

# MASTEROPPGÅVE

Organisasjon og leiing  
– helse- og sosialleiing og utdanningsleiing

Å bli sett pris på

Ein studie av resultatløn som motivasjonsfaktor  
for lærarar i grunnskulen

av

Dorthea Sekkingstad

November 2008



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

Masteroppgåve i:

Organisasjon og leiing  
– helse- og sosialleiing og utdanningsleiing

Tittel:

**Å bli sett pris på**  
Ein studie av resultatløn som motivasjonsfaktor  
for lærarar i grunnskulen

Engelsk tittel:

**Being appreciated**  
A study on performance - related pay  
as a motivation factor for primary-school teachers

Forfattar:

Dorthea Sekkingstad

Emnekode og emnenamn:

MR 690 Masteroppgave i organisasjon og ledelse

Kandiatnummer: **13**

Publisering i institusjonelt arkiv, HSF Biblioteket (set kryss):

JA  Nei

Dato for innlevering:  
15. desember 2008

Eventuell prosjekttilknytning ved HSF

Emneord (minst fire):

Resultatløn  
Motivasjon  
Lærarar i grunnskulen  
Lokal løn  
Lokale forhandlingar  
Materielle motivasjonsfaktorar  
Individuelle motivasjonsfaktorar  
Sosiale motivasjonsfaktorar

Tittel og samandrag:

### **Å bli sett pris på**

Ein studie av resultatløn som motivasjonsfaktor for lærarar i grunnskulen

Føremålet med denne studien har vore å undersøka kva verknader resultatløn kan ha som motivasjonsfaktor for lærarar i grunnskulen. Gjennom ein kassustudie og intervju med 8 lærarar har eg søkt etter å få fram lærarane sitt syn på dette leiingsverktøyet. Dei mest sentrale funna tyder på at resultatløn spelar ei avgrensa rolle i høve til utvikling av motivasjon. Lærarane vert derimot motiverte av indre motivasjonsfaktorar, der elevane og samspelet med dei er den aller viktigaste drivkrafta. Deretter vert kollegiet nemnt som den nest viktigaste motivasjonskjelda, framfor leiinga som kjem på ein tredje og siste plass. Funna mine indikerer også at bruk av resultatløn har ein del negative sideverknader, grunna manglande grunn- gjevingar for lønsresultat og tilfeldige prosedyrar for lønstildeling. Desse erfaringane gjer at lærarane konkluderer med at lønsordninga gjer meir skade enn gagn. Døme på dette kan vera at den skapar splid i kollegiet, leiinga mister tillit og lærarane kjenner seg krenka og ned- verdiga. Dette kan forklarast med at resultatløn står i fare for å hemma individuelle og sosiale motivasjonsfaktorar. Skal ordninga med lokal løn kunne nyttast som motivasjonsfaktor, er det avgjerande at denne vert praktisert på ein slik måte at den støttar opp om desse motivasjons- faktorane. Først då kan løn som ein materiell faktor vera med på å fremja motivasjon.

Title and Abstract:

### **Being appreciated**

A study on performance-related pay as a motivation factor for primary-school teachers

The purpose of this study has been to find out what kind of effects performance-related pay may have as a motivation factor for primary-school teachers. By means of a case study and interviews with eight teachers I have tried to find out the views teachers have on this management tool. The most important findings indicate that performance-related pay plays only a limited role in terms of developing motivation. On the other hand, the teachers were motivated by interior motivation factors, where pupils and the teachers' interaction with them is the most important driving force. Next comes their colleagues as the second most important factor, ahead of the management who came in as the third and final factor. My findings also indicate that the use of performance-related pay has some negative side effects, because of missing reasons for the pay result and unsystematic procedures for giving higher pay. Based on these experiences the teachers conclude that the pay arrangement may do more harm than good. Three cases in point may be that it causes discord among the colleagues, the management loses confidence and the teachers feel offended and humiliated. One reason for this is that performance-related pay is in danger of hindering individual and social motivation factors. If the system of local pay is to be used as a motivation factor, it is imperative that this is carried out in such a way that it supports these motivation factors. Only then can pay as a material factor contribute to promoting motivation.

Kap. 1	INNLEIING .....	1
1.1	Når løn vert nytta som leiingsverktøy.....	1
1.2	Problemstilling, forskingsspørsmål og avgrensingar .....	4
1.2.1	Problemstilling og forskingsspørsmål .....	4
1.2.2	Avgrensingar .....	4
1.3	Oppbygging av oppgåva .....	5
Kap. 2	NÅR LØNN OG BELØNNING VERT SETT I SYSTEM.....	6
2.1	Ulike former for løn og lønssystem.....	6
2.1.1	Omgrep tilknytt løn og lønssystem.....	6
2.2	Praktisering av lønssystem med resultatbonusar .....	9
2.2.1	Løn: Motivasjonsfaktor eller belønning? .....	9
2.2.2	Belønning til individ eller grupper? .....	9
2.2.3	Subjektive eller objektive kriteria?.....	11
2.2.4	Kva insentivstyrke? .....	12
2.2.5	Kva tidsintervall? .....	12
2.2.6	Reelle eller symbolske belønningar? .....	13
2.3	KS sine føringar .....	13
2.4	Presentasjon av kaskommunen.....	13
2.4.1	Lokal løn i kaskommunen.....	14
2.4.2	Presentasjon av den lokale lønsmodellen .....	16
Kap. 3	TEORETISK FORANKRING - TEORiar OM MOTIVASJON.....	18
3.1	Ytre eller indre motivasjon som kjelde til arbeidsmotivasjon .....	20
3.2	Materielle faktorar - med appell til det instrumentelle og økonomiske menneske ....	21
3.2.1	McGregor Teori X-leiarar .....	21
3.2.2	Forsterkingsteori .....	21
3.2.3	Sosial læringsteori.....	22
3.2.4	Forventningsteori .....	22
3.2.5	Målsettingsteori .....	24
3.2.6	Frå målsetting til målstyring .....	25
3.2.7	Ei vektlegging av materielle faktorar som kjelde til motivasjon.....	27
3.3	Individuelle og sosiale faktorar - med appell til det humane menneske .....	28
3.3.1	McGregor Teori Y-leiarar .....	28
3.3.2	Eit skilje mellom hygiene faktorar og motivasjonsfaktorar .....	29
3.3.3	Jobb-berikelse - med fokus på innhaldet i arbeidet .....	30
3.3.4	Oppleving av kompetanse, autonomi og sosial tilhørigheit.....	31
3.3.5	Oppleving av likeverd.....	33
3.3.6	Oppleving av rettferd i prosedyrar.....	35
3.3.7	Ei vektlegging på individuelle- og sosiale faktorar som kjelde til motivasjon.....	36
3.4	Frå teori til analyse.....	36
3.4.1	Frå to hovudgrupper av teoriar til tre hovudgrupper av motivasjonsfaktorar .....	36
3.4.2	Ein teorimodell som utgangspunkt for drøfting .....	37

Kap. 4	METODISK TILNÆRMING .....	39
4.1	Forskningsdesign .....	39
4.1.1	Val av metode: Eit kvantitativt eller kvalitativt undersøkingsopplegg?.....	39
4.2	Utval og førebuingar .....	40
4.2.1	Ein kasusstudie – val av ein kommune og ein skule .....	40
4.2.2	Kvifor akkurat desse informantane? .....	41
4.2.3	Korleis ser utvalet av informantar ut? .....	41
4.2.4	Kontakt med kommunen, Utdanningsforbundet, Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste (NSD) og informantane. ....	42
4.2.5	Ein intervjuguid veks fram .....	43
4.2.6	Det første intervjuet som prøveintervju .....	44
4.3	Det kvalitative intervjuet - eit møte mellom forskar og intervjuerson .....	44
4.3.1	Samtale som samproduksjon mellom to personar.....	44
4.3.2	Kunnskap knytt til forståing og forforståing .....	45
4.3.3	Kunnskap knytt til den hermeneutiske sirkel.....	46
4.3.4	Intervjusituasjonen i praksis .....	46
4.3.5	Intervjua i praksis .....	47
4.3.6	Frå samtaleprosess til samtaleprodukt .....	49
4.4	Etiske vurderingar i kvalitative studiar.....	50
4.4.1	Utfordringar ved bruk av intervju.....	50
4.4.2	Å forska i eigen organisasjon .....	52
4.5	Bearbeiding, analyser og presentasjon av data .....	53
4.5.1	Eit kontinuum mellom skildring og tolking .....	53
4.5.2	Tolking av intervjutekstar - søking etter mening.....	54
4.5.3	Frå intervjutekst til presentasjon av data .....	55
4.6	Vurdering av validitet, reliabilitet og generalisering .....	56
4.6.1	Kvalitative studium og objektivitet .....	56
4.6.2	Forskaren som instrument .....	56
4.6.3	Er funna representative og generaliserbare?.....	57
4.6.4	Har undersøkinga sett lys på problemstillinga mi? .....	57
4.6.5	Avsluttande vurdering .....	58
Kap. 5	LÆRARANE SITT SYN PÅ BRUK AV RESULTATLØN SOM MOTIVASJONSFAKTOR .....	59
5.1	Kva fremjar motivasjon hjå lærarane? .....	60
5.1.1	Å ha klasserommet og elevane som drivkraft .....	60
5.1.2	Å ha eit kollegium som inspirerer .....	61
5.1.3	Å ha ei skuleleiing som motiverer .....	62
5.2	Kor viktig er løn generelt som motivasjonsfaktor? .....	64
5.2.1	Med løn som motivasjonsfaktor .....	64
5.3	Kva kunnskapar og erfaringar har lærarane med resultatlønsordninga?.....	66
5.3.1	Når ein lønsmodell vert adoptert frå det private til det offentlege .....	66
5.3.2	Når det ikkje er kopling mellom mål i organisasjonen og lønsmodellen .....	67
5.3.3	Når det skal vera så hemmeleg .....	67
5.3.4	Når det hemmelege også vert uforståeleg.....	69
5.3.5	Når det uforståeleg ikkje vekkjer positive forventningar .....	70
5.3.6	Når lønn vert knytt til lydigheit og straff .....	71

5.3.7	Når lønn vert knytt til det å ropa høgast.....	72
5.3.8	Når oppfølging frå arbeidsgjevar sviktar .....	73
5.3.9	Når lønn går på yrkesstoltheita laus .....	75
5.3.10	Når lønn fører til splid i lærarkollegiet .....	76
5.3.11	Når løn fører til at leiinga mister tillit.....	77
5.4	Kva forventningar har lærarane til ei lokal lønsordning?.....	78
5.4.1	Openheit om prosess og kriterium .....	78
5.4.2	Objektive kriterium knytt til overordna mål .....	79
5.4.3	Vilkår for å ta og få ansvar .....	79
5.4.4	Forståelege og rettferdige kriterium .....	80
Kap. 6	MØTE MELLOM EMPIRI OG TEORI - DRØFTING.....	82
6.1	Kva fremjar motivasjon hjå lærarane i deira daglege arbeid?.....	82
6.1.1	Å ha klasserommet og elevane som drivkraft.....	82
6.1.2	Å ha eit kollegium som inspirerer.....	85
6.1.3	Å ha ei skuleleiing som motiverer .....	85
6.2	Kor viktig er løn generelt som motivasjonsfaktor? .....	89
6.2.1	Med løn som motivasjonsfaktor .....	89
6.3	Kva kunnskapar har lærarane om resultatlønsystemet i kommunen?.....	93
6.3.1	Når kunnskapsnivået er lavt.....	93
6.4	Kva erfaringar har lærarane med resultatlønsystemet som motivasjonsfaktor? .....	95
6.4.1	Når ein lønsmodell vert adoptert frå det private til det offentlege .....	95
6.4.2	Når det ikkje er kopling mellom mål i organisasjonen og lønsmodellen .....	97
6.4.3	Når lønsordninga er hemmeleg, uforståeleg og ikkje vekker positive forventningar .....	98
6.4.4	Når det likevel er eit mønster i det uforståelege .....	102
6.4.5	Når oppfølging frå arbeidsgjevar sviktar og løna går på yrkesstoltheita laus .....	103
6.4.6	Når løn fører til splid i kollegiet og at leiinga mister tillit .....	105
6.5	Kva forventningar har lærarane til ei lokal lønsdanning?.....	107
6.5.1	Lokal løn med vektlegging på det sosiale aspektet .....	107
6.5.2	Lokal løn handlar også om å ivareta det individuelle aspektet .....	109
6.5.3	Motivasjonsfaktor eller belønning? .....	110
Kap. 7	KVA VERKNAD HAR RESULTATLØN SOM MOTIVASJONSFaktor FOR LÆRARAR I GRUNNSKULEN?.....	112
7.1	Resultatløn har ei avgrensa rolle for lærarane sin motivasjon.....	112
7.2	Dei ikkje-materielle faktorane er vesentlege når vi skal forstå kva som motiverer .	112
7.3	Sosiale og individuelle motivasjonsfaktorar i samspel .....	113
7.4	Innføring av resultatløn kan ha negative sideverknader .....	113
7.5	Føresetnader for å kunne fremja motivasjon gjennom resultatløn .....	114
7.6	Kva relevans har denne teorien med tanke på å forstå empirien?.....	114
7.7	Framlegg til vidare forskning.....	115
Etterord	.....	117
Litteraturliste	.....	118

## **Figurliste**

Figur 2.1: Modell for lokal lønsfastsetjing i kauskommunen .....	16
Figur 3.1: Sentrale element i forventningsteorien.....	23
Figur 3.2: Sentrale element i målsettingsteorien ( Etter Latham & Locke 1979) .....	26
Figur 3.3: Effektivitet som kausalvariabel i høve til trivsel.....	29
Figur 3.4: Samspelet mellom ulike motivasjonsfaktorar og motivasjon .....	37
Figur 3.5: Resultatløn, motivasjonsfaktorar og motivasjon .....	38

## Føreord

*”Visst ein vil oppnå noko, så er det lurt å rosa folk, å løfta folk.  
Det verkar til og med på lærarar!”* (Lærar nr. 8)

*”Det vert veldig tydleg kven leiinga ikkje set pris på, bokstavleg talt!”*  
(Lærar nr. 6)

Dette prosjektet hadde ikkje vore mogleg å gjennomføra utan at informantane velvillig stilte opp til intervju og delte raust av den kunnskapen dei sit på. Eg er både audmjuk og takknemleg for at eg har fått lov til å stå i den rolla som eg har gjort. Stor takk til alle som har delteke i intervju!

Takk også til professor Oddbjørn Bukve, rettleiaren min, som har bidrege med fagleg tyngde, tydelege tilbakemeldingar og personleg engasjement!

I tillegg vil eg takka professor Gaute Torsvik og førsteamanuensis Vidar Gynnild, som begge har vore gode samtalepartnarar i den tidlege fasa av prosjektet. Takk for oppmuntrande tilbakemeldingar, der de har gjeve uttrykk for stor tru på prosjektet!

Sogndal 30.11.08

*Dorthea Sekkingstad*



# Kap. 1 INNLEIING

## 1.1 Når løn vert nytta som leiingsverktøy

Resultatbaserte bonusar og individuelle, prestasjonsavhengige lønstillegg har auka kraftig i popularitet og utbreiing dei siste tretti åra (Røvik 1998). Det private næringslivet har gått føre i utviklinga, men vi kan no sjå ei aukande bruk av slike lønsformer innan det offentlege og innanfor tenesteytande næringar (Grimsø 2005, Barth et al 2005). Resultat- eller prestasjonsbaserte lønstillegg har også fått innpass i skular i ein del kommunar, noko som har ført til stor debatt både lokalt og nasjonalt.

Det er mest truleg fleire årsaker til at desse lønsordningane er blitt så populære også i offentleg sektor. Rettferdigheitsprinsippet har stått sentralt, der det har vore ein framtrudande tanke at ein bør få løn etter det ein presterer. Arbeidstakarar kan vera positive til lønsordninga, då denne opnar opp for ei lønsauke som dei elles ikkje ville ha fått. Eit anna moment er at det i den seinare tid har vore auka fokus på krav til effektivitet i offentleg sektor, og resultatbasert løn vert gjerne trekt fram som eit argument for å skapa betre yting i arbeidslivet. Her har det mellom anna vore vist til at resultatlønsystemet kan bidra til positive prosessar når det gjeld kommunikasjon og resultatkultur i organisasjonen. Tanken er at lønssystemet fører til auka kommunikasjon mellom arbeidstakar og overordna når det gjeld mål og prioriteringar, og i lys av dette har lønssystemet blitt gitt ein funksjon som eit viktig leiingsverktøy. Eit tredje motiv for å nytta desse lønsformene i det offentlege kan knytast til behovet for å vera konkurransedyktig i høve til privat sektor, med tanke på å tiltrekkja seg nødvendig arbeidskraft. Dette argumentet byggjer på ein føresetnad om at folk let seg motivera av løn (Lægroid 1991, 1995, Langeland 1999, Bråten og Langeland 2003). Denne trenden i samfunnsutviklinga kan sjåast i samheng med den pågåande individualiseringa i samfunnet vårt, der det vert akseptert, og kanskje forventa, at menneske handlar ut frå eigen nytteverdi (Frønes og Brustad 2000).

Ei anna forklaring på at denne spreininga har gått så raskt, kan vera at det utviklar seg ein symboleffekt, der rådande normer i fellesskapet automatisk vert etterlikna (Brunsson og Olsen 1990, Røvik 1998)<sup>1</sup>. Denne mekanismen kan føra til stort press på leiinga i organisasjonane om å gå i spissen for å innføra nye reformer. Det utviklar seg ei forventning om å følgja

---

<sup>1</sup> Sjå til dømes Røvik 1998, kap.2, der det vert gjort greie for organisasjonsoppskrifter som verktøy og symbol.

trenden eller moten, som igjen kan symbolisera ei handlekraftig, ansvarsfull og oppegående leining. Ein vil gjerne bli oppfatta som ein organisasjon som fungerer godt. Innføring av lønsreforma kan soleis vera eit trekk for å sikra seg legitimitet i form av tillit og støtte frå omgjevnadene, både internt og eksternt. Dette kan vera ei forklaring på at det nettopp er organisasjonar som har problem med legitimiteten som er mest utsett for å adoptera populære tiltak frå omgjevnadene sine (DiMaggio og Powell 1983, Røvik 1998). På same tid kan ein ikkje sjå bort frå at tiltaket kan gje positive ringverknader, ved at legitimiteten vert sikra. Organisasjonen kan få auka ressurstilgang frå andre som oppfattar lønssystemet som legitimt (ibid). Dermed vert dette godet ei bieffekt av lønssystemet. Ut frå dette perspektivet er det mogleg at innføring av nye lønssystema kan gje positive verknader ved at dei bidrar til å oppretthalda legitimiteten til offentleg sektor (Brunsson og Olsen 1990, Røvik 1998).

Likevel oppmodar Røvik (1998) oss om å forstå utbreiinga av denne reforma meir ut frå ein motelogikk enn ut frå effektivitetsomsyn. Og Ingraham (1993) knyter denne spreinga og utbreiinga av lønsordninga til omgrepet antagelsar, og vil med dette ha fram at lønssystemet i hovudsak vert nytta fordi det vert antatt at det vil oppnå positive effektar, og ikkje fordi desse effektane er påvist. Pfeffer (1990) støttar dette synet, og påpeikar at ideen om at individuelle prestasjonssystem skal føra til meir motiverte og kvalifiserte arbeidstakarar meir har vore ein føresetnad, enn at denne samanhengen har vore testa ut empirisk.

Gaute Torsvik seier det på ein treffande måte: ”...*Dette sprer seg. Alle skal ha det, uten at man vet hvor godt det virker,*” som ein kommentar til at det offentlige adopterer prinsippet om avlønning etter resultat eller prestasjonar (Morgenbladet 11.03.05). Hagsvall (1988) går så langt at han samanliknar verdien av denne lønsspreinga med religion, når han vil ha fram at ingen veit eksakt korleis dette verkar, men at dei fleste likevel er sterke i trua.

Det finst lite forskning som kan visa til at ein slik lønsstrategi fungerer i praksis (Bråten og Langeland 2003, Kuvaas 2008a). Derimot finst det mykje forskning som viser til ei vilkårleg og tilfeldig praktisering av lønsordninga (Lægred 1991, 1995, Eide et al 2000, Christensen og Lægred 2002). Dette kan kanskje sjåast i samheng med erfaringar, som viser at den største utfordringa er knytt til å få slike lønssystem til å fungera i praksis.

Erfaringar frå England viser at innføring av slike lønssystem i kunnskapsbedrifter, som til dømes skuleverket og helsevesen, ikkje har vore noko suksess. Det vert rapportert at prestasjonsorienterte lønssystem har ført med seg uheldige biverknader, som til dømes svekka moral og auka konfliktnivå (Politt 1990:131). Dette samsvarar med forskning frå USA. Ti år

etter reforma vart innført, var det framleis stor misnøye med ordninga (Wood 1991, Perry 1992, Ingraham 1993). Ut frå dette er det fleire som har konkludert med at lønsordninga har produsert fleire problem enn den har løyst (Meyer 1987:185, Kuvaas 2008a). I den grad systemet har vore vellukka er det avhengig av organisasjonstrekk som i lita grad samsvarar med det som eksisterer i det offentlege (Kuvaas 2005a,, 2008a).

Til tross for desse erfaringane kan vi sjå at tiltrua til resultatbaserte lønssystem framleis er stor både i faglitteratur og blant folk flest (Wood 1991, Barth et al 2005). Sjølv om det er undersøkingar som viser at bruk av resultatløn er tydeleg mindre utbreidd i Noreg enn i mange andre Europeiske land (Nordhaug et al 2004, Døving og Nordhaug 2005), så er det vanskeleg å finna teikn på at utbreiinga av denne forma for lønssystem kjem til å gå tilbake med det første. Det offentlege er ikkje noko unntak.

Interessa mi for *resultatløn som leiingsverktøy* har vakse fram dei siste åra i takt med at temaet har vorte sett på agendaen i min eigen organisasjon. Kommunen er ikkje åleine når det gjeld å ta i bruk resultatløn i skulesektoren. Dette er ei følgje av at kommunane har fått større handlingsrom til å utforma eigen lønspolitikk. I samband med lokale forhandlingar har eg fått gjort meg erfaringar i ulike roller både som leiar, tillitsvald og vanleg arbeidstakar. Uavhengig av rolle, sit eg att med ei oppleving av at prosessane har vore både arbeidskrevjande og strevsame, utan at nokon av partane har vore nøgde med verken prosessen eller resultatet. Når ein då tenkjer på at hovudmålet med lokal løn og lønssystemet er å motivera dei tilsette til innsats på ein slik måte at dette skal bidra til organisatorisk effektivitet og utvikling, blir det interessant å sjå nærare på kva verdi resultatlønsordninga kan ha. Det er med denne innfallsvinkelen eg ønskjer å setja søkjelys på bruk resultatløn i dei lokale forhandlingane.

Dersom ein ser på løn som eit verkemiddel og eit leiingsverktøy, krev dette at ein ser både kva moglegheiter og kva avgrensingar dette kan romme. I følgje Onshuus og Vik (2003) vil innføring av resultatbasert avlønning alltid ha ein eller annan verknad, anten positiv eller negativ, uavhengig om ein er for eller mot lønsforma. Fleire (Prendergast 1999, Kuvaas 2005a, 2008a) understrekar at ikkje alle belønningssystem fungerer slik dei er meint. Og Bråten og Langeland konkluderer med at bedrifter manglar nødvendige kunnskapar om moglege verknader (2003:68). Dersom vi opererer med eit belønningssystem vi ikkje veit effekten av, kan utfallet av dette bli svært uheldig. Eg ser det derfor som ei utfordring å etablere ny kunnskap i høve til kva verknad resultatløn kan ha som leiingsverktøy for lærarar i grunnskulen.

## 1.2 Problemstilling, forskingsspørsmål og avgrensingar

### 1.2.1 Problemstilling og forskingsspørsmål

Med dette bakteppet har eg eit ønske om at denne studien kan vera med å bidra til å lukka noko av kunnskapsgapet som er på dette området. Eg har derfor valt følgjande problemstilling:

*Kva verknader har resultatløn som motivasjonsfaktor for lærarar i grunnskulen?*

I denne studien nyttar eg omgrepet resultatløn om den individuelle løna som lærarane vert tildelte i lokale forhandlingar (jf. kap.2.1.1 ). Problemstillinga vil eg belysa ved hjelp av teori om motivasjon, og legg med dette til grunn at denne teorien kan bidra til auka forståing av empirien min. Eg vil undersøkje temaet ved å stilla følgjande forskingsspørsmål:

1. *Kva fremjar motivasjon hjå lærarane i deira daglege arbeid?*
2. *Kor viktig er løn generelt som motivasjonsfaktor for lærarar?*
3. *Kva kunnskarar har lærarane om resultatlønsystemet i kommunen?*
4. *Kva erfaringar/opplevingar har lærarane med resultatlønsystemet som motivasjonsfaktor?*
5. *Kva forventningar har lærarane til ei lokal lønsordning?*

Ideen med å bruka resultatløn som eit leiingsverktøy er at dette skal motivera arbeidstakarane til auka innsats og dermed måloppnåing i organisasjonen. Utgangspunktet mitt er at den kunnskapen, dei haldningane og dei erfaringane lærarane har når det gjeld bruk av resultatløn, vil spela ei avgjerande rolle. Det vil også vera interessant å få kunnskarar om kva betyding lærarane tillegg løn generelt, og kva dei meiner skapar motivasjon i den daglege arbeidssituasjonen deira.

### 1.2.2 Avgrensingar

Hovudfokus i denne undersøkinga vil vera lærarane si eiga skildring av i kva grad dei opplever at innføring av resultatløn har fungert som motivasjonsfaktor i organisasjonen. Det er deira kunnskarar og erfaringar med praktisering av resultatløn, brukt i deira organisasjon, som skal stå i fokus. Dette betyr at eg i undersøkinga først og fremst er oppteken av lærarane sitt syn på bruk av resultatløn. Eg vil derfor i liten grad fokusera på leiarane sitt syn, og korleis dei vurderer bruken av resultatløn som eit leiingsverktøy. Leiarane sine haldningar til resultatløn og praktisering av denne ordninga, er likevel ein viktig del av den konteksten

resultatløna inngår i. Kva kunnskapar og haldningar leiarane har, og kanaliserer ut, vil kunne påverka lærarane sine opplevingar og erfaringar. Ut frå dette vil derfor både lærarar og leiarar sine haldningar vera variablar som kan påverka kvarandre. Likevel er det lærarane sitt perspektiv som står i sentrum i denne studien.

Den andre avgrensinga er gjort i høve til omgrepet resultatløn, som eg definerer som den lokale individuelle løna lærarane får tildelt i lokale forhandlingar (jf. kap 2.1.1 og 2.2.2).

Den tredje avgrensinga er gjort i høve til val av skuleslag. Fokuset mitt er lærarar i grunnskulen, og undersøkinga mi er retta inn mot denne målgruppa.

### **1.3 Oppbygging av oppgåva**

I *kapittel 1* gjer eg greie for bakgrunnen for val av tema og problemstilling, som vil danne grunnlag for innhald og struktur i oppgåva. I tillegg skisserer eg korleis avhandlinga er bygd opp med ulike kapittel. I *kapittel 2* presenterer eg sentrale omgrep knytt til løn og belønning, og viser til avgrensingar som er lagt til grunn i denne studien. Her skisserer eg også kort kva føringar Kommunenes Sentralforbund gjev når det gjeld lokal lønsdanning, før eg presenterer kasskommunen og lønsmodellen der. I *kapittel 3* vert det gjort greie for sentrale teoriar og omgrep som studien byggjer på. Teoriar om motivasjon vert gjennomgått med utgangspunkt i to hovudgrupper av teoriar, der det er eit sentralt skilje mellom ytre og indre motivasjonsfaktorar. Denne gjennomgangen munnar ut i ein teorimodell, som dannar grunnlag for seinare drøfting. I *kapittel 4* gjer eg greie for metodiske refleksjonar og spørsmål som ligg bak val av forskingsdesign og metode for undersøkinga. Det empiriske materialet mitt vert presentert i *kapittel 5* og drøfta i *kapittel 6* med utgangspunkt i teorigrunnet mitt. Det mest interessante med denne undersøkinga er kanskje å drøfta kva konsekvensar funna mine bør få med tanke på å bruka resultatløn som eit leiingsverktøy. Derfor vil eg avslutningsvis i *kapittel 7* koma med ei konkluderande oppsummering av analysen, der eg trekkjer konklusjonar i høve til problemstillinga for studien. Her kjem eg også med nokre innspel og råd omkring bruk av lokal løn som motivasjonsfaktor. Til slutt vurderer eg kort teorien sin relevans i høve til å setja søkjelys på empirien, samt at eg kjem med nokre framlegg til vidare forskning på området.

## **Kap. 2 NÅR LØNN OG BELØNNING VERT SETT I SYSTEM**

I dette kapitlet vil eg presentera og definera ulike omgrep knytt til løn. Eg vil også gjera avgrensingar i utgangspunkt i omgrepa, for å få fram kva innhald som ligg til grunn for dei ulike omgrepa i denne studien. Deretter skisserer eg Kommunenes Sentralforbund sine føringar for lokal lønsdanning. Avslutningsvis presenterer eg kaskommunen og lønsmodellen der.

### **2.1 Ulike former for løn og lønssystem**

Det er vanleg å sjå på løn som ein kostnad, men det er mykje meir enn det. Løn er eit styringsverktøy og ei investering (Grimsø 2005), og dermed eit sentralt leiingsverktøy. Belønningssystem kan tena mange ulike omsyn, men generelt er hovudintensjonen at belønning skal motivera arbeidstakarane til å delta og prestera i tråd med organisasjonen sine behov (Bragelien 2001, Haukedal 2005a). Belønningssystem kan tolkast som den totale mengda belønning som organisasjonen deler ut. Belønningar kan gjevast på både individ- og gruppenivå, og det finst mange ulike oppfatningar om korleis slike belønningssystem bør utformast og nyttast (Deci, Koestner & Ryan 1999).

#### **2.1.1 Omgrep tilknytt løn og lønssystem**

*Løn kan definerast som ”..den godtgjørelse en arbeidstaker mottar fra arbeidsgiver i et ansetteleseforhold, der arbeidsgiver kompenserer en arbeidstaker for å stille en del av sine produktive, menneskelige ressurser til rådighet for arbeidsgiver” (ECON 2002:11). Med andre ord handlar dette om ein transaksjon eller eit byttetilhøve, der arbeidstakar tilbyr sine tenester i bytte mot ei eller anna form for belønning, gjerne som ei fast løn (Haukedal 2005b). Ut frå dette kan eit lønssystem bli forstått som ”administrative strukturer og prosedyrer for fordeling av gjenytelser for arbeidsinnsats” (ibid:130).*

#### **Fast løn eller bevegeleg løn**

Det finst ulike typar lønssystem, som gjerne kan delast inn i to hovudgrupper, fastløn eller bevegeleg løn (NHO 2003). *Ved fastløn*, også kalla tidløn, er betaling gjerne knytt til tid både i høve til tal arbeidstimar og lengde på arbeidstilhøvet (Grimsø 2005). Fordelen med ei slik lønsordning er at den er høvesvis lett å administrera. Dei tilsette veit kva dei kan forventast

i løn, det er ikkje så stor fare for eit oppjaga arbeidstempo og lønsordninga kan gje godt grunnlag for samarbeid mellom tilsette. På den andre sida kan ulempene vera at arbeidsinnsatsen vert lav, noko som kan hemma produktiviteten og inntektsgrunnlaget til bedrifta (Grimsø 2005). Inn under hovudgruppa *bevegeleg løn* finn vi ulike former for resultatløn og prestasjonsløn, og som namnet tilseier så betyr dette at løna kan vera variabel (NHO 2003, Grimsø 2005). Når det er snakk om resultat- eller prestasjonsavhengige lønstillegg vert det sikta til løn som er fastsett ut frå kvalitativ eller kvantitativ vurdering av prestasjonar eller resultat. Heile eller delar av løna kan vera resultat- eller prestasjonsbasert.

### **Resultatløn**

Grimsø (2005) viser til LO/NHO og skil klårt mellom innhaldet i omgrepa prestasjonsløn og resultatløn. Når det gjeld *prestasjonsløna* vert det presisert at denne er basert på fysiske kriterium som tal og kvantitet, der betalinga er uttrykt i kroner og øre for kvar produserte eining, eller som eit resultat av materialsparingar eller kvalitetsforbetringar. *Resultatløn* vert definert som eit lønssystem ”*hvor en del av betalinga eller bonusen er knyttet til målbare økonomiske resultater som virksomheten, avdelingen eller gruppen har oppnådd*” (ibid:294).

Eit like klårt skilje finst ikkje over alt i litteraturen. Eit døme kan vera Eide et al (2000:67) som set likheitsteikn mellom omgrepa innsatsbasert løn, resultatløn og prestasjonsløn. Grimsø (2005) viser til Lindberg (1991:70) og supplerer denne lista ved å nemna endå fleire omgrep, til dømes insitamentløn, premieløn, bonusløn og overskotsdeling, når ho vil ha fram at desse gjerne vert nytta som synonym. Eg vil ikkje gå nærare inn på dei ulike nyansane i denne litteraturen no. Men eg vil berre antyda at dette kan vera eit teikn på at omgrepa vert nytta om kvarandre, både i litteraturen og i praksis, og at dette kan tyda på at det eksisterer ein del ulike oppfatningar, og kanskje usikkerheit, omkring innhaldet i omgrepa.

I denne avhandlinga vil eg nytta omgrepet resultatløn ut frå følgjande betyding ”... *hele eller deler av den økonomiske belønningen varierer med hvilke resultater ansatte og /eller bedrifter frambringer*” (Colbjørnsen et al 2000:1). Dette innhaldet understrekar at resultatløn er ei økonomiske belønning. Det er ikkje fokus på andre former for belønning, som til dømes psykologiske eller sosiale belønningar. Sjølv om definisjonen viser til at heile løna kan vera resultatbasert, så er det mest vanleg at resultatløn vert nytta i ein kombinasjon med fast løn.

Denne definisjonen vil eg supplera med Bredbacka (1993 i Ivarson 1996) si presisering, som seier at løna skal variera med resultat som er fastsette og vedtekne på førehand.

## **Fast eller variabel resultatløn**

Det er vanleg å skilja mellom fast og variabel resultatløn, der den faste resultatløna gjerne kjem i form av forfremjing eller lønsauke, som ofte gjev permanente utslag i løn. Den variable resultatløna kan koma som ei form for bonus, dersom visse mål eller resultat vert innfridde (Colbjørnsen et al 2000). Resultatbonus er derfor ei variabel form for resultatløn, då den uteblir dersom ikkje mål eller resultat vert innfridd. Den kan gå opp eller ned avhengig av tidsbestemte resultat. Dette betyr at den er reversibel, i motsetnad til forfremjing. Dersom bonusen vert gjeven ein gong, så betyr ikkje dette at ein automatisk får bonus neste gong (ibid). Forfattarane slår likevel fast at det nødvendigvis ikkje er vasstette skilje mellom desse ulike formene i praksis. Døme på andre former for variabel resultatløn kan vera aksjeopsjonar og aksjetildelingar. Men sidan det er resultatbonus som er objekt for denne studien, vil eg sjå bort frå dei andre formene for resultatløn.

## **Resultatbonus**

Resultatbonus vert rekna som ” *..et engangsbeløp som gis i tilknytning til oppnådde resultater*” (Colbjørnsen et al 2000:7). Denne definisjonen presiserer at det her er snakk om eingongsutbetalingar. Men den er ikkje like presis, når det gjeld kva type resultat eller kriterium som skal liggja til grunn for utbetalinga. Og med dette opnar definisjonen opp for at det kan vera ulike typar resultat (jf. kap.2.2.3). Definisjonen seier heller ikkje noko om kor stor del av den totale løna resultatbonusen skal utgjera.

Det mest vanlege er å få utbetalt resultatbonusen ein gong i året, men det er også mogleg med utbetalingar fleire gongar i løpet av eit år. Sist nemnde ordning kan vera positiv på den måten at det fungerer som ei rask tilbakemelding til dei tilsette. Dersom ein ønskjer å oppmuntra til meir langsiktige mål, eller nytta resultatbonus for å få tilsette til å bli i bedrifta, kan det derimot vera fornuftig at bonusen er basert på eit lengre tidsintervall, til dømes tre til fem år (ibid). Den økonomiske belønninga kan variera alt etter kva resultat som vert oppnådd. Insentivstyrke seier noko om kor stor del av den totale løna som varierer med resultatløna. Kor stor denne delen er, kan gje seg utslag i kva grad av risiko dei tilsette er villige å ta, for å oppnå ønska resultat, og kor viktig det blir for dei å få del i denne bonusen (ibid). Med dette kan vi seia at bonusar er ei fleksibel belønningsform ut frå at den kan knytast til både ulike tidsintervall, ulike typar resultat og at den gjev valmoglegheiter når det gjeld insentivstyrke.



## 2.2 Praktisering av lønssystem med resultatbonusar

Eit sentralt spørsmål er korleis ein skal praktisera slike lønssystem, og her er det fleire omsyn å ta.

### 2.2.1 Løn: Motivasjonsfaktor eller belønning?

Eide et al. (2000) påpeikar at det er ein vesentleg forskjell på løna sin funksjon som motivasjonsfaktor og som belønningsfaktor. Når løn vert nytta som motivering, så er det for å støtta opp om ein innsats i ein bestemt retning, Når løn vert nytta som belønning er det for eit arbeid som allereie er utført. Løna sin funksjon som motivasjon og som belønning kan med andre ord gjerne kombinerast, men dette treng nødvendigvis ikkje vera slik. Ved arbeid med utforming av lønssystem er det viktig å vera bevisst på kva type lønsfunksjonar ein vil leggja til grunn (ibid). I denne studien vil eg ikkje skilja klårt mellom motivasjons- og belønningsfunksjonen, men let begge desse tilhøva koma inn under løn som motivasjonsfaktor.

### 2.2.2 Belønning til individ eller grupper?

Det er vanleg å skilja mellom individuelle-, gruppe- og systembelønningar.

*Individuelle belønningar* vert tildelte einskildpersonar på grunnlag av individuelle prestasjonar. For den einskilde kan dette bidra til motivasjon, dersom ein kan sjå ein direkte samanheng mellom innsats og belønning. Dette inneber at den einskilde sitt bidrag må vera lett synleg, og kunne identifiserast i høve til andre sine bidrag. Det er også ein føresetnad at den einskilde sjølv kan kontrollera samanhengen mellom innsats og resultat (Colbjørnsen et al 2000).

Nokre hevdar at denne belønningsforma kan bidra til å tiltrekkja seg arbeidskraft. Men andre legg vekt på at høg turnover like gjerne kan bli resultatet (ibid). Greve (1995) åtvarar i den samanheng om at belønningsforma kan stimulera arbeidstakarar til å få eit reint instrumentelt tilhøve til bedrifta. Andre trekkjer fram at arbeidstakarar lett kan bli utbrende, ved at dei utset seg for overbelastande arbeid i for høgt tempo (Hagg i Aftenposten 15.03,04, Grimsø 2005).

Ei ulempe med individuelle belønningar er at dei kan fremja konkurrans mellom individa i organisasjonen, og dermed undergrava samarbeid. Særleg kan dette koma tydeleg fram, dersom lønstillegga kjem frå ein avgrensa pott. Følgjene kan ofte bli at den eine si vinning, blir den andre sitt tap (Kohn1996). Dette kan slå svært uheldig ut i yrke der ein er avhengig av

eit nært og godt samarbeid. Det vert også trekt fram at denne forma for belønning kan verka hemmande på spontan og fornyande åtferd, dersom ikkje belønninga er knytt direkte til dette. I kulturar der det vert lagt stor vekt på individuell yting, kan individuelle belønningar vera godt eigna. Men dei vil ofte møta motbør i kulturar som verdset solidaritet (Lysgaard 2001, Bråten og Langeland 2003, Kuvaas 2008a). I sist nemnde tilfelle vil individuelle belønningar verka mot sin hensikt.

*Gruppebelønningar* vert tildelt ei gruppe av medarbeidarar på grunnlag av ein felles prestasjon. Denne forma for belønning er gunstig i høve der det er vanskeleg å skilja den einskilde sitt bidrag frå kollega eller eininga sitt bidrag, og når medarbeidarane er gjensidig avhengige av kvarandre. Denne forma for belønning er også eit godt alternativ når det er vanskeleg å måla resultat av arbeidet (Colbjørnsen et al 2000, Kuvvas 2008a). Når vi i tillegg tenkjer på at eit arbeid består av eit mangfald av oppgåver, som skal tena ulike mål, så er det forståeleg at det ikkje er mogleg å setja opp detaljerte mål og resultat for alle desse oppgåvene. Konsekvensane av eit lønssystem med individuelle belønningar kan dermed medføra at det oppstår vridingseffektar. Bakgrunnen for dette er at arbeidstakarane får utteljing for det som vert målt, og at ein måler det som er lettast å måla. Slike vridingseffektar eller målskyvingar oppstår som oftast når det ikkje eksisterer ”... gode resultatindikatorer på alle relevante hensyn, og lønnen bare knyttes til de av dimensjonene som lar seg måle” (Colbjørnsen et al 2000:30). Gruppebelønningar kan vera med å hemma slike vridingseffektar.

Hovudargumentet for å nytta gruppebelønningar, er at desse kan fremja samarbeid og lagånd internt i gruppa. Det veks gjerne fram ein kultur, der ein ønskjer at alle skal lykkast. Det blir naturleg å dela kunnskapar og erfaringar, samt å støtta og avlasta kvarandre (Colbjørnsen et al:2000). Eit støtteklima kan også bidra til å stimulera til spontanitet og innovativt arbeid, særleg innanfor gruppa. Gruppeidentiteten kan i neste omgang motivera for ekstra innsats og felles krafttak, dersom det vert behov for dette (ibid).

Hovudinnvendinga mot gruppebaserte belønningar er at den einskilde medarbeidar i høvesvis lita grad kan påverka resultatet av belønninga. Dette gjeld særleg i store grupper. Ei følgje av dette kan vera at insentivet vert svekka (Lazear 1998, Kuvaas 2008a). Eit anna fenomen som ofte vert trekt fram er knytt til at ein kan risikera å få so kalla free-riders medlemmar i gruppa. Personar som drar nytte av andre sitt arbeid, utan å yta noko til gjengjeld (Colbjørnsen et al 2000, Kuvaas 2008a). Når det er vanskeleg å måla den einskilde sitt bidrag til måloppnåinga,

er det mogleg for einskildpersonar å skjula seg bak gruppa sitt samla resultat. Dette kan også hemma samarbeidet og gruppeprosessane. Samstundes er det viktig å ta høgd for at gruppa sjølv kan disiplinera medlemmane sine. Når ein samarbeider tett, blir det kanskje vanskelegare å utnytta andre (Myers 2004, Kuvaas 2008a). Det er også viktig å vera klar over at lønssystem med belønning på gruppenivå, kan fremja konkurranse mellom ulike grupper eller avdelingar i bedrifta, noko som kan slå negativt ut for bedrifta som heilheit (ibid).

*Systembelønningar* inneber at ein tildeler alle medlemmene i organisasjonen same belønning. Intensjonen med denne forma for belønning er først og fremst å rekruttera og behalda arbeidskraft. Døme på ordningar kan vera spesielle pensjonsordningar eller at alle får høve til å kjøpa aksjar i bedrifta. Belønning for godt arbeid kan også gjevast på organisasjonsnivå, ved at gode resultat resulterer i belønning for alle. Det vert hevda at denne forma for belønning i lita grad verkar positivt i høve til individ og ulike arbeidsgrupper. Men når alle medlemmene i organisasjonen er garantert løn, så kan ein unngå konkurranse mellom ulike einingar i organisasjonen. Ordninga kan ha ein positivt effekt i høve til å skapa identitet til organisasjonen ved at lønsordninga kan ha ein integrerande rolle. Ut frå dette kan slike lønsordningar ha ein symbolsk eller kulturell effekt (Schein 1991). Attraktiviteten til slike belønningar vil vera avhengig av korleis folk vurderer desse ut frå eigne preferansar og ut frå kva andre bedrifter kan tilby. Ei av hovudinnvendingane mot denne belønningsforma er at problemet med gratispassasjerar aukar til større gruppa er (Colbjørnsen et al 2000).

Det har vore lengst tradisjon for å nytta ei resultatløn med individbasert belønning. Men bruk av gruppebaserte belønningssystem ser ut til å ha hatt ei auke. Dette kan forståast i samanheng med at det vorte meir vanleg å nytta arbeidsgrupper eller team for å auka produktiviteten i bedriftene (Kuvaas 2008a). Fleire understrekar at val av belønningsform må ta utgangspunkt i kva mål bedrifta har med lønssystemet. Onshuus og Vik (2003) tilrår eit system basert på ein balanse mellom dei ulike belønningsformene. Dette for å sikra seg at dei tilsette ikkje berre har fokus på eiga måloppnåing.

### **2.2.3 Subjektive eller objektive kriteria?**

Eit sentralt punkt er å avgjera om ein vil basera belønningssystemet på objektive eller subjektive kriterium. Objektive kriteria er normalt kvantifiserbare og kan uttrykkjast i talfesta storleikar. Dei subjektive resultatmåla baserer seg på at den overordna gjer ei skjønsmessig evaluering av kva resultat som er oppnådd. Dersom måloppnåing kan målast og talfestast, er det eit godt grunnlag for objektiv vurdering ut frå objektive kriterium. Dersom dette ikkje er

tilfelle, kan det å laga objektive kriterium vera vanskeleg. I slike høve kan det vera eit alternativ å basera løna på ei subjektiv vurdering frå næraste leiar. Fordelen med å bruka objektive resultatmål, er at desse er meir konkrete, og at det er lettare å forstå kva som ligg til grunn for lønstildelinga. Ein kan også unngå smisking og favorisering. Men dersom det ikkje finst gode resultatindikatorar på alle relevante omsyn, og løna berre kan knytast til dei dimensjonane som let seg måla, kan det lett oppstå vridingseffektar (jf. kap.2.1.2:5).

Ulempene med dette er at fokus vert retta inn mot det som let seg måla, og arbeidstakarane vil kanskje la vera å bruka tid på andre oppgåver eller delar av arbeidet, som også er viktig. Ein av fordelane med subjektiv vurdering, er at ein nettopp kan unngå desse vridingseffektane (Colbjørnsen et al 2000). Denne argumentasjonen byggjer på at arbeidsgjevar kjenner arbeidstakarane godt, og derfor er i stand til å foreta ei meir heilskapleg vurdering av arbeidstakaren. Ulempa med subjektive kriterium er knytt til at systemet er sårbart for smisking og favorisering, og at den overordna får stor makt. Ein måte å redusera denne tendensen på, er å la to ulike personar foreta ei vurdering uavhengig av kvarandre, for å sikra seg so kalla interrater-reliabilitet (ibid).

#### **2.2.4 Kva insentivstyrke?**

Resultatløna sin prosentdel av den totale løna vert kalla for insentivstyrke (ibid). Bragelien (2001) anslår at insentivstyrken ikkje bør vera lågare enn 10 % med tanke på at belønninga skal ha noko motiverande effekt. Han meiner også at den ikkje bør vera høgare enn 30 % av den totale løna, for då blir risikoen for arbeidstakarane for stor. Samstundes er det viktig å vera klar over at risikoviljen kan variera frå arbeidstakar til arbeidstakar. Kor stor insentivstyrken bør vera er avhengig av fleire faktorar. Ein av rammefaktorane er arbeidstakarane sine moglegheter til å påverka eigne resultat. Dersom tilhøve utanfor arbeidstakaren sin kontroll har stor innverknad på resultatet, kan det verka frustrerande å ha høg insentivstyrke. Dersom systemet er utsett for vridingseffektar (jf. kap.2.1.2) bør heller ikkje insentivstyrken vera for høg, då dette kan forsterka den negative effekten. Hovudregelen er at til meir velfungerande resultatløssystemet er, til høgare insentivstyrke kan ein tillate seg å ha (Colbjørnsen et al 2000, Kuvaas 2008a).

#### **2.2.5 Kva tidsintervall?**

Ei anna viktig avgjerd dreiar seg om å bestemma tidsintervall for tildeling av resultatbonusar. Med utgangspunkt i teoriar om operant betinging, vil det vera mest effektivt at åtfærd vert

belønna like etter den har funne stad (Kaufmann & Kaufmann 2005:184). Det same gjeld dersom ein ser på menneske som tenkjande og rasjonelle. Dersom det er kort tid mellom åtferd og belønning, vil det vera lettare å forstå kva som har ført til belønninga, og dermed vera lettare å gjenta ønska åtferd. Dersom tidintervallet vert for stort kan desse samanhengane vera vanskeleg å få tak i, og belønninga kan mista noko av si motiverande kraft. Eit problem med å leggja opp til eit belønningssystem med korte tidsintervall, er at det i mange type arbeid kan ta lang tid før ein ser resultat av arbeidet som er utført (Colbjørnsen et al 2000).

