

# MASTEROPPGAVE

Mastergrad i organisasjon og ledelse - utdanningsledelse

## Motivering av skoleledere

Hvilke tiltak på kommunenivå i Bergen virker mest motiverende på skoleledere?

av

Christian Lampe  
kandidatnr. 9

Juni 2015

Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgave i:

Organisasjon og ledelse  
- helse- og velferdsledelse og utdanningsledelse

Tittel:

**Motivering av skoleledere.**  
Hvilke tiltak på kommunenivå i Bergen virker mest motiverende på skoleledere?

Engelsk tittel:

**Motivation for school administrators.**  
What measures at the municipal level in Bergen seems most motivating for school leaders?

Forfatter:

Christian Lampe

Emnekode og emnenavn:

MR- 690 Masteroppgåve i organisasjon og leiing

Kandidatnummer: 9

Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF Biblioteket (sett kryss):

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven i Brage hvis karakteren A eller B er oppnådd.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett

JA\_X\_      Nei\_\_

Dato for innlevering: 5/6-2015

Eventuell prosjekttilknytning ved HiSF

Emneord (minst fire):

Motivasjon  
Skoleleder  
Rektor  
Målstyring  
Kvalitetsutvikling  
Lederoppfølging

Tittel og sammendrag:

**«Motivering av skoleledere. Hvilke tiltak på kommunenivå i Bergen virker mest motiverende på skoleledere?»**

Formålet med denne studien er å finne mer ut om hva som motiverer skoleledere for utførelse av jobben. Jeg bruker Bergen kommune som kasus og har fokus på opplevd motivasjon hos rektorene på interaksjonen med kommunenivå. Videre ser jeg på i hvilken grad kommunalt initierte tiltak er egnet til å bygge ulike ledertyper. Jeg måler ikke direkte effektene på læringsutbytte, men antyder indirekte noe om dette gjennom å sammenligne med en annen skolesatsing som er gjort i Ontario, Canada, der slike effekter er dokumentert.

Datainnsamling er gjort gjennom en kvantitativ studie blant rektorene i Bergen kommune. Funnene tilsier at rektorene er godt motiverte for jobben. Kommunalt initierte tiltak er med å bidra til god motivasjon. Tiltak med fokus på kvalitetsutvikling og lederoppfølging bidrar i høy grad til motivasjon, mens tiltak med sterkere fokus på målstyring har mindre positiv effekt.

Det er en klar sammenheng mellom opplevd motivasjon og opplevd nytteverdi av de kommunalt initierte tiltakene.

Rektorene i Bergen synes å ha et hovedfokus på det å være oppgaveorienterte i stedet for egoorienterte. Kommunalt initierte tiltak der det er sterkt fokus på målstyring, målbare resultater og sammenligninger mellom skoler, kan bidra til å endre fokus fra oppgaveorientering til egoorientering. Kommunen har satsingsområder som er sammenfallende med satsingsområdene i Ontario, Canada, når det gjelder å styrke skoleutviklingen gjennom å øke motivasjon, kompetanse, gjennomføringsevne. Satsingen på kompetanseutvikling av rektorer oppleves som sterk, mens potensiale for videre utvikling er størst når det gjelder positiv opinionsbygging for skoleutviklingsarbeid og det å holde et positivt fokus.

Title and Abstract:

**"Motivation for school administrators. What measures at the municipal level in Bergen seems most motivating for school leaders? "**

The purpose of this study is to find out more about what motivates principals execution of the job. I use Bergen municipality as case and focus on perceived motivation of the principals on the interaction with the municipal level. Moreover, I look at the extent to which municipal initiated measures are suited to build various leadership types. I do not measure direct effects on learning outcomes, but suggests indirectly something about this by comparing with another school commitment made in Ontario, Canada, where such effects are documented.

Data collection is done through a quantitative study among principals in Bergen. The findings indicate that principals are well-motivated for the job. Municipal initiated measures do promote good motivation. Measures focusing on quality improvement and management supervision contributes significantly to motivation, while measures with a stronger focus on the scorecard have less positive effect.

There is a clear correlation between perceived motivation and perceived usefulness of the municipal initiated measures.

The principals in Bergen seems to have a primary focus on being task-oriented rather than self-oriented. Municipal measures initiated where there is a strong focus on performance management, measurable results and comparisons between schools, may change the focus from task orientation to self-orientation.

The municipality has priorities that are consistent with the priority areas in Ontario, Canada, when it comes to enhancing school development through increasing staff motivation and implementation capacity. The focus on human resource development of principals is perceived as strong, while there is a potential for further development when it comes to positive public opinion building for school development and keeping a positive focus.

## **Forord**

Deltakelse i Masterstudiet i organisasjon og ledelse ved Høyskolen i Sogn og Fjordane har vært en interessant og lærerik reise som både har gitt inspirasjon og innsikt. Etter mange år som rektor, og etter flere års arbeid på kommunalt nivå, har studiet bidratt til refleksjon rundt sammenhengen mellom teori og praksis. Den økte bevisstheten og forståelsen jeg har fått, vil være nyttig i mitt videre yrkesaktive arbeid. Jeg ønsker å takke lærere og studenter ved studiet for mange interessante samlinger.

I dette prosjektet har jeg vært avhengig av tilbakemeldinger fra rektorene i Bergen kommune. Jeg vil takke rektorene for god oppslutning om undersøkelsen, for at de har brukt av sin dyrebare tid og for interessante og gode tilbakemeldinger.

Jeg vil og takke planlegger Lina Gaski, områdeleder Håvard Strømmen og kommunaldirektør Anne-Marit Presterud i Bergen kommune for gode innspill i forbindelse med planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen.

Sist men ikke minst vil jeg rette en stor takk til min veileder professor Oddbjørn Bukve for inspirasjon og konstruktive tilbakemeldinger. Uten hans faglige tyngde og gode råd, ville prosjektet vært vanskelig å gjennomføre.

Bergen, 05.06.2015

Christian Lampe

## Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	5
<b>1.1 Tema og problemstilling</b> .....	5
<b>1.2 Et bakgrunnsbilde</b> .....	7
<b>1.3 Oppfølging av skolene i Bergen kommune</b> .....	9
<b>1.3.1 Bergen kommune sin interaksjon med rektorene/skolene</b> .....	10
<b>1.4 Kort om bakenforliggende styringsprinsipp</b> .....	14
<b>1.5 Kunnskapsstatus</b> .....	16
<b>2. Teori</b> .....	18
<b>2.1 Teoretisk grunnlag og valg av teori</b> .....	18
<b>2.2 Utvalgte teorier og bruken av disse</b> .....	20
<b>2.2.1 Målstyringsteori</b> .....	20
<b>2.2.2 Målorienteringsteori</b> .....	21
<b>3. Metodisk tilnærming</b> .....	23
<b>3.1 Et utgangspunkt for metodevalg</b> .....	23
<b>3.2 Design</b> .....	23
<b>3.3 Metode</b> .....	25
<b>3.4. Representativitet</b> .....	26
<b>3.5 Styrking av reliabilitet og validitet</b> .....	26
<b>3.6 Datainnsamling</b> .....	26
<b>4. Resultater</b> .....	28
<b>4.1 Kommunale tiltak - opplevd motivasjon og nytteverdi</b> .....	28
<b>4.1.1 Motivasjon</b> .....	28
<b>4.1.2 Nyttieverdi</b> .....	37
<b>4.1.3. Sammenhengen motivasjon og nytteverdi</b> .....	41
<b>4.2. Bakenforliggende uavhengige variabler</b> .....	44
<b>4.2.1 Demografiske kjennetegn</b> .....	44
<b>4.2.2. Målstyring, målorientering - Oppgave/egoorientering</b> .....	46
<b>4.3 Generelle forhold knyttet til motivasjon</b> .....	53
<b>4.4 Sammenligning mot satsing i Ontario</b> .....	55
<b>5. Oppsummering/konklusjon</b> .....	58
Referanser.....	60
Figuroversikt .....	62
Tabelloversikt.....	62
Vedlegg : spørreskjema med følgeskriv .....	63

## 1 Innledning

*Tema jeg vil ta opp handler om motivasjon. Problemstillingen tar for seg opplevd motivasjon hos skoleledere gjennom interaksjon med kommunenivå – ut fra forholdene i Bergen kommune. Bakgrunnen for valg av tema er tredelt:*

- 1. Motivasjon anses å være grunnleggende viktig i jobbutførelse. Jeg trekker her kort inn noe sentral dokumentasjon på dette.*
- 2. Valg av motivasjon som satsingsområde er lite utbredt i norsk skoleutviklingsarbeid (fokus er mer instrumentelt preget). Jeg anser det derfor som viktig å fremskaffe mer dokumentasjon om tema.*
- 3. Bergen har en aktiv satsing på skoleledere. Jeg vil undersøke i hvilken grad denne satsingen bidrar til økt motivasjon, og i hvilken grad de ulike satsingstiltak bidrar til dette. Mange av tiltakene i Bergen gjennomføres, eller vurderes gjennomført, også andre steder. Resultatene i denne undersøkelsen antas derfor og å ha verdi for andre kommuner.*

*Motivasjon kan være ulikt forankret og med det gjerne og ha ulik verdi. Dette tar jeg kort opp i forbindelse med valg av teori.*

*Før jeg går dypere inn i tema, tar jeg opp noen sentrale bakgrunnsforhold – dette for å sette tema inn i en aktuell kontekst.*

### 1.1 Tema og problemstilling

Tema for denne studien er motivasjon av skoleledere. Forskning viser at rektor har en viktig rolle i kvalitetsutviklingsarbeidet i skolene og for å bidra til økt læring hos elevene (Roald, 2010) (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Samtidig er det gjennom både lovverk og politiske føringer formulert forventninger til rektorrollen – bl.a. gjennom St. meld. 19 (2009-2010) «Tid til læring».

St.meld.20 (2012-2013) «På rett vei» har ambisjon om å styrke implementeringen av utdanningspolitikk i skolen. Det er ønsket en tydelig retning i utviklingsarbeidet samtidig som en har lokalt handlingsrom og forankring. Satsing på kapasitetsbygging og en langsiktig tett oppfølging av skolene fra kommunenivå er element som skal være med å bidra til positivt utviklingsarbeid. Dagens pluralisme er med å påvirke skoleverket både når det gjelder innhold og ledelse. Idealer om personlig integritet og autonomi er med å skape handlingsrom.

I dette handlingsrommet som skolelederen har, er det og faktorer som er med å begrense, styre og påvirke både betydningen av skoleledelse og utøvelsen av denne. St.meld. 31 (2007-2008) «Kvalitet i skolen» gir føringer for den lokale handlefriheten og pålegger kommunenivå tett oppfølging av skolene gjennom vurderings- og oppfølgingssystem.

Forenklingsarbeidet som gjøres på bakgrunn av Kunnskapsdepartementets Tidsbrukutvalg og St. meld. 19 (2009-2010), pågår nå i kommunene i Norge. Det gjenstår enda å se hvilke konsekvenser dette arbeidet fullt ut får for kommunens rolle overfor skolene. Arbeidet med forenkling viktigjør å finne ut mer om hvilke av dagens kommunale initiativ over for skolene og rektorene det er som virker mest motiverende – slik at en eventuell forenkling her ikke rammer skoleledernes motivasjon for utførelse av jobben – men heller kan bidra til å styrke denne.

Jeg ønsker å finne ut hvilke tiltak på kommunenivå som virker mest motiverende på skolenes rektorer, og om det er noen sammenheng mellom opplevd motivasjon og opplevd nytteverdi. Jeg vil og vurdere dette opp mot skolestørrelse, erfaring, formell lederutdanning og kjønn. Videre vil jeg knytte lederstil til dette. På den bakgrunn kan det og sies noe om hvorfor ulike tiltak virker eller ikke virker motiverende. For å belyse feltet, vil jeg ta utgangspunkt i interaksjonen mellom kommunenivå og rektorene i Bergen kommune, nedfelt i Byrådsak 412/09 ”Skoleledelse for fremtiden i Bergen” og vedtatt av Bergen bystyre i sak 9/10. Jeg vil ikke vurdere de enkelte tiltak sin relevans eller effekt på utvikling av gode skoler, dette er gjort i egen evaluering i regi av Bergen kommune (EvaLed), men konsentrere meg om den opplevde motiverende effekten av tiltak. Ut fra dette vil problemstillingen være: I hvilken grad opplever rektorene de ulike element i interaksjonen med kommunenivå motiverende, og er det andre tiltak som kan tenkes å motivere rektorene ytterligere? Dette vil jeg se opp mot teorier om motivasjon og fokusområder for satsing fra 2003 på skoleutvikling i Ontario, Canada. Skolesektoren i Bergen kommune ser og til de gode resultatene oppnådd i utdanningssektoren i Ontario, Canada, når det skal legges føringer for videre utviklingsarbeid i kommunen. Tiltakene som ble iverksatt i Ontario, har et klart fokus på motivasjon. Der er også effekten på læringsutbytte dokumentert, slik at jeg ved å sammenligne tiltakene indirekte kan si noe om sannsynlige effekter av tiltakene i Bergen.

## 1.2 Et bakgrunnsbilde

Utviklingen i skolen kan sees både i et lineært perspektiv og ut fra skiftende idealer knyttet til både menneskesyn, pedagogikk, politikk og økonomi. Det kan og sees i lys av bl.a. kompetanseidealene, læringsutbytte, organisasjonsutvikling og ledelse. Det lineære perspektivet vil søke å finne en historisk rød tråd i utviklingen. Denne finnes nok, men temporære og skiftende idealer har gitt ulike divergerende utfall. Disse har opp gjennom tidene kommet tilbake i ny og omsydd drakt. Fra for eksempel Kristviks tanker om arbeidsskolen, via Hoems forskning om kultur og interessekonflikter og læreplanenes idealer om å ta utgangspunkt i barnas erfaringsbakgrunn, har det de senere år vært stort fokus på at det finnes mange måter å lære på. Tanken om å tilrettelegge skolebygg for ulike såkalte læringsstiler, har nå fått fotfeste også i de store byene. Men disse tankene står i kontrast til skolens akademiske tradisjon. De mest utålmodige, har skapt alternative læringsarenaer både innen offentlig skole og som private tiltak som for eksempel Montessoriskolen.

Idealer innen organisasjonsutvikling og ledelse har i skolesammenheng i mange år hatt en mindre fremtredende plass. Jeg ser i det videre på ledelse ut fra et skolelederperspektiv, selv om også både lærere og kommunenivå i stor grad bedriver ledelse. Fra å skulle være den fremste blant likemenn, er det nå ventet at skolelederen skal lede sin virksomhet i samsvar med de til enhver tid rådende idealer. Før 2004 var kravet til rektorrollen det samme som for en lærer, med tillegg om krav til 3 års praksis. Opplæringsloven § 9-1 sier nå «*Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing.*

*Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar.....»*

Kravene til rektor er presisert, og tar høyde for skiftende ledelsesidealene. Loven definerer ikke skoleledelse ytterligere, men både lov, forskrifter og andre styringsdokument og styringssignaler gir føringer for hva som forventes at rektorene skal bidra til. Det er flere skoleledere på skolene enn rektorene. Men siden loven er knyttet til rektorrollen, vil jeg i det følgende kun omtale rektor som skoleleder.

Bl.a. St. meld. 19 (2009-2010) «Tid til læring» gir signal om politiske føringer og forventninger også til skoleleder. Der presiseres bl.a. rektorenes ansvar og innflytelse på skoleutvikling og elevenes læringsresultater. Forskning viser at rektors rolle er viktig for å



øke kvaliteten i skole og for å bidra til økt læring hos elevene (Roald, 2010) (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008).

Felles for både de innholdsmessige idealer i skolen og ledelsesidealer, er at disse er sterkt betinget av menneskesyn og utvikles i takt med utfordringene i samfunnet. St.meld.20 (2012-2013) «På rett vei» har ambisjon om å styrke implementeringen av utdanningspolitikk i skolen. Det ønskes en tydelig retning i utviklingsarbeidet, lokalt handlingsrom og forankring, satsing på kapasitetsbygging og en langsiktig tett oppfølging av skolene. Avhengig av bl.a. politisk ståsted, preger også dagens pluralisme skoleverket både når det gjelder innhold og ledelse. Idealer om personlig integritet og autonomi er med å farge dette bildet, noe som er med å skape handlingsrom. I det handlingsrommet som skolelederen har, er det mange faktorer som er med å begrense, styre og påvirke både utøvelse og betydning av skoleledelse.

St.meld. 31 (2007-2008) setter forutsetninger for den lokale handlefriheten og pålegger kommunenivå å ha tett oppfølging av skolene gjennom vurderings- og oppfølgingssystem. Omgivelser er gjennom fagmiljø, næringsliv, lovgiver, opinion/media og samfunnet generelt med å skape rammer for skoleledelsen. Likeledes er egen organisasjon med samarbeidsstruktur, organisering av utviklingsarbeid, skolekultur, skolestørrelse, lærerkontinuitet, eksisterende kompetanse, rådsorgan, ressurser og rammer, med på å påvirke ledelsens muligheter og betydning. Disse forhold har i sterkere grad skolelederen muligheter for å påvirke enn ytre omgivelser. Skolelederens faglige egenskaper som pedagogisk kompetanse, metodekompetanse, organisasjonskompetanse, ledelseskompetanse, skolefagkompetanse og relasjonskompetanse har betydning for egne muligheter til ønsket styrt utvikling. Det samme gjelder personlige egenskaper som f.eks. evnen til å lytte, evnen til å fatte rasjonelle og kvalifiserte vedtak, evnen til å være løsningsorientert, utholdenhet og evnen til kreativitet. Relasjonskompetanse og sosial legning er i utgangspunktet også personlige egenskaper.

Både faglige egenskaper og personlige egenskaper kan læres, men det er rimelig å anta at de personlige egenskapene kan være tyngre og kreve mye øvelse for å utvikle tilstrekkelig og i riktig retning.

Andre forhold som i dag erkjennes å ha påvirkning på skolelederen, er privatlivet. Mens det i perioder på 80-tallet var ansett at privatlivet var jobben uvedkommende, anser en i dag

menneske for å være helhetlig – dog i stand til å påta seg ulike roller i ulike sammenhenger. Kommunenes samhandling med, og motivering av, skoler og skoleledere, må sees i lys av utviklingen og dagens idealer og situasjon.

