv om intensjonen i en kvalitativ analyse er at forskeren mest mulig skal møte datamaterialet med et åpent sinn, har forskeren en induktiv tilnærming til det som studeres.

Det som undersøkes kan farges av forskerens forforståelse, som kan forstås som et filter som forskningsfeltet oppleves gjennom. På denne måten blir forskningen verdiladet og det blir viktig at vi som forskere er bevisst vår egen påvirkning, slik at den ikke overstyrer informantenes faktiske budskap. Som Postholm (2010) påpeker, er det sentralt å trekke inn sin egen forhåndsforståelse på en slik måte at den åpner opp for størst mulig forståelse av informantenes egne opplevelser og uttalelser. Vi som forskere prøvde å være bevisst på dette gjennom hele forskningsprosessen, slik at vår påvirkning ikke skulle styre informantenes budskap. Videre var vi bevisst på at vi var to forskere, med hver vår forhåndsforståelse, og at vi dermed hadde et bredere erfaringsfelt i møte med informantenes opplevelser.

### *3.1.3 Datainnsamling i en fenomenologisk studie*

Det kvalitative intervjuet gir mulighet til fordypning gjennom den interaksjonen som skjer mellom intervjuer og informant. Denne samtaleformen vil gi innsyn i informantenes opplevelse av det tema som undersøkes (Kvale, 1997). Informasjonen som kommer frem i intervjusituasjonen danner datagrunnlaget for hele studien. Forskeren lager spørsmål ut i fra det en ønsker å få svar på, med utgangspunkt i relevant teori og egne erfaringer (Postholm, 2010). Et halvstrukturert intervju vil inneholde elementer av faste spørsmål og åpen samtale. Forskeren må følge informantens fortelling gjennom å lytte til det deltakerne har å si, samtidig som forskeren bringer de ulike temaene inn i intervjusituasjonen. Hensikten er å få tak i den grunnleggende erfaringen eller opplevelsen. Det blir derfor viktig å fange opp alle aspekter som deltakerne nevner, og gå i dybden på dem (Postholm, 2010). Vi opplevde at informantene hadde stor innflytelse på de ulike temaene det ble snakket om. Noen hadde korte og konsise svar, mens andre brukte mer tid på å reflektere før de kom med sine svar. Vi måtte i ulik grad gripe inn og styre deltakerne med oppfølgingsspørsmål, slik at vi fikk gått i dybden på de ulike temaene.

Vi var opptatt av å møte informantene med aksept og bekreftelse gjennom vår tilstedeværelse. Som Kvalsund (2005) påpeker så vil en «her og nå» tilstedeværelse gi tilgang til en annen type informasjon enn om oppmerksomheten er rettet mot omgivelsene. Vi prøvde å være bevisst bruk av eget kroppsspråk, og holde tilbake egne uttalelser om synspunkter, dette for ikke å påvirke informantene i den ene eller andre retningen. Videre gav vi ulike responser gjennom non-verbal kommunikasjon som eksempelvis nikk og blikk, verbale ord som «ja» og «mhm». Dette er i tråd med Postholm (2010) sine anbefalinger, som viser til at dette kan

oppmuntre informanter til å komme med flere kommentarer, refleksjoner eller fortellinger om temaet. Datamaterialet som blir samlet inn er et resultat av samspillet mellom oss som forskere og informantene. Som Postholm (2010) påpeker er subjektiviteten og forskerens interaksjon med informantene avgjørende for data, tolkninger og konklusjoner.

Det å være hundre prosent tilstede i intervjusituasjonen, og være i stand til å stille de relevante oppfølgingsspørsmålene var en spennende, men samtidig en krevende prosess. Vi opplevde det derfor som et fortrinn å være to forskere. Vi valgte å fordele arbeidet slik at den ene av oss hadde hovedansvaret for å samtale med informanten, mens den andre hadde ansvaret for å observere og notere. Den som intervjuet kunne da være genuint tilstede og fokusere på spørsmålene og informanten, mens den andre kunne være helt og holdent dedikert til svarene, både det verbale og det non-verbale. Denne arbeidsfordelingen gjorde det også lettere for oss å følge ytterligere opp med spørsmål, og gå i dybden der det var behov for det. Det var særlig på slutten av intervjuet at observatøren stilte noen oppfølgingsspørsmål og spurte om det var mulig å utbrodere noen av svarene. Dette gjorde at vi kom ytterligere i dybden på informantenes opplevelser og refleksjoner.

#### *3.1.4 Valg av forskningssted og informanter*

For å kunne besvare oppgavens problemstilling ønsket vi å intervjuere ledere i en større organisasjon. Vi hadde i forkant definert noen kriterier for valg av organisasjon og informanter, og våre kriterier for utvelgelse ble følgende: Lederne skulle ha personalansvar for minimum fem ansatte i tillegg til å ha vært i en lederrolle i minimum to år. Dette fordi vi syntes det var viktig at informantene hadde tilstrekkelige erfaringer og refleksjoner rundt lederrollen.

Innenfor fenomenologien er det ulike meninger om antall informanter man skal intervjuere, i følge Dukes (1984, Postholm, 2010) anbefales det å intervjuere fra tre til 10 personer.

Utgangspunktet for utvelgelse av informanter i kvalitative undersøkelser er ikke representativitet, men hensiktsmessighet (Johannessen, Tuftes og Christensen, 2011). Dette betyr at vi som forskere må prøve å få mest mulig informasjon ut ifra et begrenset antall informanter. Basert på oppgavens omfang og begrensninger, besluttet vi å intervjuere fire informanter, hvor samtlige arbeidet i samme organisasjon.

Vi tok kontakt med en større industribedrift på Vestlandet, der ble vi henvist til bedriftens HR avdeling, som plukket ut fire ledere ut i fra de gitte kriteriene vi hadde definert på forhånd. Lederne var positive og sa seg villige til å delta i undersøkelsen. Vi tok kontakt med lederne direkte via telefon for å avtale nærmere tid og sted for intervjuet. Informantene fikk i forkant et informasjonsskriv (se vedlegg 1) om at all personalia som navn, bedrift og gjenkjennelig informasjon ville bli anonymisert- og slettet ved prosjektslutt, senest 01.04.2015. Tema for oppgaven ble presentert, men ikke spørsmålene i intervjuguiden, dette fordi vi ikke ønsket at informantene skulle «forberede» sine svar. Videre informerte vi om at vi ikke ville komme inn på hverken arbeidsoppgaver eller detaljer om arbeidsplassen i fare for gjenkjennelse. Det var viktig for oss at informantene skulle kjenne seg trygge på at anonymiteten ble overholdt.

### *3.1.5 Beskrivelse av forskningsdeltakere*

Da vi har uttalt overfor informantene at all data vil være anonymisert, ønsker vi ikke å bli for detaljorientert i forhold til faktaopplysninger. Alle navnene er fiktive, men informasjon om stilling, antall medarbeidere og lignende er fakta.

Knut har en høyere stilling i bedriften og sitter i ledergruppen til administrerende direktør. Han har vært ansatt i bedriften i syv år, har nesten 30 års ledererfaring, og har 12 ansatte som rapporterer direkte til seg. Knut har treårig høyskoleutdanning.

Tore har en høyere stilling i bedriften, men sitter ikke i ledergruppen. Tore har vært ansatt i bedriften i to år, har totalt 30 års ledererfaring med ansvar for 140 ansatte. Han har tilsammen fireårig høyskoleutdanning.

Roar jobber som avdelingsleder og har vært i bedriften i fem år. Han har vært leder siden 1997, og har personalansvar for 12 medarbeidere. Roar har treårig høyskoleutdanning.

Ole har arbeidet som avdelingsleder i bedriften i syv år, har tilsammen åtte års ledererfaring og har personalansvar for over 20 ansatte. Ole har mastergrad fra høyskole.

Alle fire informantene kommer i fra ulike sektorer og tre ulike ledelsesnivåer er representert. En sitter i ledergruppen, en er på nivået under, mens to er nivået under der igjen. Antall direkte og indirekte medarbeidere som rapporterer til dem varierer, alt i fra tolv ansatte til 140. Ingen av dem rapporterer inn til samme leder. Denne variasjonen i alder, utdanning og arbeidserfaring bidro til at vi fikk interessante uttalelser og refleksjoner.

### *3.1.6 Utarbeidelse av intervjuguide*

Spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 2) ble utformet med utgangspunkt i egne erfaringer og teori som vi anså som relevant for vår studie. I stedet for å ha klart formulerte spørsmål fokuserte vi på mer generelle spørsmål, med oppfølgingsspørsmål til hvert tema. Dette er i følge Postholm (2010) i tråd med det som kjennetegner et halvstrukturert intervju. Vi endte opp med følgende tema til intervjuguide: 1) informantens bakgrunn, 2) hva en legger i begrepet ledelse, 3) hvordan en opplever seg selv som leder, 4) hva som er drivkraften i jobben, 5) erfaringer med å lykkes i jobben, 6) erfaringer med å ikke lykkes i jobben. Til slutt stilte vi spørsmål om det var noe mer informantene ønsket å tilføye som vi ikke hadde spurt om. Vi hadde i forkant gjort oss noen refleksjoner rundt oppfølgingsspørsmål, slik at vi var best mulig forberedt i forhold til hvilke spørsmål som kunne være relevant å stille for få utfyllende svar på hvert tema.

