



NHH

NORGES HANDELSHØYSKOLE

Bergen, våren 2009

Sjølvtendig arbeid i masterstudiet i økonomi og administrasjon

Hovudprofil: Strategi og leiing

Rettleiar: Bjarne Espedal

Motivert for utvikling

Motivasjon, deltaking og kommunikasjon i eit
organisasjonsutviklingsprogram i skulen

av

Eva Melvær Langaas

”Dette sjølvstendige arbeidet er gjennomført som eit ledd i masterstudiet i økonomi- og administrasjon ved Norges Handelshøyskole og er godkjent som såleis. Godkjenninga inneber ikkje at Høyskolen står inne for dei metodar som er brukt, dei resultat som er framkome eller dei konklusjonar som er trekte i arbeidet.”

Samandrag

I denne oppgåva har eg studert motivasjon, deltaking og kommunikasjon i samband med eit organisasjonsutviklingsprogram for utdanningsinstitusjonar. Målet med undersøkinga er å finne ut i kva grad dei tilsette er motiverte for å gjennomføre dette programmet, og kva som er motivasjonsfaktorar. Spesielt har eg fokusert på deltaking og kommunikasjon (sosiale forklaringar). Datagrunnlaget er hovudsakleg kvalitative intervju med fire tilsette og to rektorar, på to skular. Heile programmet er basert på deltaking frå dei tilsette, og funna tyder på at dette er eit viktig vilkår for motivasjonen. I tillegg til støtte for eksisterande teori om deltaking og sosiale forklaringar, har eg også funne nye moment. Glede ved prosessen og styrka identitet og forplikting til yrket har vore viktige motivasjonsfaktorar. Programmet har også skapt ein ny arena for kommunikasjon og læring blant dei tilsette. Motivasjonen er ikkje avhengig av at ein får dei resultata som er forventa av programmet, men heller ein ibuande del av prosessen.

Innhald

Samandrag	1
Innhald.....	2
Forord.....	5
1 Innleiing.....	6
2 Presentasjon av CDE og bakgrunnen for oppgåva.....	8
2.1 CDE	8
2.2 CDE og den norske skulen.....	10
2.2.1 Lærarrolla	10
2.2.2 Ein god skule	10
2.2.3 CDE i Flora kommune	11
2.3 Avgrensing av oppgåva.....	11
3 Teori.....	12
3.1 Lærarar og utnytting av ressursar	12
3.2 Motivasjon.....	13
3.2.1 Behovsteoriar	14
3.2.2 Indre motivasjon.....	15
3.2.3 Kognitive teoriar	15
3.2.3.1 <i>Forventningsteori</i>	16
3.2.4 Intensjonar og mål.....	18
3.2.4.1 <i>Sjølvpoplevd meistring</i>	18
3.2.4.2 <i>Målsetjingsteori</i>	18
3.2.5 Motiverte lærarar	19
3.3 Deltaking	19
3.3.1 Deltaking som konsept.....	20

3.3.2	Effektar av deltaking	21
3.3.3	Myndiggjering	23
3.4	Kommunikasjon	23
3.4.1	Sosiale forklaringar	24
3.4.2	Leiinga si rolle.....	26
3.5	Hypotesar	26
4	Metode	27
4.2	Forskningsdesign og tilnærmingar	28
4.2.1	Kvalitativ eller kvantitativ, breidde eller djupne.....	29
4.2.2	Kvalitativ metode	30
4.2.3	Kvantitativ metode	31
4.2.4	Metodetriangulering	32
4.2.5	Det kvalitative intervjuet.....	33
4.2.6	Spørjeskjema	35
4.3	Etiske utfordringar	36
5	Presentasjon av data og analyse.....	38
5.1	Florø barneskole.....	38
5.1.1	Er dei tilsette motiverte?	39
5.1.2	Motivasjonsfaktorar	40
5.1.2.1	<i>Å gjere noko i fellesskap.....</i>	<i>40</i>
5.1.2.2	<i>Å få og ta ansvar</i>	<i>42</i>
5.1.2.3	<i>Truverdige forklaringar</i>	<i>43</i>
5.1.2.4	<i>Folk gjer jobben sin.....</i>	<i>46</i>
5.2	Torvmyrane skule	46
5.2.1	Er dei tilsette motiverte?	47
5.2.2	Motivasjonsfaktorar	48
5.2.2.1	<i>Alle er med</i>	<i>48</i>

5.2.2.2 <i>Inspirerende leiarskap</i>	49
5.2.2.3 <i>Godt grunnlag</i>	50
5.2.2.4 <i>Langsiktige løysingar</i>	51
5.3 Likt og ulikt	52
6 Konklusjon og avslutning	54
6.1 Empiri og teori	54
6.1.1 <i>Omfattande deltaking</i>	54
6.1.2 <i>God kommunikasjon</i>	55
6.2 Nye moment	55
6.2.1 <i>Glede ved prosessen</i>	56
6.2.2 <i>Identitet og forplikting</i>	57
6.3 Oppsummering av dei viktigaste funna	58
6.4 Avslutning og framlegg til vidare forskning	60
7 Referansar	64
Vedlegg	68

Forord

I samband med arbeidet med denne oppgåva har eg lært mykje. Eg har fått god innsikt i eksisterande teori og forskning på motivasjon, deltaking og kommunikasjon i organisasjonar. Eg har lært mykje om metode, både teori om metode, og dei utfordringane det medfører å gjennomføre ei utgreiing i røynda. Prosessen har også vore ei kjelde til sjølvinnsikt og personleg utvikling, og eg har vakse på erfaringa.

Skular er spesielle organisasjonar, og det har vore veldig interessant og lærerikt å finne ut meir om korleis styresmakter og tilsette ser på dei ulike utfordringane for den norske skulen i dag. Spesielt har det vore spanande å lese om og diskutere ulike syn på utviklinga av læraryrket som profesjon, og korleis skulane kan bli betre tilretteleggjarar for kunnskapsdeling og –utvikling. Det har også vore svært interessant å få eit innblikk i utforminga av, og filosofien bak, programmet Community Designed Education (CDE).

Dette prosjektet hadde det ikkje vore mogleg å gjennomføre utan hjelp og støtte frå mange ulike personar. Eg vil gjerne få takke kommuneleiing, rektorar og tilsette som har delteke og tilrettelagt for intervju og spørjeundersøking. Eg vil også takke familie og sambuar for støtte, innspel og lesing av korrektur, og spesielt mamma for praktisk hjelp og verdifulle tilbakemeldingar gjennom heile prosessen.

Til slutt vil eg sjølvsagt takke rettleiaren min, professor Bjarne Espedal. Han har, med solid fagleg tyngde, styrt meg i riktig retning, og gitt gode og konstruktive råd og tilbakemeldingar undervegs i arbeidet.

Bergen, juni 2009

Eva Melvær Langaas

1 Innleiing

Den norske skulen er ein institusjon samfunnet ser på som svært viktig, og som mange har mange meiningar om (Fevolden og Lillejord, 2005). Dei siste hundre åra har mange reformer blitt gjennomførte, og det kan synast som om det norske skulesystemet er i konstant endring. Fordi utdanning blir kopla saman med framtidshåp og velstand, blir forventningane til skulen store. Dette aukar krava til både organiseringa og resultata i skulen. Samstundes er det mykje usemje om kva som er rett mål og middel, og kva ein best mogleg skule inneberer. Dersom vi skal prøve å finne eit minste felles multiplum, kan vi kanskje seie at målet med organiseringa og undervisninga skal vere at alle elevar får eit best mogleg læringsutbyte (Fevolden og Lillejord, 2005).

Skulen som organisasjon har gått gjennom mange forandringar sidan han vart institusjonalisert. Men sjølv om skulen stadig går gjennom reformer og implementerer nye krav frå styresmaktene, har forskarar funne at mykje av kjerneverksemda, nemlig undervisninga, går føre seg på same måte som for hundre år sidan (Fevolden og Lillejord, 2005). Det er altså utfordrande å faktisk endre praksis, og vanskelegare enn å endre på dei organisatoriske strukturane og rammene.

I følgje Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, er læraren den viktigaste ressursen i skulen. I motsetnad til materielle ressursar som lærebøker og klasserom, er lærarressursen vanskeleg å måle, og vanskeleg å distribuere likt. Sjølv sagt kan vi telje kor mange lærarar det finst pr elev og liknande, men kor godt læraren klarar å oppfylle målet om best mogleg læringsutbyte for elevane er vanskelegare å talfeste. Ulike elevar har ulike behov, og har krav på tilpassa opplæring. Ei av dei største utfordringane i eit kunnskapsamfunn blir å utnytte dei ressursane vi har i utdanningssystemet på ein måte som gjer at kvar elev får eit best mogleg læringsutbyte. For å klare det treng vi metodar som kan gjere lærarane i stand til å utnytte eigen og andre sin kunnskap, og skape ein kultur og eit arbeidsmiljø som gir grunnlag for læring, både for elevar og tilsette.

I Flora kommune har alle skulane og barnehagane det siste året blitt med i nettverket Community Designed Education (CDE). Det er eit internasjonalt nettverk basert på eit organisasjonsutviklingsprogram for utdanningsinstitusjonar. Programmet er basert på teori og

erfaringar, og målet er å skape ein organisasjon der leiing, ansvar og kompetanseutvikling som ein felles kultur bidreg til å skape eit best mogleg læringsmiljø. CDE prøver altså å skape eit verktøy som kan utvikle heile organisasjonen, inkludert kjerneverksemda undervisning. Ved å bruke eit strengt og konkret program er målet å utnytte dei ressursane som finst i organisasjonen, med vekt på lærarressursen, og vidareutvikle kompetanse og praksis. Det endelege målet er at elevane skal få eit best mogleg læringsutbyte og –miljø. Sjølv om metodane er svært strenge, er det heile vegen lagt opp til at det er dei tilsette som skal definere målsetjingar og kva tema arbeidet skal konsentrere seg om.

Dersom eit slikt utviklingsprogram skal lukkast, krev det innsats frå dei tilsette, og slik innsats krev *motivasjon*. Det er forska mykje på kva som motiverer menneske i arbeidssituasjonar, og ein del av denne teorien er inkorporert i programmet. I denne oppgåva vil eg undersøke kva som er med på å skape motivasjon for å gjennomføre CDE-programmet blant dei tilsette på to av dei store skulane i Flora kommune. Eg vil finne motivasjonsfaktorar, og spesielt undersøke korleis *deltaking* og *kommunikasjon* verkar inn på motivasjonen.

Først i oppgåva vil eg presentere CDE nærmare, og gjere greie for metodane og filosofien. Eg vil også skildre den norske skulen og lærarrolla, og korleis prosessen med å implementere programmet i Flora kommune har gått føre seg. Deretter vil eg presisere avgrensingane for oppgåva. I teorikapittelet vil eg presentere relevant teori om motivasjon, deltaking, kommunikasjon og endringsleiing.

Metoden eg har valt for å undersøke problemstillinga er kvalitative intervju. I kapittel 4 presenterer eg metoden nærmare, og diskuterer styrker og svakheiter med ei slik tilnærming. Metodekapittelet inneheld også ein etikkdel. Deretter presenterer eg og analyserer innsamla data, og diskuterer desse opp mot teorien. Til slutt vil eg kritisere og evaluere oppgåva, og komme med framlegg til vidare forskning.

2 Presentasjon av CDE og bakgrunnen for oppgåva

I dette kapittelet vil eg presentere CDE nærmare. Eg vil skildre syn på lærarrolla og ein god skule, og korleis CDE vart innført på skulane i Flora kommune. Til slutt i kapittelet vil eg diskutere avgrensingane av oppgåva.

2.1 CDE

CDE står for Community Designed Education. Det er eit verdsomspennande nettverk av skular og utdanningsinstitusjonar som alle gjennomfører, eller har gjennomført CDE-programmet. Det er eit program for organisasjonsutvikling retta inn mot leiarskap, grunnleggande læring og tenking (www.sustained-success.com).

Nettverket vart grunnlagt i 2003 av amerikanaren Bill Martin og John Edwards frå Australia. Det tar utgangspunkt i at lærarane er dei som er best eigna til å organisere skulane dei sjølv jobbar på. Ansvar til lærarane blir utvida, utover det som tradisjonelt er ein del av læraryrket. CDE-programmet legg opp til at dei tilsette skal styre utviklinga av skulen (www.sustained-success.com). I Europa er det engelskmannen James Nottingham som er drivkrafta for nettverket.

Sjølve programmet går over tre år, med klare og faste krav til innhald og framgong kvart år. Kvart år kjem det rettleiarar frå nettverket og har eit seminar med alle dei tilsette over to dagar. Det første året er målet å diskutere seg fram til kjerneverdier og ein felles visjon, utvikle leiarskapskapasitet i heile organisasjonen, og hjelpe tilsette med å gjennomføre forskings-prosjekt knytt til korleis dei felles måla kan bli nådd. Til dette arbeidet brukar dei verktøyet ELITAR, som står for Exploration, Logistics, Information, Targets, Action learning og Review.

År to skal data frå forskingsprosjekta analyserast, og arbeidet skal resultere i ein handlingsplan. Alle tilsette skal så bli einige om ein strategi for implementering, som er forpliktande og etterrettleg. Fokus på kva retning dei vil gå i skal hjelpe tilsette til å prestere betre. Det tredje året skal dei sjå tilbake på den felles visjonen, og justere implementeringsplanen. System og struktur skal tilpassast verdiane, og det skal vurderast om skulen har alle nødvendige ressursar. Heile vegen er det utelukkande dei tilsette som får lov til å definere og

bestemme kva som skal vere innhaldet i prosessen. Leiinga si rolle er å koordinere og legge til rette for arbeidet. Den einaste innverknaden leiinga har på innhaldet er gjennom premissane som blir lagt for den første samlinga, med at dei på førehand utviklar åtte spørsmål diskusjonane skal ta utgangspunkt i.

CDE er tufta på ein logisk og rasjonell tankemåte med eit positivt menneskesyn. Programmet har eit instrumentelt utgangspunkt, og føreset at eit sett med handlingar vil føre til eit sett med konsekvensar. Først må visjonen skapast, deretter ein plan for korleis denne visjonen kan bli verkeleg. Når planen er laga skal den implementerast, og resultatet av prosessen vil føre til ulike konsekvensar. Målet er at storparten av konsekvensane er positive og i tråd med målsetjinga for programmet.

Tankemåten kan illustrerast slik:

Visjon → Plan → Implementering → Konsekvensar (positive og negative)

Heile vegen tar ein utgangspunkt i at alle tilsette vil ha eit miljø som gir eit så bra læringsutbyte som mogleg for elevane, og at alle ønskjer å gjere ein best mogleg jobb. Det inneber at motivasjonen er tenkt som eit resultat av forventa positive konsekvensar. Den viktigaste måten å motivere dei tilsette til å engasjere seg i programmet blir derfor å overtyde dei om at dette vil gjere skulen betre i stand til å gje elevane det beste læringsutbyttet dei kan få. Ein føreset og at det er dei tilsette sjølve som er best i stand til å utvikle skulen som organisasjon på dei måtane som kan bidra til å nå eit slikt mål. Det blir lagt til grunn at deltaking gjennom heile prosessen, frå utforminga av visjonen til implementeringa av planen, vil auke forpliktinga til arbeidet. Det blir også lagt stor vekt på at dei tilsette skal vere godt budde på prosessen, og vite om det som blir vanskeleg. Mellom anna vert det nøye skildra i starten korleis entusiasmen og motivasjonen vil komme til å få seg ein knekk eit stykke ut i det første året, noko som blir kalla "the pit", eller "gropa". Tanken er at gjennom å bu dei tilsette på at dei kjem til å møte motgang, vil det bli lettare å jobbe gjennom.

2.2 CDE og den norske skulen

2.2.1 Lærarrolla

I følge Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen* kan vi dele synet på lærarrolla inn i to tradisjonar. Den eine måten å sjå på læraren er gjennom ein instrumentell mål-middel-tankegang der det er dei tekniske dugleikane som er viktige, og undervisninga går føre seg etter bestemte oppskrifter. Den andre tradisjonen ser på læraren som ein aktør i ein profesjonell fellesskap, der kompetanse om læring er viktig og lærarane er deltakande i utviklinga av praksis. Det er synet på læraren som ein profesjonell aktør som ligg nærast det den norske skulen og norsk politikk har basert seg på. Lærarane har fått stadig større autonomi og handlingsrom, og ansvar for samarbeid i profesjonelle fellesskap. Frå 1970-talet har også norske lærarar vore forplikta til å delta aktivt i utviklinga av sin eigen skule, og det er forventat at dei vidareutviklar og fornyar eigen kompetanse gjennom heile livet som lærar (ibid).

2.2.2 Ein god skule

Mandatet skulen har frå samfunnet er å forvalte og vidareføre lokal, nasjonal og global kunnskap (St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*). Men kunnskapsomgrepet strekk seg utover informasjon vi kan lese i ei bok, skulen skal utdanne elevane til å bli gode samfunnsborgarar (Fevolden og Lillejord, 2005). Samstundes er det eit aukande fokus på at den norske skulen også må heve nivået på målbare resultat, som mellom anna blir testa i internasjonale undersøkingar.

Skular som har spesielt gode resultat blir kjenneteikna av ein felles kultur der lærarar og leiinga jobbar saman mot felles mål (St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*). Dei grunnleggande verdiane må kunne finnast igjen i det praktiske arbeidet med elevane, og rektor må ha kunnskap om det faglege og pedagogiske arbeidet. Dersom vi legg målbare resultat til grunn for vurderinga av kva som er ein god skule, er altså organiseringa og leiinga av skulen ein viktig faktor. Det er likevel brei semje om at skulen ikkje berre skal bidra med målbare faglege resultat. Ein god skule må også bidra til at elevane får den kunnskapen og dei erfaringane dei treng for å fungere på alle nivå i samfunnet. Store delar av dei sosiale dugleikane tileignar vi oss i løpet av skulegongen, og derfor er det viktig at det sosiale miljøet er godt. Samstundes er eit godt sosialt miljø blant faktorane som er viktige for å få god læring,

også fagleg (ibid). Det er rimelig å anta at organiseringa og leiinga av skulen spelar ein viktig rolle også på dette området.

2.2.3 CDE i Flora kommune

CDE deler mykje av dei grunnleggjande verdiane og tradisjonane som står sterkt i den norske skulen. Synet på læraren som den klart viktigaste ressursen og enkelt-elementet ligg til grunn for det politiske og praktiske arbeidet med utviklinga av den norske skulen, og det ligg til grunn for heile CDE-programmet.

Flora kommune er ein kommune i Sogn og Fjordane med ca 11 300 innbyggjarar. Der finst fire barneskular og ein ungdomsskule i kommunesenteret Florø, i tillegg til fem barneskular, og to kombinerte barne- og ungdomsskular i utkantane (www.flora.kommune.no). Kommunen har i mange år jobba med utviklingsarbeid i skulane, i tråd med nasjonale planar og reformar. Mykje av innhaldet i CDE-programmet er tema som lenge har vore aktuelle for kvalitetsarbeidet. Kommunen har gjennomført fleire tiltak, og dei enkelte skulane har og hatt egne utviklingsplanar. Dei ansvarlege for skulesektoren i kommunen vart interessert i deltaking i CDE-programmet etter at ein av rektorane inviterte James Nottingham til ein strategikonferanse for skuleleiarane i kommunen. Denne rektoren ville gjerne ha skulen sin med i nettverket, og dei andre rektorane vart interesserte, og ville spørje sine tilsette om dette var noko dei skulle bli med på. Fordi det er ein del kostnadar knytt til gjennomføringa var det naudsynt at det var eit felles prosjekt, og at opplegget var støtta av kommuneadministrasjonen. Etter at James Nottingham hadde vore på ein felles konferanse for alle lærarane i kommunen, bestemte dei fleste seg for å setje i gong CDE-programmet, og innan eit halvår etter dette var alle skulane og barnehagane med.