### 1.3 Oppfølging av skolene i Bergen kommune

Hvordan oppfølgingen av skolene skjer kan variere, likeledes vektleggingen av ulike former for oppfølging. Kommunene kan stille krav, satse på veiledning og dialog eller velge å prioritere motivasjon på ulike måter. Det er uansett snakk om at kommunen har et handlingsrom når det gjelder å tilrettelegge for god skoleledelse. Bergen kommune har ca 29.000 grunnskoleelever fordelt på 87 kommunale skoler. Kommunen er parlamentarisk styrt og har de senere år bl.a. satset mye på kompetanseheving, struktur og tid til ledelse og veiledning i dialog med skolene. Betydningen av å stimulere til motivasjon og målet om lærende organisasjoner er tydelig uttrykt. I Bystyrevedtak 9/10 «Skoleledelse for fremtiden i Bergen» ble det bestemt å innføre ny ledelsesmodell i Bergen. Hensikten var å tilrettelegge bedre for pedagogisk ledelse. Ved å gi avdelingsledere også ansvar for faglig oppfølging, pedagogisk utviklingsarbeid og personalansvar på sin avdeling, ønsket en å skape en fleksibel og helhetlig organisasjon som la bedre til rette for samarbeid og delegering. Oppfølgingen på kommunenivå skjer i hovedsak gjennom en egen fagavdeling med kompetanse i det som har med skoledrift å gjøre og gjennom områdeleder som er rektors nærmeste overordnede. Områdeleder har egne støttefunksjoner innen personal- og økonomiarbeid og er direkte underlagt kommunaldirektør.

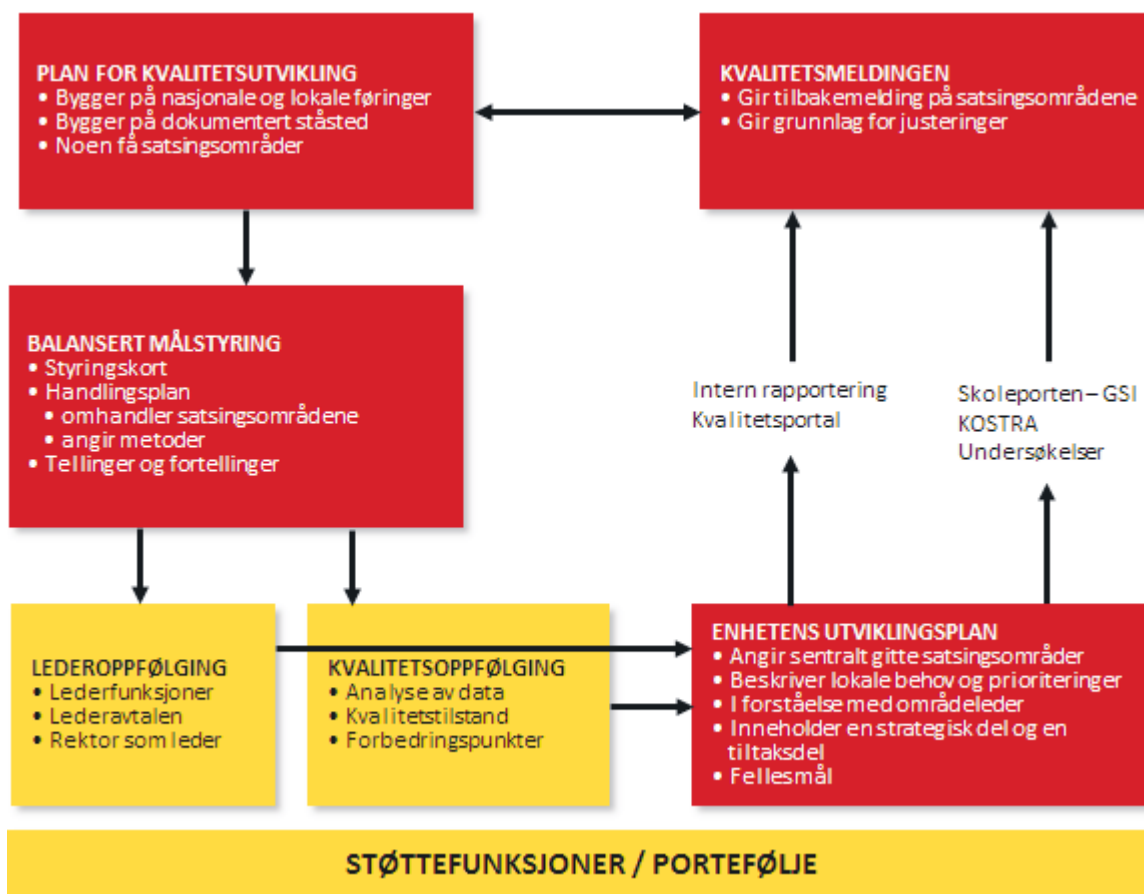
I 2005 innførte Bergen balansert målstyring (BMS) som styringsverktøy. Gjennom dette systemet blir det formulert konkrete mål som bygger på ulike satsingsområder. Dette rapporteres på gjennom et datasystem kalt corporater. Rektorene følges og opp gjennom ledersamtaler med områdeledere 2 ganger i året. Det inngås da lederavtaler som regulerer samarbeidet mellom kommunenivå og skolenivå. Hensikten med lederavtalen er å klargjøre rektors ansvar for å utøve ledelse og prioritere i henhold til avklarte resultatmål og rammer. Den klargjør og kommunens ansvar for å gi støtte, veiledning og legge til rette slik at mål kan nås. Områdelederne har og fortløpende både formelle og mer uformelle samtaler med rektorene. Det er egne skoleledermøter, ledersamlinger og bydelsvise nettverksmøter. Disse møtene og samlingene skal bidra til informasjon, faglig påfyll og erfaringsutveksling.

Det satses bredt i Bergen kommune på kompetanseutvikling hos skoleledere. Gjennom kurstilbud for nyansatte ledere, mentorordning, tilbud om coaching, obligatoriske lederutviklingsprogram, fagdager, tilbud om masterprogram for lederutdanning og tilbud om «rektorutdanning» legges det til rette for å gi rektorene en solid ledelsesfaglig forankring. Resultatene rektor oppnår ved egen skole er en av de faktorene som vurderes ved individuelle lønnsforhandlinger. Resultat må her forstås i en vid sammenheng og inkluderer både målbare skoledata, helhetsutvikling, ønsket drift i henhold til standarder i Bergen kommune og ledelsesutøvelse.

Gjennom egen kommunal kvalitetsoppfølging der rektorene er sentrale, kontrolleres og følges skolene opp med tanke både på prosesser og resultater. Skolene og kommunen samarbeider på bakgrunn av denne oppfølgingen om forbedringstiltak på den enkelte skole. Skolene utarbeider sine egne utviklingsplaner som skal si noe om hvordan de arbeider med implementering av kommunale satsingsområder og lokale prioriteringer. Gjennom årlige kvalitetsmeldinger laget på kommunenivå, gis bystyret informasjon om hvordan utviklingen i utdanningssektoren går.

### **1.3.1 Bergen kommune sin interaksjon med rektorene/skolene**

Tiltakene kommunenivået i Bergen har iverksatt bygger bl.a. på internasjonal forskning om skoleledelse og hvilke tiltak som synes å kunne bidra til bedre skoler. Ut fra dette har en formulert noen kjennetegn ved god ledelse. Målet er å følge opp skolelederne for å sikre at de bidrar til positiv utvikling på skolene. Som bakteppe ligger at rektor og ledelse er av vesentlig betydning for utviklingen i en organisasjon. Oppfølgingen fra kommunen er satt inn i et helhetlig system for kvalitetsutvikling og ble evaluert i 2014. Det var da virkningen på skoleutviklingen som hadde hovedfokus. Det jeg finner av opplevd motivasjonsinsitament hos rektorene vil kunne supplere dette og være relevant å se i lys av kommunale tiltaks effekt på skoleutviklingen. Det kommunale systemet for kvalitetsutvikling illustreres slik av Bergen kommune:



Figur 1 - System for kvalitetsutvikling på skolene i Bergen

Plan for kvalitetsutvikling (4 årig) er en overordnet plan som lages på bakgrunn av en ståstedsanalyse (kvalitetsmeldingen) og nasjonale og lokale føringer. Planen kompletteres/justeres med lokale politiske styringssignal. Ved implementering av planen er hovedfokus på kvalitetsutvikling, målinger/registreringer og lederoppfølging. Kommuneneivå er gitt oppfølgingsansvar og skal fungere som støttefunksjon for utviklingen på skolenivå.

Sentrale element i kvalitetsutviklingen er utarbeidelse av planer basert på mål og kvalitetsoppfølging av skolene. Det blir derfor ikke rett å skille kvalitetsutvikling helt fra målstyring, på tross av at de ulike elementene inneholder ulik grad av fokus på målstyring. Men for systematisering av tiltak er det derimot hensiktsmessig å kategorisere tiltakene ut fra 3 hovedkategorier: målstyring, kvalitetsutvikling og lederoppfølging. Målet om kvalitetsutvikling er det bærende hovedelement i alle tre kategorier, men de element der målstyring er mest fremtredende, er formålstjenlig å samle i kategorien målstyring.

### **Kommunalt initierte tiltak.**

Tiltakene under er en oppsummering av de konkrete kommunalt initierte tiltakene ordnet etter disse kategoriene. De samme elementene vil fremkomme i grunnlaget for datainnsamling og i resultatene. I vurderingen av resultatene, vil for mange av tiltakene graden av målstyring måtte vurderes – da denne varierer for de ulike enkelttiltak.

#### Målstyring:

- Styringskortet (elektronisk innrapportering av aktivitet på skolen)
- Politiske styringssignal

#### Kvalitetsutvikling:

- Kommunal kvalitetsutviklingsplan (4 årig)
- Deltakelse i skoleutviklingsprogram
- Forberedelser til kvalitetsoppfølgingsmøter
- Kvalitetsoppfølgingsmøter
- Arbeid med skolens strategiske plan
- Arbeid med skolens tiltaksplan
- Deltakelse på samlinger for kvalitet/skoleutvikling

#### Lederoppfølging:

- Lederavtaler/handlingsplaner
- Ledersamtaler
- Nettverksmøter for skoleledere
- Områdemøter for skoleledere
- Lederutviklingsprogram
- Kompetansebyggende tiltak for ledere
- Mulighet for individuell lønn for ledere

Det er egne prosesser for rekruttering av skoleledere, men dette har mindre relevans for det jeg her vil undersøke.

**Styringskortet** er et databasert innrapporteringssystem hvor rektorene innrapporterer aktivitet som etterspørres på kommunalt nivå. Systemet er tenkt som kvalitetssikringssystem i kommunens balanserte målstyringsstrategi. Innrapporterte data, eller manglende innrapporterte data kan følges opp på kommunalt nivå. I praksis er det områdelederne som følger dette opp i forhold til rektorene.

**Politiske styringssignaler** gis gjennom politisk sak som følger med årlig kvalitetsvurdering av skolene/skolesektoren.

**Kvalitetsutviklingsplanen** ”Sammen for kvalitet 2012-2016” er en kommunal 4årig plan for kvalitetsutvikling i de kommunale skolene i Bergen. Planen er førende for skolenes arbeid og gir signal om kommunale satsingsområder. Det er en målsetting i Bergensskolen at satsingsområder består over tid.

**Deltakelse i skoleutviklingsprogram** (leselos, regnebyen, språkdigg o.a.) innebærer opplæring av hele personalet på skolen og forpliktende praktisering av program på egen skole i en viss periode. Tiltaket er ledd i utvikling av kollektiv kapasitet innad på skolene.

**Forberedelser til kvalitetsoppfølgingsmøter** skjer på den enkelte skole ut fra kommunale forventninger og plan for gjennomføring av kvalitetsoppfølgingsmøtene.

**Kvalitetsoppfølgingsmøte** arrangeres av kommunenivå og skjer på den enkelte skole. Her deltar både fagavdelingen og områdeleder. Sentralt i disse møtene er kommunens satsingsområder, ønskete kommunale standarder (utarbeidet av fagpersonell), arbeidsmetodikk og skolens utvikling. Det fokuseres både på sterke sider og på forbedringsområder. En ser på hvordan en bør jobbe i fremtiden og mål for dette arbeidet. Fokus på faglig utvikling og kvalitet er sterkt. Møtene gjennomføres jevnlig.

**Arbeid med skolens strategiske plan (4-årig)** er skolebasert, men skjer bl. annet på bakgrunn av kommunale styringssignaler. Det er likevel et lokalt handlingsrom.

**Arbeid med skolens årlige tiltaksplaner** er skolebasert og bygger på skolens strategiske 4-årige plan. Tiltaksplanen er mer konkret og lettere å vurdere med tanke på måloppnåelse.

**Deltakelse på samlingene sammen for kvalitet/skoleutvikling** er kommunale fellessamlinger for nøkkelpersonell på skolene, der kvalitetsutvikling og forbedringsarbeid står sentralt.

**Lederavtalen/handlingsplanen** er en avtale mellom rektor og kommunenivå som forplikter rektor. Avtalen legger føringer for hva rektor skal gjøre og har preg av å være en handlingsplan.

**Ledersamtaler** skjer i hovedsak mellom rektor og områdeleder. Det er og ledersamtaler mellom rektor og kommunaldirektør ved behov.

**Deltakelse på egne nettverksmøter for skoleledere** skjer etter en sammensetning der skoler med like forhold eller utfordringer utgjør et nettverk. Møtene har ulike tema, er preget av medvirkning og rektorene kan være med å spille inn tema.

**Deltakelse i områdemøter** for rektorene skjer etter en geografisk sammensetning hvor kommunen er delt inn i bydeler.

**Deltakelse i lederutviklingsprogram** innebærer at en følger en systematisk opplæring i kommunal regi. Det trekkes her inn kompetanse fra høyskole/universitet for å bidra til skoleringen. Hele lederteamet på skolen er med, for innværende år også 2 lærere fra hver skole.

**Deltakelse i kompetansebyggende tiltak i ledelse** (rektorskolen/master) innebærer at en deltar i utdanning som gir formell kompetanse/studiepoeng. Utdanningen skjer med kommunal støtte men i regi av høyskoler/universitet.

**Mulighet for individuell lønn** skal gjøre det mulig å belønne rektorer ut fra en helhetsvurdering der bl.a målbare skoledata, ledelsesutøvelse og ønsket drift i forhold til standarder i Bergen kommune er element.

## 1.4 Kort om bakenforliggende styringsprinsipp

Bergen kommune sin bruk av balansert målstyring (BMS), kan sees i lys av resultatkrav, måloppnåelse, ris, ros og avlønning. Busch, Johnsen, Klausen og Vanebo (Busch m. fl., 2011) ser på BMS som en blanding av ulike kulturer. Her er element både fra ren målstyring, virksomhetsplanlegging, forandringskultur og prestasjonskultur. BMS gir grunnlag for å bringe inn teorier som knytter seg til bruk av mål som styringselement. Gjennom balansert målstyring formuleres mål basert på satsingsområder. Målene konkretiseres i en handlingsplan. Skolene må dokumentere rammer, prosesser og resultater. Hovedprinsippene

er gjenkjennbare i New Public Management (NPM), men skiller seg og på vesentlige områder. I begge deler legges det til grunn målstyring og måling. Kritikken mot slik tenkning er ofte rettet mot skepsis til at det en måler er det viktigste å oppnå. Faren for dette ansees størst der arbeidsoppgavene er komplekse, mange og sammensatte – slik det nettopp er i skoleverket.

Ved innføring av NPM som grunnleggende styringssystem i hele offentlig sektor, tok en i bruk ord som resultatansvar i stedet for, eller i tillegg til, rektor og skoleleder. Dette signaliserer i seg selv at målbare resultat blir verdsatt høyt, noe som kan bidra til en mer eller mindre tilsiktet og mer eller mindre reflektert dreining av fokus og innsatsområder.

Balansert målstyring søker å minimere de åpenbare ulempene ved ren målstyring. Jeg vil ikke her gå inn i en vurdering av om en lykkes med dette eller ikke. Jeg vil her heller ikke vurdere utvikling og utviklingstrekk i offentlig styring, annet enn å antyde at utviklingen vi har sett de siste 30 år fra government, via governance til metagovernance kan være et tegn på både at bevisst styring er et relativt nytt fenomen i offentlig sektor og dermed fremdeles faglende og sprikende i retning, og at det er behov for mer forskning innen området. Fokuset synes å ha vært sterkt instrumentelt orientert i praksisfeltet. Dette aktualiserer min oppgave, da jeg tror psykologiske faktorer som motivasjon har vært undervurdert som drivkraft i styring og utviklingsarbeid.

Politiske føringer i kommuner med parlamentarisme som i Bergen, kan grunnet politisk nærhet i beslutningsprosesser og fordi politisk makt er markedsstyrt, være mer synlige, resultatorientert og omfattende enn i kommuner styrt etter formannskapsmodellen (Hagen m.fl., 1999). Størrelsen på kommunen vil og kunne si noe om mulighetene for samhandling med skolenivå. Det vil være rimelig å anta at en kommune med stor skoleadministrasjon vil ha større mulighet til å samhandle med skolene enn en kommune med kun en skolefaglig ansatt på kommunenivå. Også kommunenes tilgang på økonomiske ressurser varierer, noe som igjen kan gi skolelederne ulike rammer. Likeledes vil styringssystemene og organiseringen av samhandlingen variere fra kommune til kommune.



## 1.5 Kunnskapsstatus

Det er gjort mye forskning på skole og på ledelse. Ledelsesforskningen har i hovedsak befattet seg med hva god ledelse er og hvordan denne virker på medarbeidere og resultatoppnåing. Det finnes og viten om kommunenivåets rolle for å lykkes som skoleeier (KS - FOU, 2009). Også OECD har dokumentert ledelsens betydning for skoleutviklingen og læringsresultater (OECD, 2008). Vi har og forskningsbasert viten om motivasjon av kunnskapsarbeidere (Lines, 3/2011). Lines forskning viser at verdiskapning er sterkt knyttet til motivasjon, men forskningen er mer rettet mot kunnskapsarbeidere enn mot ledere av kunnskapsarbeidere.

Motivasjon er en viktig faktor i alle organisasjoner og for all ledelse (Kaufmann og Kaufmann, 2003). Jeg vil i det følgende legge Kaufmann sin definisjon av motivasjon til grunn: « *de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir rett til og oppholder adferd i ulik grad av intensitet i forhold til måloppnåelse*» (s. 43) Motivasjon er på denne bakgrunn en individuell drivkraft som bidrar til lyst i arbeidet. Selv om vi vet mye om hvilke tiltak på kommunenivå som synes å ha god effekt på skoleutvikling, vet vi lite om i hvilken grad skoleledere opplever tiltakene på kommunenivå som motiverende for eget arbeid.

