Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

En komparativ studie om motivasjon hos lærere og fagarbeidere

A comparative study on motivation of teachers and assistants

Monica Lund Isaksen

Masterstudium i organisasjon og leiing, helse og velferdsleiing og utdanningsleiing.
Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap. Institutt for samfunnsvitenskap.

Innleveringsdato 12/6-2020 kl.14.00

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Mens jeg skriver dette er jeg kommet til siste milepæl i masterutdanningen i organisasjon og ledelse ved Høyskolen på Vestlandet. Jeg er glad over å ha kommet så langt, og stolt over å ha klart dette ved siden av arbeid og familielivet.

Oppgavens tema er inspirert av egen nysgjerrighet på tema motivasjon og egne opplevelser ved å arbeide i skolen. Min økende interesse for ledelse og personalpolitikk har også i stor grad bidratt til at jeg har gjennomført dette studiet. Å gå tilbake til studentlivet etter mange år i arbeid har vært lærerikt og spennende. Gjennom studiet har jeg har fått utviklet meg som person og som kollega.

Uten støtte fra fantastiske mennesker hadde jeg ikke klart å fullførte studiet. Først og fremst har familien vært en betydningsfull støtte i hele prosessen. Tusen takk til alle fantastiske lærere og fagarbeidere som har stilt opp som intervjudeltagere, uten dere hadde ikke oppgaven blitt en realitet. Og sist, men ikke minst må jeg takk veilederen min, Laila, som har gitt konstruktive og nyttige kommentarer og som har hjulpet meg videre når jeg har stått fast. Tusen takk.

Bergen, 1/6-2020

Monica Lund Isaksen

Sammendrag

Bakgrunn og formål: Formålet med denne oppgaven var å finne utfyllende og tidsaktuell kunnskap om læreres og fagarbeideres motivasjon for arbeid i skolen. Politiske føringer som «Lærerløftet- på lag for kunnskapsskolen» ble det sett på som en mulig faktor som kunne påvirke læreres motivasjon. I tillegg var bakgrunnen for oppgaven en antagelse om at fagarbeidere og lærere opplever at deres motivasjon støttes og oppleves forskjellig grunnet deres ulike roller i skolen samt deres forskjellige faglige bakgrunn.

Metode: Oppgaven har et kvalitativ design. For å innhente opplysninger er det utført 10 semistrukturerte intervjuer av 5 lærere og 5 fagarbeidere fra 5 skoler. Intervjudeltagerne er funnet ved hjelp av strategisk utvelgelse. Opplysningene fra intervjudeltagerne er tolket gjennom tematisk analyse.

Resultat: Hovedfunnene viser at både lærere og fagarbeidere motiveres sterkt av elevrelasjoner, andre hovedfunn viser ulike motivasjonsopplevelser. Hovedfunn viser at lærere opplever målkonflikter. Videre motiveres lærere sterkt av fleksibilitet rundt arbeidsoppgaver og tilhørighet til kollegaer og ledelsen, mens fagarbeidere opplever mindre fleksibilitet og mindre tilhørighet fra ledelsen. I tillegg viser funn at lærere føler seg utilstrekkelig i forbindelse med oppfølging av enkeltelever som trenger omfattende støtte. Videre knyttes lærere til en profesjonsgruppe som gir dem frihet og beslutningsmyndighet, noe som står i kontrast til fagarbeiderne da de ikke tilhører en profesjon. Funnene viser at noen fagarbeidere opplever å ikke få delta i beslutninger, kommunikasjonssvikt og at de savner tid til samarbeid med lærer. Lærere savner også samarbeidstid, men i forbindelse med tid legger lærerne mer vekt på de opplever å måtte kjempe mot tidstyver.

Konklusjon: Hovedfunn viser at faktorer som påvirker motivasjonen til lærere og fagarbeidere i stor grad oppleves forskjellig. Betydningen av elevrelasjoner og følelsen av å ha en betydningsfull jobb er av begge grupper en kilde til motivasjon. Ulike motivasjonsfaktorer er læreres utfordringer med målkonflikter og læreres følelse av utilstrekkelighet, som begge knyttes til ledelsen og til et politisk nivå. Videre viser hovedfunn at fagarbeidere har en tilhørighetsfølelse som i hovedsak er horisontal, fagarbeidere opplever mangel på rolleavklaring i forbindelse med arbeidsoppgaver og mangel på anerkjennelse. Til sist viser hovedfunn at lærere har beslutningsmyndighet, makt og frihet, mens fagarbeiderne kjenner på følelsen av et hierarki som kan hindre dem i å delta i beslutninger.

Nøkkelord: Motivasjon, lærere, fagarbeidere, skole, elevrelasjoner, målkonflikter, tilhørighet, rolleavklaring, kompetanse, videreutdanning, profesjon, det profesjonelle byråkratiet, maskinbyråkratiet, organisasjon, struktur.

Summary

Background and purpose: The purpose of this assignment was to find complementary and up-to-date knowledge of the motivation of teachers and assistants for work in the school. Political guidelines were seen as possible factors that could influence teachers' motivation. In addition, the background of the thesis was an assumption that different academic background and roles of teachers and assistants in the school were seen as a reason for different experiences regarding motivation between the groups.

Method: The assignment has a qualitative design. To obtain information, 10 semi-structured interviews were conducted by 5 teachers and 5 assistants from 5 schools. The interview participants were found using strategic selection. The information provided by the interview participants was interpreted through thematic analysis.

Result: The main findings show that both teachers and assistants are strongly motivated by relationships with students, other main findings indicate different motivational experiences. Main findings show that teachers experience goal conflicts. Furthermore, teachers are strongly motivated by flexibility around work tasks and belonging to colleagues and management, while assistants experience less flexibility and less support from management. Furthermore, findings show that teachers feel inadequate in following up on individual students who need extensive support. In addition, teachers are associated with a professional group that gives them freedom and the power to make decisions, which is in contrasts with the assistants as they do not belong to a profession. The findings show that some assistants feel unable to participate in decisions, they experience communication failure and they miss time for collaboration with teacher. In this context, the teachers experience having to fight against time thieves.

Conclusion: The main findings indicate that factors that influence the motivation of teachers and assistants are largely experienced differently. The relationships with the students and the sense of having a meaningful job are a great source of motivation for both groups. Other findings point to differences. The highlights are teachers 'challenges of goal conflict and teachers' sense of inadequacy, which both can be linked to the management and the political level. Furthermore, the main findings show that assistants have a lower sense of belonging, and the affiliation seems to be mainly horizontal, assistants also experience lack of clarification of roles in connection with work tasks and some experience lack of recognition. Finally, the main findings show that teachers have decision-making power and a freedom,

while assistants perceive the school as a hierarchy which can prevent them from participating in decisions.

Keywords: Motivation, teachers, assistants, school, student relationships, goal conflicts, affiliation, sense of belonging, role clarification, competence, continuing education, profession, professional bureaucracy, machine bureaucracy, organization, structure.