2.3 Avgrensing av oppgåva

Alle skulane og barnehagane i Flora kommune er blitt med i nettverket. Fordi eg er interessert i ganske komplekse samanhengar har eg valt å gjennomføre ein studie som hovudsakleg baserer seg på nyansert informasjon frå få kjelder. Eit anna fokus kunne vore å sjå på nokre få, konkrete samanhengar, og prøvd å kartlegge desse for alle organisasjonane som er med i programmet. Omfanget på oppgåva har gjort at eg må konsentrere meg om ein liten del av det potensielle utvalet. Eg har valt å studere to relativt like skular, for å kunne trekke

konklusjonar om samanhengar på tvers av tema, og samanlikne og analysere det som er likt og ulikt.

Målet med oppgåva er å skildre og forklare samanhengane mellom motivasjon, deltaking og kommunikasjon på eitt tidspunkt i programmet. Sjølv om respondentane har bidrege med eigne vurderingar om korleis det har endra seg over tid, representerer denne studien berre eit utsnitt av ein mangeårig prosess. Oppgåva tar utgangspunkt i den same tankemåten som ligg til grunn for programmet, rasjonell logisk med eit positivt menneskesyn.

Tema for oppgåva kan illustrerast i følgjande modell:



Figur 1

3 Teori

3.1 Lærarar og utnytting av ressursar

Som slått fast i innleiinga er læraren er den viktigaste ressursen i skulen. For at lærarane (og dei andre tilsette) skal kunne gjere ein så god jobb som mogleg, altså at lærarressursen blir utnytta best mogleg, må dei vere motiverte. Motivasjon er viktig i alle typar organisasjonar, men kanskje spesielt i offentlege organisasjonar, fordi desse jobbar for å oppnå felles mål og gode (Denhardt et al., 2002; s151). Trass enkelte fordommar finst det likevel ikkje forskning som tyder på at tilsette i offentlege organisasjonar er mindre motiverte enn dei i private organisasjonar. I skulen handlar ein god jobb, oppnåing av felles mål og gode, om å klare å gi elevane eit så godt læringsutbyte som mogeleg.

Norsk skulepolitikk har ei målsetjing om at skulane skal vere lærande organisasjonar, noko som krev at alle i organisasjonen må ta ansvar og kjenne forplikting til felles mål (St.meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring*). Utviklingsprogram som CDE er innanfor rammene av nasjonal politikk på området, og vil kunne ha ein positiv innverknad på ressursutnytting og

læringsutbytte i skulen i følge dei rådande politiske paradigma. Men for at eit slikt program skal vere vellukka må det også vere vilje og motivasjon på individ- og organisasjonsnivå for å gjennomføre programmet. Eg vil i dette kapitlet presentere relevant teori om motivasjon og vilkår for motivasjon, og fokusere på deltaking og kommunikasjon.

3.2 Motivasjon

Motivasjon er eit omgrep med mykje innhald og meining i daglegtalet, men det vi vanlegvis tenkjer på som motivasjon inneber ikkje nødvendigvis det same som motivasjon i akademisk samanheng. Alle er motiverte for noko, det er å styre motivasjonen i rett retning som er utfordringa. Robbins og Judge (2007) definerer motivasjon slik: *The process that account for an individual's intensity, direction, and persistence of effort toward achieving a goal. (s 186)*

Denne definisjonen tar omsyn til tre ulike dimensjonar: intensitet, retning og innsats. Intensitet handlar om kor sterk motivasjonen er, retning dreier seg om kva ein er motivert for å gjere, og innsats handlar om kor hardt ein er villig til å jobbe for det ein er motivert til. For å bruke konseptet motivasjon på ein produktiv måte er det viktig å vere klar over alle desse dimensjonane, og kva som verkar inn.

Når vi studerer motivasjon i organisasjonar kan det vere nyttig å fokusere nærmare på korleis tilsette på ein arbeidsplass blir motiverte til å gjere ein best mogleg jobb. Pinder (1998) har definert omgrepet *work motivation* slik:

Work motivation is a set of energetic forces that originate both within as well as beyond an individual's being, to initiate work-related behaviour, and to determine its form, direction, intensity and duration.(s 11)

Her finn vi att versjonar av dei tre dimensjonane i Robbins og Judge sin definisjon, i tillegg til ein fjerde dimensjon, nemlig form på åtferd. Definisjonen er og meir spesiell og bestemt enn den første. Her er det snakk om krefter som påverkar jobbrelatert åtferd, heller enn ein prosess som kan forklare åtferd generelt. Pinder (1998) argumenterer for at det viktigaste denne definisjonen gjer er å sjå motivasjon som eit usynleg, internt konsept, som vi ikkje kan sjå eller måle direkte. Vi antar at motivasjon finst, og brukar ulike teoriar for å måle tenkjelege manifestasjonar av denne (Pinder, 1998;s14). Pinder sin definisjon spesifiserer at kreftene

som påverkar åtferd kan vere både ”i” og ”forbi” individet. Kaufmann og Kaufmann (1996) skil også mellom *indre* og *ytre* motivasjonsfaktorar, og hevdar dei også kan klassifiserast som *behov* og *sosiale faktorar*.

Det finst mange ulike teoriar om korleis motivasjon kan skapast, styrast og forklarast. Dei tidlege teoriane, til dømes den velkjente behovspyramiden til Maslow, kan verke intuitivt riktige, men har ikkje funne støtte i forskning (Robbins og Judge, 2007; s 186). Andre teoriar har vi eit betre vitenskapleg grunnlag for å bruke som forklaring på motivasjon. Nokre av teoriane er delvis i motsetnad til kvarandre, men dei fleste utfyller, og til dels overlappar kvarandre. Ingen av teoriane kan hevdast å vere den einaste rette, både menneske og situasjonar er forskjellige, og med å bruke ulike forklaringar på ulike fenomen kan vi auke forståinga av desse fenomena. Svaret på spørsmålet om kva som motiverer personar til å arbeide vil også vere svært avhengig av personen og kva jobb han eller ho har (Hofstede, 1994; s25). Eg vil no gå nærmare inn på nokre av dei teoriane som representerer dei mest aktuelle og anerkjente retningane innan forskning på motivasjon.

3.2.1 Behovsteoriar

Som nemnt over har dei mest kjente klassiske teoriane, som behovspyramiden til Maslow, ikkje funne støtte i forskning. Tenkinga har likevel inspirert mange forskarar som har arbeidd med motivasjon, og ideen om at menneske blir styrt av behov dannar grunnlaget for fleire teoriar. Alderfers *ERG-teori* har modifisert behovspyramiden, og redusert talet på grunnbehov til tre, *eksistensbehov*, *relasjonsbehov* og *vekstbehov*. I følgje Alderfers er det ikkje sånn at behova opptrer på ulike nivå og oppstår berre når dei på lågare nivå er oppfylt, han meiner alle behova kan eksistere parallelt (Kaufmann og Kaufmann, 1996; s75).

Ein annan teori, som er meir retta mot å forklare motivasjon i arbeidslivet, er McClellands behovsteori. McClelland brukar også tre ulike behov for å forklare kva som driv menneske. Også her er dei ulike kategoriane på same nivå, og vi kan dele folk inn i grupper ut frå kva for eitt av behova som verkar sterkast. Dei tre behova er behov for *oppnåing*, behov for *makt* og behov for *tilknytning* eller *relasjonar*. Kor høgt ein person scorar på dei ulike behova påverkar åtferd og val dei tar. I utgangspunktet har ulike menneske ulike behov, men forskning kan og tyde på at det er mogleg å trene opp tilsette for å til dømes auke deira behov for oppnåing (Robbins og Judge, 2007; ss192-194).

I skulen er det ikkje lett å måle oppnåing, sjølv om det i Noreg dei siste åra har blitt innført fleire instrument for dette, som dei nasjonale prøvane (Fevolden og Lillejord, 2005). Nokre lærarar kan nok ha makt som eit drivande behov, men det er ikkje urimelig å tenkje at relasjonar er viktig for dei fleste som jobbar i skulen. Læreryrket er svært sosialt, og for å vere ein god lærar er det viktig å skape gode relasjonar til elevane (St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen*). Gode relasjonar mellom dei tilsette er også viktig dersom ein skal kunne lære av kvarandre, og dette er noko av det CDE-programmet prøver å oppnå. Behovsteoriane har likevel avgrensingar i høve til å forklare motivasjon blant tilsette i skulen, og det er naudsynt med andre innfallsvinklar for å forstå kva som driv desse i kvardagen.

3.2.2 Indre motivasjon

Eit mykje brukt omgrep innanfor motivasjonsteori er *intrinsic*, eller indre/ ibuande motivasjon. Indre motivasjon medfører handlingar som blir utført utan ytre løn i form av til dømes betaling eller heider frå andre. Heller enn ønske om løn, er handlinga motiverande i seg sjølv. Dette kan vere fordi personen som utfører handlinga opplever glede, interesse eller kanskje spenning. Deci (1975) definerer indre motiverte handlingar som *dei ein person utfører for å kjenne seg kompetent og sjølvbestemmande* (mi oversetting) (Deci 1975, i Pinder, 1998; s165). Frie val og kjensle av å ha kontroll over eigne omgjevnader er sentralt for indre motivasjon. Dersom dette er til stades, og den indre motivasjonen er sterk, kan det auke forpliktinga til vala og arbeidet (Pinder, 1998; s165).

Dei fleste som arbeider i skulen har truleg ein stor grad av indre motivasjon for den jobben dei gjer. Læreryrket medfører korkje særleg høg løn eller status, og mange går nok inn i yrket av idealistiske årsaker, eller fordi dei trivst med å undervise. Lærar er også eit svært autonomt yrke, som krev at dei tar mange eigne val undervegs, og langt på veg kontrollerer mykje av sin eigen arbeidssituasjon. CDE tar utgangspunkt i at lærarane har ein vedvarande, indre motivasjon. Dersom noko blir oppfatta som positivt for elevar og læring, føreset programmet at dei tilsette vil vere motiverte til å gjennomføre det.

3.2.3 Kognitive teoriar

Kognitiv evalueringsteori er ein teori som hevdar at innføring av eksterne motivasjonskjelder, som prestasjonsbasert bonus, kan svekke den indre motivasjonen, til dømes fordi kjensla av

kontroll over eigen åtferd kan bli svekka (Robbins & Judge, 2007; s194). Generell psykologisk forskning har vist at innføring av ytre avlønningssystem kan føre til dette fenomenet, som kallast *overjustification effect*. Men enkelte forskarar hevar at dette berre gjeld for situasjonar med spesielle omstende, og ikkje påverkar motivasjon i dei fleste arbeidssituasjonar (Thomas, 2000) og (Pinder, 1998; ss177-179). Det er likevel mykje som tyder på at nokre former for indre motivasjon, i samband med enkelte oppgåver, blir svekka med introduksjon av ytre løn. Det kan til dømes vere fordi det kan skape ei kjensle av at jobben skal utførast for nokon andre. Ei slik kjensle kan redusere trua på at handlinga i seg sjølv er interessant og viktig (Greenberg, 2005; s406).

3.2.3.1 Forventningsteori

Ytre løn er heller ikkje uviktig, same kor interessant jobben er. *Expectancy theory*, eller forventningsteori, er ein brei teori som tar utgangspunkt i at folk blir motiverte til å gjere ein jobb når dei trur dei kan oppnå det dei vil med jobben (Greenberg og Baron, 2008). Dette er ein teori først lansert av motivasjonsforskararen Victor Vroom i 1964, men har mange røter og avgreiningar. I følgje forventningsteori er åtferd eit resultat av medvitne val mellom ulike alternativ, der målet er å maksimere glede og minimere lidning (Pinder, 1998; s 338). Ein kan dele inn i tre typar tru som folk har: *subjektiv forventning*, *instrumentelle vurderingar* og *valensvurderingar*. Subjektiv forventning dreier seg om i kva grad ein trur at innsats vil påverke prestasjonen, instrumentelle vurderingar om kor sannsynleg ein trur det er at løn vil henge saman med prestasjon, og valensvurderingar om kor stor pris ein set på løna ein får, og kva verdi ein meiner den har (Greenberg og Baron, 2008).

Denne teorien kan vere med på å nyansere kognitiv evalueringsteori. Korleis ytre løn påverkar den indre motivasjonen kjem an på forventningane ein person har til eigen innsats og løn i utgangspunktet, og korleis ein vurderer verdien av den løna ein kan oppnå. Dersom ein lærar som i utgangspunktet er ideologisk motivert ikkje meiner at løna speglar innsatsen, kan dette svekke motivasjonen. Men på same måte kan eit prestasjonsbasert løningssystem føre til desillusjonering, og at læraren berre gjer det som er naudsynt i høve til å framstå positivt i evaluering av prestasjon. For å unngå dette kan ein bruke andre typar løn enn pengar, som kan vere med på å auke kjensla av at løna speglar innsatsen. Forsking tyder på at til dømes verbal påskjøning kan ha ein positiv effekt utan å svekke den indre motivasjonen (Robbins og Judge, 2007; s196). CDE-programmet legg ikkje opp til måling av prestasjon på nokon måte, men

gjennom meir utveksling av erfaringar og synleggjering av utfordringar, kan dei tilsette få auka kjensla av at kollegaer og overordna ser og set pris på innsatsen deira.

Equity theory, teoriar om *rettferd*, eller *likeverd*, tar også opp temaet forventningar. Slik teori tar utgangspunkt i at personar har klare oppfatningar om kva som er rettferdig at dei får igjen for innsatsen dei gjer i jobben sin, i form av løn eller anna belønning. Dei samanliknar også dette med kva dei trur andre får av sine arbeidsgivarar, og vil prøve å gjere noko med situasjonar dei oppfattar som urettferdige (Pinder, 1998; s288). Tilhøvet mellom opplevd innsats og opplevd utbytte avgjer kva retning motivasjonen tar. Eit sentralt poeng er at til dømes løn ikkje blir vurdert i absolutte storleikar, men heller relativt, basert på subjektive persepsjonar (Kaufmann og Kaufmann, 1996; s85).

Subjektive persepsjonar er svært viktig i samband med rettferd, og opplevinga av rettferd kan vere svært viktig for motivasjon. Teoriar om rettferd kan delast inn i teoriar om *distributiv* rettferd og *prosedyrerettferd* (Pinder, 1998; s286). I følgje Cohen (1991) kan vi tenkje at noko er rettferdig når menneske får det dei sjølv, og andre rundt, meiner dei har krav på, både gode og byrder. Distributiv rettferd er i kva grad desse goda og byrdene er rettferdig fordelt, og equity teori er ein teori som bygger på dette. Prosedyrerettferd handlar ikkje om det endelege resultatet, men om korleis avgjerder blir tatt, og om prosedyrane i seg sjølv er rettferdige (Konovsky, 2000). Slik rettferd kan vere objektiv eller subjektiv, det som er interessant i høve til motivasjon er den subjektive, altså i kva grad prosedyrane blir oppfatta å vere rettferdig. På same måte er det og oppfatninga av den distributive rettferda som er interessant å studere i denne samanhengen.

Det er lett å tenke at alle dei tilsette på ein skule er lærarar, når det faktisk finst fleire andre grupper tilsette. Assistentar, SFO-tilsette og administrativt personale er også ein del av organisasjonen, og ein kan sjå for seg at desse kan oppleve at dei ikkje blir verdsett like mykje som lærarane. I CDE-programmet er det lagt opp til at alle tilsette skal delta på lik linje, og dette kan i teorien styrke det opplevde utbyttet for dei som ikkje er lærarar, gjennom at dei blir betre synleggjort som ein del av kollegiet.

3.2.4 Intensjonar og mål

3.2.4.1 Sjølvopplevd meistring

I tillegg til trua på at jobben er viktig og interessant, og utbyttet svarar til forventningane, er trua på at ein sjølv er kompetent og i stand til å utføre oppgåvene nødvendig for motivasjon. Ein teori som legg vekt på dette aspektet vert kalla *Self-efficacy* teori (kallast også Social cognitive, eller Social learning teori) (Robbins og Judge, 2007; s202). Self-efficacy kan omsetjast til *sjølvopplevd meistringsevne*, og vi trur at denne blir utvikla gjennom direkte erfaringar og observasjon av rollemodellar (Kaufmann og Kaufmann, 1996; s146). Ein effekt som heng saman med sjølvopplevd meistringsevne er Galatea-effekten. Den oppstår når høge forventningar til tilsette blir kommunisert direkte. Det aukar trua på egne evner, som er viktig for motivasjon, innsats og prestasjon (Robbins og Judge, 2007; s202). CDE-programmet baserer seg på at det er dei tilsette sjølve som best veit korleis organisasjonen kan utvikle seg til det betre, og kommuniserer det tydeleg. Dette kan gje lærarane større tru på at nettopp deira innsats, kunnskap og erfaringar er avgjerande for at skulen skal bli best mogleg, og føre til auka motivasjon for å delta i programmet.

3.2.4.2 Målsetjingsteori

Ein annan teori, som også tar utgangspunkt i at motivasjon heng saman med trua på kva som er mogleg å oppnå, er målsetjingsteori. Eit mål kan definerast som *noko ein person prøver å oppnå, utrette eller utføre* (Pinder, 1998; s368). Forsking tyder på at spesifikke og ambisiøse mål gjer at resultatet blir betre enn berre ei generell oppfordring om å gjere ein ”så god jobb som mogleg”. Det er likevel ikkje berre å setje eit svært høgt mål for sine tilsette, og så forvente at dei skal prestere maksimalt. For at eit mål skal vere gyldig må det akseptast av personen som skal nå målet. Det betyr at personen både trur at det er mogleg, og har lyst til å oppnå målet. Forsking tyder på at forplikting til målet er meir sannsynleg når målet blir gjort offentleg. Personar som kontrollerer eigen arbeidssituasjon, og har sett målet sitt sjølv, har større føresetnader for å forplikte seg til målet, i motsetnad til når dei får det tildelt. Når målet er akseptert, er det også nødvendig med tilbakemeldingar undervegs og etter at målet er oppnådd. I tillegg spelar andre faktorar, som nasjonal kultur, inn på kor motiverande eit mål er. Målsetjing er heller ikkje ein like effektiv strategi til alle typar oppgåver. (Robbins og Judge, 2007; ss197-198) Den felles visjonen som dei tilsette skal lage i starten av CDE-programmet er eit godt eksempel på eit mål som både er relativt høgt og akseptert av dei tilsette. Det er rimelig å anta at eit slikt mål vil vere forpliktande for dei tilsette, samstundes

som det kan vere ei utfordring å få det konkret nok. For at målet skal vere effektivt er det viktig at det ikkje berre blir luftige visjonar som grensar mot ”vi skal gjere vårt beste”.