### **2.2.6 Reelle eller symbolske belønningar?**

Det kan vera nyttig å skilja mellom omgrepa reell og symbolsk belønning. *Reell* belønning omfattar manifeste gode, som til dømes løn og andre gode. Dette er gode som kan gjevast ein pengemessig verdi. Døme på *symbolske belønningar* kan vera ros for godt utført arbeid eller positiv merksemd på annan måte. Vanlegvis har ikkje denne forma for belønning noko pengemessig verdi, eller den er så liten at den ikkje vert sentral i belønninga (Gagliardi 1990 i Jacobsen og Thorsvik 2007). Som regel kan det vera vanskeleg å skilja klårt mellom desse to ulike omgrepa i praksis, då reell belønning også ofte vil inkludera ei symbolsk belønning. Til dømes vil forfremjing ofte medføra at ein både får høgare status og høgare løn. ECON (2002) viser til at belønning er eit vidare omgrep enn løn, og strekkjer seg ut over det som arbeidstakarane får betalt i kroner og øre. Omgrepet belønning inkluderer også ei rekkje sosiale og psykologiske faktorar, som til dømes anerkjenning, ros og kjensle av sjølvrespekt.

## **2.3 KS sine føringar**

Kommunenens Sentralforbund (KS) gjev i sitt strategidokument føringar for lokal lønsdanning. Her peikar dei på følgjande punkt: Verksemda må ha klare resultatmål, ein klar lønsstrategi, regelmessige lønssamtaler, føreseielege kriteria for resultatløn, vurderingane må vera objektive og det må vera samheng mellom overordna mål og belønning (2006). Desse føringane kan seiast å vera i tråd med dei føresetnadene som Læg Reid (1991, 1995), Ingraham (1993), Ivarson (1996), Nordhaug (2002), Bråten og Langeland (2003) og Torsvik (2003) legg til grunn for eit funksjonelt resultatlønsystem.

## **2.4 Presentasjon av kaskommunen**

For å kunne setja søkjelys på motivasjonsteoriane sin praktiske verdi og vurdera problemstillinga i høve til empiri, har eg valt ut ein kommune som kasus. I dette avsnittet vil eg først

presentera kaskommunen og bakgrunnen for val av denne. Deretter gjer eg kort greie for hovudpunkta i lønsmodellen som har vore lagt til grunn for forhandlingane i 2004 og 2006. Dette inneber at eg ikkje vil gjera noko analyse eller gå i djupna når det gjeld innhaldet i lønsplanen, då dette vil bli for omfattande i denne studien.

#### **2.4.1 Lokal løn i kaskommunen**

Kommunen vert ikkje nemnt med namn i denne rapporten. Bakgrunnen for dette er knytt til det å kunne ivareta anonymiteten til informantane og arbeidsstaden deira (jf. kap.4.4.1). Eit anna argument, er at eg har hatt eit ønske om å retta fokus mot det generelle og overførbare i studien, framfor å ha fokus på denne ein skilde kommunen (jf. kap.4.5.3).

Kommunen som er valt som studieobjekt, tok i bruk ein lønsmodell som inkluderer resultatløn hausten 2004. Dette var ein ny tanke for lærarane, då det tidlegare i stor grad har vore sentrale føringar på fastsetjing av løn. Objektive kriterium som utdanning og ansiennitet har i hovudsak vore lagt til grunn for lønsfastsetjing, til tross for at lokale lønsforhandlingar vart innført for statleg tilsette allereie i 1992. Frå år 2000 starta ordninga med lokale lønsforhandlingar på kommunenivå, der eit sentralt prinsipp var at partane lokalt skulle utarbeida ein lokal lønspolitikk som skulle liggja til grunn for forhandlingane. I tillegg vart prinsippet om avlønning etter kompetanse vidareført (Partssammensatt utvalg 2006). Men utover dette vart det no gjeve rom for at den lokale lønspolitikken skulle spela ei meir strategisk rolle i tenesteproduksjonen, mellom anna med ei dreining mot individuell og resultatbasert avlønning (Eide et al 2000, KS 2001). Kaskommunen hadde på det tidpunktet ikkje utarbeidd ein lokal lønspolitikk, og partane vart raskt samde om at den lokale potten skulle fordelast på grupper av lærarar ut frå objektive kriterium. Utdanningsforbundet var godt nøgd med ordninga (Abrahamsen 2006).

Våren 2004 starta arbeidet med ein lokal lønspolitisk plan for kommunen, som mellom anna skulle liggja til grunn for 4.A.1-forhandlingane hausten 2004. Det er desse forhandlingane som har vore utgangspunkt for denne studien. Og eg vil derfor gjera kort greie for kva som kjenneteiknar desse forhandlingane.

4.A.1 -forhandlingane (HTA 2004) vert gjerne kalla dei ordinære lokale forhandlingane. Forhandlingane gjev rom for å operera med individuelle lønstillegg basert på kvalitative kriterium. I tillegg gjev forhandlingane rom for å forhandla om faste lønsjusteringar og om endra plassering i stillingsregulativet for både einskildpersonar og for grupper av tilsette.

Forhandlingane vert gjennomførte ved at det sentralt vert bestemt at det skal setjast av ein viss del av den totale lønsmassen til lokale forhandlingar (ibid)<sup>2</sup>. I tillegg har partane lokalt stått fritt til å auka den økonomiske ramma for forhandlingane. Dette har i lita grad vore gjort i kaskommunen (Abramsen 2006).

Forhandlingsutvalet på arbeidsgjevarsida har vore samansett av kommunalsjef for oppvekst og kultur, samt tenesteleiar, som også er rektor for skulen. I tillegg har det vore med ein konsulent frå støttefunksjonen til kommunen, som har personalsaker som hovudarbeidsområde. Frå Utdanningsforbundet har det møtt tre representantar, som er oppnemnt som forhandlingsutval av Utdanningsforbundet lokalt. Arbeidsgjevar har vore stilt fritt med omsyn til kva lærarar og kor mange lærarar som dei vil tilby lokal løn. Storleiken på dei lokale tilleggga for den skulen som har vore med i studien, har vore delt i tre hovudgrupper på høvesvis kr.3000, kr. 6000 og kr. 8000.

Den nye lønsmodellen vart introdusert og teken i bruk til tross for usemje mellom skuleeigar og Utdanningsforbundet. Den største innvendinga til Utdanningsforbundet var at arbeidet med utviklinga av planen gjekk for raskt, og at det vart lagt føringar for den lokale løna som var lite gjennomtenkte og vanskelege å gjennomføra i praksis. Utdanningsforbundet stilte mellom anna spørsmål ved om det var mogleg å innføra ein resultatbasert lønsmodell, så lenge det ikkje var utarbeidd stillingsforklaring og mål for kvar einskild stilling/tilsett som skulle vurderast (ibid).

Mellom forhandlingane vart det gjort ei evaluering, der samtlege arbeidstakarorganisasjonar gav klare meldingar om at dei ikkje ønskte eit lønssystem basert på resultatløn. Dette synet fekk ikkje gehør hjå arbeidsgjevar. Utdanningsforbundet fremja også ønske om å berre forhandla på grupper av lærarar og ikkje på einskildpersonar, utan at dette vart imøtekome. Resultatet vart at den same lønsmodellen vart lagt til grunn for forhandlingane både i 2004 og 2006 (ibid).

Kommunen er hovudsakleg valt ut på bakgrunn av at den har gjennomført lokale forhandlingar med utgangspunkt i ein lønsmodell med resultatløn heile to gongar. I tillegg har det vore ei medverkande årsak at eg har jobba i kommunen og har erfaringar med praktisering av lønsordninga både frå arbeidsgjevarsida, som tillitsvalt og som vanleg arbeidstakar. Utfyllande informasjon om kommunen og utval av skule og informantar vert presentert under

---

<sup>2</sup> Viser til ECON-rapport nr. 37/02, *Belønning av effektivitet og kvalitet i kommunal sektor*, kap.4, for meir informasjon om lokale forhandlingar og spelerommet for lokal lønsdanning innan KS-området.

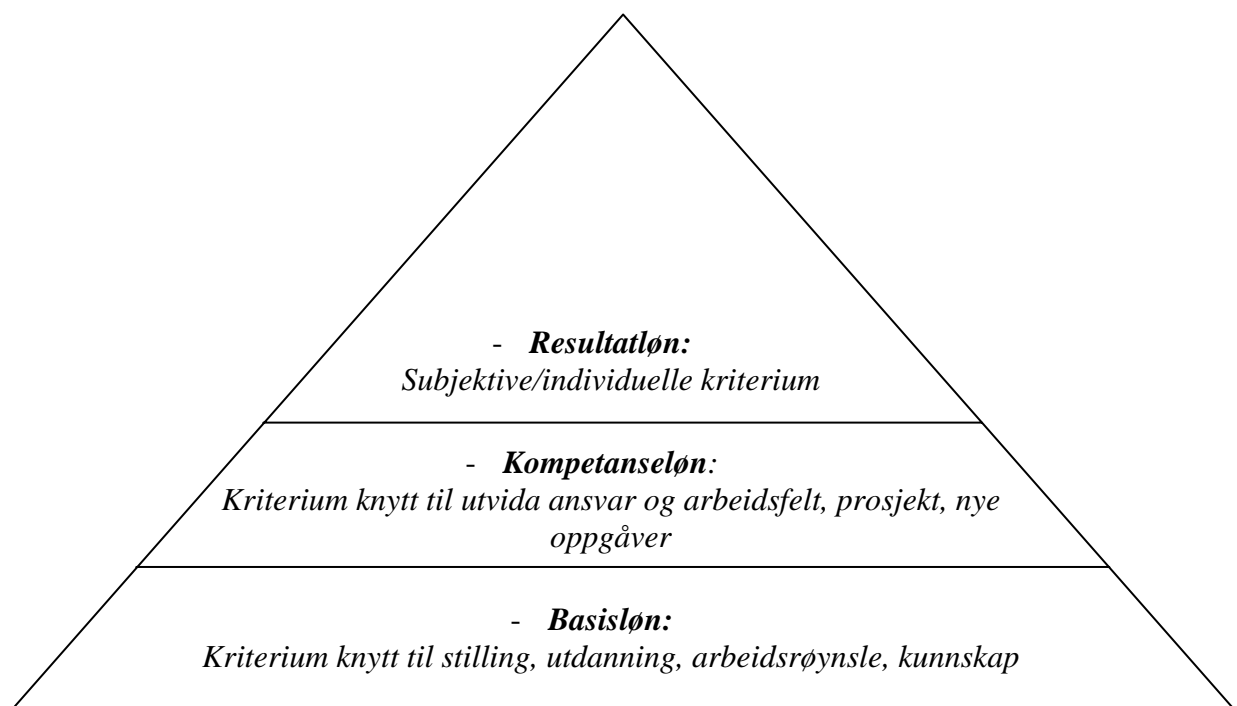
kap 4.2. Søkjelyset i denne undersøkinga har derfor vore på kauskommunen si praktisering av resultatlønsordninga, men eg drøftar i kva grad empiriske funn og analyser kan la seg overføra til andre kommunar (jf. kap.4.5.3).

## 2.4.2 Presentasjon av den lokale lønsmodellen

I dokumentet ”Lokal lønspolitikk” (2004) kjem det fram at målet med lønspolitikken er:

- Å rekruttera og behalda kvalifiserte medarbeidarar på alle plan
- Å sikra samanheng mellom løn, stillinga sitt innhald og personleg kompetanse
- Å verke rettferdig i samanliknande grupper
- Å sikra høve til lønsutvikling for alle tilsette
- Å motivera til kompetanseutvikling

Ut frå dette vert det sagt at den overordna lønspolitikken skal ta utgangspunkt i ei tredeling mellom basisløn, kompetanseløn og resultatløn. Det vert presisert at basisløna skal utgjera den største delen, medan resultatløna skal utgjera den minste løna.



Figur 2.1 Modell for lokal lønsfastsetjing i kauskommunen



Til **basisløna** er det knytt følgjande kriterium:

1. Formalkompetanse
2. Realkompetanse
3. Ansvar i stillinga

Til **kompetanseløna** er desse kriteria nemnt:

1. Rettleiing og utviklingsoppgåver
2. Faglege forsøk, prosjekt, utprøving/utvikling av nytt materiell
3. Innsats- og resultatoppnåing
4. Vilje til eigenutvikling

Til **resultatløna/den individuelle løna** følgjer desse punkta:

1. Mål, prosess- og resultatorientering
2. Bidrag til fornying, forbetring og omstilling
3. Tek initiativ, tek ansvar, arbeider sjølvstendig, er engasjert og lojal
4. Empati, syner omsorg, sosial kompetanse og miljøskapande innsats

I den lokale lønsplanen er det teke med utfyllande kommentarar til kvart av punkta, som ei utdjuping av korleis kriteria kan tolkast (vedlegg 1). Det kjem ikkje fram i planen at det er noko rangering mellom dei ulike kriteria under kvart av hovudpunkta.

## Kap. 3 TEORETISK FORANKRING - TEORiar OM MOTIVASJON

Den viktigaste innsatsfaktoren i arbeidslivet i dagens kunnskapssamfunn er ikkje lenger kapital, bygningar eller utstyr, men menneske sjølv (St.meld nr. 30 (2003/04)). I samband med tema som arbeidsinnsats, effektivitet og lønsemd i kunnskapsintensivt arbeid vert den menneskelege kapitalen stadig viktigare, og lærarane vert i mange samanhengar utpeika som skulen sin viktigaste ressurs<sup>3</sup>. Kva som motiverer til arbeidsinnsats vert trekt fram som sentralt i høve til kvalitet i arbeidsutøvinga (Kaufmann & Kaufmann 2005, Jacobsen og Thorsvik 2007). Omgrepet motivasjon er eit viktig stikkord.

Motivasjon vert ofte skildra som ei drivkraft som får menneske til å handla, å setja i verk ein aktivitet og til å oppretthalda aktiviteten (Skaalvik 2007). Det er derfor tre hovudspørsmål som er viktig når det gjeld motivasjon: kva som set åtferda i gang, kva som gjev den retning, og kva som held den ved like (Kaufmann & Kaufmann 2005). Skaalvik (2007) viser vidare til at omgrepet motivasjon ofte vert oppfatta som ein kvantitativ dimensjon, til dømes noko ein har mykje eller lite av. Til dette seier han at det er like viktig å spørja seg *kva* som motiverer og *kva* ein er motivert for. Haukedal støttar dette synet, og understrekar at det er viktig å ha kunnskap om *kvifor* og *korleis* motivasjonsprosessar går føre seg (2005b:129). Martinsen (2004) argumenterer for at løysinga på *motivasjonsmysteriet* først og fremst er å skaffa seg brei kunnskap om teoriar og forskning omkring motivasjon. Ut frå dette kan ein så vurdere ulike motivasjonelle tilhøve ut frå konteksten. Han nemner ulike faktorar som til dømes; kva som kjenneteiknar individa i organisasjonen, kva oppgåver dei tilsette arbeider med, kva sosiale tilhøve som pregar samspelet, og kva organisasjonskultur som dominerer i organisasjonen (ibid:165). I denne oppgåva vil eg ta utgangspunkt i Kaufmann & Kaufmann sin definisjon av omgrepet motivasjon:

*”Motivasjon som de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet i forhold til måloppnåelse”* (2005:43).

Denne definisjonen gjenspeglar at det finst fleire innfallsvinklar til å forklare menneskeleg motivasjon. Teoriane er nødvendigvis ikkje motstridande, men kan i mange høve komplimentera kvarandre. Gjennom teoriutvalet mitt har eg eit ønske om å presentere ulike

---

<sup>3</sup> Fleire offentleg dokument understrekar dette, til dømes ”Situasjonsbeskrivelse av grunnopplæringa” (UFD 2003:31), ”Læringsmiljø i skole og lærebedrift. Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringa (2005-2008)” Utdanningsdirektoratet 2005:5) og ”En snarvei til kompetanseberetninga for Norge 2005” (UFD 2005:11).

syn med tilhøyrande ulike faktorar som kan påverka den menneskelege motivasjonen. Målet er at dei ulike teoriane skal kunne vera med på å kasta lys over empirigrunnlaget mitt. Ut frå dette har eg valt å sjå nærare på to hovudgrupper av teoriar.

Eg startar med teoriar som tek utgangspunkt i menneske som instrumentelle og rasjonelle vesen, som føretek val ut frå stimuli eller tanken om nyttemaksimering. Teoriane argumenterer for at menneske sine handlingar blir bestemt og kan styrast ut frå ytre stimuli. Dei materielle faktorane vert vektlagd, då teoriane baserer seg på økonomifagets hovudføresetnader. I denne gruppa av teoriar har eg valt ut McGregors TeoriX-leiarar, forsterkings-teori, sosial læringsteori, forventningsteori, målsettingsteori og teori om målstyring. Når det gjeld forventningsteori og målsettingsteori, så avgrensar desse læringsteoriane seg ikkje berre til å gjelda ytre motivasjonsfaktorar. Teoriane skildrar psykologiske tilhøve, som verkar inn på motivasjon og åtferd uavhengig om det er snakk om ytre- eller indre motivasjonsfaktorar. Dei kan dermed gje oss verdifulle perspektiv med tanke på utforming og bruk av løns- og belønningssystem ut frå fleire innfallsvinklar. Eg har likevel valt å plassera teoriane i denne første gruppa, då eg ser at teoriane ofte vert knytt til tanken om det økonomiske mennesket (Langeland 1999, Torsvik 2003, Kuvaas 2005b).

Teoriane i *hovudgruppe ein* har vore utsett for kritikk, og den største innvendinga har vore at dei undervurderer mennesket. Med eit utvida perspektiv frå eit behavioristisk til eit humanistisk syn på mennesket, så får dette følgjer for at også andre individuelle faktorar er sentrale når det gjeld utvikling av motivasjon. Dette er eit fellestrekk for dei teoriane eg har plassert i *hovudgruppe to*. Her trekkjer eg inn McGregor Teori Y-leiarar, som eit alternativ til tanken om det ytre motiverte- og materielle mennesket. Teorien legg til grunn at menneske let seg motivera av indre motivasjonsfaktorar. Det kan vera individuelle faktorar, som til dømes oppleving av meistring, læring og autonomi, eller sosiale faktorar, som til dømes oppleving av anerkjenning og sosial tilhørigheit. I denne hovudgruppa av teoriar tek eg utgangspunkt i Herzberg sin tofaktorsteori, Hackman og Oldham sin teori om jobbeberikelse og Deci og Ryan sin sjølvbestemmelsesteori. I tillegg knyter eg inn likeverdsteori og teori om rettferd i prosedyrar, sjølv om desse læringsteoriane ikkje nødvendigvis er avgrensa til å berre gjelda indre motivasjonsfaktorar. Eg har likevel valt å plassera desse teoriane i den andre hovudgruppa, då dette er teoriar som vektlegg sosiale tilhøve. *Hovudgruppe to* av teoriar kan igjen delast i to når det gjeld motivasjonsfaktorar, individuelle- og sosiale faktorar. Men sidan fleire av teoriane omtalar begge desse tilhøva, har eg av praktiske årsaker valt å presentera dei i same hovudgruppe. I avrundinga av dette kapitlet presenterer eg ein teorimodell, og der vil eg

derimot visa til ei tredeling av motivasjonsfaktorar inndelt etter materielle-, individuelle- og sosiale faktorar. Denne modellen vert lagt til grunn for analysen, som følgjer i kapittel 6. Innleiingsvis vil eg no først gjera greie for kva som kan liggja i det sentrale skiljet mellom ytre- og indre motivasjon.

### **3.1 Ytre eller indre motivasjon som kjelde til arbeidsmotivasjon**

*Indre motivasjon* omfattar ei eiga indre tilfredsstilling i å utføra ei bestemt oppgåva. Det kan til dømes vera positive følelsar knytt til innsats eller oppnådde resultat (Herzberg 1966). Skaalvik (2007) skildrar indre motivasjon som behov eller driv innanfrå, og Deci og Ryan seier at ein person som er indre motivert handlar fordi aktiviteten i seg sjølv er interessant, morosam eller triveleg (2000). Dersom intensjonen for å utføra oppgåva kan knytast opp mot sjølvutvikling eller sjølvutfolding, kan personen seiast å vera indre motivert. Handlinga er fri for press og fullt ut sjølvbestemt og kompetansegevande. Kjelda til motivasjon ligg altså i sjølve utføringa av arbeidet. Men indre motivasjon har også ofte ei sosial side. Kva vi verdset er avhengig av korleis vi opplever oss sjølve i høve til andre. Denne samanhengen vert understreka i sosial identitetsteori, som framhevar motivasjonen sin sosiale natur (Rise & Einarsen 2002). Ut frå dette perspektivet handlar motivasjon også om vår plassering i og tilhørigheit til sosiale grupper. Inn under omgrepet indre motivasjon plasserer eg derfor både dei individuelle og dei sosiale motivasjonsfaktorane. Dei individuelle faktorane knyter eg opp mot dei teoriene som tradisjonelt vert rekna som behovsteoriar. Dette perspektivet utvidar eg deretter ved å inkludera sosiale faktorar ved hjelp av teoriar som vektlegg sosiale tilhøve.

Når kjelda til motivasjon ikkje ligg i sjølve utføringa av arbeidet, kan drivkrafta liggja i eit mål utanfor sjølve oppgåva. Vi seier då at personen er *ytre motivert* eller *motivert ut i frå* (Kuvaas 2005b). Den ytre motiverte åtferd er kjenneteikna av at vi kan vera drivne av krav frå andre rundt oss eller av indre press frå oss sjølv (Deci og Ryan 2000). *Ytre motivasjon* er soleis betinga av ei form for ytre belønning utover det å utføra eller løysa oppgåva. Løn og frynsegode er døme på dette, og kjem inn under det som eg i denne avhandlinga kallar materielle faktorar.

Felles for begge motivasjonsformene er at aktiviteten er eit resultat av ei lystbetinga erfaring eller ei forventning om ei lystbetont erfaring, anten det er indre glede ved eit gjeremål eller håp om framtidige belønningar. Eit anna fellestrekk er at både indre og ytre motivasjon

baserer seg på den einkilde personen si oppleving av oppgåva. Kuvaas er inne på at det kan vera vanskeleg å skilje klårt mellom kva som utgjer indre og ytre motivasjon for den einkilde i ulike situasjonar. Her skisserer han ein grei hugseregulering som seier at det går eit viktig skilje i om motivasjonen ligg innanfor eller utanfor aktiviteten (2005b:33). Imsen (2005) viser til at vilje er eit sentralt omgrep når det gjeld indre motivasjon, og knyter dette til humanistisk teori. På den andre sida er ytre belønning eit viktig ledd i behavioristiskorienterte teoriar.

## **3.2 Materielle faktorar - med appell til det instrumentelle og økonomiske menneske**

### **3.2.1 McGregor Teori X-leiarar**

McGregor (1960) sin Teori X-leiarar byggjer på ei oppfatning av menneske som anten late og umotiverte eller smarte opportunistar, som berre er opptekne av å følgja egne interesser.

TeoriX-leiarar representerer desse tankane:

- Menneske har ein ibuande motvilje mot å arbeida og vil om mogleg unngå dette
- Menneske må derfor tvingast, kontrollerast, styrast og truast med straff for at det skal yta ein innsats
- Menneske ønskjer å bli leia av andre, samt å unngå å ta ansvar
- Menneske har materielle behov

Tankane gjenspeglar eit behavioristisk menneskesyn med vektlegging på ytre belønningsmotivasjon. Tankegangen har vore dominerande når det gjeld organisasjon og leiing til ut på slutten av 1950-talet.

### **3.2.2 Forsterkingsteori**

Forsterkingsteori er eit anna bidrag i argumentasjonen for å nytta pengar som motivasjonsmiddel. Denne typen motivasjonstenking er inspirert av læringspsykologien. Pavlov (1902, i Robbins 2003) er kjend for omgrepet "klassisk betinging," som inneber at menneske tilpassar åtferda si til dei stimuli som dei vert utsette for. Dette betyr til dømes at personar som vert straffa kvar gong dei viser ei uønska åtferd, etterkvart vil læra seg kva som er ønska åtferd og handla ut frå dette. Skinner (1971) byggjer vidare på denne tanken og knyter til omgrepet forventning. Menneska si åtferd vert påverka av deira forventningar til kva konsekvensar eller

følgjer åtferda vil få. Dette betyr at personen nødvendigvis ikkje treng å bli utsett for til dømes straff som eit konkret stimuli, men at det er nok at ho forventar ein slik reaksjon.

### 3.2.3 Sosial læringsteori

Bandura (1986, 2000) legg også vekt på betydinga av forventning, forsterking og straff i sin sosiale læringsteori. Bodskapen er at det skjer ei læring hjå den einskilde ved at ein observerer andre si åtferd og konsekvensane av andre sine handlingar, ei form for modell-læring.

Bandura skildrar fire ulike føresetnader som er vesentlege for at modell-læring skal kunne skje:

- *Merksemd* inneber at det er avgjerande at merksemda vert retta mot modellen og modellen sine handlingar.
- *Prosessering av informasjon* inneber at den som skal imitera åtferd må kunne hugsa åtferda til modellen.
- *Motivasjon* inneber at den som skal kopiera åtferd må vera motivert for dette. Teorien legg til grunn at motivasjon vert fremja av *reinforcement* (forsterking). Eit sentralt skilje går mellom *observert reinforcement* og *opplevd reinforcement*. Bandura argumenter for at det ikkje er tilstrekkeleg å berre observera at andre mottok reinforcement. Det er avgjerande at ein sjølv også opplever å få tildelt reinforcement etter at ei åtferd er utført. For at handlinga som er lært skal bli gjentatt, legg Bandura til grunn at det må føreliggja eit insentiv, "outcome expectancy", ei forventning om at åtferda må føra til ein ønska konsekvens (1986).
- *Potensiale* er den siste føresetnaden for modell-læring, og inneber at modell-læring må tilpassast den einskilde sitt utviklingsnivå og potensiale.

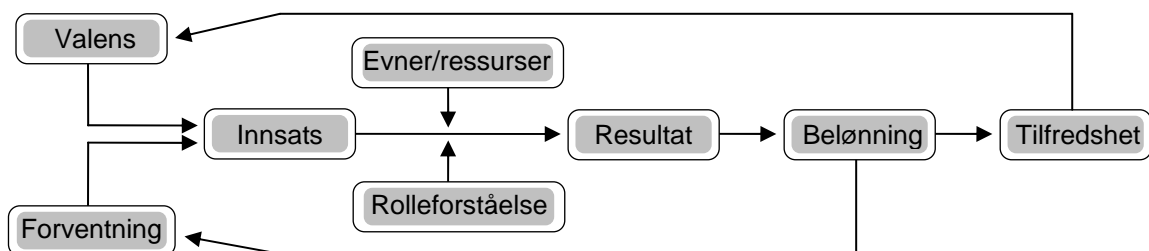
### 3.2.4 Forventningsteori

Valteori eller forventningsteori er ein kognitiv teori som oppstod som eit motstykke til behaviorismen sitt åferdsorienterte syn på motivasjon. Teorien tek utgangspunkt i at mennesket er eit rasjonelt vesen, som tek bevisste val ut frå kva nytte eller gevinst vala kan få med omsyn til personleg måloppnåing (Vroom 1964). Teorien byggjer på ein ide om at folk til ei viss grad veit kva dei ønskjer og korleis dei kan oppnå dette. Åtferd vert dermed knytt til forventning om framtidige belønningar. Dersom ein tek utgangspunkt i at ein person alltid vil velja resultat som gjev mest nytte, legg teorien til rette for at vi kan sjå i førevegen kva åtferd menneske vil velja. Derfor er det viktig med kunnskap om korleis menneske reflekterer og gjer desse vala. Vroom (1964) knyter arbeidsmotivasjon til tre sentrale omgrep, der han seier

at motivasjon er eit resultat av valens, instrumentalitet og forventning<sup>4</sup>. Her opererer han med ein motivasjonsformel, som tilseier at  $F = V * I * E$ , der det er eit multiplikativt tilhøve mellom dei ulike grunnelementa. Han argumenterer for at motivasjonen vil vera på topp når verdien av alle tre faktorane er på topp. Dersom ein av faktorane har verdien null vil den totale motivasjonen også vera null, sjølv om skåren på dei to andre elementa er høg.

Med utgangspunkt i denne teorien, er det viktig at avlønninga vert opplevd som viktig (valens), at dei tilsette har tru på at prestasjonane deira vert belønna (instrumentalitet) og at dei opplever og ser ein samanheng mellom eigne handlingar og lønsresultat (forventning). Pinder (1984) viser til døme med bonusordningar, og spesifiserer modellen ved å peika på at det er viktig at dei tilsette forstår og opplever at det å prestera vil verka positivt i høve til å få meir løn. Dei tilsette må sjå og forstå samanhengen mellom prestasjon og lønstildeling. Det vert også viktig å ta omsyn til om oppnådde resultat gjev den belønninga som ein forventar, og om belønninga fører til forventa tilfredsstilling i høve til innsatsen som er lagt ned. Her er det rimeleg å tru at den grad av tilfredsheit eller misnøye ein erfarer, vil påverka korleis ein i framtida vil verdsetja belønninga. Dette inneber at ein kan operera med ei tilbakemeldingsløyfe frå tilfredsheit til valens, og frå belønning til forventning.

I tillegg vil andre element, som til dømes personen sine ferdigheiter/kunnskapar og rolleforståing/-forventning kunne påverka arbeidsmotivasjonen.



Figur 3.1: Sentrale element i forventningsteorien<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Valens (V= valence) uttrykkjer kor viktig eller nyttig ein opplever at verdien av belønninga er. Instrumentalitet (I= instrumentality) er knytt til kor vidt ein forventar at gode resultat vert belønna. Forventning (E= expectancy) uttrykkjer i kva grad ein forventar at eigne handlingar/innsats vil leia til resultat.

<sup>5</sup> Modellen er laga med utgangspunkt i modell henta frå Jacobsen og Thorsvik (1997:205)

Denne teorien kan soleis gje konkrete retningslinjer for utforming og praktisering av eit belønningssystem, og ha verdi som strukturerande reiskap. Elementa leiinga har å spela på er forventnings-, instrumentalitets- og valensfaktorane. I tillegg er det viktig å ta omsyn til at ytre tilhøve, som ferdigheiter/evner og rolleforståing. Med utgangspunkt i desse elementa blir utfordringa å byggja opp eit system av løn og insentiv som gjer det attraktivt for den einskilde å velja den åtferda som verksemda er tent med.

### 3.2.5 Målsettingsteori

Målsettingsteorien er ei vidareføring av forventningsteorien, og byggjer også på føresetnaden om at åtferd er ein funksjon av bevisste val og intensjonar. Teorien vart først utvikla av Locke, og seinare vidareutvikla i samarbeid med Latham (Latham & Lee 1986). Ideen i teorien er at det å setja seg mål verkar motiverande. Dersom ein set seg relativt høge mål vil ein vanlegvis yta meir enn om ein set seg lågare mål eller ikkje har klare førestillingar om kva ein vil prestera (Locke og Latham 1990, 2006). Motivasjonen vert skapt ved at ein opplever eit mistilhøve mellom det ein faktisk gjer og det ein gjerne vil prestera. Ved å påverka dei tilsette sine mål kan leiinga dermed styra motivasjon og åtferd. Teorien har etablert fire punkt for måloppnåing som har fått brei støtte frå forsking :

- Konkrete mål framfor diffuse og generell mål. Her vert det påpeika at kvantitative og målbare mål med klare tidsfristar fungerer best.
  - Høg vanskegrad framfor lett vanskegrad, men måla må vera oppnåelege
  - Regelmessige tilbakemeldingar, som kan gje ein peikepinn på om ein er på rett veg
  - Høgare motivasjon dersom: 1) den tilsette har evne til måloppnåing og ein følelse av self-efficacy, og 2) den tilsette aksepterer og forpliktar seg til måla
- (Luthans 1995, Locke og Latham 1990, 2006).

I arbeidet med å motivera medarbeidarar til innsats med utgangspunkt i målsettingsteori, er det viktig å vera klar over at det kan vera store skilnader i subjektiv meistringsevne (self-efficacy) hjå ulike medarbeidarar. Denne meistringsevna er ofte meir tonegjevande enn personen sine objektive evner (Bandura 1986). Dette inneber at dei same verkemidla kan gje ulike utslag for ulike medarbeidarar. Eit anna sentralt spørsmål, som har vore mykje debattert, er i kva grad resultata har vist seg å bli betre dersom den einskilde har hatt moglegheit til å delta i målsettingsprosessen. På dette området er forskingsresultata ikkje samstemde. Nokre viser til at dei tilsette vil akseptera måla lettare dersom dei sjølve får vera med på å bestemma



måla. Locke hevdar derimot at dette slett ikkje er nødvendig. Det er tilstrekkeleg at måla vert formidla slik at dei tilsette forstår meininga med dei (2001). Uansett kva synsvinkel ein legg til grunn, kjem ein ikkje bort frå at det er eit viktig prinsipp at mål vert avklart mellom leiar og underordna.

I følgje Haukedal vil eit målorientert belønningssystem i skulen fungera best dersom måla er kjende, aksepterte og at dei tilsette forpliktar seg til dei. Vidare er det viktig at måla er spesifikke og utfordrande, samstundes som dei vert opplevd som oppnåelege (2005a:386). Dette inneber at fleire element må vera ivaretekne:

- Mål må avtalast i samarbeid mellom leiar og medarbeidar
- Mål må vera på eit generaliseringsnivå som er tilpassa den aktuelle jobbsituasjonen
- Nødvendig støtteapparat og moglegheit for oppfølging må vera tilstades
- Nødvendig kompetanse må vera på plass hjå både medarbeidarar og leing
- Måloppnåing må vera knytt til gjeldande insentivsystem (Haukedal 2000:68).

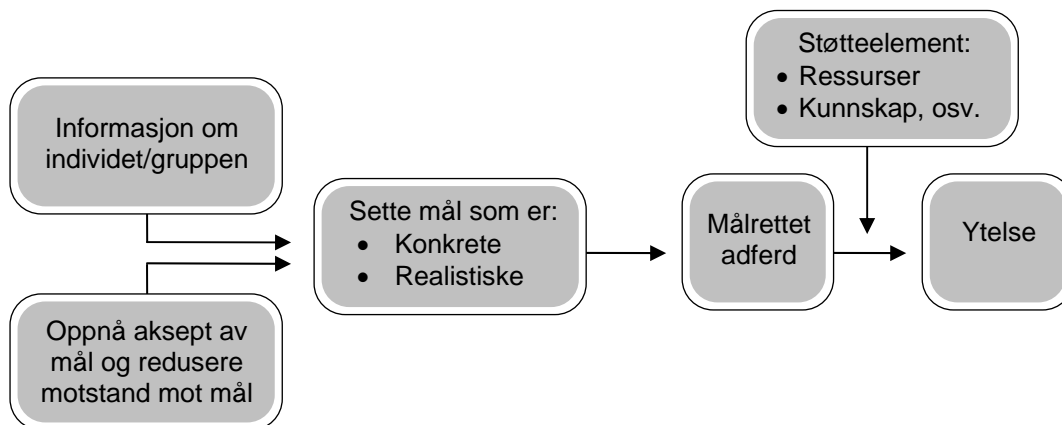
Dersom desse føresetnadene ikkje er tilstades, kan resultatet bli eit dysfunksjonelt motivasjonsklima (ibid).

### **3.2.6 Frå målsetting til målstyring**

Prinsipp frå målsettingsteorien ligg tilgrunn for målstyring som inneber ein ”*systematisk modell for å fremme ytelser gjennom konkrete målsettinger*” (Kaufmann & Kaufmann 2005:53). Intensjonen med styringsverktøyet er at det skal fremja arbeidstakarane sin motivasjon og medverka til ei betre koordinering og samordning av mål i organisasjonen.

Latham og Locke (1979) har med utgangspunkt i ei rekkje forskingsprosjekt utvikla ein modell som skisserer ein framgangsmåte for å utforma mål i organisasjonar. Modellen omfattar tre sentrale prosessar:

- 1) å bestemma mål, som er konkrete og realistiske
- 2) å få dei tilsette til å akseptera måla, eventuelt overvinna motstand mot oppsette mål
- 3) å leggja tilhøva til rette for løysing av oppgåvene



Figur 3.2: Sentrale element i målsettingsteorien ( Etter Latham & Locke 1979)<sup>6</sup>

Her peikar Latham og Locke på tre aktivitetar som er viktige for å kunne utforma mål som motiverar.

- a) *Å tilpassa mål til individ og grupper:* Måla må vera klart formulerte og kvart ein skild individ og gruppa må oppleve måla som realistiske utfordringar. Måla må tilpassast sjølvtilitt, evner og ytre tilhøve ved arbeidssituasjonen.
- b) *Å oppnå oppslutnad om mål og overvinna motstand:* Her peikar Latham og Locke på betydninga av enkle arbeidsinstruksar og eit godt tillitstilhøve mellom overordna og medarbeidar, der ein støttande leiarstil står sentralt. Det vert også vist til betydninga av å trekkja dei tilsette med i målsettingsprosessen.
- c) *Å tilretteleggja støtteelement:* Dette inneber at ein sikrar seg at medarbeidarar har dei ferdigheitene og den kunnskapen som er nødvendig for å løysa oppgåvene på ein tilfredsstillande måte. Det vert også vist til positive effektar av at dei tilsette utarbeider verksemdsplanar, og at leiinga følgjer den tilsette opp med konkrete tilbakemeldingar.

Systematisk målstyring (MBO)<sup>7</sup> inneheld tre grunnleggjande steg:

- 1) *Målsetting:* Leiar og medarbeidar set i fellesskap opp mål som skal gjelda for ein bestemt periode.
- 2) *Iverksetjing:* Medarbeidaren får ansvar for konkrete oppgåver og tiltak som er knytt til målsetjinga.

<sup>6</sup> Modellen er henta frå Jacobsen og Thorsvik (2007:239)

<sup>7</sup> Peter Drucker (1954) vert rekna som opphavsmannen til MBO (Management By Objectives), men målretta leiing finst i mange ulike variantar. Hovudtrekk som går att er at det skal vera eit tett samarbeid mellom leiar og underordna i alle delar av prosessen.

- 3) *Evaluering*: Undervegs vert arbeidet regelmessig vurdert i høve til ønska målsetjing. I denne prosessen deltek både medarbeidar og leiar, og evalueringa vert gjerne knytt opp mot kvalitet på resultat, tidsfristar og kostnadsnivå.

Finstad og Nikolaisen (1995) viser til samanheng mellom innføring av lokale lønsforhandlingar og målstyring, når dei peikar på at hovudmotivet for innføringa var knytt til ønske om auka effektivitet i kommunesektoren. Dette ser dei i samanheng med den påverknaden moderne management-teoriar hadde i sektoren på 1980 og 1990-talet.

Forskning viser at målstyring kan vera eit effektivt verkemiddel for å stimulera til innsats hjå medarbeidarar. Samstundes har målstyring vist seg å ha meir usikre resultat når det gjeld komplekse arbeidsoppgåver og oppgåver som krev at ein handlar kreativt (Martinsen 2004, Kuvaas 2008a).

### **3.2.7 Ei vektlegging av materielle faktorar som kjelde til motivasjon**

Dei teoriane eg no har nemnt talar alle for ei mål-middel tenking, der bruk av materielle faktorar er ei kjelde til arbeidsmotivasjon. Teorigrunnlaget har som utgangspunkt at mennesket sine handlingar kan styrast ved hjelp av materielle insentiv. Ut frå dette forklarar teoriane korleis reaksjonar frå miljøet kan føra til at åtferd vert utvikla, vedlikehalden eller fjerna. Desse tankane ligg til grunn for mange av belønningssystema som er utvikla i nyare tid. Intensjonen er at løn, som insentiv, skal kunne påverka menneske til å handla og oppføra seg på bestemte måtar. Belønningssystema følgjer derfor prinsippa om å oppmuntra og belønna ønska åtferd og lar belønning utebli eller eventuelt straffar uønska åtferd. Belønninga må då opplevast som belønnande, og ha samanheng med den bestemte åtferda for at handlinga skal bli gjenteken (Haukedal 2000). Stajkovic og Luthans (2003) viser til ein meta-analyse som dei har utført, som er basert på prinsipp frå forsterkingsteorien. Her peikar dei på ein effekt med auke i yting/prestasjon. Dei konkluderer med at handlingar som resulterer i positive konsekvensar, med stor sannsynlegheit vil bli gjentatt. Denne effekten er ofte endå tydelegare når personar er bevisst samanhengane mellom handlingar og reaksjonar (ibid 2001, 2003). Men det er også funne at ytingsnivået i større grad blir påverka i industribedrifter enn i serviceorganisasjonar (Thierry 2002). Dette kan ha samanheng med at individuell resultat-orientert belønning først og fremst har vist seg å påverka kvantitet og ikkje kvalitet, og derfor er meir eigna for oppgåver som er avgrensa til få målbare resultat (Kuvaas2008a). Ut frå dette vil motivasjonsprogram som byggjer på prinsippa frå forsterkingsteorien, passa best på arbeidsoppgåver som lett let seg identifisera og avgrensa i tid og omfang. I kunnskaps-

organisasjonar med arbeidsoppgåver som er lite konkrete, krev kreativ tenking og er lite avgrensa, kan det derimot vera praktiske problem med å implementera slike motivasjonsprogram (Haukedal 2000, Kuvaas 2005a, 2008a). Fleire stiller derfor spørsmålsteikn til korleis tiltrua til resultatbaserte lønsordningar i kunnskapsorganisasjonar kan vera så stor, når vi ikkje kjenner til den faktiske effekten (Læg Reid 1991, Læg Reid 1995, Bråten og Langeland 2003, Torsvik 2003, Kuvaas 2005, 2008a).

### **3.3 Individuelle og sosiale faktorar - med appell til det humane menneske**

#### **3.3.1 McGregor TeoriY-leiarar**

Med utgangspunkt i Maslow sin behovsteori, konkluderer McGregor med at leiingspraksis som baserer seg på Teori X er ei undervurdering av gjennomsnittsmenneske. Her vert arbeidet berre ei kjelde for å kunne forsørgja seg sjølv og familien. Berre gjennom ytre belønningar eller trussel om straff er menneske villig til å gjera ein innsats for å nå organisasjonen sine mål. McGregor (1960) lanserer derfor eit alternativ til Teori-X og den ytre belønning-motivasjonen. Teori-Y-leiarar legg til grunn eit positivt syn på menneske, som vil gje andre prinsipp for organisasjon og leiing enn Teori X. Sentralt i Teori Y står desse tankane:

- Menneske har eit naturleg behov for å arbeida. Avhengig av arbeidsbetingelsane kan arbeid vera ei kjelde til trivsel eller opplevast som ei form for straff.
- Menneske har evne til eigenkontroll, og er ikkje avhengig av ekstern kontroll og truslar. Dersom dei tilsette identifiserer seg med organisasjonen sine mål, kan dei kontrollera og styra seg sjølv.
- Identifisering med organisasjonen sine mål heng nøye saman med belønningar knytt til realisering av desse. Den viktigaste belønninga kan vera at ein tilfredstiller sitt eige ego og får realisert seg sjølv i arbeidet mot å nå måla.
- Under gunstige tilhøve er menneske skapande, kreative og ansvarsbevisste.

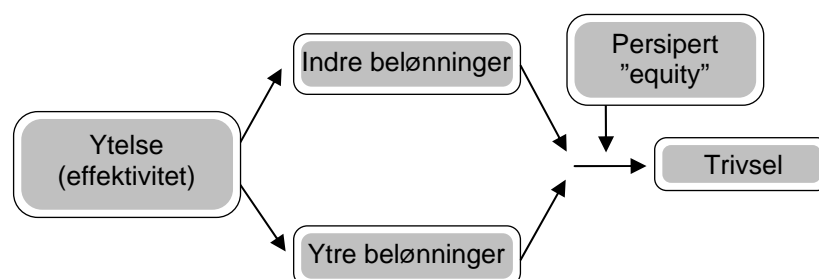
Ut frå TeoriY er dei viktigaste oppgåvene for ein leiar å få dei tilsette til å identifisera seg med organisasjon sine mål og å leggja til rette tilhøva slik at dei tilsette får fridom til å arbeida mot måla på den måten dei meiner er best. Sentrale stikkord er sjølvkontroll og autonomi. Motivasjon vert nært knytt til desentralisering og delegering av makt, og det vert viktig at den einskilde får moglegheit til å påverka sin eigen arbeidsmotivasjon. Teorien peikar soleis på jobb-berikelse og indre motivasjon som sentrale faktorar for å skapa motivasjon.

### 3.3.2 Eit skilje mellom hygienefaktorar og motivasjonsfaktorar

Herzberg (1966) framhevar med sin to-faktorteori at eigenskapar ved sjølve arbeidet kan påverka dei tilsette sin motivasjon. Han gjorde undersøkingar som konkluderte med at det er to ulike grupper av faktorar som har betydning for trivsel og mistrivsel i jobben. Grunntanken i teorien er at personar som trivest på jobb, også vil vera motiverte. Det som fremjar trivsel og gode følelsar vert kalla motivasjonsfaktorar. Felles for desse er at dei er knytt til sjølve arbeidet eller utføringa av dette. Motivasjonsfaktorar er:

- Å nå mål og prestera
- Anerkjenning for vel utført arbeid, forfremjing
- Arbeidsoppgåvene i seg sjølv
- Ansvar og kontroll over arbeidssituasjonen
- Personleg vekst og utvikling

Dei faktorane som vert nemnt i samband med mistrivsel og dårlege opplevingar vert kalla hygienefaktorar. Døme på desse kan vera: Jobbtryggleik, status, lønstillhøve, fysiske arbeidstillhøve og mellommenneskelege relasjonar. Hygienefaktorane er gjerne knytt til reglar og retningslinjer i bedrifta, og dreier seg om kontroll og arbeidsvilkår. Fellestrekk for desse, er at dei alle har med arbeidsmiljøet, og ikkje sjølve innhaldet i arbeidet å gjera. Tiltak for å betra hygienefaktorane skapar, i følgje Herzberg, ikkje trivsel. Dei berre fjernar misnøye. Det er soleis berre motivasjonsfaktorane som gjev trivsel og kan utløysa motivasjon. For å unngå misfornøgdde og demotiverte medarbeidarar, er det likevel nødvendig at hygienefaktorane er tilstades. Dersom ikkje desse faktorane vert ivaretekne kan dette gje grobotnen for ein følelse av å vera urettferdig behandla.



Figur 3.3: Effektivitet som kausalvariabel i høve til trivsel<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Modellen er tilpassa etter Lawler og Porter 1967, og er henta frå Haukedal (2005b:98).

Ut frå denne teorien vert løn tolka som ein hygiene- og vedlikehaldsfaktor, og ei lønsauke vil i seg sjølv ikkje skapa trivsel eller motivasjon. Herzberg (1966) går så langt at han hevdar at løn eller andre frynsegode er ein misforstått måte å prøva og motivera arbeidstakarar på. Han viser heller til jobb-berikelse som sentralt i samband med motivering av arbeidstakarar. Her er det snakk om å gje arbeidstakarane myndigheit, ansvar, friheit, utfordringar, og å leggja til rette for at arbeidstakarane får nytta evnene og ferdigheitene sine. Herzberg et al (1993) viser også til at det er viktig å gje tilbakemeldingar på utført arbeid. Ut frå dette vert indre belønning, knytt til oppleving av sjølvkontroll og meistring i arbeidet, viktigare enn auke i løn.

Herzberg antyder likevel at løn kan koma i ein mellomstilling når det gjeld skiljet mellom hygiene-faktorar versus motivasjonsfaktorar. Denne tanken vert støtta av Luthans (1995) som viser til at same tilhøve knytt til arbeidssituasjonen både kan fremja trivsel og mistrivsel. Løn vert trekt fram som eit av dei tilhøva som her har vore diskutert. Dette vert forklart med at løn kan tolkast som symbol, og Giddens (1989) seier det så sterkt at pengar i seg sjølv er symbol. Ut frå dette vert det åtvåra mot å tolka løn utelukkande som ein pengesum som skal nyttast til å dekkja basisbehov. Dette inneber at pengebelønning kan ha ein annan funksjon utover det at det er ei forsterking eller ein premie for utført arbeid. Belønning kan også tolkast som eit signal på suksess og anerkjenning for godt utført arbeid (Thierry 1992, Daft 1983). Særleg sterkt kan dette verka dersom auka løn er den einaste stadfestinga eller tilbakemeldinga ein får frå arbeidsgjevar på at ein har gjort ein god jobb. Eit anna moment er at løn gjerne er tett knytt til sosial status, og er med på å plassera ein i eit sosialt sjikt (ibid). Herzberg et al (1993) støttar desse tankane, og viser til empiriske undersøkingar som indikerer at løn kan verka motiverande dersom løna vert knytt til oppnådde resultat i eit lønssystem som er kjent og akseptert.

Kohn (1996) viser også, som Herzberg, til at løn har ein avgrensa verdi som motivasjonsfaktor, men at dårleg løn kan resultera i misnøye. Likevel fører ikkje nødvendigvis ei auke eller dobling av løna til at arbeidsinnsatsen aukar i takt dette. Kohn trekkjer også fram at belønning kan innebera eit element av straff, dersom forventna belønning ikkje vert innfridd. Dette gjeld også den kontrollen leiar har over medarbeidarane sine, ved at ho er den som forvaltar og har makt over belønninga (ibid).

### **3.3.3 Jobb-berikelse - med fokus på innhaldet i arbeidet**

Som eg allereie har nemnt er orda sjølvkontroll og autonomi sentrale stikkord i høve arbeidsmotivasjon hjå både McGregor og Herzberg. Dette set fokus mot sjølve innhaldet i arbeidet.