### *3.1.7 Gjennomføring av intervju*

Før selve intervjuet startet presenterte vi en samtykkeerklæring (vedlegg 3) som vi ba informantene lese gjennom, og signere dersom de ikke hadde noen motforestillinger. Vi informerte om bruk av båndopptaker under intervjuet, med begrunnelsen at alle intervjuene skulle transkriberes i etterkant.

Et prøveintervju ble gjennomført i forkant av selve intervjurunden med informantene. «Testpersonen» er en erfaren leder som jobber i en annen organisasjon enn der hvor selve intervjuet ble utført. Dette gjorde vi for å identifisere eventuelle mangler og overflødigheter i intervjuguiden. Vi oppdaget underveis i intervjuet at det var hensiktsmessig å endre på rekkefølgen på noen av spørsmålene, og dette ble endret til det første intervjuet.

Intervjuene fant sted på informantenes arbeidsplass. Vi var fleksible i forhold til dag og tidspunkt. Videre var vi opptatt av å tilrettelegge best mulig for informantene slik at intervjuene lot seg gjennomføre uten at det skulle gå utover planlagte arbeidsoppgaver. Etter informantenes ønske ble intervjuene avholdt på deres arbeidsssted, hvorav tre ble gjennomført på ledernes egne kontor, og ett ble avholdt på et møterom. Dette er i tråd med Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011) som påpeker viktigheten av å finne et sted der informanten føler seg komfortabel. Vi prøvde å sørge for var at informantene ikke skulle bli forstyrret under intervjuet, eksempelvis ved at noen kom inn eller at telefonen ringte. Informantene ble

derfor oppfordret til å slå av telefonen. Intervjuene varierte i tid, fra 55 til 80 minutter, da noen av informantene hadde «mer på hjertet» enn andre. Vi valgte å gjennomføre to intervjuer per dag, dette for at vi skulle være skjerpet gjennom alle fire intervjuene. Videre var vi oppmerksom på at intervjusituasjonen kom til å være en krevende prosess for oss som forskere, da vi må være fullt og helt tilstede med informantene gjennom hele intervjuet.

Det ble valgt samme struktur ble på alle intervjuene for å få mest mulig lik intervjusituasjon. Den ene av oss hadde hovedansvaret for å intervju alle informanter mens den andre observerte og noterte. Mot slutten av intervjuet fulgte observatøren opp med eventuelle oppfølgingsspørsmål. Alle ble spurt de samme spørsmålene i samme rekkefølge, men oppfølgingsspørsmålene kunne variere noe. Selv om vi hadde spørsmål klare, var vi åpne for at informantene også hadde synspunkter de ville ta opp. Dersom intervjuet dreide i en annen retning enn vi hadde tenkt på forhånd, var vi med på informantenes refleksjonsreise og utfordret dem i sine svar, istedenfor å holde oss strikt til intervjuguiden. Dette gav oss som forskere mulighet til å ta del i informasjon som vi på forhånd ikke hadde tenkt over. På denne måten fikk vi utforsket de ulike temaene ytterligere. Noen av informantene var mer aktive i intervjuet, hadde mer å utdype og brukte mer tid på å reflektere over sine svar, mens andre hadde korte svar, hvor det var behov for å stille flere oppfølgingsspørsmål.

### *3.1.8 Transkripsjon*

Å transkribere handler om å gjøre om muntlige fremstillinger i det innsamlede datamaterialet til skriftlige tekster. Hensikten med å transkribere er å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse (Kvale, 2009). Etter at intervjuene var gjennomført, satt vi igjen med mange inntrykk. Vi gikk umiddelbart i gang med å transkribere hvert enkelt intervju, dette for å få nærhet til intervjuene og for å sikre en best mulig gjengivelse. Vi lyttet til båndopptaker samtidig som vi skrev ned alt som ble sagt. Av hensyn til pålitelighet lyttet vi to ganger til setningene underveis slik at vi sikret oss at alt kom med (Kvale, 1997). I etterkant samkjørte vi dataene med notatene som ble gjort under hvert intervju. Videre utarbeidet vi en datamatrix hvor vi la inn informantenes svar, dette for at vi skulle ha en samlet oversikt når vi gikk i gang med å analysere innsamlet data.

Vi reflekterte rundt arbeidsfordelingen med å transkribere. Vi valgte å transkribere to intervjuer hver, hvor vi så leste gjennom hverandres arbeid. På denne måten opplevde vi å få

tilnærmet lik nærhet til alle intervjuene. Underveis i skriveprosessen lyttet vi gjennom alle intervjuene på nytt, dette gav oss ny innsikt, og vi fikk på nytt oppleve nærhet til intervjuene. Gjennom prosessen med å transkribere oppdaget vi at vi kom i kontakt med dataene på en annen måte enn under intervjuene.

Gjennom denne prosessen var vi bevisst på å gjøre et så grundig arbeid som mulig med å transkribere. Etter at transkripsjonen var ferdigstilt utførte vi en *member check* (Postholm, 2010). Med det menes at intervjudeltakerne får mulighet til å lese gjennom sine egne uttalelser i etterkant av transkriberingen. Vi kontaktet så informantene og spurte om de ønsket å lese gjennom sine egne sitater, samtlige takket ja til dette. Alle informantene bekreftet at de kjente seg igjen i sine uttalelser, og at de var fornøyd med slik de hadde blitt fremstilt. Det var viktig for oss som forskere å få en bekreftelse på at vi hadde gjort et pålitelig og troverdig arbeid med å transkribere intervjuene.

### **3.2 Kvalitet i studien**

Her vil vi presentere hva som menes med reliabilitet og validitet i kvalitative studier. Videre vil vi si noe om studiens generaliserbarhet og etiske betraktninger. Til slutt i dette kapitlet reflekterer vi over studiens kvalitet.

#### *3.2.1 Reliabilitet og Validitet*

Vi som forskere vil møte feltet med en teoretisk bakgrunn, erfaringer og antakelser, som vil gi sitt utslag allerede i startfasen ved utvikling av problemstilling. Slik kan det være at forskningen er påvirket av forskerens subjektivitet fra første stund (Postholm, 2010). Med reliabilitet menes hvor pålitelig data er og hvor troverdig forskningen er. Troverdighet oppnås ved å gjøre arbeidet transparent gjennom en nøye dokumentasjon av forskningsprosessen, slik at den kan gjennomgås og godkjennes (Postholm, 2010). Reliabiliteten bestemmes ut i fra hvordan prosedyren som leder frem til resultatet er utført, og hvor nøyaktig de ulike stegene i prosessen er (Hellevik, 2002). Det finnes to ulike måter å teste forskningsprosjektets reliabilitet på. Den ene er at andre forskere tar for seg samme fremgangsmåte med de samme «forskerbrillene», mens den andre er å gjenta den samme undersøkelsen på et annet tidspunkt (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2011).

For å sikre reliabilitet i vår studie har vi prøvd å ettergi en så transparent og nøyaktig fremstilling av forskningsprosessen som mulig. I følge Postholm (2010) så er *member checking* en prosedyre for å gjøre studien så grundig og troverdig som mulig. Vi valgte derfor å gjennomføre en *member check* for å øke reliabiliteten i vår studie. Det at alle informantene kjente seg igjen i sine uttalelser, kan tyde på at vi har gjort en grundig og troverdig transkribering.

Med validitet (gyldighet) viser til om metoden undersøker det som er studiens intensjon. Det er således av stor betydning at dataene som samles inn, tjener til å belyse oppgavens problemstilling. Hvor godt en måler det en vil undersøke er en nøkkel for å oppnå meningsfulle resultater (Postholm, 2010). Forsker må være innstilt på at forandringer kan skje i møtet mellom forsker og praksisfelt (Walcott, 1990; Postholm, 2010). Vi oppdaget at oppfølgingsspørsmålene vi hadde formulert på forhånd, endret seg underveis i intervjuene. Det å være to forskere som sørget for å komme med underspørsmål som skulle gi svar på problemstillingen, var et fortrinn.

### 3.2.2 Generaliserbarhet

Dersom resultatene i en studie vurderes til å være rimelig reliable og valide, kan det vurderes om det kan overføres til en annen situasjon, og om resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009). I følge Johnson (1997) kan en undersøke om et studie har ytre validitet ved å undersøke om en kan generalisere funn til andre individer, settinger og tider. Det dreier seg om i hvilken grad utvalget er representativt for populasjonen, og i hvilken grad det er relevant å overføre resultater fra en undersøkelse til andre områder og situasjoner (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2011).

Vi som forskere har forsøkt å bruke refleksivitet gjennom denne forskningsprosessen. Med det menes at vi har vært bevisst og selvkritisk i forhold til vår påvirkning og våre oppfatninger. I tillegg til vår grad av refleksivitet, kan andre faktorer som informantenes livssituasjon og tidspunkt for gjennomføring av studien ha påvirket resultatet. På bakgrunn av studiets omfang og begrensninger, valgte vi å gjøre forskningen i én organisasjon, som ikke ble tilfeldig utvalgt. Våre funn kan ikke generaliseres da studien kun representerer én organisasjon og ikke organisasjoner generelt. Dette har heller ikke vært intensjonen for oss som forskere. Blant annet er ikke organisasjonen tilfeldig utvalgt, noe som blir beskrevet som den beste måten å generalisere fra utvalg til populasjon. Leseren har selv muligheten til å fatte



en naturalistisk generalisering, leseren kan selv avgjøre om resultatene lar seg generalisere og er relevante i leserens egen situasjon (Postholm, 2010).