Innhold

1.0. Introduksjon....1
1.1. Arbeidsrelatert motivasjon og problemstilling....1
1.1.1. Avgrensing og formål....2
1.2. Tidligere forskning på motivasjon....3
1.2.1. Betydningen av tilhørighet, kompetanse og autonomi for lærere....3
1.2.2. Betydningen av altruistiske verdier....5
1.2.3. Hva sier forskning om fagarbeideres motivasjon?....5
1.2.4. Kunnskapsstatus som motivasjon for utvikling av problemstilling....6
1.3. Egen motivasjon for oppgaven....7
1.4. Gangen videre i oppgaven....8
2.0. Samfunnsmessig kontekst....9
2.1. Skolen som organisasjon....9
2.1.1. Skolens profesjoner....10
2.1.2. En fagarbeiders rolle i skolen....11
2.2. Reformer som nasjonale føringer for skolesektoren....12
2.2.1. NPM, digital æra governance og lærerløftet i skolen....12
3.0. Teorikapittel....15
3.1. Prososial motivasjonsteori....15
3.1.1. Bytteteori....16
3.1.2. Ultimate mål, instrumentelle mål og utilsiktede konsekvenser....16
3.1.3. Handling drevet av egoisme, altruisme og kollektivisme....17
3.1.4. Hvorfor prososial motivasjonsteori er aktuell i oppgaven....18
3.2. Selvbestemmelsesteorien....18
3.2.1. Autonomi som grunnleggende psykologisk behov....19
3.2.2. Tilhørighet som grunnleggende psykologisk behov....19
3.2.3. Kompetanse som grunnleggende psykologisk behov....20
3.2.4. Ulike motivasjonstyper innen SDT....20
3.2.5. Indre og ytre motivasjon....21
3.2.6. Hvorfor selvbestemmelsesteorien er aktuell i min oppgave....22
3.3. Skolen i lys av byråkratiformer....22
3.3.1. Maskinbyråkratiet og det profesjonelle byråkratiet....23
3.3.2. Hvorfor organisasjonsteori er aktuell for min oppgave....23
4.0. Design og metode: Utviklingen av en kvalitativ casestudie....25
4.1. Intervju som datainnsamlingsmetode....25
4.2. Utvalg av intervjudeltagere....27

4.3. Analyse av data 29
4.3.1. Temasentrert analyse 30
4.4. Etiske betraktninger ved forskningsprosjektet 31
4.5. Oppgavens reliabilitet, validitet og overførbarhet 32
5.0. Analyse og drøfting 35
5.1. Bolk 1 35
5.1.1. Betydningen av elevrelasjoner for lærere og fagarbeidere 35
5.1.2. Altruisme, fins det? 38
5.1.3. Sammenhengen mellom prososial motivasjon og indre motivasjon 41
5.1.4. Opplevelsen av målkonflikter for lærere 42
5.1.5. Opplevelsen av målkonflikt for fagarbeiderne 43
5.1.6. Deloppsummering av bolk 1 44
5.2. Bolk 2 45
5.2.1. Fagarbeideres opplevelser av selvbestemmelse 45
5.2.2. Læreres opplevelse av selvbestemmelse 47
5.2.3. Sammenhengen mellom autonomistøttede oppgaver og indre motivasjon 48
5.2.4. Når politikk truer selvbestemmelsen 50
5.3. Opplevelsen av tilhørighet for lærere og fagarbeidere 51
5.3.1. Fagarbeideres opplevelser av tilhørighet 52
5.3.2. Horisontal tilhørighet 53
5.3.3. Opplevelsen av tilhørighet for lærere 55
5.4. Opplevelsen av behovet for å føle seg kompetent 56
5.4.1. En følelse av utilstrekkelighet- en opplevelse for lærere 56
5.4.2. Læreres opplevelse av kompetansemobilisering og personlig utvikling 58
5.4.3. Fagarbeidernes opplevelse av egen kompetanse 59
5.4.4. Fagarbeideres mulighet for kompetansemobilisering og personlig utvikling 60
5.4.5. Deloppsummering av bolk 2 61
5.5. Bolk 3 63
5.5.1. Lærernes oppfatning av skolen som organisasjon 63
5.5.2. Læreres opplevelse av skolen som et profesjonelt byråkrati nærer motivasjonen 66
5.5.3. Politisk styring for profesjoner 67
5.5.4. Fagarbeideres oppfatning av skolen som organisasjon 69
5.5.5. Fagarbeiders motivasjon kan være avhengig av lærer og ledelsen 71
5.5.6. Deloppsummering av bolk 3 73
6.0. Oppsummerende konklusjoner 75

6.1. På hvilken måte er prososial motivasjon synlig og av betydning gjennom lærernes og fagarbeidernes atferd i skolen? 76
6.1.1. Elevrelasjoner 76
6.1.2. Målkonflikter 76
6.2. Hvordan kan opplevelser rundt de grunnleggende psykologiske behovene (selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse) påvirke læreres og fagarbeideres motivasjon? 77
6.2.1. Tilhørighet 77
6.2.2. Rolleavklaring 78
6.2.3. Kompetanse 79
6.2.4. Videreutdanning for lærere 80
6.3. På hvilken måte er maskinbyråkratiet og det profesjonelle byråkratiet synlig i skolen, og hvordan kan elementer fra dem påvirke motivasjonen til lærere og fagarbeidere? 81
6.3.1. Betydning av lærerprofesjonen og hierarkiet 81
6.3.2. Svar på problemstilling 82
6.4. Teoretisk bidrag 82
6.5. Forslag til forbedringer og videre forskning 83
6.5.1. Målkonflikter 83
6.5.2. Kompetanse 84
6.5.3. Struktur, kommunikasjon og holdninger 84
Referanser 85
Vedlegg 1 Informasjonsbrev og samtykkeerklæring 90
Vedlegg 2 Intervjuguide 93
Vedlegg 3 Svar fra NSD 95

1.0.Introduksjon

Hvorfor er det slik at noen mennesker arbeider hardt, effektivt og har service innstilte holdninger, og noen ikke har det? Hvordan kan det ha seg at noen mennesker slutter og ha god arbeidsinnsats og noen får økt arbeidsinnsats? Ulike teorier om motivasjon søker å forklare dette, og motivasjonen i oss er av betydning og påvirker våre handlinger og vår innsats. I dagligtalen er det ofte snakk om ulike grader av motivasjon, liten og stor, sterk eller svak. Men motivasjon kan også forekomme i ulike typer som kan påvirkes av kjente og mindre kjente faktorer (Olafsen, 2018, s. 54).

Motivasjon har blitt studert og forsket på i mange sammenhenger. En måte å forstå motivasjon er: «*To be motivated means to be moved to do something*» (Ryan & Deci, 2000, s. 54). Dette kan forstås slik at vi er motivert når vi har en bevegelse eller drivkraft til å gjøre noe. Om vi er motivert eller ikke og hva som motiverer oss har stor betydning for organisasjoner. Foruten at det har mye å si kostnadsmessig, er det også av betydning i møte med andre mennesker. For å vise hva motivasjon kan bety for enkeltpersoner og for en arbeidsplass kan det tas med et sitat fra en fagarbeider som uttaler seg om hun skal gå på jobb eller bli hjemme:

> «*..det er jo den der motivasjonen du har om morgenen, om du gidder å ….stå opp eller ikke sant*» (Sitat F 2).

1.1.Arbeidsrelatert motivasjon og problemstilling

Denne oppgaven handler om motivasjon, og hva som kan motivere oss og hva som kan hindre vekst i motivasjonen. Hva kan gjøre oss lei, sliten og umotivert, og hva gjør oss giret på å fortsette? Motivasjon er drivkraften vår som vi trenger for å gjøre en god jobb. Denne oppgaven retter seg mot ansatte i skolen, herunder lærers og fagarbeideres motivasjon. Mange kjente og mindre kjente faktorer kan påvirke vår motivasjon, og i denne oppgaven vil det komme frem mer kunnskap om dette tema.

De siste årene har læreryrket og lærerutdanningen vært tema i media og vært et tema blant politikerne. Gjennom økt fokus på læreres kompetanse har rekordmange lærere valgt å ta videreutdanning, men videreutdanningen kan også sies å være et betent tema (Johansen, 2020). Utdanning og videreutdanning er derfor være noe som kan ha innvirkning på motivasjonen. Formålet med «lærerløftet- på lag for kunnskapsskolen» er at den norske skolen skal bli bedre, og for å gjøre det har lærerutdanningen blitt endret til en

masterutdanning, og lærere som har lavere formell kompetanse enn dagens krav får tilbud om videreutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 11). For assistenter og fagarbeidere som arbeider i skole eller i barnehage er det ikke krav om videreutdanning. Gjennom fagskoleutdanning kan likevel assistenter og fagarbeidere med minimum 5 års arbeidserfaring ta videreutdanning. Dette for å heve deres kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Utviklingen av min problemstilling har sitt utspring fra utvikling i skolesektoren fra overordnede føringer, samt hvordan dette mottas i sektoren. Et sitat fra en lærer i min studie illustrerer frustrasjonen som ytres:

> *«..lærerne er ikke godt nok utdannet, vi må videreutdannes. Hvilke andre yrker gjør de det med? Aldri noen andre. De har aldri gjort det med sykepleiere og sagt at du er ikke god nok, du burde tatt norsk i tillegg. Det er jo det eneste yrke der de går inn og forteller at….det er jo å rakke ned på!»* (Sitat L 2).

