



Høgskolen i **Hedmark**

Campus Rena

Avdeling for økonomi, samfunnsfag og informatikk

Kari-Anne Dyrkorn og Kjell-Arne Østvold

Instruktører ved Hærens befalsskole

10. mai 2012

Årsstudium i Organisasjon og ledelse, deltid, 2010 - 2012

RSA935 Prosjektarbeid med metode og veiledning

2012

Samtykker til utlån hos biblioteket:

JA

NEI

Forord

Denne oppgaven er skrevet som avslutningen på årsstudium i organisasjons- og ledelsesfag ved Høgskolen i Hedmark. Vi hadde ikke kjennskap til hverandre før studiet startet, men vi fant raskt tonen i forbindelse med de første studiesamlingene. Dette ved at vi begge søkte hjelp hos hverandre i fagområder vi følte oss svake i. Det var ingen av oss som hadde problemer med å innrømme når noe var vanskelig, og vi klarte å etablere et godt læringsmiljø hvor vi anerkjente hverandres kompetanse.

Flere ganger gjennom studiet ble begrepet subjektiv mestringsevne belyst av ulike forelesere. Og vi lot oss fascinere! Var det virkelig slik at dette kunne påvirke våre handlinger, og i så fall på hvilken måte? Vi underviser begge ved henholdsvis Løten ungdomsskole og Hærens befalsskole, og vi opplever selv å få tilbakemeldinger fra de rundt oss. Flere ganger i forbindelse med studiet endte vi opp med å diskutere hvordan tilbakemeldinger påvirker oss. Blant våre kollegaer opplever vi at tilbakemeldinger både er elsket og hatet, og vi begynte å undre oss over dette. I faget teamutvikling og teamledelse uttalte foreleseren at det kan være vanskelig å gi en saksorientert tilbakemelding til en person med lav selvtillit. Disse personene kan ta alt personlig, mens en med god selvtillit erkjenner at det bare er jobben som er for dårlig utført. Med bakgrunn i dette ønsket vi derfor å gjennomføre en studie ved Hærens befalsskole hvor tilbakemeldinger er en del av læringsmiljøet for både befelselevne og instruktørene. Instruktørene skal alle være dyktige i sine fagfelt, samt rollemodeller for sine elever. Det var derfor veldig spennende å fokusere på disse.

Vi vil rette en stor takk til vår veileder Hanne Marit Haave ved Høgskolen i Hedmark avdeling Rena. Takk for alle råd og innspill!

Vi vil også rette en stor takk til de som har tatt seg tid til å bidra til gode intervjuer. Underveis i prosessen har vi også fått mange gode innspill fra personer vi har vært i forbindelse med. Vi sitter igjen med mye ny informasjon som det er nyttig som ledere å ta med seg videre.

Rena og Ridabu, 10. mai 2012

Kari-Anne Dyrkorn

Kjell-Arne Østvold

Sammendrag

Denne studien handler om hva som kjennetegner instruktører ved Hærens befalsskole. Vi undersøker hvilke faktorer som påvirker deres motivasjon til å bli dyktige. Videre så undersøker vi tilbakemeldingers innvirkning på instruktørens utvikling, prestasjoner og subjektive mestringsevne. Dette har vi gjort ved hjelp av kvalitative intervjuer. Det teoretiske fokuset er på motivasjonsteorier, samt teori om læring og subjektiv mestringsevne.

Arbeidsoppgavens karakter, autonomi, normer, anerkjennelse, arbeidsmiljø, ledelse, samt spesifikke og generelle mål, er alle faktorer som påvirker instruktørens motivasjon i større eller mindre grad. Formelle og uformelle tilbakemeldinger fra både overordnede og befalelever viser seg å påvirke instruktørens utvikling og prestasjoner. Størst effekt har tilbakemeldinger som gis umiddelbart etter undervisning. Denne effekten gjelder vel så mye for motivasjonen som for den faglige utviklingen. De største utfordringene viser seg å være knyttet til instruktørens personlig utvikling. Instruktørene ved HBS har høy subjektiv mestringsevne. Tilbakemeldinger kan i mindre grad sies å påvirke denne.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag.....	2
Innholdsfortegnelse.....	3
1 Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn.....	5
1.2 Problemstilling.....	6
1.3 Begreper.....	6
2 Organisasjonskontekst.....	8
2.1 Innledning.....	8
2.2 Hærens befalsskole.....	8
2.3 Modulevalueringer og tilbakemeldinger fra underordnede.....	9
2.4 Medarbeidersamtale og tjenesteuttalelse fra overordnede.....	10
2.5 En norm å være dyktig.....	11
3 Teoretisk forankring.....	12
3.1 Innledning.....	12
3.2 Motivasjonsbegrepet og motivasjonsteorier.....	12
3.3 Herzbergs tofaktorteori.....	13
3.4 Målsettingsteori.....	15
3.5 Læring og subjektiv mestringsevne.....	16
4 Metode.....	17
4.1 Valg av metode.....	17
4.2 Kvalitativ metode.....	17
4.3 Fordeler og ulemper ved metodevalg.....	19
4.4 Intervjuguide.....	21
4.5 Intervjusituasjonen.....	22
4.6 Utvalg.....	23
5 Presentasjon og drøfting av intervjudata.....	24
5.1 Innledning.....	24
5.2 Intervjudata om motivasjon.....	24
5.2.1 Arbeidsoppgavens karakter og autonomi.....	25
5.2.2 Arbeidsmiljø.....	26
5.2.3 Lønn.....	27
5.2.4 Anerkjennelse.....	28

5.2.5	Ledelse.....	29
5.3	Hva motiverer instruktørene til å bli dyktige?.....	29
5.3.1	Herzbergs motivasjonsfaktorer.....	29
5.3.2	Herzbergs hygienefaktorer	30
5.4	Intervjudata om målsettinger.....	32
5.4.1	Mål og prestasjoner	33
5.4.2	Normer.....	33
5.4.3	Tilbakemeldinger.....	35
5.4.4	Subjektiv mestringsevne.....	37
5.5	På hvilken måte har tilbakemeldinger noen innvirkning på prestasjonene og utviklingen til instruktørene?	38
5.5.1	Spesifikke og generelle mål.....	38
5.5.2	Vanskelige og lette mål	39
5.5.3	Tilbakemeldinger om resultater.....	40
5.6	På hvilken måte påvirker tilbakemeldingene instruktørens subjektive mestringsevnen?....	41
5.6.1	Nåsituasjon	42
5.6.2	Utvikling.....	42
6	Konklusjoner	44
	Litteratur.....	47
	Vedlegg	48

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Hærens befalsskole (HBS) utdanner ca. 250 befelselever i året. Det stilles strenge krav til utdanningen da disse etter endt skolegang blir Hærens yngste ledere med både personell- og materiellansvar. Enhver organisasjon er avhengig av ulike ressurser for å kunne realisere sine mål. I følge Nordhaug er det utbredt enighet om at menneskelige ressurser er de viktigste av alle ressurser i arbeidslivet (2002, s. 14). For HBS betyr dette at instruktøren har en meget sentral rolle og et betydelig ansvar i utdanningen av befelselevne. HBS trenger derfor dyktige, engasjerte og motiverte instruktører som evner å holde et høyt faglig nivå i undervisningen. Hærens avdelinger forventer også dette av skolens instruktører.

I følge Kaufmann og Kaufmann er vi avhengig av å få tilbakemelding fra omgivelsene på våre handlinger for å utvikle en stabil personlig og sosial identitet med adekvat selvfølelse (2009, s. 237). Vi har vi en antakelse om at dyktige instruktører ved HBS aktivt tar til seg tilbakemeldinger, både positive og negative, tar lærdom av dette og bruker denne lærdommen til å videreutvikle seg og sin rolle.

Forskning viser at subjektiv mestringsevne (SME) er en utslagsgivende faktor for læring og problemløsende ytelser (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 191). Individets egen oppfatning av sin mestringsevne kan også være mer utslagsgivende enn dets rent objektive målbare evner. En person med høy SME setter seg høyere mål, er mer utholdende og har høyere innsats enn en med lav SME.

Formålet med oppgaven er å finne svar på hva som motiverer instruktører ved HBS til å bli dyktige. Vi ønsker å se på hvilke faktorer som påvirker instruktørens prestasjoner. Finnes det her noen fellestrekk eller egenskaper som ledelsen ved HBS bør ha kjennskap til for å støtte instruktørene i deres måloppnåelse? Videre så ønsker vi å undersøke effekten av tilbakemeldinger og hvordan disse eventuelt bidrar til instruktørens utvikling. Avslutningsvis ønsker vi å undersøke instruktørens SME. Det er nærliggende å tro at høy SME vil bedre kvaliteten på undervisningen. Vi ønsker derfor å undersøke tilbakemeldingers effekt på instruktørens SME.

1.2 Problemstilling

For å kunne belyse de antakelsene og spørsmålene vi har, har vi valgt å formulere problemstillingen for oppgaven som et spørsmål:

Hva kjennetegner instruktører ved Hærens befalsskole?

Problemstillingen er relativt åpen. Da vi velger å konsentrere oppgaven om motivasjon, tilbakemeldinger og subjektiv mestringsevne er det nødvendig å definere følgende delproblemstillinger:

1. Hva motiverer instruktørene til å bli dyktige?
2. På hvilken måte har tilbakemeldinger noen innvirkning på prestasjonene og utviklingen til instruktørene?
3. På hvilken måte påvirker tilbakemeldingene instruktørens subjektive mestringsevne?

1.3 Begreper

I dette avsnittet utdypet vi sentrale begreper knyttet til problemstillingen og delproblemstillingene. Med begrepet instruktør forstår vi ”en som underviser, veileder og rettleder”. Vi har valgt å definere en dyktig instruktør som en person som ”underviser og rettleder og som er svært flink i sitt fag”.

I faglitteraturen kan det se ut som subjektiv mestringsevne og mestringstro har lik betydning. *Self-efficacy* oversettes av Kaufmann og Kaufmann til subjektiv mestringsevne (2009, s. 101). Haukedal bruker også denne oversettelsen fra engelsk til norsk (2005, s. 20). Med subjektiv mestringsevne menes ”individets tro på å lykkes med en oppgave, herunder individets egenopplevelse av evne til problemløsning på et gitt område” (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 191).

Hjertø (2012) oversetter *self-efficacy* til mestringstro.

Individets *mestringstro* (self-efficacy, Bandura 1977, s. 193-194) ”bestemmer hvor mye folk vil anstrenge seg og hvor lenge de vil opprettholde disse anstrengelsene når de får hindrende eller motvillige opplevelse”. Ansatte som har høy personlig mestringstro mener at de har de ferdigheter og evner som skal til for å mestre arbeidsrelaterte oppgaver... Individuell mestringstro er knyttet opp mot det å beherske spesielle arbeidsoppgaveområder (Bandura, 1986). (s. 127).

Bandura skriver at: “Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (1997, s. 3).

Vi ser her at det engelske begrepet *self-efficacy* oversettes ulikt på norsk, men at disse oversettelsene likevel har tilsynelatende lik betydning.

I *Mål og retningslinjer for lederutviklingen ved Hærens befalsskoler* omtales det fem utviklingsområder hvorav det ene er *mestringstro*.

Å utvikle *mestringstro*

Befalsskolen utdanner ledere for krise og krig. Slike forhold vil være preget av en rekke elementer man ikke opplever i andre lederstillinger. Å mestre egne og andres reaksjoner i ”krevende” situasjoner er avgjørende for militære ledere. Frykt, angst, søvn-/matmangel, kulde, psykiske stridsreaksjoner osv er kjente elementer i det som kalles *stridsmiljøet* eller ”*krigens krav*”. Det er i dette miljøet lederskapet i sin ytterste konsekvens skal utøves (s. 7).

Mange befalelever og befal assosierer begrepet *mestringstro* med troen på egen eller lagets fysiske styrke og utholdenhet, slik at oppdraget løses. Men i tillegg til fysisk robusthet poengteres det også psykisk robusthet. Herunder smertetoleranse og vilje. Man skal utvikle troen på egen evne til gjennomføring, se muligheter og det positive i situasjoner (Irgens, 2010).

Vi ser også her at *mestringstro* har tilsynelatende lik betydning med subjektiv *mestringsevne*.

Instruktørene som ble intervjuet forholder seg daglig til begrepet *mestringstro* og Hærens beskrivelse av dette. I denne oppgaven velger vi likevel å bruke Kaufmann og Kaufmann (2009) sin oversettelse, fordi subjektiv *mestringsevne* er den oversettelsen som brukes i de teoriene som er relevant for denne oppgaven.

En siste ting som er viktig å understreke, er at subjektiv *mestringsevne* (SME) ikke er det samme som generell selvtillit. SME gjelder alltid et bestemt område. En person kan ha høy SME i arbeid med datamaskiner, men lav SME i arbeid med husholdningsmaskiner (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 191). Selvtillit går på menneskers egenverdi og syn på seg selv. Dette støttes av Bandura hvor han skriver: “Perceived self-efficacy is concerned with judgments of personal capability, whereas self-esteem is concerned with judgments of self-worth” (1997, s. 119).

2 Organisasjonskontekst

2.1 Innledning

Dette kapitlet gir et innblikk i dagens situasjon ved HBS med tanke på vår problemstilling. Instruktørene er en del av en organisasjon. Vi velger derfor å gi en kort beskrivelse av HBS. Instruktørene mottar tilbakemeldinger fra både overordnede og befalselever. Det er derfor nødvendig å beskrive de ulike formelle og uformelle tilbakemeldingene. Normer sier noe om hva som er passende atferd for et gruppe medlem, og det er relevant opp i mot problemstilling å si noen om normer ved HBS.

2.2 Hærens befalsskole

I følge Jacobsen og Thorsvik defineres en organisasjon som ”et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål” (2009, s. 13). Organisasjoner er produksjonssystemer og HBS gjennomfører undervisning av ca. 250 befalselever årlig. Det finnes ulike typer organisasjoner. Med utgangspunkt i beskrivelsene i Henry Mintzbergs typologier er Forsvaret et maskinbyråkrati (Jacobsen og Thorsvik 2009, s. 89). HBS har en oversiktlig hierarkisk oppbygning med overordnede og underordnede. Organisasjonen har også en klar horisontal arbeidsdeling og spesialisering inndelt i kompetanseområder. Dette medfører klare ansvarsforhold innad i hvert fagfelt. Beslutningsmyndigheten og personellansvaret ligger hos overordnet.

En organisasjon er innrettet for å nå et mål eller fylle en funksjon. Mål er en beskrivelse av en ønsket fremtidig tilstand. Mål forteller oss hva vi trenger å gjøre, og hvilken innsats som er nødvendig for at vi skal komme dit (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 100). Et av målene for HBS er blant annet å utdanne Hærens yngste ledere, det vil si sersjanter.

I følge *Forsvarets fellesoperative doktrine* (FFOD) er det den militære profesjonens oppgave å være nasjonens ytterste maktmiddel (FFOD 2007, s. 159). I FFOD (2007) står det:

Den militære profesjonen er alene om at dens medlemmer kan beordre andre og selv beordres til å risikere og å ta liv. Det innebærer at vår profesjon stiller ekstreme krav til disiplin og en utviklet moral og etikk. Forsvarets etiske basis beskrives i *Forsvarets verdigrunnlag*, men krever omfattende utdanning, trening, erfaring og refleksjon for å forankres (s. 161).