### 3.2.3 *Etiske betraktninger*

I følge Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste<sup>2</sup> (NSD) skal alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger, meldes til personvernombudet for forskning. Prosjektet kan ikke starte før godkjenning foreligger. Vi søkte dermed til NSD (vedlegg 4) før vi kunne starte forskningsprosjektet, da vi blant annet ber om personopplysninger som navn, alder og stilling. Etter at vi sendte inn meldeskjema, måtte vi endre på et punkt i skjemaet før vi fikk det godkjent. Vi måtte legge til en presisering om at etter at intervjuet var ferdigstilt, ville det være for sent å trekke seg.

Forskerens oppgave i løpet av forskningsarbeidet er å samle inn data og bearbeide disse dataene for å kunne få en bedre forståelse av forskningsfeltet, og for å kunne besvare problemstillingen (Postholm, 2010). Det er viktig for oss som forskere å ta hensyn til deltakernes verdier og interesser, samtidig som vi skal fokusere på prosjektets mål. Ved å være bevisst dette kan tillitsforholdet mellom forsker og forskningsdeltaker opprettholdes (Postholm, 2010). Det er også viktig å informere informantene om prosessen og hva som kreves av dem gjennom prosjektet. Dette gjorde vi ved å gi forskningsdeltakerne informasjonsskriv og samtykkeerklæring. I disse dokumentene presenterer vi formålet med oppgaven og hva vi ønsker fra informantene. Videre er det viktig at forskeren beskytter informantene og forholder seg til de retningslinjer som ble avtalt mellom partene i forkant. For oss har det vært viktig å opprette en gjensidig tillit til våre informanter. Gjennom hele prosessen har vi vært bevisst på å sørge for å opprettholde anonymitet- både i forhold til enkeltindividet, men også til arbeidsplassen. Vi informerte om at de hadde mulighet til å trekke seg før intervjuet var ferdigstilt, og at sensitiv informasjon som transkribering, lydopptak og lignende ville bli slettet ved prosjektslutt. Som tidligere nevnt har vi bevisst utelatt informasjon som kan peke tilbake på enkeltindivid og organisasjonen vedkommende arbeider i, samtidig som vi har vært oppmerksom på at dette ikke skulle gå ut over innholdet i studien.

---

<sup>2</sup> <http://www.nsd.uib.no>

### *3.2.4 Svakheter ved studien*

Vi som forskere har som tidligere nevnt forsøkt å bruke refleksivitet underveis i prosessen. Likevel kan vi ubevisst ha hatt en viss oppfatning og egentolkning av det som ble sagt, da vi har lite erfaring med å gjennomføre slike intervju. I etterkant ser vi at vi kunne ha stilt flere oppfølgingsspørsmål, samt oppmuntret informantene til å utdype sine svar ytterligere.

Det kan tenkes at studien kunne ha fått et annet utfall dersom vi hadde intervjuet et større antall ledere, kvinnelige ledere, eller om vi hadde intervjuet ledere i ulike organisasjoner. Videre kan det tenkes at informantene svarte ut i fra hva de tenkte var det mest «korrekte» svaret. Det informantene responderte er nødvendigvis ikke slik som deres handlinger viser seg i praksis, som Argyris og Schön (1978) refererer til i den uttrykte teori versus bruksteori. Vi som forskere prøvde å være bevisst på dette. Ved å stille ulike oppfølgingsspørsmål og oppfordre informantene til å komme med eksempler, fikk vi dannet oss et bilde av dette fenomenet.

Hvordan informantene responderte kan ha blitt påvirket av tidspunkt og den spesifikke kontekst. Informantenes dagsform og livssituasjon kan derfor ha påvirkning på utfallet av datamaterialet, eksempelvis kunne vi fått andre svar dersom vi hadde foretatt intervjuene på et annet tidspunkt. Slik kan datagrunnlaget være basert på tilfeldigheter.

I etterkant av transkriberingen reflekterte vi over om vi begge burde ha transkribert alle fire intervjuene, dette for å oppleve den samme nærhet til alle intervjuene. Vi valgte derfor å høre gjennom også de intervjuene vi ikke hadde transkribert, samtidig som vi leste igjennom hverandres arbeid. Hensikten med dette var at vi begge skulle ha en mest mulig lik oppfatning av innholdet i intervjuene.

### **3.3 Analyse i fenomenologiske studier**

Det er viktig med kunnskap om forskningsfeltet før en trer inn i det (Postholm, 2010). Vi hadde både før og underveis i forskningsprosjektet undersøkt teoretiske begreper, uten at dette var bindende i forhold til endelig utvalgt teori. Videre søkte vi etter teoretiske begreper i intervjuene på bakgrunn av teori som er blitt belyst i oppgaven. Samtidig hadde vi teori med oss inn i intervjuene, som vi ut i fra informantenes svar prøvde å henge på noen «teoretiske knagger». Således ble dette en symbiose av teori og empiri, hvor studien er avhengig av

begge deler for å bli komplett. Slik kan vi si at det i denne studien har vært en interaksjon mellom induksjon og deduksjon. Med det menes at oppmerksomheten skiftes mellom det å utforske meningsinnholdet i empirien og det å innarbeide teoretiske begreper (Thagaard, 2013). I den induktive prosessen er hensikten å finne frem til generelle mønstre ut i fra empiri, mens i den deduktive prosessen knyttes begreper fra teori inn i analysen (Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011).

Da transkripsjonen var ferdigstilt, startet vi prosessen med å analysere og kategorisere for å finne en meningsfull inndeling av datamaterialet. Hensikten med den fenomenologiske analysen er å komme frem til meningen av et opplevd fenomen (Patton, 2002; Postholm 2010). Vi benyttet en deskriptiv analyse som innebærer å kode og kategorisere datamaterialet. Slik ble datamaterialet redusert, og samtidig mer forståelig og oversiktlig (Postholm, 2010). Dette gjorde at vi fikk et bedre overblikk og muligheten til å se ting i sammenheng (Hellevik, 2002). Vi utarbeidet et skjema hvor vi delte inn i to hovedakser, med infomantene på den en aksen og spørsmålene på den andre. Slik fikk vi en samlet oversikt over hva informantene svarte på de ulike spørsmålene. Videre kunne vi se om det var korrelasjon mellom informantenes svar, eller om det var stor spredning i deres uttalelser. Vi opplevde at denne datamatriksen forenklet kategoriseringen når vi startet på analysen, samtidig som den hjalp oss til å ikke trekke forhastede konklusjoner på grunn av den store datamengden. Målet vårt var å oppnå en *overskridende gjenkjennelse*, med det menes at informantene skal kjenne seg igjen i beskrivelsen, samtidig som den gir ny innsikt i sin egen situasjon (Hellevik, 2002).

På bakgrunn av datamatriksen fant vi det hensiktsmessig å dele funnene inn i tre hovedkategorier. Dette var basert på transkripsjonene og datamatriksen vi utarbeidet med utgangspunkt i hva informantene responderte i intervjuet. Videre laget vi koder knyttet til de ulike temaene vi hadde definert, på bakgrunn av intervjuguiden. Eksempelvis fant vi et hovedtema som vi kalte *Hva som er drivkraften i jobben*. Videre samlet vi de data som var relatert til dette tema til en kategori som da presenterte temaet i sin helhet. Slik fortsatte vi til vi hadde kategorisert alt datamaterialet. Vi endte opp med følgende kategorier; 1. *Hva som er drivkraften i jobben*, 2. *Oppgave versus prestasjon* og 3. *Mestring*. Videre laget vi underkategorier til hvert hovedtema, disse underkategoriene tok for seg ulike temaer innenfor hver av de tre hovedkategoriene. Vi valgte å dele inn resultater og diskusjon i de tre hovedkategoriene for deretter å benytte noen av underkategoriene som overskrifter innenfor hver kategori. Videre benyttet vi de utarbeidede kodene til å trekke ut essensen i tekstene

innenfor hver kategori, sett i lys av oppgavens problemstilling. Arbeidet med å kategorisere pågikk fra transkribering til godt ut i skriveprosessen, og vi endte opp med å endre navn på kategoriene opp til flere ganger underveis i oppgaven.

## 4. Presentasjon av funn og diskusjon

*Du får en følelse av å lykkes i din jobb når ansatte lykkes*  
-Tore

I dette kapittelet vil vi presentere funn fra intervjuene, og analysere disse opp mot det teoretiske utgangspunktet for oppgaven. Resultatene presenteres i tre hovedkategorier, med påfølgende underkategorier. Vi vil begynne med å presentere resultater fra hver av kategoriene, med påfølgende diskusjon sett i lys av informantenes uttalelser, teori og forskning. Den første kategorien har vi kalt *Hva som er drivkraften i jobben*. Her ønsker vi å undersøke hvilke underliggende faktorer som påvirker informantenes motivasjon. Den andre kategorien har vi kalt *Oppgave versus prestasjon*, hvor vi ønsker å undersøke informantenes målorientering, om de tenderer mot en mestrings- eller prestasjonsorientering, og hvordan de attribuerer ulike hendelser. Videre vil vi drøfte hvilken effekt dette kan ha på læringsklimaet. Den tredje kategorien er *Mestring*. Her vil vi undersøke hvilke erfaringer de har med det å mestre, og videre hvordan informantene oppfatter seg selv.