I dette sitatet forteller læreren om hvordan hun blir irritert, sint og lei seg over at lærere, hennes eget yrke, ikke er gode nok lengre. Lærere er ikke kvalifisert for jobben sin, ut fra slik hun oppfatter politikeres synspunkt i saken. Læreren som uttaler seg i sitatet over elsker jobben sin, men når hun snakker om dette er det ikke mye som minner om det. Hun påvirkes sterkt av hvordan politikkere, media eller samfunnet fremstiller hennes yrke. Dette er et eksempel på mange av de faktorene som kommer frem i oppgaven som påvirker motivasjonen til lærere og fagarbeidere.

På bakgrunn av dette presenteres følgende **problemstilling**:

På hvilken måte opplever lærere og fagarbeidere at motivasjonsfaktorer blir tilfredsstilt gjennom arbeid i skolen, og hvordan kan politiske føringer for utvikling av skolen påvirke motivasjonen?

1.1.1.Avgrensing og formål

Denne oppgaven avgrenser seg til hvordan lærere og fagarbeidere motiveres, og hvordan de opplever at ulike faktorer påvirker dem. Det er flere yrkesgrupper og ansatte som har ulike roller i skolen. Jeg velger likevel å avgrense oppgaven til lærere og fagarbeidere fordi det er dem det er flest av på «gulvet», og det er de som forholder seg direkte til elevene.

Formålet med oppgaven er å finne utfyllende og tidsaktuell kunnskap om fagarbeideres og læreres motivasjon. Lærere og fagarbeidere arbeider side om side i skolen, de kan være i

samme klasserom og forholder seg til den samme ledelsen. Min antagelse er at det kan være store forskjeller i motivasjonsopplevelser da de har ulike roller og ulik faglig bakgrunn. Med det i tankene er det trolig at faktorer kan påvirke deres motivasjon ulikt. Ved å velge dette som tema vil det bli innhentet ny kunnskap som gir utfyllende informasjon om læreres og fagarbeideres motivasjon. For ledelsen i skolene er dette nyttig og verdifull kunnskap.

1.2. Tidligere forskning på motivasjon

I denne delen vil det redegjøres for kunnskapsstatusen på tema motivasjon hos lærere og fagarbeidere som jobber i skolen. Ved å redegjøre for dette dykker vi ned i hvilke faktorer vi vet påvirker læreres og fagarbeideres motivasjon. Gjennom dette arbeidet kommer det frem at mye av forskningen er bygget på læreres oppfatninger og deres opplevelser, og mindre på fagarbeideres opplevelser. For å danne meg et bilde av dagens kunnskap om tema benyttet jeg hovedsakelig søkemotorene Google Scholar, Oria, Idunn og ERIC. Eksempel på nøkkelord i søkeprosessen er lærer, teacher, assistent, fagarbeider, assistant, motivasjon, motivation, elever, students, pupils, reformer i skolen, school reforms. Disse søkeordene og flere andre søkeord ble også benyttet i kombinasjon. Etter en gjennomgang av kunnskapsstatusen valgte jeg å bruke artikler som jeg anser som aktuell for min studie.

Nå vil jeg først ta for meg hva forskning sier om hvordan læreres motivasjon påvirkes av ulike faktorer, og supplere med forskning også fra fagarbeidere opplevelser. Empirien starter med hvordan motivasjonsfaktorer som kompetanse, autonomi og tilhørighet har betydning for læreres motivasjon. Jeg avslutter kapittelet med en oppsummering av kunnskapsstatusen. Deretter hva jeg vil finne ut av med min forskning og hvordan det kan bidra til å tette et gap i kunnskapen om motivasjon hos lærere og fagarbeidere i skolen.

Gjennom arbeidet med empiri viser det seg at begrepet assistent vanligvis benyttes, derfor benyttes dette begrepet i denne delen av oppgaven. Videre har jeg valgt å benytte begrepet fagarbeider fordi det er den vanlige betegnelsen i skolen i dag.

1.2.1. Betydningen av tilhørighet, kompetanse og autonomi for lærere

En studie om læreres arbeidsmotivasjon belyser hvordan autonomi, kompetanse og tilhørighet har betydning for motivasjon. Funn viser en sterk sammenheng mellom tilfredsstillelse av de tre psykologiske behovene og læreres indre motivasjon. Studien hevder at å støtte opp om disse tre behovene gir næring til den indre motivasjonen hos lærere. Svakheten til studien er at

den ikke klarer å skille mellom faktorene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Dermed er det problematisk å vite om en av faktorene har størst betydning (Klaeijsen, Vermeulen & Martens, 2018, s. 777). I følge Deci og Ryan (2000) er samtlige av de tre psykologiske behov av betydning, men de hevder kompetanse og autonomi er mest viktig for indre motivasjon. Det kan forklares ved at tilhørighet kan være mindre viktig fordi mennesker ofte kan være indre motivert for individuelt arbeid, og dermed kan behovet for tilhørighet komme i bakgrunnen (Klaeijsen et al., 2018, s. 771). På en annen siden kan det være behovet for tilhørighet som er viktigst for lærere. En annen studie viser til uttalelser fra lærere om at det er svært viktig med en arbeidskultur der man føler en tilhørighet for å kunne ha et velfungerende samarbeid med kollegaer (Wittek, 2018, s. 87). Studien viser videre at tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene, ikke bare gir næring til indre motivasjon hos lærere, men også øker deres egen mestringsevne. Spesielt støtte til behov for kompetanse, øker læreres egen mestringsevne og evnen til å håndtere utfordringer (Klaeijsen et al., 2018, s. 778).

Forskning fra Lai viser at det er en annen faktor som er viktigere for indre motivasjon enn de tre psykologiske grunnleggende behovene. Opplevd kompetansemobilisering har enda større betydning for den indre motivasjonen (Lai, 2011, s. 55). Opplevd kompetansemobilisering handler om i hvilken grad man får mulighet til å bruke kompetansen sitt etter sitt potensiale. Det handler om at arbeidsplassen må legge til rette for at ansatte får arbeidsoppgaver som er passende, at man får utvikle seg og oppleve mestring. Dersom ansatte opplever at de får brukt kompetansen sin på en relevant måte, har det positive konsekvenser. Ansatte med høy opplevd kompetansemobilisering er sterkere indre motiverte. Ansatte med høy opplevd kompetansemobilisering har sterkere affeksjonsforpliktelse, de føler i større grad en stolthet og glede i jobben i forhold til dem som har rapportert om lav opplevd kompetansemobilisering (Lai, 2011, s. 51).

Foruten motivasjonsfaktorene kompetanse, autonomi, tilhørighet og kompetansemobilisering er det også andre aspekter som påvirker motivasjon. Daniels (2016) har undersøkt hvilke faktorer lærere selv identifiserer som viktige for deres motivasjon. Lærerne fremhever at organisering og struktur er et viktig punkt. Hvor lærere plasseres fra år til år kan påvirke i stor grad. Trives man godt i et trinn sammen med elever og kollegaer, er det tungt å måtte forflyttes, selv om skolen kan ha behov for kompetansen et annet sted. Dette kan også gjelde for fagarbeidere som har bygd seg opp en relasjon med kollegaer og elever, og som flyttes på fra skoleår til skoleår. Videre sier studien at lærere må kjempe mot tidstyver. Lærere kan se på

implementering av nye ideer som tidstyver, da arbeid med pensum og relasjon med elever er viktigere. Også møter sees på som tidstyver og stjeler motivasjon. Funnene viser videre at en positiv motivasjonsfaktor vil være at ledelsen legger til rette for tilstrekkelig tid til før og etterarbeid og tid til samtaler med elever og foresatte (Daniels, 2016, s. 64).