Soleis vert jobb-berikelse eit anna sentralt moment hjå Herzberg. Hackman og Oldham (1980) byggjer vidare på desse tankane, og presiserer at jobb-berikelse særleg vil verta verdsett av personar som kjenner stort behov for personleg utvikling. Jobbutforming og jobbkarakteristika er andre omgrep som vert nemnt, og peikar mot ei identifisering av sentrale faktorar når det gjeld utforming av innhaldet i jobbane. Kritiske faktorar som det er viktig å ivareta er:

- Behovet for å oppleva arbeidet sitt som meningsfylt og nyttig
- Moglegheit for å nytta eige skjønn, eiga dømmekraft og kunne kjenna seg personleg ansvarleg for resultat
- Mottaking av tilbakemeldingar på utført arbeid, som gjev moglegheiter for å forbetra seg

Empirisk forskning på jobbkarakteristika-modellen peikar på at indre motivasjon aukar med opplevinga av mening, kunnskap og ansvar i arbeidet. Kjeldene til desse opplevingane er å finna i jobbar som krev variasjon og allsidigheit i ferdigheiter, der arbeidet gjev grunnlag for oppgåveidentitet og oppgåvebetyding, samt jobbautoomi og tilbakemelding på utført arbeid (Oldham & Hackman 1980, Fried og Ferris 1987). Dette gjer at innhaldet i arbeidet i seg sjølv verkar belønnande og motiverande. Hackman og Oldham (1980) knyter denne motivasjonen til tre psykologiske tilstandar. Her nemner dei:

- Følelse av ansvar for det arbeidet ein står ansvarleg for
- Oppleving av at arbeidet er meningsfylt og av betyding for andre
- Behovet for å få kjennskap til resultatet av eigen arbeidsinnsats

Behova har vore lagt til grunn for og vore styrande bak utvikling av jobbkarakteristika-modellen. Desse tankane er også beslekta med andre behovsteoriar, som legg til grunn at utvikling av indre motivasjon er avhengig av i kva grad behova for å kjenna seg sjølvbestemt, kompetent og sosialt inkludert, vert tilfredsstilt gjennom innhaldet i arbeidet.

### **3.3.4 Oppleving av kompetanse, autonomi og sosial tilhørigheit**

Sjølvbestemmelsesteori (SDT) er ein motivasjonsteori som er utvikla av Deci og Ryan (1985, 2000). Dei har som utgangspunkt at indre motivert åtferd ikkje er avhengig av ytre belønningar, men at glede i utøving av aktiviteten i seg sjølv er belønning god nok. Dette ser dei i samanheng med at vi som menneske har tre psykologiske behov; Behovet for kompetanse, autonomi og sosial tilhørigheit, behov som vert stetta gjennom indre motivert

åtfærd. Dette betyr at utvikling av indre motivasjon er avhengig av i kva grad desse behova vert tilfredsstillt.

Som det mest sentrale behovet legg Deci og Ryan vekt for *sjølvbestemmelse/autonomi*, som blir definert som grad av valfriheit. Her skil dei mellom aktivitetar som er sjølvbestemte og indre kontrollerte, og aktivitetar som er ytre kontrollerte og vert utført på grunn av ytre påverknad, som til dømes belønning, straff eller trussel om straff. Motsatsen til autonomi er følelse av å bli kontrollert, og kontroll vil i følgje denne teorien undergrava indre motivasjon (Deci et al 1999). Deci presiserer at det å vera autonomistøttande ikkje er det same som å vera ettergivande. Tilrettelegging for autonomi må skje i ein kontekst som inkluderar struktur, adekvate mål og grensesetting.

*Behovet for kompetanse* heng nøye saman med mennesket si trong for å ha ei positiv oppfatning av seg sjølv. Her støttar Deci og Ryan (2000) seg til White (1973) sine tankar om samanhengen mellom ei positiv sjølvoppfatning, anerkjenning og utvikling av motivasjon. Det å kunne uttrykkja og bruka evnene sine, samt å meistra dei situasjonane ein står overfor vert avgjerande når det gjeld utvikling av motivasjon (Deci og Ryan 2000). Kompetansebehovet kan også knytast til mennesket sitt behov for å kunne påverka eigne handlingar og resultat. Med andre ord vert det å kunne forstå tilhøvet mellom årsak og verknad sentralt. I tillegg vil både andre sine tilbakemeldingar, samt eigne vurderingar påverka eigen følelse av kompetanse. Behovet for kompetanse vil påverka prestasjonar, då mennesket vil søkja etter å meistra utfordringar som er optimale i høve til eigen kapasitet. Dette inneber at ei oppgåva må vera utfordrande for at den skal appellera til kompetansebehovet. Samstundes vil følelsen av å meistra ei oppgåve auka motivasjonen, som igjen vil påverka prestasjonane positivt. Eit ønske om meistring vil derfor gje høg motivasjon til å prestera og stadig utvikla evnene sine. Dette krev tileigning av nye haldningar, kunnskapar og ferdigheiter, noko som vert oppnådd gjennom samhandlingsprosessar mellom individet og omgjevnadene. Deci og Ryan legg stor vekt på dei affektive sidene ved følelse av kompetanse (ibid). Bandura (jf.kap.3.2.3) er til samanlikning i større grad oppteken av det kognitive aspektet når det gjeld forventning om meistring.

Deci og Ryan (2000) inkluderer også behovet for *sosial tilhørigheit* i teorien sin. Dette behovet omfattar mennesket si trong etter å tilhøyra nokon og visa omsorg for andre. Dette inneberer også eit behov for at andre menneske stolar på ein, og at ein føler ei tilknytning til



eit sosialt miljø. Det er eit menneskeleg trekk at ein ønskjer støtte for handlingane sine. Derfor må utvikling og endring skje i eit aktivt samspel med andre.

Når omgjevnadene verkar støttande i forhold til behova; sjølvbestemmelse, kompetanse og sosial støtte, vil dette ha positiv verknad på motivasjon og yting. Eit støttande arbeidsmiljø vil altså verka positivt med tanke på ei sjølvbestemt åtferd. Eit viktig aspekt i denne samanheng vil vera tilbakemeldingar frå arbeidsgjevar, som støttar opp om desse behova. Dette inneber at konstruktive tilbakemeldingar, som vert gjevne i kombinasjon med sosial støtte, kan vera med på å byggja opp ei positiv sjølvoppfatning. Manglande tilbakemeldingar og lite sosial støtte vil i motsetnad redusera den indre motivasjonen, då behovet for å kjenna seg kompetent og sjølvbestemt ikkje blir tilfredsstilt (Deci et al 1999).

### **3.3.5 Oppleving av likeverd**

Likeverd (equity), likskap eller rettferdsteori, som den også vert kalla, representerer ei utviding av forventningsteorien (jf. kap.3.2.4). Likeverdteorien inkluderer i tillegg til det kognitive aspektet ei sosial orientering. Her vert det lagt vekt på at *”motivasjon er resultat av rettferdighetsopplevelse basert på sammenlikninger med det andre får og gir”* (Kaufmann & Kaufmann 2005:55). Teorien er utvikla av Adams (1963), som hevdar at grunnlaget for motivasjon ligg i ein person si samanlikning med andre. Det vert sett fokus på korleis den einskilde opplever det han får att for eigen innsats, vurdert i høve til andre. Dette inneber at tilsette vil vera opptekne av om eigen innsats og utbytte samsvarar med kva andre yter og mottek. Grunnleggjande idè i teorien, er at folk ønskjer å bli behandla likt. Hovudpoenget til Adams er at dersom det vert opplevd eit mistilhøve mellom eigen innsats og utbytte samanlikna med kva andre yter og mottek, så vil dette skapa ein trong for å gjenoppretta ein balanse. Opplevd ulikskap vil motivera tilsette til å streva etter likskap, eller redusera ulikskap. Styrken i motivasjonen vil vera avhengig av kor stor den opplevde ulikskapen er.

Ein ubalanse vil resultera i ei kjensle av ubehag både når vi føler at vi får for mykje og for lite samanlikna med referansegruppe (ibid). Adams viser vidare til handlingsstrategiar som er vanlege å ty til for å redusera denne ubehagelege opplevinga av ulikskap:

- 1) Auka eller redusera eigen innsats, avhengig om den opplevde ulikskapen er til fordel eller ulempe. Døme på dette kan vera at folk som opplever at dei er underbetalte, vil gå inn for å arbeida mindre. Dei som opplever at dei er overbetalt i høve til referansegruppa, vil gå inn for å auka kvaliteten på arbeidet sitt eller arbeida meir.

- 2) Fordreia sjølvopplevinga, til dømes ved å forandra seg frå å definera seg sjølv som liktarbeidande til meirarbeidande.
- 3) Fordreia opplevinga av andre, til dømes ved å sjå på jobbsituasjonen til andre som mindre attraktiv.
- 4) Argumentera for at referansegruppa ikkje fortener meir enn kva ein sjølv gjer, eventuelt skifte referansegruppe.
- 5) Slutta i jobben ved å gå over i anna stilling.

Kven vi samanliknar oss med, kan vera ulikt ut frå kven vi opplever som referanseperson eller referansegruppe. Kven som vert rekna som referent, er eit vesentleg spørsmål, då det vil vera avgjerande for samanlikninga. Haukedal (2000) viser til at referent, i tillegg til å visa til ein person eller gruppe, også kan gjelda ein standard eller normer for standarar. Til dømes kan kompetanseløn, utdanning, ansiennitet vera døme på standarar eller normer. Kollegaer og sosiale standarar internt vert ofte nytta som referentar. I tillegg kan personar gjerne ha fleire referentar samstundes. Teorien skisserer fire ulike referansesamanlikningar:

- 1) Sjølv-intern: Samanlikning mellom noverande arbeidssituasjon og erfaringar frå ein tidlegare arbeidssituasjon i eigen organisasjon.
- 2) Sjølv-ekstern: Samanlikning mellom noverande arbeidssituasjon og erfaringar frå ein tidlegare arbeidserfaringar i ein annan organisasjon.
- 3) Andre-intern: Samanlikning mellom oss sjølve og ein annan person eller yrkesgruppe i same organisasjon.
- 4) Andre-ekstern: Samanlikning mellom oss sjølve og ein annan person eller ei anna gruppe utanfor eigen arbeidsplass.

Ut frå denne teorien er ikkje belønning ein absolutt størrelse, men i høgaste grad ein relativ størrelse. Kva verdi belønninga vert tillagt er avhengig av kven vi samanliknar oss med og kva sosiale normer som gjeld. I tillegg er det viktig å merka seg at likeverdsteorien legg til grunn at opplevinga av både eigen og andre sin innsats og utbytte, er basert på den einskilde sin persepsjon. Derfor vil den einskilde si subjektive oppleving, og nødvendigvis ikkje den objektive røynda, vera styrande for utvikling av motivasjon. Det kan vera store individuelle skilnader i kva som vert opplevd som likeverdig eller rettferdig belønning. Toleranseterskelen for overkompensasjon er høgare enn for underkompensasjon (Bragelien 2001, Myers 2004, Kuvaas 2008a). Når vi i tillegg veit at menneske har ein tendens til å vurdera eigen innsats høgare enn andre sin innsats, fenomenet "self-serving bias" (ibid)), kan vi tenkja oss til at resultatløn kan føra til mykje misnøye i eit kollegium. Ulik belønning mellom personar som

meiner dei er samanliknbare, kan føra til låg tilfredsheit som kan gje seg utslag i interessekonfliktar mellom individ eller mellom grupper av individ. Særleg merkbart kan dette vera dersom rammene for lønstildelinga er avgrensa ut frå ein bestemt lønspott. Teorien peikar på behov for eit tett samarbeid mellom leiing og underordna når det gjeld å utvikla eit belønningssystem som sikrar eit samanfallande røyndomsbilete når det gjeld samanlikningar og referansar i høve til resultatnivå (Haukedal 2005b:140). Like viktig er det at kravet til rettferd på prosedyrenivå vert ivareteke.

### **3.3.6 Oppleving av rettferd i prosedyrar**

Greenberg (2000) rettar i sin teori merksemda mot prosedyrar som ligg til grunn for fordelinga av gode, som til dømes løn, ferie og arbeidstid. Denne teorien legg ikkje vekt på korleis fordelinga er når det gjeld kroner og øre, men om prosedyrane som ligg til grunn for avgjerd om fordeling, er truverdige og rettferdige. Dette rører ved kva prosedyrar leiinga nyttar for å ta avgjerd om kven som skal få lønstillegg, og kva som ligg til grunn for fordeling av løn til dei tilsette. Det kan også romma kva prosedyrar leiinga nyttar for å danna seg ei meining om kva kvalitet og innsats den einskilde arbeidstakar bidreg med i arbeidsutøvinga si. Det avgjerdande er at dei tilsette sjølv opplever at prosedyrane er rettferdige. Rettferd i prosedyrar vert særleg knytt til to sentrale faktorar:

1. *At leiinga behandlar medarbeidarane med respekt:* Dette inkluderer at leiinga gjev regelmessige tilbakemeldingar om arbeidet, og at leiinga lyttar til medarbeidarane sine meiningar og synspunkt når det gjeld retningslinjer, personalpolitikk m.m.
2. *Å forklara grunnlag for avgjerd som gjeld medarbeidarane:* Eit sentralt punkt kan vera at leiar forklarar kva reglar eller retningslinjer som vert lagt til grunn når medarbeidarane vert vurderte med omsyn til arbeidsinnsats, kvalitet på arbeidet og grunnlag for tildeling av løn.

Dersom dei tilsette ikkje føler at prosedyrane er rettferdige, kan det lett bli skapt ei oppfatning av urettferdig behandling. Dette kan igjen føra til at jobbmotivasjonen vert dårlegare. I motsatt fall viser Berkowitz et al(1987) at den personlege opplevinga av å bli rettferdig behandla er den beste predikator for jobbtfredsheit. Barber et al (1992) støttar opp om denne tanken, og viser til at jobbtfredsheita aukar når organisasjonen nyttar eit rettferdig belønningssystem både med omsyn til kompenseringsnivå og dei avgjerdene som ligg til grunn for tildelinga.

### **3.3.7 Ei vektlegging på individuelle- og sosiale faktorar som kjelde til motivasjon**

Fellestrekk for teoriane eg har nemnt i denne hovudgruppa er at dei appellerer til det humane menneske, og byggjer på eit humanistisk menneskesyn. Fleire av teoriane omtalar både individuelle faktorar og sosiale faktorar som sentrale når det gjeld motivasjon. I tillegg kan det vera vanskeleg å ha eit skarpt skilje mellom kva som skal definerast som individuelle faktorar og kva som naturleg tilhøyrrer gruppa sosiale faktorar, då desse påverkar og er i samspel med kvarandre. Felles for denne hovudgruppa av teoriar er at dei ulike faktorane kan bidra til utvikling av normativ indre motivasjon, som fører til at arbeidstakarane ikkje føler at det er ein motsetnad mellom eigne interesser og arbeidsgjevar sine interesser. Det vert utvikla ein sosial- og psykologisk kontrakt mellom arbeidstakar og arbeidsgjevar.

## **3.4 Frå teori til analyse**

Med utgangspunkt i den teorien eg no har gått gjennom, vil eg avslutningsvis presentera ein teorimodell som grunnlag for drøfting i kapittel 6.

### **3.4.1 Frå to hovudgrupper av teoriar til tre hovudgrupper av motivasjonsfaktorar**

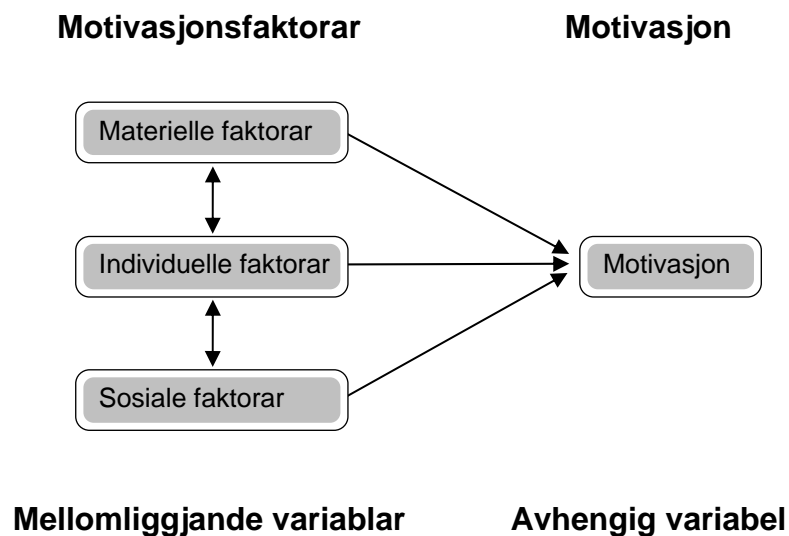
I teorigrunnlaget mitt står McGregor sin teori X-leiarar som ei overskrift for den første hovudgruppa av teoriar, som er relatert til materielle motivasjonsfaktorar. Eit fortrinnsvis pessimistisk syn på mennesket ligg til grunn, og ei naturleg følge av dette er at mennesket må styrast og kontrollerast i form av ytre motivasjonsfaktorar. Teoriane byggjer på ein retorikk om mennesket som økonomisk aktør, og ut frå sosial bytteteori er det den økonomiske relasjonen mellom arbeidstakar og arbeidsgjevar som er sentral (Coyle-Shapiro et al. 2004). Denne relasjonen er kjenneteikna av at den er upersonleg og at den er avgrensa til å gjelda økonomiske transaksjonar eller finansielle byttetilhøve (Shore et al. 2006).

I den andre hovudgruppa av teoriar har eg trekt fram McGregor sin teori Y-leiarar, som representerer eit langt meir positivt og optimistisk syn på mennesket. Her vert det teke utgangspunkt i at mennesket er indre motivert. Denne hovudgruppa av teoriar vektlegg også eit anna aspekt ved mennesket, som sosial aktør. Dette gjev oss eit utvida perspektiv ved å også inkludera eit sosialt aspekt. Både Edgar Schein (1991) og sosiale identitetsteori (Rise & Einarsen 2002) argumenterer for at menneskelege handlingar i stor grad vert påverka av sosiale interaksjonar i miljøet. Desse dannar grunnlag for identitet og tilhørighet til arbeidet.

Ei følgje av dette synet er at arbeidstakarar vil vera meir ansvarlege overfor andre menneske enn til finansielle belønningssystem. Ut frå sosial bytteteori vil det her vera den sosiale relasjonen mellom arbeidstakar og arbeidsgjevar, og arbeidstakarar i mellom, som blir viktig (Coyle-Shapiro et al 2004). Fokuset vil vera på det sosioemosjonelle byttetilhøvet, og det vil vera avgjerande at menneska investerer i den sosiale relasjonen ved til dømes å ta vare på kvarandre. Personleg tillit er grunnlaget i relasjonen (Shore et al. 2006).

### 3.4.2 Ein teorimodell som utgangspunkt for drøfting

Ut frå dei to hovudgruppene av teoriar, har eg skissert tre hovudgrupper med motivasjonsfaktorar. Det er desse eg no vil ta med meg inn i drøftinga, der eg vil sjå nærare på kva betydning materielle-, individuelle og sosiale faktorar kan ha når det gjeld utvikling av motivasjon hjå lærar. Ikkje minst blir det interessant å sjå på korleis desse mellomliggjande variablane kan påverka kvarandre, og dermed bidra til å anten fremja eller hemma motivasjon.



Figur 3.4: Samspelet mellom ulike motivasjonsfaktorar og motivasjon

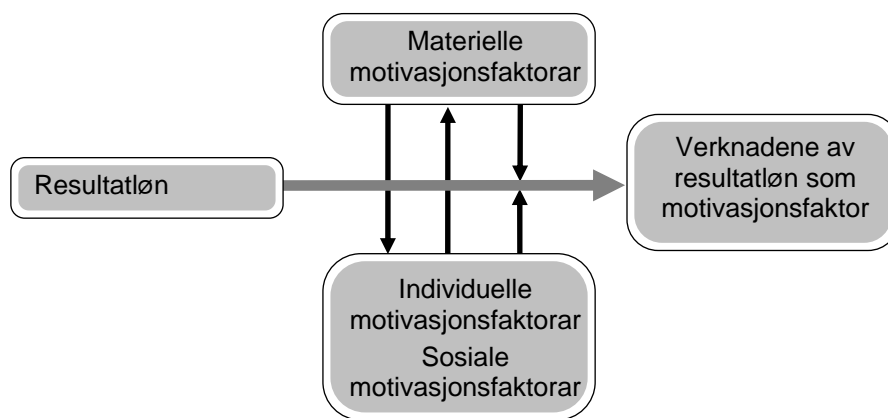
Med utgangspunkt i problemstillinga for denne studien:

*Kva verknader har resultatløn for lærarar i grunnskulen?*

Og følgjande forskingsspørsmåla :

1. *Kva fremjar motivasjon hjå lærarane i deira daglege arbeid?*
2. *Kor viktig er løn generelt som motivasjonsfaktor for lærarar?*
3. *Kva kunnskap har lærarane om resultatløssystemet i kommunen?*
4. *Kva erfaringar/opplevingar har lærarane med resultatløssystemet som motivasjonsfaktor?*
5. *Kva forventningar har lærarane til ei lokal lønsordning?*

Har eg laga ein teorimodell:



Figur 3.5: Resultatløn, motivasjonsfaktorar og motivasjon

Med utgangspunkt i teorimodellen ovanfor (figur 3.5) vil eg i kapittel 6 drøfta i kva grad og på kva måte teoriene kan kasta lys over det empiriske materialet som viser lærarane sitt syn på resultatlønsfaktor som motivasjonsfaktor. Dermed har eg utkrystallisert tre sentrale spørsmål som utgangspunkt for drøfting, kopla til den teoretiske modellen:

- *Kva faktorar fremjar verknadene av resultatlønsfaktor som motivasjonsfaktor?*
- *Kva faktorar hemmar verknadene av resultatlønsfaktor som motivasjonsfaktor?*
- *Kva føresetnader må vera til stades for at lokal løn skal kunne fremja motivasjon hjå lærarar?*

## **Kap. 4 METODISK TILNÆRMING**

Andersen ser forskingsprosessen som ei rekkje val i ulike fasar. Desse vala utgjer rammene for forskinga, og vil soleis påverka alle avgjerd forskaren vert stilt over for. Korleis data vert innhenta er avhengig av mål og problemstilling for undersøkinga (1990:34). I dette kapitlet vert det gjort greie for teoretiske refleksjonar som ligg bak val av design og metode for undersøkinga.

### **4.1 Forskingsdesign**

#### **4.1.1 Val av metode: Eit kvantitativt eller kvalitativt undersøkingsopplegg?**

Metode er ein systematisk og planmessig måte å undersøkje verklegheita på (Andersen 1990:12, Grønmo 2004:27). Målet er å byggja opp kunnskap om fenomen og å utvikla ei teoretisk forståing for denne kunnskapen (Grønmo 2004:27). Det overordna målet er at vi skal sikra at den kunnskapen som kjem fram skal vera så påliteleg som mogleg (ibid:17). Eit kvantitativt undersøkingsopplegg innhentar normalt informasjon frå mange einingar. Data seier vanlegvis lite om mykje, og vert ofte uttrykt i mengdetermar. Det vert nytta statistiske metodar og standardiserte analyseteknikkar. Eit sentralt mål er å koma fram til forklaringar. Undersøkingsopplegget er prega av strukturering og idealet om avstand til det som skal studerast. Den kvalitative tilnærminga er derimot prega av fleksibilitet og forskaren har nærleik til datakjeldene (Andersen 1990:14, Kvale 2005:44). Kvalitative data dreiar seg om forståing, og legg vekt på at denne forståinga av organisasjonar skal koma ved at ein undersøker noko inni frå i motsetnad til ”*udefra*” (Fog 2004: 90). Valet av metode er avhengig av kva som skal undersøkjast. Målet for denne studien er å finna ut kva verknad resultatløn kan ha som motivasjonsfaktor for lærarar. I tilknytning til dette er det viktig å ha fokus på lærarane sine eigne kunnskapar og erfaringar med bruk av resultatløn. I tillegg er det sentralt å sjå nærare på kva som motiverer lærarane i det daglege arbeidet deira. Dette betyr at lærarane sine eigne skildringar og tolkingar vil stå sentralt i forskinga og danna grunnlag for data. Ut frå dette har eg valt å nytta ein kvalitativ og intervjubasert metode, som er ein vanleg måte å få fram empirisk materiale på (Fog 2004:11, Grønmo 2004:127, Kvale 2005:37).

## 4.2 Utval og førebuingar

### 4.2.1 Ein kasusstudie – val av ein kommune og ein skule

Kruse (1989) understrekar at det ikkje finst noko definisjon av omgrepet kasus, som alle kan slutta seg til, og Fog (2004) viser til at grensene mellom kasusstudie og kvalitative studie generelt er uklare. Men ho trekkjer fram at kasusstudie er kjenneteikna av at det er ein studie av ein avgrensa *”social/kulturelt sammenheng”*(2004:117). Grønmo viser til at kasusstudie ofte tek utgangspunkt og avgrensar seg til ei analyseeining, sjølv om fleire einingar også kan inngå (2004:91). Han viser vidare til at føremålet med kasusstudiar er å *”utvikle en helhetlig forståelse av den ene enheten som studeres”*(ibid: 90). Utgangspunktet er at denne eininga vert sett på som interessant i seg sjølv ut frå ein vitenskapelig synsvinkel, og at eininga vert sett på som ei typisk eining innanfor ein større samanheng. Ut frå dette baserer kasusstudiar seg gjerne på ei teoretisk generalisering til også å gjelda for andre einingar i eit større univers (Andersen 1990). Grønmo viser derfor til at kasusstudiar kan basera seg på strategiske utval av einingar. Ut frå dette utvalet kan ein då *”utvikle en helhetlig forståelse av den større gruppen eller konteksten som disse enhetene til sammen utgjør”* (2004: 88).

Grønmo viser også til fleire alternative måtar å finna utval som kan inngå i studien. Her nemner han både pragmatiske og strategiske utval og utval lik universet eller populasjonen (2004: 84). At alle dei aktuelle einingane skulle inngå i studien min var ikkje aktuelt med tanke på omfanget. Intensjonen med mi undersøking har vore å gjera ei enkel og førebels undersøking på eit område som det har vore lite forska på tidlegare. Utval av eining er derfor gjort ut frå pragmatisk eller skjønnsmessig måte og strategisk måte. Her har eg lagt til grunn ei vurdering om kor vidt eininga er interessant ut frå målet med studien min. Eg har valt eigen kommune, då denne tok i bruk resultatløn allereie hausten 2004 og har nytta lønsordninga i to periodar. Det er derfor grunn til å tru at lærarane sit med breie erfaringar som kan gje grunnlag for eit godt utval empirisk materiale. I kommunen er det to skuleeiningar, og eg vurderte å velja lærarar frå begge skulane for å få ei større breidde i utvalet. Dette ville også ha opna opp for å gjera ei komparativ analyse av desse to einingane. Etter å ha gjennomført prøveintervju med lærar frå den eine skulen, vurderte eg det slik at det mest sannsynleg ikkje ville vera så interessant med ei komparativ analyse i denne samanhengen. Av praktiske omsyn valde eg derfor å halda meg til ein skule, der eg då valde den største skulen med flest lærarar. Her såg eg det som ein fordel med eit større utval av aktuelle informantar både med tanke på gjennomføring av intervju, og med tanke på presentasjon og tilbakemelding av resultata til



arbeidsgjevar. Skulen er ein kombinert barne- og ungdomsskule med om lag 180 elevar og 25 lærarar. Rektor har funksjon som rektor og tenesteleiar. Det er altså både strategiske og pragmatiske vurderingar som ligg bak vala mine.

#### **4.2.2 Kvifor akkurat desse informantane?**

I utveljingsprosessen av informantar var eg bevisst på at utvalet skulle representera ei breidde og ein variasjon som kunne vera av interesse, på same tid som mengd materiale skulle vera mogleg å handtera. Kvale peikar på at det er viktig at materialet ikkje vert så omfattande at dette går ut over kvaliteten på analysearbeidet. På same tid må utvalet vera stort nok. Når det gjeld tal informantar, så tilrår han at ein skal intervjuva så mange personar som er nødvendig for å finna ut det ein treng å vita (2005:58, 113-114). Han viser også til at avgjerd når det gjeld tal informantar kan takast undervegs i kvalitative undersøkingar (ibid:59). I planleggingsfasa såg eg for meg eit intervjuutval på 10 personar, men etter kvart som intervjuva gjekk sin gang vurderte eg det slik at datagrunnlaget etter 8 intervju var nok.

Det neste valet eg stod over for var å avgjera kven eg skulle intervjuva. Grønmo viser til at kasusstudie ofte baserer seg på strategisk utval av undereiningar. Sannsynlegheitsutval er meir vanleg i kvantitative studie (2004:91). Her viser han til *kvoteutveljing*, *sluppmessig utveljing*, *utveljing ved sjølvseleksjon* og *snøballutveljing* som alternative framgangsmåtar. Då føremålet med undersøkinga mi er knytt til å setja søkjelys på samanheng mellom bruk av resultatløn og motivasjon, har eg lagt vekt på at informantane mine skal ha erfaringar med lokale forhandlingar i både 2004 og 2006. Med utgangspunkt i protokoll frå dei lokale forhandlingane vart dette den første grupperinga eller kvoteringa eg gjorde. Deretter delte eg lærarane inn i tre grupper ut frå kva sum dei hadde fått tildelt i lokal løn; minste sum, mellomste sum og høgste sum. Med tanke for at eg også ønskte informantar av begge kjønn og som underviste på både barnesteget og ungdomssteget, brukte eg ei sluppmessig utveljing av informantane innan for desse tre kategoriane. Heilt konkret gjekk dette føre seg på den måten at eg gjorde avtale med dei som eg fekk tak i på telefon den kvelden eg gjennomførte ein ringjerunde. Der eg ikkje fekk svar, ringde eg til den neste på lista. Dette inneber at eg har nytta meg av både ei kvoteutveljing og ei sluppmessig utveljing av informantar.

#### **4.2.3 Korleis ser utvalet av informantar ut?**

Her stod eg då att med 8 lærarar, 4 kvinner og 4 menn. Av desse personane er det 2 personar som tilhøyrrer den gruppa som har fått tildelt høgast sum og 2 personar som har fått tildelt

lågast sum i begge forhandlingane. Dei andre 4 personane har fått tildelt ulike summer, og kjem derfor inn under ulike kategoriar. Ved dei siste forhandlingane er det 2 personar av desse som tilhøyrrer den midtarste gruppa. 2 av informantane har vore med i forhandlingsutvalet til Utdanningsforbundet, og vert av den grunn omtalt som tillitsvalde. Informantane er i alderen frå 44 til 60 år, der tal år ved skulen varierer frå 10 til 30 år. 3 av lærarane underviser på barnesteget og 5 underviser på ungdomsskulesteget. Lærarane på barnesteget underviser i dei fleste fag, medan ungdomsskulelærarane er avgrensa til realfag eller samfunns- og språkfag. Informantane kan seiast å vera ei homogen gruppe når det gjeld alder, utdanning og ansiennitet. Eg ser absolutt at det kunne vore ein fordel med ei større spreing eller breidde i desse variablane (Repstad 1998:67). Men då lærargruppa på skulen er svært homogen, ville det ikkje ha vore noko hjelp å auka tal informantar.

#### **4.2.4 Kontakt med kommunen, Utdanningsforbundet, Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste (NSD) og informantane.**

I september 2006 tok eg telefonisk kontakt med rådmannen i kommunen, og sendte deretter brev med informasjon om undersøkingsopplegg og formell førespurnad om å få gjennomføra studien i kommunen (vedlegg 2). På same tid sende eg brev til Utdanningsforbundet med førespurnad om å få innsyn i protokollane frå dei lokale forhandlingane (vedlegg 3). Sjølv om eg vurderte det slik at det ikkje formelt var nødvendig å sende førespurnad til kommunen, valde eg likevel å gjera dette med bakgrunn i at eg skulle forska i eigen organisasjon. Eit anna argument var at god informasjon frå mi side, kunne vera med på å skapa nysgjerrigheit for forskingsresultata. Både arbeidsgjevar og Utdanningsforbundet var svært positive og gav meg klarsignal. Deretter tok eg munnleg kontakt med NSD, der eg orienterte om korleis eg ville ivareta anonymisering i prosjektet. Eg fekk då melding om at dei vurderte det slik at prosjektet ikkje ville vera konsesjonspliktig. Etter dette tok eg kontakt med informantane. Dette blei gjort i to fasar, der den første kontakten var via telefon. Eg orienterte kort om tema, problemstilling og tal informantar. Så spurde eg om eg kunne få lov å senda dei eit brev med skriftleg informasjon og formell førespurnad. Brevet vart sendt direkte til kvar einskild lærar (vedlegg 4), der det også kom fram kva kriterium som var lagt til grunn for val av informantar. I tillegg vart det orientert om praktisk gjennomføring av samtala, bruk av lydopptak, sikring av anonymitet og at deltaking frå deira side innebar fridom, med moglegheit for å trekkja seg frå samarbeidet kva tid som helst. Ei veke etter ringde eg for å få svar. Her vart det då avtalt møtetidspunkt og møtestad. Alle svara ja til deltaking. Sjølv om dei fleste gav spontant uttrykk for at dei ville delta allereie ved første kontakt, var det likevel viktig for meg å gje dei

betenkingstid. Eg kjenner alle, og eg ville sikra meg at den nærleiken eg hadde til personane ikkje skulle føra til at dei kjende seg forplikta til å vera med (jf.kap.4.4).

#### **4.2.5 Ein intervjuguid veks fram**

Utforming av intervjuguid og strukturingsgrad vil vera avhengig av mål og problemstilling for undersøkinga (Andersen 1990, Grønmo 2004, Kvale 2005), og intervjuguiden skal gjenpegla korleis forskaren vurderer informasjonsbehovet (Grønmo 2004:161). I denne studien har eg vore på leit etter informasjon som er av både skildrande, forståande og forklarande art. Det har ikkje vore mogleg å avklara informasjonsbehovet endeleg før datainnsamlinga starta. Føremon med det kvalitative intervjuet er at det nettopp gjev moglegheit for openheit og fleksibilitet. Avgjerd kan og må takast undervegs. Dette set store krav til førebuing og til intervjuaren sin kompetanse, på same tid som det gjev moglegheiter for å utnytta intervjuaren sine ferdigheiter, kunnskapar og intuisjon (Kvale 2005:44). I denne fasa las eg meg opp på tema og teori. Kvale viser i tillegg til viktigheita av å ha kjennskap til kulturen for å kunne stille dei rette spørsmåla (ibid: 53). Sidan eg sjølv har erfaring med lokale forhandling vart det viktig for meg å reflektera over desse. Eg brukte også tid på å vurdere korleis eg kunne utforma spørsmål som ville invitera personane til å skildra situasjonar og opplevingar. Her hadde eg ønske om at informantane skulle få fortelja så fritt som mogleg, gjerne koma med spontane og uventa svar, samstundes som eg ville sikra meg at vi haldt oss til tema, og at det vart sett søkjelys på alle deltema (ibid:77). Ut frå dette valde eg ei uformell intervjuing og eit halvtstrukturert intervju. Eg laga først ein omfattande og detaljert intervjuguid, som var bygd opp rundt fire hovudtema: kunnskap om resultatløssystemet, oppleving/erfaring med systemet i praksis, lønn generelt som motivasjonsfaktor og motivasjon i utvida forstand i ein organisasjon som skulen. Her leika eg meg med ulike måtar å stilla spørsmål på. Deretter sorterte eg ut dei mest sentrale spørsmåla. Eg tenkte også gjennom rytmen i intervjuet, då eit godt intervju spørsmål skal bidra tematisk til å produsera kunnskap, og dynamisk til å skapa ein god intervjuinteraksjon (ibid:76).

Denne førebuinga var viktig for min eigen del. Eg fekk auka kunnskapsnivået mitt, og eg fekk reflektera over eigne bakgrunnskunnskapar. Det grundige arbeidet med prosessen frå forskingsspørsmål til intervju spørsmål gav meg også eit godt utgangspunkt for å kunne gjera koplingar og tolkingar undervegs i intervjuet. Dette gav meg moglegheit for å stilla oppfølgingsspørsmål, som kunne bidra til å sjekka mi eiga tolking undervegs. Fog viser til at nettopp ei grundig førebuing, av både teoretisk og empirisk art, kan føra til at ein høyrer meir

”av” og ”i” det som vert fortalt, og at ein kan vera meir merksam på samanhengar (2004:60-61). I denne prosessen framheld Fog spontaniteten vår som eit viktig reiskap, og knyter denne til dei umiddelbare persepsjonane og projeksjonane våre. Ei grundig førebuing og ei avsløring av eigne blinde flekkar er viktig for at vi skal kunne unngå at spontaniteten fører til ei ”fejlkilde (ibid: 91, jf. kap.4.6.2).

#### **4.2.6 Det første intervjuet som prøveintervju**

Eg valde å gjennomføra eit prøveintervju med ein lærar frå ein annan skule i kommunen, som også har erfaringar med resultatløn. All kontakt med denne læraren vart gjort på same måte som med dei andre. Samtala gjekk greitt, og eg opplevde at eg fekk kartlagt dei vesentlege sidene ved tema. Her fekk eg testa ut spørsmåla mine, kor relevante dei var, bruk av formuleringar og språklege verkemiddel. Eg fekk også erfaringar med korleis eg kunne byggja inn ein god dynamikk i intervjuet, med tanke på å skapa ein god samhandlings-situasjon. I tillegg fekk eg ei praktisk erfaring med bruk av lydopptak og transkribering. Eg valde bevisst å bruka ein del leiande spørsmål, for å få erfaringar med dette og for å verifisera mine eigne tolkingar (Kvale 2005:97). I tillegg var dette viktig for å auka mi eiga bevisstheit når det gjeld å skilja mellom eiga forforståing og intervjuaren si forståing. Eg nytta også meir spekulative spørsmål, for å prøva ut kor komfortabel eg sjølv ville vera med dette. Her fekk eg kjenna på eigen sårbarheit og eigne reaksjonsmåtar tilknytt det å stilla kritiske spørsmål (Fog 2004 :45), noko som er viktig når det gjeld å bruka seg sjølv som instrument i forskinga (ibid:17, jf. kap.4.6.2 ). Dette var eit prioritert val frå mi side, med tanke på at eg skulle forska i eigen organisasjon. Eg opplevde intervjuet som lærerikt, og læraren gav uttrykk for at samtala hadde vore både kjekk og givande.

### **4.3 Det kvalitative intervjuet - eit møte mellom forskar og intervjuerson**

#### **4.3.1 Samtale som samproduksjon mellom to personar**

Kvale er tydeleg på at intervju er ei samtale ”*hvor resultatet er en samproduksjon*” mellom intervjuar og den som blir intervjuet (2005:8). Dette inneber at forståing og kunnskap vert skapt i dialogen mellom desse to, som gjensidig påverkar kvarandre. Forståing gjennom samtale handlar derfor om at det er meiningsfulle relasjonar som skal tolkast (Kvale 2005:23), og konteksten rundt intervjuersonen og intervjuar vert derfor ein sentral del av forskinga. I

den samanheng peikar Gilje og Grimen på at det ein ser eller legg merke til i ei samtale ikkje berre er avhengig av kva ein ser på, men også kva våre tidlegare erfaringar har lært oss å sjå etter (2004:92). Kva som er i fokus hjå informant og intervjuar, er derfor avgjerande for oppdagingar og kunnskapsutvikling både i sjølve intervjusituasjonen. For å fanga subjektet sitt perspektiv handlar dette om at den intervjuar får moglegheit til å få tak i og skildra sitt perspektiv, og at intervjuaren i neste runde er i stand til å fanga opp og tolka dette perspektivet.

I tillegg peikar Kvale på betydinga av at tilhøvet mellom intervjuar og informantane ikkje er likeverdig, men asymmetrisk (2005: 31). Dette inneber at det er viktig at intervjuar forstår si særskilte rolle, som leiar, fagperson og ansvarleg for utspørjinga. Fog knyter også omgrepet asymmetrisk til at det er intervjupersonen som er den som sit på kunnskapen, som ho då anten kan velja å dela eller å halda for seg sjølv (2004). Kvale nemner i den samanheng ti kvalitets-kriterium for intervjuaren (2005:93), som kan vera ei hjelp for at ein gjennom intervjuet kan nå målet om å *”fange subjektets perspektiv,”* slik Fog uttrykkjer det (2004:11).

#### **4.3.2 Kunnskap knytt til forståing og forforståing**

Hermeneutikk dreiar seg om fortolking av meningsfulle fenomen og å skildra vilkåra for ei slik forståing (Gilje og Grimen 2004:142). Dersom forskaren ikkje har kunnskap om det som skal undersøkjast, vil ho heller ikkje vita kva ho skal sjå etter eller retta merksemda mot. Grunnleggjande kunnskap om tema og kontekst er derfor ein føresetnad for å kunne bruka intervju som forskingsmetode (Kvale 2005:64). På den andre sida kan ei slik forforståing påverka forskaren si eiga tolking og forståing eller stå i vegen for at ein får auga på og oppdagar andre si forståing. I denne undersøkinga har eg hatt god kjennskap til korleis ordninga med resultatløn har vore praktisert i kaskommunen både frå leiar- og frå arbeidstakersida. Dersom eg skal samanfatta erfaringane mine med nokre få ord, så er mitt inntrykk at lønsordninga ikkje har bidrege til auka motivasjon eller effektivitet i organisasjonen. Generelt trur eg at lærarar er indre motiverte i arbeidet sitt, og at det er andre faktorar enn løn som ligg til grunn for utvikling av motivasjon. Lærarane er likevel opptekne av at lønssystemet skal vera rettferdig, noko som inneber at dei vert løna på lik linje med samanliknbare grupper. Dette er mine erfaringar og opplevingar, som er med på å danna grunnlag for mi forforståing. Repstad viser til korleis forskaren praktisk kan unngå ein del feilkjelder tilknytt eiga forforståing. Ein måte er å nytta teorigrunnlag for å skaffa avstand mellom seg sjølv og det som skal forskast på. Han argumenterer også for å innta ei mental innstilling der ein stiller

seg kritisk til alt som vert sagt. Desse råda kan vera ei hjelp for å møta både eigne og andre sine etablerte haldningar og forklaringar med eit kritisk blikk (1998:241, 244).

### **4.3.3 Kunnskap knytt til den hermeneutiske sirkel**

Den fenomenologiske metode seier at heilskap og delar må sjåast i høve til kvarandre. Å forstå og tolka meining i noko som vert sagt, er derfor avhengig av både heilskapen og delane. Derfor er det viktig at intervjuar har kunnskap om ulike kontekstfaktorar (Kvale 2005:57), og at ho kan nytta denne indirekte i intervjusituasjonen og i tolkingsarbeidet. Gilje og Grimen nyttar omgrepet ”*dobbel hermeneutikk*”, og peikar på at forskaren ofte må tolka noko som allereie er tolka og forstått av intervjupersonen (2004:144). Det blir derfor vesentleg å få tak i og forstå korleis intervjupersonen tolkar og tillegg fenomen meining, for å kunne forklara handlingar. Her kan det vera nødvendig at forskaren ”*går ut over de sosiale aktørenes selvopfatning.*”, og i den samanheng viser Gilje og Grimen til betydinga av å nytta teoretiske omgrep i denne prosessen (ibid:146). Med utgangspunkt i at all tolking går føre seg i veksling mellom del og heilskap, blir det til dømes viktig å lesa gjennom heile intervjuet i heilskap for å kunne tolka dei ulike delane eller utsegnene. Forskaren vil heile tida bevega seg vekselvis mellom delar og heilskap, og den *hermeneutiske sirkelen* vert skildra som ein spiral som det ikkje er mogleg å koma ut av (ibid:155). Gilje og Grime drøftar problematikken omkring korleis vi då kan setja lit til forskaren sine tolkingar. Her konkluderer dei med at det ikkje er mogleg å begrunna tolkingar uavhengig av andre tolkingar. Tolkingar er i prinsippet usikre, og kan reviderast med tilgang på ny informasjon (ibid:162).

### **4.3.4 Intervjusituasjonen i praksis**

Kvaliteten på intervjuet vil vera avgjerande for kvaliteten på analysearbeidet, verifiseringa og rapporteringa av intervjuet (Kvale 2005:89). Dette er bakgrunnen for at eg vurderte den sosiale konteksten rundt intervjusituasjonen. Informantane fekk koma med ønske om kvar dei ville at vi skulle ha intervjuet. Mellin-Olsen er oppteken av akkurat dette, og viser til at forskaren bør vurderer kvar intervju vert gjennomførte i høve til tema i samtala (1996:33). Repstad peikar på betydinga av å finna ein stad der ein kan vera uforstyrta i både praktisk og psykologisk betyding (1998:72). Ein av informantane valde eit møterom på arbeidsplassen, då intervjuet var på kveldstid. Medan ei gav klar melding om at ho ikkje ønskte å gjennomføra det der, uavhengig av tidspunkt. Dette kan tyda på at tema og den psykologiske betydinga, var avgjerande for valet. Seks valde eit møterom som låg i nabobygget til skulen, slik at dei kunne

få sitja uforstyrta. Informantane vart intervjuja einskildvis, ei intervjuform som er godt eigna når målet er å få personane til å skildra egne erfaringar og opplevinga (Kvale 2005:6). Intervjua varde frå ca 45 til 80 min, der alle fekk den same informasjonen i starten av intervjuet. Innleiingsvis orienterte eg kort om prosjektet og kva eg la i omgrepet resultatløn. Vi hadde også ein liten sekvens der eg innhenta opplysningar om bakgrunnsvariablane. Her opplevde eg at dette i seg sjølv var kontaktskapande, og informantane gav uttrykk for å vera motiverte for å delta. I tillegg presenterte eg meg sjølv ved å formidla at eg ikkje var ute etter bestemte svar, men at eg var der for å læra og høyra kva dei kunne fortelja meg om temaet. Eg gav også melding om at dei kunne stå over eller la vera å svara på einskildspørsmål, dersom dei følte trong for det (jf.kap.4.4.1). Avslutningsvis sa eg litt om kvifor eg brukte lydopptak og korleis desse ville bli nytta og sikra med tanke på anonymitet.

#### **4.3.5 Intervjua i praksis**

Intervjuguiden min var grunnlaget for intervjua, og fungerte som ei sjekklister for å sikra meg at alle tema vart dekkja (vedlegg 5). Ut frå dette var eg oppteken av at spørsmåla måtte tilpassast informanten. Spørsmåla hadde ei open form, som gjorde at informantane kunne velja perspektiv, styra innhaldet i svara og få lov til å snakka om det dei var opptekne av (Kvale 2005: 93). Her opplevde eg at lærarane på eige initiativ bevegde seg mellom dei ulike deltema. Allereie her kan dette gje grunnlag for ei tolking og ei forståing for kva personane ser som betydingfulle samanhengar (Fog 2004:120). Ut frå informanten si vinkling valde eg deretter å følgja opp ved hjelp av oppfølgingsspørsmål. Her var eg oppteken av å stilla spørsmål som opna for undring og refleksjon, til dømes: ”*Kan du seia noko meir om dette?*”, ”*Betyr dette at...*”, ”*Har eg forstått deg rett når eg seier at...*” eller eg gjentok viktige ord. Her fekk eg også sjekka ut om mi forståing var i tråd med informanten sine tankar. Kvale viser til at det ideelle er at meininga med det som blir sagt både vert tolka, verifisert og kommunisert undervegs i intervjuet (2005: 89). Bevegelse mellom dei ulike temablokkene vart altså påverka dels av intervjupersonen sine erfaringar og dels av mine, og ut frå det teoretiske teorigrunnlaget som eg hadde tileigna meg (Fog 2004:121).

I intervjua nytta eg både introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, inngåande spørsmål, tolkingsspørsmål, spesifiserte spørsmål og ulike direkte – og indirekte spørsmål (Kvale 2005: 80-81). Her opplevde eg at dette var ei hjelp for å få informanten til å utdjupa og klargjera eiga forståing. Dette var også ei hjelp for meg i å skapa avstand eller skilja mellom mi eiga forforståing og informantane sine oppfatningar, samt å sjekka ut mi eiga tolking av det som

vart sagt. Eg hadde også positive erfaringar med å nytta tausheit som eit verkemiddel (ibid). Den eine informanten min var ein forsiktig person med få ord. I siste halvdel av intervjuet gav eg henne tid i form av stillheit. Dette førte til ei vending i intervjuet. Ho sette engasjert i gang med å skildra ei historie om den stille læraren som ikkje fekk tildelt resultatløn. Dette kan vera eit døme på at nettopp det ”å smi mens jernet er kaldt,” kan vera nyttig i ein intervju-situasjon (Yalom 2006:260).