### 4.1 Hva er drivkraften i jobben?

Motivasjon handler om underliggende mål og drivkrefter, hva det er som får oss mennesker til å handle (Einarsen og Skogstad, 2008). Indre motivert atferd forklarer Deci og Ryan (2000) som et resultat av i hvilken grad en har tilfredsstilt grunnleggende psykologiske behov (selvbestemmelsesteori), som innbefatter behov for *tilhørighet*, *autonomi* og *kompetanse*. Vi vil undersøke informantenes drivkrefter sett i lys av disse tre behovene.

#### 4.1.1 Å være en del av noe

Å være en del av noe har vi valgt å relatere til et behov for tilhørighet. På spørsmålet om hva de så på som drivkraften i jobben, responderte informantene følgende:

*Få muligheten til å jobbe sammen med flinke, ivrige mennesker* (Knut, 05.09.2014)

*(...) for miljø og kolleger, det er vi som er bedriften* (Ole, 05.09.2014)

*Å se andre lykkes* (Tore, 04.09.2014)

*Føle tilhørighet. Har sett og erfart at når man er et lag, og føler ansvar for hverandre, yter man bedre (...)* Trives med å være i team, det er selve kjernen (...) Jeg har en

*mantrasetning hvor idealet er at enkeltindividet føler ansvar for kollektiv prestasjon. Har man kommet dit har man kommet langt. Det er jo paralleller (...) Jeg prøver å være inkluderende og opptatt av at folk skal trives (Roar, 04.09.2014)*

Slik vi forstår informantene, opplever de at det å føle tilhørighet til organisasjonen er en sentral drivkraft. De poengterte viktigheten av å jobbe som et team, å dra lasset sammen og at det å støtte hverandre er avgjørende for å lykkes. Roar har bakgrunn fra forsvaret, hvor det er stort fokus på team og samarbeid. Dette signaliserte han gjennom hele intervjuet, ved å være genuint opptatt av fellesskapet, og det å skape et fundament hvor teamet er i fokus.

En følelse av tilhørighet beskrives som en opplevelse av å være til nytte, akseptert og verdsatt av omgivelsene (Deci og Ryan (2002). Læringsmiljø som fremmer en følelse tilhørighet, kjennetegnes av anerkjennelse, omsorg og trygghet (Deci og Ryan, 2000). Det at informantene er opptatt av team og samarbeid, og betydningen av tilhørighet, kan tolkes som at de har behov for anerkjennelse og trygghet.

Roar påpekte at han var opptatt av å være inkluderende. En inkluderende ledelse kan forstås som en sentral faktor for at en skal føle seg akseptert og verdsatt. Likedan er tilbakemeldinger fra andre av stor betydning for å oppleve sosial støtte og for å føle tilhørighet (Spurkeland, 2013). Ole sier at hans leder viste han tillit med å gi han mer ansvar. Det å få anerkjennelse og oppleve støtte fra omgivelsene, gir en følelse av tilhørighet og vil påvirke ens indre motivasjon (Federici og Skaalvik, 2013). Gjennom denne forfremmelsen, forstår vi det slik at Ole fikk en opplevelse av anerkjennelse, som han selv sier:

*Jeg føler at jeg får indirekte tilbakemelding fra leder, jeg får tillit. Det er en god følelse, jeg vokser på det.*

En slik tilbakemelding og støtte fra leder som Ole beskriver, vil i tillegg til å påvirke ens indre motivasjon, også kunne ha en positiv innvirkning på jobbprestasjoner (Kuvaas og Dysvik, 2012).

Ifølge Deci og Ryan (2002) sin selvbestemmelsesteori kommer tilhørighet ut som det minst viktige av de tre behovene, men ut i fra informantenes uttalelser, viser det seg at tilhørighet er en sentral faktor for å oppleve indre motivasjon i arbeidet.

#### 4.1.2 Frihet i arbeidet

Et behov for frihet i arbeidet har vi relatert til behovet for autonomi. Ole, som er avdelingsleder med ansvar for over 20 medarbeidere, sier følgende:

*Vi må alle være med å dra lasset. Jeg er ikke en autoritær leder, men en inkluderende leder.*

Knut sier klart og tydelig hva han mener om å detaljstyre sine medarbeidere:

*Liker ikke detaljstyring men heller frihet under ansvar. Ønsker å gi medarbeiderne frihet og mulighet til å løse oppgaven selv. Finne løsninger sammen. Spille på de ressurser som kan hjelpe å ta beslutninger.*

Roar er også klar i sin tale hva han mener om dette:

*Er ikke detaljorientert som leder (...) Ønsker ikke å være detaljorientert, det er jeg prinsipielt motstander av.*

Tore sier følgende:

*Er opptatt av å dele mest mulig informasjon og er opptatt av å vise at jeg har tillit til mine medarbeidere.*

Knut og Roar sier begge at de ikke *liker for mye detaljstyring*, og ønsker ikke å fremstå som en detaljorientert leder. Videre sier Knut at han ønsker å gi medarbeiderne *mulighet til å løse oppgaven selv*. Dette er i tråd med autonomibehovet som er en av forutsetningene for at en indre motivasjon skal være til stede (Deci og Ryan, 2000). Flere av informantene fortalte under intervjuet at de ikke likte å detaljstyre sine medarbeidere, men heller vise tillit ved å gi dem frihet og innflytelse i sitt arbeid.

Som vi har sett, er støttende ledelse eller såkalt relasjonsledelse sentral for opplevelse av autonomi (Deci, Connell & Ryan, 1989). Slik vi tolker Ole sitt utsagn om at han er en inkluderende leder og Knut sitt utsagn om å finne løsninger sammen, er de opptatt av å støtte sine ansatte. Tore sier at han er opptatt av å vise at han har tillit til de ansatte, og er opptatt av å dele informasjon. Dette er viktige faktorer som bidrar til å støtte ansatte, og som videre styrker opplevelsen av autonomi og indre motivasjon.

Å være leder handler om både å ha autonomi i jobben samtidig som man er styrt av mål og andre parameter. Som Einarsen og Skogstad (2011) påpeker, kan det være et dilemma for

ledere å ivareta den enkeltes autonomibehov på den ene siden og organisasjonens behov på den andre, eksempelvis ved at leder må bruke sin styringsrett som kan gå på tvers av den enkeltes autonomibehov. Det at alle informantene var tydelig på at de ikke ønsket å detaljstyre sine ansatte indikerer at autonomibehovet er noe de vektlegger i sitt lederskap. Det kan tenkes at ledere søker seg til lederrollen nettopp fordi de trigges av autonomibehovet. De ser hvilken betydning det har for en selv, for ens indre motivasjon, og derav ser hvilken betydning det kan ha for andre. Som vi har sett, så viser nyere forskning at er det en positiv sammenheng mellom opplevelse av autonomi i jobben og høye jobbprestasjoner (Kuvaas og Dysvik, 2012).

#### 4.1.3 Å være kompetent

Det å være kompetent har vi valgt å relatere til behovet for kompetanse. Behovet for kompetanse er en viktig drivkraft for å engasjere seg i utfordrende oppgaver og for å ha utholdenhet når oppgavene blir krevende (Skaalvik og Skaalvik, 2014)

Ole peker på at kunnskap ikke er tilstrekkelig, erfaringer sammen med holdninger gir kompetanse. Som Ole sier så handler ikke dette om å ha spesifikk utdanning, kompetanse handler om mer enn som så:

*Kompetanse for meg er flere ting. Kunnskap, man kan ha en Bachelor- eller Mastergrad, men det er ikke kompetanse. Ser på det som et produkt. Kunnskap multiplisert med erfaring multiplisert med holdninger. Går en i 0 har man veldig lite kompetanse.*

Å være kompetent er for Tore følgende:

*Har du utviklet et godt team som leder så blir du en bedre leder selv. Viktig å løfte opp og utvikle sine medarbeidere.*

Kompetanse for Ole handler om erfaringer i tillegg til kunnskap. Som Bandura og Locke (1989) påpeker, er erfaringer av betydning for hvilken tro vi har på vår kompetanse. Erfaringer med å lykkes styrker vår tro på kompetanse, i motsatt fall vil erfaringer med å ikke lykkes kunne minske troen på egen kompetanse. Tore peker på et godt team og utvikling av medarbeidere som viktige faktorer for å oppleve seg kompetent. Dette er i tråd med teori som understreker at støtte og tilbakemelding fra omgivelsene er viktig for å føle seg kompetent, og for indre motivasjon (Deci og Ryan, 2000). I tillegg til *å løfte opp og utvikle sine medarbeidere*, som Tore beskriver, er det også viktig for ens opplevelse av indre motivasjon,



at den enkelte får brukt sin kompetanse (Lai, 2011). Som vi tidligere har vært inne på, så er et behov for kompetanse nært knyttet til det å mestre, dette vil bli diskutert senere i oppgaven.

## 4.2 Oppgave versus prestasjon

I dette avsnittet vil vi presentere underkategoriene *Fokus på oppgaver* og *Fokus på prestasjoner*. Hensikten er å finne ut hvilken orientering informantene tenderer mot og hvordan de attribuerer ulike hendelser. Videre vil vi drøfte eventuelle konsekvenser ulike orienteringer kan ha på organisasjonens læringsklima.