3.2.5 Motiverte lærarar

Det finst ikkje mykje forskning på kva som motiverar lærarar og tilsette i skulen spesielt. Nyare forskning har prøvd å skildre nokre av faktorane som påverkar motivasjon blant lærarar, hovudsakleg med å studere lærarstudentar (Hoy, 2008). Watt og Richardson (2008) deler lærarstudentane inn i tre kategoriar: dei svært engasjerte og uthaldande, som ser for seg ein livslang karriere som lærarar, dei svært engasjerte ”switcher”ane, som ser for seg læraryrket som ein midlertidig jobb eller noko å falle tilbake på, og dei mindre engasjerte som fell frå, og er negative til og skuffa over eige karriereval og dei krava læraryrket stiller. I kva grad lærarar er motiverte for å gjennomføre eit utviklingsprogram som CDE, vil sannsynlegvis bli påverka av kva kategori dei tilhøyrrer i utgangspunktet. Blant dei to første kategoriane er det rimelig å anta at lærarane har relativt sterk indre motivasjon. Anna forskning kan tyde på at målsetjingsteoriar kan forklare motivasjon blant lærarar, saman med trua på eigne evner. Men heller enn eitt, høgt mål ser lærarar ut til å trivast med samansette og fleire samanhøyrande mål (Malmberg, 2008).

I ein endringssituasjon som CDE representerer vil det vere uvisse både i høve til kor ein skal og korleis ein skal nå dit. Det vil også vere tvil om endringa vil føre med seg positive eller negative konsekvensar, eller korleis det vil påverke ulike medlemmer av organisasjonen. Ofte vil mange vere skeptiske, og også negative. I ein slik situasjon kan det vere fruktbart å ikkje fokusere på det folkelege biletet av motivasjon som noko ein har eller ikkje, men heller trekke inn det definisjonen seier om retning, form, intensitet og varigheit av handlingar. Sett i det lyset kan vi argumentere for at fråvær av motstand i ein endringssituasjon også er ein form for motivasjon.

3.3 Deltaking

På same måte som det finst mange teoriar omkring korleis motivasjon oppstår og vert påverka, finst det mange ulike faktorar som verkar inn på motivasjon. Eg skal fokusere på to av desse faktorane: *deltaking* og *kommunikasjon*, som begge er sentrale i CDE-programmet. Programmet er i utgangspunktet utvikla med forankring i organisasjonsteori, i tillegg til eigne erfaringar hos grunnleggarane, og deltaking er eitt av dei viktigaste prinsippa dei byggjer på.

I dette kapitlet vil eg presentere relevant teori omkring samanhengane mellom motivasjon og deltaking. Eg tar utgangspunkt i det engelske omgrepet *participation*, som kan oversetjast på fleire måtar til norsk. Både deltaking og medverknad blir brukt i norsk litteratur, eg har valt å konsekvent bruke ordet deltaking.

Det eksisterer mange ulike syn på, og til dels forvirring om, kva deltaking faktisk er. Sjølv om det er eitt av dei eldste områda innan forskning på organisasjonsåtfærd, er det ikkje semje om korkje definisjonen av eller innhaldet i omgrepet. Ulike studiar har brukt ulike definisjonar, ulike variablar for å måle effekt, og ulike klassifikasjonar av typar deltaking. Dette har ført til at det har vore vanskeleg å generalisere på breitt grunnlag, og fleire meta-studiar har ikkje klart å finne signifikante samanhengar mellom deltaking og positive effektar (sjå m.a Cotton et al, 1988, Glew et al, 1995, Elvekrok, 2006). Ledford og Lawler (1994) meiner dette kan vere fordi storparten av forskinga har studert deltaking i svært avgrensa og lite opa form. Glew et al. (1995) argumenterer for at vi treng meir kunnskap om effektane av meir omfattande deltaking.

Det er likevel eit felt det er forska mykje på, og det er mogleg å teoretisere omkring kva effektar deltaking har på ulike delar og prosessar i ein organisasjon (Glew et al., 1995; s396). Mellom anna er det forska mykje på samanhengane mellom deltaking og motivasjon, og mange studiar tar også utgangspunkt i at deltaking har ein positiv effekt på motivasjonen (Wagner et al., 1997).

3.3.1 Deltaking som konsept

I følgje Glew et al. (1995) er det usemje om deltaking skal sjåast på som ein teknikk eller ein filosofi, eller til og med eit breitt sosialt tema. Kva omfang deltaking har er også eit tema, er det eit unikt eller overlappende konsept, og på kva nivå er det mest fornuftig å prøve å analysere deltaking (ibid). Uavhengig av dette har dei lagt fram eit forslag til definisjon, som prøver å famne dei ulike typane av deltaking:

... a consious and intended effort by individuals at a higher level in the organization to provide visible extrarole or role expanding opportunities for individuals and groups at a lower level in the organization to have a greater voice in one or more areas of organizational performace. (s 402)

Ein føresetnad for denne definisjonen er at tilsette og leiing jobbar mot det same målet, men kan vere ueinige i korleis det er best å jobbe for å nå det (Elvekrok, 2006; s45). Vidare er det leiinga (på ulike nivå) som må gje frå seg makt, gjennom å legge til rette for at individuelle, eller grupper av, tilsette kan auke si påverking i organisasjonen. Det er også verdt å merke seg at det ikkje er snakk om å gå frå å ikkje delta i det heile, til å delta, men heller å auke graden av påverking.

Korleis vi ser på deltaking får konsekvensar for kva motiv leiinga i ein organisasjon har for å nytte det. Leana og Florkowski (1992) skildrar fire modellar som vert brukt for å forklare kvifor vi brukar deltaking i organisasjonar. *Human relations* modellen tar utgangspunkt i at deltakingsprogram er i både tilsette og leiing sine interesser, og at desse blir best tatt vare på gjennom deltaking. *Human resources* modellen ser på deltaking som ein måte å utvikle dei tilsette på. *Workplace democracy* modellen brukar ei meir idealistisk tilnærming, og ser på deltaking som ein måte for å fordele makt i organisasjonen. Motsetnaden til dette er *instrumental management* modellen, der deltaking er eit middel for å nå leiinga sine mål.

I røynda vil det nok ofte vere innslag av fleire av desse modellane dersom vi analyserer motiva ein organisasjon har for å bruke deltaking. CDE, som baserer heile programmet på deltaking, har innslag av alle i sin argumentasjon, sjølv om det kanskje er human resources modellen som dominerer. Motivet for deltaking har igjen innverknad på utfallet. I følgje Glew et al. (1995) vert det faktiske deltakingsprogrammet, og utfallet av dette, påverka av motiv, planlagt program og organisatoriske og individuelle faktorar. Kor mykje motivet verkar inn på suksess for programmet er det likevel forska lite på. Det er også verdt å merke seg at CDE har ein veldig stor grad av formell deltaking, samstundes som den er direkte. Forsking kan tyde på at effektane av slik direkte deltaking er sterkare enn effektane av meir indirekte deltaking (Elvekrok, 2006; s56).

3.3.2 Effektar av deltaking

Det har vore forska mykje på effektar av deltaking, og sjølv om problem knytt til definering, omgrepsvaliditet og klassifisering har gjort det vanskeleg å lage generelt aksepterte teoriar, er det funne mange positive samanhengar, både på individ- og organisasjonsnivå. På individnivå er det mellom anna mellom funne positive samanhengar mellom deltaking og motivasjon (Elvekrok, 2006; s48). I følgje Wagner et al. (1997) er motivasjon ein av dei effektane av

deltaking som er mest undersøkt. Hypotesane i studiar med motivasjonsbasis tar utgangspunkt i at deltaking skapar forplikting og reduserer motstand mot endringar, som igjen fører til auka effektivitet (s50).

Elvekrok (2006) fokuserer på motivasjon og innsats/prestasjon som (ønska) effektar av deltaking, og deler forklaringsmodellar for slike effektar inn i fire grupper: situasjonsmodellar, affektive modellar, kognitive modellar, og modellar med både affeksjon og kognisjon (Elvekrok, 2006; s49).

Situasjonsmodellane tar utgangspunkt i at det ikkje finst generelle oppskrifter på deltaking som kan brukast av alle. Korleis og i kva grad deltaking bør implementerast i ein organisasjon, kjem heilt an på konteksten for den aktuelle organisasjonen. For eksempel viser forskning at det er positivt for effekten av deltaking dersom dei tilsette har kompetanse på området, men motstand mot å delta gir negativ effekt. Det er også funne forskjellar i utfall av deltakingsprosessar i høve til faktorar som kjønn eller etnisitet (Glew et al., 1995; s406).

Affektive modellar heng saman med behovsteoriar for motivasjon. Tanken er at gjennom å inkludere tilsette i avgjerder legg ein betre til rette for at dei skal få tilfredsstilt behov slik som sjølvrealisering, og at dette skapar motivasjon. Slike samanhengar er noko av det som det er forska mest på, og har funne klar støtte i ulike studiar (Elvekrok, 2006; s51).

Kognitive modellar baserer seg på at deltaking gir tilsette meir kunnskap og forståing om den oppgåva som skal gjerast, og dermed får meir motivasjon (Elvekrok, 2006; s52). Eit anna argument er at gjennom betre forståing for kvifor til dømes ei endring skal gjennomførast, vert motstanden redusert og motivasjonen aukar.

Modellar med *både affeksjon og kognisjon* knyter behov og kunnskap saman, og fokuserer på opplevinga av rettferd. Deltaking kan gje tilsette kjensle av å "bli høyrte", noko som skapar positive emosjonar og potensielt auka motivasjon (Elvekrok, 2006; s52).

Heile CDE-programmet baserer seg på deltaking. I utgangspunktet er det ei felles oppskrift for korleis denne deltakinga skal organiserast. Dette kan forsvarast med at oppskrifta er laga for ein spesiell type organisasjonar, utdanningsinstitusjonar, som har mange fellestrekk. Likevel må vi anta at effekten av denne oppskrifta varierar noko frå skule til skule, som situasjonsmodellane føreset. Dei positive effektane deltakinga eventuelt får kan i tillegg

forklarast både med affektive og kognitive modellar, og det er sannsynlegvis ulike effektar og forklaringar mellom ulike individ.

3.3.3 Myndiggjering

Konseptet *psykologisk empowerment*, eller *myndiggjering* som eg vil kalle det, er relativt nytt innan organisasjonsteori. Det kan definerast som ei psykologisk førestilling om motivasjon med fire element: mening, sjølvråderett, sjølvopplevd meistringsevne og påverknad. Dersom arbeidet opplevast som meningsfullt, vi til ein viss grad har sjølvråderett over eigen arbeidssituasjon, den sjølvopplevde meistringsevna er god, og vi opplever at vi har påverknad på arbeidsplassen, kan ein tilsett kjenne seg myndiggjort. På same måte kan fråvær av eitt eller fleire av desse elementa redusere kjensla av myndiggjering (Spreitzer, 1995; s1444). Konsekvensane av myndiggjering er gjerne parallelle med sterk indre motivasjon og sjølvopplevd meistringsevne.

Glew et al. (1995) argumenterer for at myndiggjering berre kan utvikle seg som eit resultat av deltaking over tid. Yukl (2006) lister opp seks vilkår for myndiggjering: type jobb, organisasjonsstruktur, organisasjonskultur, utval og vurdering av leiarar, prosedyrar for å påverke avgjerder og delt leiarskap (ss109-110).

Norsk skule har lange tradisjonar for deltaking og delt leiarskap. Det er både svært formalisert, og godt forankra i både fagorganisasjonar og frå kommunane si side (sjå m.a. notat frå Utdanningsforbundet, www.utdanningsforbundet.no). Dei skulane eg studerer har hatt stor grad av deltaking i fleire år, også før innføringa av CDE-programmet. Dette kan ha betra føresetnadane desse skulane har for å ta del i eit omfattande deltakingsprogram som CDE.

3.4 Kommunikasjon

Den andre faktoren som eg har valt å sjå nærmare på er *kommunikasjon*. I dette kapittelet skal eg presentere relevant teori omkring kommunikasjon.

Kommunikasjon kan definerast som ”overføring og forståing av mening” (Robbins, 2007; s368). Ein slik definisjon inneber dei to viktige komponentane i kommunikasjonsprosessen. Overføring av mening åleine er ikkje nok, for at vi skal kunne kalle noko kommunikasjon må

det også gå føre seg ei form for forståing av denne meininga. Det betyr ikkje at meininga må bli forstått på same måte av dei som kommuniserer, men ei form for tolking av budskapen må vere til stades (ibid).

Kommunikasjon har mange funksjonar, i ulike samanhengar. Robbins (2007) identifiserer fire hovudfunksjonar kommunikasjon har i ein organisasjon: *kontroll, motivasjon, uttrykk for kjensler og informasjon*. I denne oppgåva er det motivasjon som er fokuset. Kommunikasjon kan skape motivasjon gjennom klargjering av kva som må gjerast, kor godt vi gjer det og korleis vi kan betre prestasjonane (ibid). Funksjonane må likevel også sjåast i samanheng, til dømes kan informasjon av ulik art vere viktig for å bidra til motivasjon.

3.4.1 Sosiale forklaringar

Kommunikasjon er eit stort og samansett felt, og eg har valt å fokusere på teoriar om *sosiale forklaringar*. Det er forklaringar på avgjerder eller handlingar vi gir til kvarandre (Cobb og Wooten, 1998). Slike forklaringar blir ofte gitt i samband med at ei forventning eller ein norm er broten. Tradisjonelt vert sosiale forklaringar i organisasjonar sett på som ein reiskap for å redusere dysfunksjonell åtferd og haldningar, oppretthalde tillit og dempe konflikhtar. Nyare forskning ser sosiale forklaringar i ei breiare rolle. Cobb og Wooten (1998) argumenterer for at slike forklaringar kan vere svært nyttige i samband med endringar i organisasjonar. Dei kan vere til hjelp med å sosialisere tilsette i den nye organisasjonen etter endringa, å få ein glattare overgang mellom avgjerd og handling og betre oppfattinga av både distributiv og prosedyrerettferd. Bies (1987) deler sosiale forklaringar inn i fire kategoriar: *kausale, ideologiske, refererande og angrande*. Desse har ulike særtrekk og funksjonar, og kan analyserast separat, men i røynda vert som oftast fleire typar forklaringar brukt samstundes og overlappande.

Dei *kausale* forklaringane gjer greie for *kvifor* ei avgjerd blir tatt. I samband med ei organisasjonsendring skildrar gjerne dei kausale forklaringane eksterne og interne krefter som gjer det nødvendig med ei endring (Cobb og Wooten, 1998; s85). Gjennom å kommunisere sitt syn på organisasjonen og omgjevnadane, kan leiinga skape ei felles forståing for kvifor ein må ta ulike, og kanskje vanskelege, val. I tillegg er dei med på å legge grunnlaget for at avgjerder kan bli oppfatta som rettferdige.

Ideologiske forklaringar fokuserer på dei prinsippa, verdiane og normene som ligg til grunn for val og handlingar. I ein endringskontekst inneberer det å formulere dei grunnleggande verdiane som endringa baserer seg på, altså kjerneverdier og dei viktigaste prinsippa ein styrer etter (Cobb og Wooten, 1998; s88). Vi kan vidare dele slike kjerneverdier inn i tre kategoriar. Den første kategorien er dei verdiane som fokuserer på overordna mål er med på å vise retninga endringa bør ta, gjerne etter dei kausale forklaringane har skildra kvifor endring er nødvendig. Dei overordna måla kan på den måten fungere som løysingar på dei behova organisasjonen har. Den neste kategorien er dei breie, grunnleggande verdiane i endringa. Desse spelar ei viktig rolle i rettferdiggjering av val og handlingar, både av leiinga og andre deltakarar i endringsprosessen. Den siste kategorien er dei prinsippa som brukast når vi formulerer og implementerer dei ulike elementa i endringa. Ideologiske forklaringar er svært viktige for at endringa og dei ulike konsekvensane skal bli oppfatta som rettferdige, og kan i tillegg bidra til auka sjølvkjensle hos tilsette og betre samarbeid mellom leiing og tilsette (ibid).

For å endre rammene val og handlingar blir forstått i kan *refererande* forklaringar brukast. Cobb og Wooten (1998) fokuserer på tre typar refererande forklaringar: *samanliknande*, *framtidorienterte* og *avsluttande*. Samanliknande forklaringar kan vise til nye og andre referansepunkt, som gjer at eigne val og handlingar verkar mindre negative, og kan på den måten redusere kjensler av tap eller andre negative reaksjonar. Dei kan og vere med på å skape meir realistiske forventningar i høve til kva som er mogleg, og på den måten auke kjensla av rettferd. På den andre sida kan også samanliknande forklaringar skape optimisme, gjennom å vise til vellukka endringar i andre organisasjonar (ibid). Framtidorienterte forklaringar legg vekt på kor bra alt kjem til å bli når endringa er gjennomført. Gjennom å fokusere på at resultatet blir positivt, kan negative kjensler og haldningar dempast. Dei avsluttande forklaringane brukar den motsette tilnærminga, og forklarar kvifor nokre element ikkje lenger vil ha ein plass i organisasjonen. I samband med framtidorienterte forklaringar kan slike avsluttande forklaringar vere med på å stake ut vegen for endringa, som blir sett på som rettferdig, skape ein felles visjon for organisasjonen og motivere deltakarane til å gjennomføre endringar (ibid2).

Angrande forklaringar kan vere orsakingar eller utsegn om at vi er lei for at eit val eller ei handling har ført til skade eller brot på normer (Cobb og Wooten, 1998; s94). Målet er å be om tilgiving eller berre å uttrykke sorg eller sagnad. Slike forklaringar kan bidra til å dempe

konfliktar mellom menneske, og til og med føre partane nærmare kvarandre. Saman med kausale, ideologiske og refererande forklaringar kan angrande forklaringar bidra til større aksept for negative utslag av endringar, og ei kjensle hos deltakarane at dei er verdsette (ibid).

Oppbygginga av CDE-programmet er slik at alle stega ein skal gjennom blir forklart i starten, med fagleg funderte grunngjevingar. Tankemåten er logisk, og det blir argumentert med at ”viss de gjer slik og slik, vil de få dette resultatet”. Sosiale forklaringar blir brukt aktivt. Kausale, ideologiske og refererande forklaringar er alle ein del av den første presentasjonen, for å grunngje årsakene og samanhengane mellom dei ulike delane og dei forventa resultata. Endringsprogram vil nesten alltid møte motstand i ein organisasjon, og slike forklaringar kan gjere motstanden mindre. Dersom forklaringane er gode nok kan det også bidra til å snu motstand til aktiv støtte.

3.4.2 Leiinga si rolle

God kommunikasjon er alltid naudsynt for å kunne få ein vellukka organisasjon, kanskje spesielt når noko skal endrast. Dette gjeld på alle nivå, men kommunikasjonen mellom leiinga og dei tilsette er avgjerande. I teorien er det ofte eit skilje mellom *transaksjonsleiing* og *transformasjonsleiing*. Den første typen er leiarar som motiverar tilsette gjennom å rettleie og klargjere målsetjingar og kva dei forventar. Transformasjonsleiarar inspirerer og motiverar tilsette til å prestere utover eigen interesse, og er i stor grad i stand til å påverke dei (Robbins og Judge, 2007; s437).