Eg styrde soleis retninga i intervjuet ved at eg følgde opp med spørsmål, og ved at eg hadde ein underliggjande fast struktur på tema. Ingen av intervjuet vart såleis like. Men måten eg introduserte kvart nye tema på var likt for alle. Når det gjeldt introduksjon av tema resultatløn vart dette presentert slik: ”*Dersom du forestille deg at eg ikkje veit noko om resultatløns-systemet her i kommunen, kva kan du då fortelja meg om dette?*” Dette gjorde eg for å skapa bevisstheit om at informantane kunne ha ei forforståing i høve til mine bakgrunnskunnskapar om resultatløn. Kvale åtvarar mot ei ekspertgjerding av meining (2005:156) og Wadel (1991) viser til ei meir kommunikasjonsopen rolle som læring, for å unngå denne ekspertrolla (s.34-36). Det kan vera vanskeleg å innta rolla som uerfaren og uvitande, når ein tross alt sit på erfaringar og kunnskapar om tema. Likevel opplevde eg ikkje dette som noko problem. Kvart intervju vart avslutta med ei ”debriefing”, der lærarane fekk rom til å koma med spørsmål eller fleire tankar. Dette gjorde eg fordi dei skulle få moglegheit til å ”landa” eller ”lukka ein gestalt” Eg ville også signalisera at eg var open for at dei hadde meir eller andre ting å fortelja om tema. Fleire gav uttrykk for ulike hjartesukk etter at lydopptaket var slått av. Desse noterte eg ordrett ned.

Under intervjuet opplevde eg at grunnleggjande kjennskap til tema og kontekst gav meg eit godt utgangspunkt for å nytta metoden på ein rett måte (Kvale 2005: 64). Likevel er ikkje ein forbetra intervju kvalitet berre avhengig av ei god planlegging, god intervjueteknikk eller det å ha eit reflektert tilhøve til tema og mål med undersøkinga (ibid: 57). Her erfarte eg at eg utvida mitt eige perspektiv for kvart intervju som vart gjennomført. Dette gjorde at eg oppdaga nye nyansar undervegs, som gjerne førte til at eg stilte andre oppfølgingsspørsmål. Rekkefølga på intervjuet kan derfor ha hatt betydning for kva informasjon som har kome fram i dei ulike intervjuet.

Informantane var gjennomgåande aktive, og gav uttrykk for at det hadde vore triveleg og meiningsfullt å delta.



### 4.3.6 Frå samtaleprosess til samtaleprodukt

Fog seier at det ligg ei dobbelt betyding i ordet intervju, og viser til at omgrepet både kan knytast til samtaleprosessen og til samtaleproduktet. Forskaren beveger seg frå å vera i dialog med intervjupersonen til å vera i dialog med seg sjølv og stoffet. Samtala går frå å vera ein dialog mellom to subjekt til å bli eit studieobjekt, der det skrivne ordet blir til eit empiriske materiale. Dette inneber at dialogen med teksten er ein aktiv prosess, der forskaren si forståing og tolking verkar inn (2004:107). Det er derfor ikkje ubetydeleg korleis prosessen frå talte til skrivne ord går føre seg. Fog knyt orda ”*magt*” og ”*monopolisering*” til forskaren si rolle i denne fasa (ibid:111). Kort tid etter kvart intervju skreiv eg av intervju ordrett og med den uttalen (eller dialekten) læraren nytta. Når eg brukar sitat i rapporten, har eg likevel valt å endra setningane slik at framstillinga består av fullstendige setningar. Eg har også valt å omsetja dialekt til nynorsk. Vala er gjort for å framheva innhaldet, og å gjera rapporten meir lesarvennleg. Kravet om anonymisering har lagt til grunn for valet om å omsetja sitata til nynorsk (jf.kap.4.4.1). Ved å bruka lydopptak, så har eg fått moglegheita til å konsentrera meg om tema, dynamikk, og det å vera tilstades i samtala. I tillegg har eg ved lytting til lydopptaka fått med meg nyansar i ordbruk, tonefall, pausar og pust, som eg ikkje i same grad har fanga opp under intervjusituasjonen (Kvale 2005:102), noko eg har opplevd som nyttig tolkingmateriale. Sidan lydopptak ikkje inkluderar visuelle aspekt, skreiv eg ned stikkord tilknytt dette rett etter intervju. Her noterte eg også nokre punkt om mi oppleving av informanten, innhaldet i intervjuet og mi eiga rolle som intervjuar.

På grunn av mangel på kontakt mellom mikrofon og MP3-spelar vart ikkje det eine intervjuet innspelt. Dette vart raskt oppdaga, og eg skreiv med det same eit referat frå samtala. Her vurderte eg å få informanten til å kikka på innhaldet, slik at eg kunne bruka dette som materiale (Repstad 1998:83). Men etter å ha tenkt meg om valde eg å ta kontakt med læraren, forklara situasjonen og spørja om eg kunne få gjera eit nytt intervju. Eg vurderte skildringar henta frå intervju som meir eigna til bruk som direkte sitat. Fog åttvarar mot å gjenta nye intervju i den tru at ein skal kunne gjenframkalla eit møte som har vore mellom to personar. Det er ikkje mogleg å få fram det same resultatet i eit nytt intervjuet. Det som var tilstades der og då, er vorte til noko anna nettopp fordi det eine intervjuet kjem før det andre. Når samtala er over har personane på sett og vis endra seg. Gjentakning strir derfor mot samtala sin natur, og kan opplevast meiningslaust. Det som kan vera med å skapa mening i ein slik situasjon, er å be intervjupersonen om ei utdjupande samtale med utgangspunkt i det førre intervjuet og den forståinga dette har skapt både hjå informant og intervjuar (2004:191-192). Dette vart

løysinga for meg. Læraren skildra no nye situasjonar, og eg fekk på den måten ei større breidde i materialet mitt.

## 4.4 Ethiske vurderingar i kvalitative studiar

### 4.4.1 Utfordringar ved bruk av intervju

Målet med intervju er å innhenta kunnskap frå andre (Kvale 2005:98). Dette rører også ved dei moralske sidene ved det å møta eit anna menneske. Ethiske refleksjonar og vurderingar er derfor ein nødvendig del av forskingsprosessen. Kvale trekkjer fram tre prinsipp som er sentral når det gjeld forskning på menneske. *Informert samtykke* handlar om at informantane må få informasjon om føremål og plan for prosjektet og fordelar og ulempar ved å delta. Det inneber også at informantane deltek på frivillig basis, og at dei kan trekkja seg kva tid som helst i prosessen. Eg har tidlegare gjort greie for den informasjon informantane har fått via telefon, brev og i møte (jf. kap. 4.2.4). Likevel kan det vera vanskeleg å oppfylle kravet om full informasjon, då ein i planleggingsfasa ikkje heilt veit korleis intervju vil utvikla. Dette dilemmaet valde eg å løysa ved at eg gav følgjande informasjon før intervju starta: ”*Dersom eg stiller deg spørsmål som du ikkje ønskjer å svara på, eller om vi kjem inn på område du ikkje ønskjer å snakka om, så er det fullt mogleg å stå over eller svara so kalla pass.*”

Gjennom intervju var det berre ein gong at vi kom opp i ein slik situasjon. For meg var dette eit viktig område moralsk sett av fleire årsaker. Eg har kjent på ein audmjukheit når det gjeld å gjennomføra undersøkinga i eigen organisasjon. Lærarane veit at eg kjenner miljøet, og som mellomleiar har eg ein relasjon til leiinga i kommunen. Ved at eg har vore tydleg på at informantane kan la vera å svara på spørsmål, så kan dette ha skapt tillit i intervjusituasjonen, som igjen kan ha ført til at eg har fått tilgang til meir informasjon enn om at eg ikkje hadde vore tydleg på dette. *Konfidensialitet* inneber at ein ikkje offentleggjer personlege data som kan avsløra intervjupersonen sin identitet. Dette er årsaka til at all informasjon om skulen og personane er anonymisert. Dette er også bakgrunnen for at eg valde å unngå at arbeidsgjevar plukka ut informantar for meg. Kontakt mellom meg og lærarane har gått føre seg utanfor arbeidsplassen deira, og eg har ikkje fortalt til nokon kven som er med i undersøkinga. Likevel kan eg ikkje vera sikker på at ikkje informantane sjølv fortel til andre at dei har delteke. Derfor kan eg ikkje garantera at ikkje utsegn kan gje gjenkjenning. Prinsippet om *konsekvensar* inneber at ein vurderer moglege fordelar og ulemper informantane kan få ved å delta i undersøkinga. Rådmannen gav meg fullmakt til å avgjera korleis den praktiske

ordninga med innsamling av data vart avvikla. Informantane fekk derfor sjølv avgjera om intervjuar skulle gjennomførast i arbeidstida eller ikkje. Eg kan derfor ikkje sjå at intervjuar har ført til ekstra arbeidsbelastning. Når det gjeld andre ulemper, så meiner eg at ved å ivareta kravet om konfidensialitet, så har eg skjerma informantane frå å oppleve negative konsekvensar av å delta. Fleire har gjeve uttrykk for at dei har opplevd intervjuet som eit gode: *”Eg har fått tenkt på ting som eg ikkje har tenkt på før. Har gitt meg nye refleksjonar!”* og *”Eg har på ein måte fått bearbeida dette ved å få setja ord på det. Det har vore som ein terapi for meg...”*, er døme på nokre utsegn. Dette tolkar eg slik at lærarane har opplevd at det har vore verd å bruka tid på samtale. I følgje Fog er eit kvalitativt godt intervju nettopp kjenneteikna av at informantane føler at dei får noko att for å delta (2004). Eg kan heller ikkje sjå bort frå at informantane kan oppnå andre fordelar. Undersøkinga kan få fram ny kunnskap, som kan få konsekvensar for korleis ordninga med lokal løn vert praktisert i framtida.

Det er ein kjensgjerning at alle møte mellom menneske kan sjåast i lys av makt og avmakt, rett og gale, og godt og vondt spel (Breindahl 1988, i Fog 2004). Løgstrup snakkar om respekt for den andre sin autonomi, og viser til at det er eit krav at vi skal ta vare på den andre sin verdigheit og autonomi i samtala (1999). Her peikar Fog på at det kan vera eit dilemma mellom kor djupt og utforskande intervjuet kan vera utan at ein står i fare for å krenka informanten sin integritet. Ho viser også til at det er eit spenningstilhøve mellom *”talens åbenhet og urørlighetszonen”*(2004 : 225). Her vil eg gjerne koma med eit døme frå eit av intervjuar mine, der læraren gjev uttrykk for kva ho meiner om den lokale løna ho har fått: *”Men eg bryr meg ikkje om det. Det er berre snakk om nokre usle tusenlappar! Eg har bestemt meg for at eg ikkje vil bry meg om det!”* Dette vert gjenteke fleire gongar gjennom intervjuet. På same tid gjev ho mange verbale og ikkje-verbale signal som tyder på det motsette. Her var eg oppteken av korleis eg kunne ta vare på hennar subjektivitet utan å stå i fare for at det empiriske materialet mitt berre skulle berøra overflata (ibid:255). Det er viktig å lytta til kor den andre set grenser sine, for å unngå fare for krenking og overgrep (ibid:231). Respondenten har stilt seg til disposisjon for eit intervju, men ikkje for ein prosess som inneber konfrontasjonar eller kan føra til problem. Her blir det viktig å vera var for kor langt og kor djupt det er nødvendig å gå med spørsmåla (ibid:243, Kvale 2005:69). Det vil alltid vera ei spenning mellom forskingsomsyn og moralske omsyn.

Forskaren sin uavhengigheit er ei av dei etiske sidene ved forskarrolla. Her viser Kvale til fare for at ein kan bli påverka både ned i frå og opp i frå i systemet (2005:69). Nærleik kan føra til at ein overser einskilde funn og at ein vektlegg andre, og dermed kan kvaliteten på forskinga

bli forringa. I dette prosjektet har det vore viktig for meg å vera uavhengig av både arbeidsgjevarsida og arbeidstakersida. Eg mottek ingen økonomisk støtte til studien, og eg har ikkje delteke i dei lokale forhandlingane eller vore involvert i Utdanningsforbundet dei tre siste åra. Både Kvale og Fog åtvarar mot at forskaren overidentifiserer seg med informantane (ibid:69, 2004:73), og Repstad peikar på at det er viktig at forskaren har integritet, slik at ho har det mot som skal til for å offentleggjera resultata (1993:242). Eg har tidlegare gjort greie for mi eiga forforståing når det gjeld tema (jf.kap.4.3.2). Sjølv om eg har arbeidd for å auka mi eiga bevisstheit omkring desse spørsmåla, kan eg likevel ikkje sjå bort frå at eg ubevisst kan ha stått i fare for å overidentifisera meg med lærarane eller for den del med leiinga. Dette kan i so fall ha påverka tolking av data. Men eg trur at nettopp ved at eg har vore bevisst på denne fallgruva heilt frå starten av, så har dette tilhøvet heller vore ei styrke ved at eg har kunna nytta eigen subjektivitet til å oppnå ein høgare grad av objektivitet (Fog 2004:33). Eg kan likevel ikkje sjå bort frå at lærarane kan ha identifisert meg med anten arbeidstakersida eller arbeidsgjevarsida, og at informantane derfor har valt å tilpassa informasjonen sin ut frå dette. I so fall er det fare for at kritiske perspektiv kan ha gått tapt.

#### **4.4.2 Å forska i eigen organisasjon**

Det å reflektera omkring forskarrolla har vore sentralt i førebuinga. Ikkje minst har dette vore viktig, sidan eg har valt å forska i eigen organisasjon. Eg har allereie ved fleire høve vore inne på denne problematikken. Her vil eg berre kort visa til nokre fleire refleksjonar omkring fordelar og ulemper ved ein slik forskarposisjon.

Objektivitet er eit sentralt ideal og krav i vitsskapeleg arbeid. Ei standardinnvending mot det kvalitative intervjuet har mellom anna vore at det er uvitsskapeleg på grunn av at det er subjektivt, føreseieleleg og at resultata ber preg av forskaren si forforståing (Kvale 2005:204). Dersom forskaren i tillegg har hatt tilknytning til organisasjonen ho skal forska i, har ikkje dette styrkja tilliten til den kvalitative metoden. Det har derfor tidlegare vore åtvare mot ei slik rolleblanding. Dei seinare åra har det derimot vakse fram ei erkjenning om at objektiv eller nøytral vitsskap ikkje er mogleg, sjølv ikkje i dei kvantitative studia. All vitsskap og alle forskarar ber i seg eit verdisett (Holme og Solvang 1998:307, Fog 2004). Wadel seier det så sterkt at ”*den rene forskerrollen i samfunnsvitenskapen er en fiksjon*”(1991:35). I tillegg har det vakse fram ei erkjenning om at mange organisasjonsanalysar skjer ”inn i frå,” noko som kan vera eit argument for eit slikt forskarperspektiv. Repstad nemner fleire fordelar ved å skildra og analysa eigen organisasjon(1993:237-241). *Engasjement og endringslyst* er eitt av

desse. Det at eg har valt eit tema engasjerer meg, kan ha medverka til overskot og uthaldenheit i arbeidet. *Kjennskap til organisasjonen sin kvardag* er eit anna moment, som eg også har nemnt i fleire avsnitt. Eg kjenner kulturen og skulekoden, kva det blir snakka om, og ikkje minst kva som er tabuemne. Dette gjer at det kan vera lettare for meg å oppdaga tilhøve, og kunne stilla relevante oppfølgingsspørsmål. På den andre sida er det viktig å vera klar over moglege fallgruver når det gjeld problematikken omkring nærleik kontra distanse til fenomenet som vert undersøkt (jf.kap.4.4.1). Det å vera direkte involvert i organisasjonen kan også by på utfordringar i tolke- og analysearbeidet med tanke på at ein veit at resultata skal presenterast. Eg trur likevel ikkje dette er noko problem for meg, då eg opplever at eg har nødvendig legitimitet og tillit frå både leing og lærarar. Dessutan meiner eg at eg har utvikla så stor grad av sjølvstøtte, at eg eventuelt vil kunne bera det som må koma. Eg ser også at kjennskap til organisasjonen kan vera ei styrke med tanke på å gje konkrete råd og peika på realistiske handlingsalternativ for endringar. På den andre sida, er dette ein posisjonen som også kan utnyttast, ved at ein vel å berre gjev råd som ber preg av eigeninteresse.

Gadamer (1987, i Fog 2004:253) nyttar omgrepet etisk persepsjon om den persepsjonen som hjelper oss å sjå kva som er rett i kvar ein situasjon. For meg har det vore ei god støtte å kjenna til kva moralske problem som kan oppstå. Eg trur også at dette har gjort det lettare for meg å ta reflekterte val både på planstadiet og undervegs i prosessen. Dette vil eg utdjupa i neste avsnitt, der eg ser nærare på tolking, bearbeiding, analyser og presentasjon av data.

## **4.5 Bearbeiding, analyser og presentasjon av data**

### **4.5.1 Eit kontinuum mellom skildring og tolking**

Målet med det kvalitative forskingsintervjuet er skildring og tolking av informanten sin røyndom. I denne prosessen er det i følgje Kvale eit ”kontinuum mellom beskrivelse og tolkning”(2005:121). Her skjer det ut frå hementisk tenking heile tida vekselverknad mellom delar og heilskap i situasjonen (jf.kap.4.3.2 og 4.3.3). Dette gjer at bearbeiding og tolking av både delane og heilskapen startar allereie ved første kontakt med informanten, og held fram gjennom heile intervjuet. Det ideelle intervjuet er derfor, i følgje Kvale, kjenneteikna av at ein del av analysearbeidet er unnagjort når intervjuet er avslutta. Alle tankar og refleksjonar eg har gjort meg gjennom heile prosessen kan derfor knytast til analysefasen. Repstad skil likevel mellom analyse og tolking av data, sjølv om dette i praksis skjer samstundes og om kvarandre. Analysen er den prosessen der ein ordnar data slik at desse får ein struktur og blir

lettare å tolka. Tolking av data skjer i høve til problemstillinga som er reist, og ut frå teoriar som er lagt til grunn for undersøkinga (1998:83).

#### **4.5.2 Tolking av intervjuetekstar - søking etter meining**

I arbeidet med å tolka og forstå utskriftene har eg vore på leit etter meining, både i den einskilde utskrifta og i samanheng mellom utskriftene. Her har eg vore bevisst på å søkja etter samanhengar som ikkje umiddelbart har vore opp i dage. Eg har forventa at tolkingane har hatt ein eller annan samanheng, men ikkje nødvendigvis at desse har samsvara med forventningar eg har hatt på førehand. Avslutningsvis har eg forventa at tolkingane og materialet skal kunne gje ei vitskapeleg tolking av verkelegheita. Kvale viser til at det ikkje finst standardmetodar for tekstanalysar, men at det finst nokre generelle tilnærmingar (2005:114-115). Her presenterer han fem tilnærmingmåtar til intervjuanalysen: *meiningsfortetting* som inneber ei forkorting av utsegnene til informantane, *meiningskategorisering* dreiar seg om å koda intervjuet i kategoriar, i den *narrative struktureringa* gjer ein ei omstrukturering for å fram meining gjennom ein fortetta historie, i *meiningsstolking* går ein lenger enn å berre strukturera teksten. Her er målet ei djupare tolking, som kan vera ”*mer eller mindre spekulativ*”. *Meiningsgenerering gjennom ad hoc-metodar*, er ei meiningsgenerering som vert uttrykt til dømes ved hjelp av ord, tal og figurar (ibid:125-126). Eg har nytta meg av meiningsfortetting, meiningskategorisering og meiningsstolking i arbeid med tekstane. Heilt konkret har eg gått fram på følgjande måte. Eg har leita etter og identifisert mønster og sortert materialet etter dette. Her har eg nytta intervjuguiden som utgangspunkt. Eg har sett etter om dei ulike mønstra står fram på same måte i heile materialet eller om det innan for eit bestemt mønster har vore fleire ulike mønster. Her har eg då sett på hyppigheita av trekk, som eg har vurdert som vesentlege. Desse har eg deretter sett i lys av teorigrunnlaget mitt, for å kunne seia noko om kva historiene kan fortelja. Lesinga har derfor vore teoriladda. Med andre ord er det den teoretiske og praktiske forforståinga som har danna kontekst for kva mønster eg har sett og vurdert som vesentlege eller uvesentlege.

I utgangspunktet er materialet fylt med den meining informanten har lagt i det, og som forskar skal vi sjå saka slik intervjupersonen gjer det (jf. kap 4.3.3). Men det er likevel viktig å stilla spørsmål ved korleis denne meininga er kome i stand. Eg har derfor gjort eit forsøk på å sjå ”*bag om*” eller ”*ud over*” det personen kan sjå (Fog 2004:123). Dette medfører at eg tilfører forteljinga tolkingar, då det er mi oppgåve å forstå det som blir sagt i ein større samanheng.

Fare for feiltolkning er altså også eit kritisk punkt i arbeidet der forskaren er i dialog med teksten. Dette vil eg koma tilbake til i kap 4.6, der eg drøftar pålitelegheit og gyldigheit.

### **4.5.3 Frå intervjutekst til presentasjon av data**

Bearbeidinga representerer ei utveljing og fokusering av det eg vurderer som relevant i data-materialet. Kasushistoria skal få fram ei tankemessig fortetting av dei empiriske trekka som er i materialet. Denne fortettinga er styrt og organisert av eit bestemt perspektiv, av ein eller fleire teoretiske og empiriske forteljingar om feltet (Poulsen 1989:147). Her har eg gjort eit forsøk på å samanfatta poenget eller ”*omdrejningspunktet*” i undersøkinga (Fog 2004:128). Dette inneber både ei avgrensing og ei strukturering, noko ein eigentleg gjer gjennom heile forskingsprosessen ved val av teoriar og litteratur, problemstilling og avgrensingar, metode med meir. I resultatpresentasjonen føregår det derfor ein datareduksjon gjennom oppsummeringar, kategoriseringar og val av tema for vidare arbeid. Eg vel å strukturera presentasjon av empirien min rundt forskingsspørsmåla mine (jf.kap.1.2). Her legg eg vekt på å kategorisera kor mange som har nemnt dei same momenta. I tillegg har eg valt å gje ei samla framstilling av dei dimensjonane materialet kastar lys over, for å få fram mangfaldet i aktørane sine skildringar. Med ei forteljande tilnærming til intervjuforskninga har eg hatt ønske om å skapa ei heilskapleg ramme rundt den opphavlege intervjusituasjonen, analysen og den endelege rapporten. Derfor har eg valt å skildra litt av konteksten og den sosiale ramma rundt intervjuet. For å få fram dei gode historiene har eg også valt å veksla mellom gjenforteljing og bruk av direkte sitat. Sitata vert gjort så ordrette som mogleg, sjølv om det er meiningsinnhaldet som er det viktigaste. Setningar som ber preg av munnleg tale med til dømes gjentakning av ord og halvt påbegynte setningar, er fjerna. Ved utelating eller fjerning av ord, vert dette markert med tre prikkar i ein parentes: (...). Når prikkar er brukt utan å bruka parentes, så betyr dette at informanten ikkje har avslutta setninga. Kvar informant har sitt nummer, og referanse til utskrift frå intervju er gjort til dømes slik: (I1:3), som viser til utsegn frå informant nr 1 side 3. Verken kjønn, alder, ansiennitet, undervisningsområde eller klassesteg, ser ut til å vera viktige variablar i undersøkinga. Når eg refererer til informantane nyttar eg konsekvent *ho* for å unngå at avsløring av kjønn kan vera med på å identifisera informantane (jf. kap. 4.4.)

## 4.6 Vurdering av validitet, reliabilitet og generalisering

### 4.6.1 Kvalitative studium og objektivitet

Som eg tidlegare har nemnt så har hovudkritikken mot kvalitative studiar vore retta mot at dei er subjektive, føreseielege, ber preg av forskaren si forforståing, og at dei derfor er uvit-skapelege (jf.kap.4.4.2). I den seinare tid har det vore meir fokus på at ingen forskning er verdi-nøytral, og merksemda har vore flytta frå forskning som sluttprodukt til forskning som prosess. Objektivitet vert då knytt til framgangsmåte i forskinga, og til saklegheit og openheit om desse prosedyrane. Både Fog og Kvale knyter derfor omgrepa validitet og realibitet til alle fasene i forskingsprosessen, og seier at gyldigheiten og pålitelegheiten er delvis overlappende. Høg reliabilitet er ein føresetnad for høg validitet (Fog 2004:183, Kvale 2005:160). I dette kapitlet har det derfor vore eit mål for meg å gjera greie for mi metodiske tilnærming, slik at det er mogleg for andre å vurdera gyldigheit og pålitelegheit i analyseresultata.

### 4.6.2 Forskaren som instrument

Kruse (1989) viser til at spørsmål om pålitelegheit har vore lite omtalt i litteratur om kvalitativ metode, og Kvale (2005) seier at det er først i den seinare tid at spørsmål tilknytt gyldigheit har fått merksemd. Dette betyr ikkje at dei er mindre viktige. Desse omgrepa er sentrale i ein kvalitetskontroll av forskingsproduktet. I den samanheng lanserer Fog eit anna omgrep ”*forskeren som instrument*,” og vil med dette setja søkjelys på kor sentral forskaren er i samband med dei andre to omgrepa (2004:184).

For å kunne vurdera om ei undersøking er påliteleg er det i første runde naturleg å fokusera på møtet mellom intervjuperson og intervjuar. I dette kapitlet har eg derfor skildra all kontakt eg har hatt med informantane, korleis eg har forhalde meg til lydopptak og avskrivning av desse, og korleis eg elles har gjort meg refleksjonar undervegs i prosessen. Eit anna kritisk punkt i neste fase, der forskaren er i dialog med utskriftene, er pålitelegheit. Her har eg skildra korleis dette har gått føre seg, og kva analysereiskap eg har nytta. Sidan intervjuet har ein dobbel-karakter, ved at det både er eit middel til å skaffa empirisk materiale samstundes som det er det empiriske materialet, har eg også gjort greie for mi eiga rolle som forskar. Intervjuaren vil alltid vera ein vesentleg del av det empiriske materialet. Dette gjer at det er vanskeleg å skilja skarpt mellom pålitelegheitsproblem og gyldigheitsproblem. Dersom det har vore problem i prosessen ved innsamling av empiri, vil dette også følgja den neste fasa der utskriftene skal bearbeidast og analyserast. Forskaren som instrument er eit sårbart instrument, som heile tida



må undersøkjast og eventuelt justerast (ibid:71). Derfor peikar Fog på betydinga av at forskaren har kontakt med seg sjølv og sitt eige indre. Ho viser til Willert (1987) sitt uttrykk *associationsfelt*, og vil med dette ha fram at forskaren alltid er noko meir enn forskar. Til større bevisstheita er i dette feltet, til betre er utgangspunktet for å nytta seg sjølv som instrument på ein god måte (Fog 2004:127). Eg har derfor gjennom heile prosessen arbeidd med å auka mi eiga bevisstheit.

### **4.6.3 Er funna representative og generaliserbare?**

Ei kvalitativ undersøkning har ikkje statistiske generaliseringar (ekstern validitet) som siktemål. Det primære er å retta søkjelyset mot ulike sider ved fenomenet som vert undersøkt. Det viktige for meg har ikkje vore å trekkja bastante konklusjonar, men å få ei utdjupa forståinga og få fram synspunkt som kan trekkja opp perspektiv for vidare diskurs når det gjeld bruk av resultatløn som motivasjonsfaktor. Yin (1994) skil her mellom generalisering i kvantitative og kvalitative studiar. I kvalitative studiar er det meir relevant å snakka om analytisk, teoretisk generalisering (ibid:3). Ein generaliserer då ikkje i høve til eit større univers, eller eit utval av dette, men i høve til teoretiske påstandar om fenomenet og relasjonar mellom desse. Fog støttar denne tanken, og trekkjer i tillegg inn ein annan dimensjon. Ho seier at ved innsikt i fenomen vil dette gje moglegheit for gjenkjenning og identifikasjon, som kan gje identifikatorisk viten (2004:138). Derfor er det viktig å få innsikt i dei dynamiske og funksjonelle samanhengane i fenomen ein undersøker. Det er nettopp dette som er kasushistoria sin bruksverdi. Grønmo peikar på betydinga av at teoretiske generaliseringar tek utgangspunkt i strategiske utval, slik eg har gjort i undersøkning mi (jf. kap.4.2.1). Ut frå teoretiske vurderingar gjeld då truleg heilskapsforståinga også for den samla konteksten som omfattar "*hele universet*" (2004:88). Gyldigheita eller den manglande gyldigheita har då å gjera med forskingproduktet sitt tilhøve til verklegheita. Kan intervju, bearbeidinga og analyseringa av desse seia noko haldbart om det feltet som det skal seiast noko om? - Dette spørsmålet er knytt til pålitelegheit i forskinga, og svar på spørsmålet vil vera avgjerande i vurderinga om undersøkninga mi er representativ og generaliserbar.

### **4.6.4 Har undersøkninga sett lys på problemstillinga mi?**

Eit kritisk og viktig spørsmål vil alltid vera om den innsamla empirien vil kunne kasta lys over problemstillinga (Fog 2004:193, Grønmo 2004:218). Fog knyter orda samanheng og konsistens til tilhøvet mellom problemstilling, empiri og analyse. I undersøkninga mi har eg

hatt ønske om å setja søkjelys på lærarane sine erfaringar med bruk av resultatløn som motivasjonsfaktor. I kapittel 4.2.5 gjer eg greie for korleis eg har arbeidd med intervjuguiden min med det føremålet at den skal ivareta forskingsspørsmåla mine, og i kap 4.3.4 og 4.3.5 viser eg til korleis intervjuet vert gjennomførte i praksis.

#### **4.6.5 Avsluttande vurdering**

I dette kapitlet har eg presentert og gjort greie for mine teoretiske refleksjonar som ligg bak val av metode og forskingsdesign. Dette har eg gjort på ein slik måte at det skal vera mogleg for andre å vurdere og eventuelt gjenta mi metodiske tilnærming. Eg meiner med dette at kravet om intersubjektivitet er ivareteke. Dette inneber at alle kompetente brukarar som nyttar same metode skal kunne koma fram til same resultat. Samstundes vil eg påpeika at den kontakten som har vore mellom meg og informantane i intervjuet ikkje kan framkallast på nytt, verken av meg eller av andre (jf.kap.4.3.6). Den kvalitative intervjuundersøkinga er ein bestemt måte å søkja viten og ny erkjenning på. Avgjerd om kor vidt bestemte krav er oppfylte er ein prosess, som må gå gjennom alle fasar av undersøkinga (ibid:204-205). Objektivitet må derfor knytast til ”... *undersøkelsesprosedyre, og til saklighet og åpenhet i framstillingen*” (Holme og Solvang 1998:307).

## **Kap. 5 LÆRARANE SITT SYN PÅ BRUK AV RESULTATLØN SOM MOTIVASJONSFAKTOR**

I dette kapitlet presenterer eg det empiriske materialet som er samla inn med utgangspunkt i problemstilling og forskingsspørsmål. Informasjonen er innhenta gjennom intervju, slik det er framstilt i kap.4. Her skildrar eg både kva lærarane meiner motiverer dei i deira daglege arbeid, kor viktig dei opplever at løn er i den samanhengen, og kva kunnskapar, erfaringar og forventningar lærarane har i høve til resultatløn. Eg skildrar desse tilhøva slik eg tolkar at lærarane sjølve ser dei. Samstundes søkjer eg etter eit heilskapleg perspektiv. I staden for å presentera informantane einskildvis gjev eg ei samla framstilling av dei dimensjonane intervjumaterialet kastar lys over. Omgrepet resultatløn vert nytta om den individuelle løna, som vert tildelt i lokale forhandlingar (jf. kap 2.1.1).

Her ønskjer eg å få fram følgjande:

- 1. Kva fremjar motivasjon hjå lærarane i deira daglege arbeid?*
- 2. Kor viktig er løn generelt som motivasjonsfaktor?*
- 3. Kva kunnskapar har lærarane om resultatlønssystemet i kommunen?*
- 4. Kva erfaringar/opplevingar har lærarane med resultatlønssystemet som motivasjonsfaktor?*
- 5. Kva forventningar har lærarane til ei lokal lønsordning?*

Dette er også dei forskingsspørsmål som vert presentert i kapittel 1. Når det gjeld forskingsspørsmål tre og fire er desse nær knytt til kvarandre, og det kan vera vanskeleg å skilja mellom kunnskapar på den eine sida og erfaringar/opplevingar på den andre sida. Her har eg derfor av praktiske årsaker valt å presentera desse under eitt. Både forskingsspørsmål tre og fire er derfor utgangspunkt for det som i empirien vert presentert under ”kva kunnskapar og erfaringar har lærarane med resultatlønsordninga (jf.kap.5.3).

## 5.1 Kva fremjar motivasjon hjå lærarane?

### 5.1.1 Å ha klasserommet og elevane som drivkraft

Ei fortel at ho har lang erfaring som lærar, og har jobba på ulike klassesteg, men konklusjonen er eintydig:

”Alle årssteg har sine suverene kvalitetar, og derfor trivest eg så godt. Det som driv meg er først og fremst samspelet med elevane. Å føla at du kommuniserer bra, at du får tilbakemeldingar frå elvane som er oppriktige,(...) Å få driva undervisninga framover. Det er god stemning. (...) Eg har på ein måte klasserommet og elevane som drivkraft” (I5:1).

Dette vesle utdraget er representativt for kva samtlege opplever som den viktigaste motivasjonskjelda. Fleire seier det så sterkt: ”Hadde det ikkje vore for elevane og samspelet med dei, så hadde eg ikkje orka å vera lærar”(I1:10, I2:8). Når informantane skal utdjupa kva som er motiverande i dette samspelet, så er det også stor gjenklang i svara. Alle opplever arbeidet med elevane som meningsfullt, både fordi dette byr på utfordringar, men og fordi det vert opplevd som tilfredsstillande å lykkast med utfordringane. Det vert også opplevd som meningsfullt ”...at ein får lov til å hjelpa til med at barn skal få læra. Det er berre heilt strålande!”(I2:8) Ei anna sterk drivkraft er den budskapen og dei verdiane, som lærarane gjerne vil formidla vidare til elevane. Ei skildrar det slik:”...at eg ser ungane, at dei er ulike, at dei har ulike kvalitetar. Men at vi er ein samansveisa gjeng, at ikkje nokon er meir dominerande enn andre. Ein gjeng, der alle er trygge på kvarandre. Er rause med kvarandre, og jobbar for eit godt klassemiljø”(I1:10). Fleire nemner i tillegg at dei brenn for faga dei underviser i, og at dei gjerne vil at elevane skal få del i denne interessa. Desse verdiane og liknande verdiar, er det fleire som trekkjer fram. Derfor har lærarane ”klare tankar om kva dei vil gjera med elevane, og på kva måte det er rett å gjera ting også...”(I6:2).

Dette skapar stort personleg engasjement, som gjerne kan skildrast slik:

”...Eg gledar meg til å gå inn i klasserommet. Eg har utbytte av det, (...) så får eg ein god følelse. Eg reagerer sterkt følelsesmessig når eg arbeider med klassemiljøet. Derfor kan eg ikkje berre gå heim å leggja frå meg klassen. Den er med meg overalt. Eg ligg faktisk søvnlaus når det har vore på det verste. (...). Det er kanskje noko med måten eg engasjerer meg på. Eg har ei mening med det eg held på med. (...). Eg seier til elevane av og til, at no er det så bra her at eg får frysningar på ryggen. (...). Av og til når eg står i klassen så står faktisk tårene i augo på meg, for eg har slike sterke følelsar for elevane. Det er det som driv meg...” (I5:2).

Dette kan igjen verka slik: "... at eg prøver å unngå å vera vekke, går på skulen sjølv om eg er sjuk"(I3:1). Ei seier det slik: "Visst eg er sjuk, så prøver eg å gå likevel, for eg får energi på jobb" (I6:1). Det er berre to informantar som er inne på at det kan hemma motivasjonen deira, dersom dei ikkje får ting til å fungera i klasserommet. Andre påpeikar derimot at dette vil skapa endå større energi og drivkraft.

### **5.1.2 Å ha eit kollegium som inspirerer**

"Du blir ofte veldig åleine i klasserommet ..." (I5:5), er det ei som fortel, og karakteriserer ein arbeidssituasjon som mange kjenner seg att i. Her vert lærarkollegiet trekt fram som den nest viktigaste motivasjonskjelda frå samtlege. Det er fleire kvalitetar ved kollegiet som skapar motivasjon, og det er stort samsvar i informantane sine skildringar. Dei vektlegg ein "god kjemi" (I2:8) i kollegiet, då det "å ha ein sosial omgang med folk ..." (I4:1) er viktig for trivsel og utvikling av motivasjon. I det sosiale fellesskapet kan dei "oppleva ting saman, og kjenna på sorg og glede" (I2:9). Dei ønskjer seg eit fellesskap der det er stor takhøgd, slik at ein "godtar at vi er ulike" (I2:8). Fleire nemner orda tryggleik og respekt. Når desse føresetnadene er tilstades er det mogleg å ha "hissige diskusjonar eller vera ueinige" (I1:10), "utan at nokon vert uglesett av den grunn" (I4:2). Dette er også kjenneteiknet på det lærarane kallar eit velfungerande team, og eit godt arbeidsmiljø.

Fellesskapet gjev moglegheit for "... å få støtte frå kollega" (I8:2), og gje støtte til andre, som også er ein viktig dimensjon. Fleire seier dei likar å ha nokon å måla egne meiningar og oppfatningar opp mot. Dei er flinke til å gje kvarandre idear og fagleg påfyll på ulike vis. Mellom annan vert det nemnt det å "planleggja, myldra i lag, utvikla årsplanar ..." (I7:3). Kollegabasert rettleiing vert også nemnt. Både det å sjølv få bidra, samt å få ta imot bidrag frå andre, vert opplevd som både matnyttig og inspirerende. Det er "... slike ting som er med på at du føler at det er liv i pedagogikken. (...) Sosialt er det også motiverande ..." (I5:5). Fellesskapet gjev moglegheiter for å "skru seg opp i lag" (I2:8) i arbeidet mot felles mål.

Samtlege påpeikar at "dårleg stemning i kollegiet eller splitting på ein eller annan måte, er med på å bryta ned det gode arbeidet" (I5:5) og hemma motivasjonen deira.

### 5.1.3 Å ha ei skuleleiing som motiverer

Fleire av informantane er tydeleg på at det ikkje er lett å vera leiar i ei kunnskapsbedrift, som skulen, der "alle er like kloke" (I8:11). Likevel er det stort samsvar i kva forventningar dei har til leiinga.

#### Å bli sett og verdsett

"Visst ein vil oppnå noko, så er det lurt å rosa folk, å løfta folk. Det verkar til og med på lærarar!" (I8:12), seier ei, og vil ha fram at det er viktig at rektor gjev tilbakemeldingar om at ho verdset kompetansen til kvar einskild. Denne meiningsytring går att hjå samtlege, og vert nemnt som den aller viktigaste motivasjonsfaktoren. Fleire er tydeleg på at dei gjerne ønskjer positive tilbakemeldingar på konkrete ting, medan andre presiserer at dei ikkje er avhengige av denne stadfestinga. Det som er felles for alle, er at dei gjev uttrykk for at det verkar motiverande "... å bli sett. Få positive tilbakemeldingar på at leiinga ser" (I1:11), og veit kva lærarane driv med og står for. Denne informanten skildrar det mange trekkjer fram:

"... Det som motiverer meg aller mest, er at eg vert kalla inn til ei samtale om noko rektor har sett at eg har gjort eller som ho har lyst til at eg skal gjera, fordi ho veit at eg står for noko ..." (I6:3).

Dette vert opplevd som positive forventningar, og dermed ei stadfesting på eigen kompetanse. Lærarane er ikkje så opptekne av dei einskilte tilfella der rektor gjev ei anerkjenning i form av "eit klapp på skuldra" (I5:4), men dei etterlyser den jamne kontakten med leiinga, der rektor lyttar til det dei har å fortelja. Denne føresetnaden må vera tilstades for at rektor skal kunne bidra og følgja opp den einskilde. Ein tettare kontakt med leiinga, vil også gjera det naturleg for dei "å koma med det som er både godt og gale" (I1:11). Her vert omgrepa komposthaug og tenande leiarskap nytta, når dei skildrar ei slik form for leiing. Ei seier det slik:

"Når du går ut frå samtale så har du faktisk fått lagt igjen noko, i staden for at du har fått meir å tenkja på. Dersom du har ei litt tung bær, så skal leiaren på ein måte ta litt av den bœra, slik at du slepp å drassa på fullt så mykje når du har letta deg ..." (I5:4).

Samtlege gjev uttrykk for at ei leiing som er villig til å snakka med dei, om både det dei gjer godt og det dei gjer mindre bra, vil gje ein mykje sterkare motivasjon, enn kva pengar kan gjera. Ei seier det slik:

"Dersom det kan målast i pengar den tida du brukar, så kan du bruka kr. 8000, - til å setja av møtetid med meg. Det vil eg heller ha!" (I6:8).

Alle meiner det er ei sentral leiaroppgåve å setja av tid til den einskilde. Då vil lærarane ”merka at her er det nokon som faktisk jobbar for deg, ser deg (...), for alle har ein rett til å bli sett, å bli oppsøkt, å bli snakka med” (I5:3).

Samtlege påpeikar betydinga av at leiinga ser og verdset kvar einskild sin kompetanse. Blir ikkje denne biten ivareteken, er dei tydelege på at dette vil hemma motivasjonen.

### **Med ei vi-tenking og eit fellesløft mot ein betre skule**

Eg utfordra lærarane ved å spørja kva dei ville ha gjort dersom dei var leiarar og skulle motivera medarbeidarane sine. Her er eit av svara eg fekk:

”Det første eg ville ha gjort, er å laga ei sosial plattform. Høyrest rart ut at eg ikkje seier at det pedagogiske skal koma først. Men som pedagogar har vi grunnpilarar inn i oss. Å bli kjend, sosialt (...). Så ville eg ha teke den pedagogiske biten saman med kollegaene mine. Det å laga visjonar (...). Korleis få fram alle sine syn i fellesskapet, slik at vi føler at dette vil vi jobba for ...” (I2:10).

Desse tankane går att hjå samtlege. Alle påpeikar kor viktig den sosiale plattformen er. Nokre nemner sosiale tiltak, som kan fremja trivsel. Andre vil gjerne kombinera det sosiale med det faglege, til dømes ”det å reisa på ein studietur, slik at alle kan bli inspirert”(I7:8). For å kunna arbeida mot felles mål, er det viktig å få fram ”...kva er dine sterke sider. Kva vil du bruka tid og krefter på? (...) Vi har dei og dei oppgåvene. Kva vil du?” seier ei, medan ho fortel at dette dreiar seg om ”å bruka pengar på tid, til skulen sitt beste” (I2:11). For å kunne jobba mot felles mål, ser lærarane verdien av å arbeida fram ein visjon, som alle har eit eigarforhold til. Når denne visjonen er på plass, så er det nokre som reflekterer vidare over korleis denne kan bli sett ut i livet:

”... brukt pengane på felles skulering, (...). Kanskje ha brukt pengar på musiske aktivitetar. Eg ville hatt personar som er god på å tenkja kreativt, som er god på å få fram det beste i oss, å få løfta dei positive tinga som ligg i kollegiet (...). Eg ville involvera alle gruppene som samarbeider i skulemiljøet i eit lite løftprosjekt, foreldre, elevar og lærarar (...). Det skapar fellesfølelse, fordi det skapar glede og positive opplevingar. Det kan vera med på å henta ut dei gode kreftene i systemet.” (I6:12).

Ut frå dette tolkar eg det slik at lærarane meiner at det er avgjerande å arbeida for å ha eit godt sosialt fellesskap i kollegiet. Dette er ein føresetnad som må vera tilstades for å kunna starta arbeidet med å setja seg faglege målsetjingar. Samstundes ser det ut som det sosiale fellesskapet, der ein opplever ein fellesskapsfølelse, er eit nødvendig middel eller forum for å kunne lykkast med å nå målsetjingane og dei overordna visjonane.

## **Med rektor som inspirator og spydspiss**

Samtlege ser for seg ein rektor som ”glødar” og er ”pådrivar” (I7:2) ved å oppmuntra og leggja til rette for lærarar som har lyst til å utvikla seg, til dømes i form av vidareutdanning eller ved å ta på seg ulike oppgåver. Fleire ser også for seg ein leiar som har god kompetanse innan for leiing og pedagogiske retningar. Dette er viktig for at leiinga skal kunne gje inspirasjon og rettleiing. For det som kjenneteiknar arbeidssituasjonen til læraren kan skildrast slik:

”... i min jobb må eg klara å ta ting på sparket (...). Og då må eg ha ei ballast i ryggsekken min. (...) Det er den eg gjerne vil få fylt opp av leiinga. Ryggsekken med pedagogiske verktøy. Når den er stor og full, då føler eg at eg verkeleg har fått ei belønning av leiinga. Då kan eg seia at eg tek til å føla at eg er vorte ein betre pedagog. Eg kan gjera jobben min betre” (I6:10).

Leinga må også leggja til rette for samarbeidstid og møtestrukturar. Samstundes ønskjer lærarane fridom i yrkesutøvinga. Ei seier det slik: ”Eg må ha rom til å blomstra i den jobben eg skal gjera,” og set dette opp mot ei streng detaljstyring. Fleire gjev uttrykk for at dei ikkje likar tanken på å bli ”fanga inn i eit system,” der andre fortel dei kva dei skal gjera (I2:8).

Det kjem fram frå alle hald, at det må vera eit overordna mål å gjera kvarandre gode, for å kunne nå skulen si målsetjing. Her forventar lærarane at leiarskapet går føre med eit godt døme. Dette inneber at leiinga går i spiss for den pedagogiske utviklinga, og at dei utøvar ei personalleiing, som støttar opp om og styrkjar den einskilde sin kompetanse (jf. kap.5.4.3). Pedagogisk leiing og personalleiing, ser ut til å vera uløseleg fletta saman, og vil derfor påverka kvarandre.

## **5.2 Kor viktig er løn generelt som motivasjonsfaktor?**

### **5.2.1 Med løn som motivasjonsfaktor**

”Jau, det er klart eg må ha noko å leva av!” seier informanten medan ho ler (I8:11). Dette er ei meiningsytring som på ulike måtar går att hjå alle. Lærarane viser til at det er viktig at dei har nok pengar slik at dei klarer dei økonomiske forpliktingane. Sjølv om dei fleste fortel at ”eg har så eg klarar meg” (I7:5), så kjem det fram at nivået på fasteløna kan vera ein motivasjonsfaktor for lærarar som er i etableringsfasen. ”Fastløn bør vera høgare ...” (I5:11) er det ei som seier, og viser til at dette kan ha betydning for rekruttering til yrket. Samstundes er det ein klar hovudtendens som går att hjå alle at: ”ikkje nokon vel læraryrket” (I5:11) eller blir verande i yrket på grunn av løna. Lærarane legg meir vekt på ”at eg skal jo trivast i yrket og” (I7:6). Det



er berre ein av informantane som er inne på at lærarar kan vera ytre motiverte for jobben, ved å visa til ”dei som er her for å heva løna” (I2:5). Men denne utsegna er ikkje representativ for korleis denne læraren opplever kollegaene sine, då ho gjev uttrykk for at pengar ikkje spelar noko sentral rolle når det gjeld utvikling av motivasjon i kollegiet. Denne meininga går att hjå samtlege. Lærarane er også tydelege på at kva kvalitetsstandard eller kva innsats dei legg ned i arbeidet sitt ikkje kan knytast til storleiken på løna: ”Om eg hadde tent 10 millionar hadde eg ikkje gjort noko betre jobb for det!” (I5:12) seier ei, medan dei andre kjem med ulike utsegn som alle støttar opp om budskapet som denne informanten seier på ein treffande måte:

”Med handa på hjarta! Det er ikkje slik eg jobbar. (...) Eg er meir indre motivert for jobben min”(I2:6).

Ingen kan visa til at den lokale løna, uavhengig av storleik, har ført til auka innsats eller kvalitet i arbeidet. Lærarane konkluderer med at løn bør knytast til utdanning og ansiennitet. Her viser dei til andre yrkesgrupper med tilsvarande lang utdanning; ”Å få ei betre løn, det har også noko med status å gjera!” (I1:10) er ei framtrødande haldning hjå samtlege. Fleire viser til den betydinga sentrale lønsløft har hatt, og knyter dette til at: ”Pedagogane vert meir verdsette. (...). Det å bli akseptert for den jobben vi gjer...” (I2:7) Å bli verdset for det arbeidet ein gjer, vert også oppgitt som ei drivkraft og forklaring på kvifor ein av informantane vel å stilla krav i lokale forhandlingar, sjølv om ho er motstandar av ordninga. Ho meiner den funksjonen ho ivaretek på skulen, bør verdsetjast i form av løn på lik linje med andre samanliknbare funksjonar på skulen.

Samstundes er det fleire av informantane som fortel at noverande lønsordning med kompetanseløn har vore ein medverkande motivasjonsfaktor for å ta vidareutdanning.

Når eg spør lærarane om kva betyding den lokale løna kan ha som motivasjonsfaktor, så er det fleire som viser til at løna deira i hovudsak er fastsett ut frå utdanning og ansiennitet. Fleire viser også til at kronesummen i dei lokale tilleggga er høvesvis liten, og derfor ikkje viktig i høve til den totale løna. ”Visst det var slik at resultatløna var ein vesentleg del av løna, då vart situasjonen ein annan ” (I4:7), er det ei som seier, og legg til at det då ville vore viktigare for henne å vita korleis ho kunne påverka si eiga løn. Ei anna seier det slik: ”Eg klarar meg like godt med eller utan dei pengane, så det er ikkje pengane som pengar, for økonomien si skuld, men det er prosessen rundt ...”(I8.11).