### 4.2.1 Fokus på oppgaven

Tore, som har jobbet med ledelse i snart 30 år og har ansvar for 140 ansatte, viste gjennom hele intervjuet at han hadde fokus på å utvikle sine medarbeidere. Han var også opptatt av å rekruttere de riktige personene til den riktige posisjonen. Dette kom frem i følgende utsagn:

*Ledelse handler om mennesker. Jeg som leder har målsetninger. Utvikle de du har under deg. Dra i samme retning. Vi er et team, utvikle hverandre (...) En av de viktigste oppgavene som leder er å løfte frem dine medarbeidere, og ikke være redd eller føle seg truet, at de skal klatre forbi deg på karrierestigen (...) Når vi får til det vi har planlagt, da har vi lykket, ikke meg alen, men hele prosjektet.*

Ole var opptatt av å skape tillitt og trygghet i avdelingen, og fortelle sine medarbeidere at det å feile var *lov*. Han viste også at han ikke hadde behov for å vise seg frem, og var ikke ute etter anerkjennelse- eller *skryt* for å bruke hans ord, han visste hva han stod for.

*Hvis du vet det er trygt å drite seg ut, så lærer man. De eneste som ikke gjør noe feil-er de som ikke gjør noe i det hele tatt. Målet er å ikke gjøre feil, men det er rom for det.(...) Vi prøver å gjøre hverandre gode. Vi prøver ikke å ta på oss æren for ting. (...) Vil ikke skryte, har ikke behov for det. Jeg er trygg på meg selv, jeg vet hva jeg står for.*

Slik vi forstår Ole, er han ikke opptatt av hvordan han fremstår, fordi han er trygg på seg selv. Han er ikke opptatt av seg selv i jobben han gjør, han refererer til *vi* og er opptatt av utvikling av medarbeiderne.

Vi fikk tydelig inntrykk av at Knut var en tilhenger av frihet under ansvar og lar medarbeiderne selv få mulighet til å bestemme sin egen hverdag. Dette kommer særlig godt frem i følgende utsagn:

*Når ting skjer-prosesser skjer uten at jeg har vært involvert eller detaljstyrt-da føler jeg at jeg har lyktes (...) Når oppgavene er komplekse er jeg opptatt av å involvere flest mulig. Det er ikke jeg som skal løse oppgaven men teamet. Ledelse er ikke alltid å vite svaret.(...) Viktig å løfte opp og utvikle sine medarbeidere. Filter, høy terskel i forhold til at medarbeiderne feiler.*

Roar var opptatt av at medarbeiderne skulle ha det bra. Videre trakk han paralleller fra idretten og sin bakgrunn fra forsvaret. Han hadde stort fokus på team og samarbeid, og han likte utfordringen det gav ham som leder, som han sier; *ledelse er ikke skreddersøm*. Videre sier han:

*Jeg trives med å være leder. Ikke for det å være leder i seg selv, men det å få et team til å fungere, det er spennende, for det er ganske mange mekanismer som man må ta hensyn til.*

Vi opplevde at informantene hadde et stort fokus på å løfte frem sine medarbeidere, både individuelt og som et team. Både Ole og Knut poengterte at det er rom for å feile. Tore fokuserer på selve oppgaven i stedet for å være opptatt av seg selv i læringsprosessen, eller være redd for at andre skal *klatre forbi deg på karrierestigen*. Ole gir uttrykk for at han ikke er opptatt av hvordan han fremstår, fordi han er trygg på seg selv. Roar sier at det å være leder ikke er et mål i seg selv, men at det er selve oppgaven som er i fokus og det å utvikle et velfungerende team. Dette tenderer mot en mestringsorientert tilnærming som viser til mål om økt forståelse, mer innsikt, bedre ferdigheter og mestring av oppgaver. Læring er i fokus, det å forbedre og utvikle egen kompetanse (Dweck, 2000).

Vi spurte informantene *hvordan de selv opplevde det å gjøre feil*, dette fordi vi ønsket å finne ut hvordan de attribuerte disse hendelsene.

Tore svarte at *å feile for meg på jobb er når jeg ikke lykkes med å utvikle mine ansatte*.

Roar svarte følgende på dette spørsmålet:

*Har et område som er under mitt ansvar som jeg føler at jeg ikke har noe kontroll på for tiden. Prøver å nøste i trådene. I utgangspunktet er det mitt ansvar, men det er forhold jeg ikke har kontroll på. Jeg liker ikke å ikke ha kontroll.*

Ole viste til flere eksempler, blant annet følgende:

*Når jeg ikke får gjennomslag for mitt syn i ledergruppen eller bedriften. Da tenker jeg at jeg må bli flinkere til hvordan jeg presenterer ting eller bygge allianser.*

Som vi har sett, er det av stor betydning for opplevelse av mestring og for motivasjon hvordan den enkelte betrakter evner (Skaalvik og Skaalvik, 2014). Slik vi forstår Ole, velger han å bli *flinkere* ved å velge å yte mer innsats når han opplever å ikke nå frem med sitt syn i ledergruppen. Dette tolker vi som at Ole velger å attribuere sine opplevelser til manglende innsats og strategi i stedet for manglende evner, noe som kjennetegner den mestringsorienterte. Ole sin strategi vil da være å bruke mer tid på forberedelser for å forbedre sine prestasjoner. Slik ser vi at det å attribuere til innsats og strategi er kontrollerbart, dette regnes som det mest heldige attribusjonsmønsteret. En viktig forutsetning for at en skal kunne opprettholde attribusjon til innsats, er å erfare at innsats nytter (Skaalvik og Skaalvik, 2014).

Som vi har sett, kan en mestringsorientering knyttes til en læringsorientert målstruktur. En læringsorientert målstruktur refererer til et miljø som verdsetter innsats, personlig utvikling og mestring, og anser feil som en legitim og nødvendig del av læringsprosessen (Skaalvik og Skaalvik, 2014). Det at informantene poengterer at tilhørighet til organisasjonen er en sentral drivkraft i arbeidet, forstår vi som at de ønsker å fremme en læringsorientert målstruktur. Forskning viser en klar sammenheng mellom opplevelse av en læringsorientert målstruktur og opplevelse av støtte og tilhørighet (Federici og Skaalvik, 2013) Som vi har påpekt, kan en læringsorientert målstruktur relateres til en lærende organisasjon. Læring og utvikling, og læring i fellesskap er viktige kjennetegn for en lærende organisasjon (Senge, 1999). Det at alle informantene vektlegger teamarbeid, er opptatt av involvering av ansatte og å utvikle sine medarbeidere, samt at det gis rom for å feile, tolker vi som at de ønsker å fremme et læringsorientert klima. Som Laudal og Mikkelsen (2014) sier, vil det at det er «lov» til å feile- og at en lærer av å gjøre feil, være en motivasjonsfaktor i seg selv. Videre peker Senge (1999) på at læring i organisasjoner skjer i nært samspill mellom leder og medarbeider. Ledere har makt i form av sin posisjon og dermed stor påvirkning på hvordan de ansatte oppfatter læringsklimaet. Således er det av stor betydning at ledere er bevisst hvordan de fremstår.

#### 4.2.2 Fokus på prestasjoner

Knut var åpen og ærlig i forhold til egen innsikt:

*Kan være utålmodig og resultatorientert (...) Ønske om å ikke mislykkes. Mislykkes er et nederlag. Målet er å lykkes (...) ledelse er ikke alltid å vite svaret (...) Flink å sette realistiske mål, derfor har jeg ikke mislykkes i min jobb.*

Knut sier at han kan være utålmodig og resultatorientert. Han signaliserer at det er viktig å lykkes, og at det å mislykkes er et nederlag. Dette peker i retning av en prestasjonsorientering. Den prestasjonsorienterte kjennetegnes av å være resultatorientert og opptatt av hvordan den blir oppfattet av andre. Det handler om å ikke gjøre feil eller se dum ut overfor andre, fremfor å ha fokus på å lære og å utvikle seg selv som person.

Roar sier at han *ønsker å fremstå positivt*. Dette kan ha flere underliggende betydninger, men ved å være opptatt av hvordan en fremstår så er Roar opptatt av hvordan han oppfattes av andre. Handlingene vil da være basert på et ønske om å bli oppfattet positivt. Dette tenderer mot en prestasjonsorientering.

Tore sier følgende:

*Liker at ting skjer (...) Få til prosjektene mine (...) Er resultatorientert.*

Tore sier med egne ord at han er *resultatorientert* og viser dermed at han er opptatt av å nå et spesifikt mål. Som vi har vært inne på, er ledere styrt av mål og måloppnåelse, og det i seg selv kan være med på å fremme en prestasjonsorientert tilnærming.

Ole sitt utsagn er et eksempel på at målorientering kan være situasjonsavhengig:

*På avdelingen er det godt samsvar med sånn som jeg er som leder og slik jeg ønsker å fremstå, men kanskje ikke oppover i systemet (...) Jeg er introvert, ikke noe fordel når man sitter i møter hvor det kommer nye opplysninger. Dette medfører at jeg må bruke tid og krefter på å forberede meg ekstra.*

Ole opplever trygghet i sin lederrolle, og at hvordan han fremstår samsvarer med slik han ønsker å fremstå. Oppover i systemet opplever han ikke samme trygghet, og da korrelerer ikke ønsket og faktisk atferd. En tolkning av at han bruker mer tid på forberedelser, er fordi han er opptatt av hvordan han fremstår i ledergruppen. Dette peker i retning av en prestasjonsorientering.

På spørsmålet *hvordan de selv opplevde det å gjøre feil*, svarer Tore; *å feile for meg på jobb er når jeg ikke lykkes med å utvikle mine ansatte*”, Ole sier; *(..) må bli flinkere til hvordan jeg presenterer ting, eller bygge allianser*. Roar svarer; *(..) Har et område som er under mitt ansvar som jeg føler at jeg ikke har noe kontroll på for tiden*.