Videre beskrives lederskap på følgende måte: ”Lederskap er å påvirke enkeltindivider og grupper til å arbeide mot felles mål” (FFOD 2007, s. 162). Befalseleven går ett år på befalsskole for å lære og lede. Dette skaper grunnlaget for det andre utdanningsåret som er en

praksisperiode. Her tjenestegjør de fleste som lagførere for et lag på ca. 8 personer. Befalselever ved HBS utdannes og trenes til å utøve et godt militært lederskap.

2.3 Modulevalueringer og tilbakemeldinger fra underordnede

Befalselevne er til daglig fordelt på ni ulike avdelinger. Avdelingene er geografisk spredt fra Oslo i sør til Kirkenes i nord. Hver avdeling kommer til HBS i to perioder á tre uker i løpet av utdanningsåret. Det gjennomføres totalt åtte undervisningsmoduler ved HBS i løpet av et skoleår. Fagene det undervises i er ledelse, kommunikasjon og undervisningslære, militær idrett og trening, holdningsfag og militære fellesfag¹.

I *Mål og retningslinjer for lederutviklingen ved Hærens befalsskoler* står følgende:

Skolens lederutvikling skal sette elevene i stand til å bekle lederstillinger på lags-/troppsnivå, slik at oppdrag løses på en god måte. Elevene skal videre være i stand til å utvikle seg selv, sin rolle og sine undergitte (s. 5).

Eleven skal i løpet av befalsskoleåret utvikle en forståelse for hvordan egen adferd påvirker undergittes prestasjoner og egne handlinger (s. 7).

For at befalselevne skal nå disse målene må de tilegne seg evnen til å gi og motta tilbakemeldinger. Kaufmann og Kaufmann definerer læring som ”tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter som er relativt permanente, og som har sitt utgangspunkt i erfaring” (2009, s. 186). HBS benytter seg av sosial-kognitiv læring ved at befalseleven lærer gjennom å observere befalet. Befalet underviser derfor ikke bare teoretisk i hvordan gi og motta tilbakemeldinger, men er også rollemodeller ved å gjøre dette i praksis. Med tanke på den statusen befalet har overfor befalselevne, samt deres kompetanse, vil dette i følge grunnbetingelsene for observasjonslæring være en effektiv måte å lære på (Kaufmann og Kaufmann 2009, s.195). I Forsvaret brukes betegnelsen *eksemplets makt* når det refereres til å være *det du lærer*. Måten dette gjennomføres på er at hver modul avrundes med en muntlig og skriftlig evaluering i regi av befalselevne. Alt befalet ved HBS, uavhengig av om man har undervist eller ikke, er til stede på denne seansen. Evalueringen innebærer en generell tilbakemelding til HBS om administrative forhold, men også personlige tilbakemeldinger til hver enkelt instruktør på dennes evne til å formidle pensum.

¹ I holdningsfag undervises det blant annet i militær profesjon, krigens folkerett, sikkerhet, kultur og etikk. I militære fellesfag undervises det blant annet i militær taktikk og operasjoner.

Det er viktig å merke seg at tilbakemeldingene ikke bare er ment å være *eksemplets makt* med tanke på å motta tilbakemeldinger.

Tilbakemelding fremmer læring ved å klargjøre forventninger og læringsmål ved å gi retning og rette opp feil, ved å hjelpe individet til å definere og evaluere sin ytelse samt ved å belønne god ytelse i læringssituasjonen (Nordhaug 2002, s. 198).

Tilbakemeldingene gitt fra befalelevne er derfor også ment å bidra til instruktørens læring og videre utvikling. I følge Kaufmann og Kaufmann er tilbakemeldinger også av vesentlig betydning for dannelse av subjektiv mestringsevne, og dette er en svært vesentlig faktor i vår tilpasning både i privatliv og arbeidsliv (2009, s. 264).

Den relativt intensive ordningen av tilbakemelding gitt ved HBS er også ment å ufarliggjøre disse. Den enkelte skal forstå verdien av å lytte til andres meninger da disse kan ha andre oppfatninger om ens prestasjoner. Dette mener HBS skaper et godt læringsmiljø for både befalelever og befal.

2.4 Medarbeidersamtale og tjenesteuttalelse fra overordnede

Medarbeidersamtaler (MAS) defineres som:

Systematiske, vel forberedte, periodiske samtaler mellom overordnet og underordnet, hvor det skal tas sikte på utveksling av informasjon som kan anvendes til planlegging og utvikling både på individnivået og på organisasjonsplanet (Nordhaug 2002, s. 74).

I Forsvaret gjennomføres denne halvårlig. Den har som formål å gi grunnlag for personlig utvikling ved at overordnede gir underordnede en tilbakemelding på utført arbeid de siste fem-seks månedene. Den har også til hensikt å skape et grunnlag for personalplanlegging og karriereplanlegging. Underordnede har også mulighet til å uttrykke sin opplevelse av den overordnede og hvordan vedkommende sin måte å lede på påvirker den underordnede.

I tillegg til MAS som gjennomføres i perioden desember-januar, skal alt befal i Forsvaret motta en årlig tjenesteuttalelse fra sin overordnede før utgangen av sommerferien. Tjenesteuttalelsen fungerer både som en tilbakemelding på utført arbeid på lik linje som MAS, men den brukes også som grunnlag for å søke på nye stillinger eller videreutdanning. Graderingen på tjenesteuttalelsen har derfor betydning for hvor konkurransedyktig befalet er sammenliknet med andre som søker på samme stilling. Tjenesteuttalelsen graderes fra *litt under norm* til *over norm*. *Norm* tilsvarer at man gjør en god jobb. *Litt over norm* tilsvarer en meget god jobb. Og det brukes ord som særdeles godt om de som mottar *over norm* på sin

tjenesteuttalelse. Nærmeste sjef står fritt til å få innspill fra andre om befalets prestasjoner. Målet er at den skal være så beskrivende og objektiv som overhodet mulig. Selv om *norm* skal representere gjennomsnittet og er å betrakte som en god tilbakemelding, er det nok mange befal som uttrykker misnøye med en slik tilbakemelding. For å være konkurransedyktig opp i mot populære stillinger i Forsvaret, Hærens skoler, samt søknad til sivile skoler på Hærens regning er det ikke uvanlig at det kreves *litt over norm* eller *over norm*. Dette betyr at tjenesteuttalelsen har en viktig funksjon for videre karriere, både vertikalt og horisontalt.

2.5 En norm å være dyktig

Det har tradisjonelt sett vært anerkjennende og prestisjefyllt å undervise ved en befalsskole. Dyktig befal har søkt stillinger som instruktører. Herunder har tanken vært at de dyktige skal lære opp de yngste og uerfarne. Disse skal representere *skolens løsning* faglig sett, samt være gode rollemodeller i utøvelse av lederskap.

Hærens utdanningsmodell og antall befalsskoler har endret seg gjennom årenes løp, men det er fremdeles slik at det forventes høy kvalitet på undervisningen. Annet befal enn de som er ansatt ved HBS uttrykker disse forventningene både muntlig og skriftlig. Forventninger om kvalitet på undervisningen kan sies å være et uttrykk for en organisasjonskultur.

Henning Bang definerer organisasjonskultur som: "... de sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikles i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og med omgivelsene" (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 266). En mer populær definisjon, i følge Kaufmann og Kaufmann, er "måten vi gjør tingene på her hos oss" (2009, s. 266). Med tanke på befalsskolenes lange tradisjon og annet befals uttrykte forventninger kan det ha utviklet seg en norm om å være dyktig.

I følge Kaufmann og Kaufmann er normer gruppens "spilleregler". Dette vil si regler for atferd som de fleste oppfatter som viktige (2009, s. 236). Disse skal opprettholdes og være en hjelp i arbeidet mot visse mål. Normer sier derfor noe om hva som er passende atferd for et gruppelem. For instruktører ved HBS kan dette bety en forventning om å være dyktig. Man legger gjerne først merke til normer i det de blir brutt. Tilbakemeldinger som avviker fra *dyktighetsnormen* kan være et eksempel på dette. For instruktører ved HBS kan det derfor bety at det å ikke bli oppfattet som dyktig, ikke er ansett som passende atferd. Med dette menes at instruktøren må ta til seg læring og utvikle seg slik at prestasjonene blir gode.

3 Teoretisk forankring

3.1 Innledning

I dette kapitlet redegjør vi for den teorien som er relevant for studien. I oppgaven retter vi fokuset mot motivasjon, tilbakemeldinger og subjektiv mestringsevne. Det er flere teorier som er relevante for å belyse instruktørens motivasjon. Vi har valgt å bruke Herzbergs tofaktorteori, fordi teorien tar utgangspunkt i at motivasjonselementet ligger i selve jobben. Den er egnet til å belyse både indre og ytre forhold som kan påvirke instruktørens motivasjon.

I oppgaven belyser vi tilbakemeldingers innvirkning på instruktørens prestasjoner, utvikling og subjektive mestringsevne. Tilbakemeldinger og subjektiv mestringsevne er sentrale begreper i målsettingsteori. Teorien har derfor relevans opp i mot vår problemstilling. Målsettingsteori er også egnet til å belyse instruktørens motivasjon til å bli dyktige. Teorien vil derfor kunne supplere Herzbergs tofaktorteori ved at den tar utgangspunkt i mennesket som rasjonelt og tenkende. Intensjonen om å arbeide mot et bestemt mål har en helt sentral motivasjonskraft.

Subjektiv mestringsevne har vist seg å være utslagsgivende for blant annet læring og måloppnåelse (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 191). Foruten Herzbergs tofaktorteori og målsettingsteori supplerer vi derfor med en beskrivelse av læring og subjektiv mestringsevne da dette er relevant teori opp i mot vår problemstilling.

3.2 Motivasjonsbegrepet og motivasjonsteorier

Motivasjon brukes ofte i hverdagen synonymt med entusiasme og ønske om å prestere (Haukedal 2005, s. 85). Motivasjon kommer av det latinske ordet *movere*, som betyr ”bevege”. I det psykologiske språket snakkes det om hvilke *drivkrefter* som får oss til å handle og i hvilken retning (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 93). En definisjon på motivasjon i følge Jacobsen og Thorsvik er ”... en indre psykologisk prosess i det enkelte individ som skaper en drivkraft som får oss til å handle, som gir retning for handlingen og opprettholder og forsterker handlingen” (2009, s. 218).

I følge Kaufmann og Kaufmann er det i moderne psykologi vanlig å skille mellom fire ulike typer motivasjonsteorier i arbeidslivet; behovsteorier, kognitive teorier, sosiale teorier og jobbkarakteristika-modeller (2009, s. 93).

Behovsteorier retter fokuset mot tilfredsstillelse av et sett av dyptsittende og ubevisste grunnleggende behov. Dette kan for eksempel være helt grunnleggende biologiske behov, eller som et produkt av noe som er tillært over lang tid (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 94).

I tradisjonell kognitiv teori blir det understreket at handling ofte er et resultat av helt rasjonelle, bevisste valg. I kognitiv motivasjonsteori legges det vekt på at rasjonelle valg styrer vår atferd. Teoriene hevder at motivert atferd utløses av forventninger om blant annet måloppnåelse og belønning (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 97).

I motsetning til kognitive motivasjonsteorier hvor man er opptatt av individet i forhold til oppgaven, ser sosiale motivasjonsteorier på individets forhold til medarbeiderne. Individets subjektive opplevelse av likeverd og rettferdighet i forhold til andre kan virke motiverende eller demotiverende (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 108).

Jobbkarakteristika-modeller skiller seg fra de andre teoriene ved at den fokuserer på motivasjonselementene i selve jobben. Ulike faktorer kan virke motiverende eller demotiverende.

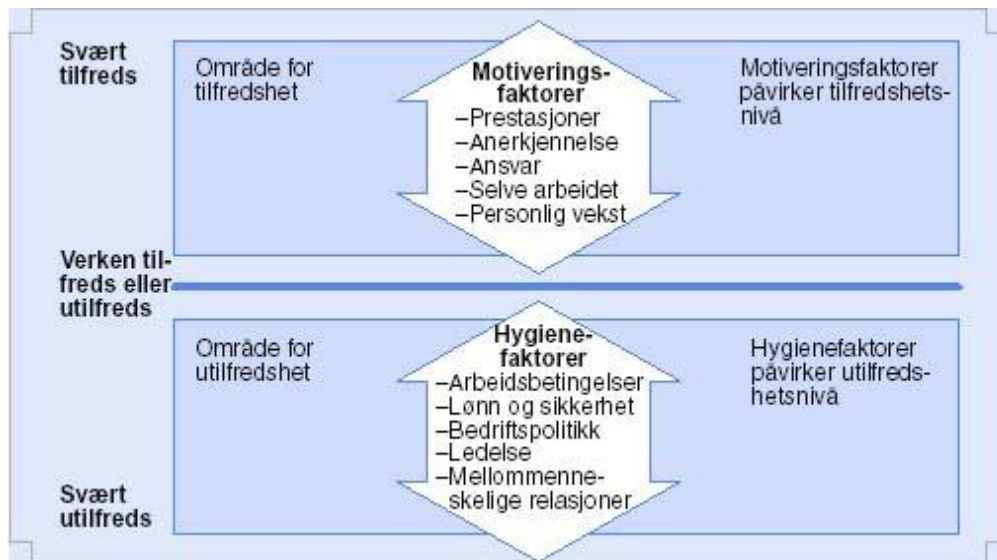
Det er viktig å merke seg at de ulike kategoriene av teorier ikke er konkurrerende, men teorier som til en viss grad kan utfylle hverandre og bidra til å få klarhet i det store bildet. Eksempelvis så kan noen teorier være velegnet til å forstå fravær, mens andre er effektive hjelpemidler når en ønsker å analysere valg, beslutninger og turnover (Haukedal 2005, s. 121).

3.3 Herzbergs tofaktorteori

På 1960-tallet gjennomførte Fredrick Herzberg en rekke studier vedrørende trivsel på arbeidsplassen. På daværende tidspunkt var det gjengs oppfatning at hvis man bare endret på forhold som gjorde arbeiderne misfornøyd, så ville trivselen øke. Hovedtesen til Herzberg var at jobbtfredshet fører til jobbproduktivitet (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 213). Dette betyr at en medarbeider som trives, også vil være en produktiv medarbeider.

Studien konkluderte med at tilfredshet og mistrivsel var relatert til ulike sett av forhold. Herzbergs forskning la i så måte grunnlaget for moderne tenkning om hvilke virkemidler man kan benytte for å motivere medarbeidere (Jacobsen og Thorsvik 2009, s. 226). Studien viste at de faktorene som i de fleste tilfellene ble nevnt som årsaker til trivsel, var andre enn de som ble sett på som årsaker til mistrivsel (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 108). Med bakgrunn i

dette mente Herzberg at man kunne dele faktorene inn i to grupper; motivasjonsfaktorer og hygiene­faktorer.



Figur 1: Herzbergs teori om motiverings- og hygiene­faktorer (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 109)

Eksempler på motivasjonsfaktorer er egne prestasjoner. Herunder tilfreds­stillingen ved måloppnåelse, samt å se resultater av sitt arbeid. I anerkjennelse ligger det å få ros fra andre for vel utført arbeid. Dette i motsetning til en generell følelse av ”å bli satt pris på”. Ansvar betyr å få jobbe selvstendig, ha medbestemmelse samt å ha kontroll over egen arbeidssituasjon. Selve arbeidet innebærer interessante, varierende, utfordrende og skapende arbeidsoppgaver. Dette punktet kalles også arbeidsoppgavens karakter. Vekst er også en motivasjonsfaktor. Dette innebærer læring av nye ferdigheter, men også personlig utvikling som kan gi muligheter til forfremmelse. Motivasjonsfaktorer er i følge Herzberg faktorer som kan skape trivsel hvis de er til stede, men ikke mistriivsel dersom de ikke er til stede (Kaufmann og Kaufmann 1998, s. 64 og 2009, s. 108).