1.2.2. Betydningen av altruistiske verdier

Forskning viser at motivasjon for å bli lærer, og for å fortsette i yrket, kan ha en sammenheng med altruistiske verdier. Å arbeide med barn, å få være med på å skape deres fremtid og påvirke deres verdier er av stor betydning. Både for lærere og assistenter kan det være en stor glede og motivator når elevene utvikler seg og mestrer oppgaver. I en studie om lærere og altruistiske verdier stilles det spørsmål rundt de ulike motivasjonstypene, og om altruistiske verdier er en del av den indre motivasjonen (Nesje, Brandmo & Berger, 2018, s. 813). En annen studie legger vekt på at læreryrket som profesjon bør sees på som en gruppe mennesker som bærer en stor verdi og kultur i seg (Haakestad, 2019, s. 50). Dette kan tyde på at noen velger å arbeide i skolen grunnet et kall. Både lærere og fagarbeidere kan velge yrket sitt grunnet altruistiske verdier og fordi det sees på som et viktig oppdrag.

Grant (2008) har forsket på om motivasjonen til ansatte i offentlig sektor kan økes ved å vise hvilken prososiale effekter arbeidet deres har for andre mennesker. Ifølge Grant har ikke ansatte i offentlig sektor alltid mulighet til å se hvilke effekt de har på andre mennesker, og at servicen de yter hjelper. Han hevder at konseptet med prososial motivasjon er viktig for å forstå hvordan motivasjonen til offentlige ansatte er (Grant, 2008b, s. 49). Funn fra studien viser at ansatte som fikk muntlig informasjon i 15 minutter om hvilken effekt arbeidet deres har, meldte om høyere motivasjon en måned etter (Grant, 2008b, s. 55). Forskning fra Grant er ikke utført på skole. Lærere og fagarbeidere er offentlig ansatte, dermed kan forskningen også gjelde for ansatte i skole.

1.2.3. Hva sier forskning om fagarbeideres motivasjon?

Fagarbeider og lærer trenger å ha et samarbeidet rundt elevene for å gi elevene et best mulig undervisningstilbud. Samarbeidet mellom assistent og lærer blir ifølge Balshaw og Farell (2013) preget av læreres holdninger til fagarbeider (Balshaw & Farrell, 2013, s. 40). Noen assistenter føler de mangler læreres tillitt, og kun et fåtall forteller om at de mottar konstruktive tilbakemeldinger fra lærer (Balshaw & Farrell, 2013, s. 92). Det er heller ikke uvanlig at assistenter blir tildelt oppgaver de ikke har kompetanse til å mestre. Det kan også

handle om mangel på veiledning fra lærer. Et eksempel er om en assistent som fikk ansvar for å støtte en elev med autisme, uten noe form for erfaring med dette (Balshaw & Farrell, 2013, s. 5). Forskning fra Fox med flere (2000) viser at det ikke er uvanlig med forvirring rundt assistenters arbeidsdag. Assistenter nevner flere årsaker, blant annet kommunikasjonssvikt, læreres holdninger, mangel på tid og støtte (Fox, Tellefsen, Engh & Eide, 2000, s. 90).

Assistenter synes arbeidet med elever i skolen kan være givende og kreativt, men samtidig forteller mange at de ikke mottar anerkjennelse og oppmuntring (Fox et al., 2000, s. 92). Å få tilbakemeldinger og anerkjennelse når man har gjort en god jobb, handler også om takknemlighet. En studie ser på hvilken psykologiske effekter det har når vi blir utsatt for takknemlighet. Funn viser at å motta takknemlighet fra andre øker vår prososiale atferd (Grant & Gino, 2010, s. 946). Videre viser denne forskningen at å motta takknemlighet øker mestringsevnen, men mest av alt øker det følelsen av å være sosial verdt (Grant & Gino, 2010, s. 949). Ved å få takknemlighet vedvarer den prososiale atferden (Grant & Gino, 2010, s. 953).

Et annet aspekt som påvirker motivasjon er tid. Å tilrettelegge for planlegging mellom lærere og assistenter er en utfordring. Mangel på tid samt mangel på tilrettelegging fra ledelsens side gjør at lærer og fagarbeider som jobber tett sammen mister planleggingstid som kunne vært brukt til å gi tilbakemelding til hverandre om elever, planlegging fremover og evaluering (Balshaw & Farrell, 2013, s. 10)

1.2.4. Kunnskapsstatus som motivasjon for utvikling av problemstilling

Tidligere forskning viser at det allerede finnes kunnskap om læreres motivasjon, og hva som kan påvirke den. Det er likevel aktuelt å se på hvordan nye politiske føringer kan påvirke motivasjonen. Kunnskapsstatusen er ikke like tydelig når det gjelder fagarbeidere. Det kan henge sammen med at mye av forskningen er utført med tanke på lærerne. Dermed er det uklart hvordan faktorer som autonomi, tilhørighet og kompetanse oppleves og støttes for fagarbeidere. Dette sees blant annet gjennom forskning fra Fox m.fl. (2000) som tyder på forvirring rundt fagarbeideres arbeidsdag. Ytterligere kunnskap om dette kan gi flere svar på fagarbeideres motivasjon.

Forskning fra Lai om kompetansemobilisering er tidsaktuell med dagens søkelys på videreutdanning hos lærere. Vi vet lite om hvordan kompetansemobilisering tilrettelegges og oppleves både for lærere og fagarbeidere. Erfarer de å få oppgaver de ikke mestrer, og

hvordan påvirkes de av det? Daniels (2016) har gjennom sin forskning funnet andre faktorer som er viktige, men om faktorene som organisering og struktur påvirker fagarbeidere like mye er foreløpig usikkert. Kunnskapsstatusen sier også at betydningen av altruistiske verdier har mye å si for valg av læreryrket, og om det samme gjelder for fagarbeidere vil jeg undersøke gjennom egen forskning. Gjennom egne funn vil jeg utfylle kunnskapen om læreres motivasjon, og få et dypere innblikk i motivasjonen til fagarbeidere. Egen forskning vil være et bidrag til å tette litt av gapet vi har i dag om motivasjon hos lærere og fagarbeidere i skolen.

1.3. Egen motivasjon for oppgaven

De siste årene har jeg fått en økende interesse for personalpolitikk og i tillegg en bevisstgjøring på hvordan personalpolitikk kan påvirke motivasjonen til ansatte. Som ansatt i skolen i mange år har jeg kjent på hvordan egen motivasjon kan variere og bli påvirket av ulike hendelser og omstendigheter. Jeg har opplevd at motivasjonen min kunne endres uten at jeg egentlig selv har visst hvorfor. Dette har gjort meg mer nysgjerrig på tema motivasjon.

Som ansatt i skole kjenner jeg på et ansvar overfor elevene, foreldrene deres og kollegaene mine. Alle kollegaene mine og meg selv er der for elevene og vi skal sørge for å gi dem den beste undervisningen og oppfølgingen vi kan. I den sammenheng vil det være nyttig for elevene at alle ansatte i skolen har en grunnleggende motivasjon for arbeidsoppgavene og at det tilrettelegges for best mulig motivasjon. Fordi jeg har en nysgjerrighet på temaet, og fordi det er nødvendig å ha motivasjon i sammenheng med elevene og deres skoledag, valgte jeg dette som tema.

En annen drivkraft bak arbeidet med denne oppgaven og temaet bunner i at jeg er vernepleier. Å være ansatt i en vernepleierstilling på en barneskole med en tilknyttet spesialavdeling har til tider vært utfordrende fordi stillingsbeskrivelsen og egen rolle er utydelig. Hva skal jeg gjøre, hva skal en fagarbeider gjøre og hva skal en lærer gjøre? Å skille de ulike rollene «på gulvet» i skolen er vanskelig. Et resultat av dette er at arbeidsoppgavene kan variere fra skoleår til skoleår. Det kan være avhengig av hvor man plasseres, hvem man samarbeider med og det kan være avhengig av ledelsens behov.