Som vi har pekt på, er det sentralt hvordan en attribuerer det å ikke strekke til. Hvis Tore, Ole og Roar attribuerer deres opplevelser til manglende evne, vil de oppfatte at de har lite innflytelse på å forbedre egne prestasjoner. Dette kjennetegner den prestasjonsorienterte. Et slikt attribusjonsmønster regnes som det minst heldige, da det er lite kontrollerbart.

Som vi har sett, kan en prestasjonsorientering knyttes til en prestasjonsorientert målstruktur. I en prestasjonsorientert målstruktur finnes mer negative strategier, eksempelvis ledere som er mer opptatt av å demonstrere egen kompetanse i stedet for å gi støtte til sine ansatte og involvere dem i utfordrende arbeidsoppgaver. Slike miljøer preges gjerne av konkurranse (Skaalvik og Skaalvik, 2014). Ole gir uttrykk for at han ikke opplever tryggheten i ledergruppen i like stor grad, noe som kommer til uttrykk gjennom at han blir mer opptatt av egne prestasjoner. Slik ser vi at opplevelsen av et prestasjonsorientert læringsklima kan påvirke ens målorientering.

Knut peker på at han kan være utålmodig og resultatorientert. En redsel for ikke å lykkes, kan føre til at han velger strategier som er med på å fremme en prestasjonsorientert målstruktur. Som vi har sett kan den offensive prestasjonsorienterte lederen som er redd for å komme til kort, hindre at andre lykkes ved å kontrollere ansatte gjennom eksempelvis å unngå å delegerer arbeidsoppgaver og å hindre medbestemmelse. Slike strategier vil da være et hinder for læring, utvikling og indre motivasjon. Den defensive prestasjonsorienterte lederen derimot, er redd for å gjøre feil og dumme seg ut, men velger ikke samme strategier og vil i følge forskning ikke ha samme uheldige påvirkning på læringsklimaet (Preenen, Vianen & Pater, 2012).

Som Nicholls (1983) påpeker, forekommer ikke de ulike orienteringene som rene typer men at det heller er snakk om hvilke som er dominerende. Slik vi forstår informantene har den enkelte sitt tyngdepunkt i ulik grad mot en mestringsorientering, men at det varierer ut i fra ulike situasjoner. Vi har sett at samtlige av informantene tenderer mot en prestasjonsorientering i enkelte situasjoner. Videre så vi at den enkeltes målorientering kan

relateres til organisasjonens målstruktur og læringsklima. Således ser vi hvilken innflytelse den enkelte leder har på læringsklimaet. Slik vi opplever informantene, er de i ulik grad opptatt av å fremme en læringsorientert målstruktur

### 4.3 Mestring

I dette avsnittet vil vi presentere følgende underkategorier; *Opplevelsen av å lykkes* og *Å være bevisst*. Hensikten er å finne ut hvilke erfaringer informantene har med det å mestre, og hvilken oppfatning de har av seg selv.

#### 4.3.1 *Opplevelsen av å lykkes*

Vi ønsket at informantene skulle reflektere rundt det å lykkes, og det å eventuelt ikke lykkes i jobben. Videre utforsket vi hvordan de opplevde dette, og ba dem komme med eksempler.

Roar sier at han *opplever en mestringsfølelse når vi lykkes*. Slik ser vi at det å lykkes med en oppgave gir en mestringsfølelse.

Knut opplever følelsen av å lykkes når teamet gjør det bra. Som han sier: *Jeg er limet som holder teamet sammen*.

Ole føler at han ikke alltid strekker til, hverken på jobb eller privat:

*Hektisk. Mye jobb. Går alltid med dårlig samvittighet. Strekker ikke til hverken på jobb eller privat (...) gjennom indirekte tilbakemeldinger (...) Når jeg har ansatt den riktige mannen (...) Du får en følelse av å lykkes i din jobb når ansatte lykkes, eller når oppgaven blir gjort (...) Jeg opplever mestring når vi blir ferdig med oppgaver og leverer i tide.*

Slik som Ole beskriver situasjonen av å ikke alltid strekke til, vil disse erfaringene ifølge Bandura (1997) påvirke hans forventninger til å mestre, og videre ha innvirkning på hans motivasjon. I følge Bandura (1997) vil mestringsforventning gi større mot til å prøve seg på utfordringer, og videre styrker utholdenheten i krevende situasjoner. Det å oppleve mestring slik Roar og Knut beskriver det, fører til at en har lettere for å gjenta oppgaven, eller at en strekker seg litt lengre neste gang.

Hvordan den enkelte attribuerer vil påvirke forventningene en har til det å mestre (Bandura, 1986). Erfaringer med å lykkes med en oppgave, slik som å se at ansatte lykkes, og ved å gjøre riktige ansettelse som Ole viser til, vil øke hans forventninger til å mestre tilsvarende oppgaver. I motsatt fall vil erfaringer med nederlag kunne svekke hans mestringsforventninger. Dersom Ole attribuerer til manglende evner som årsak til at han *strekker ikke til*, vil dette virke negativt inn på hans forventninger til det å mestre. Hvis det å ikke strekke til i jobben blir tilskrevet manglende innsats, virker ikke dette i like stor grad negativt inn på mestringsforventninger. Da kan det heller sees på som nyttig læring.

Slik ser vi at hvordan en attribuerer ulike hendelser og hvilke erfaringer en har med det å mestre, har en sentral betydning for hvilke valg en gjør og for hvordan en opplever motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2014). Oles uttalelser om at det er *hektisk, mye jobb, går alltid med dårlig samvittighet*, kan tolkes som at han har erfaringer med det å ikke mestre, og videre gjør dette noe med hans forventninger til det å mestre. Slik ser vi betydningen av tilpassede arbeidsoppgaver sammen med et gunstig attribusjonsmønster, er sentralt for å oppleve mestring og for motivasjon i arbeidet.

#### 4.3.2 Å være bevisst

I følge Deci & Ryan (1985) har alle mennesker et sterkt behov for å ha en positiv selvoppfatning og anerkjennelse fra andre. Hva som er den enkeltes bevisste oppfatning av seg selv er av stor betydning for hvordan en tenker, føler og handler (Skaalvik og Skaalvik, 2014).

Ole viser at han har reflektert over egen person og sier følgende om hvordan han opplever seg selv:

*På avdelingen er det godt samsvar med sånn som jeg er som leder og slik jeg ønsker å fremstå, men kanskje ikke oppover i systemet (...) Jeg er introvert, ikke noe fordel når man sitter i møter hvor det kommer nye opplysninger. Dette medfører at jeg må bruke tid og krefter på å forberede meg ekstra.*

Roar uttrykker at hans atferd er i tråd med ønsket atferd:

*I det store og det hele tror jeg at jeg fremstiller meg slik jeg ønsker.*

Tore sin strategi er:

*Gå foran som et godt eksempel. Være en motivator.*

Knut sier:

*Jeg er såpass sensitiv at folk trenger ikke si hva de tenker, jeg klarer å fange det opp(...) Jeg er analytisk anlagt. Jeg går gjennom hendelser i etterkant og evaluerer hvordan jeg håndterte situasjonen.*

Argyris og Schön (1978) påpeker at uttalte verdier må stemme overens med bruksverdier. Det betyr at informantene må handle i tråd med det de sier at de skal gjøre, noe som krever at de er bevisst sin egen fremtoning. Vi opplevde at informantene var bevisst sin egen atferd og hvordan de oppfattet seg selv som ledere. Eksempelvis kommer dette frem i Ole sitt utsagn, hvor han peker på at han har en oppfatning av seg selv i en situasjon, hvor det er samsvar med *sånn som jeg er som leder og slik jeg ønsker å fremstå*, mens han gir han uttrykk for at det kanskje ikke er *slik oppover i systemet*. Slik ser vi at ens selvoppfatning er situasjonsbetenget. I situasjoner hvor en opplever at det ikke er samsvar med hvordan en ønsker å fremstå og hvordan en faktisk fremstår, kan det oppleves som en trussel for selvværdet,

Ole sier at han *må bruke mer tid og krefter på å forberede meg ekstra*. Hvis Ole attribuerer til evner, så kan det å yte høy innsats virke truende på selvværdet, fordi det kan tolkes som at evnene ikke strekker til (Meece m.fl., 2006; Skaalvik og Skaalvik, 2014).

Slik ser vi hvordan den enkeltes attribusjonsmønster vil påvirke ens forventninger til å mestre, som videre vil ha betydning for motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2014).



## 5. Avslutning

I dette kapittelet vil vi gi en oppsummering av vårt forskningsprosjekt: reisen fra vi startet med å utforme en problemstilling, via intervju og analyse av informantenes svar, til resultat og funn. I vår masteroppgave ønsket vi å få en forståelse av hva det er som motiverer ledere, hva som er lederes underliggende mål og drivkrefter. På bakgrunn av dette ble vår problemstilling: *Hvordan kan vi forstå lederes motivasjon?* En analyse med utgangspunkt i teori om selvbestemmelse, målorientering og mestring. Empirien er hentet fra fire ledere, hvor samtlige arbeider i samme organisasjon.