Slik eg tolkar lærarane er dei opptekne av den symbolverdien løn kan ha. Dette gjeld både fastløn og lokale lønstillegg. Symbolverdien er knytt til verdsetjing av utdanning, kompetanse

og det arbeidet lærarane utfører. Med desse orda er vi allereie over i neste tema, som rommar sentrale problemstillingar og skapar stort engasjement hjå alle.

## **5.3 Kva kunnskapar og erfaringar har lærarane med resultatlønsordninga?**

### **5.3.1 Når ein lønsmodell vert adoptert frå det private til det offentlege**

Ei av innvendingane mot resultatlønsystemet er at det høyrer heime i det private næringsliv, og at ordninga ikkje utan vidare kan la seg overføra til det offentlege. Ei seier det slik: "Eg ser ikkje heilt korleis resultatløn kan fungera i vårt yrke, korleis dette kan vera eit reiskap for å verdsetja innsatsen vår i kroner og øre" (I5:6). Andre stiller spørsmålsteikn ved korleis denne målinga eventuelt kan gjerast: "Korleis måler ein? - Det er eit godt spørsmål!" (I2:5) og "ja, korleis måler ein (...) å gje elevane god ballast vidare i livet?..." (I4:4). Ho reflekterer vidare over om ein skal måla i høve til elevprestasjonar, og seier: "Det kan bli heilt feil!" (I4:4). Fleire peikar på at utfordringane dei som lærarar står overfor vil vera ulike og variera ut frå behovet til elevane og dei ulike klassane. Til dømes nemner dei arbeid med svake elevar og arbeid med elevgrupper der det må arbeidast mykje med klassemiljøet. Her påpeikar dei at det er stor skilnad på vareproduksjon og undervisning. Denne utsegna illustrerer dette:

"Det er ikkje slik at eg kan produsera 30 kaviartubar meir enn dei andre kvar veke, fordi eg er så mykje kjappare enn dei andre til å leggja kaviartubane i eskene. Det er ikkje slik det fungerer! (...) Kaviartubane mine er ikkje like kvar dag!" (I6:10)

Denne metaforen illustrerer korleis lærarane grunngevt at kvaliteten på arbeidet deira må vurderast ut frå heilt andre prinsipp enn kva ein lønsmodell frå det private næringsliv tek utgangspunkt i. Ein lønsmodell som ukritisk vert adoptert, er ikkje foreinleg med lærarane sine tankar om kva som fremjar kvalitet i skulen. Ei uttrykkjer det slik: "Pyton, dersom dei trur at dette motiverer oss, då kjenner dei ikkje kvardagen vår!" (I1:13).

Ei anna problemstilling som ser ut til å vera sentral i høve det å adoptera ein lønsmodell, er at lærarane opplever dette som ein kulturkollisjon. Som ein av informantane fortel:

"... så kjem ideologiane som resultatløna byggjer på frå Amerika, og der er det ein heilt annan kultur for det (...) Der er det slik at når folk presenterer seg så tek dei med i setning nummer to kva dei har i løn og kva stilling dei har" (I3:5).

Fleire av lærarane reflekterer omkring denne problematikken, og viser til filosofien bak NPM<sup>9</sup>, og seier at desse verdiane kolliderer med eksisterande verdiar i deira eigen kultur. For lærarane er denne utsegna representativ: ”Den sosiale tenkinga der er eg ikkje med på. Den har ein dårleg sosiale profil” (I5:10). Fleire uttrykkjer på ulikt vis at: ”Den sosiale profilen må inn att i arbeidslivet...” (I5:12). Lærarane konkluderer med at det er vanskeleg å overføra ein modell med utspring i verdiar frå ein annan kultur, ”og seia at det skal fungera her” (I3:5).

### **5.3.2 Når det ikkje er kopling mellom mål i organisasjonen og lønsmodellen**

Ingen kan sjå at innføring av resultatlønsordninga har ført til meir informasjonsflyt i høve resultat og mål. Lærarane ser heller ikkje nokon samanheng mellom mål i organisasjonen og bruk av resultatlønsmodellen. Fleire opplever derimot ein motsetnad mellom desse. Her viser dei til skulen sine satsingsområde, mellom annan ”skulen som lærande organisasjon” og ”retningslinjer for god verksemdskultur.” Ut frå dette konkluderer dei med at ” då er ikkje det å spela folk ut mot kvarandre gjennom avlønninga noko tiltak. Det må vera eit tiltak med negativt forteikn”(I8:4) seier ei, og avspeglar refleksjonane til fleire av informantane. Fleire nemner også at dei har utviklingsplan og verksemdplan ved skulen, men at dei heller ikkje kan sjå at desse vert brukt i den samanheng. Det er ingen som nemner at dei ser nokon samanheng mellom lønsmodellen og det daglege arbeidet deira. Berre to er inne på temaet, og konkluderer med at dei har eigne mål for timane og elevane, og at dei ikkje er i stand til å sjå nokon samanheng mellom desse og resultatlønsmodellen.

### **5.3.3 Når det skal vera så hemmeleg**

Samtlege gjev uttrykk for at dei veit at den nye ordninga med lokal løn og bruk av resultatlønsmodellen vart innført hausten 2004. Dei veit også at det er forhandlingar mellom Utdanningsforbundet og arbeidsgjevar, der dei sjølv kan levera inn lønskrav. Men det er mange som gjev uttrykk for at dei er usikre på kva som er *bakgrunnen for innføringa*. Nokre trur det er eit kommunestyrevedtak som ligg til grunn. Andre meiner ordninga er eit resultat av overgangen frå stat til kommune. Andre igjen trur det er den administrative leiinga i kommunen som står bak innføring. Ei, som også har delteke i forhandlingsutvalet til

---

<sup>9</sup> New Public Management er eit samleomgrep for ulike reformer innan offentleg sektor som har til felles at dei stammer frå privat næringsliv. NPM er inspirert av marknadsteori, og har som mål å effektivisera offentleg sektor (Olaussen og Wollebæk, 2002). Sjå også Hernes (2007) for ei utdjujing av omgrepet og kritikk mot NMP. I sist nemnde kjelde kan du også lesa om ”social capital”, som eit alternativ til NMP.

Utdanningsforbundet, er tydeleg på at arbeidsgjevar har ”trumfa igjennom ein modell, som dei har laga på eiga hand, og som vi aldri har gitt uttrykk for at vi er interesserte i!” (I3: 5). Felles for alle er at dei gjev uttrykk for at ordninga er komen ovanfrå, og at det er bestemt av andre enn lærarar at lønsmodellen skal gjelda for kommunen.

Samtlege gjev uttrykk for at dei har fått lite *informasjon om ordninga* frå arbeidsgjevar. Nokre gjev uttrykk for at dei ikkje har prøvd å setja seg inn i ordninga, fordi dei ikkje er interesserte. Fleire viser til at det ikkje er på dette området lærarane har fokuset sitt i kvardagen. Derfor er dei ikkje interesserte i ”sånne reglar” (I2:2). Andre nemner at saka fører med seg mykje negativ energi, og at dei derfor kjenner trong for å skjerna seg for denne påverknaden. Samtlege, som ikkje har hatt funksjon som tillitsvald, gjev uttrykk for at den informasjonen dei eventuelt har fått, har kome frå Utdanningsforbundet. Her har dei mellom anna fått utdelt skjema for utfylling av lønskrav.

Når det gjeld informasjon av *resultat av forhandlingane* så er dette eit område som vert omtalt som ”det skal vera så hemmeleg” (I3:5). Dette er ei framtrudande oppfatning hjå alle. Her viser det seg at to av informantane, som begge har fått god uttelling i forhandlingane i 2004, gjev uttrykk for at dei ikkje ein gong veit at dei har fått lokal løn i desse forhandlingane. Når det gjeld resultat av forhandlingane i 2006 har kvar einskild fått brev frå rektor/ tenesteleiar, der det kjem fram kva sum dei sjølv har fått. Utover dette vert det ikkje grunngeve kvifor læraren har fått akkurat den løna, eller kva kriterium i lønsmodellen løna er knytt opp mot. Ei seier det slik: ”Det står ingenting om at eg har vore kjempeheldig eller om eg har fått minimumssummen (...) eller om rektor er fornøgd med meg eller ikkje. Langt mindre stod det noko kommentar om at det skulle vera motiverande eller ikkje”(I3:5). Samtlege fortel om brevet som kom i posten i haustferien, med innhaldet som gjorde dei like vise. Ei av dei som har fått mest, fortel dette: ”Først skjønnte eg ikkje, men då har sikkert alle fått, trudde eg” (I7:5). I samtale med denne læraren kjem det også fram at ho ikkje veit at den lokale løna ligg på ulike nivå frå kr. 3000, - til 8000, - Dei andre fortel at denne informasjonen har dei ”fått hjå dei tillitsvalde, og ikkje hjå arbeidsgjevar” (I4:3). Samtlege har fått med seg at det står i brevet frå arbeidsgjevar at dei sjølv kan ta initiativ til å be om ein møte, der dei ”kan koma inn til rektor å be om ei grunngeving” (I6:6 ) for lønstildeling.

Når det gjeld *innhaldet i lønsmodellen* er det få som gjev uttrykk for at dei kjenner innhaldet i detalj. Ei seier det slik:

”Det veit eg ingenting om”(I7:4), og legg til at ho ikkje kjenner kriteria, men at ”det kan godt henda at dei finst” (I7:5). Etter nærare ettertanke kjem ho tilbake til temaet med å spørja :”Det er det vi kanskje ikkje har, kriteria for kva? ...” (I7:8).

Dette er eit gjennomgåande spørsmål frå alle, då dei opplever at det vert nytta kriterium som er vanskelege å måla. Ei seier i den samanheng: ”Det finst ikkje målbare kriterium”(I4:7). Ho moderer seg med å føya til: ”Dei er i alle fall ikkje klare for alle oss arbeidstakarar (...). Kan henda at kriteria er meir kjende for tillitsvalde som er meir med i forhandlingane” (I4:3). Her løftar denne informanten fram ein dimensjon som er interessant å sjå nærare på. Kva kan dei tillitsvalde fortelja om innhaldet i lønsmodellen? - Ut frå materialet mitt kjem det fram at dei tillitsvalde kan namngje fleire av kriteria. Dei kjenner også til at lønsmodellen har ei tredeling, der dei gjev uttrykk for at denne er samansett slik: ”Dei to første stega i modellen skal utgjera tildeling av løn ut frå faktisk utførte oppgåver, utdanning, objektive kriterium”. Det tredje steget i trekanten er, i følgje denne informanten, ”trynefaktoren...” (I8:5). Men det er ikkje noko som tyder på at innhaldet i dei ulike kriteria, og kva det inneber å nytta denne trekanten i praksis, framstår som noko klarare for dei tillitsvalde. Derimot opplever eg at dei gjev uttrykk for stor frustrasjon.”Ei psykoanalyse,” er ord som vert nytta, når dei omtalar diskusjonar omkring kriterium og lønstildeling i forhandlingsrommet. Med dette vil dei ha fram at det er vanskeleg å forhalda seg til subjektive kriterium. Følgjande skildring synest derfor å vera dekkande for lærarane sine opplevingar: ”Arbeidsgjevar påstår at han har 12 kriterium i modellen, (...) men kva kriterium som vert nytta ved tildeling av løn til den einskilde, det verkar (...) heilt tilfeldig! Dessverre!”(I3: 4).

### **5.3.4 Når det hemmelege også vert uforståeleg**

Eg får høyra ulike historier som alle handlar om ei ”ulogisk”(I3:4 ) og uforståeleg tildeling av løn. Nokre av historiane handlar om lærarar som har fått tilbod om eit større lønstillegg, fordi dei manglar tilleggsutdanning eller har kort ansiennitet. Rektor meiner at ”dei gjer ein god jobb og derfor fortentar betre løn” enn kva dei har ut frå sentrale føringar (I3:6). På grunn av sentralt fastsett løn, er det også nokre som tenar så pass mykje at dei ikkje vert prioriterte ved lokale tillegg. ”... Då brukar dei den lokale løna som eit verkemiddel for å utjamna lønsnivået, (...). Det ligg ikkje i kriteria at ein lærar skal prøva å ta att ein adjunkt, dersom han er flink til å gjera den eller den oppgåva”(I3:6), seier ei. Fleire nemner kriteriet med vidareutdanning, som dei trudde skulle kvalifisera for lokal løn, men som det viste seg ikkje var tilfelle likevel. ”Alle som har tatt vidareutdanning har fått kr. 8000, - tenkte eg. Men det var jo ikkje slik!”(I6:6) fortel ei, som fort oppdaga at nokon hadde fått kr.3000, - nokon kr 5000, -

og andre kr.8000. Det vert av andre peikt på at leiinga ved lønsoppgjeret i 2006, har honnorert arbeid som har vore utført fleire år tilbake i tid. Her vert det opplevd som tilfeldig kva som vert trekt fram frå arbeidsgjevar si side.

Tilfeldig og "rimeleg håplaut å vita" (I1:2) er dekkande uttrykk for den oppfatninga bort i mot alle sit med når det gjeld tildeling av løn og bruk av dei ulike kriteria. Det er kun ein lærar, som er blant dei som har fått høgast utteljing, som er inne på at ho ser at det kan vera ein viss samanheng mellom kriteria og tildeling av eiga løn. Andre er tydeleg på at det ikkje er mogeleg å spora nokon samanheng, og sit att med denne oppfatninga: "Det er ikkje råd å skjønna systemet (...). Eg trur dei berre bestemmer seg for kva dei brukar, og slik er det!" (I1:6). Konklusjonen frå samtlege er at det "ikkje er klargjort nok," (I5:7) kva som ligg i dei ulike kriteria. Derfor vert det "ein del synsing" (I2:4,5) eller "føling" (I1:10), som gjerne fører til at rektor gjev lønn ut frå "trynefaktor" (I2:5, I7:4) eller "trynetillegg." (I1:10, 12). Med andre ord blir det "eit alt for subjektivt syn som ligg til grunn" (I4:5) for lønstildelinga. Ei samstemt meining som går att hjå dei fleste er at "her har vi ikkje noko resultatløn. Det er vel ingen som påstår at det lokale lønstillegget her er eit resultat av kva arbeid ein har gjort ..." (I3:4). Samtlege av lærarane nyttar omgrepa "urettferdigheit" eller "ikkje rettferdig" når dei skal setja ord på kva som er uforståeleg med lønsordning.

### **5.3.5 Når det uforståeleg ikkje vekker positive forventningar**

Det er berre ei som gjev uttrykk for at ho hadde positive forventningar før lønstildelinga i 2006. Ho fortel at ho ikkje kunne vita eller rekna med at ho kom til å få noko, "men eg hadde eit håp ...", seier ho (I2: 3). Denne positive forventninga kan ha samanheng med at ho var ein av dei som fekk god utteljing under forhandlingane i 2004, og då fekk melding frå rektor om at ho var "ein av dei få som hadde fått mest" (I2:1). Dette er også den einaste informanten som gjev uttrykk for at det kan vera ein viss samanheng mellom lønstildelinga si og kriteria i lønsmodellen (jf.kap. 4.2.4). Ho meiner også at ho sjølv i ein viss grad kan påverka løna si ved til dømes å ta vidareutdanning og på andre måtar "synleg" (I2:7) visa engasjement. At ho sit med denne oppfatninga, kan ha samanheng med at ho ikkje kjenner til at ikkje alle som har teke vidareutdanning, har fått lønsutteljing for dette. Det kan også ha samanheng med at ho karakteriserer seg sjølv som utadvendt, og derfor kan høyra til den gruppa av lærarar som vert lagt merke til av leiinga (jf. kap.4.2.7. "Når løn handlar om å ropa høgast"). Ho er også den einaste som seier at ho vil stilla krav i neste forhandlingsrunde. Derimot er det ingen av dei andre som gjev uttrykk for at dei hadde positive forventningar til lønsforhandlingane i 2006.

Dette gjeld også dei lærarane som både i 2004 og i 2006 fekk høgaste lønstillegg eller høgare løn enn gjennomsnittet.

Ingen veit med sikkerheit korleis dei sjølv kan påverka si eiga løn. Ei uttrykkjer det slik: ”Eg kan ikkje setja fingeren på noko og seia at visst eg gjer slik, så kanskje eg får kr. 2000, - til neste år”(I5:8). Ei seier dette: ”... så her går alt på at ein står på og så kan ein sitja att og håpa på at ein får noko”(I3:6). Deretter ler ho, og ristar på hovudet, for å understrekar at det ikkje er mogleg å ha positive forventningar til lønstildelinga. Når informantane fortel at dei ikkje kjem til å stilla lønskrav i nye forhandlingar, så vert dette av nokre grunngeve med at det ikkje har noko hensikt. Andre tek avstand frå ordninga eller har behov for å verna om sitt eige sjølvbilete, og derfor vil dei ikkje bli vurderte eller la seg engasjera (jf. kap.4.2.3 og 4.2.9).

I tillegg er det fleire som gjev uttrykk for direkte negative forventningar til lønsforhandlingane; ”Eg hadde ikkje rekna med at eg skulle få fem flate øre” (I8:4) er det ei som fortel, og legg til at det er Utdanningsforbundet si forteneeste at ho har fått lokal løn. Ho forklarar dette med at dei tillitsvalde greidde å forhandla seg fram til eit generelt tillegg til alle. Ein annan informant er overbevist om at så lenge skulen vert leia slik den vert, så vil ho ikkje få full utteljing i forhandlingane. Denne tanken vert støtta frå fleire hald.

### **5.3.6 Når lønn vert knytt til lydigheit og straff**

Ei fortel: ” Eg vil ha lov å ha mine kritiske kommentarar til ting, for eg har kanskje andre synspunkt. Men det er veldig vanskeleg. Det er då du vert oppfatta som vrien og det slår ut i dine lokale lønsforhandlingar ...” (I1: 4). Eg undrast på om eg tolkar henne rett, og spør: ”Tolkar eg deg rett dersom eg seier at du opplever nesten at du har blitt straffa, og at dette slo ut i dei lokale forhandlingane?” Svaret kjem raskt:” Ja, eigentleg. Ja, det trur eg du kan seia. Om du stiller kritiske spørsmål til systemet, planar og leiing, fordi du tykkjer at det ikkje fungerer godt nok, så føler eg at du vert straffa i dei lokale forhandlingane ...” (I1:4).

Denne koplinga mellom lydigheit og straff, går att i fleire av intervjua. Eg får høyra at det finst lærarar som ”ikkje tør å vera så tydeleg over for leiinga som dei kanskje ønskjer”(I8:2). Dette vert forklart med at ein då kan ”bli hanka inn” (I1:6) til rektor, som igjen kan gje negative utslag i forhandlingane. Ei som har vore kalla inn til ei slik samtale, har dette å fortelja:

”... Eg hadde mange ganske tøffe diskusjonar med leiaren, på kva eg opplevde som ein utidig måte å planleggja på (...). Det vart opplevd som belastande for leiinga, så eg vart kalla inn og spurd om eg kunne vera litt meir positiv, for eg var

så negativ. Og då lova eg at eg skulle prøva å vera positiv og konstruktiv. (...) og då fekk eg løn i år fordi eg hadde vore betre å samarbeida med i år enn i fjor ...” (I6:7).

Når eg spør denne informantan om ho kan fortelja meg korleis ho sjølv kan påverka si eiga løn, så får eg dette svaret:

”Den er nesten litt stygg. Men eg har skjønt at dersom eg går stille i dørene, og smiler fint og ikkje mokkar når rektor vil ha meg til å gjera noko, då er sjansen min større til å få lokale lønstillegg” (I6:8).

Liknande resonnement kjem fram frå fleire. Det vert stilt spørsmål ved om leiinga kanskje nyttar løn som strategi, for å få sterke kritikarar til å dempa seg. Fleire påpeikar at dei opplever at det å få løn handlar om å vera lydige mot leiaren. Samstundes understrekar dei at dei tek avstand frå ein taktikk som går ut på at ”dei sel seg” (I8:8). I samband med dette reflekterer dei omkring omgrepa lydigeheit og lojalitet, og seier at dei opplever at denne lydigeheiten ofte står i konflikt med det å vera lojal i høve til eigen profesjon og profesjonalitet. Dette vil eg koma tilbake til i kap.5.2.9. ”Når løn går på yrkesstoltheita laus”.

Det er også lærarar som gjev uttrykk for at dei opplever å bli straffa i lokale forhandlingar, fordi dei har ei høg fastløn ut frå sentrale tariffar.

### **5.3.7 Når lønn vert knytt til det å ropa høgast**

For å illustrera dette punktet, har eg valt å ta med ei situasjonsskildring frå eitt av intervjua:

Eg føler at intervjuet går litt trått. Informanten er forsiktig, snakkar lavt og brukar få ord. Korleis kan eg invitera henne til å opna seg meir? Eg lener meg tilbake i stolen, medan eg tenkjer på ordtaket ”Dont push the river, it flow by it self”. Det er stille mellom oss. Heilt til læraren brått bryt stilla. Ho set seg fram på stolen, snakkar høgare, er tydeleg engasjert: ”Jau, no kom eg på noko”. Så fortel ho noko ho har høyrte i ei førelesing. Historia skildrar ein skule som nytta resultatløn, men der berre nokre få lærarar fekk tildeling. Alle var sikre på at dei visste kven ein av desse var. Det måtte vera den stille, dyktige og arbeidssame læraren. Men slik var det ikkje. Den som hadde fått tildeling var ein som ”prata mykje og fortalde om alt han gjorde.” Ho som var dyktig og ”gjorde mykje meir enn alle dei andre, fekk ikkje noko, fordi ikkje nokon såg eller høyrde det. Ho var ikkje typen til å skryta av seg sjølv.” Eg spør informantan om ho trur at dette kan ha skjedd på hennar skule. ”Ja, det kan godt henda. (...) Veldig ofte er det dei som pratar høgast som vert sett ...” (I7:9).

Samtlege gjev uttrykk for at dei meiner det er ein samanheng mellom lønstildeling og det å vera synleg overfor leiinga. Dei av lærarane som fortel til leiinga kva dei driv med, og på



andre måtar synleggjer eigen aktivitet, er også dei som får mest i løn. Denne oppfatninga går att hjå alle, også dei som har fått mest løn:

”Kanskje det er den som ropar høgast i skogen som blir sett? Eg er veldig synleg, skal det vera eit kriterium for å få løn?” spør ei, medan ho legg til ” eg er ekstrovert i store samanhengar, og tek ofte ordet” (I6:7).

Lærarane konkluderer med at: ”Folk har ulike eigenskapar og får løn etter dette” (I3:7). Dette vert opplevd som urimeleg. Samtlege peikar på at det finst lærarar som er gode samarbeidspartnarar og yter mykje til fellesskapet, utan at dette vert lagt merke til av leiinga. Når eg spør kva som skal til for at dei sjølv skal kunne påverka løna si, kjem det mellom anna fram at dei då må utføra oppgåver som er godt synleg for rektor. Men dette er ein taktikk dei ikkje er villige å gå inn på. Ei seier det på denne måten: ”Eg må sikkert vera litt meir taktisk i forhold til å kjenna til kva oppgåver rektor legg merke til, i staden for å bidra på dei felte eg er sterkast”(I3:5). Med dette peikar ho på eit dilemma som kan oppstå ved at ein får ”heilt feil fokus på den jobben ein skal gjera”(I3:6). Fleire av lærarane viser til at dette kan føra til ei målforskyving.

### **5.3.8 Når oppfølging frå arbeidsgjevar sviktar**

At rektor ikkje ser alle, er ein påstand som vert hevda med brei pensel frå samtlege. Her vert det trekt fram at rektor ikkje kjenner til ”... kva innsats den einskilde lærar har i klasserommet” (I1:2) eller i andre ulike fora. Det vert også nemnt at rektor ikkje veit kva prosjekt lærarane er engasjerte i eller kva fag dei underviser i. Ut frå dette stiller dei spørsmål ved korleis rektor kan vita kven som yter når ho ikkje veit kva problemstillingar alle jobbar med eller kva føresetnader den einskilde arbeider under. Når eg spør informantane om korleis dette kan vera tilfelle, får eg fleire forklaringar. Nokre seier dette kan ha samanheng med at kommunen har vore gjennom ei omorganisering, der rektor har fått mange nye tilleggsoppgåver. Dermed har rektor fått mindre tid til å vera leiar. Andre meiner rektor prioriterer oppgåvene sine feil, og seier at dei hadde forventa at rektor i større grad ville ha prioritert tid til personal- og pedagogisk leiing. Ei meiningsytring som går att hjå dei fleste.

Samtlege opplever at oppfølging frå leiinga i samband med lokal løna, er mangelfull:

”Summen vert på ein måte som ein karakterskala. Det vert nesten som om elevar får karakterar: 3, 4 og 5 i karakter, og då bør jo helst læraren ha vore så flink at ho har sagt noko om kva som gjev ein femmar, firar og ein trear ...” (I6:8).

Og når eg spør om dei har fått noko melding frå leiinga om korleis dei eventuelt har lege an i forhold til lønstildelinga, får eg til svar at slike signal ”finst ikkje!” (I1:6). Lærarane etterlyser ”ei motivasjonssamtale” (I5:8), ”lønssamtale” (I8:12) eller ei forventningssamtale. ”Du blir ikkje komen i møte, på ein måte. Du får den beskjeden, og så skjer det ikkje noko meir ”(I5:8) seier ei, og tenkjer på brevet frå rektor. Ei anna seier det slik: ”Det er tydeleg at vi må leggja om kursen, kvifor har ikkje leiinga kalla meg inn før? Kvifor fekk eg ikkje vita dette i haust at i år forventar eg at du gjer slik og slik ...”(I6:9). Når leiinga ikkje prioriterer desse samtalene, konkluderer lærarane slik: ”... Då har denne ordninga spelt fallitt ...” (I5:8).

Fleire presiserer også at spørsmålet om lokal løn ikkje skal vera eit tema i medarbeidar-samtalene. Dette skal vera ”ei fortruleg samtale der ein pratar om det som går godt og mindre godt, og kva som kunne vore annleis utan at dette skal få følgje for kva løn du skal få” (I1:3) (Jf. kap.4.2.6 ”Når løn vert knytt til lydigheit og straff”).

Eg viser til brevet frå rektor med invitasjon til eit møte, der dei kan få grunngjeving for den lokale løna si. Her får eg følgjande svar som er representativt for fleire:

”Eg har fått den lappen i posten. Eg går ikkje inn til min leiar å spør kvifor (...) aldri i livet. (...) Den tilbakemeldinga er heilt tydeleg den når eg har fått 3000, - Då har ho sagt til meg direkte og indirekte kva ho meiner om den jobben eg gjer. Og då har eg ikkje noko behov for å gå inn å snakka med henne om det. Det kjem eg aldri til å gjera ...” (I8:7).

Eit eventuelt møte vert opplevd som ein utaknemleg og belastande situasjon, som ei uttrykkjer slik: ”Du sit nesten og skal forsvare deg kvifor du ikkje har ytt meir enn til dei 3000, - ” (I5:8). Det er heile seks av informantane som bestemt gjev uttrykk for at dei ikkje kjem til å be om eit møte med rektor. Også ein av informantane som har fått høgast sum i forhandlingane er ein av desse: ”...Eg kryp ikkje fram. Eg seier ikkje hjarteleg tusen takk for dei pengane. Eg likar ikkje resultatlønsystemet, for å seia det slik” (I2:2). Dette er også ei haldning eg kan kjenna att frå dei som har vore inne til ei slik samtale. Samtlege nyttar orda ”ein veldig ubehageleg følelse” om sjølv møtet og det å måtte gå og be om ei slik samtale. Dette gjeld også ein av dei som har fått høgast lønsutteljing. Ingen kan fortelja at møtet har tilført noko positivt. Dei sit att med ein negativ følelse, og etterlyser hyppigare og andre former for møte med leiinga, som ikkje er knytt opp mot lønsordninga. Desse tankane vert støtta av andre, som seier : ”Det er ei ærleg sak, god følelse å bli sett. Men eg er veldig usikker på om det er den beste måten å bli sett på”(I2:6). Andre understrekar at ein ”kan gje skryt, men ikkje rettleia med pengar ... (I5:10). Konklusjonen frå lærarane kan samanfattast

med lånte ord frå denne informanten: ”Eg trur ikkje leiinga har nok kunnskap (...) At dette er eit reiskap som dei er kompetente til å bruka, og til å bruka rett”(I8:8). Og midt opp i alt dette sit læraren, eit menneske med tankar, kropp og følelsar.

### **5.3.9 Når lønn går på yrkesstoltheita laus**

Her følgjer ei situasjonsskildring frå eitt av intervjuet, som kan seiast å vera dekkande for fleire:

”Eg tenkte ...” seier ho og blir stille. Eg høyrer at det kjem nokre ubestemmelege lydar frå munnen hennar. Det blir stille att, før eg på nytt høyrer nokre kremte-lydar. Eg kan no sjå tårene i augene, og vibrasjonane som leikar ustyrleg rundt munnen hennar. Det blir stille ei stund til, før ho held fram: ”Eg resignerer litt over for dette. (...) Eg vil distansera meg frå det. Eg vil heva meg over det.” Det blir stille nok ein gong. Stemmen er no ikkje langt frå bristepunktet, men eg høyrer orda tydeleg når dei vert uttalt med sterk betoning: ”Det er så audmjukande!” (I8: 6).

Denne informanten er ikkje åleine om å ha slike tankar, følelsar og kroppsreaksjonar. Fleire kjem med liknande tilbakemeldingar. Særleg sårt ser det ut til å vera for dei som har fått minstesummen på kr.3000, -. Dei kan fortelja at dette er eit signal frå leiinga om at dei har gjort det ein kan forventa av dei, men ikkje noko utover dette. Då vert dette tolka som: ”... dei hadde gjort det minste som ein visst nok kunne forventa av dei som pedagogar” (I6:9). Fleire kjem med utsegn liknande dette: ”... den tre tusen saken. Det svei nok hjå mange ... ” (I8:5). Men også ei som har fått den mellomste summen, gjev uttrykk for at ho opplever dette som frustrerende, fordi ho samanliknar seg med dei som har fått mest.

Lønstilldelinga vert opplevd som sterkt urettferdig av dei fleste. Ei fortel: ”Eg blir demotivert når eg faktisk meiner at eg gjer ein god jobb, (...) meir enn kva skulle tilsei, så pass sjølvtilitt har eg i alle fall” (I5:7). Fleire gjev uttrykk for at dei opplever seg krenka. Ord som sjølv-respekt og integritet vert nytta. Ei seier det slik: ”Eg har fått ei stripe i yrkesstoltheita mi ...” (I5:7). Fleire av informantane tyr til dette ordet når dei skal skildra korleis prosessen påverkar dei. Også dei som har fått høgaste sum, er inne på dette når dei seier: ”Visst eg ikkje får så går det på yrkesstoltheita laus ”(I2:11).

Eg har tidlegare vist til at lærarane kan oppleva konflikt mellom det å vera lydig mot leiar og det å ivareta eigen integritet. (jf. kap.4.2.6 ”Når lønn vert knytt til lydigheit og straff”). Eg har også vist til at lærarane opplever det som eit dilemma, dersom dei skal utøvar arbeidet sitt etter prinsippet om ”å ropa høgast” i staden for å bidra på dei felte der dei har best

kompetanse. (jf. kap.4.2.7. "Når lønn vert knytt til det å ropa høgast"). Sjølv om ingen seier direkte at desse tilhøva truar yrkesstoltheittheita deira, tolkar eg det likevel slik at dette kan vera ein dimensjon i desse problemstillingane. Når eg spør korleis dette påverkar arbeidssituasjonen deira, er det ingen som peikar på at denne opplevinga påverkar arbeidsinnsats eller korleis dei utfører arbeidet i klasserommet. Dette forklarar dei med at dei har ei ærekjensle som gjer at dei uansett kva som skjer ønskjer å utføra jobben sin på ein god måte. På same tid vert det påpeika at "folk blir heller litt tafatte og lei seg"(I1:7). Det vert også nemnt at belastninga på sikt kan føra til sjukemeldingar eller at nokre vel å slutta i jobben sin. Denne meiningsytringa går att hjå mange: "Sjølv om det berre er nokre usle kroner, så gjer det noko med deg" (I1:7).

Konklusjonen er klar: Dei som lettast føler seg som taparar, er dei som får minst. Men også andre som ikkje får full utteljing, gjev uttrykk for frustrasjon. Fleire nemner at den lokale løna vert tolka som ein symbolverdi. Summen "talar for seg sjølv"(I4:5), og dette vert tolka på denne måten: "Det vert veldig tydeleg kven leiinga ikkje set pris på, bokstaveleg talt ..."(I6:9). Korleis påverkar då dette kollegiet?

### **5.3.10 Når lønn fører til splid i lærarkollegiet**

Samlege gjev uttrykk for at dei ikkje har opplevd at innføring og bruk av resultatløn har hatt nokon positive verknader på arbeidsmiljøet. Og det er berre ei som gjev uttrykk for at ordninga ikkje har påverka arbeidsmiljøet negativt. Dette forklarar ho med at frustrasjonar og sinne vert retta mot leiinga, og ikkje mot kollegaene. Ho gjev også uttrykk for at lærarkollegiet står samla ved at det er ein "massiv motstand mot denne måten å gje lokale tillegg på" (I3:7). Sju av lærarane derimot gjev uttrykk for at lønsordninga har påverka miljøet negativt på ulike vis, som "er uheldig, skapar splid i kollegiet" (I7:4,8), og "det blir ein A-klasse og ein B-klasse av lærarar" (I2:2). Konklusjonen er tydeleg: Desse prosessane er vonde, og gjer noko med alle. Ei gjev uttrykk for at ho er glad for at ho ikkje er ein av dei som har fått mest, "då det nesten er slik at **det** er ei belastning òg!" (I1:7). Denne tanken vert støtta av dei som har fått høgaste sum. Ei nyttar biletet "ein gapestøkk"(I2:3), om den negative og spesielle stemninga i etterkant av forhandlingane. Den andre knyter dei negative følelsane til at "eg likte ikkje å ta imot pengane, for eg visste ikkje kvifor eg fekk dei!" (I6:7). Begge gjev uttrykk for at den misstemninga dette fører med seg, ikkje er verd pengane.

Lønsordninga gjev grobotnen for speulasjonar i form av kven som har fått kva, og "kvifor fekk ikkje eg, og kvifor fekk du?"(I7:4). Fleire seier dei blir usikre kvarandre, ved at "vi treng

ikkje vera ærlege i forhold til dette”(I8:4). Ei som har fått full utteljing i forhandlingane, fortel at ”vi skuler litt på kvarandre i den perioden”(I2:3). Det er ikkje openheit om lønsresultat og grunngeving frå arbeidsgjevar si side, og det er heller ikkje kultur for å snakka om dette i kollegiet. Når temaet har vore teke opp på klubbmøte, vert dette opplevd som negativt og ”nedbrytande” (I8:9). Fleire gjev uttrykk for at dei ikkje vil vera tilstades på desse møta. Ei seier det slik: ”Eg klarer ikkje å vera der, blir så deppa” (I7:9,4). Dei opplever at det er meiningslaust å bruka tid og krefter på å ”diskutera dei tinga der på ein pedagogisk arbeidsplass”(I2:2), då det er så ”splittande” (I2:3). På ei annan side så har ikkje lønsordninga ført til ”uvennskap”(I8:10) eller at nokon har ”klandra meg for at eg har fått” (I2:3). Det er heller ikkje noko som tyder på at lønsordninga påverkar det daglege samarbeidet. Her viser fleire til at dei er så profesjonelle at dei ikkje let seg påverka. Dei er også ”så passe oppegåande at dei veit at det ikkje er dei sjølv som bestemmer kva dei får tildelt i løn”(I1:8 ). Det er det rektor som gjer. Men kva skjer då med lærarane sin relasjon til leiinga?

### **5.3.11 Når løn fører til at leiinga mister tillit**

Samtlege er tydelege på at ikkje relasjonen mellom lærarar og leiing er vorte påverka positivt som resultat av lønsordninga. Når eg spør om dei kan fortelja meg noko som tyder på at relasjonen kan ha blitt dårlegare, er det nokon som svarar: ”Kan ikkje seia det heller. Det er vanskeleg å svara på” (I4:7). Fleire nemner at det er ein del andre saker som også skapar usemje mellom lærarar og leiing. Det er derfor vanskeleg å peika konkret på kva som kan tilskrivast lønsordninga. Andre er tydelege på at det har vorte utvikla ”meir negative følelsar for leiinga” (I2:11), ved at lønssystemet har kome i tillegg til andre saker. Dessutan er det fleire som hevdar at lønsordninga har hatt ein direkte negativ verknad på relasjonen.

Følgjande sitat utdjupar innvendingar som går att frå fleire hald:

”... Eg trudde at leiinga såg alle, så oppdagar du i samband med lokale forhandlingar, at du set i samtaler og opplever at leiinga faktisk innrømmer at dei ikkje har full oversikt. Dei veit ikkje om alle, men dei tek det dei har sett. Tenk om eg skulle seia det når eg set karakterar. Det er ikkje alle i klassen som får karakterar, men eg har sett Stian, Geir, Olav og Kari, så de får karakterar. Men dei andre får ikkje karakterar i år, for dykk har eg ikkje sett. Då synest eg det er skummelt, og det gjorde noko med min tillit til personalpolitikken til leiinga. (...) Dersom vi skal verta sett må vi ropa høgt eller marknadsføra oss sjølv på ein eller annan måte, visst ikkje så vert vi ikkje sett. Og det gjorde noko med min tillit til den biten som går på personaleiing, tillit til at leiinga ser alle. Ser kven som treng støtte, hjelp, oppmuntring, og kven som treng å justera kursen, dersom det er noko”(I6:11).

Lærarane peikar på problemet med ei mangelfull oppfølgjinga frå leiinga si sida.(jf. kap. 4.2.8 ”Når oppfølginga sviktar eller ikkje verkar som den skal”). Dette er eit sentralt ankepunkt frå samtlege. Og då er desse tankane nærliggjande:

”... du får nesten følelse av at leiinga ikkje er interessert i pedagogikk. (...) må innrømme at eg tenkte skal det vera så enkelt, skal ho berre dela ut nokre pengar, så har ho gjort sitt, og så må eg gjera resten ...” (I6:10).

Dette vert opplevd som at ”leiar ikkje vil ta ansvar. Ta leiaransvar...,” (I8:4) som igjen fører til at den pedagogiske leiinga vert ”pulverisert ut over” (I5:5). Fleire nemner at dei er skuffa over at rektor vel å nytta ei lønsordninga som praktiserer urettferdigheit, og som lærarane heilt tydeleg har signalisert at dei er i mot. Når då leiinga i tillegg gjev uttrykk for ”stor tru på denne reiskapen” (I6: ) som ”eit hjelpemiddel” (I2:11) for å motivera lærarane, og ”ikkje ser kor rivruskande gale det er” (I1:9), så svekkar dette lærarane sin tillit til leiinga sin kompetanse. Fleire trekkjer fram at desse negative erfaringane kan overskygga og føra til at det vert vanskeleg for lærarane å få auga på positive sider ved leiinga. Ei fortel at ho ikkje vil bli overraska om det dukkar opp personalkonfliktar som eit resultat av lønsordninga.

## **5.4 Kva forventningar har lærarane til ei lokal lønsordning?**

Samtlege av informantane seier at dei føretrekkjer ei lønsordning med berre sentrale tillegg. Dei understrekar også at slik ordninga med lokal løn vert praktisert vert den opplevd som ”ei pest og plage” (I2:6), og at ordninga ikkje er i tråd med lærarane sine ønske. Ein annan hovudtendens som går att i alle intervju, kan samanfattast slik denne informanten seier: ”Men eg er av den oppfatning at dersom ein skal ha lokal løn, så kan det brukast på ein mykje meir fornuftig og motiverande måte enn kva det blir gjort i dag!”(I3:8). Korleis ser dei då for seg at ordninga med lokal løn kan praktiserast?

### **5.4.1 Openheit om prosess og kriterium**

Dersom det er andre kriterium enn utdanning og ansiennitet som skal gjelda, ”så må det bli offentleggjort” (I1:10). Dette inneber at det ”må vera ope og tydeleg for alle” (I1:10) kva kriterium som gjeld og kva som ligg i dei ulike kriteria. Her vert det forventa at leiinga tek ansvar for dette. Men i tillegg ser lærarane for seg at leiinga har eit tett samarbeid med dei på eit tidleg tidspunkt i prosessen. Her peikar samtlege på at det må vera ein open prosess på kva

ein ønskjer å oppnå med den lokale løna, og korleis ordninga så må praktiserast. Alle må vera med i denne prosessen. I tillegg vert plangruppa på skulen nemnt som ein viktig ressurs.

#### **5.4.2 Objektive kriterium knytt til overordna mål**

Samtlege viser til at den lokale løna må knytast opp mot kva som er skulen sine mål og satsingsområde. Dette inneber at det også må vera ein open diskusjon om retninga til skulen. Her vert det til dømes vist til utviklingsplanen, og at ein må ”sjekka om denne er god nok til å nyttast, eventuelt om denne må justerast” (I3:9). Ut frå oppsette mål, må ein finna fram til ulike oppgåver, som er viktig å få dekkja. Ut frå desse kan ein så utforma kriteria. Det kan vera prosjekt som skal setjast i gong eller ulike funksjonar ved skulen som skal fyllast, til dømes samlingsstyrar- og lagleiarfunksjon. Det kan også vera kompetanseheving, etter- og vidareutdanning, som er i tråd med utviklingsplanen. Her står alle samla, når dei seier at dette må vera ”heilt konkrete ting” (I6:6), som lærarane karakteriserer som objektive kriteria.

#### **5.4.3 Vilkår for å ta og få ansvar**

Ut frå dette ser dei for seg at det vil vera mogleg for alle å melde si interesse for dei ulike oppgåvene. Nokre trekkjer fram fordelene med at det vert basert på ein viss fridom og moglegheit for å ta ansvar. Medan andre fokuserer på at dette kan gje leiinga eit godt utgangspunkt for å spørja lærarar om å ta på seg ekstra oppgåver. Ei peikar på at den lokale løna då kan nyttast som ”eit verkemiddel i dei individuelle arbeidsavtalene” (I3:4). Fleire viser til fordelene med at leiinga då kan knyta konkrete forventingar til den lokale løna. Ei seier det slik: ”Dersom du tek på deg eit oppdrag for skulen, så får du litt ekstra løn for det. Men når du kjem tilbake, så er du ansvarleg for å driva denne prosessen vidare på skulen” (I2:11). Fleire understrekar at det er motiverande i seg sjølv å få ansvar eller å påleggja seg sjølv ansvar. Når løn vert knytt til konkrete oppgåver, gjev dette også ein følelse av verdsetjing, ved at løna symboliserer at ”... den oppgåva er viktig” (I3:9).

Ei slik ordning kan også bidra til at rektor i større grad får oversikt og kjennskap til kven som gjer kva. Det vert også reflektert over om dette kan bidra til at styringsretten til rektor vert lettare å forstå og akseptera, ved at ”...det løner seg, bokstavelg talt, å ta på seg ei ekstra oppgåve” (I3:9). Eit anna moment som går att hjå mange, er at ”...då vert løna faktisk eit resultat av noko ein gjer, (...) alle får ei veldig klar begrunning kvifor han eller ho får, og dei to andre ikkje får” (I3:4). Det vert synleg for alle kva som ligg til grunn for lønstildelinga. I tillegg vert det ein open prosess på ”kven som skal ha dei ulike oppgåvene, og kva avlønninga

er ...” på førehand, ”... i staden for at dette kjem i ettertid” (I8:9). Ei slik ordning vil soleis gje lærarane moglegheit til sjølv å kunne påverka, og sjå i førevegen kva dei vil få i løn. Desse forholda er sentrale for at den lokale løna skal opplevast som forståeleg og rettferdig for lærarane. Kva andre refleksjonar kjem fram i samband med omgrepa forståeleg og rettferdig lønstildeling?

#### **5.4.4 Forståeleg og rettferdige kriterium**

Når eg spør informantane om korleis ordninga med lokal løn skal praktiserast for at dei skal oppleve at det er ei forståeleg og rettferdig ordning, så kjem det fram ulike nyansar. ”Dette deler vi rettferdig, like mykje på kvar av oss ” (I1:12), er ein tanke som vert støtta frå heile seks lærarar. Argumentasjonen for å dela pengane likt er fleire: ”Jau, fordi det er ikkje motiverande slik systemet er i dag,” (I1:12) seier ei. Derfor trur ho at det ville ha verka ”... motiverande ved at folk hadde sett at ikkje nokon får eit trynetillegg...”(I1:12). Ho luftar også ein tanke om at ein ved neste forhandlingsrunde skal gje mest til dei som tidlegare har fått minst, for å utjamna løna. Eit anna argument for å dela pengane likt, er at dette vil støtta opp om målsetjinga om:”Å behandla alle nokon lunde likt ” (I8:12), som fleire meiner bør vera eit overordna mål i seg sjølv. Dette vil igjen støtta opp om den ”sosiale profilen.” (I5:12) og skapa positive forventningar (I8:12), som er viktige for å få alle til å yta meir. Den sosiale profilen vert også understreka i denne utsegna: ”Det er pengar som vi har forhandla oss fram til som vi skal ha, som skal fordelast. Mitt syn på den jobben vi gjer, er at alle gjer jobben ut frå sine føresetnader, på ein så god måte som dei kan” (I6.6). Her utfordra eg informantane ved å stilla spørsmål ved om ei slik ordning kan opplevast urettferdig, dersom ikkje alle legg ned like mykje innsats eller er like dyktige i jobben sin. Alle seks gjev uttrykk for at dei ser at dette kan vera ei problemstilling, men fleire er likevel tydelege på at ikkje nokon fortener meir løn enn andre av den grunn. Dersom det er lærarar som ikkje utfører arbeidet slik det er forventa, så er dette ei leiarutfordring som må løyast på andre måtar enn ved hjelp av løn.

Sju av åtte informantar er likevel opne for, og snakkar varmt om ein lønsmodell med objektive kriterium. Det er berre ei som held fast ved at det berre er ei flat lønsfordeling, som er rettferdig. Dersom den lokale løna vert knyt til spesielle oppgåver, så kan det vera lærarar som ikkje har moglegheit til å ta på seg slike. Dette kan føra til at nokon ”..vil føla at dei ikkje har moglegheit til å få tak i pengane.” Ved ”..å honorera enkeltindivid, vil det alltid vera taparar som står igjen ” (I5:12). Derfor bør alle få anerkjenning i form av lik løn. To av lærarane, er derimot tydeleg på at ”det er viktig at rektor ikkje berre jamnar løna ut” (I2:4). Ei meiner dette



vil vera urettferdig i høve til dei som tek på seg ekstraoppgåver og meirarbeid. Når ein først har ordninga, bør den "vera nivådel" (I2:4) ut frå objektive kriterium. For den andre innformanten er det viktig at løn utløyser forventningar "til det ein vil oppnå"(I3:9). Derfor er det viktig at forventningar og løn går hand i hand, og vert knytt til bestemte oppgåver. Ei felles grunnhaldning frå alle, er at dersom løn skal nyttast som motivasjonsfaktor, så må lønsordninga skapa positive forventningar og følelsar.

## **Kap. 6 MØTE MELLOM EMPIRI OG TEORI - DRØFTING**

Intensjonen med denne studien er å setja søkjelys på kva verknad resultatløn kan ha som motivasjonsfaktorar for lærarar. I dette kapitlet vil eg derfor drøfta empirien min i høve til den teorien eg har presentert i kapittel 3. I tillegg trekkjer eg inn anna forskning som eg kan vera relevant for å kasta lys over empirien. Analysearbeidet tek utgangspunkt i teorimodellen som eg presenterer i siste del av teorigapitlet. Følgjande kapittel vert strukturert med utgangspunkt i forskingsspørsmåla mine, der eg startar kvart avsnitt med ei lita oppsummering av sentrale funn.

### **6.1 Kva fremjar motivasjon hjå lærarane i deira daglege arbeid?**

#### **6.1.1 Å ha klasserommet og elevane som drivkraft**

Den aller viktigaste motivasjonskjelda for lærarane synest å vera elevane og samspelet med dei. Her vert det opplevd som meiningsfullt å bli utfordra som pedagog og menneske, og å oppleve at ein lykkast. Stadig nye utfordringar aukar motivasjonen. Det gjev også meining å få vera med å bidra til å skapa ein positiv identitet hjå eleven og ein kultur i klasserommet som fremjar dette. Lærarane har eit holistisk syn på eleven, og ser samanheng mellom det å formidla verdiar som tryggleik, likeverd, demokrati og rettferd og det å styrkja eleven fagleg. Desse verdiane ser ut til å vera grunnleggjande berebjelkar i arbeidet med elevane.