Som ansatt i skolen i mange år har det gitt meg en innsikt i hvordan skolen som organisasjon fungerer. I skolen organiseres mye i team rundt trinn og elever, og egen erfaringen gjør at jeg kjenner godt til hvordan det arbeides i skolen. Det er også en fordel fordi jeg forstår at å

arbeide i team påvirkes av ansattes samarbeidskultur, holdninger og evne til å justere seg etter andre. I forbindelse med arbeid med oppgaven er det også ulemper med at jeg selv arbeider i skolen og har denne erfaringen. Ulempene vil tas opp i kapittel 4 under validitet og reliabilitet.

Jeg vil nå avslutte kapittel 1 med en beskrivelse av gangen videre i oppgaven.

1.4. Gangen videre i oppgaven

Videre i denne masteroppgaven følger en beskrivelse av kontekstuelle forhold som skolen opererer i, det teoretiske rammeverket introduseres deretter. Oppgavens design og metode beskrives for så å presentere analyse og drøfting. Siste kapittel i oppgaven gir en oppsummerende konklusjon som svarer på oppgavens problemstilling. Avslutningsvis kommer det forslag til videre forskning.

2.0. Samfunnsmessig kontekst

I denne delen av oppgaven vil jeg beskrive skolen som organisasjon og hvordan den er bygget opp. Jeg vil også gi en beskrivelse av hvem som arbeider i skolen, og særlig legge vekt på å beskrive læreres og fagarbeideres roller og funksjoner i skolen. Videre vil jeg også si noe om hvordan politiske reformer kan være synlig i skolen.

Fra et samfunnsmessig ståsted er oppgavens tema tidsaktuelt. Det er tidsaktuelt å se på hvordan faktorer som videreutdanning, som var eksempel på i innledningen, påvirker lærere og fagarbeidere i skolen, og det er tidsaktuelt grunnet politisk styring. Senere i dette kapittelet tar jeg opp hvordan politisk styring og aktuelle reformer setter rammer for arbeidet i skolen. I tillegg er oppgavens tema aktuell fordi det trengs kunnskap om hva som skjer med motivasjonen til dem som utsettes for slike politiske endringer og det vil være interessant å følge opp i lys av politiske føringer. For å sette tema om motivasjon hos fagarbeidere og lærere i en tydelig sammenheng vil det nå gis en beskrivelse av skolen som organisasjon, og deretter hvilke roller og funksjoner lærere og fagarbeidere har som ansatte i skolen.

2.1. Skolen som organisasjon

For å få en forståelse av hvem som arbeider i skolen og hvilke funksjoner ansatte i skolen har, vil det redegjøres det for de ansatte og skolen som organisasjon. I den forbindelse vil jeg koble skolens oppbygning og skolens ansatte til Henry Mintzbergs (Mintzberg, 1983) organisasjonsutforming.

De fleste ansatte som arbeider i skolen er lærere og fagarbeidere. Disse kan sees på som skolens operative kjerne (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 95). Det er de som utfører arbeidsoppgaver som skolen må gjøre for å nå sine mål, nemlig undervisning for elevene. Det er også en del andre ansatte med viktige roller og funksjoner som må være på plass for at skolen skal fungere. Dette kan kalles skolens støttestruktur (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 95). Renholdere, helsesykepleier og konsulenter er eksempler på dette. Mellomledelsen slik Mintzberg (1983) ser det er avdelingsledere og rektor i skolen, og de har ofte en koordinerende rolle. På noen skoler har avdelingsledere og rektor en viss prosent de også skal undervise, dette for å ha kontakt med elevene. Slik sett kan ledelsen i skolen også tilhøre den operative kjerne, men hovedsakelig har rektorer og avdelingsledere arbeidsoppgaver som er knyttet til ledelsesoppgaver. På toppen i Mintzberg organisasjonsstruktur finner vi toppledelsen. Dette kan sammenlignes med Utdanningsdirektoratet som lager læreplaner for fag og setter kompetansemål for elevene på grunnskolen og dermed rammen for lærere.

Den operative kjernen er den største i skolen fordi de fleste ansatte har arbeidsoppgaver direkte knyttet mot elevene. Enten ved å ha undervisningsansvar for elever som lærere har, eller som assistent eller fagarbeider. Lærere og assistenter eller fagarbeidere er like mye i den operative kjernen, men har ulike roller. Min oppgave handler om motivasjon hos lærere og fagarbeidere. Jeg vil derfor redegjøre tydeligere for den operative kjerne, og starter med lærerne og hvordan de kan sees på som en profesjon.

2.1.1. Skolens profesjoner

Lærere, som utgjør den største faggruppen innen skolesektoren, kan sees i lys av profesjonsbegrepet (Grimen, 2013). Det er forskjell på profesjoner og andre yrkesgrupper på flere måter. For det første har profesjoner egne organisatoriske trekk, de har en felles organisatorisk tankegang i bunn. For det andre er kunnskapsgrunnlaget til en profesjonsarbeider bygget på vitenskapelig forskning. En profesjon har vanligvis politisk og samfunnsmessig legitimitet, kanskje også sertifisert oppdrag i samfunnet (Grimen, 2013, s. 150). En lærer har ikke en autorisasjon, men de kan sees på som å ha et viktig samfunnsoppdrag, et mandat som er gitt av staten (Utdanningsforbundet, u.å.). Dette vises gjennom opplæringsloven § 1-1 hvor det er synlig at skolen har fått et oppdag som skal sikre elevene verdier som solidaritet og respekt (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Opplæringsloven viser videre at lærere har legitimitet, samfunnet stoler på lærere som profesjon og at de har den rette kompetansen for å utføre arbeidsoppgavene (Opplæringslova, 1998, § 10-1, § 10-2).

Det er også andre måter å karakterisere en profesjonsarbeider på som kan kobles til lærere. Noen kjennetegn er at de har lang utdanning, deres arbeid består ofte av å bistå mennesker og de foretar fortløpende vurderinger av situasjoner basert på faglig kunnskap og erfaringer. Lærere har ofte stor variasjon i sin arbeidsdag og har behov for å utøve skjønn og å være autonome (Mastekaasa, 2013, s. 311). Ifølge kjennetegnene til en profesjon kan en trekke paralleller til lærere og derfor se på lærere som en egen profesjon. Dette vises også igjen i norsk regelverk. Læreres hovedoppgave i skolen er å tilrettelegge for god læring gjennom undervisning (NOU, 1996:22, s. 72). I tillegg har lærere andre oppgaver som planlegging, kontakt med foreldre og de skal delta i samarbeidsteam (NOU, 1996:22, s. 79).

Som beskrevet om den operative kjerne er det også andre profesjoner utenom lærere som arbeider i skolen. Helsesykepleier, som tidligere het helsesøster, ansatte med flerårig pedagogikkutdanning, sosionomer og vernepleier er eksempler på dette. Rundt elever som har spesielle behov av faglige, sosiale og helsemessige årsaker er det team bestående av disse

ulike profesjonene i tillegg til lærer som skal sikre at elevene får best mulig oppfølging. Ansatte i skolen med ulike profesjonsutdanninger er alle knyttet til både sin arbeidsplass og sin fagorganisasjon. Dette kan by på mulige konflikter fordi samtlige er knyttet til sin arbeidsplass, men samtidig har de ulik faglig bakgrunner og ofte ulike tankemåter og prioriteringer. En lærer vil kanskje rette oppmerksomheten mot skolefaglige utviklingsmål for elever, mens en vernepleier også vil vise til at sosiale ferdigheter og selvstendighet er et aktuelt læringsmål for elever. I tillegg til ulike områder som de forskjellige profesjonene fokuserer på har de også forskjellige fagorganisasjoner som de støtter seg til ved utfordringer. Ved en mulig konflikt kan de føle seg dradd mot egen profesjonstankegang, og på den måten kan kollegaer oppfatte dem som mindre lojale eller samarbeidsvillige (Mastekaasa, 2013, s. 313).

Denne oppgaven retter seg videre bare mot lærere som profesjon, og ikke de andre nevnte profesjonene over. De profesjonelles lange utdanningsløp som er bygget på vitenskapelig forskning og deres organisatoriske tenkemåte er to kjennetegn som ikke kan kobles til den neste gruppen av operative kjerne jeg vil beskrive, nemlig fagarbeiderne, som oppgaven også dreier seg om.