Andre faktorer er relatert til utilfredshet i forhold til arbeidet. Under hygiene­faktorer finner man blant annet arbeidsbetingelser, lønn og sikkerhet, bedriftspolitik, ledelse og mellommenneskelige forhold. Dette kan kjennetegnes som ytre forhold som kan påvirke løsningen av arbeidsoppgavene. Eksempelvis så er lederens kompetanse og måte å lede på av betydning for underordnede. Likeledes vil eventuelle konflikter med kollegaer og et dårlig arbeidsmiljø påvirke hverdagen. Hygiene­faktorene er i følge Herzberg faktorer som kan skape mistriivsel i den grad de ikke er tilstede, men ikke trivsel om de er til stede (Kaufmann og

Kaufmann 2009, s. 108). Med andre ord så betyr dette at hygienefaktorene må ligge til grunn for at medarbeideren skal oppleve en nøytral tilstand. Deretter så vil tilstedeværelse av motivasjonsfaktorer være fremmende på tilfredshet og produktivitet.

3.4 Målsettingsteori

I kognitiv motivasjonsteori legges det vekt på at handlingene betraktes som styrt av bevisste forestillinger og rasjonelle kalkyler med hensyn til personlig måloppnåelse. Arbeidet man utfører er instrumentelt i oppnåelsen av belønninger knyttet til behov og ønsker (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 97). Dette betyr at man gjør vurderinger av hvorvidt arbeidet fører til belønning. Ulike mennesker kan ha ulike behov og preferanser, og man motiveres av ulike forhold. Det er derfor viktig å skille mellom indre og ytre belønning. Indre belønning er noe den enkelte gir seg selv. Dette kan være positive følelser knyttet til innsats eller oppnådde resultater. Ytre belønning mottas fra organisasjonen. Her skilles det mellom reelle belønninger og symbolske belønninger. Reelle belønninger omfatter det vi kan kalle materielle goder med pengemessig verdi. Lønn og fri bil er eksempler på dette. Symbolske belønninger kan være at du mottar ros fra sjefen for godt utført arbeid, eller får oppmerksomhet for en framragende prestasjon (Jacobsen og Thorsvik 2009, s. 230).

Målsettingsteori ble først utviklet av den amerikanske organisasjonspsykologen Edwin Locke i samarbeid med Gary P. Latham. I målsettingsteori legger man stor vekt på intensjoner og mål. Det gir ofte motivasjon i det å jobbe mot et bestemt mål, og ikke bare ”ta det som det kommer”. Mål er for Locke noe som mennesker strever mot fordi de er forbundet med emosjoner eller realiserer sterke ønsker, og representerer avslutningen på en handlingssekvens (Haukedal 2005, s. 110). Mål er tidligere beskrevet som en ønsket fremtidig tilstand. Tidsfrister, budsjetter og prestasjonsmålinger er eksempler på mål. Normer som er en uformell standard for oppførsel kan også representere mål på arbeidsplassen.

Det er tre viktige prinsipper knyttet til måloppnåelse. Det første er at spesifikke mål fremmer ytelse bedre enn generelle mål. Det andre punktet er at vanskeligere mål har større motivasjonseffekt enn lette mål. Det siste prinsippet er at tilbakemelding om resultater fører til større ytelse enn ingen tilbakemelding. Dette da konkret tilbakemelding gir en informativ rettesnor for korreksjon av atferd og er også nødvendig for ny læring (Kaufmann og Kaufmann 2009 s. 100). I tillegg til de tre viktige prinsippene nevnt ovenfor, så er medarbeidernes forpliktelse til målet, samt individets subjektive mestringsevne også av betydning med tanke på måloppnåelse.

3.5 Læring og subjektiv mestringsevne

I dette kapitlet vil vi gå dypere inn i begrepet subjektiv mestringsevne (SME). I følge Kaufmann og Kaufmann betyr SME individets egenopplevelse av evne til problemløsning på et gitt område (2009, s. 97). Matlaging eller undervisning kan være eksempler på dette. En person med høy SME oppfatter seg selv om kompetent og dyktig i oppgavene sine, mens en person med lav SME er usikker på seg selv og tviler på sin egen kompetanse.

SME har vist seg å være utslagsgivende for blant annet læring, herunder å sette seg mål, innsatsen som legges i oppgaven og hvor utholdende individet er i måloppnåelsen (Kaufmann og Kaufmann, 2009). I forhold til målsettinger vil en person med lav SME være forsiktig med å sette seg høye mål, og vil kanskje heller aldri våge å gå i gang med å lære seg mestring av en vanskelig oppgave. Det motsatte vil være tilfelle for en person med høy SME. Med tanke på innsats så vil en person med høy SME legge stor innsats i å lære seg å mestre vanskelige oppgaver. De med lav SME tror ikke de klarer det, og ser ingen hensikt med å yte stor innsats. Det hjelper jo ikke uansett! SME påvirker også utholdenheten til individet. De med høy SME har urokkelig tro på at de vil lykkes til slutt. De gir seg ikke! De med lav SME gir seg så snart de møter motgang.

I tilbakemeldingsseanser vil personer med høy og lav SME ha ulike måter å reagere på. En med lav SME vil ta ting negativt og bli defensiv. Det motsatte gjelder for en med høy SME. Disse vil reagere positivt og offensivt på negative tilbakemeldinger (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 101).

Bandura peker på fire hovedkilder til høy SME (Kaufmann og Kaufmann 1998, s. 183). Den første kilden retter seg til tidligere erfaringer. Dersom man har lykket med liknede oppgaver tidligere, gir dette høy SME. En annen kilde er å se kollegaer mestre oppgavene. Gode prestasjoner smitter gjerne over på andre. Overbevisning fra en person man stoler på og kanskje ser opp til viser seg også å ha betydning for individets SME. Den siste kilden som Bandura refererer til er det han kaller *fysiologiske tilstander*. Dette betyr at en positiv emosjonell sinnstilstand virker gunstig inn på en rekke viktige jobbfunksjoner. Positiv affekt kan formidle en generell følelse av trygghet på og tillit til seg selv og egen mestringsevne. Slik kan den virke fremmende på læring og problemløsning i arbeidslivet.

4 Metode

4.1 Valg av metode

Valg av metode vil være en følge av hva formålet med en problemstilling eller oppgave er. Som det fremgår av problemstillingen vår ønsker vi å se om det finnes fellestrekk eller egenskaper ved motivasjon, tilbakemeldinger eller subjektiv mestringsevne hos de fire instruktørene som vi har valgt å ha med i vårt utvalg.

For å få de beste og mest objektive svarene fra instruktørene i vårt utvalg, har vi latt dem beskrive med egne ord, så langt det lar seg gjøre, hva det er som motiverer dem og hva tilbakemeldinger kan ha å si for deres prestasjoner og faglige utvikling. Jacobsen skriver at ”informasjon som kommer uoppfordret fra en respondent, vil ofte tillegges større gyldighet” (2005, s. 219). Vi mener at subjektive meninger vanskelig kan la seg tallfestes eller måles i tallstørrelser. Med et utdypende svar kan vi derimot undersøke om det er elementer i svaret og bakenforliggende faktorer som vi kan drøfte opp mot relevante teorier.

Ian Dey har beskrevet forskjellen på tall og ord på følgende måte: ”Mens kvantitative data opererer med tall og størrelser, opererer kvalitative data med meninger. Meninger er formidlet i hovedsak via språk og handlinger” (Jacobsen 2005, s. 126).

4.2 Kvalitativ metode

Et ønske om å få fram en beskrivelse av situasjonen for å eventuelt forstå de bakenforliggende faktorene kalles en beskrivende problemstilling (Jacobsen 2005, s. 61). I første rekke er vårt fokus å finne ut mer om de eventuelle bakenforliggende faktorene, utdype disse og se om det er funn som kan indikere fellestrekk ved vårt undersøkelsesutvalg. Jacobsen kaller dette en eksplorerende tilnærming, i motsetning til testende tilnærminger som har til hensikt å se omfanget eller rekkevidden av et fenomen (2005, s. 61).

Eksplorerende tilnærminger og problemstillinger søker å få fram nyanserte data og går i dybden. For å få fram disse nyansene er det nødvendig å konsentrere seg om noen få undersøkelsesenheter. Denne konsentrasjonen om få enheter kalles et intensivt undersøkelsesopplegg (Jacobsen 2005, s. 62). Undersøkelsesopplegg kan ofte framstilles langs dimensjonene antall enheter og antall variabler. Intensive undersøkelsesopplegg kjennetegnes først og fremst med at det er få enheter som undersøkes, men at disse enhetene kan inneha mange variabler (Jacobsen 2005, s. 87). Resultatet av metoden kan best beskrives

med ord, heller enn tall og grafer, såkalte kvalitative data. Dette samsvarer med Ian Deys beskrivelse av kvalitativ og kvantitativ metode. Jacobsen hevder at det finnes to svaralternativer på hva det vil si å gå i dybden på et fenomen. Det ene alternativet er å forsøke å få fram flest mulig nyanser og detaljer. Det andre alternativet er i følge Jacobsen å gå i dybden for å forsøke å få en helhetlig forståelse mellom undersøkelsesenheter og konteksten rundt (2005, s. 90). Det er først og fremst det helhetlige bildet vi er ute etter i vår undersøkelse.

Innen kvalitativ tilnærming deler Jacobsen datainnsamlingen i to hovedgrupper: Innsamling av primærdata og innsamling av sekundærdata. Sekundærdata er først og fremst undersøkelser av sekundære kilder også kalt kildegransking. Innen innsamling av primærdata har Jacobsen valgt å konsentrere seg om observasjon, individuelle intervjuer og gruppeintervjuer (2005, s. 62). Vi har valgt det individuelle intervjuet som vårt utgangspunkt. Gjennom individuelle intervjuer søker vi å få data som vil være med på å belyse problemstillingen i denne oppgaven.

Mens det tidligere var vanlig å snakke om induktive eller deduktive tilnærminger, brukes i dag heller begrepene åpne (induktive) og lukkede (deduktive) tilnærminger til datainnsamling (Jacobsen 2005, s. 35). Ulempen ved en lukket tilnærming vil være at du har forberedt ulike kategorier du vil ha svarene delt inn i. Ved å lage kategorier på forhånd kan kategoriene dine være preget av antagelser eller såkalte *før-dommer*, en ubevisst avgrensning. Slike kategoriseringer vil være naturlig når du vil undersøke hyppigheten av et fenomen eller overfladiske nyanser. Til en lukket tilnærming er det kvantitative metoder som er best egnet (Jacobsen 2005, s. 35). Fordelen med en åpen tilnærming i innsamlingen av data vil være at du går inn i undersøkelsen med et åpent sinn. På denne måten vil du sannsynligvis være mer mottakelig for ny, uventet eller kanskje overraskende informasjon. Datainnsamlingen vil da være preget av spørsmål som er åpne, det vil si uten faste svaralternativer (Jacobsen 2005, s. 35). Det er derfor naturlig for oss å velge det åpne kvalitative, intensivt eksplorerende, undersøkelsesopplegget. Som vi skriver i avsnittet om problemstilling "... velger vi å konsentrere oppgaven om motivasjon, tilbakemeldinger og subjektiv mestringsevne". Det som er interessant for oss er å se i hvilken grad tilbakemeldinger kan påvirke instruktørens SME. I utgangspunktet har vi en antakelse om at instruktørene har en høy SME.

4.3 Fordeler og ulemper ved metodevalg

Å gå i dybden ved å benytte en kvalitativ intensiv metode har både sine fordeler og ulemper. En av de største ulempene ved metoden vil være at selve intervjuprosessen vil være svært ressurskrevende. Inngående intervjuer er åpenbart tidkrevende, og dette vil ofte føre til at man med hensynet til tidsbruken må nøye seg med et lite utvalg undersøkelsesenheter. I vår undersøkelse har vi endt opp med fire. Det lille utvalget vil selvfølgelig føre til at det ikke automatisk vil være mulig å generalisere eventuelle funn i undersøkelsen. Dette er det Jacobsen beskriver som *generaliseringsproblemet*. Vi håper likevel at vi i våre funn kan trekke noen forsiktige konklusjoner, og se om det er egenskaper som er felles for vårt undersøkelsesutvalg. Siden HBS drives etter standarder og normer som er utarbeidet av Forsvaret, vil det kanskje ikke være usannsynlig at egenskaper hos instruktører ved HBS som vi har valgt å intervju, kan være overførbare til andre avdelinger i Hæren.

Et annet åpenbart problem ved et åpent intervju vil være tolkningen av svarene som kommer inn. Intervjuer som varer om lag én time vil bestå av mange ord, ofte 10-15 maskinskrevne A4 sider om de skal transkriberes (Jacobsen 2005, s. 130). Dette er en formidabel mengde data som skal tolkes. Vi har valgt å gjøre opptak av alle intervjuene i tillegg til at det ble tatt notater. Til tross for at transkribering er en formidabel arbeidsoppgave valgte vi å transkribere intervjuene våre. For oss tok det om lag 4,5 timer å transkribere et intervju på om lag 60 minutter. Vi endte opp med 8-10 A4 sider per intervju. Grunnen til at vi valgte å transkribere intervjuene, var først og fremst å sørge for å gjenoppleve intervjusituasjonen og ikke gå glipp av nyanser som kan vise seg å inneholde vesentlig informasjon. En annen grunn er de ulike læringsstilene mennesker har. Noen har en auditiv læringsstil og får lett med seg innholdet i samtaler og intervjuer. Andre er mer avhengige av synsinntrykk, det visuelle. Det skrevne ord oppfattes da lettere enn det som bare er hørt. En tredje god grunn for at vi valgte å transkribere intervjuene er at man ofte husker bedre det man skriver ned.

Siden mennesker er ulike av natur, er vi opplært i å se etter noen bestemte data, mens andre data overses. Denne kompleksiteten vil igjen føre til at skjønn må benyttes. Vi er klar over denne svakheten i metodevalget, men fordelene av å la respondentene uttrykke seg fritt er viktigere enn risikoen for at vi utviser skjønnsmessige feil i fortolkningen av svarene. Skjønn kan på sin side elimineres til en viss grad i kvantitative undersøkelser hvor store mengder data kan kjøres gjennom ulike dataprogrammer for å se etter gjentakelser, fellestrekk eller lovmessigheter. Dette er noe vi med våre begrensede ressurser både innen tid og økonomiske

midler ikke får gjort. Med et lite undersøkelsesutvalg kan nærheten til respondentene (instruktørene) dessuten føre til problemer med vår objektivitet, eller at vi mister evnen til kritisk refleksjon.

Allikevel kan fordelene ved en kvalitativintensiv tilnærming veie opp for de overfor nevnte ulemper. Selve åpenheten ved intervjuet vil være en fordel - intervjuobjektet vil stå fritt til å uttrykke seg og komme med sin mening. Disse meningene vil framstå nyanserte, de er intervjuobjektets tolkninger og meninger. Jacobsen hevder også at en kvalitativ tilnærming vil framstå som fleksibel i den forstand at de svar intervjuobjektet kommer med, kan være med på å endre eller revidere en opprinnelig problemstilling. Denne prosessen beskriver Jacobsen som interaktiv, det vil si at problemstillingen kan endres etter hvert som undersøkelsen går sin gang og analyseringen av innkomne data blir klare (2005, s. 129). Jacobsen hevder at fordelene ved ”kvalitative, åpne tilnærminger gir bedre data i den forstand at de har høyere relevans for dem som blir undersøkt” (2005, s. 128).