Kaufmann og Kaufmann (1996) hevdar at transformasjonsleiing ofte kan føre til store endringar. Forsking viser i alle fall at leiinga er svært viktig for utfallet av endringsprosessar. Kotter (1996) hevdar at utøvinga av leiarskap er det aller viktigaste for å skape vellukka endringar. Oppgåvene til leiinga er å definere retninga, førebu dei tilsette og motivere og inspirere. Dette kan dei berre klare dersom dei støttar endringsprosessen sjølv, og er i stand til å kommunisere dette på ein truverdige måte.

3.5 Hypotesar

Ut frå den presenterte teorien, og kunnskapen om CDE-programmet, kan vi utvikle nokre hypotesar. Alle skulane og barnehagane i Flora kommune vart med i nettverket relativt kort

tid etter at dei vart introdusert for opplegget. Dette gjer at det verkar som det finst motivasjon både blant leiing og tilsette. Sidan heile programmet er basert på deltaking, og mange av dei vilkåra som er kravd for at deltakinga skal få positive effektar, er det rimelig å anta at dette har ein viss positiv effekt på motivasjonen. I følgje teorien er også kommunikasjon eit viktig vilkår for motivasjon i endringsprosessar, og sidan dette programmet har breidd om seg så raskt kan det sjå ut som kommunikasjonen har vore god. Eg vil i denne oppgåva sjå nærmare på følgjande tre spørsmål:

- *Er dei tilsette motiverte for å gjennomføre CDE-programmet, og kva er dei viktigaste motivasjonsfaktorane?*
- *Har stor grad av deltaking i utforminga av visjonen og gjennomføringa av programmet bidrege til motivasjon for å gjennomføre CDE-programmet?*
- *Korleis har kommunikasjon og sosiale forklaringar vore brukt (av leiinga og rettleiarane) for å skape entusiasme for, og redusere motsand mot, CDE-programmet, og har dette ført til motivasjon for å gjennomføre programmet?*

4 Metode

I dette kapittelet vil eg presentere metoden eg har brukt i oppgåva. Metode er viktig i all forskning: utan solid metode får vi heller ikkje pålitelege resultat. For at forskinga skal vere tilfredsstillande, bør empirien oppfylle to krav (Jacobsen, 2005; s19). Det første er at den må vere *gyldig* og *relevant* (valid). Det kan igjen delast inn i tre komponentar: *omgrepsvaliditet* handlar om vi faktisk målar det vi trur vi målar, *intern validitet* dreier seg om dei konklusjonane vi dreg i data, og *ekstern validitet*, som handlar om i kva grad resultata også er gyldige i andre samanhengar enn den vi har studert (ibid). Det andre kravet empirien bør oppfylle er at den er *pålitelig* og *truverdig* (reliabel), altså om undersøkinga er til å stole på (ibid2). For å oppfylle desse krava så godt det lar seg gjere må metoden som brukast vere solid og gjennomtenkt.

Eg vil derfor gjere grundig greie for dei ulike vurderingane og vala eg har tatt omkring forskingsdesign og metode. Først i kapittelet presenterer eg ulike syn på kunnskap og

forsking, og gjer greie for mitt utgangspunkt. Deretter går eg inn på ulike tilnærmingar og design, og forklarar kvifor eg har valt dei metodane eg har brukt. Både kvalitative og kvantitative metodar, spesielt intervju og spørjeskjema, blir nærmare forklart og problematisert, og eg gjer greie for korleis eg har gjennomført undersøkingane. Til slutt diskuterer eg etiske utfordringar, personlege føresetnader og svakheitar med metodar og gjennomføring.

4.2 Forskingsdesign og tilnærmingar

Når vi skal studere verda, prøve å finne samanhengar og kanskje generere ny kunnskap, er det ulike måtar å tilnærme seg problem på. Læra om forskjellige måtar å sjå kunnskap på blir kalla *epistemologi*, og handlar om i kva grad vi trur kunnskap er objektiv og sann, og i kva grad slik kunnskap kan målast. Det finst mange filosofiar og retningar, og mange merkelappar på ulike syn. Tradisjonelt skil vi mellom *positivismen* på den eine sida, som legg til grunn at all kunnskap er objektiv, kan målast, akkumuleraast, generaliseraast og er nøytral. På den andre sida er *hermeneutikken*, som tar utgangspunkt i at det ikkje finst generelle lover, at røynda er konstruert av menneske, og at forsking er subjektiv og blir styrt av verdiane og interessene til den som forskar (Jacobsen, 2005; s32). Korleis vi ser på kunnskap og forsking har stor innverknad på både formulering, metodikk og tolking av eit problem. For å kunne både tolke og formidle forsking på ein meningsfull måte, er det derfor viktig å vere medviten eige epistemologiske utgangspunkt for eit prosjekt.

Denne oppgåva har det som kan kallast ei *realistisk* tilnærming, som tar utgangspunkt i at det finst objektiv kunnskap. Det er likevel ikkje gitt at denne kunnskapen kan samlast og målast nøyaktig, slik positivismen legg til grunn. Realismen vedgår at subjektivitet vil påverke forsking (Fisher, 2007; s18). Forsking som omhandlar menneske kan aldri gje eit heilt og fullstendig bilete av røynda, og ikkje klassifiseraast like nøyaktig som til dømes naturvitskap, men vi tar utgangspunkt i at det er mogleg å identifisere mekanismar, og til ein viss grad generalisere forklaringar. Ei realistisk tilnærming føreset at dei forklaringane og forteljingane vi får frå respondentar har ei verkeleg og direkte tilknytning til røynda (King, 2004; s12). I tolkinga av innsamla data har eg lagt til grunn at dei, til ein viss grad, skildrar røynda. Eg er likevel merksam på at desse skildringane er påverka av respondentane. Noko av dette har eg prøvd å korrigere for med å bruke både djupneintervju og spørjeskjema.

Ei anna skiljeline går mellom *deduktiv* eller *induktiv* forskning. Ei deduktiv tilnærming tar utgangspunkt i eksisterande kunnskap, og testar om empirien stemmar med teorien. Med ein induktiv strategi har forskaren motsett utgangspunkt, og startar ideelt med eit opent sinn, mottakeleg for all kunnskap. Teoriar blir så utvikla basert på den informasjonen som er samla inn (Jacobsen, 2005; s29).

I hovudsak er denne oppgåva deduktiv. Eg har, basert på eksisterande teori og tidlegare forskning, tatt utgangspunkt i hypotesar, og testa desse. Både deduktive og induktive tilnærmingar har svakheiter. Noko av hovudkritikken mot ein deduktiv strategi er at informasjonen blir avgrensa, og i nokre tilfelle kan vi også få sjølvoppfyllande profetiar, til dømes fordi forskaren stiller leiande spørsmål (ibid). Desse problema kan reduserast med å bruke ei meir opa tilnærming, noko eg delvis har gjort, gjennom semi-strukturerte intervju. Eg har også formulert hypotesane som spørsmål heller enn påstandar, noko som også gjer tilnærminga meir opa. Konkret metode vil eg komme nærmare inn på seinare i kapitlet.

Sidan eg tar utgangspunkt i eksisterande teori om korleis deltaking og kommunikasjon kan påverke motivasjon, og har utvikla hypotesar basert på det, er problemstillinga mi hovudsakleg forklarande, eller *kausal*. I motsetnad til *skildrande* problemstillingar, som berre har som mål å vise eit bilete av korleis ting er, har kausale problemstillingar eit mål om å forklare samanhengar mellom fenomen, og kvifor noko er som det er (ibid2). Det er likevel også eit element av skildring, då eg først vil finne ut korleis røynda ser ut, for så å undersøke om variablane heng saman slik teorien tyder på at dei vil.

4.2.1 Kvalitativ eller kvantitativ, breidde eller djupne

I utviklinga av eit forskingsdesign må vi vurdere i kva grad det er kvalitativ eller kvantitativ metode som er best eigna til å kaste lys over problemstillinga. Eit relatert spørsmål er om vi skal fokusere på breidde eller djupne (Fisher, 2007). Dersom målet er å få brei og generell oversikt over ein situasjon, er ofte ei stor undersøking med få variablar og mange respondentar best eigna. Dersom målet er å gå i djupna, og auke forståinga av eit fenomen, kan det vere nytting å ha færre respondentar, og opne for fleire variablar (Jacobsen, 2005; s90). Ein vanleg form for slike studiar er dei som fokuserer på ein, eller nokre få, case. Ein case fokuserer på eitt enkelt tilfelle, ei undersøkingseining. Case-studiar dreier seg om å utforske eit fenomen innanfor sin naturlege kontekst (Fisher, 2007; s60). Hartley (2004) seier

at casestudier er spesielt eigna til forskning på spørsmål som krev detaljert forståing av sosiale eller organisatoriske prosessar, fordi dei gjer det mogleg å samle inn mykje og variert data.

Denne oppgåva har som mål å skildre og forklare samanhengane mellom motivasjon, deltaking og kommunikasjon i ein spesiell situasjon: innføring og gjennomføring av CDE-programmet. Case-studier er ein godt eigna strategi for å klare dette, då eg både er interessert i fenomenet, og korleis det fungerer i ein gitt kontekst. Samstundes er det ikkje ein spesiell skule som er fokuset, men CDE-programmet og måten det fungerer på. I slike situasjonar er *komparative* case-studier godt eigna, altså å sjå på fleire case samstundes (Jacobsen, 2005; s98). Eg har derfor valt å ta utgangspunkt i to relativt like case, for å få eit breiare grunnlag for å svare på problemstillinga mi.

Det er mange moglege metodar å bruke i case-studier (Hartley, 2004). Desse kan brukast kvar for seg, eller ulike metodar kombinert. Fisher (2007; s61) hevdar det er best å bruke fleire typar data når ein analyserer eit case. Typar data kan delast inn i to hovudkategoriar: kvalitative (ord) og kvantitative (tal) (Jacobsen, 2005; s31). Eg har brukt kvalitative intervju som hovudmetode i denne oppgåva, men for å kunne generalisere noko og få ei betre kontekstuell ramme, har eg også gjennomført ei mini-spørjeundersøking.

4.2.2 Kvalitativ metode

Å hovudsakleg bruke kvalitativ metode har både styrker og svakheiter. Eitt av dei mest framtrekande kjenneteikna med kvalitativ metode er openheit, det er få, om nokon, avgrensingar på dei svara vi kan få frå respondentane (Jacobsen, 2005; s129). Dette gjer kvalitative metodar godt eigna for å få fram kjensler, meiningar og uventa informasjon, og innsamla data blir meir nyanserte enn om vi brukar kvantitative metodar. Det blir derfor lettare å finne og skildre komplekse samanhengar, og ta høgde for fleire faktorar. Kvalitative metodar er også fleksible, og tillet justeringar undervegs. Basert på erfaringar kan opplegget endrast etter kvart, og til og med problemstillinga kan tilpassast (Grønmo, 1996; s81).

Det finst også fleire moglege problem med kvalitativ metode. Ei viktig avgrensing er at det kan vere svært tid- og ressurskrevjande å samle inn data. Det gjer at vi må prioritere, og ikkje kan samle inn data frå like mange respondentar som vi kanskje kunne ønske. Dette kan igjen føre til at vi vanskelegare kan generalisere funn, altså at den eksterne validiteten blir

dårlegare. Innsamla data er og meir komplekse, og analyseringa kan ikkje gjerast like oppskriftsmessig som med kvantitative data. Nærleik kan også representere problem i kvalitativ forskning. På den eine sida er nærleik noko ønskjeleg, fordi det kan gjere at respondentane blir meir opne. Men det kan og føre til at vi ikkje klarar å vere tilstrekkelig objektive og ha nok avstand til det vi studerer, og misser evna til kritisk refleksjon (Jacobsen, 2005; s130). På same måte kan også forskaren påverke det og dei vi studerer, og vi kan få undersøkingseffektar, det vil seie at undersøkinga i seg sjølv skapar spesielle resultat (ibid).

4.2.3 Kvantitativ metode

Kvantitative data eignar seg godt når vi vil skildre omfanget eller frekvensen av eit fenomen. Metoden passar best når vi er interessert i individuelle synspunkt, og til dømes vil finne ut kor mange, eller kor stor del av ei gruppe, meiner noko spesielt (Jacobsen, 2005; s134) Dei mest tydelege fordelane med kvantitative data er dei er lette å handsame, og mange respondentar gjer det ikkje vanskelegare. Moglegheita for mange respondentar gjer det enklare å få eit representativt utval, og dermed eit resultat som lettare kan generaliserast, altså høg ekstern validitet (ibid; s132). Kvantitativ metode gjer det også enklare å strukturere informasjonen, og det er lettare for andre å bruke dei data vi har samla inn. Slike metodar gjer det også enklare å skildre fenomen meir presist, med at vi kan bruke tal, som til dømes prosentar og gjennomsnitt. Statistikk kan hjelpe til å både skildre eit fenomen nøyaktig, fortelje kor sannsynleg det er at noko gjeld på andre område, og fortelje kor stor usikkerheita i samband med resultatata er (ibid2). På same måte som nærleik kan vere både ein fordel og ei ulempe i kvalitative studiar, kan også avstand vere begge deler i kvantitative studiar. På den eine sida gjer det at vi ikkje blir påverka av uvesentlege faktorar hos respondentane, men på den andre sida kan det føre til at vi misser innsikt og forståing for kva respondentane tenkjer og motiva for det dei gjer.

Ei klar ulempe med kvantitative studiar er manglande djupne, at undersøkinga blir for lite kompleks. Dersom mange skal svare på spørsmål med dei same svaralternativa, misser ein sjansen til å få fram nyansar, personlege forskjellar og samansette tilhøve (Jacobsen, 2005). Det kan også vere ei utfordring å få nok svar. Ei anna utfordring er at slike undersøkingar er prega av at forskaren på førehand har definert kva som er relevant og viktig, utan at det kan garanterast at alle respondentane tolkar spørsmåla og svaralternativa på same måte, noko som fort kan føre til mindre omgrepsvaliditet (ibid). Kvantitative metodar er mindre fleksible enn

kvalitative, noko som kan gjere det vanskeleg dersom ikkje problemstillinga og opplegget for undersøkinga er godt nok førebudd. I tillegg er det og for kvantitative metodar ein risiko for at undersøkinga i seg sjølv påverkar resultatet (ibid2).

4.2.4 Metodetriangulering

For å svare på problemstillinga i denne oppgåva er det mykje som talar for å bruke kvalitativ metode. Målet er å kartlegge haldningar og komplekse samanhengar, og ei kvalitativ tilnærming er nødvendig for å få fram nyansane. Som nemnt er det likevel også ein del svakheitar med kvalitative metodar. Ein av dei største utfordringane for denne oppgåva er ressurskrava til slike metodar. For å få eit best mogleg bilete av dei to organisasjonane eg har studert, hadde det aller beste vore å intervju alle tilsette og analysert svara. Dette er sjølvsagt heilt urealistisk, og langt utanfor omfanget til denne oppgåva. Eg har derfor intervju to tilsette og rektor på kvar av skulane, i tillegg til kommunalsjefen for skule og utdanning. Desse intervju har gitt mykje data eg kan bruke for å svare på problemstillinga, og er hovudkjelda for analysedelen. For å få eit meir fullstendig bilete har eg i tillegg brukt eit minispørjeskjema, som alle tilsette på dei to skulane har fått. Desse brukar eg for å auke den indre validiteten, slik at eg kan dra sterkare konklusjonar, som ikkje berre er basert på meiningane til dei eg har intervju.

Slik kombinasjon av metodar kallast *metodetriangulering* eller *multimetodetilnærming*. Det kan vere mange fordelar med ein slik kombinasjon av metodar. Grønmo (1996) viser til Jick (1979) sin fem fordelar med metodetriangulering: validiteten til metodane kan bli testa, tilliten til analyseresultata kan bli styrka, avvik i analyseresultat mellom metodar kan stimulere til ny tolking, ulike synsvinklar kan gi meir nyanserte og heilskaplege analysar, og ulike metodar kan vere eit verkemiddel for å teste ut konkurrerande teoriar. Trianguleringa kan gjennomførast i ulike kombinasjonar, anten med ein type metode før den andre, eller begge metodane parallelt (Grønmo, 1996; s99). Eg har valt å starte med kvalitative intervju, og så laga eit spørjeskjema delvis basert på svara frå intervju. Denne rekkjefølgja er kanskje den vanlegaste, og vert gjerne brukt for å ha eit grunnlag for å utforme eit så godt spørjeskjema som mogleg (ibid).

4.2.5 Det kvalitative intervjuet

Intervju som forskingsmetode kan variere frå heilt opne, der tema er det einaste som er gitt, til strengt strukturerte intervju, der både spørsmål og svaralternativ er definerte på førehand (Fisher, 2007; s159). Mellom desse ytterpunkta finn vi ulike variantar av semi-strukturerte intervju. Slike intervju tar gjerne utgangspunkt i ein *intervjuguide*, og er vanleg å bruke i kvalitative undersøkingar (King, 2004). Intervjuguiden inneheld tema og nokre viktige spørsmål, gjerne også oppfølgingsspørsmål, for å hjelpe den som intervjuar til å styre samtalen i riktig retning. I følgje King (2004) kan vi bruke tre kjelder for å lage innhaldet i intervjuguiden: litteraturen, eigen kunnskap og erfaring, og uformell førehandsinformasjon, for eksempel frå samtalar med folk som har kjennskap til området. I tillegg blir guiden gjerne vidareutvikla undervegs, basert på erfaringar frå dei intervjuar som blir gjennomførte. Kor strukturert intervjuguiden er kjem mellom anna an på problemstillinga og kva for eit epistemologisk utgangspunkt undersøkinga har (ibid). Dei to intervjuguidane er i Vedlegga 2 og 3. Sjølve gjennomføringa av intervjuar må også planleggast. Ofte kan det vere lurt å bruke ein diktafon, slik at intervjuaren kan konsentrere seg om det som blir sagt, og lettare kan forstå og stille oppfølgingsspørsmål. Intervjuet bør gå føre seg på ein plass der respondenten kjenner seg vel, helst ein nøytral plass der ein kan snakke utan å bli forstyrta (Fisher, 2007; s170).

Undervegs i intervjuet er det å klare å vere fleksibel noko av det viktigaste (King, 2004). Spørsmåla må tilpassast samtalen og intervjuobjektet, og ingen intervjusituasjonar er like. Men det er viktig å passe på spørsmålsformuleringane. Samansette og kompliserte spørsmål kan gjere det vanskelig for respondenten å svare på alt, og å skjønne kva spørsmålet går ut på. Så langt det er mogleg bør vi også unngå leiande spørsmål, som kan føre til at respondenten blir påverka av meiningane og oppfattingane til den som intervjuar (ibid). Det kan også bli resultatet dersom forskaren uttrykkar tydelig at ein er samd i det intervjuobjektet seier, då vedkommande kan bli oppmuntra til å prøve å seie det han eller ho trur forskaren vil høyre (King, 2004). Samstundes er det viktig å ikkje verke uinteressert i det respondenten fortel. Mot slutten kan det vere nyttig å gi respondenten sjansen til å komme med kommentarar om tema som ikkje er dekt undervegs i intervjuet (ibid).