2.1.2. En fagarbeiders rolle i skolen

Utenom lærere tilhører også assistenter og fagarbeidere den operative kjernen (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 95). Tilbake i tid har tittelen «assistent» hatt ulike navn, to eksempler er støtteassistent og spesialassistent. I dag brukes begrepene assistent og fagarbeider i skolen. Det er forskjell på en assistent og en fagarbeider på den måten at en assistent ikke har formell utdanning og er ufaglært, mens en fagarbeider har utdanning på videregåendenivå, i tillegg til noe praksis. Videre vil bare benevning fagarbeidere benyttes. Selv om fagarbeidere har noe utdanning er ikke det nok til å kunne kalles seg en profesjon, slik det er beskrevet i forrige avsnitt. Rollen til fagarbeidere er ofte å arbeide nært sammen med elever med ekstra faglige utfordringer, eller med spesielle behov. Disse elevene er avhengig av fagarbeiders kunnskap for å få et best mulig utbytte. For å gi eleven best mulig oppfølging vil fagarbeider trenge veiledning fra lærer. Det er ledergruppen i skolen som har det overordnede ansvaret for at det blir tid til veiledning (Fox et al., 2000, s. 9). Fagarbeidere i skole er ikke lærere, og skal ikke brukes som lærer. De skal ha et ansvar som er tilpasset deres kompetanse (Fox et al., 2000, s. 19). Fagarbeidere har oppgaver som går ut på å støtte elever, for eksempel ved å fremme selvstendighet, oppmuntre og veilede eleven, lytte og vise at man er interessert i det eleven

gjør (Fox et al., 2000, s. 26). Utenom å støtte elever skal de også være en støtte for læreren. Dette kan gjøres ved å opprettholde god kommunikasjon og samarbeide med lærer om ulike oppgaver. Arbeidsoppgaver til en fagarbeider kan være å bistå lærer i undervisning, arbeide i team med lærer, inspeksjoner i friminutt og leksehjelp. En fagarbeider kan sees på som en forlengelse av lærer. Arbeidet kan variere avhengig av læreres behov (Mathiassen, 2019).

I tillegg til at fagarbeidere og lærere har ulike roller, har de også noe ulik arbeidstid. Fagarbeidere kan arbeide både i skoletiden og i skolefritidsordningen (SFO), mens lærer bare arbeider i skoletiden med elevene. SFO er en tilsynsordning der elevene skal få et tilbud som er preget av trygghet, læring og trivsel. SFO skal sammen med skolen sikre et helhetlig tilbud til alle elever der de får oppleve lek, kultur og fritidsaktiviteter. Grunnverdiene i SFO bygger blant annet på Opplæringsloven § 9 vedrørende elevenes trivsel og dette skal gjenspeile ansattes handlinger og verdier (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Gjennom dette avsnittet har jeg beskrevet hvordan forskjellene på lærere og fagarbeidere kommer frem. Den operative kjerne, hvem som arbeider med elevene direkte, er redegjort for. Videre vil jeg rette oppmerksomheten mot hvordan utviklingen i samfunnet, herunder politisk styring, kan bidra til å påvirke skolen.

2.2. Reformer som nasjonale føringer for skolesektoren

Offentlige organisasjoner har gjennom tidene vært utsatt for ulike reformer. «*Med reformer menes aktive og bevisste forsøk fra politiske og administrative aktører på å forandre strukturelle eller kulturelle trekk ved organisasjoner, eller gjeldende «policy» på et politikkområde..*» (Christensen, Egeberg, Lægreid, Roness & Røvik, 2015, s. 152). Reformer er dermed planlagte og bevisste handlinger i forsøk på å endre noe, og bør ikke forveksles med endringer som skjer ubevisst. Dermed er ikke alle endringer et resultat av en reform. I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for noen reformer og politisk styring som har hatt innflytelse på skolen, og som fortsatt kan være synlig i skolen i dag.

2.2.1. NPM, digital æra governance og lærerløftet i skolen

New Public Management (NMP) er en samlebetegnelse på en reformbølge som ville nedtone de store forskjellene mellom offentlig og privat sektor ved å innføre ledelsesmodeller fra privat sektor til offentlig sektor. Årsaken til at dette kunne la seg gjøre var tanken om at likhetene mellom offentlig og privat sektor var større enn ulikhetene. Tilhengerne bak reformen mente at organisasjonsformen og måten å styre på slik det ble gjort i privat sektor

også kunne utføres i det offentlige, og med fordel. Tanken var at dette skulle gjøre offentlig sektor mer effektiv (Christensen et al., 2015, s. 15). Elementene fra NPM fikk konsekvenser på flere måter. Staten gav kommunene større rom for å styre økonomien selv, på den måten ble det mindre detaljstyring. Samtidig ble det økte kontroller og overvåking gjennom målstyring i kommunene (Bukve, 2016, s. 26). I skolen kan dette sees gjennom at rektorene har noe frihet til å selv avgjøre hvordan midlene skal fordeles på sin skole, og det kan sees gjennom læreres profesjonsfrihet. Samtidig er det en kontroll på den andre siden der skolen blir målt etter resultater, eksempelvis gjennom elevenes nasjonale prøver og PISA tester.

I samfunnet har det de siste årene vært en rivende utvikling innen digitalisering, og utviklingen kan representere en ny reform kalt «digital æra governance» (DEG). Innføring av IT-systemer har vært og er fortsatt et element for å forme og endre hvordan offentlig sektor drives (Dunleavy, Margetts, Bastow & Tinkler, 2006, s. 478). I skolen har dette betydning for elevenes og ansattes arbeidsmåte ved bruk av læringsplattformer som Itslearning og googleclassroom som benyttes daglig. Ifølge utdanningsdirektoratet er lærernes digitale kompetanse direkte knyttet til elevenes læringsutbytte, og lærers fagkompetanse innen IT vil påvirke lærers evne til å tilpasse opplæringen til elever (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Gjennom kunnskapsløftet kan man si at det er oppstått et nytt styringsregime som påvirker skolen (Thue, 2017, s. 92). Med tanke på fagfornyelsen er det nye områder som ansatte i skolen må forholde seg til. Fagfornyelsen handler om at læreplaner for elever i grunnskolen endres og nye trer i kraft høsten 2020. Endringer i samfunnet, ny teknologi og ny kunnskap er årsaker til dette. Noen av endringene handler om at lærere må prioritere dybdelæring i undervisningen. Videre skal tema som demokrati, bærekraftig utvikling og livsmestring være tverrfaglige tema som skal gå inn i fagene (Utdanningsdirektoratet, 2018). Gjennom «lærerløftet- på lag for kunnskapsskolen» blir innholdet i fagene elevene skal ha endret for å være mer fremtidsrettet. I tillegg ble lærerutdanningsløpet endret høsten 2017 og er nå et masterstudie. Et masterstudie vil styrke lærernes kunnskap i de prioriterte fagene norsk, matematikk og engelsk. Dette gjelder også for samisk og norsk tegnspråk. Videre vil masteroppgaven som lærerstudentene må gjennomføre gi dem bedre integrering av praksiserfaring samt en bedre forståelse av teori. I tillegg skal masteroppgaven være profesjonsrettet og ta tak i relevante problemstillinger som er i skolesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 43). Fordi lærerutdanningen er endret kan det sees på som en måte å gjøre yrkesgruppen enda mer profesjonell og kunnskapsrik på (Thue, 2017, s. 111).

Ved å beskrive trekk som kjennetegner NPM og digital ære goverance gir det et bilde av skolens styringsmekanismer, og dette er aktuelt for tema videre i oppgaven. I tillegg er «Lærerløftet, på lag for kunnskapsskolen» et element som vil komme frem senere i oppgaven. Nå rundes kapittel 2 av, og oppgavens teoretiske rammeverk vil presenteres.