Et annet moment som vi mener kan være med på øke gyldigheten på undersøkelsen, er at Kari-Anne har vært instruktør ved HBS i overkant av tre år. Hun ble nylig ansatt i stillingen som nestkommanderende i Utdanningsseksjonen ved HBS, og har meget god kjennskap til skolen og undervisningssituasjonen. Hennes kjennskap til skolen og systemet rundt kan ha påvirket hennes antakelser av hvordan skolen og systemet framstå, såkalte *før-dommer* (Jacobsen 2005, s. 69). Disse før-dommene kan ha vært medvirkende til at vi implisitt, eller ubevisst, har valgt bort temaer eller gjort avgrensinger som kan være med på å påvirke resultatene vi har fått i undersøkelsen.

En mulig feilkilde i undersøkelsen og intervjusituasjonen kan nettopp være det faktum at Kari-Anne nå er instruktørens overordnede. Slik Kjell-Arne oppfattet intervjusituasjonen, og med bakgrunn i svarene vi fikk, er det ingenting som tyder på at instruktørene følte det ubehagelig å bli intervjuet av henne. Det var en uformell tone under hele intervjuet. Svarene gir uttrykk for ærlighet, med både ris og ros til nærmeste leder og ledelsen ved HBS generelt.

I en undersøkelse er det viktig å ta de sentrale begrepene gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) med i betraktningen. Gyldighet er kort fortalt om vi måler det vi tror vi måler (Jacobsen 2005, s. 167). Med pålitelighet menes det at undersøkelsens innsamlete data må være til å stole på (Jacobsen 2005, s. 141). Om undersøkelsen er pålitelig med gode data vil den framstå som gyldig. For å få best mulig data har Jacobsen kommet fram til noen punkter

han mener vil være avgjørende for gyldigheten og påliteligheten. Det første punktet er at data bør komme fra kilder med god kunnskap om emnet. Det er vesentlig at disse kildene er førstehåndskilder med nærhet til emnet. At kildene ikke har motiver for å lyve er en tredje vesentlig forutsetning. Jacobsen mener også det er viktig at data kommer fra flere uavhengige kilder og fra en sen fase i undersøkelsesprosessen. Hans siste punkt er at data som kommer uoppfordret fra respondenten tillegges regnes som mer pålitelig (2005, s. 219). Det siste punktet er en av grunnene til at vi valgte intervjuguide med en temabasert samtale som innfallsvinkel i undersøkelsen.

Ut fra Kari-Annes gode kjennskap til HBS, og hennes nære relasjoner til instruktørene mener vi at vi har funnet så gode kilder det lar seg gjøre når det gjelder kunnskap om HBS og instruktørrollen. De gode relasjonene og nærheten som preger forholdet instruktørene seg i mellom, gir ikke grunn til å mistenke instruktørene for løgn eller uærlige svar. I følge Jacobsen forekommer løgn eller uærlige svar først og fremst når tabubelagte temaer som grenser til lovbrudd tas opp. Et eksempel kan være å skulke jobben (Jacobsen 2005, s. 218). Siden vi ikke tok opp temaer som hører inn under denne kategorien, har vi lite holdepunkter for å kunne påstå at kildene hadde motiver for å lyve. Vi vil hevde at kildene også er relativt uavhengige siden de er ansatt med vidt forskjellig ansvarsområde og fagfelt. Siden vi har valgt en kvalitativ tilnærming i denne oppgaven med fokus på et individuelt, åpent intervju, skulle det ligge til rette for at kildenes svar kommer uoppfordret.

4.4 Intervjuguide

For å få fram mest mulig nyanserte og åpne svar som allikevel er styrt i det vi mener er en ønskelig retning, vil en intervjuguide for oss være riktig framgangsmåte. En intervjuguide kan defineres som ”en oversikt over hvilke tema vi skal innom i løpet av intervjuet” (Jacobsen 2005, s. 145). Intervjuguiden befinner seg således midt på skalaen for hvor åpent eller lukket et intervju skal være. Med åpent intervju menes det at en samtale løper fritt, mens et lukket intervju i svært stor grad er spørsmål med faste svaralternativer. En intervjuguide kan allikevel struktureres i større eller mindre grad. Jacobsen gir tre eksempler på ulik strukturering av en intervjuguide: Svært lav strukturingsgrad er et intervju som hovedsakelig består av noen få hovedspørsmål og noen hjelpespørsmål. Sterk strukturingsgrad nærmer seg et lukket intervju med faste spørsmål i en spesiell rekkefølge. Midt mellom disse finner vi intervjuguiden med middels strukturingsgrad, en liste med temaer vi skal innom, men at intervjuobjektet selv kan ta opp tema. For at respondentene

(instruktørene) i vårt utvalg skal få beskrive så langt det lar seg gjøre med egne ord hva det er som motiverer og driver dem til innsats, og hva det er de tror kan være egenskaper ved dem som gjør at de regnes som dyktige, har vi valgt å benytte oss av en intervjuguide med middels strukturingsgrad. Vi valgte å ha noen faste, strukturerte åpningsspørsmål, før vi gikk over til en temabasert samtale med noen tema vi lot samtalen dreie seg rundt. Om samtalen gikk i stå benyttet vi oss av utdypende spørsmål. Utdypende spørsmål og oppfølgingsspørsmål var også viktige for å holde seg til temaet. Vi valgte allikevel så langt det lot seg gjøre unngå å avbryte under intervjuet. Jacobsen fastslår allikevel at intervjuet vil være av kvalitativ art så lenge respondentene (instruktørene) kan svare med egne ord (2005, s. 147).

Vår intervjuguide (se vedlegg 2) består av åtte spørsmål eller kategorier som alle er forankret i vår problemstilling. Disse kategoriene har mellom tre og ni oppfølgingsspørsmål som vi har som en sjekklister over at vi har fått svar på det vi ønsker. På to av intervjuene opplevde vi at intervjuet forløp mer som en samtale enn et intervju. I de to andre intervjuene måtte vi flere ganger ty til oppfølgingsspørsmålene våre. Intervjuene forløp derfor mer som et klassisk intervju med spørsmål og svar, heller enn en samtale.

4.5 Intervjusituasjonen

Vi ville at intervjuene våre skulle gi så gode og valide data som mulig. For å redusere konteksteffekten mest mulig valgte vi å gjennomføre intervjuene i kjente og trygge omgivelser for våre enheter, og valget falt da på et klasserom ved HBS. Konteksteffekten sier helt generelt at kunstige omgivelser kan medføre kunstige svar (Jacobsen 2005, s. 147). Et annet viktig moment var at våre enheter skulle føle tillit til intervjuer. Tillit er noe som opparbeides og utvikles over tid gjennom samhandling og interaksjon (Jacobsen 2005, s. 149). Det naturlige for oss ble da at Kari-Anne gjennomførte intervjuene, mens Kjell-Arne tok notater og fulgte med om vi fikk med alle spørsmål og kategorier i intervjuguiden. Kari-Anne har jobbet nært sammen med alle fire instruktører i tre til seks år, og skulle derfor ha godt personlig tillitsforhold til dem. Kjell-Arne som kom utenfra kunne derfor observere intervjusituasjonen på en habil måte. Intervjuene var godt planlagt og tidspunktene var kjent i god tid for alle fire instruktører. To av instruktørene ønsket å forberede seg ved å lese gjennom intervjuguiden før intervjuet. De to andre ønsket en kort muntlig gjennomgang av hva formålet med intervjuet var og hvilke temaer som skulle tas opp. I følge Jacobsen egner planlagte intervjuer seg best når man ønsker å få svar på planlagte og gjennomtenkte synspunkter (2005, s. 228).

4.6 Utvalg

Vårt utvalg består av fire instruktører ved HBS. Det vi har hatt som utgangspunkt er at utvalget, selv om det er lite, skal representere et tverrsnitt av instruktørene. Vi refererer her til kjønn, militære og sivile instruktører, samt fast og midlertidig ansettelse. Vi har valgt ut tre mannlige og en kvinnelig instruktør. Tre av disse er offiserer og en er sivil. Av disse er tre fast ansatt og en er ansatt på midlertidig kontrakt.

For å kunne si noe om tilbakemeldingenes effekt over tid var det også viktig å velge ut instruktører som har vært ansatt over flere år. Den gjennomsnittlige ansettelsestiden på de fire instruktørene er fire år og ni måneder, mot Hærens norm som ofte er to år før overføring til ny stilling. Den lange ansettelsestiden tror vi kan være med på å øke gyldigheten på svarene. Instruktørene har i løpet av denne tiden opparbeidet seg erfaring med denne type instruksjon. De har også vært gjennom mange runder med tilbakemeldinger og evalueringer.

Alle instruktørene har i undervisningssituasjonen det siste året fått meget og særdeles gode tilbakemeldinger fra befalelevne. Instruktørene i vårt utvalg har også fått tilsvarende tilbakemeldinger på sin årlige tjenesteuttalelse. Det er ikke gitt at alle instruktørene ved HBS får denne tilbakemeldingen fra befalelever og overordnede. Det kan derfor bety at utvalget ikke representerer et tverrsnitt i forhold til dyktighet, og dette kan være en mulig feilkilde i oppgaven. Videre kan det faktum at instruktørene allerede er dyktige påvirke videre undersøkelser. Dette gjelder spesielt i forhold til tilbakemeldingers innvirkning på instruktørens subjektive mestringsevne. Det er ikke urimelig å anta at dyktige instruktører har høy subjektiv mestringsevne. Resultatene hadde nødvendigvis ikke blitt de samme om utvalget også hadde inkludert uerfarne instruktører eller instruktører som har fått dårlige tilbakemeldinger fra befalelever og overordnede.

Vi har valgt å bruke begrepet *instruktør* om instruktørene vi intervjuet. Dette er først og fremst fordi vi føler at begrepet høres noe mindre ”klinisk” ut enn begrepene *undersøkelsesenheter* og *respondent* Jacobsen benytter gjennomgående i sin bok (2005).

5 Presentasjon og drøfting av intervjudata

5.1 Innledning

Intervjuene våre viser at alle instruktører uttrykker tilfredshet med å undervise ved HBS. De opplever likevel ulike utfordringer, på godt og vondt, knyttet til sin arbeidssituasjon. Disse utfordringene påvirker i varierende grad deres motivasjon. Modulevalueringer fra befalelevne viser seg å ha en viktig funksjon i starten når instruktørene er uerfarne. Videre så har vi identifisert at evalueringene etter en viss periode ikke lengre har den virkningen på instruktørene som man skulle anta. Instruktørene har vært ansatt ved HBS i flere år. De har opparbeidet seg mye erfaring og alle fremsto med stor selvsikkerhet under intervjuene. Vi har valgt å konsentrere oss om funn knyttet til disse temaene:

- Motivasjon: Arbeidsoppgavens karakter og autonomi, arbeidsmiljø, lønn, anerkjennelse og ledelse.
- Målsettinger: Mål og prestasjoner, normer, tilbakemeldinger og subjektiv mestringsevne.

Innledningsvis under hvert tema kommer vi til å presentere intervjudata og drøfte dette. Deretter vil vi se funnene våre i forhold til den tidligere presenterte teorien.

Funn knyttet til temaet motivasjon vil kunne gi oss svar på delproblemstillingen om instruktørens motivasjon. Funn knyttet til temaet målsettinger vil kunne gi oss svar på alle delproblemstillingene. Hovedfokuset vil likevel være rettet mot de to siste delproblemstillingene. Disse omhandler tilbakemeldingenes innvirkning på instruktørens prestasjoner, utvikling og subjektive mestringsevne.

5.2 Intervjudata om motivasjon

I forbindelse med delproblemstillingene ønsket vi å finne svar på spørsmålet *Hva motiverer instruktørene til å bli dyktige?* Funnene i dette avsnittet er knyttet til dette spørsmålet. Av funnene våre er det naturlig å dele de inn i arbeidsoppgavens karakter og autonomi, arbeidsmiljø, lønn, anerkjennelse og ledelse. De samme punktene finner man også i Herzbergs tofaktorteori. Prestasjoner er også et av Herzbergs punkter. Det viser seg at instruktørens prestasjoner også er av stor betydning for motivasjonen. Flere av instruktørene sier at de er stolte av og meget fornøyde med å se resultater av sitt arbeid. Dette funnet vil likevel ikke bli drøftet her. Vi kommer til å si mer om dette i avsnittet om målsettinger. Det samme gjelder

for punktet ledelse. Vi viser til noen funn i dette avsnittet for å kunne drøfte dette opp i mot tofaktorteorien. Ytterligere funn vil bli belyst under temaet målsettinger. Dette da ledelse også er relevant opp i mot målsettingsteori.

5.2.1 Arbeidsoppgavens karakter og autonomi

Et tydelig funn som kom fram i løpet av intervjuene var at instruktørene opplevde at arbeidsoppgavens karakter var en framtreddende motivasjonsfaktor. I begrepet arbeidsoppgavens karakter legger vi oppgaver som har direkte tilknytning til arbeidet, som undervisningssituasjonen, forberedelse, om arbeidet er utfordrende, varierende, skapende og lystbetont, samt om det er en følelse av autonomi. Autonomi kan forklares som følelsen av kontroll og ansvar for sin egen arbeidssituasjon (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 112). Undervisningssituasjonen og samspillet med elevene og det som skjer i klasserommet oppleves som en stor motivasjonsfaktor. To av instruktørene uttrykte det på denne måten:

Det er i selve klasserommet og dynamikken med elevene. Følelsen av å gi dem noe, bidra til utviklingen. Det er kjempekjempe motiverende og inspirerende. (Instruktør 1)

Det som motiverer meg er når jeg ser resultater opp i mot elevene. En så enkelt ting som for eksempel stridsløypa. Jeg ser en elev går i fra å være særdeles dårlig til å bli veldig bra på under en time. Ja, det er et kick! Det er sånne ting som motiverer. Og når elever er deltakende i timen og kommer med mye smart, det er også motiverende. (Instruktør 2)

Denne dynamikken hvor instruktøren ser at elevenes resultater forbedres og at de utvikler seg i rollen som framtidige ledere, fører også til at instruktørene jobber mye med forberedelser for å kunne presentere et best mulig produkt for elevene.

Ikke å fremstå som en dust og elevene ikke skal bli skadelidende. For hvis det blir dårlig, så er det jeg som får høre det. Så det er vel i bunn og grunn det. Så enten gjør vi det 100 % eller så gjør vi det ikke i det hele tatt. (Instruktør 2)

Jeg har jobbet mye overtid det året her. Og det er ene og alene at elevene ikke skal være skadelidende. At de skal få mest mulig ut av det. Så det er hovedsakelig elevene som er motivasjonen. (Instruktør 2)

Planlegging og forberedelser gir en formidabel effekt og trygghet, og effekten av å ha gjort gode forberedelser i forkant gjør at gjennomføringa blir så markant mye bedre. Et mål jeg har satt meg er at jeg ønsker å levere gode produkter hele tida. (Instruktør 3)

Et annet tydelig funn på arbeidsoppgavens art var at instruktørene i stor grad blir motivert av en viss grad av autonomi, samt at arbeidsoppgavene er interessante og utfordrende.