Studien viser at behov for tilhørighet, autonomi og kompetanse er sentrale faktorer for å oppleve indre motivasjon i arbeidet. Deci og Ryan (1985) påpeker at behovet for tilhørighet ikke er avgjørende for å oppleve indre motivasjon i arbeidet. Forskning viser at det er sammenheng mellom en følelse av tilhørighet og opplevd støtte (Federici og Skaalvik, 2014). Informantene opplevde at tilhørighet, *å være en del av noe*, i form av støtte fra andre, er en sentral drivkraft. Dette kom frem i blant annet dette utsagnet:

*Å føle tilhørighet. Har sett og erfart at når man er et lag, og føler ansvar for hverandre, yter man bedre (...) Trives med å være i team, det er selve kjernen.*

Videre så vi at *frihet i arbeidet* var noe alle opplevde som viktig. De var opptatt av å ikke detaljstyre sine ansatte. Slik vi forstod informantene, var det å ha autonomi i arbeidet en sentral motivasjonsfaktor. Det *å være kompetent* handlet om å ha et godt fungerende team, og det å ha de riktige menneskene *på laget* var en avgjørende faktor for å lykkes. Videre så vi at behov for kompetanse er nært knyttet til mestring.

For å forstå den enkeltes underliggende mål og verdier, valgte vi å se nærmere på de to ulike målorienteringene. Ut i fra hvordan informantene attribuerer ulike hendelser, kan vi si noe om hvilken målorientering en tenderer mot. Som Nicholls (1983) påpeker, forekommer ikke de ulike orienteringene som rene typer, men at det heller er snakk om hvilke som er dominerende. Slik vi forstår informantene, har den enkelte sitt tyngdepunkt i ulik grad mot en mestringsorientering, men at det varierer ut i fra ulike situasjoner. Vi har fått innblikk i situasjoner hvor informantene har mindre forventninger til det å mestre, hvor en da blir mer opptatt av hvordan en fremstår, og dermed tenderer til å bli mer prestasjonsorientert. Således

ser vi at hvordan en attribuerer, erfaringer med å mestre og hvilke forventninger en har til det å mestre, er avgjørende for hvilke orienteringer en tenderer mot.

Videre har vi sett at den enkeltes målorientering kan relateres til organisasjonens målstruktur og læringsklima. Slik vi opplever informantene, er de i ulik grad opptatt av å fremme en læringsorientert målstruktur. Ledere har makt i form av sin posisjon og dermed stor påvirkning på hvordan de ansatte oppfatter læringsklimaet. Derfor er det av stor betydning at ledere er bevisst sin påvirkningskraft og hvordan de fremstår.

Mestring handler om å lykkes. Informantene reflekterte rundt opplevelser med å lykkes, og det å ikke lykkes med en oppgave. Vi så at den enkeltes erfaringer med å lykkes skaper forventninger til videre mestring. Hvordan en attribuerer både det å lykkes og det å ikke lykkes, er av betydning for hvilke forventninger en har til å mestre, og for hvor mye innsats en legger ned i arbeidet. En opplevelse av å mestre handlet også om at informantene fremstod slik som de ønsket å fremstå. Vi opplevde at informantene var bevisst sin egen atferd og hvordan de oppfattet seg selv som ledere. En av informantene var ærlig på sin opplevelse: *strekker ikke til hverken på jobb eller privat*. Hvordan han attribuerer det å ikke strekke til vil være avgjørende for hans mestringsopplevelser, hans selvoppfatning, og for motivasjon.

Således ser vi viktigheten av å være bevisst egne drivkrefter og handlingsmønstre, dette for å fremme læring og ressursutvikling. Som studien viser vil dette være viktig i et lederperspektiv, blant annet for å fremme et læringsorientert klima. Som Spurkeland (2013) påpeker, for å kunne lede andre på en god måte er det viktig å lede seg selv, dette innebærer at ledere har denne kompetansen.

## **5.1 Forslag til videre forskning**

Dersom vi hadde valgt en kvantitativ tilnærming ville det gitt oss en mulighet til å henvende oss til en større populasjon. Dette ville gitt oss et større datagrunnlag og mulighet til å generalisere i større grad. På den andre siden ville vi ikke fått den samme nære, individuelle relasjonen til informantene. Vi ville heller ikke fått muligheten til å gå i dybden på de ulike temaene. Et forslag til videre forskning vil være å gjøre en kvantitativ studie. Ved å velge en longitudinell studie, kunne vi generalisert funn i større grad og samtidig studert hvordan de ulike fenomenene forandrer seg over tid i ulike settinger/ organisasjoner.

En annen tilnærming vi kunne ha benyttet i oppgaven, er å analysere medarbeidere i tillegg til ledere. Det hadde vært interessant å se problemstillingen ut i fra medarbeidernes perspektiv. Ved å benytte en slik tilnærming ville det kunne gitt oss en dypere innsikt i fenomenet vi har forsket på. Det ville også gitt oss muligheten til å utforske om uttrykt teori samsvarer med bruksteori, hvorvidt det informantene responderte i forhold til seg selv som leder samsvarer med hvordan deres medarbeidere opplever dem.

Vi har sett at ut i fra teori om selvbestemmelse så opplever informantene tilhørighet som en sentral drivkraft i arbeidet, i tillegg til autonomi og kompetanse. Det er grunn til å anta at dette også er sentral drivkraft for andre ledere. Slik kunne det vært interessant å undersøke hvilken betydning de grunnleggende psykologiske behovene har på ledere generelt som gruppe. Det hadde vært spennende å gjort et kvantitativt studie for å kunne nå ut til en større populasjon.

Som vi har sett er det gjort studier i organisasjoner om målorientering og målstruktur, men kanskje det er behov for ytterligere forskning for å få en bedre forståelse hvordan disse mekanismene fungerer i organisasjoner.

## LITTERATURLISTE:

- Ames, C.(1992). *Classrooms: Goals, structures, and student motivation*. Journal of Educational Psychology, 84, s. 261-271.
- Argyris, C. (2004). *Reasons and Rationalizations: The Limits to Organizational Knowledge*. NY: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. & E.A. Locke.( 2003). *Negative Perceived Competence and Goal Effects Revisited*. Journal of Applied Psychology, 88(1):87-99.
- Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumeister, Roy.F. & Leary, M.R. (1995). *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. Psychological Bulletin. 1995, Vol. 117, No. 3, 497-529.
- Brochs-Haukedal, W. (2000). *Ledelse og kunnskapsarbeid: motivering av autonome medarbeidere*.
- Brochs-Haukedal, W. (2010). *Arbeids- og lederpsykologi*. Oslo: Cappelen.
- Bråten, I. (2002). *Indre motivasjon i individuelt og sosialt perspektiv*. 4, (9), 2002. Pedagogisk Profil, PFI, UIO.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self- Determination of Behaviour*. Psychological Inquiry. Vol 11 (4) s.227-228.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Connell, J.P. & Ryan, R. M.(1989). *Self- Determination in a Work Organization*. Journal of Applied Psychology. Vol 74 (4). s. 580- 590.
- Dysvik, A. & Kuvaas, B.( 2010). *Exploring the Relative and Combines Influence of Mastery Approach Goals and Work Intrinsic Motivation on employee turnover Intention*. Personnel Review. Vol. 39, Iss: 5, pp. 622 – 638.

- Dweck, C. (2000). *Self- Theories. Essays in Social Psychology*. Great Britain: Psychology Press.
- Einarsen S. og Skogstad A. (red.).(2008). *Det gode arbeidsmiljø – krav og utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2013). *Lærer-elev-relasjonen- betydning for elevenes motivasjon og læring*. *Bedre Skole* (1), 58-63.
- Gagne, M. & E.L.Deci. (2005). *Self- determination Theory and Work Motivation*. *Journal og Organizational Behaviour*, 26:331-362.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Hetland, H. (2013). *Lederen som inspirator og støtte i forhold til våre basale psykologiske behov*. *Magma*, (3) s. 18-25.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2005). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kuvaas, B. Dysvik, A. (2012). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser: evidensbasert HRM*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching. metode: prosess: relasjon*. Synergi Publishing.
- Lai, L. (2011). *Kompetansomobilisering og egenmotivasjon* (3) s. 49-55. *Magma*.
- Locke, E.A. Latham, G.P. (2004). *What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century*. *Academy of management Review*. Vol. 29, No. 3, 388-403.
- Martinsen, Ø.L. (2009). *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Mikkelsen, A. & Lauvdal, T. Strategisk. (2014). *HRM, HMS, Ledelse, organisasjon, strategi og regulering*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Mikkelsen, A. & Lauvdal, T. (2014). *Strategisk HRM 2. HMS, Etikk og Internasjonale Perspektiver*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, F. (2013). *Prestasjonsutvikling: Coaching og ledelse*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Moen, T. (2011). *Narrativ forskning – fundament, premisser og prosess*. I: T. Moen og R. Karsldottir (red.). *Sentrale aspekter i kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag: Trondheim.
- Nerstad, C.G.L., Roberts, G. C., & Richardsen, A. M. (2013). *Achieving success at work: The development and validation of the motivational climate at work quistionnaire (MCWQ)*. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 2231- 2250.

- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Northouse, Peter. G. (2013). *Leadership: Theory & Practice*. 6th edition.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, N.J: Merrill- Prentice Hall.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, M.R & Deci E. L. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. American Psychologist. Vol 55. No (1), 68-78. University of Rochester.
- Rønning R, Broch-Haukedal W. Glasø L. Matthiesen S.B. (Red). (2013). *Livet som leder. Lederundersøkelsen 3.0*. Fagbokforlaget.
- Preenen, P. & Vianen, A.V. & Pater, d.I. 2014. *Challenging tasks: The role of employees`and supervisors`goal orientations*. European Journal of Work and Organizational Psychology, 23 (1), s. 48-61.
- Schein, E.H. (1982, 1983). *Organisasjonspyskologi*. 3. utgave. Forlaget Tanum-Norli A/S
- Senge, P. 1999. *Den femte disiplin*. Oslo: Egmont hjemmets forlag.
- Skivik, H. M. (2004). *Relasjonell ledelse. Å lære lederskap i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steiro, T. J & Torgersen, G-E. (2011). *Bedre motivasjon. Praktisk tilnærming for å skape drivkraft hos deg og andre*. Stjørdal: Læringsforlaget.
- Vik, S. (2007). *Prestasjonskultur og prestasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlsgtet.
- Wolters, C.A. (2004). *Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students`Motivation, Cognition, and Achievement*. Journal of Educational Psychology. Vol 96(2) s.236-250.

Webside:

[http://blog.lib.umn.edu/stei0301/sp\\_bbk/BandM%20Need%20to%20Belong.pdf](http://blog.lib.umn.edu/stei0301/sp_bbk/BandM%20Need%20to%20Belong.pdf)

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/medisin-og-helse/kvalitativ-forskning/1-kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>

[https://fagarkivet.hioa.no/jspui/bitstream/123456789/283/2/Lie\\_MartineNystuen.pdf](https://fagarkivet.hioa.no/jspui/bitstream/123456789/283/2/Lie_MartineNystuen.pdf)

[http://hr.anu.edu.au/\\_documents/career-dev/research/1.-selfdeterminationtheory\\_ryan\\_and\\_deci2000.pdf](http://hr.anu.edu.au/_documents/career-dev/research/1.-selfdeterminationtheory_ryan_and_deci2000.pdf)

<http://www.magma.no/kompetansomobilisering-og-egenmotivasjon>

<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf>

<https://www.google.no/books?hl=no&lr=&id=NbE0poIMufkC&oi=fnd&pg=PR1&dq=leadership+theory+and+practice+northouse&ots=->

[e0KDPBf6w&sig=8TaKCFKBHV\\_iSUiWuvKW\\_SVEkcY&redir\\_esc=y#v=onepage&q=leadership%20theory%20and%20practice%20northouse&f=false](e0KDPBf6w&sig=8TaKCFKBHV_iSUiWuvKW_SVEkcY&redir_esc=y#v=onepage&q=leadership%20theory%20and%20practice%20northouse&f=false)

[http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks\\_id=40578&a=2](http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=40578&a=2)

<http://www.senterforkognitivpraksis.no/aktuelt/motivasjon-l-ringsmilj-og-strategivalg.html?Itemid=>

[http://studorg.uv.uio.no/pedagogiskprofil/02\\_04\\_02.html](http://studorg.uv.uio.no/pedagogiskprofil/02_04_02.html)

<http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/vitenskaph99.htm>

Sitater:

<http://www.ordtak.no/sitat.php?id=2260>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv



### Invitasjon til deltakelse til forskningsprosjekt om Lederes motivasjon

Vi, Elisabeth Stranden og Åse Sørbrøden er masterstudenter ved NTNU, og skal i vår mastergradsoppgave gjennomføre et forskningsprosjekt om lederes motivasjon i jobben. Fokus vil være lederens egne opplevelser og erfaringer, og vi inviterer med dette deg til å delta i denne studien.

Kriterier for å delta:

- Ledere med personalansvar, minimum 5 ansatte
- Ledererfaring minimum 2 år

#### **Deltakelse i studien innebærer følgende:**

Dersom du ønsker å delta i denne studien vil det innebære deltakelse i et forskningsintervju og vil ha en varighet på omtrent en time. Intervjuene vil gjennomføres i perioden august/ september 2014, og du kan bestemme eksakt tid og sted for intervjuet.

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet, og du kan når som helst trekke deg uten noen begrunnelse. Hvis du trekker deg vil innsamlede data bli anonymisert. Etter at intervjuene er gjort om til tekst vil du få anledning til å lese gjennom teksten. Kun studenter og veileder vil få tilgang til personifiserbare data fra intervjuet. Som forskere har vi taushetsplikt. Alle data vil anonymiseres, vi vil bruke fiktive navn og bedriftens navn vil ikke nevnes. Det innebærer at du ikke vil gjenkjennes i publikasjonen. Datamaterialet anonymiseres og lydopptak slettes ved prosjektslutt senest 01.02.2015.

Dersom du ønsker å delta i denne studien og bidra til øke kunnskap om lederes motivasjon kan du kontakt Elisabeth Stranden eller Åse Sørbrøden.

Gjennom deltakelse i studien vil du bidra til å øke kunnskap om lederes motivasjon.



Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste.

Vår veileder er Anne Torhild Klomsten, førsteamanuensis ved Pedagogisk institutt, NTNU.

For ytterligere informasjon vennligst ta kontakt.

Med vennlig hilsen

Elisabeth T. Stranden og Åse F. Sørbrøden

## Vedlegg 2: Intervjuguide

# Intervjuguide

**Tema:**

Leders bevissthet til egen motivasjon

**Problemstilling:**

Hva er det som motiverer ledere i sitt arbeid, sett i lys av mestring- og prestasjonsorientering?

**Formål:**

Studien har til hensikt å se på hvor bevisst ledere er på hva som motiverer de i sitt arbeid, sett i lys av mestring- og prestasjonsorientering.

**Temaområder:**

Innledende samtale

Refleksjon av meg som leder

Attribusjon

Motivasjon

Mestrings og prestasjonsorientering

**Innledende samtale:**

Velkommen- hyggelig at du kunne stille

Kjønn:

Alder:

Stilling:

1. Faktaopplysninger:

Hvor lenge har du jobbet som leder?

Hvor lenge har du vært ansatt i denne bedriften?

Hvor lenge har du vært leder i denne bedriften?

Hvor mange medarbeidere leder du?

2. Hvordan er det å være leder?

3. Hva legger du i begrepet ledelse? (verdigrunnlag) oppfølgingsspørsmål

4. Hvordan opplever du deg selv som leder? (er det forskjell på hvordan du opplever deg selv som leder og hvordan du ønsker å fremstå?)

Kan du gi eksempler?

Hvordan gjør du det?

Hva sier du?

Hvordan gir du beskjeder?

Hvordan snakker du med dine ansatte?

5. Hva er drivkraften din i jobben? (attribusjon, mestring, prestasjon)
6. Når opplever du at du lykkes i jobben?  
Kan du fortelle om en eller aller helst flere konkrete hendelser da du opplevde at du lyktes? Hvorfor tror du at du lyktes?
7. Når opplever du at du mislykkes i jobben?  
Hvorfor tror du at du mislyktes?  
Hvordan påvirker det deg?  
Hva opplever du?  
Hva gjør du?  
Hva tenker du?

**Til slutt:**

Er det noe du ønsker å tilføye, som vi ikke har snakket om som du mener er av betydning?

### Vedlegg 3: Samtykkeerklæring



#### Samtykkeerklæring

Jeg har lest og forstått informasjonen om prosjektet, og samtykker med dette til å stille til intervju. Jeg er kjent med studiens formål – lederes motivasjon.


Jeg er informert om at jeg når som helst har anledning til å trekke meg.

Jeg er informert om følgende:

- Det som kommer fram i intervju vil anvendes i en mastergradsoppgave
- Alle opplysninger anonymiseres i publikasjon, slik at det ikke er mulig å spore informasjon tilbake til undertegnede
- Personopplysninger vil bli slettet senest ved prosjektets slutt ca. 01.02.2015
- Jeg vil få mulighet til å lese gjennom teksten i etterkant av intervjuet

.....  
Dato og signatur

## Vedlegg 4: Kvittering NSD

<b>Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS</b> NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES		
Anne Torhild Klomsten Pedagogisk institutt NTNU		Harald Hørløges gate 29 N-5007 Bergen Norske Tel: +47 55 58 21 37 Fax: +47 55 58 96 50 med@nsd.uib.no www.nsd.uib.no Org nr. 985 371 884
7491 TRONDHEIM		
Vår dato: 01.07.2014	Vår ref: 39066 / 4 / 18	Dens dato: Dens ref:
<b>TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER</b>		
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.06.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 27.06.2014. Meldingen gjelder prosjektet:		
<i>39066</i>	<i>Hva motiverer ledere?</i>	
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>	
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Torhild Klomsten</i>	
<i>Student</i>	<i>Elisabeth T Stranden</i>	
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.		
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.		
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <a href="http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html">http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html</a> . Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.		
Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <a href="http://pvo.nsd.no/prosjekt">http://pvo.nsd.no/prosjekt</a> .		
Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.02.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.		
Vennlig hilsen		
Katrine Utaaker Segadal	Inga Brautaset	
Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35		
Vedlegg: Prosjektvurdering		
Kopi: Elisabeth T Stranden <a href="mailto:elisabeth.stranden@rolls-royce.com">elisabeth.stranden@rolls-royce.com</a>		
Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.		
Aulebyggløstare / District Offices		
OSLO NSD: Universitet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. <a href="mailto:nsd@uo.no">nsd@uo.no</a>		
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7401 Trondheim. Tel: +47 73 59 71 07. <a href="mailto:lynn@nsd.uib.no">lynn@nsd.uib.no</a>		
TROMSØ NSD: SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. <a href="mailto:nsd@hivt.uib.no">nsd@hivt.uib.no</a>		