Viktigheten av indre motivasjon er godt dokumentert hos bl. a. Kuvaas (Kuvaas, 2009). Det er gjort flere studier på motivasjon i arbeidslivet. Jeg vil her trekke frem 2 masteroppgaver knyttet til dette: Klippenberg – Hva er det som driver oss (Klippenberg, 2013), og Grimstad– Motiverende ledelse (Grimstad, 2010). Den første har fokus på motivasjon hos sykepleiere som førstelinjeledere, den andre på hvordan ledere kan motivere personale. Klippenberg dokumenterer at tilhørighet er den viktigste enkeltfaktoren for motivasjon, men at og autonomi, indremotivasjon og mestring og kompetanse er viktig. Funnene må sees i lys av at respondentene i Klippenberg sin studie er ledere på et lavere nivå enn rektorene i skolen. Grimstad sin studie fremhever viktigheten av mellommenneskelige verdier, medvirkning, frihet/handlingsrom, relevante tilbakemeldinger og identitet til organisasjonen.

De oppgaver som til enhver tid defineres å være skolelederoppgaver, er med å gi organisatoriske rammer for skolelederen. Det samme gjelder tilgjengelig tid og ressurser for å løse oppgavene (St.meld. nr. 19, 2009-2010). I dette perspektivet må også samhandling og oppfølging mellom skolenivå, kommunenivå, fylkesmannsnivå og nasjonalt utdanningsnivå

sees. Føringer fra departement til utdanningsdirektorat og videre til kommunene kan være med å både skape og endre rammer. Føringene overfor utdanningssektoren kan være både faglig og politisk motiverte. NIFU-rapport 20/2012 konkluderer bl.a. med at Kunnskapsløftet har økt spenningen mellom sentralisert og desentralisert styring og mellom politisk og profesjonell styring. Denne spenningen er med å skape uforutsigbarhet, noe som virker negativt på skolenes og kommunenes langsiktige arbeid.

Gjennom tiltak som ble iverksatt på kommunenivå i Ontario i Canada, er det dokumentert signifikant økning i elevers læringsutbytte (Levin, 2008). Tiltakene som er iverksatt i Ontario, er lokalt utviklet og da tilpasset lokale utfordringer og lokal struktur og kultur. Det er grunn til å anta at forholdene i Bergen og Ontario kan være noe ulike når det gjelder både ståsted og rammebetingelser – og derfor ikke direkte overførbare. Variasjonene kan være både av pedagogisk, politisk, og organisatorisk art.

Satsingen i Ontario har et tydelig psykologisk aspekt, og satsing på økt motivasjon gjennom bl.a. å fokusere på det positive, har vært med å bidra til resultatene. Kort fortalt har satsingen der på systemnivå bestått av 4 fokusområder:

- 1 – Skolene skal definere få, omforente og oppnåelige mål
- 2 – Satsing på kompetanseoppbygging
- 3 – Understøtte motivasjon ved å fokusere på det positive og på hvor viktig skolefolk er
- 4 - Bevisst satsing på bygging av offentlig og politisk støtte til forbedringsarbeid

Vi vet som sagt en del om ledelse og en del om motivasjon. Klippenbergs studie har sett på motivasjon av sykepleiere som førstelinjeledere. Jeg vil her se på motivasjon av rektorer som skoleledere. Fordi rammer og arbeidsoppgaver er ulike hos sykepleiere og rektorer, kan Klippenbergs funn ikke direkte gis gyldighet i skolesektoren, selv om ledelse er en fellesfaktor hos begge. Sammenligning med Ontario vil som sagt være interessant fordi satsingen i Ontario kan dokumentere effekt på læringsutbytte hos elevene.

## 2. Teori

*Det finnes et utvalg av muligheter for teoretisk tilnærming og vinkling. Teoriene jeg benytter må kunne vinkles mot rektorenes opplevelse av motivasjon. Jeg anser det som et mål å oppnå indre motivasjon, men vil ikke ha hovedfokus på skillet mellom ytre og indre motivasjon. Motivasjon må og sees opp mot de oppgavetyper skolelederne er satt til å utføre. Ut fra at Bergen kommune styrer etter prinsipp om balansert målstyring (BMS) har jeg valgt å holde fokus på målstyringsteori og målorienteringsteori, der opplevelse av belønning ved måloppnåelse er sentralt i målstyringsteori mens den enkeltes mål har hovedfokus i målorienteringsteorien. Begge teorier har utspring i kognitiv motivasjonsteori. I målorienteringsteorien skilles det mellom å være oppgaveorientert eller egoorientert – der oppgaveorientering vil være et klart mål.*

### 2.1 Teoretisk grunnlag og valg av teori

Siden ulike teorier i stor grad er flettet inn i hverandre, kan det vanskelig velges en eller to allmenngyldige teorier som dekker spekteret av motivasjon. Det vil heller ikke være tilstrekkelig å legge til grunn en generisk forståelse av begrepet motivasjon ved en analyse, selv om det er hensiktsmessig å legge en slik tolkning til grunn ved selve datainnsamlingen siden det her er snakk om opplevd motivasjon. Bruk av teorier må og sees i lys av deres iboende forenkling av virkeligheten, og dermed deres begrensede relevans for helhetsforståelse. Jeg forbeholder meg derfor retten til å trekke inn andre sammenhenger og vurderinger ved analyse av empiriske data.

Det er flere måter å systematisere motivasjonsteorier på. Ett utgangspunkt kan være å skille mellom teorier der ytre stimuli vektlegges og teorier med hovedfokus på indre motivasjonsfaktorer. I den første gruppen er det naturlig å plassere McGregors teori om X-ledere, sosial læringsteori og forsterkingsteori. Teoriene bygger i vesentlig grad på et behavioristisk menneskesyn. Hovedkritikken mot disse motivasjonsteoriene er at de undervurderer mennesket. I den andre hovedgruppen er det naturlig å plassere McGregors teori om Y-ledere, Herzberg sin tofaktsteori, Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori og Hackman og Oldham sin teori om jobberikelse. Disse teoriene bygger i sterkere grad på et humanistisk menneskesyn.

Teoriene jeg benytter må kunne brukes til vurdering av opplevd motivasjonseffekt av tiltakene initiert på kommunenivå. Ytre motivasjon baserer seg på tilførte stimuli, mens indre motivasjon genereres ved selve aktiviteten (Deci & Ryan, 2000). Ut fra dette vil indre motivasjon være et mål i seg selv, og en kan anta at ytre motivasjon på sikt kan skape indre motivasjon. Når jeg nå skal se på opplevd motivasjonseffekt hos rektorer ved interaksjon med kommunenivå, vil det her delvis være snakk om ytre motivasjon, men også om en oppfølging som har til hensikt å bistå rektorene i å lykkes i arbeidet sitt med utvikling av gode skoler, og således bidra til indre motivasjon.

Den ytre motivasjonen er i hovedsak knyttet til bruk av lønn som prestasjonsfremmende insitament og tilbakemeldinger i form av ris og ros. Det vil kunne være relevant å få rektorenes opplevelse av motivasjon knyttet til dette. En mulig vinkling er å vurdere dette i lys av teori om forsterkning hentet fra adferdspsykologien. Denne ser på læring som endring av adferd og legger til grunn at positiv belønning av positiv adferd genererer mer positiv adferd. I motsatt fall vil negativ respons på adferd redusere sannsynligheten for at den uønskede adferden gjentas. Skaalvik (Skaalvik, 2005) kaller dette «effektloven». En slik tilnærming har imidlertid sine begrensninger – ikke minst siden det vil være vanskelig å skille mellom adferd, motivasjon og læring.

I den grad kommunenivå forventer at rektorene skal utføre bestemte standardiserte oppgaver på en tilfredsstillende måte, kan en anta at ytre motivasjon er relativt godt egnet (Kuvaas & Dysvik, 2012). Det forventes imidlertid at rektor og skal håndtere prosesser og oppgaver som er langt mer komplekse, ikke minst siden funksjonen er knyttet til ledelse av kunnskapsarbeidere i organisasjoner med divergerende behov og kulturer. Interaksjonen har også et dialogperspektiv og et jobbutførelsesperspektiv som vel så godt kan springe ut fra indre motivasjon. Og jeg mener ytre motivasjon uansett bør ha et mål om indre motivasjon. Målet om indre motivasjon er og vesentlig i organisasjoner som preges av autonomi og kompetanse, slik utdanningssektoren er.

Siden motivasjon er en psykologisk faktor, kan det være rimelig å ha som bakteppe teori om psykologi i organisasjoner og ledelse. Maslow, Deci og Ryan og Herzberg har alle interessante motivasjonsteorier. Motivasjon kan sees i mange dimensjoner og ulike perspektiv. Siden det i min sammenheng er ønskelig å se på rektors opplevelse av motivasjon, kan det være rimelig å ha fokus på den individuelle drivkraften for ønsket adferd i

arbeidslivet. Innen dette feltet finnes ulike motivasjonsteorier som langt på vei utfyller hverandre og samlet utgjør et mer helhetlig bilde. Grovt sett kan disse kategoriseres som behovsteorier, kognitive teorier, sosiale teorier eller teorier basert på element i selve jobbsituasjonen (Kaufmann & Kaufmann, 2003).

Flere teoretikere er opptatt av å tone ned skillet mellom ytre og indre motivasjon. Siden tiltakene initiert mot rektorene/skolen fra kommunenivå i Bergen har element av både indre og ytre motivasjonsfaktorer, finner jeg det mest hensiktsmessig å benytte teorier der dette skillet ikke er så fremtredende – dette for bedre å kunne vurdere helhet og sammenheng mellom ulike innsatsfaktorer. Av aktuelle teorier vil jeg da fremheve forventningsteori, målsettingsteori, målstyringsteori, likeverdsteori, teori om rettferdighet i prosedyrer og målorienteringsteori. Med bakgrunn i at Bergen kommune driver etter prinsipper om balansert målstyring og at rektor er med å formulere egne mål, velger jeg å gå mest inn på teorier om målstyring og målorientering – begge med et kognitivt utgangspunkt.

## **2.2 Utvalgte teorier og bruken av disse**

### **2.2.1 Målstyringsteori**

Teori om målstyring har sitt utspring i kognitiv motivasjonsteori og er en videreutvikling av forventningsteori og målsettingsteori. Det ligger her et klart element av belønning eller opplevelse av belønning ved måloppnåelse. I bunn for forventningsteorien ligger en forståelse av at mennesket er et rasjonelt vesen som tar bevisste valg ut fra personlige mål (Vroom, 1964). Motivasjon sees på som resultat av valens, instrumentalitet og forventning. Locke har ut fra denne teorien formulert en målsettingsteori som legger til grunn at det å sette seg mål er motiverende i seg selv. Ved senere samarbeid med Latham, er teorien ytterligere spisset. De uttrykker at høye mål genererer mer innsats enn lave mål og at klare mål er mer effektive enn generelle mål (Locke & Latham, 2006). Det er dissens mellom teoretikere når det gjelder betydningen av medbestemmelse i utforming av målene. Haukedal fremhever flere element som må være til stede dersom målsettingen skal gi økt motivasjon. Hovedelementene er her at målene er omforente, spesifikke, utfordrende, oppnåelige og knyttet til et insentivsystem (Haukedal, 2005).

Målstyringsteorien bygger på prinsippene fra målsettingsteori og kan i moderne tid føres tilbake til 50-tallet (utformet av George Odiorne og allmengjort av Peter Drucker). I 1979

formulerte Latham og Locke en fremgangsmåte for utforming av målene (Latham & Locke, 1979). Den består av tre sentrale prosesser:

- a) bestemme mål som er konkrete og realistiske
- b) få målene akseptert
- c) tilrettelegge forhold slik at mål kan nåes.

Målene må tilpasses den enkelte og oppleves som realistiske utfordringer. De må være omforente og alle parter bør være med i utformingen. Tilretteleggingen innbefatter både sikring av ferdigheter/kompetanse og oppfølging i form av tilbakemeldinger. Systematisk målstyring innebærer at arbeidet med målsetting etterfølges av iverksetting av tiltak og evaluering. I iverksettingsprosessen fordeles oppgaver og ansvar. Evalueringen knyttes til målsetting og kvalitet, og bør ha en regelmessighet og bred deltakelse.

Satsingen innen utdanningssektoren i Ontario har klare likhetstrekk med dette, spesielt fokuset på omforente realistiske mål, kompetansebygging og tilbakemeldinger. I Ontario er det psykologiske aspektet ytterligere fokusert og gjennomgripende for satsingen fra kommunenivå.

### **2.2.2 Målorienteringsteori**

Teori om målorientering er også hentet fra kognitiv motivasjonsteori. Den forskning som er gjort på målorientering er i hovedsak gjort de siste 20 år. Målorienteringsteorien fokuserer på målene den enkelte har. Dette stemmer godt med fokuset som er på skoleutvikling og mål for ledelse i Bergensskolen, der lederne selv er med å formulere mål og der balansert målstyring er en uttrykt strategi. For å forstå motivasjonen, må en vite målene (Skaalvik, 2005). Deci og Ryan har to ulike tilnæringer til indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Den ene er adferd sett som uavhengig av ytre belønning eller konsekvens. Denne adferden/aktiviteten utføres av egeninteresse og gleden ligger i selve aktiviteten. Den andre tilnærmingen er å se indre motivasjon som en funksjon av basale psykologiske behov som behov for kompetanse, behov for selvbestemmelse og behov for tilhørighet. Dette innebærer at aktivitetene må ivareta dette for at indre motivasjon skal oppstå og vedvare. Deci og Ryan angir selvbestemmelse som det viktigste for indre motivert adferd. Dette er selvsagt sterkt knyttet til autonomi når en snakker om yrkesutøvelse. Andre beslektede behov er behov for å mestere, for bekreftelse og for opplevelse av mening med det en gjør.

Målorienteringsteorien tar opp i seg både indre og ytre motivasjon. Teoretikere innen området skiller heller mellom mål og målorientering, hvor målorientering er en underliggende

motivasjon som påvirker målene (Skaalvik, 2005). Målorienteringen kan være oppgaveorientert eller egoorientert. Å være oppgaveorientert innebærer at en ser læring og mestring av oppgaver som et mål i seg selv og at en søker økt forståelse og bedre ferdigheter. Å være egoorientert innebærer at fokuset er på seg selv, at det er viktig hvordan en oppleves av andre og at det da blir viktigere å bli oppfattet som flink enn å lære for å bli flink.

Den oppgaveorienterte er opptatt av å lære av egne feil og ser på det å feile som en mulighet for læring. Innsats er mer vektlagt enn evner hos disse og utholdenhet i møte med utfordringer er ofte god. De har da og ofte god trygghet til å søke nye utfordringer. Ellers tenderer de oppgaveorienterte mot (Skaalvik, 2005)

- Å se evner som foranderlige gjennom innsats
- Å attribuere prestasjoner til innsats
- Å optimalisere utfordringer
- Å ha god utholdenhet i møte med vansker
- Å benytte effektive læringsstrategier

Den egoorienterte er opptatt av sammenligning med andre og redd for å mislykkes. Gode resultat er ensbetydende med gode evner hos disse og de er opptatt av å demonstrere høy kompetanse. Derfor er innsatsen størst når de forventer å kunne oppnå gode resultater. Nederlag virker truende, da dette tolkes som dårlige evner og dermed svekker selvbildet. De egoorienterte tenderer mot (Skaalvik, 2005)

- Å være opptatt av sosial sammenligning
- Å se på evner som en stabil og lite foranderlig egenskap
- Å attribuere prestasjoner til evner
- Å gi opp når en møter vansker
- Å yte høy innsats bare når en forventer å mestre, eller når en venter å vinne

I organisasjoner der utviklingsarbeid og forbedringsarbeid står sentralt, vil det selvsagt være ønskelig med ledere som i størst mulig grad er oppgaveorienterte. Det vil derfor også være et mål at kommunenivå i størst mulig grad stimulerer til utvikling av holdninger som bygger slike ledere. Virkemidler for å få dette til ligger bl.a. i interaksjonen mellom kommunenivå og skolenivå. Rett nok er mennesker ulike og har ulike ståsted og forutsetninger, men hvis en tror at mennesker kan lære, kan en og bidra til dreininger fra egoorientering til oppgaveorientering. Virkemidlene kommunenivå har for dette er i første rekke interaksjonen med rektor og skolen. Dernest kan resultat fra skoleutviklingen i Ontario tyde på at også kommunenivåets arbeid med opinionsbygging er viktig.

### 3. Metodisk tilnærming

*Jeg legger til grunn at for å registrere rektorenes opplevelse knyttet til motivasjon, må jeg hente data direkte fra rektorene selv. Jeg har til hensikt både å beskrive og eksplorere, og gir derfor i datainnsamlingen muligheter for rektorene til å gi utfyllende informasjon. I gjennomføringen av datainnsamling vil jeg nytte en web-basert spørreundersøkelse – altså et kvantitativt design.*

#### 3.1 Et utgangspunkt for metodevalg

Det er et overordnet mål å finne ut i hvilken grad rektorene i Bergen opplever kommunens oppfølging motiverende for egen innsats, og om det er andre tenkte kommunale tiltak de mener kunne virket ytterligere motiverende. Dette har vi ikke systematisk og forskningsbasert kunnskap om. Ut fra dette vil undersøkelsen være beskrivende/forklarende.

Det er altså rektorenes opplevelse av motivasjon jeg ønsker å se nærmere på. Det må her skilles mellom de ulike kommunale tiltakene og fokuset de har på målstyring, kvalitetsutvikling og lederoppfølging. Teori og komparative erfaringer vil bli trukket inn i den grad de er relevante for å forklare opplevelsen av motivasjon hos rektorene. Ut fra rektorenes tilbakemeldinger, vil jeg vurdere om det kan trekkes noen allmenne antagelser om ulike typer tiltak har ulik effekt på opplevd motivasjon – da ut fra graden av fokus på målstyring, kvalitetsutvikling og lederoppfølging. Jeg vil og knytte motivasjon til andre variabler omtalt under overskriften «Tema og problemstilling».