Påvirkningskraft er kjempeviktig. Jeg har noe jeg skulle ha sagt. Og noe jeg skal bidra med. Hverdagen er forutsigbar. Oversiktlig. Jeg har stor påvirkningskraft og det betyr mye. Det andre er at jeg har fått nye oppgaver hele tiden. Nye utfordringer. (Instruktør 1)

Det viktigste som motiverer meg med jobben her er vel egentlig at jeg synes det er et interessant arbeid, et interessant fagfelt og at det er utfordrende. Det viktigste for meg er at det jeg gjør skal være lystbetont, interessant og utfordrende. Primært de to siste. (Instruktør 3)

Utfordringer, litt nye impulser. Sånn går jeg ut fra at det er med alle jobber? Gjør man det samme om og om igjen, er det ikke alltid like gøy i lengden. Så litt nye impulser er greit nå og da. (Instruktør 4)

Det er vel å merke seg at ikke alt ved arbeidsoppgavens karakter var like motiverende. Dette viste seg da vi stilte kontrollspørsmålet *Hva er det som demotiverer deg?* Et trekk ved svarene var at repetisjon, rutine og gjentakelse var en klart demotiverende faktor:

Å trække samme sporet år etter år. Det fikk jeg gjort i tre år før jeg byttet stilling. Men før det så var det om igjen og om igjen. Jeg alene i klasserommet, holde de samme leksjonene. Dag inn og dag ut. Og hadde det fortsatt ett år til, så vet jeg ikke om jeg hadde holdt motivasjonen oppe. (Instruktør 2)

Repetisjon er også en faktor instruktør 3 fant demotiverende. I tillegg oppleves det demotiverende om arbeidsoppgavene ikke er interessante og utfordrende:

Det som ikke er interessant og ikke er utfordrende er demotiverende. Og det er det jo hvis det blir for monotont og for mange gjentakelser i jobben, samt hvis det blir for mye rutinemessig uten at det blir noen utfordringer, så blir jeg demotivert. (Instruktør 3)

Under intervjuet med instruktør 4 kom det fram at han til tross for at arbeidsoppgavens karakter i seg selv kan være en demotiverende faktor, gir jobben muligheter som familien kan nyte godt av. Helheten i arbeidssituasjonen gjør det levelig å holde ut med de mest demotiverende faktorene innen undervisning og repetisjon:

Egentlig er modellen vi underviser i demotiverende i seg selv. Med samlebandsprinsipp og x-antall repetisjoner av alle leksjoner. Så det er egentlig utfordrende nok å få motivert seg for det vi holder på med. Men det er liksom helheten som gjør det spiselig for min del, og som gjør at jeg trives her. (Instruktør 4)

5.2.2 Arbeidsmiljø

Et godt arbeidsmiljø har mye å si for trivselen på arbeidsplassen. Som vi var innom i kapitlet om metode, er det normalt i Hæren å tjenestegjøre i samme stilling i to år før man søker seg til ny stilling i samme avdeling, eventuelt ny stilling i en annen avdeling. Instruktørene vi har intervjuet har i gjennomsnitt vært ansatt ved HBS i fire år og ni måneder.

Det er i overkant av det dobbelte av hva som er vanlig ved Hærens avdelinger. Det kan være mange enkeltfaktorer som er medvirkende årsaker til dette, men i løpet av analysen av intervjuene gjorde vi et funn som viser at alle trives svært godt ved HBS. Alle fire instruktører trekker fram det gode arbeidsmiljøet ved HBS som en motivasjonsfaktor ved jobben:

Det er også det mellommenneskelige ved organisasjonen, arbeidsmiljøet, dyktige folk som går lenger enn bare på overflaten i faget sitt, som går i dybden, som du kan ha gode diskusjoner med, god faglig utvikling. Ærekjære mennesker som inspirerer. (Instruktør 1)

Arbeidsmiljø har mye å si, det har alt å si. Hadde det vært surt og trist her, så hadde jeg ikke vært her på fjerde året. Det er en bra gjeng med folk. Veldig uformelt miljø. Det gjør det moro å gå på jobb. (Instruktør 2)

Jobben har vært interessant og utfordrende så langt. Bra arbeidsmiljø og ja... trivsel! (Instruktør 3)

Jeg trives godt her! Da jeg begynte her var det litt sånn vaklende her kanskje, og så tok det seg opp og det har vært et kjempemiljø i tre år. (Instruktør 4)

I sitt videre svar kom instruktør 4 inn på en faktor som indirekte kan gå på arbeidsmiljøet:

Det tror jeg rett og slett går på skolesjefen, som motiverer meg, som har motivert meg mest de åra her, ikke hvem som har vært seksjonssjef. Det har vært ledelsen ved HBS og hva rett og slett skolesjefen planter nedover i Utdanningsseksjonen. (Instruktør 4)

5.2.3 Lønn

Da spørsmålet om lønn kom opp, fikk vi ikke noen entydige funn. Den ene instruktøren svarte kort og godt *nei* på spørsmålet om lønn var en motivasjonsfaktor. En av de andre svarte følgende:

Nei, faktisk ikke. Jeg tenker ikke lønn når jeg sitter og jobber til langt utpå kvelden. Jeg tenker ikke at nå blir det mange overtidstimer og mye penger. Nei, jeg er på alt av beslutning og alt av døgn, så lønn har ikke streift meg en eneste gang. Så lønn er ikke en drivkraft, nei. Jeg må jo overleve, men det er ikke noe motivasjon for meg. (Instruktør 2)

Svarene til de to andre instruktørene viser at lønn til en viss grad er en motivasjonsfaktor for dem. Instruktør 3 svarte at å jobbe overtid ("ta øvingsdøgn") til en viss grad kan være en motivasjonsfaktor, så lenge det ikke går utover familien.

Ja, det er jo for så vidt det. Inntil en viss grense da, opp mot familien. Fordi det går et skjæringspunkt der, om man tjener 1,5 millioner og aldri ser ungene sine kontra å tjene 700.000 i året og ha et fungerende familieliv, så er det meste ok. Så lenge man er over fattigdomsgrensa og den er vel på 500.000? (Instruktør 3)

Instruktør 3 sier allikevel at å være med på øvelser kan være en motivasjonsfaktor siden overtidsbetalingen for dette er svært god. Denne overtiden bør allikevel ikke gå utover kvalitetstiden med familien, noe han erkjenner at det dessverre har gjort.

Jeg har jo en dialog med kona, og hun sier jo fra hvis hun føler det blir for mye. Men det er jo belastende å være såpass mye borte fra hjemmet som jeg har vært, det er ikke til å stikke under en stol.
(Instruktør 3)

En annen instruktør uttrykte at lønn ikke er en motivasjonsfaktor i seg selv, for da hadde han ikke lenger vært ansatt ved HBS. Om det mot formodning skulle dukke opp en bedre lønnet stilling er han ikke fremmed for å skifte jobb.

To av instruktørene svarte nei og to av instruktørene svarte ja på spørsmålet om lønn er en motivasjonsfaktor. For de som svarte ja kan det likevel se ut som om lønn ikke er den primære motivasjonsfaktoren, men at den til en viss grad betyr noe for motivasjon.

5.2.4 Anerkjennelse

Når det kommer til anerkjennelse var det et klart trekk hos alle instruktørene at de savnet anerkjennelse for jobben de gjorde. Det rent faglige som går på det undervisningsmessige hadde de god kontroll på. De vet at de er faglig svært dyktige, og tilbakemeldinger fra elevene bygger opp under dette. I tillegg fører det gode arbeidsmiljøet ved HBS til at ingen er redde for å spørre kollegaer om råd og veiledning innen faglige eller pedagogiske spørsmål.

Det samtlige instruktører savnet var den anerkjennelsen og engasjementet de følte burde komme fra ledelsen. Som en av instruktørene uttrykte det: ”Det ville ha gitt meg mer om ledelsen hadde vært litt mer engasjert”. Selv om ledelsen ikke har kapasitet til å ha oversikt over det faglige innholdet i de ulike leksjonene, var det et savn at ledelsen ikke i stor nok grad tok seg tid til å gi anerkjennelse. Anerkjennelse i denne sammenhengen er da rett og slett å føle at man blir lagt merke til. Det er ikke mer enn et klapp på skulderen eller å få høre at en jobb er godt utført. For at denne anerkjennelsen skal oppleves reell er det da vesentlig at ledelsen er tilstede under noen undervisningsleksjoner. På denne måten vil ledelsen signalisere interesse, samtidig som instruktørene vil føle seg sett og føle at ledelsen bryr seg.

Ledelsen er kjempeviktig for å ha noen å sparre med underveis, og derfor er det viktig for motivasjonen min med en god leder som viser interesse og som virker oppriktig interessert da. (Instruktør 1)

Når jeg ikke får tilbakemeldinger og respons fra ledelsen, da kommer den anerkjennelsen og positive tilbakemeldinger fra elever og kollegaer isteden. (Instruktør 3)

5.2.5 Ledelse

Alle instruktørene var meget fornøyd med at de fikk anledning til å jobbe selvstendig og de ønsket å ha en stor grad av frihet i fremtiden også. Kontroll og ansvar for eget fagområde var derfor viktig for motivasjonen. De ønsket likevel å få klarere føringer om mål, samt enda bedre rammefaktorer for å kunne fremstå som dyktige. De ønsket i større grad å få vite hva de skulle gjøre, men utover dette var det ingen av dem som ønsket å bli styrt i hverdagen. Mangel på involvering fra ledelsens side førte i følge en av instruktørene til manglende teamfølelse. ”Det er demotiverende at man ikke drar lasset sammen”.

En annen instruktør uttrykte det på følgende måte:

Det er litt lite militært ved skolen her. Det ville ha gitt meg noe hvis sjefen jeg har hatt hadde vært litt mer engasjert. Det synes jeg. I forhold til rammefaktorer og ledelse. Jeg forventer at ledelsen er tydelig på hva den ønsker, og fordeler og delegerer hensiktsmessig. Og krav når ting skal være ferdig og slike ting. (Instruktør 2)

5.3 Hva motiverer instruktørene til å bli dyktige?

Vi har tidligere i oppgaven redegjort for Herzbergs tofaktorteori og vi vil nå drøfte funnene opp i mot denne teorien. Dette vil eventuelt gi oss noen svar på hva som motiverer instruktørene til å bli dyktige. Herzberg konkluderte i sin studie med at tilfredshet og mistriksel var relatert til ulike sett av forhold. Han kategoriserte de ulike forholdene i henholdsvis motivasjonsfaktorer og hygienefaktorer. Av Herzbergs motivasjonsfaktorer har vi valgt å ta utgangspunkt i anerkjennelse, samt arbeidsoppgavenes karakter og autonomi. I forhold til hygienefaktorer har vi valgt å vektlegge lønn, mellommenneskelige forhold (arbeidsmiljø) og ledelse.

5.3.1 Herzbergs motivasjonsfaktorer

Det første aspektet ved motivasjonsfaktorene vi ønsker å se på for å belyse problemstillingen vår er det som går på arbeidsoppgavenes karakter og autonomi. Analyser konkluderer med at indre belønning knyttet opp mot autonomi og trivsel med selve arbeidsoppgavene, synes å være langt viktigere som motivasjon enn ytre faktorer som lønn (Jacobsen og Thorsvik 2009, s. 227-228). Motivasjonen som kan tilskrives arbeidsoppgavenes karakter og autonomi kom klart til uttrykk i intervjuene vi gjennomførte. Et klart funn i vår undersøkelse var at samtlige instruktører følte at samspillet med elevene, det å kunne være med på å utdanne morgendagens ledere og de frie tøylene de hadde til å utføre arbeidet var den klareste motivasjonsfaktoren vi fant. Repetisjon, rutiner og gjentakelser var momenter som

instruktørene isolert sett omtalte som demotiverende, men som ikke var utslagsgivende i den store sammenheng. Viljen og forpliktelsen instruktørene følte for å gi elevene et best mulig produkt (undervisning), og gleden ved å nå målet stemmer derfor godt overens med Herzbergs teori om motivasjonsfaktorer. De skaper trivsel om de er til stede.

Den andre av motivasjonsfaktorene vi valgte å se nærmere på var anerkjennelse. Det som forundret oss noe her, var at alle instruktørene uttrykte at de ikke blir anerkjent i tilstrekkelig grad. Instruktørene savnet både symbolske belønninger som ros fra sjefen for godt utført arbeid, men også oppmerksomhet i form av tilbakemeldinger etter å ha fullført arbeidsoppgaver. De uttrykte likevel at de følte en stor grad av trivsel i arbeidet som instruktør. I følge Herzbergs teori skal fravær av motivasjonsfaktorene føre til *ikke mistrivsel*, altså en mer nøytral tilstand. Instruktørene i vår undersøkelse sa tydelig at de savnet anerkjennelse fra ledelsen, og de følte misnøye med dette. I fravær av kommentarer fra ledelsen fant de anerkjennelse i tilbakemeldinger fra elevene og kollegaene. En mulig måte å se dette på er at Herzbergs motivasjonsfaktorer er et lukket system med en gitt mengde motivasjon fordelt på ulike områder. Når et område ikke er tilfredsstillt eller ikke kan tilfredsstilltes, retter individet sitt fokus mot de andre områdene og kompenserer mangelen ved å vektlegge disse områdene. Det kan se ut som om den manglende anerkjennelsen instruktørene føler fra ledelsen, blir kompensert ved at de finner tilfredsstillelse i anerkjennelse fra elever og kollegaer, samt at de finner tilfredsstillelse i arbeidsoppgavens karakter.

5.3.2 Herzbergs hygienefaktorer

Lønn er en hygienefaktor. Fravær av hygienefaktorer skal i teorien føre til mistrivsel. Instruktørene som ble intervjuet sa både ja og nei på spørsmålet om lønn var en motivasjonsfaktor, og vi hadde i så måte ingen entydig funn. To av instruktørene sier at lønn primært ikke er en motivasjonsfaktor, men at det å være med på øvelser likevel kan være motiverende. Ved HBS er det ikke gitt at alle skal være med på øvelser. Her spiller det en vesentlig rolle hvilken kompetanse man innehar. Indre motivasjon har blant annet rot i behovet for kompetanseopplevelse (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 103). Øvelser er en arena hvor man får vist sin dyktighet. Deltakelse på øvelser kan også være en form for anerkjennelse ved at du blir valgt ut til å delta på noe basert på din dyktighet. Det kan derfor være noe vanskelig å si om det er lønn, kompetanseopplevelsen eller anerkjennelsen som er den egentlige motivasjonen.

For dårlige lønnsvilkår skal i følge teorien føre til mistriivsel. Lønn er å betrakte som en sikkerhet for å overleve. Fast ansettelse er i så måte av stor betydning. En av instruktørene er ansatt på midlertidig kontrakt og her uttrykkes det klar mistriivsel. Vedkommende sier rett ut at om lønn var det vesentlige hadde han ikke vært ansatt ved HBS. Mistriivselen er derfor ikke rettet mot den månedlige utbetalingen, men ønsket om å få fast jobb. Sikkerhet blir også kategorisert under hygienefaktorene, og instruktørens mistriivsel stemmer godt opp i mot teorien.

Instruktørene ved HBS er lønnet i henhold til ansiennitet, og de følger statens regelverk. I tillegg har tre av instruktørene en partner som bidrar til at de samlede inntektene dekker familienes behov. Dette kan være faktorer som indirekte påvirker at flere sier at lønn ikke er av betydning.