Dette ser ut til å samsvara med både McGregor sin Teori Y, Herzberg, Hachman og Oldham, og Deci og Ryan sine teoriar, som alle legg vekt på indre motivasjonsfaktorar, der arbeidet og arbeidsoppgåvene i seg sjølv er ei kjelde til motivasjon. Motivasjonen vert knytt til det å prestera, stadig strekkja seg mot nye mål og å utvikla seg sjølv som pedagogar. I tillegg gjev lærarane uttrykk for stort ansvar for elevane og deira utvikling, og det arbeidet dei sjølve utfører i klasserommet. Eit døme på dette kan vera informanten som trekkjer fram at han kan liggja vaken om nettene fordi han tenkjer på elevane sine. Lærarane gjev også uttrykk for at dei i møte med elevane og foreldre får og tek imot anerkjenning for det arbeidet dei utfører. Denne anerkjenninga kan også tolkast som at lærarane kjenner seg ansvarlege for det som skjer i klasserommet og dei resultata som dei oppnår. Det kan også sjå ut som om lærarane opplever å ha kontroll over og kunne påverka sin eigen arbeidssituasjon når dei omtalar seg sjølv i høve til samspelet med elevane i klasserommet. I den grad dei gjev uttrykk for at dei

ikkje har kontroll over arbeidssituasjonen sin, så løyser dei dette ved å jobba hardare for å kunne lykkast med utfordringane. Desse momenta samsvarar alle med det Herzberg karakteriserer som motivasjonsfaktorar (jf.kap.3.3.2). Innhaldet og eigenskapane ved sjølve arbeidet vert med andre ord opplevd som berikande og motiverande. Når lærarane gjev uttrykk for at dei opplever arbeidet som meningsfylt og nyttig for både seg sjølv og andre, er dette ein faktor som også er sentral i Hackman og Oldham sin teori. Arbeidet med elevane gjev moglegheit for variasjon. Eit døme på dette er læraren som trekkjer fram at alle klassestega er ulike å arbeida med, men at dei alle har sine suverene kvalitetar som gjer at det er spennande og givande å arbeida som lærar (jf.kap.4.1). Det vert også framheva at ingen elevar eller dagar er like. Dette gjer at lærarane heile tida møter nye utfordringar, som krev at dei nyttar eige skjønn og eiga dømmekraft. Samstundes er arbeidssituasjonen slik at dei kontinuerleg mottek tilbakemeldingar på korleis dei utfører arbeidet sitt, noko som gjev dei grunnlag for å gjera endringar og forbetringar. Ut frå dette er det mogleg å trekkja ein slutning om at lærarjobben ivareteke dei faktorane som Hackman og Oldham nemner som sentrale motivasjonsfaktorar, og at lærarane dermed får stetta dei psykologiske behova som ligg til grunn for jobbkarakteristikk modellen (jf. kap.3.3.3).

Dette kan vera eit argument for at lærarar ikkje har behov for å bli kontrollerte av andre, noko dei også gjev uttrykk for. Dei veit sjølv kva tid dei gjer ein god jobb eller treng å justera kurs, og dei set pris på den handlefridomen dette gjev. Ut frå dette er det mogleg å konkludera med at arbeidssituasjonen gjev eit godt grunnlag for sjølvbestemmelse (jf. Deci og Ryan, kap. 3.3.4) og sjølvleiinga (jf. Hackman & Oldham, kap.3.3.3). Vidare legg Deci og Ryan stor vekt på dei affektive sidene ved meistring knytt til behovet for kompetanse. Dette er ein tendens eg kan finna att hjå alle informantane. Døme på dette kan vera episodar lærarane skildrar, der dei kan fortelja at dei reagerer så sterkt kjenslemessig at det gjev seg fysiske utslag (jf. kap.4.1). Det å oppleva at ein lykkast med oppgåvene utløyser mykje positiv energi, og styrkjer sjølvbiletet, som igjen gjev lærarane motivasjon for å strekkja seg mot nye mål. Behovet for å kjenna seg kompetent fungerer soleis som ei viktig motiverande drivkraft. Desse tilhøva eg no har nemnt peikar alle mot at individuelle motivasjonsfaktorar er sentrale når vi skal forstå kva som fremjar lærarane sin motivasjon i møte med elevane.

I tillegg kan det sjå ut som om sosiale faktorar også spelar ei vesentleg rolle i høve til utvikling av motivasjon. Lærarane gjev uttrykk for at det er meningsfylt for dei å støtta eleven sosialt, gje omsorg, og bidra til å byggja opp eit klassemiljø der elevane støttar kvarandre. Samstundes vert det nemnt at det er godt å oppleva at elevane viser dei tillit, stolar på dei og

gjev dei støtte og tilbakemeldingar. Empirien min tilseier at vi må kunne forstå dette slik at lærarane i samspelet med elevane får tilfredsstilt sitt eige behov for sosial tilhørigheit både ved at lærarane får gje og ta imot sosial støtte (jf. Deci og Ryan, kap. 3.3.4). I tillegg kan dette forståast i lys av Herzberg sin tofaktorteori, der hygienefaktorane kan definerast som sosiale faktorar. Her kan det sjå ut som om lærarane er motiverte for å leggja til rette eit læringsmiljø der elevane kjenner seg likeverdige, trygge og sosialt inkludert. Det vert nemnt at det er viktig at ein som lærar ser at elevane er ulike og har ulike kvalitetar, men at ikkje nokon skal vera meir dominerande enn andre (jf. kap.4.1.1). Dette kan tyda på at lærarane er opptekne av dei sosiale spelereglane i klasserommet. Sjølv om orda rettferd og demokrati ikkje vert nemnt direkte, så tolkar eg det likevel slik at lærarane er opptekne av å ivareta hygienefaktorane for å byggja opp eit godt klassemiljø, og for å unngå at nokon kjenner seg urettferdig behandla (jf. Herzberg, kap. 3.3.2). Dette kan også forståast i lys av likeverdsteori og teori om rettferd i prosedyrar (jf. kap.3.3.5. og 3.3.6), som begge legg vekt på ei sosial orientering, der oppleving av rettferd vert basert på samanlikningar med andre. Derfor er det viktig at elevane får ei likeverdig behandling. Dei sosiale faktorane spelar ei sentral rolle når det gjeld kva samspelsreglar som skal få råda i klasserommet. Det vert også i den samanheng nemnt at *”...lærarane har klare meiningar om kva dei vil gjera med elevane, og på kva måte det er rett å gjera ting også...”* (jf. kap.4.1.1). Dette kan bety at lærarane er bevisste på at eit godt klassemiljø er ein føresetnad for å kunne skapa eit godt læringsmiljø. I eit slikt perspektiv vil eit godt læringsmiljø vera avhengig av at dei sosiale faktorane vert ivaretekne for at elevane skal kunne utvikla seg fagleg. Ut frå dette kan det vera mogleg å argumentera for at lærarane arbeider ut frå ein hypotese om at det er ein samanheng mellom sosiale og individuelle faktorar med omsyn til utvikling av motivasjon. Dei sosiale faktorane vil fremja individuelle motivasjonsfaktorar. I den grad dei sosiale faktorane ikkje er tilstades, vil dette også kunne hemma dei individuelle motivasjonsfaktorane.

Ut frå McGregor Teori Y leiing (jf. kap.3.3.1) kan det sjå ut som om lærarane ikkje har behov for ytre motivasjonsfaktorar eller å bli kontrollerte av andre. Lærarane er ansvarsbevisste og viser stor evne til å styra og kontrollera seg sjølv ut frå dei måla og verdiane dei har og identifiserer seg med. Den aller viktigaste belønninga kan sjå ut til å vera realisering av seg sjølv i arbeidet mot å utvikla og realisera elevane som menneske i vid forstand. Liknande funn vert også stadfesta i andre kassustudiar, som framhevar at tilsette med høg utdanning primært er fagleg motiverte og i mindre grad styrt av ytre belønningar (Bråten og Langeland 2003, Kuvaas 2008b).

### **6.1.2 Å ha eit kollegium som inspirerer**

Lærarkollegiet vert rekna som den nest viktigaste motivasjonskjelda. Her kan lærarane både gje og få inspirasjon, noko som vert opplevd som fagleg matnyttig. Dessutan er det sosiale fellesskapet ein verdi i seg sjølv, i tillegg til at det gjev grunnlag for fagleg vekst og utvikling. For lærarane er det viktig at dette fellesskapet er kjenneteikna av verdiar som tryggleik, respekt og mangfald. Dersom ikkje det sosiale fellesskapet fungerer, vert det påpeika at dette verkar hemmande på motivasjonen deira og på den faglege utviklinga.

Ut frå dette kan det sjå ut som om dei sosiale faktorane står sentralt når ein skal forstå kva som motiverer lærarar. Dei mellommenneskelege relasjonane og hygienefaktorane blir framheva, og det vert påpeika at dersom desse ikkje er tilstades så vil dette ikkje berre skapa mistriivsel, men også ramma den faglege utviklinga i kollegiet (jf. Herzberg, kap.3.3.2 ). Når det sosiale samspelet derimot fungerer, er dette ein stad der lærarane både kan bli utfordra, prestera og få anerkjenning. Dermed er det mogleg å konkludera med at ei tilfredsstilling av sosiale motivasjonsfaktorar, også vil fremja individuelle motivasjonsfaktorar.

På same måte ser det ut til at det kan vera ein samanheng mellom det å få stetta behovet for sosial tilhørigheit og det å oppleva seg som kompetent og autonom (jf. Deci og Ryan, kap.3.3.4). I kollegiet får lærarane moglegheit til både å gje og ta imot sosial støtte. Her får dei anerkjenning for eigne faglege val, vurderingar og handlingar, samstundes som dei får utfordra eigne tankar og meiningar. Dette samspelet gjer at pedagogikken vert opplevd som levande (jf. kap.4.2), noko som eg tolkar som eit uttrykk for at lærarane då opplever at dei maktar å bruka teorien i praksis, som kan vera eit uttrykk for at dei opplever å få auka handlingskompetansen sin. Derfor verdset dei høgt eit støttande klima i kollegiet. Her er lærarane tydelege på at deira faglege utvikling skjer i, og er avhengig av, eit aktivt samspel med andre (jf. Deci og Ryan 2000). Ei seier det slik: ”*Den utvikling som skjer, den skjer i dei arbeidsfora vi har,*” og då siktar ho til ulike samarbeidsfora mellom lærarar, både uformelle og formelle (I6:11). Det lærarane karakteriserer som eit godt samarbeidsklima, ser ut til å vera kjenneteikna av at miljøet støttar opp om behovet for sosiale tilhørigheit og behova for å kjenna seg sjølvbestemt og kompetent (jf. Deci og Ryan, kap.3.3.4).

### **6.1.3 Å ha ei skuleleiing som motiverer**

Skuleleiinga vert nemnt som den tredje og siste motivasjonskjelda når lærarane skal fortelja kva som motiverer dei i det daglege arbeidet.

## Å bli sett og verdsett

Det alle viktigaste for lærarane er at dei opplever at dei vert sett og verdsett av leiinga. Dette inneber at leiinga gjennom handlingane sine stadfestar at dei ser og verdset kvar einskild lærar sin kompetanse, og at dei anerkjennande gjev uttrykk for at dei set pris på og vil nyttiggjera seg av denne kompetansen. Det kjem også fram at dei ønskjer at leiinga med jamne mellomrom set av tid til personalet, der leiinga kan lytta til det lærarane har å fortelja. Det vert sagt at det er viktigare at leiinga set av tid til lærarane, enn at dei får tildelt pengar i lokale forhandlingar.

Ut frå det som vert sagt her, er ikkje løn eller materielle faktorar avgjerande for å fremja motivasjon. Derimot visere datamaterialet mitt at dei sosiale og individuelle faktorane er framtrudande. Det kan sjå ut som om behovet for sosial tilhørigheit står sentralt, ved at lærarane ønskjer støtte og omsorg frå leiinga både i form av tid, tilbakemeldingar og stadfestingar frå leiinga (jf. Deci og Ryan, kap.3.3.4). Når lærarane påpeikar at dei heller vil ha tid enn pengar frå leiinga, kan dette forståast i lys av at det er den sosiale relasjonen som er viktig (jf. sosial bytteteori, Coyle-Shapiro et al 20004). Lærarane ser for seg ein relasjon som er kjenneteikna av personleg involvering og tillit, noko som står i sterk kontrast til ein upersonleg økonomisk relasjon (Shore et al 2006). Hygienefaktorane ser også ut til å vera viktige ved at lærarane ønskjer seg ei leiing som dei kjenner seg trygge på, der dei kan sjå i førevegen korleis leiinga vil reagere, og der dei kan vera sikre på at leiinga vil dei vel (jf. Herzberg, kap 3.3.2). Lærarane peikar til dømes på at det må vera naturleg å kunne fortelja leiinga også om det ein ikkje har lykkast med, utan at dette skal føra til uventa eller belastande reaksjonar. Her forventar lærarane at rektor utøvar ei leiing etter retningslinjer, som er med på å byggja opp eit godt arbeidsmiljø. Når lærarane skal gjera greie for kva som kjenneteiknar dette miljøet, kan det sjå ut som omgrepet rettferd står sentralt. Ordet vert nytta i fleire samanhengar når dei omtalar leiinga. Når lærarane til dømes skal grunngje kvifor det er viktig at leiinga set av tid til kvar einskild, vert det sagt: ”...*alle har ein rett til å bli sett, å bli oppsøkt, å bli snakka med*” (I5:3). Dette kan tyda på at lærarane forventar at leiinga utøvar ei likebehandling overfor medarbeidarane. Dette kan tolkast i lys av likeverdsteori (jf. kap 3.3.5). I tillegg kan dette knytast til kva prosedyrar leiinga vert utøvd etter (jf. teori om rettferd i prosedyrar, kap.3.3.6). Det vert til dømes påpeika at det er viktig at leiinga lyttar til og veit kva den einskilde arbeider med og er god for. Dette tyder på at det rår bestemte normer for kva som er respektfull og rettferdig behandling. Her er det mogleg å trekkja ein

tråd til Bråten og Langeland (2003), som viser til at medbestemmelse og likebehandling er verdier som står sterkt i det norske samfunnet.

Datagrunnlaget mitt tilseier at lærarane ønskjer seg ei støtteorientert leiing, som kan fremja oppleving av sosial tilhøringheit, kompetanse og autonomi (Jf. Deci og Ryan, kap.3.3.4). Som ein motpol til dette set lærarane opp ei kontrollorientert leiing, som vil verka hemmande på både dei sosiale og dei individuelle motivasjonsfaktorane.

### **Med ei vi-tenking og eit fellesløft mot ein betre skule**

Samtlege peikar på viktigheita av at leiinga bidrar til å byggja opp ei sosial plattform i kollegiet. Dette fordi det sosiale miljøet er avgjerande for å fremja trivsel på arbeidsplassen, men også fordi dette er nødvendig for at det skal kunne skje ei utvikling på skulen. Det vert argumentert for at skuleutvikling er eit fellesprosjekt, der ein er avhengig av at alle deltek og får bidra med det dei er sterke på. For å arbeida fram felles mål og visjonar er det viktig at kvar einskild opplever eit eigedomstilhøve til måla. Leiinga si oppgåve blir å bidra til å skapa fellesskapskjensle i heile personalet og å fokusera på gode og positive opplevingar, der gjerne elevar og foreldre også vert inkludert.

Igjen kan vi sjå at lærarane understrekar betydinga av dei sosiale faktorane. Hygienefaktorane og det å skapa eit miljø som støttar opp om behovet for sosial tilhøringheit, er framtrudande (Jf Herzberg, kap 3.3.2 og Deci og Ryan , kap 3.3.4). Atter ein gong gjenspeglar datamaterialet at lærarane ser ein klar samanheng mellom sosiale- og individuelle motivasjonsfaktorane, der dei sosiale faktorane dannar grunnlag for utvikling av dei individuelle. Samstundes kan det sjå ut som om lærarane ser ein samanheng mellom det at leiinga anerkjenner og støtter opp om den einskilde sitt behov for å kjenna seg kompetent, og det å stimulera til eit positivt sosialt fellesskap. Desse to tilhøva ser ut til å styrkja og støtta opp om kvarandre. Med andre ord tyder empirien på at det å stimulera dei individuelle motivasjonsfaktorane også vil verka positivt på dei sosiale faktorane.

Eit tilhøve som er interessant er at lærarane i stor grad vektlegg at det vert arbeid mot felles mål og visjonar, og at alle skal ha eit eigedomstilhøve til desse. Det blir eit mål å utvikla praksisfellesskapet og ein kollektiv praksisteori. Grunngevinga for dette kan vera at dei tilsette vil kjenna seg verdsette og teke på alvor. Dei får eit felleseiga i måla, som kan bidra til at lærarane kjenner seg som igangsetjarar, noko som kan vera med på å støtta opp om behovet for å kjenna seg sjølvbestemte og kompetente (Jf. Deci og Ryan). Det kan også vera med på å fremja ein gruppeidentitet. Dette tyder på at lærarane er opptekne av ein normativ indre

motivasjon i kollegiet (jf. kap 3.3.7). Dette tolkar eg som om tilhøvet mellom rektor og lærarar bør vera kjenneteikna av ein sosial-/ psykologisk kontrakt, der det ikkje er motsetnad mellom lærarane sine interesser og arbeidsgjevar sine mål (jf. McGregor Teori Y-leiarar, kap 3.3.1, Schein 1991, Rise & Einarsen 2002). Denne relasjonen er kjenneteikna av personleg engasjement, involvering og gjensidig tillit. Dette kan forståast i lys av at lærarane i hovudsak vert drivne av indre motivasjonsfaktorar, og at arbeidet er utforma slik at det både krev og gjev moglegheit for stor autonomi i arbeidsutføringa (jf. kap.6.1).

### **Med rektor som inspirator og spydspiss**

Datamaterialet mitt viser at lærarane har klare forventningar til leiinga. Dette gjeld både utøving av personalleiing og pedagogisk leiing, der dei ser for seg at rektor går i spissen for ei leiarutøving som samsvarar med deira egne verdiar og behov. For at leiinga skal kunne lykkast med dette, er det viktig at leiinga har god kompetanse både innan pedagogikk, pedagogisk leiing og personalleiing. Her kan det sjå ut som om lærarane opplever at desse områda er uløyslege fletta saman og gjensidig påverkar kvarandre.

Når lærarane omtalar rektorrolla, så ser det ut til at dei sosiale motivasjonsfaktorane er sterkt vektlagde. Rektor er sentral i høve til å gje sosial støtte til lærarane, både i form av å leggja til rette for møtestrukturar, fagleg påfyll og elles å oppmuntra lærarane på ulike vis . Rektor får tildelt rolla som hygienemeister, som skal gå i spissen for og syta for at dei sosiale tilhøva er tilfredstillande, slik at desse ikkje skapar misnøye, men kan danna grunnlag for vekst og utvikling (jf. Herzberg). Dette er ikkje noko passiv rolle. For at rektor skal kunne gje sosial støtte til lærarane, krev dette at rektor har ein del kunnskapar (jf. Deci og Ryan 2000), samt at leiinga vert utøvd etter visse normer. Ein sentral verdi er at rektor går i spissen for å skapa ein kultur, der det vert skapt rom for styrkja kompetansen til den einskilde. Ein viktig dimensjon i dette er at rektor støttar opp om lærarane sitt behov for å kjenna seg anerkjent, autonom og kompetent (jf. Herzberg 3.3.2 og Deci og Ryan, Kap.3.3.4). Lærarane forventar ei meistrings- og autonomistøttande leiaråttferd. Her vert det vist til at dette er den største og mest verdifulle belønninga leiinga kan gje medarbeidarane sine, då dette fører til at lærarane kan utføra jobben på ein endå betre måte (jf. kap.6.1). På den måten ser lærarane ein nær samanheng mellom utøvd personalleiing, pedagogisk leiing og pedagogisk utvikling.

Skal rektor vera i stand til å utfordra lærarane og gje dei passande utfordringar, krev dette at leiinga sjølv må ha tilstrekkeleg fagleg kompetanse både innan pedagogikk og leiing. I tillegg er det viktig at lærarane har tillit til at leiinga har denne kompetansen, for at handlingane deira



skal kunne bli oppfatta som støttande og legitime. Det kan i denne samanhengen vera interessant å trekkja fram at lærarane forventar at rektor skal gå i spissen for pedagogisk utvikling ved at ho til dømes skal kjenna til det siste nye innan ulike pedagogiske retningar. Dette samsvarar med Møller (2004), som skildrar lærarar sine forventningar til rektor, som den fremste blant likemenn. Når det vert forventa at rektor skal vera den fremste av likemenn, så kan dette også forståast i lys av at lærarane ønskjer at rektor skal fungera som ein god rollemodell, slik at dette kan fremja motivasjon hjå lærarane (jf. Bandura, kap.3.2.3). Når rektor får tildelt rolla som tilretteleggjar, slik at lærarane skal kunne ha fokus på elevane og det som skjer i klasserommet, så samsvarar også dette med Møller si forskning (ibid).

Lærarane sine forventningar til rektor samsvarar mykje med dei verdiane som vert skildra når lærarane omtalar sitt eige tilhøve til elevane og undervisninga, sitt eige pedagogiske grunnsyn. Lærarane sine preferansar knytt til leiing kan altså forståast ut frå korleis dei sjølve tolkar og utøvar leiing (jf. kap.6.1.1). Dette kan vera årsaka til at lærarane forventar at rektor skal ivareta relasjonen til medarbeidarane sine på same måte som dei sjølve ivareteke relasjonen til elevane sine. Dette ser ut til å vera ei sterk referansnorm (jf. forventningsteori). Dersom dette ikkje skjer så verkar dette hemmande på motivasjonen deira. Ei seier det slik: *”Dersom våre verdiar og det vi brenn for ikkje vert teke omsyn til, verkar dette hemmande”* (I6:5). Dette kan også forståast i lys av at lærarane då sit att med ei oppleving av at den faglege kompetansen dei sjølve har, ikkje vert verdsett av leiinga (jf. Herzberg og Deci og Ryan). Det er også nærliggjande å trekkja den slutninga at lærarane opplever det som direkte meiningslaust, dersom leiinga utøvar eit leiarskap som bryt med desse verdiane: *”Kva er vitsen med å brenna når ein bles ut lyset?”* (I2:9) seier ei, når ho vil ha fram korleis det kan opplevast når leiinga prøver å detaljstyra og kontrollera korleis ho skal utøva arbeidet sitt. Atter ein gong gjev datamaterialet mitt tydelege signal om at sosiale og individuelle motivasjonsfaktorar er sentrale, og at det er grunnlag for å trekkja ein slutning om at desse påverkar og kan støtta opp om kvarandre på ein positiv måte.

## **6.2 Kor viktig er løn generelt som motivasjonsfaktor?**

### **6.2.1 Med løn som motivasjonsfaktor**

Empirien min tilseier at lærarane er opptekne av at dei må ha nok løn til å kunne forsørgja seg, men at løn ut over dette ikkje fungerer som noko viktig motivasjonsfaktor. Det er stor einigheit om at løn ikkje er ein avgjerande motivasjonsfaktor verken ved val av yrke eller når

det gjeld å bli verande i læraryrket. Løn spelar heller ikkje noko rolle i høve til arbeidsinnsats eller kvaliteten på det arbeidet dei utfører i det daglege. I den grad løn er viktig vert dette knytt til symbolverdi for verdsetjing av arbeid, kompetanse og status for læraryrket. Dette gjeld også ordninga med lokal løn. Lærarane føretrekkjer at løna vert fastsett sentralt, ut frå kriterium knytt til utdanning og ansiennitet.

Dette tyder på at lærarane i hovudsak legg vekt på løn som hygienefaktor, der løna sikrar dei økonomisk tryggleik og kan bidra til å gje læraryrket status (jf. Herzberg, kap.3.3.2). Ut over dette ser det ut til at løn har ein avgrensa verdi som motivasjonsfaktorar, noko som samsvarar med både Herzberg (1966) og Kohn (1996) sine teoriar. Lærarane stadfestar også at ei auke i løna, ikkje medfører at arbeidsinnsatsen deira vil auka i takt med løna (ibid). Likevel kan det vera nyttig å sjå nærare på løn som hygienefaktor, då dette ser ut til å vera eit tema som lærarane er opptekne av. Forklaringa på dette kan vera at løn kan fungera både som ein hygienefaktor og som ein motivasjonsfaktor avhengig av kva verdi løna vert tillagt (jf. Herzberg og Kohn). Når lærarane til dømes trekkjer fram at dei ønskjer at løna skal vera fastsett sentralt, etter klare retningslinjer, kan dette vera eit uttrykk for at ei slik ordning kan sikra eit rettferdig lønsresultat og ryddige prosedyrar for lønstildelinga. Dette kan i tillegg til Herzberg sin tofaktors teori, forståast i lys av likeverdsteori og teori om rettferd i prosedyrar (jf. kap.3.3.5 og 3.3.6). Kva som vert rekna som eit fornuftig lønsnivå, er avhengig av kva andre får. Her trekkjer lærarane fram ulike preferansar. Det vert vist til lønsnivået i andre yrke, ei form for ekstern samanlikning (*andre-ekstern*). Men også intern samanlikning (*andre-intern*) både på eigen arbeidsstad og innan eiga yrkesgruppe, ser ut til å vera viktig (jf. Adams 1963, Haukedal 2005b, jf.kap.3.3.5). Dette tyder på at lærarane samanliknar lønsnivået sitt med andre, og at det er grunn til å ta på alvor den symboleffekten som lønsnivået kan gje. Dette samsvarar med anna forskning, som viser at sosiale samanlikningsprosessar og normer i lønsdanninga er av sentral betydning (Bråten og Langeland 2003). Lærarane forventar til dømes at dei som har samanliknbare funksjonar, ansiennitet og utdanning bør lønast likt. Dersom dette prinsippet ikkje vert følgd skapar dette misnøye og oppleving av å ikkje bli rettferdig behandla. Ut frå dette perspektivet må løn sjåast i samanheng med sosiale motivasjonsfaktorar. I den grad løn ikkje skapar misnøye, men er med på å gje status til yrket, samt at lønstildelinga vert opplevd som rettferdig i høve til referansenormer, er det grunn til å tru at løn vil fremja sosiale motivasjonsfaktorar. I motsatt fall kan løn hemma dei sosiale motivasjonsfaktorane.

Lærarane viser også til at løn kan tolkast som ei anerkjenning for vel utført arbeid (jf. Daft 1983, Giddens 1989, Thierry 1992, Herzberg et al 1993). I dette perspektivet er det også relevant å trekkja inn Deci og Ryan sin sjølvbestemmelsesteori, ved at tildelt løn kan fungera som ei stadfesting på eigen kompetanse, og dermed kunne vera med på å styrkja sjølvbiletet til læraren. Det er derfor nærliggjande å trekkja ei slutning om at det også er ein samanheng mellom den symbolverdien løn har og individuelle motivasjonsfaktorar. I den grad løn vert tolka som ei anerkjenning for prestasjonar eller ei stadfesting av eigen kompetanse, kan løn fremja individuelle motivasjonsfaktorar. Dette inneber også at løn kan verka hemmande på individuelle motivasjonsfaktorar, dersom lønstildelinga ikkje samsvarar med lærarane sine forventningar, referansar og sjølvopfatning.

I lys av at løn kan koplast til sosiale motivasjonsfaktorar, er det ikkje vanskeleg å forstå at sjølvbiletet til lærarane vert forma av kva lønstildeling andre får. Når ein i tillegg veit at vi som menneske har ein tendens til å vurdera eigen innsats høgare enn andre sin innsats, og dermed gjerne har ei oppfatning av at vi fortentar høgare løn enn andre (*self-serving bias*), kan dette forklara kvifor nivået på både fastløna og resultatløna lett kan føra til misnøye og ei oppleving av å vera urettferdig behandla (Myers 2004). I so fall er det grunn til å tru at løn kan hemma også dei individuelle motivasjonsfaktorar (jf. Herzberg, kap.3.3.2). Dersom løna derimot ikkje skapar mistrivsel, er det grunn til at dette vil verka positivt både i høve til sosiale- og individuelle motivasjonsfaktorar (Herzberg et al 1993, Luthans 1995).

Til tross for at dei sosiale og individuelle faktorane er sentrale når vi skal forstå kva verdi løn har som motivasjonsfaktor, viser datamaterialet mitt at lærarane også let seg motivera av løn som materiell faktor. Fleire fortel at løn har motivert dei til å ta vidareutdanning. Dette kan forståast ut frå fleire perspektiv. Når det gjeld ordninga med kompetanseløn, så kan det sjå ut som om denne vert praktisert på ein slik måte at den støttar opp om dei føresetnadene som ligg til grunn for forventningsteorien (jf. kap.3.2.4). Utdanning er anerkjent som ein viktig verdi hjå lærarar. I tillegg er det lett for alle å sjå og forstå samanhengen mellom innsats og lønstildelinga. Vidareutdanning er eit objektivt kriterium, som utløyser eit bestemt lønsresultat når grensa for eit visst tal studiepoeng er nådd (jf. Colbjørnsen et al 2000). Det kan også ha betyding at lønsauken mellom til dømes lærarløn og adjunktløn utgjer ein så stor sum at lærarane vurderer det slik at innsatsen det krev å ta vidareutdanning står i høve til lønsutbyttet (Jf. Bragelien 2001). Forsterkingsteori og sosial læringsteori kan også vera innfallsvinklar for å forstå kvifor lærarar let seg motivera av kompetanseløn. Slik lønssystemet fungerer, er det ein opplagt samanheng mellom stimuli og respons, og dermed er det mogleg å

tilpassa åtferda si til kva konsekvensar den kan få (jf. Skinner 1971). I tillegg vil tidsintervallet mellom handling og belønning vera kort, sidan lønsauken automatisk trer i kraft etter fullført utdanning, noko som ut frå teoriar om operant betinging vil fremja effekten (jf. Kaufmann & Kaufmann, kap. 2.2.5). Ordninga med kompetanseløn vil også kunne fremja modell-læring og motivasjon, ved at den lønsauken ein observerer hjå andre (*observert reinforcement*) garantert vert etterfølgt av lønsauke hjå ein sjølv ved tilsvarande tilhøve (*opplevd reinforcement*) (jf. Bandura, kap. 3.2.3).

I tillegg til forsterkingsteori, sosial læringsteori og forventningsteori kan det vera relevant å trekkja inn likeverdsteori for å forstå motivasjonsaspektet. Ved at kunnskap og kompetanse er viktige referansar og normer i lærarkulturen, vil dette kunne påverka kva verdi belønninga vert tillagt. Det å få tildelt løn for å ta vidareutdanning er dessutan eit innarbeidd lønsprinsipp, som er sosialt akseptert. Vi kan heller ikkje sjå bort frå at det å ta vidareutdanning vert oppfatta og kopla til det å styrkja eigen kompetanse og oppleving av å vera kompetent (jf. sjølvbestemmelsesteori, kap. 3.3.4). I dette perspektivet kan det vera relevant å trekkja inn at ordninga, slik den vert praktisert, ber preg av fridom og kan knytast til lærarane sitt eige initiativ. Det er opp til lærarane sjølv å avgjera om dei vil ta vidareutdanning. Dette tilhøve kan dermed vera med på å støtta opp om lærarane sitt behov for å kjenna seg kompetent og sjølvbestemt (jf. Herzberg og Deci og Ryan). Med denne innfallsvinkelen kan det vera mogleg å trekkja ein slutning om at løn som ein materiell motivasjonsfaktor også kan fremja sosiale og individuelle motivasjonsfaktorar. Dette inneber at løn som materiell faktor ikkje må koma i konflikt med dei sosiale eller individuelle motivasjonsfaktorane. Dersom dette skjer, er det mogleg å konkludera med at dette i so fall vil ramma motivasjonen til lærarane, då dei individuelle og sosiale faktorane ser ut til å spela ei så sentral rolle for motivasjon i det daglege arbeidet (jf. 6.1).

Når lærarane omtaler den lokale løna under dette forskingsspørsmålet, så er det ingen ting i materialet mitt som tilseier at denne verkar motiverande. Her trekkjer lærarane fram at summen på det lokale lønstillegget er høvesvis liten, og derfor ikkje utgjer så mykje i høve til den faste løna. Dette kan forståast i lys av forventningsteori, ved at incentivstyrken på løna er for svak til å kunne fremja motivasjon (jf. 3.2.4). Dette samsvarar også med Bragelien (2001), som anslår at den variable løna ikkje bør vera lågare enn 10 % av fasteløna for at den skal kunne ha ein motiverande effekt. Det eg ikkje kan seia noko om ut frå materialet mitt er kva funksjon den lokale løna kunne hatt som materiell motivasjonsfaktor, dersom storleiken på

løna hadde vore større. Empirien gjev ikkje grunnlag for å trekkja slutningar, då eg ikkje har data som kan underbyggja dette.

## **6.3 Kva kunnskapar har lærarane om resultatlønssystemet i kommunen?**

### **6.3.1 Når kunnskapsnivået er lavt**

Undersøkinga mi indikerer at lærarane har lite kunnskap om kva som er *bakgrunnen for innføring av lønsmodellen* i kommunen. Det som er felles i dei svara eg får er at lærarane konkluderer med at lønsordninga er komen ovanfrå, og at det er bestemt av andre at denne lønsmodellen skal brukast. Når det gjeld *innhaldet i lønsmodellen*, bruk av denne i praksis og *resultatet av forhandlingane* er dette eit område som vert omtalt som hemmeleg. Lærarane veit ikkje kva som ligg i dei ulike kriteria eller korleis desse vert nytta. Dei har lite kunnskapar om korleis dei sjølv eller andre vert vurderte, og korleis det er mogleg å påverka si eiga løn.

Med utgangspunkt i at materialet mitt tilseier at lærarane har lite kunnskapar om innhaldet i lønsmodellen og korleis lønsmodellen vert nytta i praksis, så er det nærliggjande å tru at det er vanskeleg for dei å danna seg noko inntrykk av kva åtferd som utløyser belønning eller kva åtferd som ikkje er gunstig med tanke på å oppnå lokal løn. Dermed er det liten grunn til å tru at lønssystemet fungerer på ein slik måte at det kan forsterka ønska åtferd eller minimera uønska handlingar i tråd med forsterkingsteorien (jf. kap. 3.2.2). Av same grunn vil det vera vanskeleg for lærarane å bevisst velja handlingar, som vil kvalifisera for lokal løn (jf. forventningsteori, kap.3.2.3). Dette kan vera ei nærliggjande forklaring på kvifor dei ikkje har positive forventningar til forhandlingsresultatet og lønsordninga. Dersom lærarane ikkje kjenner til resultatet av forhandlingane eller korleis andre vert vurderte, er det også vanskeleg å sjå for seg at dei kan læra av å observera andre sine handlingar og konsekvensane av desse, som ei form for modell-læring (jf. Bandura, kap.3.2.3). Det vert ikkje retta merksemd mot kva eller kven som er gode rollemodellar.

Så lenge kriteria i lønsmodellen ikkje er kjende, er det lite truleg at lønssystemet vil skapa motivasjon for å strekkja seg mot nye mål eller å endra åtferd (jf. målsettingsteori, kap.3.2.5). Dermed vil arbeidsgjevar heller ikkje kunne nytta lønsordninga til å leia medarbeidarane gjennom ei bevisst målsetjing (jf. teori om målstyring, kap.3.2.6). Eit anna ankepunkt ut frå

målsettingsteorien, ser ut til å vera at leiinga ikkje har sikra seg aksept for lønsordninga ved at dei tilsette har fått vore med på å bestemma måla. Det er også nærliggjande å tru at måla heller ikkje er blitt formidla til lærarane på ein slik måte at dei forstår meininga med desse (jf. Locke & Latham 1990, Locke 2001). Med utgangspunkt i desse resonnementa er det mogleg å trekkja slutningar om at lønsordninga ikkje ivareteke nødvendige føresetnadene for at løn skal kunne fungera som ein materiell motivasjonsfaktor ut frå ideane i forsterkingsteori, forventningsteori, sosial læringsteori, målsetting og målstyringsteori. Når lærarane sit med ei oppfatning av at lønssystemet er tredd ned over hovudet på dei, vil dette truleg også føra til at dei får ei oppfatning av å bli kontrollerte og styrte av andre, utan sjølv å kunne vera med å påverka. Her er det nærliggjande å tru at dette vil verka negativt på lærarane si sjølvoppfatning med omsyn til ønske om å vera sjølvbestemt og ”*self-efficacy*” (Bandura 1986, Locke & Latham 1990, Deci og Ryan 2000) Dette vil i so fall verka hemmande på dei individuelle motivasjonsfaktorane.

Ut frå datamaterialet mitt kan eg likevel ikkje trekkja sikre slutningar om at leiinga ikkje har informert eller prøvd å formidla måla eller kriteria i lønsmodellen. Men eg kan visa til at lærarane sjølv meiner at dei har fått lite informasjon. Overføring av informasjon handlar likevel ikkje berre om å levera frå seg informasjon. Den må også nå fram. Til denne problemstillinga kan det vera interessant å trekkja inn andre data frå empirien min. Fleire av lærarane gjev uttrykk for at dei ikkje har prøvd å setja seg inn lønsordninga, fordi dei ikkje ønskjer. Ei seier det slik: ” *Vi er ikkje interesserte i slike reglar*” ( I2:2). Og det stor fleirtalet fortel at dei ikkje ønskjer å få informasjon frå rektor om kva som ligg til grunn for eige lønsresultat (jf. kap.5. 3.8). Ei forklaring på dette kan knytast til at menneske har ein tendens til å oversjå informasjon som kan verka truande, brysam eller uforståeleg (March et al 1996). Eit anna tilhøve som kan vera relevant å trekkja inn, er at sosiale læringsteoriar viser at vi har ein tendens til å knyta mest merksemd til informasjon frå personar vi stolar på eller har tillit til (March & Olsen 1976). I undersøkinga mi kjem det fram at lærarane ikkje har så stor tillit til leiinga i utgangspunktet (Jf.5.3.11). Kan dette tyda på at arbeidsgjevar har gjeve informasjon om lønssystemet, men at lærarane ikkje har vore mottakelege for denne kunnskapen? Kan vi i det heile tatt rekna med at lærarar vil vera mottakelege for informasjon og kunnskapar om ei lønsordning basert på resultatløn?

Når vi samstundes veit at det er dei sosiale og individuelle motivasjonsfaktorane som betyr noko for lærarane i deira daglege arbeid (jf. 6.1), så er det relevant å lufta desse problemstillingane. Det kan vera nærliggjande å argumentera for at informasjonsbiten kan vera

uoverkommeleg i dette prosjektet. Forklaringa på dette kan vera at lærarar ikkje vil vera opne for informasjon om eit lønssystem som ikkje er i tråd med deira egne verdiar og tankar om korleis ei ordning med lokal løn bør praktiserast (jf. kap.6.5). Lærarane har kanskje heller ikkje nok tillitt til leiinga, til at dei tek seg bryet med å lytta til eller oppsøkje informasjonen. Empirien min viser også at tillitsvalde og lærarar som fortel at dei har fått informasjon om kva vurderingar som ligg til grunn for løna deira, ikkje er meir positive til lønsordninga enn andre. Dette vil eg drøfta nærare i neste avsnitt (jf.6.4.2). Her vil eg berre konkludera med at dette kan tyda på at det ikkje er nok at leiinga syter for å formilda kunnskapar om lønsordninga til lærarane, slik Locke (2001) hevdar. Dette i seg sjølv vil ikkje vera ein tilstrekkeleg føresetnad for at lønsordninga skal kunne ha noko motiverande effekt.

## **6.4 Kva erfaringar har lærarane med resultatlønssystemet som motivasjonsfaktor?**

Det er ingen ting i datagrunnlaget som tilseier at den lokale løna fungerer som noko motivasjonsfaktor. Derimot er det grunnlag for å hevda at lønssystemet verkar direkte demotiverande. Datamaterialet mitt viser at lønssystemet skapar stor frustrasjon hjå den einskilde lærar og i kollegiet. Ankepunkta mot lønsordninga er mange.

### **6.4.1 Når ein lønsmodell vert adoptert frå det private til det offentlege**

Empirien min tilseier at lærarane er skeptiske til at det offentlege adopterer eit lønssystem frå det private. Eit av dei viktigaste ankepunkta er at det er vanskeleg å finna målbare kriterium å vurdere undervisningsarbeid ut frå. Ei anna innvending er at lærarane opplever at det er ein kulturkollisjon mellom dei verdiane offentleg og privat næringsliv byggjer på.

Når lærarane påpeikar at det er vanskeleg å finna målbare kriterium å vurdere undervisningsarbeid ut frå, så samsvarar dette med Haukedal (2000) og Kuvaas (2008a), som begge understrekar at det er vanskeleg å nytta resultatløn i yrke der arbeidsoppgåvene er lite konkrete og krev kreativ tenking og utfolding. Christensen et al (2004) er inne på den same problematikken når han viser til at offentlege organisasjonar på grunn av sin kompleksitet ikkje kan samanliknast med private organisasjonar. Dermed vil utgangspunktet for å nytta lønssystemet som ei målstyring (jf. kap.3.2.6) i det offentlege ikkje vera gunstig, då dette ofte viser seg å ha meir usikre resultat (Martinsen 2004). Dermed vil noko av føresetnadene for å nytta løn som ein materiell motivasjonsfaktor vera svekka.

Sidan lærarane er skeptiske til at det kan finnast målbare eller objektive kriterium å vurdera jobben deira ut frå, så skulle ein kanskje tru at lærarane ville føretrekkja eit lønssystem med subjektive kriterium. Ei av innvendingane til lærarane er nettopp at det er vanskeleg å vurdera og samanlikna undervisningsarbeid, då føresetnadene og behova til dei ulike elevgruppene kan variera svært mykje. Ved bruk av subjektive kriterium kunne arbeidsgjevar teke omsyn til slike variablar, og arbeidsgjevar kunne hatt moglegheit til å vurdera arbeidstakaren ut frå eit meir heilskapleg perspektiv (Colbjørnsen et al 2000, jf. kap. 2.2.3). Det er likevel ikkje noko i materialet mitt som tilseier at lærarane er meir positive til å bli vurderte ut frå subjektive kriterium (jf. kap.6.4.3). Ei nærliggjande forklaring på dette kan vera at lærarane ikkje har tillit til at leiinga har føresetnader for å gjera ei slik subjektiv vurdering, då dei ikkje kjenner alle variablane som påverkar undervisningsarbeidet (jf.5.3.8 og 5.3.11). Ei anna forklaring kan vera at lærarane tek avstand frå grunnføresetnadene som resultatløssystemet byggjer på. Lærarane ønskjer ikkje å identifisera seg med ein kultur kjenneteikna av NMP<sup>10</sup>. Her er det nærliggjande å tru at lærarane stiller seg negative til konkurranse mellom individ, der den eine si vinning er eit resultat av den andre sitt tap (jf. Kohn 1996). Dei er også skeptiske til at eit menneske vert gjeve verdi etter kva stilling eller løn det har (jf. kap.5.3.1). Eit slikt verdisyn står sterkt i kontrast til sosialdemokratiske idear, som byggjer på at alle har rett til å bli behandla med respekt (jf. Likeverdsteori, kap.3.3.5), og det menneskesynet som lærarane ønskjer å fremja gjennom undervisninga med elevane (jf. 6.1.1). Det er også ein konflikt mellom verdiane NPM byggjer på og dei verdiane lærarane ønskjer skal råda i eit kollegium (jf.kap.6.1.2), og dei forventningane lærarane har til korleis rektor skal utøva leiarskapet sitt på (jf. kap.6.3). Dette gjer at lærarane opplever ein kulturkonflikt mellom eigne verdiar og dei verdiane eit resultatløssystem er bygd på.. Her kan det sjå ut som om lærarane sine mål går meir i retning av å investera i sosial kapital framfor økonomisk effektivitet (jf. Hernes 2007). I den samanheng kan det vera interessant å stilla spørsmål ved om læraryrket særleg appellerer til og rekrutterer personar med eit bestemt verdisyn. MMI<sup>11</sup> (i Aftenposten 11.02.07) har gjort ei undersøking om kva verdiar som gjeld i det norske arbeidsliv, og antyder at det kan finnast ein slik samanheng. Lægreid (1991) er også oppteken av dette spørsmålet og viser til Bozeman 1987, når han stiller spørsmål ved om det er folk med spesielle haldningar som søkjer seg til det offentlege. Thomas (2002) er inne på noko av det same, då han omtalar

---

<sup>10</sup> Sjå anna fotnote om New Public Management (NPM) i kap.5, for ei utdjuing av omgrepet. Kritikkk mot NMP går mellom anna ut på at krav om effektivisering går på bekostning av tradisjonelle verdiar som likheit, omsorg og kvalitet (Olaussen og Wollebæk 2002). Dette kan opplevast som ein motsetnad til å investera i ein sosial kapital (Hernes 2007)

<sup>11</sup> MMI står for Markeds- og mediainstituttet A/S



kjenneteikn på kunnskapsarbeidaren. Her peikar han på at motivasjon i stor grad er knytt til at ein arbeider for andre enn seg sjølve og at ein ser at det ein gjer har stor betydning for andre. Ut frå tanken om dominerande verdipreferanse hevdar Dalen (2007), direktør i MMI, at det er ”*bom med offentlig bonus*” overfor offentlig tilsette lærarar. Læg Reid (1991), Eide et al (2000) og Bråten og Langeland (2003) understrekar også at det kan vera vanskeleg å få gehør for ei lønsordning i det offentlege, som rokkar ved idealet om likskapstanken. Desse omsyna kan vera med på å forklara kvifor lærarane stiller seg kritiske til, og kanskje til og med er skuffa over, at det offentlege adopterer leiingsverktøy frå det private næringsliv. Ut frå dette perspektivet er det mogleg å konkludera med at prinsipp frå målstyringsteorien (jf. kap.3.2.6) ikkje kan nyttast for å fremja motivasjon for pengebelønningar, då dei ulike kulturane byggjer på motsetnadsfulle verdisyn. Ut frå ein slik synsvinkel kan det også vera mogleg å forstå kvifor Bandura sin teori om modell-læring ikkje vil ha noko relevans i ein slik kontekst, rett og slett fordi lærarar ikkje let seg motivera av slike ideal.

#### **6.4.2 Når det ikkje er kopling mellom mål i organisasjonen og lønsmodellen**

Undersøkinga mi tyder på at lærarane ikkje ser nokon samanheng mellom måla i organisasjonen og bruk av lønsmodellen. Dei opplever til og med at det er ein konflikt mellom desse (jf. kap.6.4.1). Eit godt døme på dette kan vera når ein av lærarane nemner at lønssystemet fungerer som ein motpol til det å utvikla skulen som lærande organisasjon (jf. kap. 5.3.2). Det vert også hevda at lønssystemet ikkje på nokon måte har ført til at leiinga har hatt meir fokus på mål og resultatoppnåing i organisasjonen. Dette synspunktet vert utdjupa ved at lærarane etterlyser nødvendig oppfølging frå leiinga i form av forventningssamtaler og tilbakemeldingar på utført arbeid (jf. kap. 6.4.6).

Kan dette bety at meir informasjon frå leiinga omkring mål og resultatoppnåing kunne ha bidrege til at lærarane ville ha sett ein samanheng mellom måla og lønssystemet? Her er det vanskeleg å spå utfallet. Men det er viktig å vera klar over at lærarane i det daglege arbeidet sitt sjølv set mål, og som fleire konkluderer med, så har dei eigne mål for timane og elevane (jf. kap.5.3.2), noko som er naturleg ut frå arbeidet sin karakter (Hackman og Oldham, jf. kap. 3.3.3). Her er det grunn til å tru at lærarane set pris på denne handlefridomen. Desse måla er heller ikkje tilfeldige. Lærarane har, som tidlegare nemnt, bestemte meiningar om kva som er fornuftige mål, og ikkje minst korleis dei skal gå fram for å nå måla (jf. kap.6.1.1). Ut frå dette er det grunn til å tru at det ikkje vil vera nok at leiinga formidlar oppsette mål til lærarane, slik

Locke (2001) hevdar (jf. kap.6.3). Lærarane må oppleve at måla er meningsfulle og i tråd med det dei sjølve vil karakterisera som gode mål, som etter deira oppfatning kan fremja læring og utvikling på skulen. Først då kan lærarane akseptera og forplikta seg til måla (jf. Haukedal 2005a). Når vi då veit at det er eit mål for lærarane å ha eit godt miljø i kollegiet (jf. kap.6.1.2), er det forståeleg at lærarane reagerer når lønsordninga fører til splid i kollegiet (Jf. kap.5.3.10 og kap.6.4.6). I den samanheng vert gjerne lønsordninga oppfatta som eit tiltak med negativt forteikn, med tanke på å nå viktige mål. Desse refleksjonane kan vera ei forklaring på kvifor lærarane konkluderer med at det ikkje er samanheng mellom lønsordninga og målsetjingane i organisasjonen.

Eg har tidlegare vist til at dei fleste lærarane ikkje har teke imot tilbod om samtale med rektor, der dei kan få informasjon om samanheng mellom mål og lønsresultat (jf. kap. 6.3.1). Det kan også vera interessant å trekkja fram at dei av lærarane som har vore inne til ei slik samtale, heller ikkje gjev uttrykk for at dei ser noko tydelegare samanheng mellom målsetjing og lønssystem (jf. kap.5.3.2). Ut frå dette er det nærliggjande å tru at lærarane sjølv må få vera med på å bestemma kva mål som er viktige, og korleis eit lønssystem må utformast og brukast for at lærarane skal kunne oppleve at det er samanheng mellom målsetjing og lønssystem (jf. Haukedal 2005a). Dette kan ha samanheng med at lærarane ønskjer å nytta kompetansen sin til å vurdera og bestemma kva som er fornuftige mål og korleis oppnådde resultat bør vurderast. Ein dimensjon i dette kan vera at lærarane er opptekne av at dei ikkje skal vera kontrollerte og overstyrte av leiinga, då ei slik form for styring står i konflikt med behovet deira for ei mestrings- og autonomistøtta leiing (jf.kap.6.1.3). Dette inneber at det å setja opp mål og kriterium for kva som er godt arbeid, må vera eit samarbeidsprosjekt mellom leiinga og tilsette (jf. 6.4.1, og 6.5.1). Når lærarane skildrar eit dysfunksjonelt motivasjonsklima, så kan ei forklaring vera at nemnde føresetnader ikkje er tilstades (Jf. Haukedal 2005a).