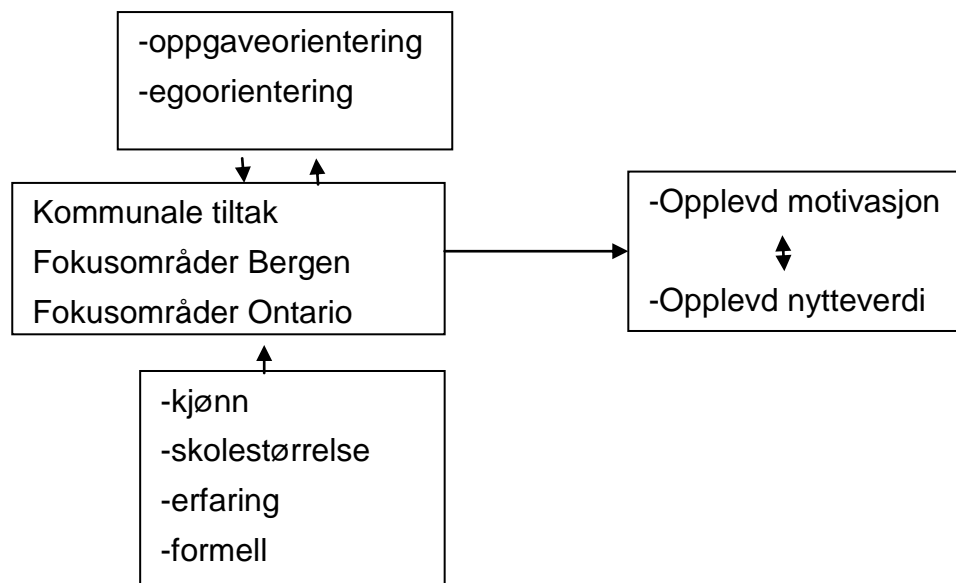
#### 3.2 Design

Vi vet lite om i hvilken grad rektorene opplever motivasjon knyttet til interaksjonen med kommunen. Jeg vil både beskrive og forklare fenomen og sammenhenger mellom disse, samt definere mulige nye behov. For å beskrive og forklare fenomen og sammenhenger, vil jeg ha et kvantitativt design (Ringdal, 2012). Dette for å kartlegge rektorenes opplevelse av motivasjon ut fra eksisterende status. Innhenting av disse data vil bli gjennomført tidlig i spørreundersøkelsen. I siste del vil jeg, for å kunne avdekke ukjente behov og gi muligheter for utdypning, ha noen åpne spørsmål. Dette fordi jeg vil trenge utfyllende informasjon som ikke lett kan fanges opp ved ren avkrysning. Siden motivasjon er en subjektiv følelse ønsker



jeg å ha et forståingsorientert perspektiv i tillegg til et forklaringsorientert perspektiv. Forståelsen vil jeg knytte til helhetlig motivasjon og forklaringsperspektivet til enkelttiltakenes plass i den helhetlige motivasjonen.

De bakenforliggende variablene (uavhengige variablene) i undersøkelsen er knyttet til kjønn, skolestørrelse, erfaring hos rektorene og formelt utdanningsnivå, mens de ulike kommunalt initierte tiltakene er å se som mellomliggende variabler. Opplevelsen av motivasjon og opplevd nytteverdi er avhengige variabler. Jeg vil og knytte resultatene mot lederstil i form av oppgave- eller egoorientering hentet fra målorienteringsteori, da med hovedfokus på hvilke lederstiler de ulike kommunale tiltakene understøtter.



Figur 2 - Sammenhengen mellom undersøkte variabler og motivasjon

Sammenhengene jeg vil se på er synliggjort i modellen over. Spesielt fokus vil jeg ha på hvilke kommunalt initierte tiltak som synes mest motiverende og om det er ulikheter som kan knyttes til opplevd kjønn, skolestørrelse, erfaring og lederutdannelse. Men korrelasjonen mellom opplevd nytteverdi og motivasjon er og essensiell. Jeg vil og vurdere om det kan gjøres noen antagelser om sammenhengen mellom lederstil og opplevd motivasjon – dette avhenger i stor grad av reliabiliteten i tilbakemeldingene på påstandene knyttet til ego- og oppgaveorientert lederstil. Videre er det relevant å vurdere i hvilken grad kommunalt initierte tiltak er med å understøtte ego- eller oppgaveorienterte ledere. Ved krysskobling av

informasjon, kan det oppstå interessante sammenhenger som ikke fremgår av modellen. Dette vil jeg ta høyde for ved analyse av dataene.

Resultatene jeg finner i Bergen vil jeg se i lys av satsingsområder på kommunenivå i Ontario for å stimulere til motivasjon for skoleutvikling der, men jeg vil ikke gjøre dette etter modell av komparativt design. Dette fordi graden av motivasjonseffekt ikke er eksplisitt målt i Ontario, men heller effekten knyttet til selve virkningen av tiltakene. Bergen kommunes muligheter må sees i lys av rådende parlamentarisk styringsmodell.

### 3.3 Metode

Siden dataene jeg trenger for å svare på forskningsspørsmålene i den kvantitative undersøkelsen vil ha hovedfokus på rektorenes motivasjonsopplevelse av tiltakene på kommunenivå, trenger jeg også å vite i hvilken grad rektorene opplever kommunale tiltak som viktige for skoleutviklingen. Jeg vil derfor klassifisere opplevelsene knyttet til hvert tiltak. De mer objektive dataene som skolestørrelse og lignende vil jeg klassifisere i intervall. Bergen kommune har 87 rektorer i grunnskolen. Jeg ønsker å benytte strukturert spørreskjema til alle rektorene for å kartlegge opplevelsen av motivasjon. Dette gir en stor mengde primærdata ved god oppslutning. Rektorene skal svare anonymt. For å sikre meg svar fra flest mulig, ønsket jeg å benytte metoder som gjør det enklest mulig å avgi svar. Jeg har derfor valgt å legge spørsmålene ut i et Web-basert design.

I undersøkelsen har jeg laget påstander som rektorene kan si seg mer eller mindre enig i. Påstandene formuleres ut fra hvert av de kommunale tiltakene mot skolene. For hvert tiltak vil det bli mulig å si seg enig eller uenig i både hvilken grad rektorene mener tiltaket har verdi for skoleutviklingen og i hvilken grad tiltaket har personlig motivasjonseffekt på rektor. Jeg samler og inn informasjon om kjønn, skolestørrelse, formell ledelsesutdanning og erfaring. Videre ber jeg om syn på påstander som kan knyttes til fokusområder i Ontario, oppgave/ego-orientering og generell motivasjon.

I siste del av undersøkelsen gir jeg rom for utfyllende kommentarer. Dette vil gi informasjon om hvilke eventuelle delelementer som savnes for å gi helhetlig motivasjon.

Som bakteppe for alle vurderinger som gjøres, ligger utdanningssektorens utviklingshistorie og de generelle krav som stilles til skoledrift og ledelse i dag.

### **3.4. Representativitet**

Det er totalt 87 rektorer i grunnskolen i Bergen kommune. 56 av disse har besvart undersøkelsen. Det kan være ulike grunner til at 31 av rektorene ikke har svart på undersøkelsen. Jeg har ikke holdepunkt for å kunne si noe presist om grunnen til dette. Tidspress og prioritering av tid kan være en av årsakene. Vurdering av viktigheten i undersøkelsen kan være en annen årsak. Det er ingen konkrete tegn som tyder på at ikke respondentene utgjør et representativt utvalg av rektorer. Mottatte besvarelser utgjør 64,4 prosent, noe jeg vurderer som tilstrekkelig for å gi datagrunnlaget nødvendig representativitet.

### **3.5 Styrking av reliabilitet og validitet**

Bruk av spørreskjema gir god struktur og muliggjør systematisk sammenligning av variabler. Dette gir høy reliabilitet. Det er arbeidet grundig med utforming av spørsmål, definisjoner og rekkefølgen på spørsmålene – dette for å øke validiteten.

Ved ferdig utformet utkast til spørreskjema, ble dette kvalitetssikret ved hjelp av fagpersoner på kommunenivå som også hadde ledererfaring – bl.a. som mangeårig rektor i kommunen. Det ble så gjort justeringer i spørreskjema for å sikre høyest mulig validitet.

### **3.6 Datainnsamling**

Jeg arbeider på stabsnivå i Bergen kommune og har ingen formell autoritetsrolle i forhold til rektorene. Jeg arbeider heller ikke med oppfølging av rektorene eller skolene når det gjelder utviklingsarbeid, måloppnåelse eller kvalitet. Mitt arbeidsforhold i Bergen kommune er på denne bakgrunn ikke til hinder for å undersøke rektorenes opplevelse av motivasjon for arbeidet.

Informasjon om undersøkelsen, oppfordring til å delta og link til selve undersøkelsen ble sendt ut fra min mailadresse i kommunen til alle 87 rektorene i den offentlige grunnskolen i

Bergen kommune. Jeg gjorde oppmerksom på at undersøkelsen er anonym, frivillig og at den inngår i en masteroppgave. I dette ligger og at undersøkelsen er i privat regi, i samarbeid med Høyskolen i Sogn og Fjordane – og ikke i kommunal regi.

Det ble sendt ut 2 påminnelser om muligheten til å delta i undersøkelsen.

Undersøkelsen er gjennomført med tillatelse fra Bergen kommune og meldt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Til innhenting av data og som analyseverktøy, har jeg brukt programmet QuestBack.

*Spørreskjema og følgebrev ligger som vedlegg.*

## 4. Resultater

*Dataene fra spørreundersøkelsen blir her vurdert og sett i lys av det teoretiske grunnlaget omtalt tidligere. Sentralt her står teorier knyttet til målstyring og målorientering. Jeg ser på de ulike kommunalt initierte tiltakenes effekt på opplevd motivasjon og nytteverdi hos rektorene. Bakenforliggende informasjon som kjønn, skolestørrelse, erfaringsbakgrunn og formell lederutdannelse blir og vurdert i forhold til relevans.*

*Det blir og gjort vurderinger av i hvilken grad de kommunale tiltakene er egnet til å underbygge oppgave- eller egoorienterte ledere og om det kan antydes hvorvidt rektorene i dag synes å være oppgave- eller egoorienterte.*

*Videre gjøres det vurderinger knyttet til generelle motivasjonsfaktorer som rektorenes opplevelse av å bli hørt, relasjonene til kommunenivå og opplevelsen av kommunal støtte i arbeidet som rektor.*

*Videre blir det gjort vurderinger av i hvilken grad rektorene opplever at kommunenivå understøtter sentrale element med fokus på motivasjon i satsingen som er gjort i utdanningssektoren i Ontario, Canada.*

### 4.1 Kommunale tiltak – opplevd motivasjon og nytteverdi

#### 4.1.1 Motivasjon

Jeg har her sett nærmere på i hvilken grad de ulike kommunalt initierte tiltakene overfor skolene har bidradd til opplevd motivasjon hos rektorene. Spørsmålet jeg har stilt er: I hvilken grad er du enig eller uenig i at de tiltakene/elementene som er nevnt under motiverer deg til å gjøre en best mulig jobb? Resultatene er gruppert som beskrevet i kap. 1.3.1.

Tabell 1 - Opplevd motivasjon, frekvenstabell:

Kommunalt initierte tiltak	Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært enig
<b>Målstyring</b>					
Styringskortet	7.1%	26.8%	53.6%	12.5%	0.0%
Siste politiske styringssignal som følge av Kvalitetsmeldingen	0.0%	8.9%	44.6%	37.5%	8.9%
<b>Kvalitetsutvikling</b>					
Kvalitetsutviklingsplanen Sammen for kvalitet 2012-2016	0.0%	3.6%	16.4%	61.8%	18.2%
Deltakelse i skoleutviklingsprogram som leselos, regnebyen, språkdigg o.a.	1.8%	5.5%	12.7%	40.0%	40.0%
Forberedelser til kvalitetsoppfølgingsmøter	1.8%	9.1%	21.8%	56.4%	10.9%
Kvalitetsoppfølgingsmøter	1.8%	8.9%	14.3%	55.4%	19.6%
Arbeid med skolens strategiske plan (4 årig)	0.0%	0.0%	21.4%	46.4%	32.1%
Arbeid med skolens årlige tiltaksplan	0.0%	0.0%	17.9%	48.2%	33.9%
Deltakelse på samlingene sammen for kvalitet - skoleutvikling	0.0%	1.8%	10.7%	53.6%	33.9%
<b>Lederoppfølging</b>					
Lederavtalen/handlingsplanen	3.6%	10.7%	39.3%	32.1%	14.3%
Ledersamtaler	0.0%	3.6%	25.0%	44.6%	26.8%
Deltakelse i egne nettverksmøter for skoleledere	0.0%	3.6%	21.4%	41.1%	33.9%
Deltakelse i områdemøter	0.0%	5.4%	26.8%	50.0%	17.9%
Deltakelse i lederutviklingsprogram	0.0%	0.0%	21.4%	37.5%	41.1%
Delta på kompetansebyggende tiltak i ledelse (rektorskolen/master)	0.0%	0.0%	21.8%	21.8%	56.4%
Mulighet for individuell lønn	5.4%	10.7%	46.4%	28.6%	8.9%

Fremstillingen over gir oversikt over fordelingen på svaralternativ for de ulike kommunalt initierte tiltakene. Fremstillingen under gir oversikt over gjennomsnittlig resultat for de ulike tiltakene. Svært uenig er gitt 1 poeng, uenig 2, verken enig eller uenig 3, enig 4 og svært enig er gitt 5 poeng. Poengscore over 3 kan da antas å ha positiv betydning for motivasjonen, mens score under 3 ikke har positiv betydning, men kan ha negativ effekt på motivasjon hos rektorene.

De to tabellariske fremstillingene utfyller hverandre og kommenteres under ett.

Tabell 2 - Opplevd motivasjon, gjennomsnitt:

Kommunalt initierte tiltak	Gjennomsnitt	Standardavvik	Median
<b>Målstyring</b>			
Styringskortet	2,71	0.77	3
Siste politiske styringssignal som følge av Kvalitetsmeldingen	3,46	0.78	3
<b>Kvalitetsutvikling</b>			
Kvalitetsutviklingsplanen Sammen for kvalitet 2012-2016	3,95	0.7	4
Deltakelse i skoleutviklingsprogram som leselos, regnebyen, språkdigg o.a.	4,11	0.95	4
Forberedelser til kvalitetsoppfølgingsmøter	3,65	0.86	4
Kvalitetsoppfølgingsmøter	3,80	0.91	4
Arbeid med skolens strategiske plan (4 årig)	4,11	0.72	4
Arbeid med skolens årlige tiltaksplan	4,16	0.7	4
Deltakelse på samlingene sammen for kvalitet - skoleutvikling	4,20	0.69	4
<b>Lederoppfølging</b>			
Lederavtalen/handlingsplanen	3,43	0.98	3
Ledersamtaler	3,95	0.81	4
Deltakelse i egne nettverksmøter for skoleledere	4,05	0.83	4
Deltakelse i områdemøter	3,80	0.79	4
Deltakelse i lederutviklingsprogram	4,20	0.77	4
Delta på kompetansebyggende tiltak i ledelse (rektorskolen/master)	4,35	0.81	5
Mulighet for individuell lønn	3,25	0.95	3

Inndeling i de tre hovedkategoriene knyttet til motivasjon (målstyring, kvalitetsutvikling og lederoppfølging) er som tidligere nevnt, noe kunstig – men er nyttig for lettere å kunne systematisere og presentere funnene i undersøkelsen.

### Målstyring

De to tiltakene plassert i gruppen målstyring, er pålegg fra kommunenivå med tilsynelatende liten mulighet for medvirkning fra rektorene. At disse ikke oppleves som spesielt motiverende, stemmer godt med tanken om at omforente mål er viktig for å gi økt motivasjon (Haukedal, 2005). Det kan og forklares ut fra teori til Deci og Ryan der det hevdes at selvbestemmelse er det viktigste for indre motivert adferd (Deci & Ryan, 2000). Tiltakene kan lett oppfattes som direktiv eller kontroll. Det er imidlertid vesentlige forskjeller på tiltakene – og de oppfattes og svært ulikt som motiverende element hos rektorene.

**Styringskortet** er det eneste kommunale tiltaket overfor rektorene og skolen som får under 3 i score når det gjelder opplevd motivasjon. Spredningen i svaralternativene tyder på at rektorene oppfatter tiltaket ulikt. Det er ingen som er svært enig i at tiltaket motiverer for å gjøre en god jobb, men 12% har sagt seg enig. Over halvparten (53,6%) har angitt at de er verken enig eller uenig, mens ca. en tredel (33,9%) har sagt seg svært uenig eller uenig i påstanden. Innrapportering i Styringskortet, har et sterkere element av kontroll og målstyring enn de politiske styringssignalene, men kan og oppfattes som kvalitetssikring av skoledriften. De ulike rektorene kan ha ulike individuelle oppfatninger av hvor hovedfokus ligger. Dette kan være en av forklaringene på hvorfor rektorene opplever ulik grad av motivasjon knyttet til tiltaket. Det kommenteres og av en informant at Styringskortet oppfattes som et kontrollelement. Tiltaket oppnår et gjennomsnittlig score på 2,71. Standardavviket på 0,77 er innenfor normalområdet.

**De politiske styringssignalene** har tettere tilknytning til mål som forbindes med kvalitet fordi de bl.a. bygger på kvalitetsmeldingen. Dette kan forklare at de politiske styringssignalene oppleves som mer motiverende enn innrapportering i Styringskortet. Selv om det vektlegges at mål og fokusområder skal ha varighet, kan en risikere å måtte endre disse ved skifte av politisk ledelse. Det er her viktig å være tydelig på hva som anses å være politikk og hva som anses å være skolefaglig. Grensegangen mellom politikk og det skolefaglige kan være vanskelig fordi begge deler bygger på et menneske- og verdisyn – og dette kan være ulikt. Det at tiltaket hos om lag halvparten (46,4%) av rektorene oppfattes som positivt i forhold til egen motivasjon, kan tyde på et en kommunalt i stor grad har lyktes med å avgrense de mulige uheldige sidene ved tiltaket. 44,4 % anser tiltak for å ha liten betydning i forhold til motivasjon, mens kun 5,6 % synes å være negative. Det at Bergen har lyktes i å holde samme fokus over mange år, vil jeg anta er med å bidra til at tiltaket oppfattes positivt hos mange rektorer. Jeg vil ikke her spekulere i om dette skyldes sterk faglig administrasjon på kommunenivå, at Bergen over tid har hatt samme politiske kulør eller om sittende byråder har vært spesielt opptatt av stabilitet og skille mellom politikk og administrasjon/skolefag. Det kan og tenkes andre forklaringer. Tiltaket oppnår et gjennomsnittlig score på 3,46. Standardavviket er på 0.78 og innenfor normalområdet.

### **Kvalitetsoppfølging**

Tiltakene plassert i gruppen kvalitetsutvikling, har et sterkt element av fokus på kvalitetsarbeid/kvalitetsutvikling. Høye score her tyder på at rektorene finner det motiverende



å arbeide med kvalitetsutvikling. I denne kategorien scorer tiltak som er skolebaserte eller kan knyttes til praktisk og konkret forbedringsarbeid, bedre enn tiltak med sterkere innslag av kommunal styring. Autonomi bekreftes å være viktig.

**Kvalitetsutviklingsplanen** gis av rektorene et gjennomsnittlig score på 3,95.

80% av rektorene oppgir at de er enig eller svært enig i at Kvalitetsutviklingsplanen bidrar til økt motivasjon for jobben. Kun 3,6 % er uenig i dette. 16,4 % sier seg verken enig eller uenig. Differansene er signifikante. En kan ut fra dette regne med at kvalitetsutviklingsplanen ”Sammen for kvalitet 2012-2016” bidrar til motivasjon hos rektorene. Fokuset på kvalitetsutvikling er stort i planen, men medbestemmelsen til den enkelte rektor og skole er begrenset. Standardavviket på 0,7 er innenfor normalområdet.