Ingen av instruktørene uttrykker misnøye med lønnen. På den annen side er det ikke gitt at høyere lønn vil øke trivselen for instruktørene. Hygienefaktorene vil i den grad de er tilstede føre til *ikke trivsel*. Instruktørenes noe uklare og ulike svar om lønn kan derfor tyde på at lønnen til en viss grad er tilfredsstillende. Med tanke på lønn og sikkerhet kan vi derfor si at dette stemmer godt overens med Herzbergs studier om hygienefaktorer.

Mellommenneskelige forhold er en annen av Herzbergs faktorer. I dette punktet ligger de sosiale relasjonene mellom de ansatte og mellom ledelsen og de ansatte. Vi har valgt å kalle dette for arbeidsmiljø. Da arbeidsmiljø er kategorisert under hygienefaktorer vil dette si at et godt arbeidsmiljø strengt tatt ikke skaper mer trivsel om det er til stede, men mistriivsel om det ikke er til stede. Alle instruktørene understreket viktigheten av det gode arbeidsmiljøet og de gode mellommenneskelige relasjonene instruktørene i mellom. Det var også et meget godt forhold mellom ledelsen og instruktørene ved HBS. I følge teorien skal dette føre til en tilstand av *ikke trivsel*, men så er ikke tilfellet ved HBS. Her er det et funn som viser at alle trives svært godt, og dette betyr at det gode arbeidsmiljøet faktisk fører til økt trivsel. En av instruktørene sier til og med at vedkommende ikke hadde vært her så lenge om det ikke hadde vært for arbeidsmiljøet.

Instruktørene sa at selve arbeidsoppgavene var den viktigste grunnen til at de trivdes så godt. Herunder at de blant annet opplevde autonomi og utfordringer i hverdagen. Befalselevnes utvikling var en stor drivkraft hos mange. Dette førte til gode forberedelser og lysten til å fremstå som dyktig overfor befalselevne. Det tilsynelatende gode læringsmiljøet i

undervisningssammenheng ser ut til også å påvirke arbeidsmiljøet kollegaene i mellom. Det kan derfor se ut som om disse forsterker hverandre. Det er ikke tilstrekkelig med én god instruktør ved HBS for å få et godt omdømme. Dyktighet må gjelde for alle. Det kan derfor virke som om arbeidsmiljøet fører til økt trivsel da det skaper synergi med læringsmiljøet. Læring er på mange måter synonymt med vekst, og vekst er en av Herzbergs motivasjonsfaktorer. Så selv om dette funnet ikke stemmer med Herzbergs teori om hygiene faktorer, er det grunn til å forstå hvorfor arbeidsmiljøet har den effekten på motivasjon som den har.

Ledelse faller også inn under hygiene faktorer, og en eventuell misnøye med ledelsen vil i følge teorien føre til mistriivsel. Ledelse i denne sammenheng er i følge Kaufmann og Kaufmann lederens evne til å delegere, rettferdig behandling av kollegaer, samt om han har den rette yrkesfaglige kompetansen (1998, s. 65). Lederens måte å lede inkluderes også i beskrivelsen (Jacobsen og Thorsvik 2009, s. 227). Instruktørene uttrykker misnøye med ledelsens evne til å stille krav, redegjøre for mål og bidra til gode rammefaktorer. Videre mener én instruktør at det er ”litt lite militært ved skolen her”. Flere av instruktørene har erfaring fra operative avdelinger før de kom til HBS. Det er mye som tyder på at instruktørenes forventning til ledelsesstil ikke stemmer helt overens med den de opplever i dag. Det er et veldig uformelt miljø ved HBS, men dette omtales som en positiv ting. Den hierarkiske strukturelle oppbygningen er mest å finne på papiret. Misnøyen instruktørene uttrykker stemmer godt overens med Herzbergs tofaktorteori, og flere av instruktørene sier at det er demotiverende å ikke bli stilt krav til. Dette er for øvrig et punkt vi kommer tilbake til i neste avsnitt.

5.4 Intervjudata om målsettinger

I forbindelse med det første av tre delproblemstillinger ønsket vi å finne svar på spørsmålet *Hva motiverer instruktørene til å bli dyktige?* Funnene i dette avsnittet vil også være knyttet til dette spørsmålet. Videre så vil disse funnene også kunne gi svar på de to siste delproblemstillingene. Disse spørsmålene er: *På hvilken måte har tilbakemeldinger noen innvirkning på prestasjonene og utviklingen til instruktørene?* og *På hvilken måte påvirker tilbakemeldingene instruktørenes subjektive mestringsevne?*

I forrige avsnitt utelot vi å redegjøre og drøfte intervjudata relatert til instruktørenes prestasjoner. Fokuset i første avsnittet vil være rettet mot målsettinger. Prestasjoner vil da

komme som en naturlig del av dette. Videre så kommer vi til å redegjøre og drøfte intervjudata sett opp i mot normer, tilbakemeldinger og subjektiv mestringssevne.

5.4.1 Mål og prestasjoner

Ett unisont svar gikk igjen blant alle våre enheter da vi stilte spørsmål om målsettinger. Det var: ”Nei, HBS setter ikke mål for meg”. Spørsmålet gjaldt både spesifikke faglige mål og mål som var rettet mot personlig utvikling. Ingen av de fire opplevde altså at HBS stilte krav til faglig utvikling hos dem som instruktører. Verken i det daglige eller i forbindelse med MAS. På dette området viste det seg at den enkelte selv kontinuerlig satte faglige mål som de jobbet mot. I sin periode ved HBS bekreftet alle fire at de alltid hadde fullført de målene de hadde satt seg, lette så vel som vanskelige. Dette gjaldt i all hovedsak mål som dreide seg om faglig utvikling. På spørsmål om de noen gang satte seg hårreisende mål som ville kreve ekstra mye av dem, svarte samtlige ”nei”. Her la to av dem livssituasjonen til grunn. Summen av alle målsettinger og hverdagens krav for øvrig, førte til at de måtte sette seg realistiske mål. Til tross for at samtlige svarte nei, innrømmet flere av dem at de flere ganger hadde vært utenfor flytsonen. Målene hadde for all del vært krevende, men de anså de ikke som hårreisende. Dessuten så tvilte de aldri noen gang på at hardt arbeid ville føre til gode resultater. En av instruktørene beskrev seg selv som litt ”laidback” av natur. Vedkommende sa at han likevel ga 100 % når faglige mål skulle nås, og at dette noen ganger medførte mye arbeid i sene nattetimer.

Instruktørene viste til klare målsettinger faglig sett, men gjorde ikke tilsvarende med tanke på personlig utvikling. Her var det ingen som hadde satt seg spesifikke mål. De mente likevel at de hadde jobbet målrettet med å utvikle seg i instruktørrollen. Dette hadde ført til personlig utvikling, spesielt det første halvåret som instruktør. Med tanke på personlig utvikling synes tre av dem at medarbeidersamtalen med fordel kunne ha blitt brukt mer konstruktivt. En av dem sa: ”Jeg savner at folk setter mål for meg. Det ville ha fungert som drivkraft.” En av de andre uttalte: ”MAS er tøys. Samtalen hadde gitt meg noe dersom jeg hadde blitt stilt krav til både faglig og med tanke på personlig utvikling.”

5.4.2 Normer

På spørsmålet om normer og forventninger kan det synes som om instruktørene hadde en lik opplevelse av at det forventes dyktige instruktørene ved HBS. Den ene instruktøren var veldig opptatt av at HBS skulle fremstå med et godt omdømme. Det var derfor viktig med gode rammefaktorer slik at instruktørene kan fremstå som dyktige. En av de andre sa: ”Det er

implisitt at du skal være det som skolen lærer bort og at man skal fremstå som et forbilde for elevene. Dette går på tillit til oss som instruktører”. En tredje instruktør uttrykte: ”Jeg går ut i fra at de forventer at det er kompetente instruktører ved HBS”. Og den siste instruktøren sa i sitt intervju at ”... det forventes at vedkommende er et godt målbilde på det å lede”.

Jeg tror det forventes mye av oss. De sier det jo ikke direkte. Men de sier at når de kommer hit, så forventer de gode leksjoner, de forventer at vi er godt forberedt, de forventer at alt er lagt til rette. De ønsker å se skolens løsning. Så der er det jo, men det er jo ikke sånn direkte. Det er jo mer implisitt. Det er jo mer indirekte kan man si. (Instruktør 1)

I Forsvaret eksisterer det en forventning, føler jeg, at en leder skal være sterk og klar og tydelig osv. Og når man da skal gå inn å undervise eller lede, så føler jeg jo at folk forventer at man skal stå fram sterk og klar, og være et godt ledereksempel selv. (Instruktør 3)

Instruktørene ble bedt om å beskrive deres opplevelse av kravstilling mot en felles norm fra skolen sin side. Med tanke på instruktørrollen var det enighet blant tre av instruktørene at de det siste året hadde blitt stilt krav til. Kravene gjaldt pedagogisk oppbygning og kvalitet på undervisningen. ”Jeg merker at det blir stilt større krav til min rolle som instruktør det året her enn tidligere”, uttalte en av dem. Dette ble støttet av en annen, men vedkommende valgte likevel å gjøre tingene på sin måte uten at dette hadde gått utover kvaliteten på undervisningen. Den siste instruktøren var noe uenig. Vedkommende opplevde ikke at det ble stilt krav, men at det heller ikke hadde vært nødvendig.

Jeg føler at jeg i stor grad har fått forme meg selv og stillingen, fordi da jeg begynte her var daværende seksjonssjef i klasserommet og så på leksjonene jeg holdt, både innhold og formidlingsevne. Tilbakemeldingen jeg fikk den gangen var jo at det her var akkurat sånn han så for seg det skulle være. Og det er vel den eneste forventningsavklaringen jeg har fått i det hele tatt. (Instruktør 3)

Til tross for at det hadde blitt stilt krav til tre av instruktørene med tanke på oppbygning av leksjoner, så hadde ikke dette kravet blitt fulgt opp i praksis. Alle instruktørene uttrykte at personlig oppfølging for å sikre den faglige kvalitet på undervisning var fraværende, og at de ønsket dette for å kunne bli dyktigere.

Jevnt over hele veien ved HBS så har det vært veldig lite personlig oppfølging. Det har vært nesten fraværende sånn sett. Jeg ønsker en som sitter og ser på. En som sier at jeg burde gjøre ting sånn og sånn. Om ikke annet for å få ekstern kontroll på at jeg er på skiva. At det jeg gjør er rett. (Instruktør 2)

Videre så ble det forventet at ledelsen skal være tydeligere på hva den ønsker av sine instruktører i hverdagen. Og disse kravene må synliggjøres i form av mål for å heve kvaliteten på undervisningen og andre arbeidsoppgaver instruktørene hadde ansvaret for.

5.4.3 Tilbakemeldinger

De formelle modulevalueringene fra befarselevne viste seg å ha meget stor betydning i det instruktøren begynte å undervise ved HBS. Fagene de underviste i var delvis nye, og instruktørene var ikke vant til å undervise for så mange i et klasserom. Funnet viser at befarselevnes gjentatte tilbakemeldinger, om ikke alltid like konstruktive², ble brukt som en rettesnor til å finne sin rolle som instruktør. Flere av instruktørene sa at de lærte mest det første halve året ved HBS.

Etter hvert opplevde instruktørene de formelle modulevalueringene som symbolske, men de stilte seg likevel positive til disse. Dette fordi befarselevne skulle lære å gi konstruktive tilbakemeldinger. Instruktørene møtte i klasserommet for å motta tilbakemeldinger sammen med de andre, men disse tilbakemeldingen hadde noe mindre verdi opp i mot læring og videre utvikling. Alle fire instruktørene sa at dette var fordi de visste om de hadde gjort en god jobb eller ikke. Det er likevel viktig å understreke at tilbakemeldingene tidvis førte til læring.

Selv om elevene ikke alltid evaluerer på mål, så bryr jeg meg om tilbakemeldingen likevel. Gode tilbakemeldinger på selve faget gjør meg lykkelig. (Instruktør 1)

For meg er all den læringen jeg har hatt vært på bakgrunn av tilbakemeldinger. (Instruktør 2)

Den tilbakemeldingen jeg får fra elevene nede er tilstrekkelig for meg. Jeg har vel aldri fått noen tilbakemeldinger jeg ikke har forventet, verken i positiv eller negativ retning. Men jeg opplever tilbakemeldinger som bra og positivt, for det forsterker jo bare det man gjør bra, så man får vite at man er på riktig spor. Jeg har operert i flytsonen hele tiden. Det hadde vel vært viktigere for meg med tilbakemeldinger i en setting hvor jeg har vært utrygg. (Instruktør 3)

De tilbakemeldingene jeg har fått har vært på det faglige. Sånn i startfasen var det veldig nyttig med tilbakemeldinger. De gangene jeg har snubla eller trøbla så har det vært på sin plass og det har bare skjerpet meg. Og det gjorde det fra dag én da jeg begynte her og fikk litt varierende tilbakemeldinger så var det bare en oppstrammer man må ta til etterretning. (Instruktør 4)

Tilbakemeldinger er med å holde deg oppe, holde deg skjerpa. (Instruktør 4)

² I dagligtalen ved HBS benyttes begrepene gode tilbakemeldinger om de som har et positivt innhold. Konstruktive tilbakemeldinger refererer til både teknisk utførelse, samt at de har et negativt innhold.

Instruktørene forsto altså hensikten med de muntlige og skriftlige modulevalueringene, men to av dem uttrykker stor misnøye med metoden. De ønsker derfor at HBS skal endre til målevaluering, og ikke slik det er i dag hvor det i stor grad evalueres på person.

Tilbakemeldingene er veldig overfladiske. Vi har lenge snakket om å endre til å evaluere på mål, men det har ikke blitt gjort. Nå evalueres det på hva elevene synes, altså på generelt inntrykk og på instruktøren, mer enn at vi når målene. Og sånn sett så synes jeg ikke vi treffer. Det er jo alltid hyggelig å få tilbakemeldinger som er gode og konstruktive. Men vi har et kjempe potensial i å bruke tilbakemeldinger slik det skal brukes. For å utvikle oss riktig. (Instruktør 1)

Jeg synes tilbakemeldinger fra elevene har vært flaut. Det er nesten uten hensikt mye av det. Elevene er ikke i stand til å gi de tilbakemeldingene vi er ute etter. Men det har også vært blaff innimellom som har gitt oss noen gode og konkrete. Men sånn fagmessig har det omtrent ikke vært noen hele den perioden jeg har vært her. (Instruktør 4)

Det har også vært personangrep på noen instruktører. At de har blitt hudfletta på grunn av den de er eller måten de snakker på eller oppfører seg i klasserommet. Dette er pinlig! (Instruktør 4)

Utover de formelle modulevalueringene var det opp til den enkelte instruktør å be om tilbakemelding rett i etterkant av en undervisningstime. Denne umiddelbare responsen, samt instruktørens opplevelse av *å treffe med undervisningen* ble omtalt av flere som den viktigste tilbakemeldingen på instruktørens faglige kompetanse og fremstillingsevne. Det ble referert til en *følelse av kjemi* mellom befarselevne og instruktøren.

Hvis du tar for deg de tilbakemeldinger du får i timen, direkte av elevene, ved at dem er engasjert og at dem lærer seg det du sier når du stiller kontrollspørsmål. Har dem fått det med seg? Når du oppsummer, og du skjønner at du har nådd dem, det er jo også en tilbakemelding. Og den er viktig for den er der, og den er current. (Instruktør 1)

Halvårlig medarbeidersamtale og årlig tjenesteuttalelse er arenaer for formelle tilbakemeldinger fra overordnede. Samtlige av instruktørene sa at de hadde mottatt tjenesteuttalelse og at denne betydde noe for dem. De tre som er offiserer sa at denne var av betydning for videre karriere i Forsvaret. Videre at den også var en slags belønning.