Eg hadde laga to forskjellige intervjuguidar før eg starta datainnsamlinga, ein for rektorane og kommunalsjefen, og ein for dei tilsette. Desse var relativt opne, og det var svært varierende i kor stor grad eg brukte dei til å styre intervjuet, eller berre som sjekklister for å vere sikker på

at eg hadde spurt om alt eg ville ha svar på. Guidane fungerte stort sett godt, men sett i ettertid kunne eg ha brukt litt meir tid på å planlegge rekkjefølgja på dei ulike tema. I tillegg burde eg ha brukt meir tid på å tenke gjennom intervjuet med kommunalsjefen på førehand. Dette var det første intervjuet eg hadde, og eg oppdaga undervegs at intervjuguiden var mykje meir retta mot rektorane, og ikkje var spesielt godt tilpassa akkurat det intervjuet. Eg tok også meir notat enn eg hadde behøvd, då eg hadde diktafon, og dette gjorde det nok vanskelegare enn nødvendig å stille gode oppfølgingsspørsmål. Dette intervjuet var hovudsakleg for å skaffe meg sjølv betre oversikt over temaet. Derfor gjorde det heller ikkje så mykje at eg lærte litt av sjølve intervjusituasjonen. Svara frå dette intervjuet er heller ikkje med i analysedelen, men er brukt som bakgrunnsinformasjon. Dei neste intervjuja gjekk betre, eg intervjuja først to tilsette og rektoren på den første skulen, følgt av rektoren og to tilsette på den andre skulen. Intervjuguiden for dei tilsette endra eg litt etter det første intervjuet, då eg la til eit par spørsmål. Begge intervjuguidane ligg vedlagt, i Vedlegg 2 og Vedlegg 3.

Før alle intervjuja brukte eg litt tid på å forklare prosjektet mitt. Nokre av respondentane hadde fleire spørsmål enn andre, og eg forsøkte å tilpasse samtalen til den aktuelle situasjonen. Fokuset var at respondentane ikkje skulle kjenne seg usikre, og at dei skulle få vite korleis eg kom til å bruke dei svara eg fekk og korleis eg kom til å handtere opptaka. Eg spurte sjølv sagt også alle om lov til å ta opp samtalen. Nokre av intervjuja gjekk føre seg på nøytrale møterom, andre på kontoret til respondenten. Stort sett opplevde eg at dette ikkje gjorde noko særleg forskjell, det viktigaste var at respondentane kjente seg vel. Det siste intervjuet gjekk føre seg på ein stad med gjennomgang av kollegaer og enkelte avbrot. Dette var litt forstyrrande, men eg opplevde likevel at intervjuet gjekk bra og at respondenten fekk sagt sitt og svart på spørsmåla. Dei siste to intervjuja vart også litt prega av at eg eigentleg skulle snakke med nokon andre, men dei var utilgjengelige på grunn av sjukdom. I staden fekk eg snakke med to som måtte stille opp på svært kort varsel, og derfor ikkje hadde så god tid til å snakke med meg. Dei hadde heller ikkje fått tid til å bu seg på same måte som dei første respondentane, og hadde ikkje tenkt like mykje gjennom tema. Dette førte til at datamaterialet frå den andre skulen vart noko tynnare enn frå den første.

Sjølve intervjuinga gjekk ganske bra, men i enkelte tilfelle stilte eg kanskje litt leiande spørsmål. I tillegg var eg litt for rask med oppfølgingsspørsmål i det første intervjuet med ein tilsett, slik at respondenten kanskje ikkje fekk tilstrekkelig tid til å svare på ein sjølvstendig måte. Dette tenkte eg gjennom etter intervjuet, og var meir medviten om det i dei resterande.

Etter gjennomføringa høyrte eg gjennom intervjuet og skreiv ned poeng, stikkord og ein del sitat. Ein vanleg praksis er å transkribere intervjuet fullstendig, og late respondentane godkjenne transkripsjonen. Etter å ha drøfta med rettleiaren min kom vi fram til at dette ikkje var nødvendig for mi oppgåve, som har eit relativt avgrensa omfang.

Det å bruke kvalitative intervju som metode inneber at skiljet mellom innsamling og analyse av data blir uklårt. I denne oppgåva har eg valt å presentere av data og analysere delvis parallelt. Dette har eg gjort både fordi det kan vere vanskeleg å skilje mellom kva som er data og kva som er tolking, og for å unngå gjentakningar. Det gjer også teksten enklare å lese og samanhengane tydelegare.

4.2.6 Spørjeskjema

Ein vanleg måte å samle inn data frå mange respondentar er å bruke spørjeskjema. Desse kan ha både opne og lukka spørsmål, men for kvantitative analysar høver det best med lukka spørsmål, med alternativ som er definerte på førehand. Det finst mange ulike typar av slike spørsmål, og dei er gjerne tilpassa den typen informasjon vi prøver å skaffe. Målet mitt med spørjeskjemaet var å få ein betre oversikt over dei generelle haldningane i organisasjonen til spørsmål knytt til problemstillinga. Ein vanleg form for spørsmål når ein vil kartlegge haldningar eller meiningar, er *likertskala*-spørsmål, eller spørsmål forma som ein påstand, med svaralternativ frå heilt einig til heilt ueinig (Fisher, 2007; s196). Når spørsmåla skal utformast må ein ta omsyn til fleire høve for å sikre seg mest mogleg valide og reliable svar. Spørsmåla bør vere enkle, med korte setningar som er lette å forstå. For at ikkje omgrep skal bli tolka ulikt av respondentar og forskaren bør dei også vere så spesifiserte og konkrete som mogleg (Jacobsen, 2005; s255). Nokre påstandar kan bli oppfatta som positivt lada av enkelte, men negativt lada av andre. Ei anna utfordring er om påstandane faktisk har noko samheng med problemstillinga (Fisher, 2007; s196).

Målet med mitt mini-spørjeskjema var å få betre oversikt over om dei haldningane som kom fram i intervjuet var representative for heile organisasjonen. Eg utforma derfor tre påstandar med svaralternativa *heilt einig*, *ganske einig*, *verken einig eller ueinig*, *ganske ueinig* og *heilt ueinig*. Den første påstanden handla om i kva grad den enkelte trur CDE vil vere positivt for organisasjonen, den neste om det var positivt med stor grad av deltaking, og den siste om rettleiaren som leia den første samlinga var inspirerende og truverdig. Eg prøvde altså å dekke

inn dei tre hovudomgrepa i problemstillinga. Å måle motivasjon er ikkje lett, derfor prøvde eg ei meir indirekte tilnærming. Med å spørje om i kva grad dei trudde programmet ville gjere dei tilsette i betre stand til å utnytte eigne ressursar, og gje elevane eit betre læringsutbytte, prøvde eg altså å finne ut om dei tilsette trur programmet vil verke som det er tenkt. Dette kan vere problematisk med tanke på validiteten, det kan jo tenkast at nokon er motiverte til å jobbe med programmet sjølv om dei ikkje trur det vil ha slike effektar. Mellom anna kom det fram svar i intervjuet som indikerte at fleire meiner prosessen i seg sjølv er interessant. Det er likevel nyttig å ha eit bilete av trua dei tilsette har på kor godt programmet verkar som eit bakteppe for å forstå haldningane i organisasjonane. Den siste påstanden er heller ikkje nøyaktig i høve til å måle effekten av kommunikasjon. Eg meiner likevel det er ein interessant påstand å ta med, då alle eg har snakka med har framheva James Nottingham som person som svært viktig for motivasjonen, og det er nyttig å vite om dette er eit syn alle deler. Eit anna potensielt problem med denne siste påstanden er at den er noko samansett, slik at det kan tenkjast at nokon er einige i delar av påstanden, og ueinig i andre delar.

Sjølve skjemaet var eigentleg tenkt som ein e-post, der respondentane kunne svare på dei tre påstandane direkte til meg. Etter å ha diskutert med fleire om dette var ein fornuftig strategi, kom eg fram til at det ville vere betre å dele dei ut til alle tilsette i papirform. Ingen av skulane brukar e-post i særleg grad for å kommunisere med tilsette, og mange tilsette brukar ikkje e-post. I tillegg kan ein slik e-post vere lett å ignorere, medan eit mini-spørjeskjema som tar to minutt å fylle ut, er ganske overkommelig. Ein feil eg gjorde var at eg ikkje tenkte godt nok gjennom at dette krev ei anna utforming av sjølve skjemaet. På skjemaet som vart delt ut hadde eg koda svaralternativa frå 1-5, med tal som skulle setjast ring rundt, der 1 var heilt einig og 5 var heilt ueinig. I etterkant har eg fått tilbakemelding på at enkelte ikkje hadde lese forklaringa godt nok, og trudd at kodinga var omvendt. Det beste hadde sjølv sagt vore å skrive alle alternativa med ord etter kvar påstand, med ein liten boks ved sida av til å setje kryss i. Dette er ei mogleg feilkjelde som må vurderast, men eg trur likevel dei fleste har lese og fylt ut skjemaet rett. I analysedelen har eg brukt nokre av resultata frå spørjeskjemaet, ei oversikt over alle svara finst i Vedlegg 1.

4.3 Etiske utfordringar

Forsking på organisasjonar handlar om å studere menneske. For å få kunnskap om korleis menneske tenkjer, handlar og kva kjensler og haldningar dei har, må vi bryte inn i kvardagen

deira på eitt eller anna vis. I tillegg kan forskning ha meir eller mindre alvorlege konsekvensar for menneske, både dei som er direkte involverte i undersøkinga, men også andre. Derfor må vi vere medvitne dei etiske aspekta og dilemma som kan oppstå (Jacobsen, 2005; s44).

Jacobsen (2005) nemner tre grunnleggande krav for forskingsetikk knytt til samhøvet mellom forskaren og dei det vert forska på: informert samtykke, krav på privatliv og krav på at informasjon blir gjenfortalt korrekt. Det siste kravet kunne vore sikra betre dersom eg hadde gjennomført ein fullstendig transkripsjon av alle intervjua, som respondentane kunne godkjent. Når eg ikkje har gjort det, stiller det strengare krav til min personlege etiske standard. Det å vere klar over utfordringa reduserer likevel problemet, då eg er ekstra merksam på at alt blir gjenfortalt så korrekt som mogleg. Kravet på privatliv er ikkje den vanskelegaste utfordringa i denne oppgåva, då informasjonen eg har samla inn ikkje er av særleg privat eller sensitiv karakter. I privatlivskravet ligg også kravet til anonymitet. I små utval er dette vanskelegare å oppnå, men eg har prøvd å unngå opplysningar som kan identifisere dei einskilde respondentane. Eg har nummerert respondentane frå 1 til 6, og når eg har brukt sitat frå intervjua er desse merka med R og nummeret på respondenten.

Det kravet eg har synda mest mot i denne oppgåva er nok kravet om informert samtykke. Informert samtykke inneber at den som deltar i undersøkinga gjer dette frivillig, og er klar over farar og gevinstar med å delta (Jacobsen, 2005; s46). Alle eg har intervjua har i utgangspunktet stilt opp frivillig, ingen har blitt tvinga til å delta. Men på grunn av praktiske og logistiske utfordringar og travle lærarar, var det rektorane på dei to skulane som spurte dei tilsette om dei ville delta. Dette betyr ikkje at kravet om informert samtykke ikkje *kan* vere oppfylt, men det at ein overordna spør om du vil delta på noko kan medføre at enkelte kjenner seg forplikta til å delta, eller er redd for sanksjonar dersom dei takkar nei. Det er også vanskeleg å sjekke om nokon helst ikkje ville deltatt, av same grunn. Problemet med informert samtykke var eg klar over på førehand, men eg valte likevel å gjere det på denne måten. Hovudårsaken til det var praktisk: rektorane har mykje lettare tilgang til, og betre informasjon om, potensielle intervjuobjekt. I tillegg er begge skulane geografisk langt unna der eg jobbar til vanleg, så eg var avhengig av at eg fekk gjennomført intervjua då eg oppheldt meg i kommunen. Eg håpar og trur at dei svara eg har fått ikkje har vore påverka av dette i avgjerande grad, og at dei som har deltatt ikkje har kjent seg pressa til det. Når det gjeld spørjeskjema var det også rektorane som delte ut desse. For å unngå dei same problema med informert samtykke vart dei ikkje samla inn att, men det vart sett fram ei kasse der skjema

kunne leggest oppi. Dette sikra også anonymitetskravet mykje betre enn innsamling ville gjort, noko som aukar sjansen for sannferdige svar.

Ei anna potensiell etisk utfordring er at eg har studert menneske eg har ein personleg relasjon til frå før. Ein av dei er eg i familie med, og nokre av dei andre kjenner eg delvis gjennom felles kjente. Dette kan vere negativt, fordi for tette band kan påverke både motivasjonen for å delta og dei svara eg har fått. Likevel trur eg ikkje dette har påverka oppgåva mi, anna enn at det kanskje vart lettare å etablere kontakt og få i stand avtalar. Potensielt meir problematisk kan det vere at eg har fått høyre mykje positivt om CDE-programmet og James Nottingham før eg sette i gang med oppgåva, og dette kan ha gjort at eg hadde positive fordommar. Det kan ha prega både problemstillinga mi, og måten eg har gjennomført intervjuet på. Eg har også delvis ei ideologisk overtydning om at deltaking er riktig i organisasjonar (ut frå eit demokratisk perspektiv, jmf *workplace democracy*-forklaringa for motiv for deltaking). Dette kan ha ført til at eg tolkar effekten av deltaking meir positivt enn det er grunnlag for.

5 Presentasjon av data og analyse

I dette kapitlet presenterer eg innsamla data og analyserer desse i høve til problemstillinga. Eg har delt inn i presentasjon av data og analyse av høvesvis Florø barneskole og Torvmyrane skule. Først presenterer eg litt bakgrunnsinformasjon om prosessen på skulen, og korleis programmet vart introdusert. Deretter ser eg på motivasjonen for å gjennomføre programmet, kva faktorar som verkar inn. Både data frå intervjuet og frå spørjeskjema blir brukt i analysen. Eg presenterer ikkje alle data frå spørjeskjema, men ei fullstendig oversikt er i vedlegg 1. Til slutt i kapitlet samanliknar eg dei to skulane.

5.1 Florø barneskole

Denne skulen har ca 65 tilsette, og er ein stor barneskule. Rektor på skulen fekk først kjennskap til CDE-programmet under ei skuleleiarsamling våren 2008, der James Nottingham (JN) heldt ei innleiing. Dette opplevde han som svært inspirerende, og skuleleiarane frå kommunen diskuterte om dette var noko dei skulle satse på i fellesskap. Etter samlinga fortalte rektoren dei tilsette på skulen om programmet, og spurte om dette kunne vere noko

for dei. Stemninga for dette var relativt god, men litt avmålt. Deretter vart JN invitert til å halde innleiing på ein felles planleggingsdag for dei tilsette i skulane i kommunen. Etter alle hadde fått litt meir innblikk i kva opplegg det var snakk om, vart mogleg deltaking i programmet først diskutert på trinna, som fungerer som team dei tilsette er organisert i. I plangruppa er der ein frå kvart trinn, og der vart det diskutert vidare om skulen skulle gå inn for å bli med i programmet. Eitt av dei sju trinna var skeptiske, fordi dei ikkje ville gå vekk frå eit opplegg dei allereie hadde starta på. Dette opplegget kunne uansett ikkje vidareførast på den måten ein skulle ønskje, av andre årsaker. Det nye programmet hadde mykje av dei same elementa, og etter at dette vart gjort klart samtykka også det siste trinnet til å bli med i programmet. Rektor var heile tida tydelig på at dette var noko han ville at dei skulle gjere, men saka vart diskutert i heile kollegiet før endeleg avgjerd vart tatt.

På denne skulen intervjuja eg to lærarar, som i tillegg var leiar for kvar si gruppe i CDE-programmet, samt rektor. Spørjeskjemaet vart fylt ut av til saman 45 personar, noko som tilsvarar ei responsrate på ca 70%. Til saman trur eg at eg har fått eit relativt godt bilete av meiningane blant dei tilsette.

5.1.1 Er dei tilsette motiverte?

Begge dei to tilsette eg intervjuja, og rektor, var svært positive til programmet. Dei hadde gode inntrykk frå starten, og på intervjutidspunktet, ca eit halvt år inn i programmet, var dei framleis veldig positive. Respondentane fortalte om svært inspirerende føredrag, og første seminar. Inntrykket deira var at dei fleste vart svært inspirerte og motiverte av opplegget, i alle fall til å begynne med. Eit halvt år inn i programmet hadde nok noko av entusiasmen lagt seg, men respondentane oppfatta ikkje at det var blitt ei markert auke i motstanden mot å delta.

Definisjonane av motivasjon som vart presenterte i kapittel 3 føreset ikkje at entusiasme er eit vilkår for motivasjon. Det kan vere litt vanskeleg å vite i kva grad dei tilsette er entusiastiske i høve til programmet, men det er mogleg å fastslå at motstanden mot å delta ikkje er særleg sterk. Kombinert med at det er sett av tid til arbeid med programmet, og dei tilsette ikkje prøvar å unngå å jobbe med gruppeoppgåvene, kan vi seie at kriteria for motivasjon er til stades. Intensitetsdimensjonen er ikkje lett å måle, men retning, form og innsats tyder på at dei tilsette har motivasjon for å gjennomføre CDE-programmet.

5.1.2 Motivasjonsfaktorar

5.1.2.1 Å gjere noko i fellesskap

Noko respondentane trakk fram var det positive og kjekke i å gjere noko i fellesskap. Å sitte saman med kollegaer og diskutere felles problem og utfordringar, både praktisk og teoretisk. Alle er med i ei sjølvvalt gruppe, og desse er blitt ein arena for å diskutere spørsmål som angår ein sjølv, saman med likesinna.

Det som er kjekkast er at vi får diskutert ein del pedagogiske prinsipp og saker som vi elles aldri ville sett oss ned i ein sofa for å diskutere. (R3)

I tillegg til fagleg utvikling og hjelp til å gjere ein betre jobb, skapar også CDE-programmet arena for å bli betre kjent med dei ein jobbar saman med. Læreryrket har i utgangspunktet ikkje dei same føresetnadane for å skape ein arbeidsfellesskap som ein del andre yrke, der finst ikkje felles fora og arena for å møtes, bortsett frå trinnorganiseringa. Det finst stort sett felles lunsj-/pauserom, men på ein stor skule er ikkje timeplanane like for alle, og ein har mange individuelle oppgåver å skjøtte. Dette gjer at det blir lite tid til så vel sosiale som faglege diskusjonar. Samarbeidsaspektet verka som det respondentane set mest pris på med programmet.

For meg har motivasjonen vore at eg har blitt betre kjent med dei eg jobbar med, det er vanskeleg å bli kjent med kvarandre i skuleverket. (R1)

Både tilsette og rektor framheva at CDE-programmet ikkje nødvendigvis var det einaste middelet som kunne oppnå dei positive verknadane dei meinte utviklingsarbeidet førte med seg. Likevel vurderte dei arbeidsmetodane og prinsippa bak programmet som godt eigna til å få positive verknader. Måten programmet er lagt opp på krev at alle heile tida har eit meir eller mindre medvite forhold til det dei jobbar med, og er nøydde til å kommunisere med kollegaer. Gjennomgåande i heile prosessen er at alle skal bidra, ikkje berre dei som vanlegvis deltar. Systema og strukturane skal sikre at alle skal få ei stemme. Dette var også noko som vart trekt fram som både positivt og viktig for at programmet skal fungere og alle bli høyrte. Til dømes prosessen der visjonen skulle utformast, var organisert på ein slik måte at ingen kunne dominere debatten, og alle måtte bidra.