### **6.4.3 Når lønsordninga er hemmeleg, uforståeleg og ikkje vekker positive forventningar**

Datamaterialet mitt tilseier at lærarane opplever at lønstildelinga er ulogisk og heilt tilfeldig, og ut frå dette konkluderer lærarane med at lønssystemet er uforståeleg og urettferdig. Når det ikkje er mogleg å forstå korleis lønssystemet fungerer, er det heller ikkje mogleg å ha positive forventningar til lønsordninga. Ingen av lærarane veit med sikkerheit korleis dei kan påverka si eiga løna. Når lærarane konkluderer med at lønsordninga er uforståeleg, så kan dette ha samanheng med at lærarane har lite kunnskapar om lønssystemet og korleis lønsordninga vert

praktisert (jf. kap. 6.3). Men mest av alt ser det ut til å vera knytt til at leiinga praktiserer lønstildeling ut frå ei subjektiv vurdering. Lærarane trekkjer raskt ei slutning om at leiinga ikkje er konsekvente med kva kriterium eller innsats som gjev lønsutteljing. Eit døme er kriteriet vidareutdanning, som nokon har fått lønstillegg for, medan andre ikkje har fått. Ei anna innvending er at leiinga heller ikkje er konsekvente når det gjeld kva tidsperiode lærarane vert vurderte ut frå.

Ut frå dette er det uklart for lærarane kva innsatsfaktor som kan bidra til lønsauke. Dette gjer at det blir vanskeleg å ha positive forventningar til lønsordninga (jf. forventningsteori). Her er det interessant å trekkja fram at den eine læraren som fortel at ho hadde positive forventningar til lønstildeling, også er den einaste som seier at ho kan sjå at det kan vera ein samanheng mellom egne handlingar og lønstildeling ved førre forhandlingar. Ho er også den einaste som seier at ho vil stilla krav i nye forhandlingar. Dette kan då vera eit døme på at det er avgjerande at læraren sjølv forventar at egne handlingar vil føra til resultat, og at ein har tru på at gode resultat vil bli belønna (jf. forventningsteori, kap.3.2.4). Eit anna moment er at dei lærarane som ikkje ser samanheng mellom egne handlingar og resultat, samt at dei ikkje har tru på at gode resultat vil bli belønna, høyrer til den gruppa av lærarar som gjev uttrykk for at dei har direkte negative forventningar til nye lønsforhandlingar. Dette kan tyda på at svak skår på fleire av faktorane, til dømes både forventning og instrumentalitet, ikkje berre vil føra til at motivasjonen vert dårleg, men at det i tillegg skapar mykje negativ energi, som gjerne vert retta mot leiinga (jf. kap.5.3.4). Her kan det sjå ut som om det er variabelen *instrumentalitet* (jf. Vroom 1964), som i denne studien ser ut til å vera avgjerande når vi skal skilja mellom dei som seier at dei ikkje har positive forventningar til forhandlingane og dei som gjev uttrykk for direkte negative forventningar til lønstildeling. Dette kan ha samanheng med at lærarane sjølv meiner at dei gjer eit godt arbeid, og at det derfor er ekstra vondt å oppleve at arbeidsgjevar ikkje ser dette eller ønskjer å belønna arbeidet (jf. kap.5.3.9 og 6.4.6). Dette kan igjen knytast til Deci og Ryan sin sjølvbestemmelsesteori, som vektlegg at vi søker sosial støtte for handlingane våre. Situasjonen eg har skildra kan tolkast som eit signal om manglande sosiale støtte frå leiinga, noko som igjen kan påverka behovet for å kjenna seg kompetent og sjølvbestemt. Dette kan vera eit døme på at dersom føresetnadene for at løn skal fungera som materiell faktor ikkje er tilstades, så vil dette gjerne også ramma sosiale og individuelle motivasjonsfaktorar.

Forsterkingsteorien kan også vera ein innfallspor for å forstå bakgrunnen for at det berre er den eine læraren som er motivert for å stilla krav i nye forhandlingar. Sidan ho kan sjå at det

er ein samanheng mellom kva ho sjølv gjer, og kva ho oppnår i løn, kan dette vera bakgrunnen for at ho er tilbøyeleg til å stilla nye lønskrav. Når det gjeld dei andre så kan forsterkings-teorien derimot belysa kvifor dei ikkje ønskjer å levera nye krav. Desse lærarane tilpassar også åtferda si til dei stimuli dei vert utsett for. Her er det truleg at dei sit med erfaringar som tilseier at dei ikkje vil kunne påverka lønsresultatet sitt. Ut frå dette har dei lært at dei ikkje kan oppnå noko positivt ved å levera nye krav. Her er det til og med nokre av lærarane som er tydelege på at dei ikkje vil stilla krav i nye forhandlingar, då det vil opplevast som ei straff eller ekstra påkjenning å ikkje få tildelt forventna løn. Dette understrekar at belønning også inneber eit element av straff, dersom forventna belønning ikkje vert motteke (Kohn 1996).

Med utgangspunkt i at lærarane opplever at det vanskeleg å sjå samanheng mellom arbeids-innsatsen til den einskilde og tildelt løn, er det grunn til å tru at dette vil undergrava moglegheitene for utvikling av motivasjon ved at lærar observerer kvarandre sine handlingar og konsekvensane av desse, ei form for modell-læring (Bandura 2000). Dersom ein til dømes ser at andre får lønsutteljing for vidareutdanning, medan ein sjølv opplever å ikkje få utteljing, så vil føresetnadene for utvikling av motivasjon heller ikkje vera tilstades.

Når det gjeld tidsintervallet som ligg til grunn for den lokale løna, så ser det ut til at denne er ei medverkande årsak til å svekka tillit til lønssystemet. Dette kan forståast ut frå forsterkings-teori, som tilseier at det vil vera mest effektivt at åtferd vert belønna like etter at den har funne stad (Kaufmann & Kaufmann 2005, kap.2.2.5). Den same konklusjonen kan trekkjast ut frå forventningsteori ved at det vil vera lettare å forstå kva som har ført til belønninga, dersom det er kort tid mellom åtferd og belønning. Men mest av alt ser det ut til at dette i den samanheng kan knyast til kva prosedyrar leiinga nyttar ved lønstildeling (jf. teori om rettferd i prosedyrar, kap. 3.3.6). Dersom rektor ikkje er konsekvent i høve til kva tidperiode løna vert vurdert ut frå, så svekkar dette tilliten til systemet. Dermed kan dette svekka bruk av resultatløn som materiell motivasjonsfaktor.

I tillegg kan det sjå ut til å ha betydning at lærarane tolkar det slik at leiinga ikkje verdset kriterium som utdanning og ansiennitet tilstrekkeleg i si vurdering ved lønstildeling, sidan ikkje alle får utteljing for dette. Når arbeidsgjevar ikkje vel å belønna etter desse kriteria som er sosialt aksepterte, så ser dette ut til å hemma både sosiale og individuelle motivasjonsfaktorar. Særleg ille ser det ut til å vera at lærarane oppfattar at nokon får utteljing for vidareutdanning, medan andre ikkje får. Dette strir både imot lærarane sine forventningar om at alle skal bli likt behandla (jf. Likeverdsteori, kap. 3.3.5) og deira forventningar om at

alle skal bli vurderte ut frå dei same prosedyrane og reglane (jf. teori om rettferd i prosedyrar, kap.3.3.6 og Herzberg sin tofaktors teori, kap. 3.3.2). Her forventar lærarane at det ikkje må vera tvil om kva retningslinjer som skal gjelda. Den sosiale samanlikninga er knytt både til lønsresultat og til prosedyrar for lønstildeling. Når dei då meiner at prosedyrane som er lagt til grunn for vurderinga er tilfeldige, kan det sjå ut som om dette fører til at dei ikkje anerkjenner løna. Døme på dette kan vera ho som fortel at ho sit med inntrykk av at det er tilfeldig kva periode arbeidsgjevar har vurdert arbeidet hennar ut frå, og at ho har opplevd å få lønstillegg ut frå kriterium om vidareutdanning, medan ein kollega som også har teke vidareutdanning ikkje har fått tilsvarende lønstillegg (jf. kap.5.3.4).

Det kan også vera interessant å sjå nærare på denne informanten ved at ho hevdar med brei pensel at ho ikkje ser samanheng mellom eigen innsats og lønsresultat, sjølv etter at rektor har informert henne om dette. Læraren er også ein av dei som sterkast hevdar at lønssystemet er vilkårleg og uforståeleg. Kan dette vera ein handlingsstrategi for å redusera ubehagelege ved det å ha fått meir løn enn den ho samanliknar seg med? Ho gjev tydeleg uttrykk for at det er eit mistilhøve mellom eigen innsats og utbytte samanlikna med ein bestemt kollega sin innsats og utbytte. Dette kan i so fall forståast ut frå likeverdsteori (jf. kap.3.3.5). Det kan vera ein handlingsstrategi å visa til at det er lønssystemet, og gjerne leiinga som praktiserer dette, det er noko gale med og ikkje seg sjølv eller kollegaene. Dersom dette er tilfelle, så kan dette peika mot at det i ein slik kontekst fort kan utvikla seg ein kultur som framelskar synet på lønsordninga som vilkårleg og tilfeldig. Adams viser til ulike handlingsstrategiar som er vanlege å ty til for å redusera ubehagelege opplevingar av ulikskap (jf. kap.3.3.5). Ut frå denne teorien skulle ein kanskje tru at læraren ville ha auka innsatsen sin med tanke på å oppretta ein balanse mellom innsats og utbytte samanlikna med kollegaen. Men det er ingenting i materialet mitt som tyder på dette. Ei forklaring på dette kan vera at læraren opplever at ho allereie yte full innsats og at det ikkje er mogleg å auka denne innsatsen ytterlegar (jf. kap.6.1 og 6.4.5).

Når lærarane sit att med eit inntrykk av at prosedyrane som er lagt til grunn for lønstildelinga er tilfeldige, ser dette ut til å undergrava legitimiteten til lønssystemet, som igjen er med på å påverka korleis lærarane verdset løna (jf. Herzberg et1993). Dersom lærarane opplever at desse tilhøva ikkje er tilfredstillande, undergrev dette føresetnadene for at løna skal bli tolka som ei anerkjennande stadfesting frå arbeidsgjevar om at dei gjer ein god jobb. Dette inneber at dei sosiale faktorane må vera til stades for at løna skal kunne fremja individuelle og materielle motivasjonsfaktorar.

#### **6.4.4 Når det likevel er eit mønster i det uforståelege**

Midt opp i det som lærarane skildrar som ei uforståeleg lønstildeling, viser datagrunnlaget mitt at lærarane likevel ser eit mønster. Det eine trekket er at lokal løn vert knytt til lydighet og straff. Eit anna mønster er at dei som er synlege overfor leiinga, har større sjanse for å få lokal løn enn andre.

Når lærarane koplear løn til desse mønstra så kan det forståast ut frå både forsterkingsteori og sosial læringsteori. Lærarane har gjort seg erfaringar anten gjennom eigne opplevingar eller ved å observera andre kollega, og konkluderer med at det er ein samanheng mellom desse handlingsmønstra og det å få uttjening i dei lokale forhandlingane. Dei sit att med eit inntrykk av at desse handlingane vert verdsett av leiinga, medan dei som ikkje er lydige mot leiaren eller ikkje er så synlege eller framtrudande i lærarrolla, vert straffa for dette i form av at dei ikkje vert tilgodesett i dei lokale forhandlingane. Dette mønsteret pregar kva forventningar dei har til lønstildeling (jf. kap.6.4.3). Men materialet mitt tilseier at lærarane ikkje er villige til å tilpassa handlingane sine til desse signala eller stimuli frå leiinga. Årsakene til dette kan nok vera fleire. Ut frå sosial læringsteori vert det nemnt at både det å ha potensiale for å utføra bestemte handlingar og at ein er motivert for dette, er avgjerande for at ei modell-læring skal skje (jf. Bandura). Her kjem det heilt tydeleg fram at lærarane er bevisste på at dei som personar har ulike eigenskapar, og at det derfor ikkje er naturleg for alle å utforma lærarrolla på same måte. Dei er heller ikkje motiverte for å prøva og gå inn i det dei opplever som styrte mønster eller roller. Her er det også nærliggjande å tru at lærarane vil ta avstand frå at leiinga framelskar visse kvalitetar hjå dei tilsette framfor andre. Dette verdisynet står i strekt motsetnad til dei verdiane dei sjølv ønskjer å fremja i si eiga undervisning med elevane (jf. kap.6.1.1). Det vert også peika på at dei som medarbeidarar er gjensidig avhengig av kvarandre, og at det er vanskeleg å skilja den einskilde sitt bidrag ut som meir viktig enn andre sine bidra. I tillegg nemner lærarane at dei ser at lønssystemet medfører ei uheldig målforskyving, ved at lønssystemet kan medføra vridingseffektar (jf.kap.2.2). Dette er noko lærarane stiller seg kritiske til, då dei ser at dette fort kan føra til ei ufornuftig disponering av ressursar. Lærarane ser det som meir tenleg at kvar einskild utfører oppgåver der dei får nytta kompetansen sin på område der dei har si styrke. Dei er opptekne av teamtenking i kollegiet, og har tru på at oppgåver og mål best kan nåast ved at hjelp av samarbeid, der alle er drivne av ein indre normativ motivasjon (jf.kap.3.3.7). Dette kan ha samanheng med at det overordna målet for lærarane er å heva kvaliteten på undervisninga og arbeidet i organisasjon (jf. kap. 6.3.1).

Når lærarane reagerer så sterkt mot at dei som ”ropar høgast” har større sjanse for å lønstilldeling enn andre, så kan dette også forståast i lys av at dette utfordrar idealet til lærarane om at alle har rett på ei likeverdig behandling (jf. likeverdsteori og teori om rettferd i prosedyrar).

Lærarane er også tydelege på at dei vil vera sjølvbestemte og at dei ikkje på nokon måte vil la seg kjøpa til å utføra handlingar der dei går på akkord med eiga faglege overbevising. Lærarane har ein sterk identitet til profesjonen sin. Når dei då opplever at leiinga gjennom lønssystemet prøver og få dei til å handla mot si eiga overbevising, er det nærliggjande å tru at dette vert tolka som eit forsøk på manipulering, eller i verste fall eit forsøk på overgrep, noko som slår svært negativt ut. Lærarane konkluderer med at dei ikkje vil la seg selja. Dette kan forståast ut frå at dei sjølv veit kva som er fornuftige val og handlingar i undervisningssituasjonen (jf. Oldham og Hackman), og at dei har eit stort behov for å vera sjølvbestemte (Deci og Ryan, 2000). Lojaliteten til lærarane er først og fremst knytt til elevane, og kva dei sjølve meiner fremjar ei god undervisning i klasserommet (jf. 6.1.1), og deretter til kollegiet (jf. kap.6.1.2).

#### **6.4.5 Når oppfølging frå arbeidsgjevar sviktar og løna går på yrkesstolheita laus**

Eit anna ankepunkt mot lønsordninga er knytt til arbeidsgjevar si manglande oppfølging når det gjeld prosedyrar ved bruk av ei slik lønsordning. Her trekkjer lærarane den konklusjonen at rektor ikkje har nødvendige føresetnader eller kompetanse til å ta i bruk eit slikt lønssystem på ein god måte. Eit resultat av dette er at lærarar sit att med ei kjensle av at yrkesstolheita vert ramma.

Ei av innvendingane til lærarane er at måla vert opplevd som diffuse, og at arbeidsgjevar verken gjev klare meldinga om kva resultat som vert forventa, til kva tid, eller evaluering av arbeidet undervegs (jf. Målsettingsteori og målstyringsteori, kap. 3.2.5 og 3.2.6). Ut frå dette konkluderer lærarane med at arbeidsgjevar ikkje har lagt til rette nødvendige støtteelement, og det vert derfor ikkje opplevd som noko realistisk eller positiv utfordring å kunne oppnå lokal løn. Lærarane sit derfor att med ei oppleving av at føresetnadene for at dei skal lykkast med ei måloppnåing er svært liten, og dette kan vera ei forklaring på kvifor ikkje lærarane let seg motivera (jf. kap.6.3.1). Dersom vi ser dette i lys av kva forventningar lærarane har til leiinga (jf. kap.6.1.3), så er det ikkje vanskeleg å førestilla seg at ei manglande oppfølging frå rektor si side, kan medføra at lærarane sit att med ei kjensle av å ha blitt svikta. Denne kjensla vert

truleg forsterka av at lærarane sit att med ei kjensle av å ikkje leva opp til forventningane leiinga har til dei, noko som kan gje dei ei oppleving av å ikkje strekkja til. Dette rammar sjølvkjensla til lærarane både fordi dei ønskjer å kjenna seg kompetente og sjølvstendige i arbeidsutøvinga si, men også fordi dei forventar at leiinga skal visa dei omsorg og støtte i ein krevjande arbeidssituasjon (jf. sjølvbestemmelsesteori, og kap.6.1.3). Rektor vert i staden oppfatta som ein kontrollør, som utøvar ei kontrollorientert leiing. Dette vert opplevd som audmjukande. Særleg ille vert det teke opp av dei som har fått dårlegaste utteljing i forhandlingane. Men også andre gjev klare meldingar om at det skapar ubehageleg kjensler å bli kontrollerte og evaluerte av rektor. Sjølv den læraren som hadde positive forventningar til forhandlingane og som har fått høgast løn, er tydeleg på at ho ikkje ønskjer å gå til leiinga for å få grunngjeving for lønstildelinga si. Dei to lærarane som har vore inne til ei samtale med rektor, der dei har fått ei slik grunngjeving, gjev uttrykk for at dette har vore ei negativ oppleving. Felles for alle er at det vert opplevd som nedverdiggande å måtte be om ei slik samtale, og det vert opplevd som ubehageleg å ta imot desse tilbakemeldingane frå rektor. Her er det derfor interessant å stilla spørsmål ved om det ville ha hatt noko positiv verknad om rektor hadde gått inn og gjeve lærarane jamlege tilbakemeldingar gjennom heile perioden, slik lærarane etterlyser? Er det truleg at tilbakemeldingar frå rektor ville verka positivt med tanke på å fremja lærarane sin motivasjon? Her vil eg konkludera med at dette truleg ikkje ville ha løyst noko problem. Lærarane vil gjerne ha jamlege møte med leiinga, men dei er også tydeleg på at løn ikkje skal vera tema i til dømes medarbeidarsamtalene. Når det gjeld andre samtaler vil lærarane at desse meir skal bera preg av at leiinga lyttar til dei, enn at leiinga skal gje dei instruksar eller korreks. Dette gjeld også målsetjing for arbeidet (jf. kap. 6.3.2). Lærarane ønskjer seg først og fremst ei støtteorientert leiing (Jf. kap.5.1.3. og 6.1.3). Den kontrollfunksjonen leiinga vil bli tillagt ved bruk av eit resultatorientert lønssystem, der pengar er ein del av konseptet, vil derfor truleg hemma både dei individuelle og dei sosiale motivasjonsfaktorane.

Når lærarane sit att med ei oppleving av at leiinga ikkje verdsett og ser kompetansen deira, så må dette sjåast i samanheng med at lærarane sjølv meiner at dei yter stor innsats og gjer ein god jobb, og at dei derfor forventar gode tilbakemeldingar frå leiinga. Eit anna moment er at lærarane samanliknar seg med kvarandre (jf. likeverdsteori) og kan oppleva å få dårlegare løn enn referansegruppa. Dette kan også vera forklaringa på at sjølv dei som har fått nesten full pott, også er misnøgde med det lokale tillegget dei har fått. Ei forklaring på dette er at andre, som dei samanliknar seg med, har fått meir enn dei sjølve. Dermed vert den lokale løna meir



opplevd som ei straff, enn ei belønning (jf. Kohn 1996) eller anerkjenning for godt utført arbeid. Lærarane fokuserer ikkje på kven dei har fått betre enn, men meir kven dei har fått dårlegare enn. Sjølv om det ikkje er noko stor kronesum i differanse mellom dei ulike lønsvivåa, så er det pengane sin symbolske verdi som gjer seg gjeldande (jf. kap.6.2.1). Dermed blir det tolka slik at leiinga ikkje har tillit til kompetansen til dei lærarane som har fått mindre enn dei som har fått mest. Dette er ei haldning som vi kan finna att hjå alle lærarane, uavhengig av kva løn dei har fått.

Eg har tidlegare vist til at lærarane kan oppleve konflikt mellom det å vera lydige mot leiar og det å i vare ta eigen integritet. (jf. kap.5.2.6). Eg har også vist til at lærarane opplever det som eit dilemma, dersom dei skal utøva arbeidet sitt etter prinsippet om ”å ropa høgast” i staden for å bidra på dei felte der dei har best kompetanse. (jf. 5.2.7). Sjølv om ingen seier direkte at desse tilhøva truar yrkesstoltheita deira, tolkar eg det likevel slik at dette kan vera ein dimensjon i desse problemstillingane.

#### **6.4.6 Når løn fører til splid i kollegiet og at leiinga mister tillit**

Datamaterialet mitt tilseier at resultatløssystemet har ført meg seg fleire dysfunksjonar. Den skapar splid i kollegiet og den fører til at leiinga mister tillit.

Spliden i kollegiet vert forklart ut frå at lønsordninga skapar negative opplevingar, som til dømes usikkerheit, misunning og ei kjensle av å stikka seg fram. Dette kan forståast ut frå at lærarane er vane med eit lønssystem som er føreseieleg, og som dessutan fokuserer på objektive kriterium og grupper av lærarar. Med eit slikt referansepunkt er eit resultatløssystem med individuell belønning ein uvant tankegang, som både bryt med gjeldande kultur for lønstildeling og lærarane sine forventningar og normer som tilseier at alle skal behandlast likt (jf. likeverdsteori og teori om rettferd i prosedyrar). Datamaterialet mitt viser at resultatløssystemet er ei stor belastning for dei som har kome dårleg ut i forhandlingane (jf.6.4.5). Men det kjem også tydeleg fram at det vert opplevd negativt å vera blant dei lærarane som har fått mest. Dette understrekar at lærarar ikkje har kultur for å praktisera ei lønsordning med individuelle forskjellar. Her vert det sagt at løn ikkje er verd den misstemninga som vert skapt i kollegiet.. Her kan det sjå ut som om lærarane gjer ei vurderinga av kva som er viktig (valens, jf. forventingsteori) i arbeidssituasjonen deira, der dei konkluderer med at det å ha eit velfungerande og samansveisa kollegafelleskap er av større betydning enn å få tildelt individuell løn (jf. kap.6.1.2). Når vi veit at lærarane reknar kollegiet som ein av dei viktigaste motivasjonskjeldene i det daglege arbeidet deira, er det

nærliggjande å tru at andre gode som verkar hemmande på dette fellesskapet, ikkje vil bli verdsett (jf. forventningsteori og referansenormer). Dermed vert det også opplevd som meiningslaust å bruka tid på å debattera dette temaet i kollegiet, då lærarane ikkje har tru på at det vil styrkja fellesskapet eller verka positivt med tanke på å nå skulen sine mål (jf. kap.6.5).

Det vert nemnt av ei at ho ikkje syns om å ta imot belønninga, fordi ho ikkje forstod kvifor ho hadde fått tildelt løna. Dette understrekar at det er nødvendig at lærarane ser samanheng mellom eigen innsats og lønstildeling, for at dei skal kunne verdsetja belønninga (jf. forventningsteori). Likevel er det interessant å merka seg at denne læraren ikkje gav uttrykk for å vera noko meir positiv til løna, sjølv etter at ho hadde fått ei grunngjeving for lønstildelinga. Dette kan tyda på at det ikkje er nok at arbeidstakarane ser samanheng mellom eigen innsats og lønstildeling, men at det er avgjerande kva verdi (valens) lønstildelinga vert gjeven. Individuell løn må ikkje koma i konflikt med andre verdiar som er viktigare for lærarane. Her kan det sjå ut som om anerkjenning frå kollegiet er viktigare enn anerkjenning frå rektor i form av ein kronesum. Kan dette bety at løn som materiell faktor kunne ha verka motiverande dersom det hadde vore kultur for å nytta resultatløn i lærarkollegiet? Dette spørsmålet kan eg ikkje med sikkerheit svara på, då eg ikkje har grunnlag for dette ut frå undersøkinga mi. Men datamaterialet mitt indikerer at dei sosiale motivasjonsfaktorane er så viktige for lærarane, at eit lønssystem som ikkje tek omsyn til dei sosiale tilhøva, truleg vil verka meir hemmande eller fremjande når det gjeld utvikling av motivasjon. Ut frå dette er det også reelt å lufta spørsmålet om det kan vera ein moglegheit for at ikkje alle informantane har vore heilt oppriktige i svara sine. Eg kan ikkje sjå bort frå at normene om likebehandling står så sterkt i denne kulturen, at det ikkje er "lov" eller openheit for å innrømme at ein let seg motivera av individuell resultatløn. Kanskje dette også kan vera ein medverkande faktor til at samtlege gjev uttrykk for at lønssystemet er vilkårleg og uforståeleg (jf. kap.6.4.3)?

Når det gjeld relasjonen mellom lærarar og leiing, så er det ingenting som tyder på at den er blitt betre etter innføringa av resultatløn. Det er heller ting som tyder på at denne relasjonen er blitt dårlegare, og tillit er eit sentralt stikkord. Lærarane har ikkje tillit til dei prosedyrane leiinga følgjer ved tildeling av lokal løn (jf. teori om rettferd i prosedyrar). Dette fører igjen til at lærarane konkluderer med at dei ikkje kan ha tillit til den personalpolitikken leiinga fører, og konsekvensen av dette er at tilliten til rektor som personalleiar vert svekka. Det sterkaste ankepunktet her ser ut til å vera at leiinga ikkje ser og verdset kompetansen til den einskilde lærar (jf. kap.6.1.3) og at leiinga kan tillata at resultatlønssystemet får negative konsekvensar for sjølvkjensla til den einskilde lærar og det sosiale fellesskapet i kollegiet (jf. kap.6.4.6). Ein

konsekvens av dette blir at lærarane stiller seg undrande til leiinga si interesse for og kunnskapar om pedagogikk. Når leiinga nyttar resultatløn som motivasjonsfaktor, vert dette oppfatta som at leiinga har tru på ytre motivasjonsfaktorar for å få menneske til å yta. Dette står i sterk kontrast til den pedagogikken lærarane sjølv ønskjer å utøva i klasserommet, der dei indre motivasjonsfaktorane er framtreddane. Dette står også i sterk motsetnad til kva lærarane meiner motiverer dei sjølve i arbeidssituasjonen deira (jf. kap.6.1). Ut frå dette konkluderer lærarane med at det ikkje er mogleg å ha tillit til kompetansen til rektor som leiar.

Det kan vera interessant å merka seg at empirien min tydar på at lærarane i utgangspunktet ikkje har så stor tillit til leiinga, og at dette er eit generelt problem som har vore tilstades før innføringa av resultatløna. Ut frå materialet mitt kan eg derfor ikkje trekkja slutningar om at resultatløn vil svekka tilliten til leiinga i alle høve. Eg kan heller ikkje sjå bort frå at funna mine ville vore annleis, dersom undersøkinga var gjennomført på ein skule der lærarane i utgangspunktet hadde stor tillit til leiinga. Her er det mogleg at det kan vera ein samanheng mellom den legitimitet leiinga har hjå dei tilsette, og kva legitimitet og sosial aksept eit lønssystem vert tillagt (jf. Læg Reid 1991).

## **6.5 Kva forventningar har lærarane til ei lokal lønsdanning?**

Datamaterialet mitt tilseier at lærarane føretrekkjer ei lønsordning basert på sentrale tillegg. Likevel ser dei ikkje bort frå at ei lønsordning med lokal løn kan fremja motivasjon. I so fall føreset dette ein openheit om prosess og kriterium for lønsfastsetjing. Kriteria må vera objektive og knytt opp mot skulen sine mål, og det må vera mogleg for den einskilde lærar å påverka og sjå i førevegen si eiga løn. Lønsordninga må kunne opplevast som forståeleg og rettferdig (jf. kap.5.4). Desse føresetnadene kan seiast å vera samanfallande med KS sine føringar for lokal løn (2006), og retningslinjer som vert lagt til grunn for eit funksjonelt resultatlønssystem (jf. kap.2.3).

### **6.5.1 Lokal løn med vektlegging på det sosiale aspektet**

Det ser ut til å vera eit overordna prinsipp for lærarane at lokal løn vert praktisert som eit samarbeidsprosjekt, der alle får delta. Dette kan forståast ut frå at lærarane vektlegg dei sosiale motivasjonsfaktorane, der likeverd og likebehandling er sentrale verdiar. Det at alle vert behandla likt, vert sett på som ei overordna målsetjing. Dette kan vera ei forklaring på at heile seks av lærarane meiner at den lokale løna bør fordelast likt på alle uavhengig av innsats

og oppnådde resultat. Ei seier til og med at leiinga ved nye forhandlingar bør syta for å gje mest løn til dei som tidlegare har fått minst. Ut frå dette kan det sjå ut som om lærarane føretrekkjer systembelønning framfor individuell belønning. Det blir viktig at alle får tildelt den same belønninga (jf. Colbjørnsen et al 2000). Særleg ser dette ut til å vera gjeldande i høve der lærarane tolkar løna som ei belønning for allereie utført arbeid (jf.kap.2.2.1 "Løn motiveringsfaktor eller belønning?") Her argumenterer lærarane for at ein praksis med avlønning på systemnivå, vil skapa positiv identitet i lærargruppa, ved at alle kjenner seg integrert og verdsett. Dette vil igjen føra til at dei vil yta meir, og leggja ned ein større arbeidsinnsats (ibid). Den lokale løna kan då ha ein symbolsk eller kulturell effekt (jf. Schein 1991). Dette kan også forståast i lys av sjølvbestemmelsesteori, der ei slik form for avlønning kan tolkast som ei sosial støtte frå arbeidsgjevar (jf. Dei og Ryan 2000).

Dersom lønsordninga skal praktiserast på anna måte, så er det heilt avgjerande at alle vert gjeven lik moglegheit for å kunne påverka innhaldet i lønsordninga og kva kriterium som skal gjelda ved at det vert lagt opp til ein open prosess omkring desse tilhøva. Eit argument for dette er at ein då kan forhindra at dette rammar det sosiale fellesskapet i kollegiet (jf. kap. 5.3.10 og 6.4.6). Når dette vert vektlagd så sterkt, så kan dette forståast ut frå at lærarar er opptekne av å samanlikna seg med kvarandre, og at opplevinga av kva som er ei rettferdig lønstildeling er avhengig av kva løn andre får (jf. likeverdsteori). Av same grunn er det viktig at lærarane kan kjenna seg trygge på at alle vert vurderte ut frå dei same kriteria, og at dei kan ha tillit til prosedyrane som er lagt til grunn for lønstildelinga (jf. teori om rettferd i prosedyrar). Dette kan vera forklaringa på at samtlege av lærarane føretrekkjer ei lønsordning basert på objektive kriterium, dersom det skal praktiserast ei lønsordning basert på individuell belønning. Når det vert nytta objektive kriterium vil grunngevinga for lønstildelinga vera konkret, og det vert tydeleg for alle kva samanheng det er mellom innsatsen til den einskilde og tildelt løn (Colbjørnsen et al 2000). På den måten er det mogleg å synleggjera og identifisera den einskilde sitt bidrag i høve til andre sine bidrag (ibid). Dette ser ut til å påverka verdsetjinga av løn (jf. forventningsteori) og gjera den sosialt akseptert. Dette vil igjen påverka korleis lønstillegget vert oppfatta og motteke hjå den einskilde. Dermed kan bruk av objektive kriterium vera med på å skapa legitimitet for eit lønssystem basert på individuelle belønningar. Kanskje det er i lys av dette perspektivet at vi også kan forstå at to av lærarane argumenterer for at den individuelle løna kan vera nivådelte, dersom den byggjer på objektive kriterium? I den samanheng viser dei til at ei lønsordning basert på individuell belønning kan fremja rettferd, ved at dei som tek på seg ekstraoppgåver då kan få kompensert

for dette i form av meir lokal løn (jf. 5.4.4). I den samanheng forstår eg informantane slik at løn då vil bli tolka som ein motivasjonsfaktor (og ikkje belønningsfaktor, jf. kap.2.2.1) med tanke på å skapa motivasjon for å ta på seg ekstra oppgåver.

Når lærarane vektlegg dei sosiale motivasjonsfaktorane så sterkt, så er det nærliggjande å sjå dette i samanheng med at det sosiale fellesskapet i kollegiet er ei av dei viktigaste motivasjonskjelde for lærarane i det daglege arbeidet deira (jf. kap.6.1.2). Det blir derfor avgjerande at ei lønsordning med lokal løn, ikkje påverkar dette fellesskapet på ein negativ måte (jf. 6.4.6). Det kjem tydeleg fram at lønsordninga heller bør fremja ein kultur basert på lagånd, der medlemmene kan støtta kvarandre ved å dela kunnskapar og erfaringar, framfor å konkurrera innbyrdes (Colbjørnsen et al 2000). Dette kan vera ei forklaring på kvifor individuell resultatløn basert på subjektive kriterium møter motbør i denne kultur som verdset solidaritet og fellesskap så høgt (jf. Lysgaard 2003).

At lærarane vektlegg dei sosiale motivasjonsfaktorane, kan også vera ei forklaring på kvifor dei er opptekne av at den lokale løna må knytast opp til skulen sine mål og satsingsområde (jf. kap. 5.4.2 ). Sidan elevane og arbeidet med desse er den aller viktigaste drivkrafta for lærarane, er det sannsynleg at lærarane forventar at lønsordninga skal vera eit verkemiddel som støttar opp om dette (jf. kap.6.1.1.) Retningslinjene for praktiseringa av lønsordninga, kan då ha funksjon som ein viktig hygienefaktor (jf. Herzberg), som må vera tilstades for at lærarane skal kunne ha fokus på elevane og arbeid som kan fremja vekst og utvikling hjå desse. At desse tilhøva vert vektlagd så sterkt, er truleg fordi dette er avgjerande for at lønsordninga skal kunne ha legitimitet i denne kulturen. I den samanheng kan vi heller ikkje sjå bort frå at lærarane av idealistiske årsaker har behov for å knyta den lokale løna til ein dimensjon utover det å få litt ekstra pengar i lønningsspen. Løna kan bli tolka som eit symbol for det å bidra til fellesskapet, i arbeid mot å realisera felles målsetjingar og visjonar. Denne tanken kan vi også finna att hjå Bråten og Langeland (2003).

### **6.5.2 Lokal løn handlar også om å ivareta det individuelle aspektet**

Når lærarane gjer greie for sine forventningar til ei lokal lønsdanning, kan desse også forståast i høve til individuelle motivasjonsfaktorar. I lys av både Herzberg, Hackman & Oldham, Deci og Ryan,McGregor Teori Y-leiarar, er det nærliggjande å tru at det er viktig for lærarar å leva opp til eit bilete av seg sjølv som aktivt deltakande med evne til å vera med å påverka og bestemma over sin eigen situasjon. Det er også truleg viktig at lærarane opplever at dei har fridom med omsyn til ønske om å kunne engasjera seg og kunne påverka. Dette vil mest

sannsynleg også styrkja sjølvkjensla deira. I tillegg til å kjenna seg sjølvbestemt, får dei moglegheit til å ta ansvar for viktige oppgåver. Her er det fleire som trekkjer fram at det vert opplevd som positivt både å påleggja seg sjølv oppgåver og få tildelt oppgåver frå leiinga (jf. 5.4.3). Når løna vert knytt til konkrete oppgåver, kan dette skapa ei kjensle av verdsetjing, ved at løna symboliserer at oppgåva er viktig. Dermed kan løna fungera som ei anerkjenning og stadfesting av lærarane sin kompetanse (Herzberg og Deci og Ryan). Når leiinga vel å praktisera lønsordninga på ein slik måte, vert dette gjerne tolka som ei form for sosial støtte frå leiinga, som igjen støttar opp om lærarane sitt behov for å kjenna seg autonom og kompetent. I ein slik kontekst kan arbeidsplanar og styringsretten til leiinga bli tolka som positive forventningar og informative tilbakemeldingar, og ei form for støttande leiing, i staden for ei kontrollorientert leiing (jf. Deci og Ryan 2000). Ikkje minst vert det understreka at objektive kriterium vil gje lærarane moglegheit for sjølv å kunne påverka og sjå i førevegen si eiga løn, noko som er viktig for at lærarane skal kunne kjenna seg sjølvbestemte.

I førre avsnitt viste eg til at lærarane var opptekne av at lønskriteria måtte knytast opp til skulen si målsetjing, og at dette kunne forståast i lys av sosiale motivasjonsfaktorar. Men eg ser også at denne meiningsytringa kan knyast til individuelle motivasjonsfaktorar. Til dømes er det mogleg å knyta dette til lærarane sitt behov for å kjenna seg sjølvbestemt. Vi kan ikkje sjå bort frå at dette behovet skapar eit ønske eller behov for å tru at ein let seg engasjera i aktivitetar eller oppgåver fordi ein sjølv ønskjer det, og ikkje på grunn av ytre påverknad. Dette kan bety at det er viktig for lærarane å visa til at det å få tildelt lokal løn kan knyast til eit mål utover det at den einskilde får eit lønstillegg. Lærarane kan vera påverka av at dei gjerne vil framstå som om dei er indre motiverte, framfor at dei let seg motivera av ytre motivasjonsfaktorar.

### **6.5.3 Motivasjonsfaktor eller belønning?**

I kapittel 2.2.1 viste eg til at det er mogleg å skilja mellom løna sin funksjon som belønningsfaktor og motivasjonsfaktor. Samstundes gjorde eg det klart at eg ikkje ville skilja klårt mellom desse to funksjonane i denne studien, men at eg ville la begge tilhøva koma inn under løn som motivasjonsfaktor. Når det gjeld datamaterialet mitt ser det likevel ut som om dette skiljet kan vera interessant med tanke på lærarane sine forventningar til ei lokal lønsdanning. Slik eg tolkar lærarane har dei meir tru på ei lønsordning med belønning på gruppe- eller systemnivå når løn vert nytta som belønningsfaktor for til dømes vel utført arbeid. I den grad det kan vera aktuelt å nytta seg av belønning på individnivå, vert dette meir

knytt til belønning som motivasjonsfaktor, i den forstand at det gjerne vert kopla til det å ta på seg ekstra oppgåver i organisasjonen. Ei slik lønsordning kan få legitimitet under føresetnad av at den vert praktisert i samsvara med lærarane sine forventningar.

## **Kap. 7 KVA VERKNAD HAR RESULTATLØN SOM MOTIVASJONSFAKTOR FOR LÆRARAR I GRUNNSKULEN?**

I dette kapitlet vil eg koma med ei konkluderande oppsummering av analysen i det eg trekkjer konklusjonar i høve til hovudproblemstillinga for studien. Her vil eg også vurdere kva relevans eg meiner den utvalde teorien har i høve til å belysa empirien. Eg kjem også med nokre konkrete råd når det gjeld bruk av lokal løn som leiingsverktøy for lærarar, før eg avslutningsvis peikar på spørsmål som kan vera aktuelle og relevante for vidare forskning på området.

### **7.1 Resultatløn har ei avgrensa rolle for lærarane sin motivasjon**

Det er ingen ting i materialet mitt som tilseier at *resultatløn* spelar ei vesentleg rolle for lærarane sin motivasjon. I hovudsak fungerer løn generelt som ein hygienefaktor, som må vera tilstades for å ikkje skapa mistriksel. Likevel kjem det fram at nivået på *den faste løna* kan vera viktig for lærarar, då dei samanliknar lønsnivået sitt med andre. Dermed får løna ein symbolsk verdi i høve til status og verdsetjing av den kompetansen lærarane har og det arbeidet dei utfører. Og ut frå dette får løn betyding som ein sosial motivasjonsfaktor. Når den faste løna er tilfredsstillande kan denne også vera med på å fremja individuelle motivasjonsfaktorar ved at den er med på å støtta opp om eit positivt sjølvbilete hjå den einskilde. Når det gjeld løn som ein materiell motivasjonsfaktor, så er det ingen ting som tyder på denne er vesentleg når vi skal forstå kva som motiverer lærarane i det daglege arbeidet deira.

### **7.2 Dei ikkje-materielle faktorane er vesentlege når vi skal forstå kva som motiverer**

Den aller viktigaste drivkrafta for lærarane er elevane og samspelet med dei. Deretter vert kollegiet nemnt som den nest viktigaste motivasjonskjelda, framfor leiinga som kjem på ein tredje og siste plass. Når lærarane omtalar arbeidet sitt i klasserommet, gjev dei uttrykk for at dei vert drivne av både individuelle og sosiale motivasjonsfaktorar. Her får dei utfordringar, som gjev dei moglegheit til å utvikla seg som pedagogar og menneske. Det sosiale aspektet er viktig ved at dei får bety noko for andre menneske, og at dei får formidla verdiar som til dømes tryggleik, likeverd, demokrati og rettferd vidare til neste generasjon. Det kjem også



tydeleg fram at lærarane praktiserer ein pedagogikk i møte med elevane som tek utgangspunkt i at både sosiale og individuelle motivasjonsfaktorar er viktige med tanke på å fremja læring og utvikling. Denne grunntanken ser ut til å vera sentral også når lærarane omtalar seg sjølve i høve til kollegiet og i høve til leiinga. Dei sosiale motivasjonsfaktorane er viktige og ser ut til å fremja dei individuelle. På same tid ser det ut til at desse to hovudgruppene med motivasjonsfaktorar støttar opp om og stimulerer kvarandre gjensidig.

### **7.3 Sosiale og individuelle motivasjonsfaktorar i samspel**

Herzberg sin tofaktorteori vektlegg både sosiale og individuelle motivasjonsfaktorar, og synest å forklara tilhøvet mellom desse faktorane på ein måte som er særskild fruktbar når det gjeld å forstå både kva som motiverer lærarar i det daglege arbeidet og kva verknader resultatløn kan ha som motivasjonsfaktor. Teorien understrekar betydninga av at hygiene-faktorane er tilstades, noko som kan fremja sosiale motivasjonsfaktorar. Dette handlar i stor grad om dei mellommenneskeleg tilhøva på arbeidsplassen, som til dømes tilhøve til kollega og leiing. Det er viktig at reglar og retningslinjer fungerer slik at dei motverkar utilfredsheit på desse områda. I lærarkulturen ser normene om likebehandling og medverknad ut til å vera sentrale verdiar i den samanheng. Når desse tilhøva er tilfredsstillande vil dette danne grunnlag for utvikling av individuelle motivasjonsfaktorar. Dette inneber at dei sosiale faktorane må vera ivaretekne for at å kunne fremja individuelle motivasjonsfaktorar. I høve til løn inneber dette at dei prosedyrane som vert nytta i samband med lønsordninga må støtta opp om og skapa eit godt sosialt fellesskap, først då kan lønsordninga fremja individuelle motivasjonsfaktorar. Om ikkje denne føresetnaden er tilstades, vil dette føra til eit dysfunksjonelt lønssystem.

### **7.4 Innføring av resultatløn kan ha negative sideverknader**

Datagrunnlaget mitt indikerer at innføring av resultatløn har gjeve negative sideverknader som har verka direkte demotiverande på lærarane. Hovudinnvendinga mot resultatløna er knytt til prosessen omkring lønsordninga, der mellom anna mangel på grunngevingar for lønsresultat og opplevingar av at prosedyrane som ligg til grunn for lønstildelinga er tilfeldig. Dette gjer at lærarane konkluderer med at lønsordninga er uforståeleg, urettferdig og umogleg å ha positive forventningar til. I tillegg har dette ført til andre negative sideverknader, som til dømes splid i kollegiet, at leiinga har mista tillit og at lærarar kjenner seg krenka og nedverdiga. Resultatløna som i utgangspunktet var meint å vera ei belønning og ein motivasjons-

faktor blir i staden oppfatta som ei kontrollhandling frå leiing si side, og eit signal om kven av lærarane leiinga ikkje set pris på bokstaveleg talt. Dermed rammar dette både dei sosiale og dei individuelle motivasjonsfaktorane.

## **7.5 Føresetnader for å kunne fremja motivasjon gjennom resultatløn**

Skal den lokale løna ha ein motiverande effekt, så er det heilt avgjerande at ordninga vert praktisert slik at den ikkje kjem i konflikt med dei sosiale og individuelle motivasjonsfaktorane, då desse ser ut til å vera dei mest sentrale motivasjonsfaktorane for lærarane. Dette inneber at ein må ta utgangspunkt i dei verdiane og normene som rår i dette miljøet, då kulturen ofte er den faktoren som kan hemma eller fremja utviklingstiltak (Schein 1991). Likebehandling og medverknad vert dermed to sentrale stikkord i denne samanhengen. Med bakgrunn i desse verdiane forventar lærarane at utforming av lokal løn er eit samarbeidsprosjekt mellom arbeidsgjevar og tilsette, der det vert lagt vekt på følgjande:

- Ein open prosess, der alle kan delta
- Objektive kriterium, som er knytt til skulen sine overordna mål
- Det må vera mogleg for den einskilde å sjå i førevegen og påverka si eiga løn
- Ei støtteorientert leiing i motsetnad til ei kontrollorientert leiing

I den grad lønsordninga er sosialt akseptert i kulturen, så kan resultatløn fungera som ein materiell motivasjonsfaktor, som også kan vera med på å fremja sosiale og individuelle motivasjonsfaktorar.

## **7.6 Kva relevans har denne teorien med tanke på å forstå empirien?**

I denne studien har eg teke utgangspunkt i ulike føresetnader når det gjeld utvikling av menneskelege motivasjonen. Den første hovudgruppa av teoriar, som inkluderer Mc Gregors Terori X-leiarar, forsterkingsteori, forventningsteori, målsettings- og målstyringsteori, kan alle nyttast til å forstå og utdjupa ytremotivert åtferd, og korleis menneske kan lata seg motivera av løn. Ved hjelp av den andre hovudgruppa av teoriar, som tek utgangspunkt i Mc Gregors Terori Y leiarar, og inkluderer Herzberg sin tofaktorsteori, Hackman og Olham sin teori om jobberikelse og jobbutviding, Deci og Ryan sin sjølvbestemmelsesteori, samt teori

om likeverd og rettferd i prosedyrar, vert perspektivet utvida ved å ta utgangspunkt i at menneske også let seg motivera av indre motivasjonsfaktorar. Eg meiner dette har gitt meg nyttige innfallsviklar for å analysera og drøfta empirien min. Den første hovudgruppa av teoriar er oppteken av korleis vi kan forstå at løn kan fungera som ein motivasjonsfaktor, og teoriane som eg har trekt fram er relevante for å forstå kva føresetnader som påverkar og er avgjerande for at løn skal kunne fungera som materiell motivasjonsfaktor. Den andre hovudgruppa av teoriar har gjeve meg eit supplerande verktøy i analyse- og drøftings-samanheng. Særleg viktig ser dette ut til å vera for å forstå kva som motiverer lærarar i deira daglege arbeid, då materialet mitt viser at lærarar i hovudsak let seg motivera av individuelle og sosiale motivasjonsfaktorar. Skal vi kunne forstå kva verknader resultatløn kan ha som motivasjonsfaktor, er det viktig å sjå dette i høve til den konteksten lønsordninga skal nyttast i. Ikkje minst vil dette vera avgjerande for å forstå kva føresetnader som må vera tilstades for at ei lokal lønsordning eller eit resultatlønssystem skal kunne verka motiverande og fremja utvikling. Slik eg ser det ville verken teoriane frå hovudgruppe ein eller hovudgruppe to vore tilstrekkelege åleine for å forstå det fenomenet eg har studert. Til saman har desse to hovudgruppene med teoriar, som inkluderer tre hovudgrupper av motivasjonsfaktorar, gitt meg ei djupare innsikt og forståing for kva verknader bruk av resultatløn kan ha i ein organisasjon som skulen. I ettertid ser eg at eg ved hjelp av andre teoriar, til dømes Strand sin PAIE-modell (2004) og Gammalsæter sin teori om styringslogikk (2002), kunne ha utfyllt og utdjupa leiingsperspektivet i dei teoriane eg allereie har nytta. Likevel vurderer eg det slik at dette ville ha blitt for omfattande i denne omgangen.

## **7.7 Framlegg til vidare forskning**

I undersøkinga mi kjem det fram at dei som ikkje når opp i systemet vert frustrerte. Ikkje først og fremst på grunn av pengane dei går glipp av, men meir på grunn av at dei sit att med ei oppleving av å bli behandla med manglande respekt. Dette fører gjerne til at dei blir tafatte, og det vert nemnet at lærarane ikkje vil bli forundra om nokon vel å slutta i jobben som følgje av resultatlønssystemet. I ei større undersøking kunne det vore interessant å sjå om dette tilhøvet kunne gje utslag i eit bestemt åtferdsmønster, til dømes høgare sjukefråver, turnover eller liknande. Det kunne også vore interessant å følgja studien min over ei lengre tid, for å sjå om tidsfaktoren kan vera avgjerande for kva verknader resultatløn kan ha som motivasjonsfaktor. Kan det til dømes tenkjast at kulturen i organisasjonen vil endra seg med tida, slik at

dette kan påverka haldningane til denne forma for individuell belønning? Kva konsekvensar vil i so fall dette kunne få i høve til å nytta resultatløn som motivasjonsfaktor?