**Deltakelse i skoleutviklingsprogram** som leselos, regnebyen, språkdigg o.a. oppleves av rektorene som motiverende med et snittscore på 4,11. 80% er enig eller svært enig i at tiltakene er motiverende for utførelse av jobben som rektor. 12,7 % oppgir at de er verken enig eller uenig, mens 7,3 % er uenig eller svært uenig. Skoleutviklingsprogrammene har sterkt fokus på forbedringsarbeid/utviklingsarbeid og er preget av tydelig systematikk og metodikk. De kan således betraktes som i stor grad ferdigutviklede verktøy som kan tas i bruk med kun mindre lokale tilpasninger. Dette kan oppleves som en lette og konkret hjelp til å endre praksis, noe som antas å kunne gi ringvirkninger til andre fag og generell metodeutvikling på skolene. I hvilken grad dette er tilfelle, går jeg ikke inn på her. Standardavviket er på 0,95, noe som er i øvre del av normalområdet. Dette kan forklares ut fra at hele skalaen for svaralternativ her er tatt i bruk. Det kan og bemerkes at hele 40 % sier seg svært enig i at tiltaket er motiverende for arbeidet som rektor. At tiltaket er så konkret knyttet til forbedringsarbeid, kan være medvirkende årsak til at rektorene i stor grad opplever dette tiltaket positivt.

**Forberedelser til kvalitetsoppfølgingsmøter** har et gjennomsnittlig score på 3,65. Selv om scoren i sum tilsier at tiltaket bidrar til motivasjon hos rektorene, er dette det tiltaket i kategorien kvalitetsutvikling som gir lavest score. 67,3% er enig eller svært enig i at tiltaket er motiverende, 21,8% sier verken enig eller uenig, mens 10,9% sier seg uenig eller svært uenig. Tiltaket må sees i sammenheng med **kvalitetsoppfølgingsmøtet**. Dette scorer noe bedre, men er det tiltaket i kategorien kvalitetsutvikling som scorer nest dårligst. Her sier 75% seg enig

eller svært enig i at tiltaket oppleves motiverende for utførelse av jobben som rektor, 14,3% oppgir verken enig eller uenig, mens 10,7% er uenig eller svært uenig i dette.

Forskjellen i score her, kan skyldes ulike ting. Forberedelser til møtet krever noe systematisering, lokal prosess og tidsbruk på skolen. Selve møtet skjer mellom kommunenivå og den enkelte skole. At så mange rektorer opplever dette som mer positivt, kan henge sammen med at de opplever selve møtet som mer direkte knyttet til kvalitetsutviklingsarbeidet enn de forberedelsene en gjør på skolen. Tiltaket har element av oppfølging, kontroll og målstyring – noe som kan forklare at tiltaket scorer lavest av kvalitetsutviklingstiltakene. Vektingen på målstyring eller kvalitetsarbeid kan oppleves ulikt fra rektor til rektor, og forklare spredning i svaralternativene. Hele skalaen med svaralternativ tas her i bruk. Standardavvikene er henholdsvis 0,86 for forberedelsene til møtet og 0,91 for selve møtet – noe som er i øvre del av normalområde.

**Arbeid med skolens strategiske plan** oppleves overveiende positivt for motivasjonen som rektor med et snittscore på 4,11. Planen er 4-årig og må sees i sammenheng med **skolenes årlige tiltaksplaner** (snittscore 4,16). Begge planene har tydelige preg av autonomi, selv om de også er basert på kommunale styringssignaler. Graden av autonomi synes å gjenspeiles i tilbakemeldingene. Det er ingen av rektorene som er uenig i at arbeid med disse planene oppleves motiverende for rektorjobben. 21,4 % oppgir at de verken er enig eller uenig i at den 4-årige planen oppleves motiverende, mens tilsvarende tall for den årlige planen er 17,9 %. 78,5 % sier seg enig eller helt enig i at den 4-årige planen er motiverende, mens tilsvarende tall for den årlige planen er hele 82,1 %. Tilbakemeldingene tilsier rimelig stor grad av samstemthet blant rektorene. Dette bekreftes av standardavvik på henholdsvis 0,72 for arbeid med strategisk plan og 0,7 for arbeid med årlig tiltaksplan.

**Deltakelse på samlingene sammen for kvalitet/skoleutvikling** er det enkelttiltak innen for kategorien kvalitetsutvikling som har høyest gjennomsnittlig score med 4,20. Tiltaket kan ut fra dette anses å ha god motivasjonseffekt overfor rektorene som gruppe. Samlingene har et konkret tema og tydelige elementer av læring og medvirkning. Hele 87,5 % av rektorene opplever at tiltaket er motiverende for jobben som rektor. 10,7 % sier seg verken enig eller uenig i dette, mens kun 1,8 % er uenig. Både graden av kompetansebygging i tiltaket og medvirkning antas her å spille en rolle for resultatene. Standardavviket på 0,69 er da og det laveste i undersøkelsen når det gjelder motivasjon.

## **Lederoppfølging**

Tiltakene i gruppen lederoppfølging er knyttet til direkte utøvelse av jobben som rektor. Fokusområdene varierer. De tiltak med sterkest element av kompetansebygging og/eller medvirkning oppleves som mest motiverende, mens tiltak med sterkere fokus på måloppnåing eller ytre motivasjon oppleves som mindre motiverende.

**Lederavtalen/handlingsplanen** har klare element av målstyring. Det er et gjennomgående trekk i undersøkelsen at tiltak med tydelige element av dette, scorer dårligere enn tiltak med større fokus på kompetansebygging og autonomi. Både behovet for kompetanse og autonomi understrekes av Deci og Ryan som viktig for indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Lederavtalen/handlingsplanen bekrefter dette. Tiltaket har et gjennomsnittlig score på 3,43. Opplevelsen av tiltaket varierer sterkt blant rektorene. En rektor oppgir og at det er liten forskjell på skolens handlingsplan og handlingsplanen som nedfelles i lederavtalen. Standardavviket er i øvre sjikt med 0,98. Hele svarskalaen er representert. 14,3 % er uenig eller svært uenig i at tiltaket motiverer, 39,3 % sier verken enig eller uenig, mens 46,4 % er enig eller svært enig i at tiltaket oppleves motiverende for rektorjobben. En mulig årsak til stor spredning i svarene, kan være at rektorene nok vil oppleve ulik grad av medbestemmelse når lederavtalen skal utformes. Det vil trolig og avhenge av hvor skolen står i utviklingsarbeidet og når det gjelder måloppnåelse. Noen rektorer vil således knytte tiltaket i sterkere grad til måloppnåelse enn andre. Tiltaket er det som i snitt scorer nest dårligst blant tiltakene i kategorien lederoppfølging.

**Ledersamtaler** har fokus på dialog og skal være en støtte for rektor i jobbutførelsen. Tilbakemeldingene tyder på at samtalene har god effekt på rektorgruppens motivasjon (gjennomsnittlig score 3,95), men 3,6 % av rektorene oppgir at tiltaket ikke har motivasjonseffekt. 25 % angir at tiltaket verken har eller ikke har motivasjonseffekt, mens 71,4 % opplever motivasjon gjennom dette tiltaket. Variasjonen kan forklares ut fra både relasjoner og ulikt opplevd fokusområde eller hensikt. Graden av støtte, nytteverdi og medbestemmelse kan nok og oppleves ulikt. Standardavviket på 0,81 er midt på treet.

**Deltakelse på egne nettverksmøter for skoleledere** skal fungere som lærende fora og ha høy grad av medvirkning. Tiltaket kan sees i sammenheng med **deltakelse i områdemøter**. Forskjellen er at nettverkene settes sammen etter hvem som har like forhold/utfordringer, mens områdene settes sammen etter geografi/bydeler. Nettverksmøtene scorer bedre enn

områdemøtene når det gjelder motivasjon. Dette kan skyldes at nettverkene er satt sammen av rektorer på skoler med mye til felles, mens det ikke er gitt at skolene i et geografisk område har like forhold eller like utfordringer. Tilhørigheten vil således trolig føles større i nettverksmøtene enn områdemøtene. Tilhørighet anses sammen med kompetanse og selvbestemmelse av Deci og Ryan for å være vesentlige behov som må dekkes for å skape indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Spesielt nettverksmøtene synes å ivareta dette. Gjennomsnittlig score for deltakelse i nettverksmøtene er 4,05, mens det for deltakelse i områdemøtene er 3,80. Ut fra scorene kan en si at begge tiltakene har rimelig høy grad av motivasjonseffekt. Det er ingen rektorer som sier seg svært uenig i at tiltakene har motivasjonseffekt. 3,6 % er uenig i at nettverksmøtene har motivasjonseffekt, mens tilsvarende tall for områdemøtene er 5,4 %. 21,4 % angir at de verken er enig eller uenig i at nettverksmøter har motivasjonseffekt, mens tilsvarende tall for områdemøter er 26,8 %. 75% oppgir at nettverksmøter oppleves motiverende, mens 67,9 % av rektorene oppgir at områdemøtene gir motivasjon. Standardavvikene for nettverksmøtene og områdemøtene er henholdsvis 0,83 og 0,79. Dette er innenfor normalområde.

**Deltakelse i lederutviklingsprogram** har hovedfokus på kompetansebygging. Det har også **deltakelse i kompetansebyggende tiltak i ledelse (rektorskolen/master)**. I følge Deci og Ryan skal dette bidra til økt indre motivasjon. Resultatene bekrefter økt motivasjon med snittscore på henholdsvis 4,2 % og 4,35 %. Dette er de høyeste gjennomsnittlige scorene for motivasjonseffekt i undersøkelsen. Ingen rektorer sier seg uenige i at tiltakene bidrar til motivasjon. Henholdsvis 21,4 og 21,8 sier seg verken enig eller uenig i at lederutviklingsprogram og kompetansebyggende tiltak i ledelse oppleves som motiverende for utførelse av jobben som rektor. 78,6 % oppgir at deltakelse i lederutviklingsprogram bidrar til motivasjon og 78,2 % oppgir at deltakelse i kompetansebyggende tiltak i ledelse gir motivasjon. Det kan og bemerkes at av de som angir at tiltakene bidrar til motivasjon, er andelen som sier seg svært enig i dette høyere enn de som sier seg enig. Forskjellen er spesielt stor når det gjelder kompetansebyggende tiltak i ledelse. Dette forklarer hvorfor sistnevnte tiltak har høyeste gjennomsnittlig score og hvorfor medianen her er 5, mens medianen for lederutviklingsprogram er 4. Standardavviket er henholdsvis 0,77 og 0,81, noe som er innenfor normalområde. At standardavviket er størst for kompetansebyggende tiltak i ledelse, skyldes at det der er en overvekt av informanter som har sagt seg svært enig i at tiltaket virker motiverende (56,4 %). Fordelingen når det gjelder lederutviklingsprogram er noe mer jevn, men også der er gruppen som har sagt seg svært enig størst.

**Mulighet for individuell lønn** er eneste tiltak som direkte kan knyttes til ytre motivasjon. Dette er og sterkt knyttet til målstyring og måloppnåelse. Hvis rektorjobben bestod i å utføre standardiserte oppgaver på en tilfredsstillende måte, skulle en forvente at ytre motivasjon var godt egnet for å oppnå resultater (Kuvaas & Dysvik, 2012). Det er imidlertid forventet at rektor skal lede kunnskapsarbeidere i en organisasjon med divergerende behov og kultur, noe som krever håndtering av komplekse oppgaver og prosesser. Ut fra dette vil ikke individuell lønn ha særlig effekt på motivasjonen hos rektorene. Dette er og det tiltaket i gruppen lederoppfølging som undersøkelsen viser har minst positiv effekt på motivasjonen (gjennomsnittlig score på 3,25). Stort sprik i svarene tilsier at her er store individuelle forskjeller i opplevelsen av tiltaket. En forklaring kan være at de som opplever høyere individuell lønn, også vil oppleve tiltaket mer motiverende enn andre. Her finnes imidlertid en rekke mulige andre forklaringer på spredningen – fra ideologiske/politiske/verdibaserte til forklaringer som bunner mer i relasjonelle eller individuelle forhold. Standardavviket er i øvre sjikt med 0,95. 16,1 % sier seg svært uenig eller uenig i at tiltaket virker motiverende. 46,4 % sier de er verken enig eller uenig i at tiltaket gir motivasjon for å gjøre en god jobb som rektor, mens 37,5 % mener tiltaket bidrar til egen motivasjon.

### **Oppsummering**

Tiltakene/elementene i Bergen kommune sin interaksjon med skolene virker positivt på rektorenes motivasjon. Rektorene er som gruppe godt motivert for å utføre jobben som rektor, men det er til dels store individuelle forskjeller i hvordan rektorene opplever de ulike tiltakene.

Jeg har beregnet gjennomsnittlig score for de tre hovedkategoriene (tabell under). Det fremkommer der at de tiltak der fokuset er sterkest på kvalitetsutvikling og lederoppfølging, oppfattes som klart mer motiverende enn de tiltak der fokuset på målstyring er sterkere.

*Tabell 3 - Opplevd motivasjon samlet i kategorier:*

	gjennomsnitt
Målstyring	3,09
Kvalitetsutvikling	4,00
Lederoppfølging	3,86

Kompetansebyggende tiltak innen ledelse har størst effekt på motivasjonen. Disse er med å legge grunnlag for å kunne utføre en god jobb og gi mestringsfølelse- noe som er viktig for motivasjon. Likeledes oppleves bruk av skoleutviklingsprogram som positivt. Skolebasert arbeid med handlingsrom og autonomi synes og å gi god motivasjonseffekt. Dette er og med å bidra til kompetanse, mestring og motivasjon.

Skolebasert arbeid gir bedre grunnlag for å utforme omforente mål. Mine funn bekrefter da Haukedal sin påstand om at mål må være omforente for å gi økt motivasjon (Haukedal, 2005). Tiltak preget av overordnet styring og kontroll synes å være minst effektive for å skape motivasjon. Slike tiltak har liten grad av autonomi og selvbestemmelse i seg. Deci og Ryan angir selvbestemmelse som den viktigste faktoren for indre motivert adferd (Deci & Ryan, 2000). At tiltakene med lavest grad av selvbestemmelse i min undersøkelse gir minst motivasjon, bekrefter dette. Styringskort (corporater) er det tiltak som har minst grad av selvbestemmelse i seg og dette tiltaket kan virke negativt på motivasjonen hos rektorene.

#### **4.1.2 Nytteverdi**

Jeg har og sett nærmere på i hvilken grad de ulike kommunalt initierte tiltakene oppleves som nyttige for kvalitetsutviklingen på skolen. Dette for å se om det er noen sammenheng mellom opplevd motivasjon og opplevde nytteverdi. Spørsmålet jeg har stilt er: I hvilken grad er du enig eller uenig i at de tiltakene/elementene som er nevnt under er nyttig for kvalitetsutviklingen på skolen?

Tabell 4 - Opplevd nytteverdi, frekvenstabell:

Nytteverdi	Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært enig
<b>Målstyring</b>					
Styringskortet	11.3%	18.9%	45.3%	20.8%	3.8%
Siste politiske styringssignal som følge av Kvalitetsmeldingen	0.0%	5.6%	44.4%	40.7%	9.3%
<b>Kvalitetsutvikling</b>					
Kvalitetsutviklingsplanen Sammen for kvalitet 2012-2016	0.0%	1.9%	18.5%	55.6%	24.1%
Deltakelse i skoleutviklingsprogram som leselos, regnebyen, språkdigg o.a.	1.9%	1.9%	5.6%	38.9%	51.9%
Forberedelser til kvalitetsoppfølgingsmøter	1.9%	7.4%	14.8%	51.9%	24.1%
Kvalitetsoppfølgingsmøter	1.9%	3.7%	16.7%	53.7%	24.1%
Arbeid med skolens strategiske plan (4 årig)	0.0%	0.0%	14.8%	42.6%	42.6%
Arbeid med skolens årlige tiltaksplan	0.0%	0.0%	14.8%	46.3%	38.9%
Deltakelse på samlingene sammen for kvalitet – skoleutvikling	0.0%	1.9%	9.4%	43.4%	45.3%
<b>Lederoppfølging</b>					
Lederavtalen/handlingsplanen	1.9%	13.0%	33.3%	33.3%	18.5%
Ledersamtaler	0.0%	7.4%	38.9%	27.8%	25.9%
Deltakelse i egne nettverksmøter for skoleledere	1.9%	7.4%	22.2%	44.4%	24.1%
Deltakelse i områdemøter	0.0%	5.6%	35.2%	48.1%	11.1%
Deltakelse i lederutviklingsprogram	0.0%	1.9%	18.5%	46.3%	33.3%
Delta på kompetansebyggende tiltak i ledelse (rektorskolen/master)	0.0%	0.0%	24.5%	30.2%	45.3%
Mulighet for individuell lønn	13.0%	14.8%	46.3%	16.7%	9.3%

Fremstillingen over gir oversikt over fordelingen på svaralternativ for de ulike kommunalt initierte tiltakene. Fremstillingen under gir oversikt over gjennomsnittlig resultat for de ulike tiltakene. Svært uenig er gitt 1 poeng, uenig 2, verken enig eller uenig 3, enig 4 og svært enig er gitt 5 poeng. Poengscore over 3 oppleves da av rektorene å ha nytteverdi for kvalitetsutviklingen på skolene, mens score under 3 oppleves ikke å ha nytteverdi for kvalitetsutviklingen, men kan være negativt for kvalitetsutviklingen på skolen.

De to tabellariske fremstillingene utfyller hverandre og kommenteres under ett.