Slik tvungen deltaking kan i følgje teorien ha ulikt utslag. Dersom nokon som eigentleg ikkje vil delta, men likevel må, kan dette føre til auka motstand. Likevel er det ikkje slik at tvungen deltaking må føre til auka motstand, reaksjonane kan avhenge av grunnane til å ikkje delta i utgangspunktet. Dersom årsaka til manglande deltaking er at ein ikkje trur ein blir høyrte, at det er nyttelaust å ytre seg, vil eit system som sikrar lik rett til å uttale seg for alle kunne føre til mindre motstand.

Det er positivt med programmet at ein skulle ta omsyn til alle, og ikkje har rom for dei uendelege debattane der det er dei same som ytrar seg, men ein ikkje veit kva 70 prosent meiner. (R1)

Respondentane meinte og at systema gjorde det vanskelegare å unngå å delta, for så å opponere mot avgjerder med bakgrunn i at dei ikkje hadde fått vere med å bestemme.

Eg er ein av dei som ytrar seg, men eg såg at skulle vi vere sikre på kva som var riktig, måtte det vere lik moglegheit for alle, og for så vidt ein slags tvang, alle skulle seie kva dei meinte. (R1)

Spesielt i starten var det veldig demokratisk oppbygd, alle fekk si tilmålte tid med sin vesle gule lapp. (R3)

Slike krav til at alle skal bidra kan også vere med på å skape ei Galtea-effekt. Alle må bidra, fordi det er viktig å høyre kva alle trur og meiner, og derfor kan ein synleggjere verdien til kvar enkelt. Alle sine tankar og meiningar er like viktige. Sjølvopplevd meistringsevne kan bli styrka når nokon kjem utanfrå og fortel deg at din innsats er naudsynt for at organisasjonen skal kunne utvikle seg på best mogleg måte.

Spørjeundersøkinga støttar at dei tilsette ikkje er negative til at alle må delta. På påstanden ” Det er positivt at det er dei tilsette som bestemmer og formar innhaldet i CDE-programmet på skulen vår” svarte heile 80 prosent at dei var heilt einige, ganske einige eller verken einige eller ueinige. 13 prosent var ganske ueinig, men berre sju prosent, eller tre av 45, var heilt ueinig.

Samstundes skapar det ei sterk solidaritetskjenne mellom dei tilsette når dei veit at alle har tatt del på lik line. Fleire rapporterar om at kommunikasjonen har blitt mykje betre, og allereie har dei sett konkrete utslag av ein meir open organisasjon, og lågare terskel for å ta opp problem. Takhøgda er større, saman med opplevinga av å bli tatt på alvor.

Det er ein del frustrasjonar som er komme opp som kanskje ikkje ville bli sagt før.
(R1)

No er alle tilsette tryggare på å seie kva dei meiner. (R2)

Eit eksempel som vart trekt fram var at nokon opplevde det som trist at kollegaene ikkje helsa på kvarandre når dei treftes i gangane og på lærarrommet. Gruppemøta, og CDE som konsept, utgjer no ein arena der slike frustrasjonar kan luftast, og dei tilsette syns det er lettare å ta opp tema som handlar om til dømes organisasjonskultur. Etter at den manglande helsinga vart tatt opp, har situasjonen endra seg til det betre.

Det har blitt tatt opp at folk ikkje helsar på kvarandre, og nokre følte seg litt oversette, og det er noko vi har sett praktisk resultat av, utan at vi har bestemt oss for at ”no skal vi helse.” (R3)

Den prosessen med å snakke om det har ført til at folk helsar. (R1)

Respondentane meiner det var svært motiverande å sjå slike enkle resultat allereie, utan at ein var nøydd til å gjere anna enn å formulere tanken høgt.

5.1.2.2 Å få og ta ansvar

Saman med solidaritetskjenne heng ansvar. Når dei tilsette har så stor definisjonsmakt, aukar forpliktinga. Sjølv om det også tidlegare har vore stor grad av deltaking på skulen, har det vore meir prega av at dei som snakka høgast, fekk gjennomslag. Då var det også lettare å ikkje kjenne at ein hadde vore med å bestemme, sjølv om ein hadde fått sjansen. Når alle må bidra er det også ein måte å få alle til å ta ansvar.

Når frustrasjonen melder seg fordi tema er vanskeleg eller det er vanskeleg å finne vegen vidare, er det oss sjølve vi må klandre. Vi kan ikkje ta rektor eller kommunalsjefen eller rådmannen eller bystyret, det er oss sjølve vi har å takke. (R1)

Fleirtalet har bestemt det, og det er litt meir forpliktande. (R3)

Det kan også sjå ut som det er mindre rom for ”sutring”. Dersom nokon er negative til måten ting blir gjort på er det no nærast forventa at ein skal ta det opp på ein seriøs måte. Å berre komme med sure kommentarar er ikkje greitt. Viss du har noko å ta opp er det flott, men berre viss det blir gjort på ein konstruktiv måte. Alle har ansvar for at tilhøva på skulen er best mogleg.

Det som fangar lærarane litt er at her er det faktisk dei som er i førarsetet (...) på innhaldet. Det er dei som skal få lov å definere dette. Då det gjekk opp for dei var dei meir villige til å satse. (R2)

Det felles ansvaret har blitt trekt fram som hovudårsak til at den generelle haldninga er positiv.

Alt vi gjer er alles ansvar. (R2)

Alt er blitt bestemt av dei tilsette i fellesskap, og då er det noko som må fullførast i fellesskap. Til trass for dette er det også tydelig leiarskap. Gruppeleiarane har jamleg møter, og får diskutere utfordringar med både kvarandre og skuleleiinga. Dette trur respondentane er viktig for å oppretthalde engasjementet og halde fokus.

5.1.2.3 Truverdige forklaringar

Alle respondentane var veldig imponerte over korleis JN forklarte opplegget. Forklaringane var lettfattelege og logiske. Fleire brukte sjølv ordet truverdige for å skildre forklaringane og personen, og dei andre stadfesta dette inntrykket på direkte spørsmål. Under det første foredraget gjekk han grundig gjennom kvifor programmet er lagt opp som det er, og kom med både forklaringar og egne erfaringar som understøtta desse. Heile prosessen, frå prinsippa som ligg til grunn til praktiske utfordringar ein kom til å møte vart gjennomgått. Kausale

forklaringar vart brukt for å fortelje kvifor eit slikt organisasjonsutviklingsprogram var fornuftig. Eigne erfaringar frå mange års arbeid i skulen gjorde at dei tilsette kjente seg att i det han skildra, og han klarte å skape ei felles forståing. Logikken i det som vart lagt fram var noko av det som vart oppfatta som mest overtydande.

Noko har du jo høyrte før, men det var sett inn i ein setting som sa: det er sånn og så gjer vi det sånn og sånn. (R3)

Eg fekk eit godt inntrykk, og trudde på at dette var mogleg å få til. (R1)

Ideologiske forklaringar vart også brukt, for å forankre programmet i eit verdigrunnlag. CDE-programmet er veldig gjennomarbeida både i metodikken og filosofien bak. Formidlinga av filosofien og verdiane i botn var og noko som styrka trua på at dette kunne fungere.

Dei refererande forklaringane har og vore heilt sentrale. JN kunne vise til andre skular som har gjennomført programmet, og hatt suksess med det. Eit slikt referansepunkt var viktig for mange, det er lettare å bli overtydd om at noko fungerer når du kan vise til konkrete eksempel. Ein del av erfaringane gjekk også på korleis sjølv prosessen kom til å arte seg, og dette vart nøye gjennomgått. Dei framtidsoverterte forklaringane gjekk altså både på det endelege resultatet, og på dei ulike delane av prosessen. Alle vart åtvare om at den entusiastiske kjensla som diskutering av, og semje om, ein felles visjon gav, ikkje ville vere like sterk heile vegen. Tydelige bilete vart teikna av korleis kjenslene kom til å utvikle seg. Eitt halvt år inn i programmet var respondentane klare på at dette var noko JN hadde heilt rett i.

Han sa at vi ville komme der, og kjenne det sånn og sånn, og så ville det gå betre att. No er vi der, nede i den gropa. (R3)

Han sa i startfasen at vi kom til å oppleve mykje frustrasjon før han kom tilbake om eitt år. Eg trudde ikkje heilt på det, eg tenkte: jaja, det går sikkert bra. (R1)

Midt i prosessen der gruppene skal utforske sine tema grundig, og etter kvart komme med tilrådingar som skal gjelde heile personalet, er det mange som er frustrerte. Spesielt dei gruppene som jobbar med problemstillingar som er lite konkrete, og vanskelege å definere.

Men i følgje respondentane er det til stor hjelp at dei vart budd på at dette kom til å skje. Sjølv om mange kjenner på frustrasjonen, har dei ikkje mista motivasjonen.

Det hjelper at han førebudde oss på frustrasjon. Ok, det er normalt, det er sånn det skal vere. (R1)

Det hjelper at vi vart førebudd på at det ville bli tyngre. (R3)

Også angrande forklaringar frå leiinga undervegs er med på å halde motivasjonen oppe.

Det er tøft for enkelte å eksponere, då får du motstand og redsle, og då må leiinga vere der og støtte. (R2)

At JN har gjort eit godt inntrykk blir stadfesta av svara på spørjeundersøkinga. 53 prosent svarte at dei var heilt eller ganske einige i påstanden ”JN er ein inspirerande og motiverande mann som eg trur på”, mens berre 21 prosent var heilt eller ganske ueinige.

Det har også vore viktig med forklaringar frå leiinga undervegs. Rektor vart også budd på utfordringar som kom til å komme, og har vore aktiv i utviklinga av prosessen. Det er dei tilsette som styrar innhaldet, men det er mykje praktisk som må leggest til rette. I tillegg fungerer rektor som den som kan forklare og vere støttande undervegs. Ei utfordring har vore at dei SFO-tilsette deltar på lik line som lærarane i gruppearbeidet. Fordi gruppemøta går føre seg i arbeidstida, og opningstida til SFO, må lærarar vikariere for dei SFO-tilsette. Dette har ikkje alle vore like nøgde med, men rektor har brukt både kausale, refererande og angrande forklaringar for å dempe misnøya. Forklaringane fokuserer på at dette er naudsynt og at dei positive konsekvensane gjer det verdt eit offer. I tillegg har rektor beklaga at det må vere sånn, slik at dei tilsette ikkje kjenner seg overkøyrde.

Respondentane trekte og fram verdien av dei personlege eigenskapane til JN. Han vert skildra som ein karismatisk og inspirerande person, som både var lett og forstå og veldig engasjert. JN har også lang erfaring som lærar sjølv, og dette var noko som gjorde han meir truverdig for respondentane.

JN stod fram som ein type person som var lett å like. Lett å forstå, sjølv om han snakka engelsk, engasjert, trudde på det han sa sjølv, var i augneblinken, inspirerende. (R1)

Dei var veldig truverdige, dette hadde dei gjort sjølve. (R3)

5.1.2.4 Folk gjer jobben sin

Som nemnt tidlegare er det ikkje alltid like lett å vite kva det er som driv folk, og heller ikkje å måle det. Er det entusiasme og trua på ein betre skule som driv dei, er det redsle for sanksjonar om dei ikkje presterer, eller ligg det andre årsaker til grunn?

Folk gjer jobben sin. Om det er med den største lysta eller fordi dei må, er eg litt usikker på. (R3)

Det generelle inntrykket respondentane gav var at fleirtalet var positive, om ikkje svært entusiastiske.

Nokre er veldig gira, nokre syns det er heilt greitt, nokre syns det er det største tullet i verda og skjønner ikkje kvifor vi skal bruke tid på dette. Men det er jo ei stor gruppe, eit stort personale. Fleirtalet er positive, om ikkje overivrige. (R1)

Alle respondentane er einige i inntrykket av at ein stor del av dei tilsette er avventande positive. Dette blir støtta av spørjeundersøkinga, der 62 prosent har svart heilt einig, ganske einig eller verken einig eller ueinig på påstanden ”Eg trur CDE vil gjere dei tilsette på skulen betre i stand til å utnytte ressursane vi har, og gje elevane eit betre læringsutbyte”. Som diskutert i metoddelen er det ikkje nødvendigvis ein direkte link mellom motivasjon og trua på kor effektivt programmet er. Dette kan jo også sjåast i lys av utsegnene om at det er dei pedagogiske diskusjonane og fellesskapet som er mest motiverande for respondentane. Det er også eit inntrykk av at folk generelt er engasjerte i oppgåvene gruppa deira jobbar med.

5.2 Torvmyrane skule

Dette er ein litt mindre barneskule, og har i tillegg ein barnehage. Til saman er det ca 55 tilsette. Den som først fekk kjennskap til CDE i kommunen var rektor på skulen. Han deltok

på ein konferanse der JN var ein av innleiarane, og vart interessert i filosofien som var tema for foredraget. Skulen hadde lenge jobba med liknande tema, og hadde fått pengar til å jobbe med filosofi med barn. Etter tips frå ein kollega frå ein annan skule reiste ei gruppe skuleleiarar til England på eit seminar. Deretter vart JN invitert til Noreg og eit personalseminar på skulen der alle dei tilsette deltok. Vidare vart resten av skuleleiarane i kommunen introdusert for JN, filosofien og CDE på eit felles møte, og det var då dei først diskuterte å ta del i programmet. Det vart klart at CDE kunne vere aktuelt, og mange nok var interesserte i å delta til at kostnadane ikkje vart for store. Dei tilsette på Torvmyrane skule fekk lov til å komme med synspunkta sine, men det var rektor og leiinga på skulen som tok avgjerda om å bli med i programmet, og rektor gav klårt uttrykk for at dette var noko han ville.

På denne skulen intervjuja eg to tilsette og rektor. Ein av dei var ikkje tilsett i den perioden skulen vurderte om dei skulle bli med i programmet, men har vore med på heile prosessen etter avgjerda var tatt. Ingen av dei er gruppeleiarar. 18 av dei 55 tilsette har svart på spørjeskjemaet, noko som tilsvarer ca 33%.

5.2.1 Er dei tilsette motiverte?

Respondentane er svært samstemte i at dei tilsette gjer ein god jobb i gruppene, og det verkar som om alle bidreg. Ingen gjer aktiv motstand, sjølv om kanskje ikkje alle er entusiastiske. Her har respondentane litt ulikt inntrykk av i kva grad folk er misnøgde eller ikkje. I den grad det er misnøye handlar det om at ikkje alle trur programmet vil ha særleg effekt, og meiner verdien ikkje svarar til innsatsen. Det er likevel eit inntrykk av at motivasjonen har betra seg litt den siste tida, etter kvart som ein har komme meir i gang med arbeidet. Svara frå spørjeundersøkinga tyder også på at dei tilsette er positive til CDE.

Heller ikkje på denne skulen er det noko tydelig motstand mot programmet, og kriteria for motivasjon er til stades.

5.2.2 Motivasjonsfaktorar

5.2.2.1 Alle er med

På ein skule som også har ein barnehage og SFO, er det ei utfordring å gjennomføre eit felles prosjekt av dette slaget. Ulike typar stillingar har forskjellige arbeidstidsordningar: lærarar har relativt mykje tid til planlegging, men tilsette i barnehagen har nesten ikkje noko tid til oppgåver utanom å vere med barna. Det gjer det vanskeligare å organisere, men programmet baserer seg på at alle skal delta på lik line. Det er også eit mål for leiinga, som prøver å legge til rette for det. Å få jobbe i grupper på tvers av stillingstype vart trekt fram som positivt av respondentane. Fordommar blir bygde ned, og det blir mogleg med ein meir fruktbar utveksling av erfaringar.

Då vi hadde brainstorming vart dei stereotype, stigmatiserte oppfatningane eg hadde av mine medarbeidarar utfordra. (R5)

Det er positivt at alle er med, ikkje bare lærarane. (R6)

Inntrykket er også at alle deltar, og gjer ein god jobb. Respondentane syns og det er bra at dette er noko alle er med på, og trur at dei tilsette er einige i dette, og ser på eigen innsats som viktig.

Det beste ville vere om alle tenkte "mitt val no er kor mykje eller lite eg vil vere med å påverke min framtidige arbeidssituasjon." (R4)

Programmet har også vore med på å endre tankemønster. Ordninga med at alle skal delta på lik line, og avgjerdsprosessane skal vere demokratiske, har verka inn på både oppfatningar og kommunikasjonen mellom dei tilsette. Det første seminaret sette standarden for korleis ein skulle samarbeide.

Eg likte måten det var lagt opp på, med brainstorming, og ikkje rom for å gjere narr eller latterliggjere. (R5)

Ein av respondentane legg vekt på at dei tilsette samarbeidar betre fordi dei har blitt flinkare til å godta nederlag i til dømes debattar.

Ein lærer seg å legge frå seg kjepphestar, og vri tankegangen, nøye seg med det nest beste dersom ein ikkje får viljen si. (R6)

Også på Torvmyrane skule trur respondentane at den omfattande deltakinga fører til forplikting.

Ein kan ikkje komme i ettertid å seie at vi skulle gjort sånn og sånn. (R6)

I spørjeundersøkinga svara også heile 94% at dei var heilt eller ganske einig i påstanden ”Det er positivt at det er dei tilsette som bestemmer og formar innhaldet i CDE-programmet på skulen vår”.

5.2.2.2 Inspirerende leiarskap

Alle respondentane var veldig imponerte over JN. Han vert skildra som ein karismatisk og utadvent person som får folk til å kjenne seg vel. Det at han brukar eigne erfaringar frå læreryrket i forklaringane gjer at det han seier verkar veldig truverdig. For leiinga fungerte hans involvering i programmet som ei kvalitetssikring.

JN er ein fantastisk kommunikator, i tillegg verkar den filosofien og tilnærmingar han har i høve til læring og arbeid med barn riktig, og stemmer med sånn vi har tenkt før. (R4)

Det blir også trekt fram at han gir inntrykk av å vere veldig engasjert, og får det beste ut av kvar enkelt.

Det hadde vore greitt å hatt ein sånn person på gruppa. (R6)

Også respondentane på Torvmyrane har inntrykk av at forklaringane er truverdige og fungerer. I spørjeundersøkinga var 83% av dei som svarte heilt eller ganske einig i påstanden ”James Nottingham er ein inspirerende og motiverande mann som eg trur på”.

Han er heilt klart truverdig, og kan inspirere med å fortelje korleis han gjer det sjølv.
(R5)

I tillegg til at dei første foredraga og den første samlinga var inspirerende og gjorde folk engasjerte, har leiinga jobba målretta for å halde på engasjementet. Leiinga gjer dei nødvendige organisatoriske grepa for at alle gruppene skal få tid og moglegheit til å møte, og gruppeleiarane har jamlege møte for å utveksle erfaringar og få hjelp og støtte frå kvarandre og leiinga. I tillegg til praktisk tilrettelegging driv også leiinga med systematisk oppfølging av det som det blir jobba med, og lagar månadlege oppdaterings- og inspirasjonsskriv med informasjon av ulikt slag.