Fleire av informantane mine påpeikar at summen på den lokale løna er høvesvis liten i høve til den faste løna, og at det derfor ikkje har vore avgjerande for dei å vita korleis dei kan påverka lønsresultatet sitt. Bragelien (2001) viser også til at den variable løna bør vera på minst 10 % av den totalt løn for at den skal kunne ha noko motiverande effekt. Her kunne det vore interessant å sett nærare på kva utslag denne variabelen kunne hatt med tanke på lokal løn som motivasjonsfaktor.

I denne undersøkinga har eg hatt fokus på lærarar som er tilsette i grunnskulen. Eit av ankepunkt mot resultatlønsordninga har vore at dei meiner at denne ordninga høyrer heime i privat sektor, og at den ikkje er mogleg å overføra til det offentlege. Kva då med lærarar som er tilsette og arbeider i private skular? Kva verknader vil resultatløn ha som motivasjonsfaktor i denne konteksten?

Resultatløn vert også nytta innanfor andre profesjonsgrupper enn læraryrke. Christian-Marius Stryken, kommunikasjonssjef i Hovedorganisasjonen for universitets- og høyskoleutdannede (Unio), kan fortelja at dette er eit tema som også dei gjerne ønskjer meir kunnskap om. Her kunne det vore interessant å sjå nærare på om funna mine er representative også for dei andre profesjonsgruppene innanfor Unio.

I undersøkinga mi har eg hatt fokus på lærarane og deira erfaringar med resultatlønsystemet i kommunen. Kva kunnskapar og erfaringar sit leiarane på? Her er det fleire innfallsvinklar som kan vera interessante. Til dømes: Kva er det som motiverer leiarar til å ta i bruk resultatløn i ein organisasjon som skulen? Kva forventningar har dei hatt til lønsordninga? Og i kva grad har desse forventningane vorte innfridd? Kva meiner dei er største utfordringane med omsyn til å nytta eit slikt leiingsverktøy? Og på kva måte meiner dei sjølv at dei har løyst desse utfordringane? I samband med eit leiarperspektiv kunne det også vore interessant å setja søkjelys på korleis arbeidet med lokal lønspolitikk og lønspolitiske planar går føre seg. Det kunne også vore spennande å gjort ei analyse av gjeldande planar.

## Etterord

Dersom ein skal nytta løn som eit leiingsverktøy, er det avgjerande at lønssystemet vert nytta til dei føremål ein vil oppnå, og på rett måte slik at ein oppnår desse føremåla. Samstundes er det viktig å hugsa på at det framleis er leiaroppgåver som best let seg løysa ved å arbeida med verdiar og kulturutvikling i organisasjonen. Som ein av informantane mine seier på ein treffande måte, når ho skal fortelja korleis leiinga best kan motivera lærarar:

*”Det første eg ville seia er at mykje kan gjerast utan pengar!” (I5:8)*

## Litteraturliste

- Abrahamsen, S (2006): Telefonsamtale med leiar og hovudtillitsvald i Utdanningsforbundet, 25.08.06
- Adams, J.S. (1963): Towards and understanding of Inequity, *Journal of Abnormal Psychology*, s. 422-436.
- Andersen, I (red) (1990): *Valg af organisasjons sociologiske metoder – et kombinasjonsperspektiv*. København: Samfundslitteratur.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2000): "Social-cognitive theory", I: A.E. Kazdin (red.): *Encyclopedia of psychology*. vol.7, s. 329-332, Washington, D.C: American Psychological Association.
- Barber, A.E., Dunham, R.B., Formisano, R.A. (1992): The impact of flexible bebefits on employe satisfaction: A field study. *Personnel Psychology*, 45, s. 55-75.
- Barth, E., Bratberg, B, Hægeland, T. & Raam, O. (2005): Nye avlønningsformer. I: H. Torp (red.) *Nytt arbeidsliv; Medvirkning, inkludering og belønning*. s. 55-73. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berkowitz, L., Fraset, C., Treasure, F.P., Cochran, S. (1987): Pay equity, job gratifications and comparisons in pay satisfaction. *Journal of Applied Psychology*. 27, s. 544-551.
- Bragelien, I.(2001): Resultatbasert avlønning: Muligheter og problemer. *Siluetten*, 1, s.4-5.
- Brunsson. N. og Olsen, J.P.(1990): Kan organisasjonsformer væljas? I: N.Brunsson og J.P. Olsen (red.): *Makten att reformera*. s. 11-26. Stockholm:Carlssons.
- Bråten, M og Langeland, O (2003): *Lønner deg seg? Belønningssystemer og organisasjonseffekter i tradisjonelle og kunnskapsbaserte bedrifter*. Fafo-rapport 423. Oslo:Fafo
- Christensen, T. og Læg Reid, P. (2002): *Reformer og lederskap*. s.5-7. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, T, Læg Reid P., Roness P.G. og Røvik, K.A. (2004): *Organisasjonsteori for offentlig sektor. Instrumenter, kultur, myte*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Colbjørnsen, T., Bragelien, I, Gjesdal, F., Hagen, K.P., Heum, P & Salvanes, K.G. (2000): *Resultatavhengig belønning; en utredning skrevet for Kredittkassen*. Bergen, SNF-rapport 25/00.
- Coyle-Shapiro, J.A.M, Shore L.M., Taylor, M.S. og Tetrick, L.E. (red.) (2004): *The Employment Relationship: Examining Psychological and Contextual Persectives*. Oxford University Press.
- Daft, R.L. (1983): Symbols in Organizations: A Dual-Content Framework of analyses. I: Pondy, L.R. , Frost, P.J., Morgan, G. og Dandridge (red.): *Organizational Symbolism*. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Dalen, E. (2007): Bom med offentlig bonus.i *Aftenposten* 11.02.07

- Deci, E.L. & Ryan, R.M (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum.
- Deci, E L, Koestner, R & Ryan, R M (1999): A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Reward on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*. Vol.125: 625-668
- Deci, E L & Ryan, R M (2000): The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. Val. 11, No 4, 227-268.
- DiMaggio, P J & Powell, W. W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational fields. *American Sociological Review*. Vol 48, nr.4:147-160
- Døving, E. og Nordhaug, O. (2005): *Opsjoner og annen resultatavhengig belønning i norsk arbeidsliv*. SNF Bulletin, Samfunns- og Næringslivsforskning AS, Nr. 4, 2005.
- ECON (2002): *Belønning av effektivitet og kvalitet i kommunal sektor*. Rapport 37/02.
- Eide, A K, Ingebrigtsen, B & Trygstad, S (2000): *Lønn som strategi for bedre kommunale tjenester*. NF-rapport 7/00. Bodø:Nordlandsforskning.
- Finstad, N. og Nikolaisen, R.(1995): *Utvikling av lokal lønnspolitikk i kommunene*. NF-rapport 28/05, Bodø: Nordlandsforskning.
- Fog, J (2004): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. 2.reviderte utgave. København: Akademisk Forlag.
- Fried, Y. og Ferris, G.R. (1987): The validity of the job characteristics model: A review and meta-analysis. *Personell Psychology*, 40, 286-322.
- Frønes, I. og Brustad, R (2000): *På sporet av den nye tid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gammelsæter, H. (2002): *Høgskoler til besvær. Når statlige reformer møter lokale institusjoner og ambisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Giddens, A. (1989): *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Gilje, N og Grimen, H. (2004): *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsteori*, 10.opplag, Oslo: Universitetsforlaget.
- Greenberg, J. ( 2000): Promote procedural justice to enhance acceptance of work outcomes. I: E.A. Locke (red.): *A handbook of principles of organized behavior*. Oxford: Blackwell.
- Greve, A.( 1995): *Organisasjonsteori –nyere perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grimlø, R.E (2005):*Personaladministrasjon. Teori og praksis*. 4.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Grønmo, S (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hackman, J.R. og Oldham, G.R (1980): *Work Redesign*. Addison-Wesley. Reading. Massachusetts.
- Hagg: i *Aftenposten* 15.03.04
- Hagvall, J. (1988): Prestasjoner och belønningar i offentlig forvaltning. Finansdepartementet Ds, s.18.

- Haukedal, W. (2000): Ledelse og kunnskapsarbeid: motivering av autonome medarbeidere. I: Einarsen, S. og Skogstad, A. (red.): *Det gode arbeidsmiljø. Krav og utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haukedal, W. (2005a): Lønn, belønning og innsatsvilje. I: S. Einarsen og A.Skogstad: *Den dyktige medarbeider: behov og forventninger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haukedal, H. (2005b): *Arbeids- og lederpsykologi*. 7.utgave, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hernes, G. (2007): *Med på laget - om New Public Management og social capital i den norske modellen*. Fafo-rapport 2007:09. Oslo: Allkopi AS.
- Herzberg, F. (1966): *Work and the Nature of Man*. Cleveland: World Publishing Company.
- Herzberg, F., Mausner B., og Snyderman, B.(1993): *The Motivation to Work*. New York:John Wiley.
- Holme, I.M..og Solvang, B.K (1998): *Metodevalg og metodebruk*. 3.utgave. Oslo: Tano
- HTA (2004): *Hovedtariffavtalen Tariffperiode 01.05.2004-30.04.2006*. Kommunenes Sentralforbund. [www.uho.no](http://www.uho.no). Lasta ned 20.08.2004.
- Imsen, G (2005): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Ingraham, P W (1993): Of pigs in pokes and policy. Diffusion: Another look at pay-for-performance. *Public Administration Review*. Vol 53, nr.4: 348-356
- Ivarson, J.R.Ø. (1996): *Lønn og ledelse. Belønningsformer i næringsliv og forvaltning*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Jacobsen, D. I, Thorsvik, J. (1997): *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse. Innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I, Thorsvik, J. (2007): *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*.3.utgave, Bergen: Fagbokforlaget.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2005): *Psykologi i organisasjon og ledelse*. 3.utgave, Bergen: Fagbokforlaget.
- Kohn, A. (1996): Why Incentive Plans Cannot Work. I: R.M. steers, L.W. Porter & G.A. Bigley (red): *Motivation and leadership at work*, s. 512-518, New York: McGraw-Hill.
- Kruse, E.(1989): *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- KS (2001): *Ny lønn. Hvordan utvikla en strategisk lønnspolitikk lokalt*. Kommuneforlaget.
- KS (2006). *Lønn og belønning i en resultat- og kvalitetsorientert kommunal organisasjon. Tilrettelegging og utvikling av verktøy for fast og variabel resultat- og prestasjonslønn i kommunal sektor*. Oppsummering. Kommunenes Sentralforbund. [www.ks.no](http://www.ks.no). Lasta ned 01.03.2006.
- Kuvaas, B. (2005a): Når dårlige ledelsesteorier resulterer i dyr og dårlig ledelse. *Magma. Tidsskrift for økonomi og ledelse*, nr.3:20-33.
- Kuvaas, B. (2005b): Belønning og motivasjon.: Ytre og indre motivasjon som kilder til innsats og kvalitet i arbeidslivet. I: Knudsen, K. og Ryen, E. *Hvordan kan frynsegoder bli belønning*. S. 29-31. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.



- Kuvaas, B. (2008a): Hvorfor prestasjonsbasert belønning ofte skaper flere problemer enn det løser. *Praktisk økonomisk finans*, nr. 2.
- Kuvaas, B. (2008b): *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbasert HRM*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S (2005): *Det kvalitative forskningsintervju*. 7. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langeland, O. (1999): *Kompensasjon og motivasjon. Overskuddsdeling og medeierskap i norske bedrifter*. Doktoravhandling. Fafo-rapport 315. Oslo: Fafo.
- Latham, G.P. & Lee (1986): Goal setting. I: Locke, E.A. (red.): *Generalizing from laboratory to field settings*. S. 100-117, Lexington, M.A.: Lexington Books.
- Latham, G.P og Locke, E.A. (1979): Goal Setting – A Motivational Technique That Works. *Organizational Dynamics*, 8:68-80
- Lazear, E.P. (1998): *Personell Economics for Managers*. NJ: John Wiley & Sons, Inc..
- Locke, E.A. (2001): Motivasjon by goal setting. I: R.T. Golembiewski (red): *Handbook og Organizational Behavior* s. 47, New York: Marcel Dekker.
- Locke, E.A. og Latham, G.P. (1990): *A Theory of Goal-Setting and Task Performance*.. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Locke, E.A. og Latham, G.P. (2006): New Directions in Goal-Setting Theory. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 15:265-268
- Luthans, F. (1995): *Organizational Behavior*. New York. McGraw-Hill Book Company,
- Lysgaard, S. (2001): *Arbeiderkollektivet – en studie i de underordnedes sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lægredi, P (1991): *Prestasjonslønssystem og resultatmåling i staten*. Notat 91/38. Bergen: LOS-senteret.
- Lægredi, P (1995): Prestasjonsløn i offentlig sektor. I: Lægredi, P. (red.) (1995): *Lønnspolitikk i offentlig sektor: 79-101*. Oslo: Tano.
- Løgstrup, K.E. (1999): *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen.
- March, J.G og Olsen, J.P (1976): *Ambiguity and Choise in Organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- March, J.G., Sproull, L.S. og Tamuz, M. (1996): Learning from Samples of One og Fewer, I: M.D. Cohen og L.S. Sproull (red): *Organizational Learning*. Thousand Oaks: Sage.
- Martinsen, Ø. (2004): *Perspektiv på ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- McGregor, D.(1960): *The Human Side of the Enterprise*. New York: Simon & Schuster.
- Mellin-Olsen, S.(1996): *Samtalen som forskningsmetode*. Bergen: Caspar Forlag.
- Meyer, H.H. (1987): *The Pay for Performance Dilemma*. *Organizational Dynamics*, s. 39-50.
- Myers, D.G. (2004): *Exploring Social Psychology*, s. 31-41, 51, 183,350, New York: McGraw-Hill
- Møller, J. (2004 ): *Lære og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- NHO (2003): *Utvikling av et lønssystem – En prosessbeskrivelse*, Oslo

- Nordhaug, O. (2002): *LMR. Ledelse av menneskelige ressurser: Måltrettet personal- og kompetanseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordhaug O., Gooderman, P.N. & Døving, E. (2004): Kompetanseledelse i Norsk og Europeisk Næringsliv, kap.21. I: Nordhaug, O. (red.): *Strategisk kompetanseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olaussen, Å. og Wollebæk, H.P. (2002): *New Public Management*, Temanotat , Utdanningsforbundet. [www.utdanningsforbundet.no](http://www.utdanningsforbundet.no). Lasta ned 15.01.07.
- Onshuus, H. og Vik, K.E. (2003): Bonus bra for alle i *Dagens Næringsliv*, 04.09.2003.
- Partsammensatt utvalg (2006): *Sluttrappport Kompetanselønn*. [www.ks.no](http://www.ks.no) Lasta ned 01.05.06
- Perry, J. (1992): Merit Pay in the Federal Government. I: P. Ingraham og D. Rosenbloom: *Bureaucratic Reform: A Decade of Experience With the Civil Service Reform Act of 1978*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Pfeffer, J. (1990): Incentives in Organizations: The Importance of Social Reform. I: O.E. Williamson (red.): *Organization Theory*. Marshfield: Pitman.
- Pinder, C.C.(1984): *Work Motivation. Theory, Issues and Applications*. Scott, Foresman and Company. Glenview, Illinois.
- Pollitt, C.(1990): *Managerialism and the Public Service*. Oxford: Blackwell.
- Poulsen, J.(1989): Objektivitet og værdier I politisk teori. I: S. Brock & P.Pedersen (red.): *Dømmekraft. Ibjektivitet, subjektivitet og videnskap*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Prendergast, C. (1999): The provision of incentives in forms. *Journal og Economic Literature*, nr. 37:7-63
- Repstad, P.(1993): *Dugnadsånd og forsvarsverker: tverretatlig samarbeid i teori og praksis*, kap.8, Oslo: Tano
- Repstad, P.(1998): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 3.utgave. Oslo:Universitetsforlaget.
- Rise, J. og Einarsen, S.(2002): Å lede er å lede grupper: Sosial identitetsteori og ledelse. I: A. Skogstad & S. Einarsen (red.): *Ledelse på godt og vondt*. Bergen: Fagbokforlaget
- Robbins, S.(2003): *Organizational Behavior*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.
- Røvik, K.A. (1998): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schein, E.H.(1991): What is Culture? I: Frost, P., Moore, L., Louis, M, Lundberg, C og Martin, J (red.): *Reframing Organizational Culture*, Newbury Park: Sage
- Shore, L.M., Tetrick, L.E., Lynch, P og Barksdale, K.(2006): Social and Economic Exchange: Construct Development and Validation. *Journal of Applied Social Psychology* 36:837-867.
- Skaalvik, E. M. (2007). Selvoppfattelse og motivasjon. Om betydningen av selvoppfattelse i teorier om motivasjon.. KvaN. Tidsskrift for læreruddannelse og skole, 27 (78), 44-55.
- Skinner, B.S. (1971): *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Knops.
- Stajkovic, A.D. og Luthans, F. (2001): Differential effects of incentive motivators on work performance. *Academy of Management Journal*, vol.4, s. 580-590.

- Stajkovic, A.D. og Luthans, F. (2003): Behavioral management and task performance in organizations: Conceptual backgrounds, meta-analysis, and test of alternative models. *Personnel Psychology*, nr. 56:155-194.
- St.meld, nr.30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- Strand, t. (2004): *Ledelse, organisasjon og kultur*. 4.opplag. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stryken, C.M (2008): Telefonsamtale med kommunikasjonssjef i Unio, 11.11.08
- Thierry, H.(1992): Payment. Which Meanings Are Rewarding? I: *American Behavioral Scientist* 35 (July): 694-707
- Thierry, H. (2002): Enhancing Performance through Pay and Reward Systems. I: S. Sonnentag: *Psychological Management of Individual Performance*. John Willey & Sons. Chechester.
- Thomas, K.W. (2002): *Intrinsic Motivation at Work: Building Energy & Commitment*. San Francisci: Berrett-Koehler Publishers.
- Torsvik, G. (2003): Incentiv på arbeidsplassen. *Økonomisk forum*, nr. 6:,s.31-38.
- Torsvik, G. (2005): i *Morgenbladet* 11.03.05
- Vroom, V.H. (1964): *Work and Motivation*. Wiley. New York.
- Wadel, C.(1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek.
- White, R.W. og Watt, N. F(1973): *The Abnormal Personality*. New York: The Ronald Press Company.
- Wood, R. (1991): *Performance Pay and Related Compensation Practices in Australian State Public Sector Organizations*. Paris: OECD. Occasional Paper.
- Yalom, I.D.(2006): *Schopenhauerkuren*. Oslo:Pax Forlag
- Yin, R.(1994): *Case Study Research, Design and Methods*. Second Edition. Sage Publications. International Education and Professional Publisher. Thousand Oaks. California, USA
- UFD (2003): *Situasjonsbeskrivelse av grunnutdanningen*. 2. Utgave juni 2003. Rapport 2003.
- UFD (2005): *En snarvei til kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elever mer på lærende skoler?* Oslo: UFD
- Utdanningsdirektoratet (2005): *Læringsmiljø i skole og lærebedrift. Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen (2005-2008)*  
<http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/laringsmiljo.pdf>

## 1. Overordna arbeidsgjevarpolitikk i [REDAKERT] kommune

Den 17.10.02 vedtok kommunestyret den overordna arbeidspolitiske plattformen i [REDAKERT] kommune. Hovudtariffavtalen gjev partane i stor grad høve til å utforma og utøva ein lokal lønspolitikk. Dette vert i første rekke gjort gjennom lønsfastsetjing i samband med tilsetjing eller ved lokale forhandlingar. Den lokale lønna må vera fundamentert i ein lønspolitikk som er tilpassa våre behov og utfordringar. Målet med lønspolitikken er:

- å rekruttera og behalda kvalifiserte medarbeidarar på alle plan
- å sikra samanheng mellom løn, stillinga sitt innhald og personleg kompetanse
- å virka rettferdig i samanliknelege grupper
- å sikre høve til lønsutvikling for alle tilsette
- å motivere til kompetanseutvikling

Løn vert sett i forhold til ansvar, arbeidsoppgåver og kvalifikasjonskrav. Kvar stilling eller grupper av stillingar skal ha ei stillingsforklaring som presiserer dette nærare. Vidareutdanning og kompetanseutvikling skal lønne seg. Auka realkompetanse skal òg gje utteljing ved lokal lønsutvikling. I første rekkje skal lokal løn verte knytt til resultatoppnåing og utføring av arbeidsoppgåver. Kriterium for lønsvurdering blir knytt til 1) Basisløn, 2) Kompetanseløn og 3) Resultatløn/ individuell løn

## 2. Samhandling mellom arbeidstakar og arbeidsgjevar

Lønspolitikken tek utgangspunkt i kommunen sine overordna målsetjingar. Mål angir retning og skaper fokus. Fokusering hjelpar oss til å kanalisera energi og kan føra til:

- betre fokus på heilskap
- vinstar med samordning og betre utnytting av arbeidsprosessar
- betre utnytting av tilgjengelege ressursar
- forenkling av måloppfølging og evaluering av måloppnåing

Samstundes er det viktig å merka seg at urealistiske og uoppnåelege mål verkar mot sin intensjon, og verkar demotiverande for dei som skal innfri målsetjingane. Vi må motivera og stimulera til ønskt åtferd, løna prestasjonar og resultat, betala tilstrekkeleg for kompetansen og halde på og utvikla menneske med ønskt kompetanse. Både arbeidsgjevar og arbeidstakar har eit felles ansvar for å oppnå måla. Medarbeidarane må få løn i tråd med utføringa av arbeidet og oppnåinga av målsetningane. Det er viktig at den lokale lønspolitikken er kjent for medarbeidarane, og at denne vert oppfatta som rettferdig og korrekt. Alle har eit ansvar for å utvikla og stimulera verdiar og kultur som byggjer opp under dei overordna målsettingane. Det er medarbeidarane sine evner, vilje og innsats som kan realisera måloppnåing. Struktur eller ei form for organisering, gir ikkje i seg sjølv resultat, men det gjer arbeidskultur, haldningar, verdiar og teknologiske verkty.

## 3. Viktige kriterium for vurdering av lokal lønn

Både vanleg løn, lokale lønsforhandlingar og lokal løn vert avgjort av formalkompetanse, realkompetanse og personlege eigenskapar. Gjennom sin grunnkompetanse skal medarbeidaren vera i stand til å løysa dei oppgåver og utfordringar som er knytt til stillinga. Den lokale lønspolitikken må ha sterke moment som stimulerer til og stettar ønskt åtferd og kultur, og definerer kva som skal *lønna seg ekstra*. Gode arbeids- og leiingsprosessar gir tilfredse medarbeidarar, nøgde brukarar og bidreg til måloppnåing av dei overordna måla. Det må vere ein samanheng mellom det vi seier er viktig, og det vi betalar auka lønn til. Lokal lønn skal aktivt stimulere den einskilde medarbeidar til å arbeida mot felles mål.

Ved lokalløn ønskjer vi å oppnå:

- auka kreativitet og nytenking
- auka engasjement
- betra kvaliteten på tenestene i høve brukarane

”Namn”kommune vil prioritera lokal løn til medarbeidarar som:

- er mål og resultatorientert
- betrar og effektiviserer tenesta og set brukaren i sentrum
- bidreg aktivt til betring, fornying og omstilling
- tek initiativ og syner engasjement
- samarbeider godt med andre i og utanfor eiga eining
- syner lojalitet
- syner kommunikasjonsevner og sosial dugleik
- bidreg til eit godt og utviklande arbeidsmiljø
- syner evne til eigenutvikling

#### **4. Basisløn, kompetanseløn og resultatlø**

I den overordna arbeidspolitiske plattformen til ”namn” kommune er lønspolitikken knytt til basisløn, kompetanseløn og resultatlø. Når til dømes professor Peder Haug skal gjere reie for kva som forklarar prestasjonane i skulen seier han at *”Dei variablane som synest å verke sterkest, er leiinga ved skulen, den kollektive ideologiske orienteringa hos lærarane og den indre motivasjonen til lærarane”*. Tilsvarende er resultatene i heile den kommunale organisasjonen avhengig av; leiarane, det kollektive arbeidsmiljøet og motivasjonen og innsatsen til kvart einskild individ.

I mange av einingane våre utgjer lønskostnadene 80 – 90% av budsjettet. Løn er eit av dei viktigaste virkemidla vi har til å nå målsetjingane. Løn kan vere eit sterkt middel for motivasjon og oppnåing av resultat. Det vil jo verke mot sitt føremål at dei som i liten grad bidreg til problemløysing, oppgåveløysing og oppnåing av måla skal få ekstra løn. Det å vere skikka er jo eit viktig element i vurderinga. For heile arbeidsmiljøet vil det virke positivt at dei som fortener ekstra lønn får det. I HTA kap. 4 og 5 er det definert kva for kriterium som skal takast omsyn til ved fastsetjing av lønn. Desse er:

1. Stillingen sin kompleksitet
2. Kompetansen til den tilsette
3. Ansvar i stillinga
4. Den tilsette si eiga innsats og resultatoppnåing

Kriteria er objektive, og skal bidra til ei vurdering av den einskilde arbeidstakaren. I tillegg til at einskilde personar kan få lønnstillegg basert på ei vurdering av dei tre kategoriane, kan det også bli gjeve lønnstillegg til eit team/ arbeidslag. Med team/ arbeidslag meiner vi ei mindre gruppe på 2- 10 personar som har arbeida saman for å nå felles mål. Lokal- og individuell løn skal bidra til å skape positive ringverknader. Den individuelle utteljinga skal spegla ønske og behov til arbeidsgjevar. Like viktig er det at individuell utteljing peikar attende på det kollektive nivået; korleis har den einskilde medarbeidaren bidrege til å betra det kollektive arbeidsmiljøet og dermed den kollektive arbeidsinnsatsen. Ved å bruka lokal løn kan både arbeidsgjevar og dei tillitsvalde nytte høvet til å rose, løna- og stimulera einskilde medarbeidarar som bidreg særskilt positivt.

Rekkefølga til kriteria er ikkje uttrykk for prioritering. Desse utgjør grunnlaget for ei samla vurdering av innsatsen til den einskilde. Normalt bør det gjevast prioritet til tilsette som har synt positiv utvikling på fleire område. Kriteria kan ikkje nyttast ukritisk då tilhøva vil variera mellom dei ulike områda i kommunen, og dermed gje varierende høve til utfalding av individuell karakter. Det er først og fremst den einskilde sin innsats og innverknad til beste for kommunen som skal vurderast. Løn er viktig – men løn er berre ein av ingrediensane i ei god personalpolitikk. Eit godt arbeidsmiljø skapar vi i fellesskap. Avdelingsleiarar og tenesteleiarane har saman med tillitsvalde og plasstillitsvalde ansvar for å bringe fram argument og oversikt over personar i organisasjonen som har gjort ein innsats som *bør løna seg ekstra*.

#### **4.1 Kriterium knytt til basislønn**

1. *Formalkompetanse.* Med dette meiner vi den formelle utdanning til medarbeidaren, sett i høve til krav til stillinga.
2. *Realkompetanse.* Kva kompetanse medarbeidaren faktisk har, både med tanke på utdanning og særskilt med tanke på annan kompetanse.
3. *Kompleksitet i stillinga.* I stillingsforklaringa vil det gå fram kva oppgåver og utfordringar som er knytt til stillinga. Sjølv om nokon har same grunnutdanning, vil det alltid vera slik at einsskilde har meir utfordrande og komplekse stillingar enn andre. Her ligg det forventningar knytt til samhandling, varierende utfordringar og samordningsfunksjonar.
4. *Ansvar i stillinga.* Kva er omfanget av ansvar den einsskilde har i stillinga si. Dette vil variera sterkt mellom dei ulike stillingane, også innanfor same stillingsgruppe. Kor komplisert stillinga er i høve til eit utfordrande og krevjande ansvarsområde, må sjåast igjen i vurderinga av lokal lønsutvikling.

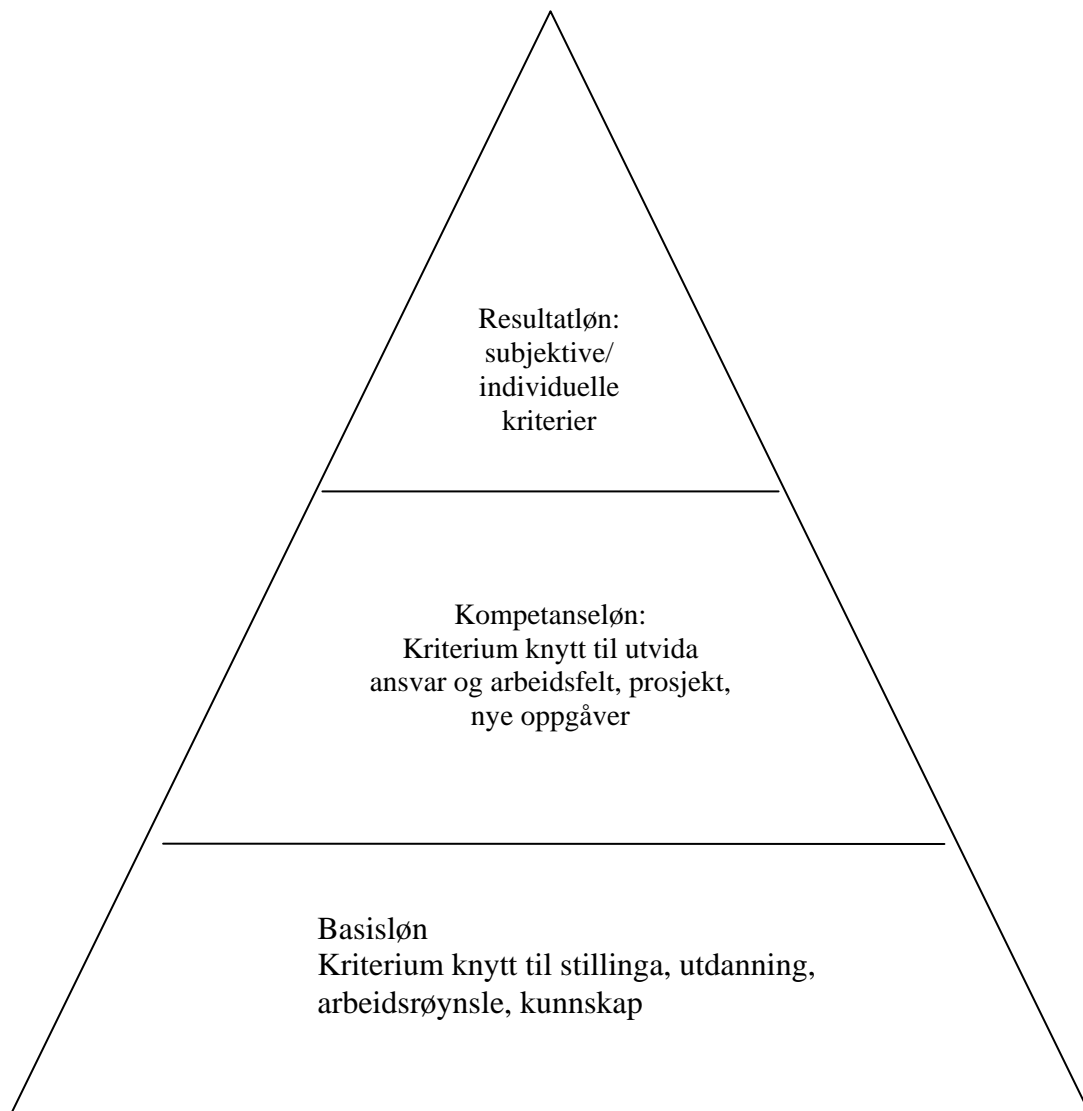
#### **4.2 Kriterium knytt til kompetanseløn**

1. *Rettleiing og utviklingsoppgåver.* "Namn" kommune må vere ein lærande og utviklande organisasjon. Vi må heile tida drive etterutdanning og byggja kompetanse. Dette er viktige steg i utviklinga av organisasjonen. Medarbeidarar som er aktive i rettleiings- og utviklingsoppgåver bidreg til kunnskapsbygging og utvikling av heile organisasjonen.
2. *Faglege forsøk, prosjekt, utprøving/ utvikling av nytt materiell.* I tråd med kunnskapsbygging og utviklingsarbeid generelt vil det kontinuerleg vera trong for tilrettelegging av nytt materiell og nye arbeidsmetodar. Det vil alltid vera slik at nokon må gå vegen først og evaluere nye metodar og nytt verkty. Desse lokale "guidane" og entreprenørane representerer viktig kunnskaps- og kompetansebygging hjå oss.
3. *Innsats- og resultatoppnåing.* Kva innsats legg den einsskilde medarbeidaren i arbeidet sitt? I kor stor grad løyser vi dei oppgåvene vi skal løyse? Resulterer innsatsen til medarbeidaren ei ønskt resultatoppnåing?
4. *Vilje til eigenutvikling.* I kor stor grad ønskjer den einsskilde medarbeidar å utvikle eige kompetanse og seg sjølv? Ønskjer vedkomande å ta ekstrautdanning og vidare opplæring? Ønskjer medarbeidaren nye oppgåver og nye utfordringar, i tråd med nye behov hjå arbeidsgjevaren og brukarane?

#### **4.3 Resultatløn/ individuell lønn**

1. *Mål, prosess- og resultatorientering.* Har medarbeidaren fokus på prosess, resultat og måloppnåing? Tek medarbeidaren konstruktivt del i arbeidsprosessar som førar til oppnåing av overordna målsetjing?
2. *Bidrag til fornying, forbetring og omstilling.* I kva grad bidreg medarbeidarane til fornying og omstilling av drift og gjennomføring av oppgåver.
3. *Tek initiativ, tek ansvar arbeidar sjølvstendig, er engasjert og lojal.* Kriteriet tek stilling til i kva grad medarbeidaren tek initiativ og arbeidar sjølvstendig med oppgåver og utfordringar. Syner medarbeidaren engasjement og deltaking, og er vedkomande lojal i høve oppgåver, utviklings- og veksemdsplanar? I kva grad er medarbeidaren engasjert i framføring av desse måla og oppgåvene? Samarbeider vedkomande godt med andre i og utanfor eiga eining?
4. *Empati, syner omsorg, sosial kompetanse og miljøskapande innsats.* Arbeidslivet er ein viktig arena og føresetnad for trivsel og livsglede for kvar einsskil av oss. Korleis bidreg medarbeidaren til å utvikla og oppretthalda det gode arbeidsmiljøet? I kva grad syner medarbeidaren omtanke og omsyn til medarbeidarar og andre brukarar? Korleis er det med den omgjengelege funksjonen, særskilt med tanke på empati og sosial kompetanse? Korleis er det med den miljøskapande innsatsen?

#### 4. 4 Modell for lokal lønsfastsetjing



Dorthea Sekkingstad  
Adresse

Namn kommune  
v/ rådmannen  
Adresse

Namn på stad, 27.september 2006

## **Studie om resultatløn som motivasjonsfaktor**

Takkar for hyggelege samtaler og oppmuntring i samband med masterprosjektet mitt innan organisasjon og leiing.

No er eg i gang med oppgåva mi, og temaet eg har valt er ”*Resultatløn som motivasjonsfaktor. Ein studie av innføring av resultatløn for lærarar i ein kommune*”. Problemstillinga er ”*Kor viktig er resultatløn som motivasjonsfaktor for lærarar i grunnskulen?*”

Interessa mi for dette temaet har vakse fram dei seinare åra i takt med at KS gjev rom for at større delar av løna skal kunne bestemmast lokalt. Kommunane har fått større handlingsrom i arbeidsgjevarpolitikken og den lokale lønspolitikken skal spela ei meir strategisk rolle i tenesteproduksjonen. Dette gjev rom for ei dreining mot meir resultatbasert avlønning. Dette er ein ny tanke for lærarar i grunnskulen ved at det tidlegare i stor grad har vore sentrale føringar på fastsetjing av løn. Objektive kriteria som utdanning og ansiennitet har i hovudsak vore lagt til grunn for lønsfastsetjinga.

Eg ser det som ei utfordring å etablere ny kunnskap innan for dette feltet og denne konteksten, då eg trur at denne kunnskapen kan vera nyttig og gje perspektiv i høve til bruk av resultatløn som leiingsverktøy.

Eg legg opp til eit kvalitativt undersøkingsopplegg, der eg vil intervjuar om lag 10 lærarar frå kommunen. Datamaterialet vil verte anonymisert, og sletta etter bruk.

Rettleiar på masteroppgåva er førsteamanuensis Svein Ole Sataøen, og ansvarlege ved masterstudiet ved Høgskulen i Sogn og Fjordane har gjeve fagleg klarsignal for prosjektet.

Håpar at kommunen er positiv til at eg kan få gjennomføra undersøkingsopplegget hjå dykk! Kanskje kan resultatata som kjem fram koma kommunen til nytte? – Formidlar gjerne resultatata vidare til dykk, dersom det er av interesse.

Med helsing

Dorthea Sekkingstad  
masterstudent



Dorthea Sekkingstad  
Adresse

Utdanningsforbundet lokallaget  
v/ leiar  
Adresse

Namn på stad, 27.september 2006

## **Førespurnad om å få innsyn i protokollar i samband med studie om resultatløn som motivasjonsfaktor**

No er eg i gang med masteroppgåva mi, og temaet eg har valt er ”*Resultatløn som motivasjonsfaktor. Ein studie av innføring av resultatløn for lærarar i ein kommune*”. Problemstillinga er ”*Kor viktig er resultatløn som motivasjonsfaktor for lærarar i grunnskulen?*”

Interessa mi for dette temaet har vakse fram dei seinare åra i takt med at KS gjev rom for at større delar av løna skal kunne bestemast lokalt. Kommunane har fått større handlingsrom i arbeidsgjevarpolitikken, og den lokale lønspolitikken skal spela ei meir strategisk rolle i tenesteproduksjonen. Dette gjev rom for ei dreining mot meir resultatbasert avlønning. Dette er ein ny tanke for lærarar i grunnskulen ved at det tidlegare i stor grad har vore sentrale føringar på fastsetjing av løn. Objektive kriteria som utdanning og ansiennitet har i hovudsak vore lagt til grunn for lønsfastsetjinga.

Eg ser det som ei utfordring å etablera ny kunnskap innan for dette feltet og denne konteksten, då eg trur at denne kunnskapen kan vera nyttig og gje perspektiv i høve til bruk av resultatløn som leiingsverktøy.

Eg legg opp til eit kvalitativt undersøkingsopplegg, der eg vil intervjuar om lag 10 lærarar frå kommunen. Datamaterialet vil verta anonymisert, og sletta etter bruk. Rettleiar på masteroppgåva er førsteamanuensis Svein Ole Sataøen, og ansvarlege ved masterstudiet ved Høgskulen i Sogn og Fjordane har gjeve fagleg klarsignal for prosjektet.

Oversikt over resultatata frå dei lokale forhandlingane vil danna grunnlag og utgangspunkt for utveljing av respondentar. Og her er det eg vil spørja dykk om hjelp til å få innsyn i protokollane. Håpar de er positive til dette!

Kanskje kan resultatata som kjem fram i undersøkingsopplegget mitt koma kommunen og dei tilsette til gode? – Stiller meg gjerne til disposisjon for Utdanningsforbundet når det gjeld å formidla resultatata som kjem fram!

Med helsing

Dorthea Sekkingstad  
masterstudent

Dorthea Sekkingstad  
Adresse

Til  
Informantane!

Namn på stad, 19.november 2006

## **Førespurnad om å delta i intervju i samband med masteroppgåva mi**

Takk for hyggeleg prat i telefonen, og at du er positiv til at eg kan få senda deg dette brevet!

### Bakgrunn for førespurnaden

No er eg i gang med masteroppgåva mi, og temaet eg har valt er "*Resultatløn som motivasjonsfaktor. Ein studie av innføring av resultatløn for lærarar i ein kommune*". Problemstillinga er "*Kor viktig er resultatløn som motivasjonsfaktor for lærarar i grunnskulen?*"

Interessa mi for dette temaet har vakse fram dei seinare åra i takt med at Kommunenes Sentralforbund gjev rom for at større delar av løna skal kunne bestemmast lokalt. Kommunane har fått større handlingsrom i arbeidsgjevarpolitikken og den lokale lønspolitikken skal spela ei meir strategisk rolle i tenesteproduksjonen. Dette gjev rom for ei dreining mot meir resultatbasert avlønning.

Eg ser det derfor som ei utfordring å etablera ny kunnskap innan for dette feltet og denne konteksten, då eg trur at denne kunnskapen kan vera nyttig og gje perspektiv i høve til bruk av resultatløn som leiingsverktøy.

Eg ønskjer derfor å snakka med lærarar i grunnskulen som har erfaringar med bruk av resultatløn. I samband med dette har eg vore i kontakt med rådmannen, som er positiv til at eg kan få gjennomføra samtalene med eit utval (om lag 10) lærar. Utvalet av lærarar er tilfeldig trekt innan for eit utval der eg har sikra meg at eg har lærarar som har fått tildelt ulik sum i forhandlingane. På den måten vart du ein av dei aktuelle eg gjerne vil ha ei samtale med.

### Litt meir om samtalene

Samtalene vil ta om lag 1 – 1 ½ time, og kan om ønskjeleg gjennomførast på dagtid i arbeidstida dykkar. Innhaldet i samtalene vil dreia seg om di erfaring med bruk av resultatløn. Vi kjem også til å snakka generelt om motivasjon. Samtalene vert tekne opp på band, og sletta etter bruk.

### Anonymitet

Alle opplysningar vert handsama konfidensielt. Datamaterialet som vert nytta i oppgåva mi vil verta anonymisert, for å unngå at opplysningar kan knytast til enkeltpersonar eller til å identifisera skulen. Deltaking i prosjektet er sjølvstilt frivillig, og du har også full friheit til å avbryta samarbeidet på kva som helst tidspunkt i prosessen.

### Ny førespurnad

Eg håpar at du synest dette høyrest interessant ut, og at du vil hjelpa meg med å bidra med informasjon. Kanskje kan resultata som kjem fram i undersøkingsopplegget mitt koma kommunen og dei tilsette til gode?! - Rådmannen har som sagt gjeve meg svært positive signal, og viser stor interesse for prosjektet! Det lovar bra!

Eg vil ta kontakt med deg innan ei veker tid, for å høyra om du vil ha ei samtale med meg!

På førehand takk!

Med helsing

Dorthea Sekkingstad  
masterstudent, organisasjon og leiing

## INTERVJUGUIDE

- I. Introduksjon
- II. Bakgrunnsvariablar
- III. Spørsmål om motivasjon generelt
- IV. Spørsmål om løn generelt
- V. Spørsmål knytt til kunnskapar om resultatløssystemet
- VI. Spørsmål knytt til egne erfaringar med resultatløssystemet

### I. INTRODUKSJON

- Takk for velvilje
- Korleis undersøkinga vert gjennomført
- Mål med intervjuet og oppbygging rundt ein intervjuguide med opne spørsmål tilknytt tema
- Ikkje ute etter dei ”rette” svara, men dine subjektive opplevingar
- Kvifor lydopptak og korleis anonymiteten vert sikra
- Rett til å la vera å svara på enkeltspørsmål, - og rett til å trekkja deg frå intervjuet – kva tid som helst
- Definisjon av resultatløn – visa til at dette omgrepet vert nytta om det individuelle lønstillegget som vert gjeve i lokale forhandlingar

### II. BAKGRUNNSVARIABLAR

Informantnr.:

Kjønn:

Alder:

Utdanning:

Tal år ved skulen:

Underviser på følgjande steg (klasse):

Underviser i følgjande fag:

Rolle i samband med lokale forhandlingar:

Individuelt tillegg i løn:

### III. OPNE SPØRSMÅL OM MOTIVASJON GENERELT

#### Din eigen motivasjon

- Kva er dei viktigaste motivasjonskjeldene for deg i det daglege arbeidet ditt?
- Kva er det som gjer at desse er tilhøva er viktige for utvikling av motivasjon?
- Kan du skildra korleis desse tilhøva verkar på deg?
- Kva du nemna nokre motiveringstiltak som de har her på arbeidsplassen, og som du ser på som vellykka?
- Kva kan leiaren din bidra med dersom målet er utvikling av motivasjon hjå deg, kva vil du at ho skal gjera då?
- Kan du fortelja om ein episode eller eit døme på noko som leiaren din har gjort som verka motiverande på deg?
- Dersom skulen din hadde fått ein høveleg stor sum med pengar, korleis ville du ha nytta denne med tanke på at pengane skulle kunne vera med på å fremja motivasjon?
- Kva kan hemma motivasjonen din? Kan du skildra korleis dette verkar på deg?

#### Andre lærarar sin motivasjon:

- Kan du fortelja noko om kva som motiverer kollegaene dine?
- Kan du gje døme på eller skildra episodar der kollegaene dine har vore motiverte? Kva kjenneteiknar desse episodane?
- Dersom du var leiar på arbeidsplassen din kva ville du ha gjort for å motivera lærarane?
- Kan du fortelja noko om kva som kan hemmar motivasjonen til kollegaene dine?
- Kan du skildra kva utslag dette kan gje?

### IV. SPØRSMÅL OM LØN GENERELT

- Kva betyr løn generelt for deg?
- Kva trur du løn betyr for medarbeidarane dine?
- Kan du gje døme på at løn har påverka motivasjonen din? Korleis?
- Kan du gje fortelja meg noko som tyder på at løn har påverka motivasjonen til kollegaene dine? På kva måte?
- Når det gjeld avlønning av lærarar, kva meiner du er viktig i den samanheng?
- Kva type lønsordning føretrekkjer du?

### V. SPØRSMÅL KNYTT TIL KUNNSKAPAR OM RESULTATLØNSSYSTEMET

- Kva kan du fortelja meg om resultatløssystemet de har her i kommunen?
- Kva er bakgrunnen for at de har innført resultatløn i kommunen?
- Kven er det som har bestemt at de skal ha resultatløn?
- Kva informasjon har de fått om resultatløssystemet – i forkant av innføringa, undervegs og i etterkant av forhandlingane?
- Kven har gjeve dykk denne informasjonen, og på kva måte?
- Kan du fortelja meg noko om innhaldet i lønsmodellen, - kriteria?

- Kva betyr dette i praksis?
- Kva er grunngevinga for at du har fått det lønstillegget du har fått?
- Kven bestemmer kva den einskilde skal få i løn? Og korleis blir vurderingane gjort?
- Korleis kan du påverka di eiga løn? – Korleis kan kollegaene dine påverka si eiga løn?
- Kva samanheng er det mellom resultatløssystemet og mål/overordna mål i organisasjonen?
- Kan du gje meg nokre døme på at innhaldet i resultatløssystemet er forståeleg for deg? Kan du gje nokre døme på at det ikkje er forståeleg?

## **VII. SPØRSMÅL KNYTT TIL ERFARINGAR MED RESULTATLØNSSYSTEMET**

- Dersom du skal fortelja meg om dine erfaringar med resultatløn , kva vil du fortelja meg då?
- Kva erfaringar har du med det å levera inn lønskrav? Kva er bakgrunnen for at du levert / ikkje leverte inn krav? Kva tenkjer du om dette når det gjeld nye forhandlingar?
- Korleis hadde du rekna med at du ville koma ut, lønsmessig, før forhandlingane starta? – Og korleis stemmer desse forventningane overeins med erfaringane dine?
- Kan du fortelja korleis du reagerte då du fekk vita kva du hadde fått i lokal løn?
- Kva betyr den summen du fekk for deg? - Kan du fortelja meg korleis du brukar den informasjonen – som resultatløna gjev deg?
- Korleis oppfattar du tilhøvet mellom den jobben du gjer og det lokale tillegget du har fått? (i høve til innsats, prestasjon, kvalitet)
- Kan du fortelja meg noko som tyder på at det er samsvar mellom lønstillegga kollegaene dine har fått og det arbeidet dei utfører?
- Kan du fortelja meg noko som tyder på at resultatløna påverkar motivasjonen din?
- Kan du fortelja meg noko som tyder på at det påverkar motivasjonen til nokon av kollegaene dine? – Kva samanheng mellom storleiken på løna og motivasjon?
- Kan du fortelja meg noko du har opplevd som talar for at lønssystemet er rettferdig? - Kan du gje døme på at det er urettferdig?
- Kva meiner du at de/arbeidsgjevar har oppnådd med å bruka resultatløn som ein motivasjonsfaktor og eit leiingsverktøy? Kan du peika på positive ringverknader / negative ringverknader?
- Kan du fortelja meg noko som tyder på at lønsordninga har ført til meir informasjonsflyt og fokus omkring mål og resultat i organisasjonen? - Kan du finna døme på at det har hemma informasjonsflyt og fokusering omkring mål- og resultatoppnåing?
- Kan du fortelja meg noko som tyder på at arbeidsmiljøet på arbeidsplassen er blitt betre etter at de starta med resultatløn? Kan du fortelja meg noko som tydar på at det er blitt dårlegare?
- Kva opplever du er dei største utfordringane med å bruka resultatløn som ein motivasjonsfaktor? – Og korleis kan de etter di meining løysa desse? Kva føresetnader må vera tilstades for at de skal lykkast?
- Dersom leiaren din kom til deg og spurde korleis ho kunne nytta løn som motivasjonsfaktor/leiingsverktøy i framtida, kva ville du ha sagt til henne då?