Tabell 5 - Opplevd nytteverdi, gjennomsnitt:

Nytteverdi	Gjennomsnitt	Standardavvik	Median
<b>Målstyring</b>			
Styringskortet	2,87	0.99	3,0
Siste politiske styringssignal som følge av Kvalitetsmeldingen	3,54	0.74	3,5
<b>Kvalitetsutvikling</b>			
Kvalitetsutviklingsplanen Sammen for kvalitet 2012-2016	4,02	0.71	4,0
Deltakelse i skoleutviklingsprogram som leselos, regnebyen, språkdigg o.a.	4,37	0.82	5,0
Forberedelser til kvalitetsoppfølgingsmøter	3,89	0.92	4,0
Kvalitetsoppfølgingsmøter	3,94	0.85	4,0
Arbeid med skolens strategiske plan (4 årig)	4,28	0.7	4,0
Arbeid med skolens årlige tiltaksplan	4,24	0.69	4,0
Deltakelse på samlingene sammen for kvalitet – skoleutvikling	4,32	0.72	4,0
<b>Lederoppfølging</b>			
Lederavtalen/handlingsplanen	3,54	0.99	4,0
Ledersamtaler	3,72	0.93	4,0
Deltakelse i egne nettverksmøter for skoleledere	3,81	0.94	4,0
Deltakelse i områdemøter	3,65	0.75	4,0
Deltakelse i lederutviklingsprogram	4,11	0.76	4,0
Delta på kompetansebyggende tiltak i ledelse (rektorskolen/master)	4,21	0.81	4,0
Mulighet for individuell lønn	2,94	1,10	3,0

Antall respondenter som har svart på disse spørsmålene varierer fra 53 til 56. Det er i snitt flere som har svart på spørsmål om motivasjon (55,8) enn de som har svart på spørsmål om nytteverdi (53,8) . Dette kan skyldes at nyansene mellom motivasjon og nytteverdi oppleves som liten. Små forskjeller i resultat mellom motivasjonsverdi og nytteverdi kan tyde på dette. Uansett er forskjellene i antall respondenter så marginal at det ikke vil få tungtveiende betydning for dataenes gyldighet.

De ulike tiltak er, som for opplevd motivasjon, inndelt i 3 kategorier (målstyring, kvalitetsutvikling og lederoppfølging). Tendensen er at tiltakene som sterkest kan knyttes til målstyring, oppleves som minst nyttige for kvalitetsutviklingen på skolene, mens tiltakene



som sterkest kan knyttes til kvalitetsutvikling oppleves som mest nyttige. Her er imidlertid store individuelle forskjeller i opplevelsen av nytteverdi. Men ut fra tilbakemeldingene oppleves alle tiltakene i sum som nyttige, med unntak av muligheten for individuell lønn og bruk av styringskortet. Individuell lønn er i kategorien lederoppfølging, mens styringskortet er i kategorien målstyring. Forskjellene er signifikante.

Tabell 6 - Opplevd nytteverdi samlet i kategorier:

	Gjennomsnitt
Målstyring	3,21
Kvalitetsutvikling	4,15
Lederoppfølging	3,71

### **Målstyring**

Det er signifikante forskjeller i oppfattelsen av tiltakene kategorisert under målstyring. Selv om det er stort sprik i oppfatningen hos rektorene om nytteverdien av styringskortet, scorer dette tiltaket vesentlig dårligere på opplevd nytteverdi enn politiske styringssignaler. Spriket i svarene fremkommer og i et rimelig høyt standardavvik. For de politiske styringssignalene er samstemtheten større, noe som fremkommer ved et lavere standardavvik. De gjennomsnittlige scorene tyder på at styringskortet i sum oppfattes som negativt for nytteverdien, mens de politiske styringssignalene oppfattes som positivt knyttet til nytteverdi.

### **Kvalitetsutvikling**

At kvalitetsutvikling er den kategorien som oppleves mest nyttig for kvalitetsarbeidet, er naturlig. Alle tiltakene her har ut fra tilbakemeldingene rimelig stor grad av nytteverdi. Mest nyttig oppleves tiltakene som har et tydelig og konkret fokus på praktisk kvalitetsarbeid og kompetanseutvikling (skoleutviklingsprogram og samlingene sammen for kvalitet). Tiltakene som er skolebaserte (arbeid med skolens egne planer), oppnå og høye score for nytteverdi. Tiltakene i denne gruppen som sterkest kan knyttes til målstyring (kommunal plan og kvalitetsoppfølging) oppnår lavest score – men også disse oppleves overveiende positivt med tanke på nytteverdi for skolens kvalitetsutvikling.

### **Lederoppfølging**

Alle tiltakene her anses av rektorene i sum å ha nytteverdi for kvalitetsutviklingen på skolene. Det er likevel til dels store individuelle forskjeller i oppfattelsen av tiltakene. Dette gjelder

spesielt muligheten for individuell lønn (ytre motivasjon), men også lederavtalen. Sistnevnte har et noe sterkere fokus på målstyring enn de andre tiltakene i denne gruppen.

Standardavviket for disse to tiltakene, henholdsvis 1,10 og 0,99, bekrefter variansen.

Tiltakene oppleves og i snitt som mindre motiverende enn øvrige tiltak i gruppen. Noen rektorer er uenig eller svært uenig i at tiltakene er nyttige for skoleutviklingen. Muligheten for individuell lønn har et snittscore på under 3 (2,94). Selv om resultatet skulle tilsi at gjennomsnittlig oppfatning tyder på at tiltaket kan ha negativ effekt på nytteverdien, er dette ikke signifikant.

Tiltak i denne gruppen med klart fokus på kompetanseoppbygging (lederutviklingsprogram og kompetansebyggende tiltak i ledelse) oppfattes som mest nyttige for kvalitetsutviklingen på skolen. Der er det og relativt lite sprik i svarene. Standardavvikene er og i lavere sjikt med henholdsvis 0,76 og 0,81.

Tiltak som kan knyttes mot nettverk og møter/samtaler (nettverksmøter, områdemøter og ledersamtaler) har og rimelig høye gjennomsnittlige score, hvor nettverksmøtene er det som oppleves som mest nyttig. Det er minst varians i svarene som etterspør nytteverdien til områdemøtene. Standardavviket er her 0,75. Dette er og det av disse tre tiltaket, som har lavest gjennomsnittlig score på nytteverdi. Men alle tiltakene oppleves i snitt likevel som nyttige – da i ulik grad.

#### **4.1.3. Sammenhengen motivasjon og nytteverdi**

Hvis en ser gruppene målstyring, kvalitetsutvikling og lederoppfølging samlet, oppleves tiltakene i gruppen kvalitetsutvikling både som mest motiverende og som mest nyttige, tiltakene i gruppen lederutvikling som nest mest motiverende og nest mest nyttige, mens tiltakene i gruppen målstyring også oppleves som motiverende og nyttige, men da i mindre grad enn for de andre gruppene. Ut fra dette synes det å være en klar sammenheng mellom opplevd motivasjon og opplevd nytteverdi for kvalitetsutvikling på skolene. Det er imidlertid store forskjeller innad i hver gruppe og store individuelle oppfatninger hos rektorene når det gjelder de ulike tiltakene.

Tabell 7 - Sammenheng opplevd motivasjon og nytteverdi:

	Gjennomsnitt motivasjon	gjennomsnitt nytteverdi	divergens
Målstyring	3,09	3,21	-0,12
Kvalitetsutvikling	4,00	4,15	-0,15
Lederoppfølging	3,86	3,71	+0,15

Opplevd nytteverdi kan knyttes til verdiskapning. Verdiskapning kan og knyttes til motivasjon (Lines, 2011). Mine funn bekrefter denne sammenhengen. Nyttiverdi og verdiskapning kan og knyttes til måloppnåelse. Måloppnåelse er sterkt knyttet til motivasjon (Kaufmann & Kaufmann, 2003). Tiltak som oppleves nyttige for kvalitetsarbeidet, kan da antas å legge til rette for bedre måloppnåing – noe som er med på å gi økt motivasjon.

Tiltakene plassert i gruppene målstyring og kompetanseoppfølging oppleves som mer nyttige for kvalitetsutviklingen på skolen enn motiverende for jobben som rektor, mens alle tiltakene i kategorien lederoppfølging, uten ett, oppleves mer motiverende enn nyttige.

Tabell 8 - Opplevd motivasjon og nytteverdi, divergens:

	Opplevd motivasjon (gjennomsnitt)	Opplevd nytteverdi (gjennomsnitt)	Divergens
<b>Målstyring</b>			
Styringskortet	2.71	2.87	- 0,16
Siste politiske styringssignal som følge av Kvalitetsmeldingen	3.46	3.54	- 0,08
<b>Kvalitetsutvikling</b>			
Kvalitetsutviklingsplanen Sammen for kvalitet 2012-2016	3.95	4.02	- 0,07
Deltakelse i skoleutviklingsprogram som leselos, regnebyen, språkdigg o.a.	4.11	4.37	- 0,26
Forberedelser til kvalitetsoppfølgingsmøter	3.65	3.89	- 0,24
Kvalitetsoppfølgingsmøter	3.82	3.94	- 0,12
Arbeid med skolens strategiske plan (4 årig)	4.11	4.28	- 0,17
Arbeid med skolens årlige tiltaksplan	4.16	4.24	- 0,08
Deltakelse på samlingene sammen for kvalitet – skoleutvikling	4.20	4.32	- 0,12

	Opplevd motivasjon (gjennomsnitt)	Opplevd nytteverdi (gjennomsnitt)	Divergens
<b>Lederoppfølging</b>			
Lederavtalen/handlingsplanen	3.43	3.54	- 0,11
Ledersamtaler	3.95	3.72	+ 0,23
Deltakelse i egne nettverksmøter for skoleledere	4.05	3.81	+ 0,24
Deltakelse i områdemøter	3.80	3.65	+ 0,15
Deltakelse i lederutviklingsprogram	4.20	4.11	+ 0,09
Delta på kompetansebyggende tiltak i ledelse (rektorskolen/master)	4.35	4.21	+ 0,14
Mulighet for individuell lønn	3.25	2.94	+ 0,31

Forskjellen på tiltakenes opplevde motivasjons- og nytteverdi fremkommer ved divergensen i tabellen over. For tiltak med negativ divergens oppleves nytteverdien større enn motivasjonsverdien, og for tiltak med positiv divergens oppleves motivasjonsverdien større enn nytteverdien. Styrken på ulikheten framkommer ved tallverdien. Nytteverdiens påvirkning på motivasjon kan antas å være størst der divergensen er minst.

15/16 av tiltakene/elementene i kommunens interaksjon med rektorene og skolene har score over 3 for opplevd motivasjon, mens 14/16 av tiltakene/elementene har score over 3 for opplevd nytteverdi knyttet til kvalitetsutviklingen på skolen. Selv om det for enkeltstørrelser kan stilles spørsmål ved signifikans, tilsier resultatene at summen av tiltakene initiert på kommunenivå, virker positivt både på rektorenes opplevelse av motivasjon og på opplevelsen av tiltakenes nytteverdi på kvalitetsutviklingen i skolen. Graden av opplevd motivasjon og nytteverdi varierer.

Det synes da å være en klar sammenheng mellom opplevd nytteverdi og motivasjonen, selv om graden varierer for de ulike kommunalt initierte tiltakene. Mulighet for individuell lønn er det enkelttiltaket der sammenhengen mellom nytteverdi og motivasjon synes minst. Individuell lønn er å anse som ytre motivasjon. Kuvaas og Dysvik legger til grunn at ytre motivasjon er relativt godt egnet dersom det forventes at rektorene skal utføre bestemte standardiserte oppgaver (Kuvaas & Dysvik, 2012). Oppgavene rektorene skal utføre er

imidlertid komplekse og sammensatte. Mine funn underbygger at for den jobb rektorene utfører, er ytre motivasjon som lønn, ikke spesielt godt egnet.

## 4.2. Bakenforliggende uavhengige variabler

Som bakgrunnsinformasjon har jeg hentet inn data på kjønn, skolestørrelse, erfaring som rektor og formell lederkompetanse. Jeg har så vurdert om det er signifikante forskjeller mellom de ulike bakgrunner og opplevd motivasjon. Dette vil gi et bilde på om det er noen bakgrunnsfaktorer som synes å være aktuelle å se nærmere på i forhold til andre variabler.

### 4.2.1 Demografiske kjennetegn

#### **Kjønn**

Her er jeg såpass konvensjonell at jeg har hentet inn informasjon om respondenten er mann eller kvinne. 53 av 56 har besvart spørsmålet. 50,9 % av de som har svart er menn og 49,1% er kvinner. Skalaen for motivasjon er 5 delt fra 1 (svært uenig) til 5 (svært enig). Totalt er det 4,34 i score, 4,33 for menn og 4,35 for kvinner. Dette er ikke signifikante forskjeller. Det er da ingen holdepunkt her for å si at det er forskjell mellom kjønnene når det gjelder motivasjonsnivå. En score på 4,34 av 5 indikerer imidlertid at rektorene gir uttrykk for å være godt motiverte for jobben som rektor.

#### **Skolestørrelse**

Alle 56 respondenter har angitt skolestørrelse. 4 oppgir at de er rektor på skoler med mindre enn 200 elever, 34 er rektor på skoler med mellom 200 og 400 elever og 18 er rektor på skoler med mer enn 400 elever. Rektorene på de minste skolene (under 200 elever) har et motivasjonsscore på 4,5 av 5 mulige. Rektorene på de mellomstore skolene (200-400 elever) har et motivasjonsscore på 4,41 og rektorene på de største skolene (over 400 elever) har et motivasjonsscore på 4,17. Det kan ut fra dette være en mulig forbindelse mellom motivasjon og skolestørrelse. Tallgrunnlaget for små skoler er imidlertid så begrenset, at det ikke kan trekkes bastante konklusjoner. Det ser likevel ut som rektorer på de største skolene er mindre motivert for jobben enn rektorene på de små og mellomstore skolene.

## Erfaring

Alle respondenter har oppgitt hvor lang erfaring de har som rektor. 21,4% har vært rektorer i mindre enn 3 år, 57,1% har vært rektorer i mellom 3 og 10 år mens 21,4% har vært rektorer i mer enn 10 år.

Tabell 9 – Rektorerfaring og skolestørrelse:

	Total	Mindre enn 3 år	Mellom 3 og 10 år	Mer enn 10 år
<b>Antall respondenter</b>	56	12	32	12
<b>Under 200 elever</b>	7.1%	25.0%	3.1%	0.0%
<b>Mellom 200 og 400 elever</b>	60.7%	58.3%	62.5%	58.3%
<b>Over 400 elever</b>	32.1%	16.7%	34.4%	41.7%

Tabellen over indikerer at rektorene på de største skolene i snitt har lenger rektorerfaring enn de på de minste skolene. På skoler med mellom 200 og 400 elever er det rimelig jevn fordeling av rektorer med lite og mye erfaring. Siden rektorene på de største skolene har lengst erfaring og samtidig synes å være noe mindre motivert, har jeg for å kvalitetssjekke, krysstabulert erfaring og opplevd motivasjon.

Tabell 10 - Erfaring og opplevd motivasjon:

	Total	Mindre enn 3 år	Mellom 3 og 10 år	Mer enn 10 år
<b>Antall respondenter</b>	56	12	32	12
<b>Jeg er generelt godt motivert for å utføre jobben som rektor</b>	4.34	4.50	4.38	4.08

Dette bekrefter tendensen. Rektorer med mindre enn 3 års erfaring har et motivasjonsscore på 4,50, rektorer med mellom 3 og 10 års erfaring har motivasjonsscore på 4,38, mens rektorer med over 10 års erfaring oppnår lavest score med 4,08. Selv om jeg her knytter erfaring opp mot generell motivasjon, kan det ikke utelukkes at tilbakemeldingene kan være noe farget av at rektorer med lengst erfaring trolig også er mest selvstendige/selvgående i jobben og da i mindre grad er avhengig av kommunenivå for å oppleve motivasjon. Det må samtidig sies at siden motivasjonen jevnt over er meget god, kan ikke divergensen tillegges særlig betydning for senere analyser. Dette bekreftes ved at 98,2% av rektorene har svart at de er enige eller svært enige i at de er generelt godt motivert for å utføre jobben som rektor.

## Formell lederkompetanse

Alle 56 respondenter har oppgitt formell lederkompetanse. 14,3 % av rektorene har ingen formell lederutdanning, 37,5% har inntil 60 studiepoeng i ledelse og 48,2% av rektorene har mer enn 60 studiepoeng i ledelse.

Tabell 11 - Formell lederkompetanse og motivasjon:

	Total	Ingen formell lederkompetanse	Inntil 60 studiepoeng i ledelse	Mer enn 60 studiepoeng i ledelse
Antall respondenter	56	8	21	27
Jeg er generelt godt motivert for å utføre jobben som rektor	4.34	4.13	4.33	4.41

Rektorer med ingen formell lederkompetanse har et motivasjonsscore på 4,13, rektorer med inntil 60 studiepoeng har motivasjonsscore på 4,33, mens rektorene med mer enn 60 studiepoeng har høyest score på motivasjon med 4,41 av totalt 5 mulige. Ut fra disse data oppgir rektorene med mest lederutdanning også høyest motivasjon for jobbutførelsen.

## Oppsummering

Rektorene i de kommunale grunnskolene i Bergen er generelt godt motivert for å utføre jobben som rektor. Kjønn synes ikke å ha innvirkning på motivasjonen. Det er imidlertid tendenser som tyder på at rektorer på store skoler, men lang erfaring og lite formell lederkompetanse, er mindre motivert for jobben som rektor enn de som arbeider på mindre skoler, har mindre erfaring og mer formell lederkompetanse. Ut fra dette kan det antas at lederkompetanse virker positivt på motivasjonen, mens stor skolestørrelse (over 400 elever) og/eller lang rektorserfaring kan virke negativt. Siden det totale scoret på motivasjon er høyt, vil det her kun være snakk om marginale forskjeller. Siden også tallgrunlaget er lite, vil divergensene trolig ikke ha signifikant betydning for analysene.

### 4.2.2. Målstyring, målorientering - Oppgave/egoorientering

Jeg vil her først kort se på sentrale aspekt i rektorenes generelle forhold til det å arbeide etter målstyring. Dette vil jeg se i lys av målsetting- og målstyringsteori. Locke og Latham legger til grunn at det å sette seg mål er motiverende i seg selv (Locke & Latham, 2006). 89,1 % av rektorene i Bergen oppgir at de er enig eller svært enig i dette. 9,1 % er verken uenig eller

enig, mens 1,8 % er svært uenig. Dette tyder på at rektorene i stor grad ser målsettinger som viktige for motivasjonen. Videre hevder Locke og Latham at høye mål genererer mer innstas enn lave mål. Dette er og flertallet av respondentene enige i. 72,7 % oppgir at de er enig eller helt enig, 21,8 % oppgir at de er verken enig eller uenig, mens 5,5 % oppgir at de er uenig i dette. Samstemtheten er her noe mindre.