Det at vi har felles møter med gruppeleiinga har vore avgjerande for at gruppeleiarane kjenner seg trygg i rolla, og klarar å leie gruppene på ein god måte.
(R4)

5.2.2.3 Godt grunnlag

Mange av elementa i CDE-programmet har lenge vore ein del av organisasjonskulturen på skulen. Dei har tidlegare jobba med liknande tema, om ikkje i like streng form som CDE legg opp til. Dette trur respondentane har vore med på å gjere motstanden mot programmet mindre enn den kanskje kunne vore. Haldningane til programmet før dei sette i gong blir mellom anna skildra som ”fornuftig avventande”. Sjølv om leiinga bestemte at dette var noko skulen skulle vere med på, og var dei som i utgangspunktet la premissane for arbeidet med den felles visjonen, er det dei tilsette som har forma innhaldet i prosessen.

Vi har eit veldig bra personale, gjennom dei siste ti åra har vi laga ein kultur der vi ikkje trykker ting nedover hovuda på folk. Det betyr ikkje at vi ikkje skal vere klare på kva vi meiner som leiarar, men ein ting er kva du har makt til å gjere, ein annan ting er om det er smart å gjere det på den måten. (R4)

Arbeidsmiljøet har alltid vore fantastisk. (R5)

Det gode grunnlaget og kulturen som allereie eksisterte kan også ha gjort at motivasjonen kanskje ikkje er like sterk.

Eg veit ikkje om det er nyttig for skulen, eg syns vi har gode retningsliner frå før. (R6)

I ein organisasjon der alle er nøgde med korleis ein jobbar kan det vere vanskeleg å forsvare kvifor ei endring er nødvendig. Når ein har ein kultur med openheit for nye måtar å tenkje på, er det likevel eit godt utgangspunkt for å innføre nye system. Også her gav respondentane uttrykk for at det ikkje nødvendigvis berre var CDE som kunne bidra med det dei oppfatta som positivt.

Eg trur ikkje programmet er viktig, eg trur det at ein har ein aktiv vilje til å kommunisere om det å vere saman med barn, det er det viktigaste. (R5)

5.2.2.4 Langsiktige løysingar

Alle er innforståtte med at dette er ein prosess som tar tid, og som skal gje varige resultat. Dette har vore til hjelp for dei som har vore litt utolmodige etter å ”komme i gang”, og ikkje kjenner at diskusjonar gir så mykje resultat. Men leiinga har heile vegen vore klar på at dette er noko dei skal ta seg god tid til.

Det er prosessen som er viktig, kulturar skal byggast som skal vare over mange år. (R4)

Dette vart også gjort klart på den første samlinga, og ligg til grunn for arbeidet.

Eg trur alle var klar over at det som vart gjort kom til å vere styrande for det som skulle skje i mange år framover. (R4)

Den første frustrasjonen har lagt seg, og entusiasmen frå byrjinga har komme tilbake. Inntrykket av at dei tilsette har tru på programmet vert stadfesta av spørjeundersøkinga, 78% er heilt eller ganske einig i påstanden ”Eg trur CDE vil gjere dei tilsette på skulen betre i stand til å utnytte ressursane vi har, og gje elevane eit betre læringsutbyte”. Berre ein av dei som svarte var heilt eller ganske ueinig i denne påstanden. Respondentane uttrykte glede over prosessen og forventningar til vegen vidare, og ikkje minst spaning i høve til korleis det kjem til å gå.

Eg hadde blitt skuffa om vi skulle slutta no. (R6)

5.3 Likt og ulikt

Svara frå intervjuia med respondentane på dei to skulane inneheld mykje som er likt. Dei tilsette på begge skulane er stort sett positive til deltakinga i programmet. Noko av det som er mest tydelig er at respondentane likar arbeidet med programmet i gruppene.

Det er vidunderlig å få komme saman i dei gruppene og sjå: ”å, er du sånn!” (R5)

For meg har motivasjonen vore at eg har blitt betre kjent med dei eg jobbar med, det er vanskeleg å bli kjent med kvarandre i skuleverket. (R1)

Eit anna moment alle er einige om er nytten og verdien av at alle må delta, og at det ikkje er rom for at enkeltpersonar dominerer. Dette fører igjen til ei kjensle av forplikting, som respondentane opplever som positivt.

Vi kan ikkje komme i ettertid å seie at ”vi skulle gjort sånn og sånn.” (R6)

Det gir ein heilt annan ansvarsfølelse, er meir forpliktande. (R1)

Også samarbeidet og kommunikasjonen mellom dei tilsette blir oppfatta som betre på begge skulane.

Ein blir tvinga til å tenke over eigen åtferd. (R1)

Ein lærer seg å vri tankegangen, nøye seg med det nest beste dersom ein ikkje får viljen sin. (R6)

Før kunne ein bare gå rundt og snakke nedsettande om ting, men småsutrekulturen har ikkje rom i dette programmet. (R2)

Den inspirerende måten JN har presentert og leia arbeidet med programmet på blir også trekt fram som viktig for motivasjonen.

JN stod fram som ein type person som var lett å like. Lett å forstå, sjølv om han snakka engelsk, engasjert, trudde på det han sa sjølv, var i augneblinken, inspirerende. (R1)

Det same blir dei sosiale forklaringane, sjølv om dette ikkje kom like tydelig fram i intervjuet med respondentane frå Torvmyrane skule som dei frå Florø barneskole.

Eg hadde eit positivt førsteinntrykk: ”viss du gjer dette på denne måten, så blir det slik.” (R3)

Han kan inspirere med å fortelje korleis han gjer det sjølv. (R5)

Generelt er haldningane litt meir positive på Torvmyrane skule enn på Florø barneskole. Førstnemnte er litt mindre, noko som kanskje gjer at det ikkje er like stor spreing i meiningar og haldningar. Det kan også verke som Torvmyrane skule har komme litt lenger i prosessen, sjølv om skulane formelt starta programmet samstundes.

Det var verre i starten, men no startar det å ta litt form. Vi har komme over i alle fall ei kneik. (R6)

På Florø barneskole kjenner fleire at dei framleis er nede i gropa:

Han sa at vi ville komme der, og kjenne det sånn og sånn, og så ville det gå betre att. No er vi der, nede i den gropa. (R3)

Dette kan kanskje forklarast med at Torvmyrane skule på eit tidlegare tidspunkt fekk kjennskap til programmet og prinsippa bak. Dei har også arbeidd med likande tema lenge, og dette kan vere noko av grunnen til at dei no opplever at dei er på veg ut av ”gropa”.

Den filosofien og tilnærmingar han har i høve til læring og arbeid med barn verkar riktig, og stemmer med sånn vi har tenkt før. (R4)

6 Konklusjon og avslutning

I dette kapitlet analyserer eg vidare dei funna eg diskuterte i førre kapittel. Først ser eg nærmare på korleis empiri og teori stemmer overeins. Deretter diskuterer eg dei funna som ikkje utan vidare kan forklarast med eksisterande teori. Så oppsummerar eg dei viktigaste funna og reflekterer over desse. Til slutt presenterer mogleg kritikk mot oppgåva, og kjem med forslag til vidare forskning.

6.1 Empiri og teori

Mange av dei funna eg har gjort i denne studien stemmer overeins med eksisterande teori. I kapittel 2 argumenterte eg for at CDE-programmet har eit instrumentelt utgangspunkt, og er tufta på ein logisk og rasjonell tankemåte med eit positivt menneskesyn. Det vert føresett at dersom dei tilsette trur at konsekvensane av programmet er positive, vil dei bli motiverte til å gjere ein innsats for at det skal fungere. Den føresetnaden baserer seg igjen på at dei tilsette i utgangspunktet har ein indre motivasjon for å gjere ein best mogleg jobb, med best mogleg læringsutbytte for elevane. Programmet er også utvikla med basis i eksisterande teori, og brukar teorien for å spå korleis tilsette vil reagere på dei ulike elementa. Dette grunnlaget gjer at ein kan forvente å finne ein del støtte for teorien i dei empiriske data.

6.1.1 Omfattande deltaking

Funna i denne undersøkinga støttar tidlegare forskning som viser at det er ein positiv samanheng mellom deltaking og motivasjon. Med utgangspunkt i Elvekrok (2006) sine fire grupper av forklaringsmodellar for effektar av deltaking (jamfør kapittel 3.3.2), ser vi at deltakinga har verka positivt inn på motivasjonen på fleire måtar. Situasjonane på begge skulane før innføringa av CDE-programmet var godt eigna for ein endringsprosess med stor grad av deltaking. Til dømes hadde dei tilsette god kompetanse på det som det er forventa at dei skal bidra med i prosessen. Affektive modellar kan også brukast for å forklare positive effektar, til dømes ser det ut som behov for relasjonar og ansvarskjensle blir møtt i arbeidet. Gjennom aktive bidrag til tema for programmet og forskingsprosjekta får dei tilsette meir kunnskap og forståing om arbeidet. Motivasjon på bakgrunn av dette er i tråd med dei kognitive modellane. Endeleg kan det også sjå ut som modellar med både affeksjon og kognisjon også kan forklare korleis deltaking er med på å skape motivasjon. Heile

programmet legg vekt på at alle dei tilsette skal bli høyrte på lik line heile vegen, noko som har skapt ei kjensle av rettferd og styrkar dei positive emosjonane. Det er også grunnlag for å hevde at dei tilsette har vore myndiggjorte frå før, men at innføringa av CDE-programmet har auka graden av myndiggjering.

Deltakingseffekten på motivasjon kan også sjåast direkte i høve til motivasjonsteoriane. Behovsteoriane er allereie nemnt. Forventningsteori kan forklare motivasjon, som at deltakinga kan føre til ei kjensle av å bli sett og anerkjent av leiinga og kollegaer. Dette har eg likevel ikkje nokre direkte funn som støttar opp om. Målsetjingsteorien er med på å forklare kvifor deltakinga i utforminga av den felles visjonen har skapt forplikting til arbeidet, og dermed motivasjon.

6.1.2 God kommunikasjon

Innsamla data viser tydelig at kommunikasjon og sosiale forklaringar har vore veldig viktig for motivasjonen blant dei tilsette. Både inspirerande føredrag, og kausale, ideologiske, refererande og angrande forklaringar før og undervegs i prosessen har spelt ei rolle, som skildra i kapittel 5.1.2.3. Det er også tydeleg at dei ulike typane av forklaringar heile tida har blitt gitt parallelt og i kombinasjon med kvarandre. Dette bidreg i teorien til å gjere forklaringane meir effektive, og det ser ut som dette stemmer godt med mine funn.

For at den ”innebygde” motivasjonen i programmet skal fungere, er det avgjerande at dei tilsette faktisk har tru på dei positive konsekvensane som blir lova. For å skape denne trua må ein kommunisere på ein god og effektiv måte. Det verkar det som både programkoordinatorane og leiinga har klart. Leiinga har også vore tydeleg i si støtte til programmet, og dette ser ut til å ha ein positiv effekt på endringsprosessen, slik som teorien hevdar. Både JN og rektorane brukar også element av transformasjonsleiing, og har vore inspirerande. Motstanden mot CDE-programmet er relativt liten, og den generelle motivasjonen verkar å vere stor.

6.2 Nye moment

Dei hypotesane og spørsmåla eg presenterte i kapittel 3.5 vart utarbeidd med bakgrunn i eksisterande teori og det eg visste om CDE-programmet. I tillegg til støtte for eksisterande teori og hypotesane mine kom det også fram andre motivasjonskjelder i intervju, som eg

ikkje hadde forventa. Desse er interessante å sjå litt nærmare på, og kan vere moglege tema for vidare forskning.

Sjølvsagt legg ulike menneske vekt på ulike faktorar, og kva som motiverer individ i arbeidssituasjonar er samansett. Til trass for dette var det ein del felles trekk med det respondentane trekte fram som motiverande. Dei momenta som ikkje utan vidare finn støtte i teorien kan delast inn i dei nye faktorane *glede ved prosessen*, og *identitet og forplikting*.

6.2.1 Glede ved prosessen

Alle respondentane gav uttrykk for at ein viktig motivasjonsfaktor var at dei opplevde prosessen i seg sjølv som kjekk og nyttig. Uavhengig av resultat er dei allereie nøgde med deltakinga i programmet, og er motiverte for å arbeide med det. Dette er ikkje ein del av dei instrumentelle årsak-verknad-samanhengane som er innebygd i programmet. Arbeidet i gruppene blir sett på som eit effektivt og godt middel for å oppnå mål som betre ressursutnytting. Men i følgje respondentane har gruppearbeidet i CDE-programmet også eigenverdi i seg sjølv. Det er givande å få lov til å diskutere faglege spørsmål, og dei tilsette opplever glede som eit resultat av sjølve prosessen. Dette vart tydelig trekt fram av respondentane, sjå kapittel 5.1.2.1 ”Å gjere noko i fellesskap” og kapittel 5.2.2.1 ”Alle er med” for eksempel.

Dersom denne delen av motivasjonen er sterk, kan ein argumentere for at innføring av programmet uansett har vore positivt. Uavhengig av framtidige resultat som ei direkte følgje av arbeidet med programmet, har det hatt ein verdi i seg sjølv. Det betyr og at motivasjonen kan oppretthaldast på trass av manglande resultat, og manglande tru på at resultat vil komme. Samstundes verkar dei resultata som allereie har komme motiverande, sjølv om dei kanskje ikkje var planlagde.

Det har blitt tatt opp at folk ikkje helsar på kvarandre, og nokre følte seg litt oversette, og det er noko vi har sett praktisk resultat av, utan at vi har bestemt oss for at ”no skal vi helse.” (R3)

Kommunikasjonen går føre seg på ein heilt annan måte. (R2)

Ut frå svara frå spørjeundersøkinga og intervjuet verkar det nettopp som ein del ikkje har veldig stor tru på resultatane av programmet i høve til auka læringsutbytte, men at dei likevel set pris på prosessen. For meir detaljar omkring svara på spørjeskjemaet, sjå vedlegg 1.

Sjølv om ikkje dette kan forklarast direkte ut frå teori om deltaking, kan det likevel sjå ut som om deltaking er ein føresetnad for denne delen av motivasjonen. Dersom ikkje dei tilsette hadde deltatt, og ser på deltakinga som meiningsfull på eitt eller anna nivå, ville det ikkje resultert i motivasjon. At deltakinga er så direkte, og dei tilsette faktisk er med å bestemme, kan verke forsterkande.

Spesielt i starten var det veldig demokratisk oppbygd, alle fekk si tilmålte tid med sin vesle gule lapp. Det var veldig imponerende. (R3)

6.2.2 Identitet og forplikting

Eit anna fellestrekk i svara frå respondentane var korleis innføringa av CDE-programmet var med på å styrke identiteten blant dei tilsette. Med å legge sterk vekt på at skulen skal vere ein ”god skule”, blir dei tilsette ytterlegare forplikta i forsøket på å vere ”gode lærarar” eller gode pedagogar. CDE skapar ein felles arena, og ei fellesskapskjensle.

No er alle tilsette tryggare på å seie kva dei meiner. (R2)

Programmet i seg sjølv er i alle fall noko som ein er med på. (R6)

På Torvmyrane skule har dei til og med formalisert CDE som arena enno vidare.

Vi lagar små skriv med tilstandsrapportar som vert delt ut til alle. (R4)

Det å jobbe mot ein betre skule blir eit felles prosjekt, som knyter kollegaene saman. Ein får også eit auka fokus på det felles miljøet, og går vekk frå individtenking. Ofte blir forskjellar mellom gode og dårlege lærarar forklart med medføyde eigenskapar og spesielle evner, med CDE blir fokuset flytta over på profesjonalitet. Dermed kan lærarar med dårleg tru på egne pedagogiske evner bli motiverte til å betre eigen praksis, og tenke på arbeidet med

programmet som ein måte å gjere dette på. Slik kan motivasjonen til dei lærarane som i utgangspunktet ikkje har ein like sterk identitet til yrket som profesjon auke.

Eg trur ikkje programmet er viktig, eg trur det at ein har ein aktiv vilje til å kommunisere om det å vere saman med barn, det er det viktigaste. (R5)

Eg trur det kan vere positivt. Alt utviklingsarbeid er positivt. (R3)

På same måte som glede ved prosessen krev at dei tilsette faktisk deltar i prosessen, er også utvikling av identitet på denne måten avhengig av at den enkelte engasjerer seg. At identitet kan vere ein viktig motivasjonsfaktor er også noko som er blitt forska på innan andre fagfelt, både psykologi og økonomi. Økonomane Akerlof og Kranton (2005) har utvikla ein utvida nyttemodell for tilsette, der delar av den økonomiske kompensasjonen kan bli erstatta med det dei har kalla identitet. Vidare forskning, gjerne på tvers av økonomi og organisasjonsteori, kan vere interessant for å finne ut meir om samhengane mellom identitet, deltaking og motivasjon. Til dømes kan det vere interessant å sjå om andre former for deltaking, og andre samhengar, kan føre til identitet på same måte som i dette tilfellet.

6.3 Oppsummering av dei viktigaste funna

I kapittel 3.5 stilte eg tre spørsmål om motivasjon, deltaking og kommunikasjon. Ut frå dei data eg har samla inn, og dei analysane eg har gjort, meiner eg at eg kan svare ganske godt på desse.

Det verkar heilt klart som dei tilsette er motiverte. Både programmet, presentasjonen og prosessen i seg sjølv ser ut til å ha motivasjonsfaktorar. Dei ulike motivasjonsteoriane presentert i kapittel 3.2 kan vere med på å forklare desse. Behov for relasjonar og vekst vert i stor grad møtt i måten programmet er lagt opp på. Glede ved prosessen gir indre motivasjon for å engasjere seg i programmet, i alle fall for nokre. Forventningane verkar motiverande i den grad dei tilsette trur på dei positive effektane som blir lova, dersom dei samstundes har eit ønske om å få desse effektane. Det kan verke som akkurat dette elementet er noko av det som er mest varierende hos dei tilsette. Den strenge metodikken med at alle skal delta på lik line, og at ingen får dominere diskusjonane, er med på å auke kjensla av rettferd, spesielt prosedyrerettferd. Sjølvopplevd meistringsevne kan det også verke som er eit resultat av dette,

og mellom anna ha ført til større identitet og forplikting. På den andre sida verkar det ikkje som visjonen og målsetjingane har hatt like sterk verknad som ein kanskje skulle tru ut frå teorien. Ein grunn til det kan vere at visjonen er stor og luftig, og ligg langt fram i tid. I staden verkar det som gruppene har mindre og meir spesifikke mål, som for nokre verkar motiverande, men for andre har motsett effekt. Dette er i tråd med forskinga på kva som motiverar lærarar, der dei fann at lærarar trivst med samansette og fleire mål, heller enn eitt høgt.