3.0.Teorikapittel

I dette kapittelet vil jeg presentere teoriene jeg skal benytte. Den første teorien jeg vil presentere er prososial motivasjonsteori. Her vil jeg også beskrive bytteteori fordi den er aktuell for å forstå prososial motivasjonsteori. Deretter redegjør jeg for selvbestemmelsesteorien. Den tredje og siste teorien handler om organisasjoner og struktur. Her vil jeg benytte meg av hvordan Max Weber og Henry Mintzberg så på organisasjoner. Valg av teori begrunnes og avsluttes med noen linjer med hva jeg forventer å finne ut av. Etter hver teori presenterer jeg et forskningsspørsmål.

Både selvbestemmelsesteorien og prososial motivasjonsteori er benyttet mye for å forske på motivasjon, men disse to teoriene er vanligvis ikke brukt sammen. Grant (2008) har forent disse to motivasjonstypene i sin forskning og finner måter de kan forenes på og utfylle hverandre. Teoriene har noen viktige forskjeller, og kan derfor brukes til å se på fenomenet motivasjon på fra ulike sider. Indre motivasjon er drevet av ens egen indre driv der oppgavene er meningsfulle i seg selv og handlingen forstås som fullstendig autonom. Avgjørelsen om å utføre og fullføre oppgaven er basert på glede og frivillighet. Innen prososial motivasjon er handlingen drevet av målet for oppgaven og relasjoner til andre. Her kan den ansatte presse seg selv til å fullføre et arbeid eller en oppgave for å oppnå noe. Det er også ulikheter i det tidsmessige fokuset. I prososial motivasjon er motivet drevet av et fremtidig mål man vil oppnå, mens det i indre motivasjon handler om nåtiden (Grant, 2008a, s. 49). Ved å benytte disse to teoriene kan min forskning bidra til å se på tema motivasjon på en utfyllende måte. Jeg vil nå beskrive prososial motivasjonsteori.

3.1. Prososial motivasjonsteori

Mennesker har gjennom alle tider utrettet fantastiske gjerninger for andre, også for fremmede. I arbeidet med å hjelpe andre kan man selv oppleve både smerte og ubehag, likevel kan mennesker sette egne behov til side og bistå andre. Dette er fordi vi mennesker er sosiale og opptatt av relasjoner (Batson, Ahmad & Stocks, 2011, s. 103). Kilden til denne type handlinger, eller det som kalles prososial motivasjon, kommer fra relasjoner til andre personer eller til organisasjoner. En person som er prososialt motivert er opptatt av å gjøre en innsats for andre. Prososial motivasjonsteori søker å forklare hvorfor vi handler som vi gjør overfor andre mennesker. Forskning på denne motivasjonstypen bygger mye på bytteteori (Kuvaas & Dysvik, 2016, s. 75). For å forstå prososial motivasjonsteori vil jeg kort fortelle om bytteteori.

3.1.1. Bytteteori

Prososial motivasjonsteori bygger mye på bytteteori fra Peter Blau (1964). Grovt forklart går det ut på at ansatte bytter sin arbeidskraft mot økonomiske og / eller sosiale goder. Når ansatte yter til organisasjonen, er lojal og profesjonell forventer man noe tilbake. Ansatte forventer at byttehandelen oppleves rettferdig. Oppleves byttehandel for ansatte urettferdig, eller at den ikke står i balanse mot det som ansatte yter, kan det går utover motivasjonen (Kuvaas & Dysvik, 2016, s. 75). Bytteteori har hatt stor innflytelse for å forstå hvordan atferden til ansatte i organisasjoner fungerer. Et grunnleggende prinsipp går ut på at byttehandelen mellom ansatte og organisasjonen over tid handler om tillitt, lojalitet og gjensidig forpliktelse (Cropanzano & Mitchell, 2005, s. 875). Ifølge forskning fra Foa og Foa (1974 og 1980) redegjøres det for ulike typer ressurser som kan være med i en byttehandel mellom personer eller personer og organisasjoner. Det er blant annet kjærlighet, status og penger (Cropanzano & Mitchell, 2005, s. 880).

Prososial motivasjonsteori bygger også på Lewin (1951) og hvordan han så på atferd. Jeg vil nå redegjøre for hans handlingsmotiver.

3.1.2. Ultimate mål, instrumentelle mål og utilsiktede konsekvenser

Lewin (1951) så på handlingsmotiver som en måte å sørge for eller opprettholde et visst nivå eller en bestemt standard. Det betyr at dersom en uønsket hendelse skulle oppstå vil det bli et mål å gjenopprette nivået eller standarden som var før den uønskede hendelsen. Lewin skilte mellom ultimale mål, instrumentelle mål og utilsiktede konsekvenser. Ved ultimate mål forsøker man å opprettholde den standard som man til enhver tid har mulighet for. Hvert mål har derfor et ulikt motiv, fordi standard varierer. Instrumentelle mål er steg på veien for å nå det ultimate mål (Batson et al., 2011, s. 104).

Fordi atferd og handlinger hos mennesker er varierende, og konsekvenser kan komme uforutsett, mente Lewin at det var viktig å fokusere på motivet gjennom de tre ulike målene. Vi kan ofte ha flere mål og motiver samtidig. Disse kan forenes, eller komme i konflikt med hverandre. Målene kan også fort forandre seg, fordi det skjer endringer som påvirker oss (Batson et al., 2011, s. 105). Innen prososial motivasjonsteori er det vanlig å se på handlinger fra ulike perspektiv. I denne oppgaven vil jeg presentere tre av disse perspektivene.

3.1.3. Handling drevet av egoisme, altruisme og kollektivisme

Prososial motivasjonsteori bygger på, i tillegg til bytteteori, på Lewins perspektiver på motivasjon. Her vil det beskrives tre typer prososial motivasjon: handlinger som er drevet av egoisme, handlinger drevet av altruisme og handlinger som er motivert av kollektivisme. Hver av formene leder til at noen hjelpes eller får en fordel. Alle formene er definert av deres ultimate mål.

Handlinger som er drevet av **egoisme** er motivert av at vi selv vil oppnå en fordel. Man kan si at å bistå en annen er middelet, det er det instrumentelle målet eller steget til vårt ultimate mål. Motivasjonen er egoistisk. Ifølge det egoistiske synspunkt har handlingen vår alltid en egoistisk fordel, uansett hvor hederlig innsatsen vår er for å hjelpe andre. Det er tre ulike kategorier som fordelene man selv får deles inn i. A) Oppnå belønning i form av sosial art eller egenverd, eksempelvis økt selvtillit. B) Unngå straff av sosial art eller selv-straff. Noen kan hjelpe andre for å unngå skyld eller skamfølelse, eller for å unngå sanksjoner.
C) Redusere negativ stemning (Batson et al., 2011, s. 106). En handling som kan sies å være motivert av egoisme hvis en lærer eller fagarbeider ikke involverer seg i situasjoner der det trengs voksenoppfølging fordi vedkommende er sliten eller ønsker å gjøre noe annet, eller at man påtar seg en oppgave bare fordi man vil oppnå ære og ros i etterkant.

Den mest kontroversielle form for prososial motivasjon er handlinger drevet av **altruisme** da den foreslår at handlinger motiveres kun fordi man vil gi fordel til andre. Her er motivet at man bare ønsker det beste for andre, og ikke ønsker en fordel selv. Dersom altruisme eksisterer, vil det å hjelpe andre i en situasjon være det ultimate målet (Batson et al., 2011, s. 110). Altruistiske handlinger kan sies å være motsatte av egoistiske handlinger. Altruistisk motiverte handlinger er atferd som gjenspeiler at lærere og fagarbeidere ofrer det de kan av tid og krefter i arbeidet med elever, uten en tanke om egne behov.