Haukedal fremhever at for å gi økt motivasjon er følgende element sentrale: målene er omforente, spesifikke, utfordrende, oppnåelige og knyttet til et insentivsystem (Haukedal, 2005). Ut fra tidligere omtalte betydning av skolebasert arbeid, der muligheten for omforenhet på skolen er større enn for de rent kommunale målene, kan en anta at omforenhet er viktig for rektorenes motivasjon. Omforente mål kommer jeg tilbake til senere i forbindelse med vurdering opp mot intensjonene i skolesatsingen i Ontario. Både Haukedal og Locke/Latham fremhever klare, konkrete og spesifikke mål som viktig for motivasjon. I min undersøkelse angir 96,4 % at de mener konkrete mål er mer effektive enn generelle mål. Slike mål er og mer etterprøvbare. Sett på bakgrunn av at respondentene i undersøkelsen anser seg jevnt over som godt motiverte, indikerer dette en mulig sammenheng mellom konkrete mål og motivasjon. Et stort flertall av respondentene mener og at målene må være oppnåelige og realistiske (96,5 %). Insentivsystemene i Bergen kommune sin interaksjon med rektorene ligger på mange plan, som f.eks. tilbakemeldinger, verdien av måloppnåelse, økt lønn osv.

Vi kan ut fra dette anta at rektorene i Bergen motiveres av å sette seg mål, gjerne høye mål, men at målene må være konkrete og oppnåelige. Mål som angår skoleutviklingen må være omforente.

Tabell 12 - Målsetting og målstyring, frekvenstabell:

	Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært enig
Å sette seg mål er motiverende i seg selv	1.8%	0.0%	9.1%	65.5%	23.6%
Høye mål genererer mer innsats enn lave mål	0.0%	5.5%	21.8%	41.8%	30.9%
Konkrete mål er mer effektive enn generelle mål	0.0%	0.0%	3.6%	50.0%	46.4%
Målene må være oppnåelige og realistiske	0.0%	0.0%	3.6%	55.4%	41.1%



Tabell 13 - Målsetting og målstyring, gjennomsnitt:

Spørsmål	Gjennomsnitt	Standardavvik	Median
Å sette seg mål er motiverende i seg selv	4,09	0,69	4,00
Høye mål genererer mer innsats enn lave mål	3,98	0,86	4,00
Konkrete mål er mer effektive enn generelle mål	4,43	0,56	4,00
Målene må være oppnåelige og realistiske	4,38	0,55	4,00

Standardavvikene er innenfor normalområde og alle spørsmål har en median på 4 - noe som tilsier at konklusjonene her har signifikans.

### **Kommunale tiltak som understøttende for oppgave/egoorientering**

Det er et mål at rektorene sin motivasjon understøtter en oppgaveorientert lederstil fremfor en egoorientert. Det er derfor relevant å se på i hvilken grad de kommunalt initierte tiltakene kan antas å påvirke dette.

Tiltakene med sterk grad av målstyring, har fokus på det å oppnå bestemte kommunale mål. Dette er de tiltakene som har minst motiverende effekt på rektorene. Tiltakene kan knyttes til målinger av resultat, sammenligninger mellom skoler og offentliggjøring av resultat. Sterk grad av fokus på dette kan underbygge egoorienterte ledere. Professor Jan Ubøe ved Norges Handelshøyskole sier det så sterkt at målstyring kan fremelske psykopatiske trekk (Ubøe, 2014). Han er spesielt kritisk til målstyring i offentlig sektor og skoleverket.

Tiltakene med sterkt fokus på kvalitetsutvikling, kan knyttes til læring og mestring. Disse tiltakene har og jevnt over god motivasjonseffekt. Dette er viktige områder for å bygge oppgaveorienterte ledere. Det samme gjelder tiltak som kan knyttes til lederoppfølging. Kompetansebygging gir økt mestring og økt mestring er et mål i seg selv for de som er oppgaveorienterte (Skaalvik, 2005).

### **Rektorer som oppgave/egoorienterte**

Målorienteringsteorien tar opp i seg både indre og ytre motivasjon og ser målorientering som en underliggende motivasjon som påvirker målene. Jeg vurderer her tilbakemeldingen fra respondentene i lys av Skaalvik sin inndeling i oppgave- og egoorienterte lederstiler.

For å kunne skille mellom oppgave- og egoorientering, har jeg fremsatt 10 ulike påstander som rektorene skulle si seg mer eller mindre enig i. Enighet i noen av påstandene vil i

utgangspunktet tilsi oppgaveorientering og enighet i noen av påstandene vil i utgangspunktet tilsi egoorientering. I spørreskjema er påstandene satt opp i tilfeldig rekkefølge – dette for i størst mulig grad å hindre strategiske svar. I presentasjonen av funn har jeg systematisert påstandene slik at de tre påstander hvor stor enighet/høye score isolert sett tilsier oppgaveorientering kommer først og de syv påstander der stor enighet/høye score isolert sett tilsier egoorientering kommer sist. Tilbakemeldingene fra rektorene må imidlertid vurderes i en sammenheng – ikke minst fordi Bergen kommune har ett visst fokus på målstyring og resultatoppnåelse. De ulike påstandene har og ulik styrke som indikatorer på oppgave- og egoorientering.

Den oppgaveorienterte leder ser mestring av oppgaver som et mål i seg selv. Det er da underliggende at mestring gir økt motivasjon. 80,3 % av respondentene oppgir at de er enig eller svært enig i at læring og mestring av oppgaver er et mål i seg selv. 16,1 % sier seg verken enig eller uenig i dette, mens 3,6 % er uenig. Dette kan indikere at et stort flertall av rektorene i Bergen er oppgaveorienterte. Et lite mindretall kan ha et sterkere fokus på egoorientering.

I følge Skaalvik tenderer den oppgaveorienterte mot å se evner som foranderlige gjennom innsats. 91 % av respondentene i min undersøkelse er enig eller svært enig i at evner er foranderlige gjennom innsats, 7,3 % er verken enig eller uenig, mens 1,8% er uenig. Resultatene her bekrefter at det store flertall av rektorer i undersøkelsen er oppgaveorienterte. Det bekreftes og at det kan være et lite mindretall som er egoorienterte.

Jeg spurte rektorene om de mente å selv ha god utholdenhet i møte med utfordringer. Et flertall på 94,6 % sa seg enig i dette. Ingen var uenig. Siden oppgaveorienterte ledere tenderer til å ha stor utholdenhet i møte med vansker, kan dette sies å bekrefte at det store flertall av rektorene er oppgaveorienterte. Resultatene her må likevel sees i lys av at jeg spør om en kvalifikasjon som åpenbart er positiv, og at de fleste da vil ønske å mene at de har denne egenskapen.

Den oppgaveorienterte leder tenderer til å knytte prestasjoner mer til innsats enn til evner. Her er tilbakemeldingene fra respondentene noe mer sammensatte. Jeg snudde her spørsmålet slik at jeg knyttet enighet til å attribuere prestasjoner til evner mer enn innsats. 5,4 % uttrykte enighet i at prestasjoner er mer knyttet til evner enn til innsats, 50 % sa seg verken enig eller

uenig i dette, mens 42,9 % sa seg uenig. 1,8 % sa seg svært uenig. Siden det her spørres om 2 faktorer som begge er forutsetninger for prestasjoner, må tilbakemeldingene her sees som plasseringer på en skala hvor begge ytterpunkt kan være noe tvilsomme. Således er resultatet naturlig og forventet. Respondentene angir i sum både evner og innsats som viktige, men at innsats kan sterkere knyttes til prestasjoner enn evner. Resultatene rokker ikke ved tidligere antydning om at det store flertall av rektorer i Bergen er oppgaveorienterte, men at noen kan være egoorienterte.

Nederlag virker truende på den egoorienterte leder. Dette kan tolkes som dårlige evner og dermed gi svekket selvbilde. For å finne mer ut om respondentenes holdning til dette, spurte jeg om de var enig eller uenig i at det er viktig å lykkes med alle de tiltak en iverksetter. 36,3 % sa seg enig eller svært enig i dette, 36,4 % sa verken enig eller uenig, mens 27,3 % sa seg uenig eller svært uenig. Det var blant disse kun 1,8 % av respondentene som sa seg svært enig og 1,8 % som sa seg svært uenig. Et standardavvik på 0,86 (i øvre sjikt) og en median på 3 bekrefter dette. Resultatene her skulle tyde på noe færre oppgaveorienterte ledere og noe flere egoorienterte enn resultatene tidligere skulle tilsi. Spredningen i svarene kan og skyldes ulik vekt på ordet alle i spørsmålet. Men å lykkes er noe alle i utgangspunktet ønsker. Det forsterker et positivt selvbilde og gir mestringsfølelse og motivasjon. Det ligger en belønning i å lykkes. Resultatene her må sees i lys av dette.

80 % av respondentene oppgir at de er enig eller helt enig i at det er viktig skolen oppnår gode resultater i målinger, 28,2 % sier seg verken enig eller uenig i dette, mens 1,8 % uttrykker uenighet. Måloppnåelse kan være viktig enten en er egoorientert eller oppgaveorientert. Men for egoorienterte ledere, er det lettere å yte høy innsats når resultatene blir sammenlignet med andre. Det kan de bli hvis de er målbare og/eller offentliggjøres. Målbare resultat trenger ikke nødvendigvis sammenlignes med andre. De kan vel så gjerne sees på som konkrete mål som gjør måloppnåelse dokumenterbar. At 46,5 % sier seg enig eller svært enig i at det er lettere å yte høy innsats når resultatene er målbare, kan tyde på det. 44,6 % sier seg verken enig eller uenig, mens 8,9 % sier seg uenig eller svært uenig. Målinger på skolene er i hovedsak knyttet opp til elevenes læringsutbytte i form av karakterer og resultater på nasjonale prøver. Funnene i undersøkelsen må sees i lys av om rektorene anser det som måles for å være det viktigste å lykkes med, eller om de mener andre ting er viktigere for elevenes læring.

Egoorienterte ledere er opptatt av sammenligning med andre. En kan da gå ut fra at disse vil tendere til å synes det er lettere å yte høy innsats når resultatene offentliggjøres. Funnene i min undersøkelse bekrefter her at rektorene i all hovedsak har fokus på oppgaven fremfor egen person. Det er imidlertid en stor gruppe (39,3 %) som sier seg verken enig eller uenig i at det er lettere å yte høy innsats når resultatene offentliggjøres. Dette kan tolkes som at offentliggjøringen av resultat ikke påvirker innsatsen, og således bekrefte at rektorene er oppgaveorienterte.

Jeg har spurt rektorene om det er lettere å yte høy innsats når de ser at de kan lykkes. Svarene her er atypiske i forhold til de andre tilbakemeldingene. Isolert sett skulle svarene tyde på at mange av rektorene er egoorienterte. 78,5 % av respondentene oppgir at de er enig eller svært enig i at det er lettere å yte høy innsats når de ser at de kan lykkes, 19,6 % sier seg verken enig eller uenig i dette, mens 1,8 % sier seg uenig i påstanden. Tilbakemeldingene tyder på at rektorene har svart ærlig i stedet for strategisk. Siden dette er det eneste spørsmålet som kan gi grunnlag for å hevde at mange rektorer er egoorienterte, og alle andre tidligere omtalte tilbakemeldinger tyder på at de i all hovedsak er oppgaveorienterte, er det naturlig å se om det er andre forhold som kan forklare tilbakemeldingene. Den mest nærliggende forklaringen er at rektorene gir uttrykk for at de lykkes på vegne av elevene og elevenes resultater. På den bakgrunn tilsier ikke funnene at rektorene er egoorienterte. En annen forklaring kan være at rektorene knytter det å lykkes til målstyring. Som tidligere nevnt kan sterkt fokus på målstyring bidra til å vri rektorene fra å være oppgaveorienterte til å bli egoorienterte.

35,7 % av respondentene oppgir at sammenligning med andre stimulerer til innsats, mens 33,9 % sier seg verken enig eller uenig i dette. 30,4 % sier seg uenig. Standardavviket her er rimelig høyt (0,87). Ut fra Skaalvik sine teorier, skulle da ca en tredel av rektorene være egoorienterte. Siden dette ikke er et gjennomgående trekk i de andre parameterne, kan det ikke her konkluderes bastant. Det er likevel grunnlag for å si at sammenligning mellom skolene kan bidra til å endre fokus hos en del rektorer fra å være oppgaveorientert til å bli egoorientert.

Tabell 14 - Oppgave/egorientering, frekvenstabell:

	Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært enig
Læring og mestring av oppgaver er et mål i seg selv	0.0%	3.6%	16.1%	60.7%	19.6%
Evner kan utvikles gjennom innsats	0.0%	1.8%	7.3%	65.5%	25.5%
Jeg har god utholdenhet i møte med utfordringer	0.0%	0.0%	5.5%	69.1%	25.5%
Prestasjoner er mer knyttet til evner enn innsats	1.8%	42.9%	50.0%	5.4%	0.0%
Det er viktig å lykkes med alle de tiltak en iverksetter	1.8%	25.5%	36.4%	34.5%	1.8%
Det er viktig at skolen oppnår gode resultater i målinger	0.0%	1.8%	18.2%	72.7%	7.3%
Det er lettere å yte høy innsats når resultatene er målbare	1.8%	7.1%	44.6%	41.1%	5.4%
Det er lettere å yte høy innsats når resultatene offentliggjøres	17.9%	39.3%	39.3%	3.6%	0.0%
Det er lettere å yte høy innsats når jeg ser jeg kan lykkes	0.0%	1.8%	19.6%	58.9%	19.6%
Sammenligning med andre stimulerer meg til innsats	0.0%	30.4%	33.9%	32.1%	3.6%

Tabell 15 - Oppgave/egoorientering, gjennomsnitt:

Spørsmål	Gjennomsnitt	Standardavvik	Median
Læring og mestring av oppgaver er et mål i seg selv	3,96	0,71	4,00
Evner kan utvikles gjennom innsats	4,15	0,62	4,00
Jeg har god utholdenhet i møte med utfordringer	4,20	0,52	4,00
Prestasjoner er mer knyttet til evner enn innsats	2,59	0,62	3,00
Det er viktig å lykkes med alle de tiltak en iverksetter	3,09	0,86	3,00
Det er viktig at skolen oppnår gode resultater i målinger	3,85	0,55	4,00
Det er lettere å yte høy innsats når resultatene er målbare	3,41	0,77	3,00
Det er lettere å yte høy innsats når resultatene offentliggjøres	2,29	0,80	2,00
Det er lettere å yte høy innsats når jeg ser jeg kan lykkes	3,96	0,68	4,00
Sammenligning med andre stimulerer meg til innsats	3,09	0,87	3,00

Siden mange av rektorene i Bergen har utdanning i ledelse, anser jeg det som en mulig feilkilde at noen kan ha svart strategisk for å gi positivt inntrykk. På den annen side kan hevdes at den egoorienterte ikke ser samme nytteverdi i kompetansebygging, og således trolig ikke vil delta i videreutdanning. Siden det gjennomgående ikke kan anses å være svart strategisk, er det grunn til å anta at resultatene i stor grad har reliabilitet.

### Oppsummering

Ut fra funnene i undersøkelsen, kan det ikke trekkes noen klare slutninger. Det kan imidlertid hevdes at rektorene i all hovedsak synes å ha fokus på oppgave fremfor egen person, men at sterkt fokus på målstyring og sammenligning mellom skoler kan bidra til dreining fra oppgaveorientering til egoorientering.

### 4.3 Generelle forhold knyttet til motivasjon

Forholdene her supplerer tidligere omtalte tiltak, og funnene kan sees som en underliggende generell basis for motivasjon.

Tabell 16 - Generelle forhold, frekvenstabell:

	Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært enig
Min stemme blir hørt av kommunenivå	1.8%	14.3%	42.9%	35.7%	5.4%
Jeg er generelt godt motivert for å utføre jobben som rektor	0.0%	1.8%	0.0%	60.7%	37.5%
Jeg har gode relasjoner til de jeg samarbeider med på kommunenivå	0.0%	0.0%	7.1%	60.7%	32.1%
Kommunenivå er en god støtte for meg som rektor	0.0%	1.8%	25.0%	51.8%	21.4%

Tabell 17 - Generelle forhold, gjennomsnitt:

Spørsmål	Gjennomsnitt	Standardavvik	Median
Min stemme blir hørt av kommunenivå	3,29	0,84	3,00
Jeg er generelt godt motivert for å utføre jobben som rektor	4,34	0,58	4,00
Jeg har gode relasjoner til de jeg samarbeider med på kommunenivå	4,25	0,57	4,00
Kommunenivå er en god støtte for meg som rektor	3,93	0,73	4,00

## **Å bli hørt**

Følelsen av å bli hørt gir og følelsen av å bli sett. Det bidrar til fellesskapsfølelse og er viktig dersom alle skal dra i samme retning. Det er grunn til å anta at dersom en føler en blir hørt, vil og lojaliteten styrkes. Å bli hørt handler ikke om å få bestemme, men om å bli tatt på alvor.

Det er med å bygge gode selvbilder og motivasjon. 41,1 % av rektorene mener de blir hørt av kommunenivå, 42,9 % oppgir at de verken blir hørt eller ikke hørt, mens 16,1 % ikke føler seg hørt av kommunenivå. Dette er en rimelig stor spredning og standardavviket er på 0,84.

Medianen på 3 indikerer at her er et potensiale for videre utvikling.

## **Generell motivasjon**

Det å ha en generell motivasjon for jobben en skal gjøre, er grunnleggende viktig i alle yrker.

Det legger grunnlag for trivsel og god jobbutførelse. At 98,2 % sier de er motivert for jobben, bekrefter de andre funnene i undersøkelsen. Kun 1,8 % oppgir at de ikke er motivert for jobben. Funnene her tyder på stor samstemthet, noe som understøttes av et lavt standardavvik på 0,58. En kan ut fra resultatene her slå fast at rektorene i Bergen er godt motiverte for jobben som rektor.

## **Relasjoner**

Gode relasjoner trekkes av mange frem som viktig i ledelse og all mellommenneskelig kontakt (Spurkeland, 2009). Det er sterkt knyttet til motivasjon. 92,8 % av rektorene oppgir at de har gode relasjoner til de det samarbeides med på kommuneplan. 7,1 % oppgir at de verken har godt eller dårlig forhold til samarbeidsparter på kommunenivå, mens ingen oppgir å ha dårlige forhold. Funnene her tyder på stor samstemthet, noe som understøttes av et lavt standardavvik på 0,57. En kan ut fra dette slå fast at det er generelt gode relasjoner mellom kommunenivå og rektorene, noe som er et viktig fundament for motivasjon og jobbutførelse.

## **Kommunal støtte**

Om kommunenivå oppfattes som en støtte av rektorene, er sterkt knyttet til forventninger.

Rektorene kan ha ulike forventninger til hva kommunenivå skal bidra med. Det vil på denne bakgrunn være naturlig med stor spredning i tilbakemeldingene her. 73,2 % opplever kommunen som en god støtte, 25 % sier seg verken enig eller uenig i dette, mens 1,8 % er uenig i at kommunenivå er en god støtte for rektor. Tilbakemeldingene her tyder på at

kommunen i stor grad innfrir rektorenes forventninger. Dette vil således bidra til at rektor kan gjøre en god jobb, og dermed understøtte motivasjon.