Tjenesteuttalelsen fungerer i ganske stor grad som belønning for meg. For det er jo en tilbakemelding på arbeidet man gjør. Og hvis man gjør en god arbeidsinnsats og legger ned mye energi og ikke får betalt for det på tjenesteuttalelsen, så blir jo det demotiverende. Og tjenesteuttalelsen er jo også et verktøy for oss i Forsvaret som åpner dører videre eller stenger dem, så det er jo klart at tjenesteuttalelsen motiverer! Både som innhold og rent personlig som tilbakemelding eller anerkjennelse, men også som verktøy for å få andre interessante stillinger. (Instruktør 3)

I forhold til medarbeidersamtaler var det flere av instruktørene som syntes at denne var for lite konkret i tilbakemeldinger og kravstilling. Dette gjaldt både faglig og personlig utvikling. Her ønsket de tydeligere mål. De følte også at tilbakemeldingene var et resultat av befalelevelenes formelle modulevalueringer, og ikke basert på personlige observasjoner av overordnede.

På spørsmålet om hvordan de opplevde graden av tilbakemeldinger fra overordnede og kollegaer så var det bred enighet om at denne var altfor dårlig. Dette var noe de ønsket seg. De ønsket at ledelsen skulle observere dem og gi konstruktive tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene gjaldt vel så mye anerkjennelse for vel utført arbeid som korrigerende ved mindre bra prestasjoner. Konstruktive tilbakemeldinger ville gi dem noe å jobbe mot. De følte behov for å utvikle seg, både faglig og personlig.

Når jeg ikke gjør en god jobb og ikke leverer det jeg skal, og da ikke får tilbakemelding og blir korrigerende, ja da gjør det meg til en dårligere medarbeider. For jeg forventer å bli korrigerende. På godt og vondt. Men det er ingen som korrigerer meg. Jeg savner å få direkte tilbakemeldinger fra min sjef. Og jeg savner å få flere tilbakemeldinger fra mine kollegaer. (Instruktør 1)

Jeg synes tilbakemeldingene fra oss her på bygget er dårlig. Ja, det synes jeg. Jeg synes den er på langt nær hva den kunne ha vært. Jeg synes det må være rom for å si at det var bedritent. Men jeg higer ikke etter gode tilbakemeldinger. Jeg vet når jeg har gjort det bra. Det er de konstruktive jeg er ute etter. Hvis ikke så stagnerer man jo, og man blir jo aldri bedre. Man blir sløva hvis man står her nede alene hele tiden og gjør som man vil. (Instruktør 2)

Hvorfor skal jeg gjøre det her når jeg aldri får tilbakemelding eller respons eller anerkjennelse på det man gjør da. Tilbakemeldinger fra nærmeste sjef er så godt som fraværende. (Instruktør 3)

Tilbakemeldingskulturen vil jeg si er laber. Det er vel flere tilbakemeldinger hvis du oppsøker noen, at du får snakke med noen på tomannshånd. Ikke et ord fra ledelsen i det hele tatt som jeg kan feste meg ved. De personene som bør komme med tilbakemelding vet jo ikke hva vi holder på med i det hele tatt. De bare danner seg grunnlag for tjenesteuttalelsen av tilbakemeldinger fra elever. (Instruktør 4)

5.4.4 Subjektiv mestringsevne

Dette avsnittet henger nøye sammen med avsnittet om mål og prestasjoner. Her kom det frem at alle instruktørene satte seg egne mål og at de alltid opplevde måloppnåelse. Mange av disse målene hadde vært krevende, og det hadde medført mange overtidstimer for å bli ferdig.

Jeg ønsker ikke å fremstå som en dust og elevene skal ikke bli skadelidende. For hvis det blir dårlig, så er det jeg som får høre det. Så det er vel i bunn og grunn det. Og enten så gjør vi det 100 %, eller så gjør vi det ikke i det hele tatt. (Instruktør 2)

Det viktigste for meg er at det jeg gjør skal være lystbetont, interessant og utfordrende. Primært de to siste. Og når jeg får lock on på noe så kan jeg da sitte til fire om natta for å bli ferdig. (Instruktør 3)

Instruktørene hadde god kjennskap til hva som ligger i begrepet SME i og med at det undervises i dette ved HBS. Samtlige mente selv at de hadde høy SME.

Ja, jeg opplever at jeg har høy SME som instruktør. Jeg har god helhetsoversikt over hva som må gjøres, og evner å sette meg gode og relevante mål som jeg når. Jeg mottar også gode tilbakemeldinger fra befelselevne som bekrefter dette. (Instruktør 1)

Ja, det vil jeg si. Når jeg har jobbet det siste halve året, så har jeg hatt i bakhodet at dette fikser jeg. Dette her får jeg til. (Instruktør 2)

Jeg tror at alle instruktørene ved HBS stort sett har høy SME. (Instruktør 3)

Jeg føler meg ganske trygg på det jeg holder på med og det jeg gjør. Ikke sånn outstanding, men trygg og dyktig. (Instruktør 4)

Instruktørene var alle litt forsiktige med å sette seg ”hårreisende mål” som de ikke var sikre på om de ville nå. Likevel så man at de alle mestret vanskelig arbeidsoppgaver og nådde målene sine. De viste både stor innsats og høy utholdenhet i sin rolle som instruktør. To av dem reagerte også positivt og offensivt på negative tilbakemeldinger.

Jeg bruker dårlige tilbakemeldinger som en drivkraft til å bli enda bedre. Uten tvil. Jeg vet at det alltid er rom for forbedring. (Instruktør 1)

Det er de konstruktive tilbakemeldingene fra hvem som helst, uansett nivå, som betyr mest for meg. Det er ikke de hyggelige og gode tilbakemeldingene som driver meg. Det som driver meg er det å bli bedre. Og da er det de konstruktive som gjelder. (Instruktør 2)

5.5 På hvilken måte har tilbakemeldinger noen innvirkning på prestasjonene og utviklingen til instruktørene?

Vi har tidligere i oppgaven redegjort for målsettingsteori. Det gir ofte motivasjon i det å jobbe mot et bestemt mål. Her var prinsippene at spesifikke mål fremmer ytelse mer enn generelle mål, at vanskeligere mål hadde større motivasjonseffekt enn lette mål, og at tilbakemeldinger om resultater førte til større ytelse enn ingen tilbakemelding. Graden av måloppnåelse ble også påvirket av medarbeidernes forpliktelse til målet, samt deres subjektive mestringsevne.

5.5.1 Spesifikke og generelle mål

Instruktørene var alle enige i at HBS ikke satte mål for dem. Dette gjaldt både faglige mål og mål om personlig utvikling. Den enkelte evnet derimot å sette seg egne faglige mål.

Instruktørene ved HBS er kunnskapsmedarbeidere med høyere utdanning fra Befalsskole, Krigsskole og Høgskole. De uttrykte alle at de ønsket å jobbe selvstendig med arbeidsoppgavene sine. Det er mye som kan tyde på at de i stor grad evner å lede seg selv. Dette viser seg blant annet i kontinuerlig måloppnåelse hos den enkelte. Det kan fremstå som noe uklart i teorien hvorvidt målene skal komme fra ledelsen eller ikke. Kjernen i teorien er at intensjonen om å arbeide mot et bestemt mål har en sentral motivasjonskraft. Målene kan i så måte settes av instruktøren selv, noe som også viser seg å være tilfellet i denne studien. Ledelse kan, i følge Jacobsen og Thorsvik, vise seg å bety noe mindre i organisasjoner med høyt utdannede ansatte som ofte får en indre belønning gjennom jobben (2009, s.418). Det er mye som tyder på at dette kan være tilfellet hos instruktørene ved HBS også. Det kan likevel være en fordel om ledelsen setter mål for sine medarbeidere, og mål kan i så måte brukes som en enkel ledelsesteknikk for å motivere de ansatte (Jacobsen og Thorsvik 2009, s. 238). Mangel på mål fra ledelsens side kan i så måte være en medvirkende årsak til at instruktørene i så liten grad evnet å sette seg mål om personlig utvikling. Instruktørenes ønske om krav til personlig utvikling i forbindelse med MAS kan være en bekreftelse på dette.

Tidsfrister og prestasjonsmålinger er eksempler på mål, og i følge teorien kan også normer representere mål på en arbeidsplass. Det var enighet blant instruktørene at det var en norm å være dyktig ved HBS. En tidligere skolesjef uttrykte til stadighet i undervisning med befalelevne at: ”Middelmaßdighet ikke er et mål i seg selv!”. Det kan derfor se ut som om elevene og instruktørene er en del av en kultur som sier at det er bra å heve seg over den jevne prestasjon. Dyktighet kan derfor sees på som et generelt individuelt mål og en grunnleggende verdi av stor betydning ved HBS. Den folkelige tilnærmingen: ”Du får gjøre så godt du kan, mer kan man ikke forlange”, ser derfor ikke ut til å være en generell holdning hos instruktørene ved HBS. Tilbakemeldinger som avviker fra *dyktighetsnormen* kan derfor ha hatt betydning på prestasjonen og utviklingen til instruktørene. Instruktørene sier alle at de brukte tilbakemeldingene på å finne sin rolle som instruktør, og at de brukte en god del tid i starten på dette. Dette stemmer også opp i mot teorien. Når mål oppleves som personlig meningsfylte, så kanaliseres oppmerksomheten mot det som er viktig og relevant (Haukedal 2005, s. 111).

5.5.2 Vanskelige og lette mål

Instruktørene opplevde i meget stor grad å nå de målene de satte seg, vanskelige så vel som lette. Ingen av dem påstod at de satte seg ”hårreisende mål”, men at de ofte hadde

arbeidsoppgaver som krevde mye av dem. Flere av instruktørene uttrykte også at utfordringer og nye arbeidsoppgaver var motiverende, og at dette var noe de ønsket. Instruktørene hadde over tid mange av de samme arbeidsoppgavene, men tre av dem hadde det siste året fått mange nye utfordringer. Flere av disse utfordringene var prosjekter som hadde pågått over tid, og fullføring av oppgavene hadde vært krevende. De hadde likevel nådd målet. Målsettingsteori sier at vanskelige mål har større motiverende effekt enn lette mål, og dette kan også se ut til å være tilfellet for instruktørene ved HBS.

5.5.3 Tilbakemeldinger om resultater

Det siste prinsippet i målsettingsteori er at tilbakemelding om resultater fører til større ytelse enn ingen tilbakemelding. I presentasjonen over har vi beskrevet ulike tilbakemeldinger fra befelselevne og fra ledelsen. HBS har en godt etablert tilbakemeldingsordning mot slutten av hver undervisningsmodul. Dette blir kalt modulevalueringer. Modulevalueringene viste seg å ha en viktig funksjon i de første månedene som instruktør. Her ble tilbakemeldingene brukt aktivt for å finne sin rolle som instruktør. Dette stemmer godt opp i mot teorier om gruppens funksjon. Man gjør sosiale sammenlikninger og får tilbakemeldinger fra omgivelsene for å utvikle en adekvat selvfølelse, eksempelvis som instruktør (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 237). Tilbakemeldingene ble med andre ord brukt som en rettesnor. Videre så ser man at effekten av læring basert på tilbakemeldinger avtar betraktelig. Instruktørene sier at de har funnet sin væremåte, og evalueringene oppleves som symbolske. Det kan virke som om de har opparbeidet seg en økt selvforståelse. De sier at de vet når de gjennomfører gode eller dårlige leksjoner, og de trenger ikke tilbakemeldinger for å vite dette. Positive tilbakemeldinger fra befelselevne oppleves som hyggelige og motiverende, men det er de *konstruktivt dårlige* tilbakemeldingene som har størst innvirkning hos flere av dem. Det er slike tilbakemeldinger som vil føre til videre læring. Instruktørene kan også i større grad ha lært å skille mellom de ulike tilbakemeldingene. Med tanke på at det kommer nye befelselever til hver modul, er det forståelig at en relativt uerfaren befelselev sine tilbakemeldinger ikke har den samme effekten på en etter hvert erfaren instruktør. Vissheten om at tilbakemeldinger ville komme var likevel med på å holde fokuset til instruktørene oppe. Dette kan også ha sammenheng med sosial fasilitering (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 254). Tilstedeværelse av befelselever kan være med å forbedre instruktørens prestasjoner, samt at andre HBS ansattes tilstedeværelse ved modulevalueringer kan også ha en innvirkning.

Tilbakemeldinger viser seg å ha størst effekt når de er aktuelle ved for eksempel å bli gitt umiddelbart etter en handling. De formelle modulevalueringer kan derfor få en noe svekket effekt (Haukedal 2005, s.114). Dette kan også være en av grunnene til at den umiddelbare responsen og uformelle tilbakemeldinger gitt i klasserommet viser seg å ha størst effekt på instruktørene.

To av instruktørene uttrykte stor misnøye med evalueringsmetoden. I følge Haukedal er det vanligvis problemer heftet ved tilbakemelding (2005, s.114). Befalselevens manglende kompetanse med å gi konstruktive tilbakemeldinger har ført til flere uheldige tilbakemeldingsseanser hvor ukritiske ting har blitt sagt. Dette kan også være en av grunnene til at instruktørene savner tilbakemeldinger fra overordnede. Det er ikke uvanlig at man går i forsvar når man mottar konstruktive tilbakemeldinger rettet mot seg som person. Det er derfor viktig at de avleveres på en måte som gjør at mottakeren ønsker å gjøre nytte av den. Erfarent befal ved HBS vil i mye større grad inneha denne kompetansen, og mye kan tyde på at instruktørene har større grad av tillit til tilbakemeldinger gitt av ledelsen eller andre kollegaer. Disse vil også inneha høyere faglig kompetanse enn befalselevene. Tilbakemeldinger fra sjefen og andre kollegaer vil derfor i større grad kunne bidra til instruktørens faglige utvikling.

Instruktørene mottar altså mange tilbakemeldinger fra befalselevene, og det kan se ut som disse tilbakemeldingene har nokså stor innvirkning på utviklingen. Den manglende faglige tilbakemelding fra ledelsen ser ikke ut til å redusere prestasjonsnivået i undervisningen, men det ser heller ikke ut til å føre til større ytelse. Instruktørene uttrykte også et ønske om tilbakemeldinger slik at disse kunne bidra til økt læring. ”Ja, bare om ikke annet for å få ekstern kontroll på at jeg er på skiva”, uttrykte en av instruktørene. Fravær av tilbakemeldinger og anerkjennelse bidrar derfor ikke til kompetanseheving hos instruktørene.

5.6 På hvilken måte påvirker tilbakemeldingene instruktørens subjektive mestringsevnen?

Vi har tidligere i oppgaven redegjort for SME. Evnen til å sette mål, graden av innsats og utholdenheten var det som skilte personer med høy og lav SME fra hverandre. En person med høy SME kjennetegnes ved at han evner å sette seg høye mål. Vedkommende legger også ned stor innsats i å lære seg vanskelige oppgaver, samt at de er meget utholdende i måloppnåelsen.

5.6.1 Nåsituasjon

Funnene viste at det var høy SME som kjennetegner instruktørene per dags dato. Dette da de satte seg høye mål, la ned betydelig innsats for å nå disse målene, samt at de fremsto som meget utholdende i måloppnåelsen. De reagerte også positivt og offensivt på negative tilbakemeldinger. Instruktørenes egenopplevelse og intervjudata stemmer derfor overens med teorien om høy SME.