Eg er på ei gruppe som jobbar med veldig konkrete ting, enklare enn å diskutere kjensler. Det er veldig greitt å jobbe med vidareutdanning. Det er vanskelegare å få tak på "kva kjensler set vi i gong når vi sånn og sånn." Konkret verkar motiverande.
(R3)

Fordi deltakinga er ein så grunnleggande føresetnad for heile programmet, er det vanskelig å trekkje det ut som ein eigen faktor. Heile opplegget tar utgangspunkt i deltaking, og dersom deltaking ikkje skulle vere ein del av det hadde ikkje programmet eksistert. På ein måte kan vi derfor argumentere for at effektane av programmet er effektar av deltaking. Og funna tydar på at deltakinga har verka motiverande. Kanskje i større grad deltakinga i sjølve gjennomføringa enn i utforminga av visjonen, men desse heng også nøye saman. Det var i utforminga av visjonen at tema for gruppearbeida vart bestemt, og det er tema for gruppearbeida som er grunnlaget for gjennomføringa av programmet.

Gjennom heile prosessen har kommunikasjon vore svært viktig for motivasjonen. I utgangspunktet for å få dei tilsette engasjerte og involverte i arbeidet. I den fasen verkar det som den karismatiske framferda til JN var det mest effektfulle. Etter kvart er det tydeleg at dei sosiale forklaringane har blitt viktigare, både dei som vart gitt av JN innleiingsvis og dei som blir gitt undervegs av leiinga. Generelt har leiinga ei stor og viktig oppgåve, til trass for at dei ikkje får ta del i utforminga av sjølve innhaldet. Det er dei som både må legge praktisk til rette for arbeidet, og passe på at det er framgang i høve til planen.

Det er klargjerande å vite at rektor er den einaste som kan halde tråden og sørge for at det er framgang. (R4)

Dei nye funna var både litt uventa og veldig interessante. At utviklingsarbeid blir sett på som noko positivt, og ei kjelde til glede og inspirasjon, er ikkje nødvendigvis gitt. I den grad desse funna gjeld for storparten av dei tilsette kan det medføre at eit utviklingsprogram av den typen er verdt å satse på for utdanningsinstitusjonar. Skulen er ein kunnskapsorganisasjon, og dersom dei skal kunne utnytte potensialet dei har best mogleg treng dei metodar for at lærarane, og dei andre tilsette, kan utveksle og utvikle kunnskap. Det kan vere utfordrande for ei yrkesgruppe som tradisjonelt har vore svært autonome, og ikkje hatt ei like felles forståing av profesjonen som ein del andre kunnskapsbaserte yrke.

Sidan 70-talet har det vore bestemt at norske lærarar skal delta i utviklinga av eigen skule (Fevold og Lillejorde, 2005). For å få til dette har det lenge vore ulike former for deltaking på skulane, til dømes lærarråd og fellesmøte. Det har likevel ikkje vore mange arena for utveksling av pedagogisk kunnskap og praksis, deltakinga har ofte handla om organisatoriske og praktiske spørsmål. Lærarar er ofte reflekterte menneske, og lærar gjerne av erfaringar. Dette har i stor grad vore ein individuell prosess, der det er egne erfaringar som styrar praksis og læring. Dersom dei ikkje er del av ein dynamisk læringsprosess i samarbeid med andre kan det vere lett at denne prosessen stoppar opp, og enkelte lærarar ser på seg sjølve som utlærte. I eit samfunn som heile tida utviklar ny kunnskap og nye måtar å lære på, er det viktig at også dei tilsette i skulen heng med i utviklinga.

I kva grad kunnskapsdeling faktisk finn stad er gjerne opp til den enkelte rektor, og det er ikkje gitt at alle desse er medviten slike problemstillingar, og klarer å skape føresetnader for kunnskapsdeling. Det krev både ein arena for felles læring, og samstundes ein felles identitet og tillit til kvarandre. Program som CDE kan vere ein ny arena for utveksling og utvikling av pedagogisk kunnskap, og styrke kompetansen og profesjonsidentiteten blant dei tilsette i skulen.

Det er ei utfordring jo større organisasjonen er å faktisk gjere noko i fellesskap. (R1)

6.4 Avslutning og framlegg til vidare forskning

Skulen er ein institusjon som mange har meiningar om. Frå politikarar, media, foreldre og andre hald kjem det stadige innspel til forandringar og forbetringar. Å vere tilsett i norsk skule i 2009 inneber at ein heile tida må vere budd på endringar og pålegg som kjem frå ulike nivå

høgare i systemet. Dette kan gjere mange tilsette reformtrøtte og lite villige til å innføre nye system. CDE skil seg frå reformer som kjem frå departement og Storting. I samband med utvikling av og endring i kvalitetsarbeid er det utfordrande å balansere krav og forventningar utanfrå med behov og ønskje i organisasjonen. Fordi det er dei tilsette sjølve som definerer dei tema det skal jobbast med i CDE, kan dette styrke motivasjonen. For mange kan det til og med vere ei kjærkommen anledning til å endre på tilhøve dei er misnøgde med.

CDE inneber heller ikkje nødvendigvis så mykje nytt. Mykje av det som det blir arbeidd med er kjente tema og med eksisterande verdiar og tankemåtar i botn. Det nye er systematiseringa av arbeidet, og kravet om at alle skal delta i utviklingsarbeidet i den forma programmet har definert. I tillegg er det slik at begge skulane eg har studert har relativt gode føresetnader for å vere positive til endringar. Torvmyrane skule er ein ganske ny skule, og har vore særleg aktiv i utviklingsarbeid tidlegare. Dei har også jobba målretta med å skape gode kulturar frå starten av. Florø barneskule er på den andre sida ein veldig gamal skule, men her er gjennomsnittsalderen på personalet relativt lav. Det kan gjere at dei har mindre behov for avlæring av innarbeidde vaner. At kollegiet er relativt ungt kan også bidra til større entusiasme for nye prosjekt.

I denne oppgåva har eg forsøkt å finne ut korleis dei tilsette er motiverte for å gjennomføre CDE-programmet, med spesielt fokus på deltaking og kommunikasjon. Som skildra i førre kapittel har også andre faktorar verka inn på motivasjonen. Nokre har eg fått informasjon om gjennom intervju, men det er også sannsynleg at biletet er større og meir nyansert enn det eg har grunnlag for å seie noko om. Med å fokusere på to vilkår for motivasjon i utgangspunktet, utelukkar eg samstundes ein del andre. Sidan eg har brukt semi-strukturerte intervju har data blitt påverka av dei rammene eg definerte på førehand, noko som kan ha gjort at eg har gått glipp av informasjon. Det er likevel eit heilt naudsynt grep å ta, omfanget av oppgåva gjer at tema må avgrensast.

Eg har også hatt eit fokus som er retta mot kva som verkar, kva som er positivt for motivasjonen. Dette kan gje eit skeivt bilete av røynda, med for mykje vekt på kva som fungerer. Ei studie med eit anna utgangspunkt ville kanskje komme fram til noko andre konklusjonar. Den eksterne validiteten er det heller ikkje mogleg å uttale seg for sikkert om. Med å bruke to skular har eg fått meir variert informasjon og fleire perspektiv enn om studia var avgrensa til ein organisasjon. Dette styrkar den eksterne validiteten, men det er likevel to

skular med mange likskapstrekk, som både er i same kommune og som samarbeidar på fleire område. Eg har heller ikkje intervjuar mange personar, og sidan motivasjon kan variere mykje mellom ulike individ kan det hende eg ville funne andre samanhengar dersom eg hadde hatt andre respondentar. Respondentane var også spurt av rektorane, og det kan tenkjast at dei har valt personar som er positive til programmet. I tillegg er det alltid ein fare for at eg til ein viss grad har feiltolka eller overanalysert svara.

Det er også utfordringar knytt til å kople saman studiar av menneskelege miljø innanfor rammene av svært maskinelle tankemåtar og prosessar. Ei kartlegging av motivasjonen på alle skulane i kommunen, samanlikna med informasjon frå andre stader vil kunne gje grunnlag for meir generelle konklusjonar. Dette krev sjølvsagt grundig gjennomarbeidde forskingsdesign, og ei medviten haldning til utfordringane med å studere menneske.

CDE-programmet legg opp til at motivasjonen skal skapast på grunnlag av forventningar om positive konsekvensar. Dette er nok ei av motivasjonskjeldene, men i følge min analyse finst det også motivasjonskjelder som ikkje er avhengige av resultat. På same måte kan ein ikkje dra konklusjonar om at dersom dei tilsette er motiverte, vil resultatet av programmet bli vellukka. Det er rimelig å anta at motivasjon blant dei tilsette er eitt av vilkåra for gode resultat, men sannsynlegvis ikkje det einaste. For å kunne seie noko om i kva grad programmet verkar som det er tenkt, og resultatata blir positive, trengs studiar som undersøker det direkte. Sidan prosessen framleis er i dei tidlege fasane er det enno ikkje grunnlag for å konkludere omkring effekten av CDE-programmet i Flora kommune. Etter at det er avslutta kan det vere interessant å studere effekten, men det kan også vere interessant å gjere fleire studiar undervegs, for å sjå korleis motivasjonen endrar seg. Slike studiar kan koplust saman med evalueringar for å utfylle biletet. Sjølv om motivasjonen på dette tidspunktet verkar å vere relativt sterk, kan vi ikkje utelukke at noko av den bør tilskrivast entusiasmen og begeistringa over noko nytt. Det er mykje snakk om CDE i kommunen og blant dei tilsette, og når det i tillegg blir gjennomført undersøkingar kan dette føre til ein Hawthorne-effekt, der svara blir påverka av sjølve studien.

Det er veldig interessant å studere psykologiske og organisatoriske tilhøve i utdanningsinstitusjonar. Menneske som arbeidar i skulen har ofte ei ideologisk tilnærming til arbeidet, og gjer studiar av til dømes motivasjon utfordrande og komplekst. Samstundes er dei ofte svært reflekterte menneske, som er i stand til å gje utfyllande og gode forklaringar på

problemstillingar. Dette gjer det både givande og utfordrande å gjennomføre ei slik studie. Resultata har vore både som forventa, og med nye interessante innsikter. CDE har fått sterkt fotfeste både i Flora kommune og andre stader, og det bør absolutt gjerast fleire undersøkingar i høve til både prosessen og verknadane.

7 Referansar

Akerlof, George A. og Rachel E. Kranton (2005): Identity and the Economic of Organizations, *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 19, No. 1, ss. 9-32

Cohen, R.L. (1991) s. 287 i Pinder, Craig C. (1998): *Work Motivation in Organizational Behaviour*, Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall

Cotton, J.L., D.A. Vollrath, K.A. Froggatt, M.L. Legnick-Hall (1988): Employee Participation: Different Forms and Different Outcomes, *Academy of Management Review*, Vol. 13, No. 1, ss. 8-22

Denhardt, Robert B., Janet Vinzant Denhardt og Maria P. Aristigueta (2002): *Managing human behaviour in public and nonprofit organizations*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Elvekrok, Ingunn (2006): *Medvirkning – Mer enn medvirkning. Effekter av ulike medvirkningsformer i strategiske endringsprosjekt*, Doktoravhandling, Bergen: NHH

Fevolden, Trond og Sølvi Lillejord (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*, Oslo: Universitetsforlaget

Fisher, Colin (2007): *Researching and writing a dissertation. A guidebook for business students*, 2nd ed, Essex, England: Pearson Education Limited

Glew, D.J., A.M. O'Leary-Kelly, R.W. Griffin, og D.D. Van Fleet (1995): Participation in Organizations: A Preview of the Issues and Proposed Framework for Future Analysis. *Journal of Management*, Vol.21, Nr.3, ss. 395-421

Greenberg, Jerald (2005): *Managing behavior in organizations*, 4th ed, Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education, Inc

Greenberg, Jerald og Robert A. Baron (2008): *Behavior in Organizations*, 9th ed, Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education, Inc

Grønmo, Sigmund (1996): Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger I samfunnsforskningen, ss. 73-109 i Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg (red.) (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Oslo: Universitetsforlaget

Hofstede, Geert (1994): *Uncommon Sense About Organizations*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Hoy, Anita Woolfolk (2008): What motivates teachers: Important work on a complex question, *Learning and Instruction*, Vol. 8 (2008), ss. 492-498

Jacobsen, Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, 2. utgave, Kristiansand: Høyskoleforlaget

Kaufmann, Geir og Astrid Kaufmann (1996): *Psykologi i organisasjon og ledelse*, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke

King, Nigel (2004): Using interviews in organizational research, ss.11-23 i Cassell, Catherine og Gillian Sullivan (2004): *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*, London: Sage Publications

Konovsky, Mary A. (2000): Understanding Prosedural Justice and Its Impact on Business Organizations, *Journal of Management*, Vol. 26, No. 3, ss. 489-511

Kotter, John P. (1996): *Leading Change*, Boston, MA: Harvard Business School Press

Leana, C.R. og G.W. Florkowski (1992) s.403 i Glew, D.J., A.M O'Leary-Kelly., R.W. Griffin, og D.D. Van Fleet (1995): Participation in Organizations: A Preview of the Issues and Proposed Framework for Future Analysis. *Journal of Management*, Vol.21, No.3 , ss. 395-421

Ledford, G.E. og E.E. Lawler III. (1994) s. 397 i Glew, D.J., A.M O'Leary-Kelly., R.W. Griffin, og D.D. Van Fleet (1995): Participation in Organizations: A Preview of the Issues and Proposed Framework for Future Analysis. *Journal of Management, Vol.21, Nr.3* , ss. 395-421

Malmberg, L.-E. (2008) s. 493 i Hoy, Anita Woolfolk (2008): What motivates teachers: Important work on a complex question, *Learning and Instruction, Vol. 8 (2008), ss. 492-498*

Pinder, Craig C. (1998): *Work Motivation in Organizational Behaviour*, Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall

Thomas, Kenneth W. (2002): *Intrinsic Motivation at Work – Building Energy & Commitment*, San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc

Wagner, John A., Carrie R. Leana, Edwin A. Locke og David M. Shcweiger (1997): Cognitive and motivational frameworks in U.S. research on participation: a meta-analysis of primary effects, *Journal of Organizational Behavior, vol. 18, ss. 49-65*

Watt, H.M.G. og P.W. Richardson (2008) s. 493 i Hoy, Anita Woolfolk (2008): What motivates teachers: Important work on a complex question, *Learning and Instruction, Vol. 8 (2008), ss. 492-498*

Nettstader:

<http://www.sustained-success.com/index.php/481> (sist vitja 15.05.09)

http://www.sustained-success.com/uploads/328_CDS%20Article%20in%20Teacher%20magazine.pdf (sist vitja 15.05.09)

<http://www.flora.kommune.no/index.asp?startID=&topExpand=1000133&menuid=1000491&strUrl=//applications/system/publish/view/showobject.asp?infoobjectid=1002407> (sist vitja 04.06.09)

http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page_____47617.aspx (sist vitja 15.05.09)

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring:*

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> (sist vitja 15.05.09)

St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen:*

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920> (sist vitja 04.06.09)

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

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853> (sist vitja 04.06.09)

Vedlegg

Vedlegg 1: Resultat frå spørjeundersøkinga

Vedlegg 2: Intervjuguide tilsette

Vedlegg 3: Intervjuguide rektorar

Vedlegg 1

Florø barneskole

n = 45

Påstand

1. Eg trur CDE vil gjere dei tilsette på skulen betre i stand til å utnytte ressursane vi har, og gje elevane eit betre læringsutbyte:

Heilt einig	Ganske einig	Verken einig eller ueinig	Ganske ueinig	Heilt ueinig
3 (7%)	16 (36%)	9 (20%)	10 (22%)	7 (16%)

2. Det er positivt at det er dei tilsette som bestemmer og formar innhaldet i CDE-programmet på skulen vår:

Heilt einig	Ganske einig	Verken einig eller ueinig	Ganske ueinig	Heilt ueinig
12 (27%)	12 (27%)	12 (27%)	6 (13%)	3 (7%)

3. James Nottingham er ein inspirerende og motiverande mann som eg trur på:

Heilt einig	Ganske einig	Verken einig eller ueinig	Ganske ueinig	Heilt ueinig
7 (16%)	17 (38%)	11 (24%)	6 (13%)	4 (9%)

Torvmyrane skule

n=18

Påstand

1. Eg trur CDE vil gjere dei tilsette på skulen betre i stand til å utnytte ressursane vi har, og gje elevane eit betre læringsutbyte:

Heilt einig	Ganske einig	Verken einig eller ueinig	Ganske ueinig	Heilt ueinig
7 (39%)	7 (39%)	3 (16,5%)	0 (0%)	1 (5,5%)

2. Det er positivt at det er dei tilsette som bestemmer og formar innhaldet i CDE-programmet på skulen vår:

Heilt einig	Ganske einig	Verken einig eller ueinig	Ganske ueinig	Heilt ueinig
13 (72,5%)	4 (22%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (5,5%)

3. James Nottingham er ein inspirerande og motiverande mann som eg trur på:

Heilt einig	Ganske einig	Verken einig eller ueinig	Ganske ueinig	Heilt ueinig
13 (72,5%)	2 (11%)	2 (11%)	0 (0%)	1 (5,5%)

Begge skolane

n=63

Påstand

1. Eg trur CDE vil gjere dei tilsette på skulen betre i stand til å utnytte ressursane vi har, og gje elevane eit betre læringsutbyte:

Heilt einig	Ganske einig	Verken einig eller ueinig	Ganske ueinig	Heilt ueinig
10 (16%)	23 (36,5%)	12 (19%)	10 (16%)	8 (12,5%)

2. Det er positivt at det er dei tilsette som bestemmer og formar innhaldet i CDE-programmet på skulen vår:

Heilt einig	Ganske einig	Verken einig eller ueinig	Ganske ueinig	Heilt ueinig
25 (39,5%)	16 (26%)	12 (19%)	6 (9,5%)	4 (7%)

3. James Nottingham er ein inspirerande og motiverande mann som eg trur på:

Heilt einig	Ganske einig	Verken einig eller ueinig	Ganske ueinig	Heilt ueinig
20 (32%)	19 (30%)	13 (20,5%)	6 (9,5%)	5 (8%)

Vedlegg 2

Intervjuguide lærarar

Når og korleis fekk du først høyre om CDE?

Fekk du som tilsett vere med på å bestemme om CDE skulle brukast på skulen?

Kva var førsteinntrykket av programmet?

Korleis oppfatta du programmet og rettleiarane?

Har oppfattinga di endra seg? Kvifor/kvifor ikkje?

Trur du dei andre lærarane er positive til programmet?

Er du positivt innstilt til prosessen vidare? Kvifor/kvifor ikkje?

Kva er motiverande med programmet?

Kva verknad har den store graden av deltaking hatt?

Vedlegg 3

Intervjuguide rektorar

Korleis fekk du først høyre om CDE?

Kva var den viktigaste grunnen til at CDE var aktuell for din skule?

Kva var avgjerande for at skulen vart med?

Kven deltok i prosessen med å avgjere igangsetjing av CDE?

Vart dei tilsette tatt med på råd? Korleis oppfattar du i så fall at stemninga var?

Kven tok den endelege avgjerda?

Kor mykje visste du om programmet før avgjerda vart tatt?

Korleis oppfattar du at informasjonen om deltaking i programmet vart mottatt blant dei tilsette?

Kva syns du om programmet etter det vart sett i gang?

Er du positivt innstilt i høve til prosessen vidare? Kvifor/kvifor ikkje?

Korleis oppfattar du haldningane blant dei tilsette?

Kva trur du har ført til entusiasme/motstand/likesæle? Hovudårsak og andre årsaker

Har programmet så langt svart til forventningane?