#### 4.4 Sammenligning mot satsing i Ontario

Satsingen i Ontario har et tydelig psykologisk aspekt der motivasjon har en sentral plass.

Fokusområdene der har vært utgangspunkt for påstandene i spørreskjema.

Siden tiltakene som er iverksatt i Ontario, er lokalt utviklet og da tilpasset lokale utfordringer og lokal struktur og kultur, er det grunn til å anta at forholdene i Bergen og Ontario kan være noe ulike når det gjelder både ståsted og rammebetingelser – og derfor ikke direkte sammenlignbare og overførbare. I stedet for å gå nærmere inn på de konkrete tiltakene, finner jeg det mer hensiktsmessig å se på opplevd satsing i Bergen i forhold til de mest sentrale fokusområder fra satsingen i Ontario.

Rektorene hadde her mulighet til å si seg enig eller uenig i påstandene under. Påstandene utgjør sentrale satsingsområder for skoleutviklingen i Ontario, Canada. Svært uenig gav score på 1, uenig 2, verken enig eller uenig 3, enig 4 og svært enig gav score på 5. Ved score over 3 samsvarer satsingen i Bergen med satsingen i Ontario og ved score under 3 er det ikke samsvar i satsingen. Jo høyere score, jo mer opplever rektor at påstandene er riktige for Bergen kommune sin satsing. Som det fremgår av frekvenstabellen, er det noe ulik oppfatning av om de enkelte element er satsingsområder eller ikke. Det er og ulik oppfatning av i hvilken grad det satses. Siden hensikten med satsingen i Ontario har et tydelig psykologisk aspekt med fokus på motivasjon, er det rektorenes opplevelse av satsingsområdene som er fokusert. For å oppnå samme effekt som i Ontario, kan det tenkes at tiltak for å oppnå dette vil kunne være andre i Bergen enn Ontario. Det har på den bakgrunn mindre interesse i denne sammenheng å se på de konkrete tiltakene som gjøres for å gi rektorene opplevelse av at det satses på de ulike feltene.



Tabell 18 - Sammenligning med satsingen i Ontario, frekvenstabell:

	Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært enig
Skolen har mulighet for å definere få og omforente mål for utviklingsarbeidet	0.0%	10.7%	14.3%	55.4%	19.6%
Skolen definerer få og omforente mål for utviklingsarbeidet	0.0%	7.1%	14.3%	58.9%	19.6%
Kommunen satser på kompetansebygging for skoleledere	0.0%	0.0%	5.4%	67.9%	26.8%
Kommunen satser på kompetansebygging for lærere	0.0%	5.4%	21.4%	60.7%	12.5%
Kommunen signaliserer at skolefolk er viktige	3.6%	1.8%	30.4%	53.6%	10.7%
Kommunenivå har fokus på det positive mer enn det negative	1.8%	10.7%	51.8%	30.4%	5.4%
Kommunenivå bidrar til at foreldre og andre er positive til utviklingsarbeid i skolen	3.6%	16.1%	62.5%	14.3%	3.6%

Ulik opplevelse hos rektorene kan forklares ut fra ulike forhold som for eksempel individuelle tolkninger av signaler fra kommunenivå, ulikt ståsted for den enkelte skole og rektor, ulik skolekultur og uklårheter i kommunikasjonen mellom skole og kommune.

Tabell 19 - Sammenligning med satsingen i Ontario, gjennomsnitt:

Spørsmål	Gjennomsnitt	Standardavvik	Median
Skolen har mulighet for å definere få og omforente mål for utviklingsarbeidet	3,84	0,86	4,00
Skolen definerer få og omforente mål for utviklingsarbeidet	3,91	0,79	4,00
Kommunen satser på kompetansebygging for skoleledere	4,21	0,52	4,00
Kommunen satser på kompetansebygging for lærere	3,80	0,72	4,00
Kommunen signaliserer at skolefolk er viktige	3,66	0,83	4,00
Kommunenivå har fokus på det positive mer enn det negative	3,27	0,79	3,00
Kommunenivå bidrar til at foreldre og andre er positive til utviklingsarbeid i skolen	2,98	0,77	3,00

For at det skal kunne trekkes noen klare konklusjoner på bakgrunn av funnene her, må den gjennomsnittlige opplevelsen hos rektorene gi et score på over 4. Det er kun satsing på

kompetansebyggende tiltak for skoleledere som har score over 4. Denne satsingen oppleves som tydelig av rektorene. Her er samstemtheten stor, noe som og kommer til uttrykk ved lavt standardavvik. Rektorene opplever i liten grad at kommunenivå bidrar med positiv opinionsbygging for skolene. Her synes å ligge et tydelig potensiale. Siden Bergen kommune er parlamentarisk styrt, har både media og politikerne interesse av stort fokus på det som skjer i kommunen. Dette gir både muligheter og utfordringer.

Når det gjelder om kommunen har fokus på det positive mer enn det negative, uttrykker vel halvparten av respondentene at de opplever dette verken som rett eller galt. De har således ikke en klar oppfatning av at det er et hovedfokus på det positive. Medianen er her 3. De andre forholdene oppleves som satsingsområder, men i varierende grad. Her er således et potensiale for videre utvikling, dersom en legger til grunn at satsingsområdene i Ontario bidrar til motivasjon og skoleutvikling. Mulighetene i Bergen må sees i lys av det parlamentariske styresettet, der høy medieeksponering og politikere tett på, er med å legger premisser.

## 5. Oppsummering/konklusjon

Rektorene i Bergen kommune er godt motiverte for jobben som rektor. Kommunalt initierte tiltak er med å bidra til god motivasjon. Tiltak med fokus på kvalitetsutvikling og lederoppfølging bidrar i høy grad til motivasjon, mens tiltak med sterkere fokus på målstyring kan ha en negativ effekt. Videre bidrar skolebaserte tiltak til mer motivasjon enn overordnede kommunalt initierte tiltak når det gjelder planarbeid. Funnene understøttes av teori som hevder at omforenhet om mål er viktig for motivasjon (Haukedal, 2005) og at selvbestemmelse er viktig for indre motivert adferd (Deci & Ryan, 2000).

Det er en klar sammenheng mellom opplevd motivasjon og opplevd nytteverdi av de kommunalt initierte tiltakene. Både når det gjelder opplevd motivasjon for jobben som rektor og opplevd nytteverdi for skoleutviklingen, er det kvalitetsutviklingstiltak som gir best uttelling, dernest følger lederoppfølging og minst positiv uttelling gir tiltakene med sterkere fokus på målstyring.

Det er tendenser som kan tyde på at stor skolestørrelse og lang rektorserfaring kan virke negativt på motivasjonen, mens formell lederkompetanse kan ha positiv innvirkning på motivasjon.

Det er rimelig stor enighet blant rektorene om at det å sette seg mål er motiverende i seg selv, at høye mål genererer mer innsats enn lave mål, at konkrete mål er mer effektive enn generelle mål og at målene må være oppnåelige og realistiske. Funnene bekrefter teori hos Haukedal og Locke/Latham om målstyring (Haukedal, 2005) (Locke & Latham, 2006).

Kommunalt initierte tiltak der det er sterkt fokus på målstyring, målbare resultater og sammenligninger mellom skoler, kan bidra til å endre fokus fra oppgaveorientering til egoorientering. Kommunalt initierte tiltak med sterkt fokus på kvalitetsutvikling og lederoppfølging kan knyttes til læring og mestring, og bidrar til oppgaveorientering hos rektorene. Dette samsvarer med teori om målorientering (Skaalvik, 2005). Rektorene i Bergen synes å ha et hovedfokus på det å være oppgaveorienterte i stedet for egoorienterte og synes å motiveres mest av de tiltak som understøtter oppgaveorienterte ledere.

Funnene i denne studien kan tyde på at rektorene i Bergen til en viss grad opplever at kommunen har satsingsområder som er sammenfallende med satsingsområdene i Ontario,

Canada, for å styrke skoleutviklingen gjennom å øke motivasjon, kompetanse, gjennomføringsevne. Satsingen på kompetanseutvikling av rektorer oppleves som sterk, mens potensiale for videre utvikling er størst når det gjelder positiv opinionsbygging for skoleutviklingsarbeid og det å holde et positivt fokus i kommunenivå sin samhandling og dialog med skolene og rektorene.

## Referanser

- Bergen kommune. (2009). Skoleledelse for fremtiden i Bergen. *Byrådsak 412/09, bystyrevedtak 9/10*.
- Busch, T., Johnsen, E., Klaudi Klausen, K., & Vanebo, J. (2011). Modernisering av offentlig sektor. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, Vol 11, No4.
- Grimstad, L. (2010). Motiverende ledelse. Trondheim/Larvik: Masteroppgave.
- Hagen, T., Myrvold, T., Opedal, S., Stigen, I., & Østtveiten, H. (1999). *Parlamentarisme eller formannskapsmodell*. Oslo: NIBR Plusserie 3-99.
- Haukedal, W. (2005). *Arbeids- og lederpsykologi*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2003). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klippenberg, M. H. (2013). Hva er det som driver oss? Oslo: Masteroppgave.
- KS - FOU. (2009). *Hvordan lykkes som skoleeier?* Tønsberg Oslo: KS.
- Kuvaas, B. (2009). A test of hypotheses derived from self-determination theory among public sector employees. *Employee Relations*.
- Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2012). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Latham, G., & Locke, E. (1979). Goal Setting - A Motivational Technique That Works. *Organizational Dynamics*, 8: 68-80.
- Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools*. Massachusetts: Harvard education press cambridge.
- Lines, R. (3/2011). Forskningsbasert viten om motivasjon av kunnskjapsarbeidere. *Magma*.
- Locke, E., & Latham, G. (2006). New Directions in Goal-Setting Theory. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 15:265-268.
- NIFU rapport. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte?* Oslo: NIFU.
- OECD. (2008). *Improving School Leadership (Volum 1: Policy and Practice)*. Paris: OECD Publications.
- opplæringslova. (1998). lovdata.no. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Ringdal, K. (2012). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Roald, K. (2010). Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeier. *PhD*. Universitetet i Bergen.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). *The impact of leadership on student outcomes*. Educational Administration Quarterly.
- Skaalvik, E. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 19. (2009-2010). Tid til læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 20. (2012-2013). På rett vei. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 31. (2007-2008). Kvalitet i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ubøe, J. (2014). Målstyring dyrker psykopater. *NHH Paraplyen*.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.

## Figuroversikt

<i>Figur 1 - System for kvalitetsutvikling på skolene i Bergen</i> .....	11
<i>Figur 2 - Sammenhengen mellom undersøkte variabler og motivasjon</i> .....	24

## Tabelloversikt

<i>Tabell 1 - Opplevd motivasjon, frekvenstabell:</i> .....	29
<i>Tabell 2 - Opplevd motivasjon, gjennomsnitt:</i> .....	30
<i>Tabell 3 - Opplevd motivasjon samlet i kategorier:</i> .....	36
<i>Tabell 4 - Opplevd nytteverdi, frekvenstabell:</i> .....	38
<i>Tabell 5 - Opplevd nytteverdi, gjennomsnitt:</i> .....	39
<i>Tabell 6 - Opplevd nytteverdi samlet i kategorier:</i> .....	40
<i>Tabell 7 - Sammenheng opplevd motivasjon og nytteverdi:</i> .....	42
<i>Tabell 8 - Opplevd motivasjon og nytteverdi, divergens:</i> .....	42
<i>Tabell 9 – Rektorerfaring og skolestørrelse:</i> .....	45
<i>Tabell 10 - Erfaring og opplevd motivasjon:</i> .....	45
<i>Tabell 11 - Formell lederkompetanse og motivasjon:</i> .....	46
<i>Tabell 12 - Målsetting og målstyring, frekvenstabell:</i> .....	47
<i>Tabell 13 - Målsetting og målstyring, gjennomsnitt:</i> .....	48
<i>Tabell 14 - Oppgave/egorientering, frekvenstabell:</i> .....	52
<i>Tabell 15 - Oppgave/egorientering, gjennomsnitt:</i> .....	52
<i>Tabell 16 - Generelle forhold, frekvenstabell:</i> .....	53
<i>Tabell 17 - Generelle forhold, gjennomsnitt:</i> .....	53
<i>Tabell 18 - Sammenligning med satsingen i Ontario, frekvenstabell:</i> .....	56
<i>Tabell 19 - Sammenligning med satsingen i Ontario, gjennomsnitt:</i> .....	56

## Vedlegg : spørreskjema med følgeskriv

Hei

Jeg arbeider i Bergen kommune på Byrådsavdeling for barnehage og skole, men kontakter deg nå i rollen som student ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. Der holder jeg på med et studie i utdanningsledelse. I den forbindelse skal jeg skrive masteroppgave og trenger grunnlagsdata til dette.

Undersøkelsen jeg skal gjøre har til formål å finne ut i hvilken grad og på hvilken måte kommunenivå i Bergen bidrar til, eller kan bidra til, motivasjon hos rektorene i kommunen. I kommunenivå inkluderes også områdeledere med støttefunksjoner.

Deltakelse i undersøkelsen er frivillig, men jeg vil sette stor pris på at flest mulig deltar slik at dataene blir mest mulig representative.

Undersøkelsen er Web-basert for å sikre anonymitet. Data blir sammenstilt slik at ingen respondenter skal kunne identifiseres. Eventuelle indirekte personidentifiserende opplysninger behandles konfidensielt og slettes innen prosjektslutt den 01.07.2015.

Undersøkelsen blir sendt ut til alle rektorer i grunnskolen i Bergen kommune. Eventuell purring vil da og bli sendt ut til alle – men jeg håper dette ikke blir nødvendig.

Daglig ansvarlig/veileder for forskningsprosjektet er:  
professor Oddbjørn Bukve  
Institutt for samfunnsvitenskap Høgskolen i Sogn og Fjordane  
Vie, Postboks 523  
6800 FØRDE  
e-post [oddbjorn.bukve@hisf.no](mailto:oddbjorn.bukve@hisf.no)  
tlf. 57676305

For å svare på undersøkelsen trykk på denne lenken:.....

Med vennlig hilsen

Christian Lampe



**Bakgrunnsopplysninger:**

- Mann
- Kvinne

Skolestørrelse:

- Under 200 elever
- Mellom 200 og 400 elever
- Over 400 elever

Erfaring som rektor:

- Mindre enn 3 år
- Mellom 3 og 10 år
- Mer enn 10 år

Formell lederkompetanse:

- Ingen formell lederkompetanse
- Inntil 60 studiepoeng i ledelse
- Mer enn 60 studiepoeng i ledelse

I hvilken grad er du enig eller uenig i at de tiltakene/elementene som er nevnt under motiverer deg til å gjøre en best mulig jobb?

	Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært enig
Styringskortet					
Kvalitetsutviklingsplanen Sammen for kvalitet 2012-2016					
Siste politiske styringssignal som følge av Kvalitetsmeldingen					
Deltakelse i skoleutviklingsprogram som leselos, regnebyen, språkdigg. o.a.					
Forberedelser til kvalitetsoppfølgingsmøter					
Kvalitetsoppfølgingsmøter					
Lederavtalen/handlingsplanen					
Ledersamtaler					
Arbeid med skolens strategiske plan (4 årig)					
Arbeid med skolens årlige tiltaksplan					
Deltakelse i egne nettverksmøter for skoleledere					
Deltakelse i områdemøter					
Deltakelse på lederutviklingsprogram					
Deltakelse på samlingene sammen for kvalitet - skoleutvikling					
Delta på kompetansebyggende tiltak i ledelse (rektorskole/master)					
Mulighet for individuell lønn					

I hvilken grad er du enig eller uenig i at de tiltakene som er nevnt under er nyttig for kvalitetsutviklingen på skolen?

	Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært enig
Styringskortet					
Kvalitetsutviklingsplanen Sammen for kvalitet 2012-2016					
Siste politiske styringssignal som følge av Kvalitetsmeldingen					
Deltakelse i skoleutviklingsprogram som leselos, regnebyen, språkdigg. o.a.					
Forberedelser til kvalitetsoppfølgingsmøter					
Kvalitetsoppfølgingsmøter					
Lederavtalen/handlingsplanen					
Ledersamtaler					
Arbeid med skolens strategiske plan (4 årig)					
Arbeid med skolens årlige tiltaksplan					
Deltakelse i egne nettverksmøter for skoleledere					
Deltakelse i områdemøter					
Deltakelse på lederutviklingsprogram					
Deltakelse på samlingene sammen for kvalitet - skoleutvikling					
Delta på kompetansebyggende tiltak i ledelse (rektorskole/master)					
Mulighet for individuell lønn					

I hvilken grad er du enig eller uenig i påstandene under?

	Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært enig
Skolen har mulighet for å definere få og omforente mål for utviklingsarbeidet					
Skolen definerer få og omforente mål for utviklingsarbeidet					
Kommunen satser på kompetansebygging for skoleledere					
Kommunen satser på kompetansebygging for lærere					
Kommunenivå signaliserer at skolefolk er viktige					
Kommunenivå har fokus på det positive mer enn det negative					
Kommunenivå bidrar til at foreldre og andre er positive til utviklingsarbeid i skolen					
Å sette seg mål er motiverende i seg selv					
Høye mål genererer mer innsats enn lave mål					
Konkrete mål er mer effektive enn generelle mål					
Målene må være oppnåelige og realistiske					
Læring og mestring av oppgaver er et mål i seg selv					
Evner kan utvikles gjennom innsats					

	Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært enig
Prestasjoner er mer knyttet til evner enn innsats					
Jeg har god utholdenhet i møte med utfordringer					
Det er viktig å lykkes med alle de tiltak en iverksetter					
Det er viktig at skolen oppnår gode resultater i målinger					
Det er lettere å yte høy innsats når resultatene er målbare					
Det er lettere å yte høy innsats når resultatene offentligjøres					
Det er lettere å yte høy innsats når jeg ser jeg kan lykkes					
Sammenligning med andre stimulerer meg til innsats					
Min stemme blir hørt av kommunenivå					
Jeg er generelt godt motivert for å utføre jobben som rektor					
Jeg har gode relasjoner til de jeg samarbeider med på kommunenivå					
Kommunenivå er en god støtte for meg som rektor					

Er det andre forhold (som ikke er nevnt) ved interaksjonen med kommunenivå som du opplever motiverende?

---

---

Er det andre forhold (som ikke er nevnt) ved interaksjonen med kommunenivå som du opplever ødelegger motivasjonen?

---

---

Er det noe (ut over det som er spurt om tidligere) du mener kommunenivå bør gjøre eller gjøre annerledes for å bidra til økt motivasjon hos deg?

---

---

Andre kommentarer:

---

---

---

Takk for at du besvarte denne undersøkelsen!!!

Mvh Christian Lampe