5.6.2 Utvikling

Vi har tidligere drøftet hvordan tilbakemeldinger kan ha påvirket prestasjonene og utviklingen til instruktørene. I denne sammenheng er det interessant å se om instruktørenes SME har vært høy helt siden de startet ved HBS, eller om dette kun er noe som kjennetegner de i dag. Kaufmann og Kaufmann skriver at tilbakemeldinger er vesentlig for dannelsen av SME (2009, s. 237). Det kan derfor ha vært en viss utvikling hos instruktørene i den periode de har undervist. SME uttrykker tross alt instruktørenes egenopplevelse av kompetanse og evne til å håndtere ulike undervisningssituasjoner. Det er derfor ikke utenkelig at denne var lav i starten hos noen av instruktørene. Det er likevel ingen funn i denne studien som kan bygge opp under dette.

Det vi kan si basert på intervjuene, er at samtlige kan vise til gode tjenesteuttalelser fra de avdelingene de kom fra. Dette er en bekreftelse på at de var ansett som dyktige i den stillingen de hadde før de kom til HBS. Selv om instruksjon ikke var primærjobben til flere av dem, hadde de alle undervist i ulike sammenhenger. Instruktørrollen var derfor ikke ny for noen av dem. I følge Bandura viser det seg at SME i forhold til en jobboppgave er sterkt knyttet til erfaringen med liknende oppgaver (Kaufmann og Kaufmann 1998, s.183). Basert på dette kan det derfor bety at instruktørene hadde høy SME allerede før de kom til HBS.

Vi har tidligere skrevet at HBS tiltrekker seg dyktige offiserer. Instruktørene har derfor fra starten av overvært mange gode leksjoner som har vært holdt av andre erfarne instruktører. En kilde til høy SME er nettopp å se kollegaer mestre oppgavene. Dette kan derfor ha påvirket instruktørenes SME i positiv retning i en tidlig fase av ansettelsesforholdet.

I en tidligere drøfting kommer det frem at det er et godt læringsmiljø og arbeidsmiljø ved HBS. Det er ingen usunn konkurranse hvor enkelte ønsker å heve seg over andre. Det er derfor all grunn til å tro at instruktørene stoler på de rundt seg. Instruktørene viser til varierende grad av tilbakemeldinger fra kollegaer. Studien tar ikke høyde for hvordan dette

var da instruktørene startet. Det er derfor vanskelig å si om det gode miljøet påvirker instruktørens SME.

6 Konklusjoner

Før vi konkluderer vil vi gjenta problemstillingen vår:

Hva kjennetegner instruktører ved Hærens befalsskole?

1. Hva motiverer instruktørene til å bli dyktige?
2. På hvilken måte har tilbakemeldinger noen innvirkning på prestasjonene og utviklingen til instruktørene?
3. På hvilken måte påvirker tilbakemeldingene instruktørenes subjektive mestringsevne?

Intervjuene våre viste at alle instruktørene uttrykte høy grad av tilfredshet med å undervise ved HBS. Målestokken for hva som verdsettes vil i utgangspunktet være forskjellige fra person til person, og dette bør tas hensyn til ved utforming av arbeidsoppgaver. Funn gjort i denne oppgaven viser likevel stor grad av likhet for hva som motiverer instruktørene til å bli dyktige. Funn viser også hvilke faktorer som virker demotiverende på instruktørene.

Den viktigste enkeltfaktoren som motiverer instruktørene til å bli dyktige er arbeidsoppgavens karakter. Alle ønsker å gi befalelevne en best mulig utdanning slik at disse skal bli godt rustet til å bli dyktige lagførere. Her ligger det en indre drivkraft hos hver enkelt instruktør som fører til meget gode faglige og pedagogiske forberedelser i forkant av undervisningen. Den indre motivasjon ligger i selve arbeidsutførelsen og behovet for kompetanseopplevelse. Utfordrende, nye, interessante og til dels varierte arbeidsoppgaver motiverer instruktørene til å bli dyktige i sine respektive fagfelt.

Arbeidsmiljøet ved HBS ser ut til i meget stor grad å påvirke instruktørenes motivasjon til å bli dyktige. Det er en god og uformell tone instruktørene i mellom. Det samme gjelder for ledelsen og instruktørene. Arbeidsmiljøet ser ut til å ha en meget positiv innvirkning på læringsmiljøet.

Instruktørene er opptatt av å fremstå som gode rollemodeller. Implisitte og eksplisitte normer ved HBS ser derfor i meget stor grad ut til å påvirke deres motivasjon til å bli dyktige. Det er lov å være dyktig, og det er forventet at de skal være dyktige!

Instruktørene ønsker i stor grad å lede seg selv og de uttrykker stor tilfredshet med deres selvbestemmelse i hverdagen. De opplever kontroll og ansvar for egen arbeidssituasjon, og dette motiverer til å bli dyktige som instruktører. Selvledelse betyr likevel ikke at man ikke

ønsker å bli stilt krav til. Ledelsens evne til å sette spesifikke mål, stille krav og bidra til gode rammefaktorer er momenter som ikke bidrar til instruktørens motivasjon til å bli dyktige. Dette gjelder i mindre grad i forhold til faglig utvikling. Her veier instruktørens evne til å sette egne mål opp for ledelsens manglende målsetting. Størst effekt på motivasjonen ser man opp i mot personlig utvikling. Her evner ikke instruktørene i stor nok grad selv å sette egne mål. Manglende målsettinger og kravstilling fører derfor til en viss grad til stagnering.

Repetisjon, rutine og gjentakelser viser seg å være demotiverende. Det samme gjelder for mangel på anerkjennelse fra overordnede. Instruktørene ved HBS er dyktige og selvdrevne. Likevel ønsker de på lik linje med andre å bli sett. Anerkjennelse er et grunnleggende behov (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 95), og det viser seg at de ønsker de symbolske belønningene som ros og et klapp på skulderen, eventuelt bare at noen skal se de undervise. Mangel på anerkjennelse har ført til at mange ikke tror at ledelsen bryr seg. Fravær av anerkjennelse er derfor et irritasjonsmoment, og dette viser seg å påvirke instruktørens motivasjon i negativ retning.

Fravær av tilbakemelding og manglende oppfølging fra overordnede er faktorer som fører til misnøye for instruktørene. Dette påvirker både motivasjonen til å bli dyktige, men det innvirker også på deres prestasjoner og utvikling. Instruktørene ved HBS fremstår med et trygt selvbilde og de ønsker så vel personlig som faglig utvikling. Mangel på tilbakemeldinger ser likevel ikke ut til å ha noen betydelig innvirkning på instruktørens prestasjoner og faglige utvikling. De fremstår med en indre motivasjon. Normer og ønsket om å prestere godt ser ut til å veie opp for dette.

Ledelsens evne til å sette spesifikke mål, stille krav og bidra til gode rammefaktorer er momenter som påvirker motivasjonen. Dette viser seg også å føre til en viss grad av stagnering i forhold til personlig utvikling.

Modulevalueringer viser seg å ha stor innvirkning på prestasjonene og utviklingene til instruktørene i den første perioden. Deretter så avtaler dette betraktelig. Umiddelbare tilbakemeldinger fra befalelevne viser seg kontinuerlig å ha en innvirkning på prestasjonene og utviklingen. Disse tilbakemeldingene har også en motiverende effekt.

Instruktørene sier at det er hyggelig og motiverende å få gode tilbakemeldinger. Det er likevel de konstruktive tilbakemeldingene, uavhengig av kilde, som viser seg å ha størst innvirkning på prestasjonene og utviklingen til instruktørene.

Måten modulevalueringene gjennomføres på medfører en stor grad av irritasjon. Metoden ser likevel ikke ut til å påvirke instruktørens motivasjon til å bli dyktig. I forhold til faglig og personlig utvikling kan irritasjonen i verste fall føre til at viktige tilbakemeldinger ikke kommer frem til mottakeren og verdifull informasjon kan gå tapt.

Det viser seg at instruktørene per dags dato har høy SME. Det er også mye som tyder på at de hadde høy SME da de begynte som instruktører ved HBS. Det er ingen funn som tilsier at denne var lav, men vi kan likevel anta at tilbakemeldinger har ført til en viss utvikling. Med dette så mener vi at de har videreutviklet sin høye SME og muligens gjort den mer ”robust”. Dette ved at instruktørene over en lengre periode har fortsatt å sette seg høye mål, de har lagt ned betydelig innsats og de vært utholdende for å nå sine mål.

Vi hadde en antakelse om at den dyktige instruktøren ved HBS aktivt tar til seg tilbakemeldinger, både positive og negative, tar lærdom av dette og bruker denne lærdommen til å videreutvikle seg og sin rolle. Dette stemmer i aller høyeste grad. Denne oppgaven viser at instruktørene ved HBS holder høy faglig kvalitet på undervisningen, deres høye SME medfører at de hele tiden utvikler seg faglig og instruktørene evner i meget stor grad å lede seg selv. Men studien viser også at HBS ikke i tilstrekkelig grad klarer å lede, utvikle og utnytte den kapasiteten instruktørene innehar. Avdelingen har uansett et meget godt utgangspunkt.

Litteratur

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control* (6. utg.). New York: W. H. Freeman and Company.

Forsvaret. (2007). *Forsvarets fellesoperative doktrine*. Forsvarsstaben

Haukedal, W. (2005). *Arbeids- og lederpsykologi* (7. utg.). Oslo: Cappelens Akademiske forlag.

Hjertø, K. (2012). *Team*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hæren (s.a.). *Fagplan for holdninger, etikk og ledelse*. Rena: Hærens befalskole.

Hæren (s.a.). *Mål og retningslinjer for lederutviklingen ved Hærens befalsskoler*. Rena: Hærens befalskole.

Irgens, T. (2010). *Momentliste offisersvurdering*, Rena: Hærens befalsskole.

Jakobsen, D. I. (2005). *Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jakobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2009). *Hvordan organisasjoner fungerer* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (1998). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Nordhaug, O. (2002). *LMR: Ledelse av Menneskelige Ressurser. Målrettet personal- og kompetanseledelse* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Organisasjonsskisse Hærens befalsskole

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide – en temabasert samtale!

Innledningsvis forteller vi kort om vår prosjektoppgave på Høgskolen i Hedmark og hvordan intervjuet skal gjennomføres.

Vår problemstilling: Hva kjennetegner instruktører ved Hærens befalsskole?

1. Hva motiverer instruktørene til å bli dyktige?
2. På hvilken måte har tilbakemeldinger noen innvirkning på prestasjonene og utviklingen til instruktørene?
3. På hvilken måte påvirker tilbakemeldingene instruktørenes subjektive mestringsevne?

Spørsmålene er kategorisert slik at det henger sammen med teori og delproblemstillingene.

Vi har streket under de spørsmålene vi mener er gode og åpne spørsmål. De andre spørsmålene skal stilles dersom personer ikke berører temaet.

6.1

Motivasjon (spm 1):

- a. Fortell litt om deg selv og hva du underviser i.
- b. Når og hvorfor søkte du deg til Hærens befalsskole?
Hvorfor har du blitt værende? Hva skal til for at du slutter? Har du evt. plan for neste stilling?
- c. Hvilke faktorer motiverer deg mest i ditt arbeid ved HBS?
Ytre: Personalpolitikk, forhold leder og medarbeider, lønn, HMS, privatliv, fysiske arbeidsforhold, arbeidsmiljø?
Indre: Selvstendighet, arbeidsoppgavens karakter, anerkjennelse, vekst, forfremmelse
- d. Hvilke faktorer er demotiverende?

6.2 Belønning (spm 1):

- a. Hva vil være en belønning for deg?
- b. Hva legger du i ordet anerkjennelse?
Hvilken type anerkjennelser er mest motiverende for deg?
- c. Hva gjør fravær av anerkjennelse med din motivasjon?
- d. Hva betyr tjenesteuttalelsen for deg? Motiverer den til innsats?

6.3 Rammefaktorer/normer (spm 2):

- a. Hvordan vil du beskrive en dyktig instruktør?
- b. Hvordan vil de beskrive seg selv som instruktører?
- c. Stilles det noen forventninger til deg som instruktør ved HBS (fra andre og deg selv)?
- d. Vil du si at andres forventninger til deg påvirker din atferd?
- e. På hvilken måte opplever du at HBS prøver å forme deg som instruktør?
- f. På hvilken måte opplever du at HBS støtter deg i arbeidet med å bli dyktig? Er ytre rammefaktorer lagt til rette for forberedelse og instruksjon?
- g. På hvilken måte opplever du å få oppfølging fra over- og sideordnede?

6.4 Tilbakemeldinger (spm 1, 2 og 3)

- a. Hvordan vil du beskrive tilbakemeldingskulturen ved HBS?
- b. Hvordan opplever du det å få tilbakemeldinger?
- Gode tilbakemeldinger? Dårlige tilbakemeldinger?
- c. Tror du tilbakemeldinger har noe å si for dine prestasjoner og faglig utvikling?
- d. Trenger du tilbakemeldinger for å utvikle deg og prestere i klasserommet?
Hva skjer hvis du ikke får tilbakemeldinger?
- e. Ber du om tilbakemeldinger? Evt i hvilke settinger skjer dette?
- f. Klarer du å ignorere tilbakemeldinger, eller går du og tenker på de etterpå?
- g. Hva synes du om kontinuerlig å få tilbakemeldinger? Hva gjør de med disse? Setter de seg nye mål? Hvem inkluderer de i dette arbeidet?
- h. Kan det bli for mange tilbakemeldinger?

6.5

Målsetting (spm 2 og 3)

- a. Setter HBS mål i samarbeid med deg? I hverdagen? Ifm medarbeidersamtale?
- b. Får du noen gang tilbakemeldinger på dette arbeidet?
- c. Setter du deg egne mål? Hva kan være eksempler på dette? Faglig utvikling? Nytt fagområde? Bedre prestasjoner? Få nye roller i organisasjonen?
- d. Hvor vanskelige opplever du at disse målene er i forhold til standpunkt?
- e. Setter du deg noen gang hårreisende mål? Når du disse?

6.6

Forberedelser (spm 2 og 3):

- a. Hvor mye tid legger du ned i forberedelser til en undervisningstime?
- b. Føler du at du noen ganger går glipp av noe på det sosiale plan som følge av tiden du bruker til forberedelser? Er det verdt det? Harmonerer det med familielivet?
- c. Føler du at lønn, avspasering og lignende harmonerer med innsatsen?

6.7 Subjektiv mestringsevne (spm 2 og 3)

- a. Påvirker tilbakemeldinger hvordan du ser på deg selv som instruktør?
- b. Opplever du deg som kompetent og dyktig i oppgavene dine? (høy SME)
- c. Har du i slike perioder satt deg hårreisende mål? (høy SME)
- d. Våger du å gå i gang med å lære deg å mestre en vanskelig oppgave? (høy SME)
- e. Har du i perioder opplevd deg selv som usikker og har tvilt på din egen kompetanse?
- f. Har du noen gang "kastet inn håndkleet"?
- g. Har du noen gang blitt defensiv og tar ting negativt i en tilbakemeldingsseanse? (lav SME)
- h. Hvordan vil du beskrive din subjektive mestringsevne i dag?
- i. Tror du at instruktører ved HBS generelt har høy SME?

6.8 Læring (tilleggsspørsmål):

I hvilke perioder har du utviklet deg mest som instruktør?