Når en handling er drever at **kollektivisme** er ikke det ultimate målet å gi hjelp eller fordeler til en annen person, men det kan være et steg på veien for å hjelpe en hel gruppe. Handlinger som ser ut som de motiveres av det kollektive fordelene, kan også være egoistiske. Som ansatt i skolen kan man melde seg til ulike verv og oppgaver fordi gruppen trenger en leder og man bidrar dermed til fellesskapet. Dette kan virke som det ultimate målet, mens det egentlig er et instrumentelt mål. For eksempel kan man melde seg som leder i teamet eller som verneombud fordi man ønsker å oppnå heder eller på sikt ønsker en høyere stilling (Batson et al., 2011, s. 116). Motargumenter mot altruisme og kollektivisme gjør til at det har blitt forsøkt flere måter å forklare prososial motivasjon på. En fjerde type prososial motivasjon som bare kort vil

nevnes er handlinger som er drevet av hva som oppfattes som moralsk riktig. En forklaring av Rawls (1971) på dette er at det ultimate mål er å opprettholde moralske prinsipper i samfunnet (Batson et al., 2011, s. 117).

3.1.4. Hvorfor prososial motivasjonsteori er aktuell i oppgaven

De ulike typer prososial motivasjon som er beskrevet her kan ha styrker og svakheter, og de kan også komme i konflikt med hverandre. Ved hjelp av prososial motivasjonsteori kan jeg se hvordan lærere og fagarbeidere opplever konflikt mellom ulike arbeidsoppgaver eller ulike mål. Fra empirien ser vi at tidspress i skolen er vanlig, og det kan føre til at lærer og fagarbeidere blir «tvunget» til å prioritere en oppgave over en annen. Gjennom denne teorien kan jeg få belyst om og hvordan lærere og fagarbeidere opplever dette.

Ved å bruke prososial motivasjonsteori vil jeg utforske hvordan læreres og fagarbeideres atferd kan knyttes til relasjoner til andre, både elever og kollegaer. Denne teorien står på et vis i kontrast til den neste teorien jeg skal presentere, blant annet fordi prososial motivasjonsteori er opptatt av relasjoner og dermed kan sees på som «utovervendt». Selvbestemmelsesteorien er derimot mer rettet mot hva menneskene selv trenger, deres indre psykologiske behov. Grunnet dagens forskning på prososial motivasjon hos lærere og fagarbeidere forventer jeg at jeg kan knytte mine funn til prososial atferd. Dermed tenker jeg at funnene mine også kan drøfte på hvilken måte ulike verdier innen prososial motivasjon kommer til uttrykk gjennom læreres og fagarbeideres handlinger. Jeg vil nå presentere forskningsspørsmålet:

Forskningsspørsmål

På hvilken måte er prososial motivasjon synlig og av betydning gjennom fagarbeideres og læreres atferd i arbeidsdagen?

3.2. Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien forkortes ofte til SDT (Self Determination Theory) og er en empirisk basert teori som har fått fotfeste innen arbeidslivet. I SDT skilles det på hva som kan være motivet til handlingen ved å vektlegge autonomi, kompetanse og tilhørighet, og i hvilken grad man opplever at handlingen er autonom eller kontrollert. I følge Deci og Ryan (2000) vil det være avgjørende for *motivasjonstypen* hvorvidt disse tre grunnleggende behovene er støttet og tilfredsstilt. Bare ved å ta hensyn til disse tre faktorene kan det skapes et klart bilde

og en forståelse av menneskers motivasjon og atferd (Edward L Deci & Ryan, 2000, s. 228). Ifølge teorien er det motivasjonstypen som er avgjørende for hvilket utfall handlingen har, det påvirker evnen til problemløsning, psykisk helse og effektivitet (Edward L. Deci et al., 2008, s. 182).

Bakgrunnen for ideen om at det er type motivasjon som er avgjørende kommer blant annet fra forskning på indre motivasjon. Der viser resultater at oppgaver som er interessante i seg selv, der mennesker drives av frivillighet og personlig involvering i oppgaven ofte gir gode resultater og øker den indre motivasjonen. Deci la i 1975 frem en artikkel der det hevdes at indre motiverte handlinger er drevet av eget og frivillig ønske, og dermed er selvbestemmelse brikken til indre motivasjon (Edward L Deci & Ryan, 2000, s. 234). Jeg vil nå presentere de tre grunnleggende psykologiske behov som SDT legger til grunn, deretter de ulike motivasjonstypene.

3.2.1. Autonomi som grunnleggende psykologisk behov

Som nevnt legger selvbestemmelsesteorien vekt på autonomi, eller selvbestemmelse, i sammenheng med atferd og motivasjon. Selvbestemmelse handler om at man selv tar valg og avgjørelser vedrørende egen atferd. Deci (1980) mener atferd og handling er selvbestemt når det er våre interesser, verdier og preferanser som leder oss til en bestemt handling, eller leder oss til ikke å handle. For å finne ut om atferden vår er selvbestemt kan man spørre seg; Er dette min avgjørelse? Er jeg enig i denne bestemmelsen eller handlingen? Man kan oppleve at atferden er sammenfallende med egne verdier og interesser, og at den derfor er selvbestemt. Det er ikke uvanlig at svaret på spørsmålet er at handlingen man utfører gjøres grunnet andres interesser, og fordi man føler man må, eller følelse av plikt. Da er ikke atferden autonom. Hvordan man opplever egen selvbestemmelse varierer fra situasjon til situasjon (Reeve, 2015, s. 158).

3.2.2. Tilhørighet som grunnleggende psykologisk behov

Tilhørighet til andre vektlegges også i sammenheng med motivasjon i SDT (Edward L. Deci et al., 2008, s. 183). Mennesker har behov for å føle at man tilhører et fellesskap og at man har venner. Det er et grunnleggende behov ikke bare å føle nærhet i relasjon med andre, men også at de har et gjensidig nærhetsbehov til oss. Slike relasjoner skaper meningsfylte bånd, og viser at vi bryr oss og vi får en opplevelse av at andre forstår oss (Reeve, 2015, s. 174). Å ha

sosiale bånd til andre er et psykologisk behov som ifølge SDT påvirker vår motivasjon (Edward L. Deci et al., 2008, s. 182).

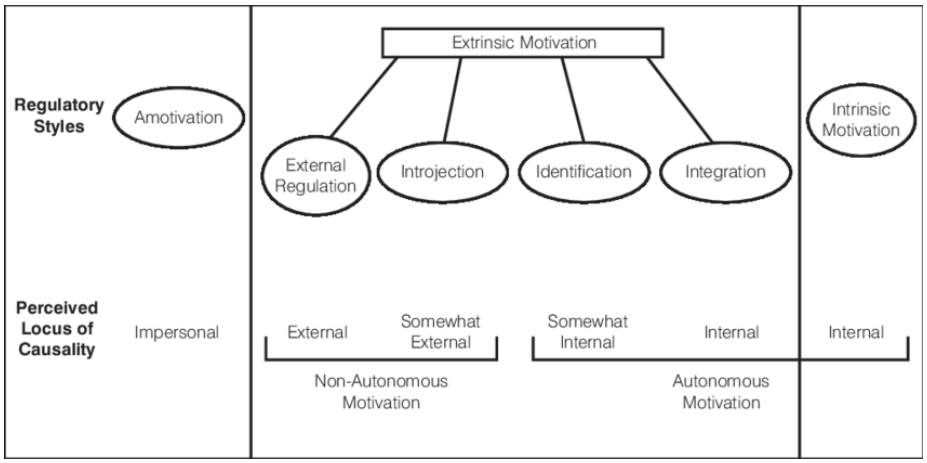
En del litteratur innen psykologien har trukket fram viktigheten av sosiale relasjoner. Maslow (1943) behovspyramide er tydelig på det menneskelige behovet for tilhørighet. Maslow kaller det «*the love needs*», der han mener at dersom de fysiologiske behov og trygghetsbehov er tilfredsstillende dekket, vil disse komme i skyggen og det eneste som står i menneskets lyst er behovet for vennskap og følelsen av å tilhøre en sosial gruppe (Maslow, 1943, s. 380)

3.2.3. Kompetanse som grunnleggende psykologisk behov

Selvbestemmelsesteorien legger vekt på viktigheten av å føle seg kompetent og samhandle effektivt med andre mennesker. Vi har behov for å utvikle oss, ha egenskaper som kan forbedre oss i ulike situasjoner. I møte med utfordringer blir vi fokusert på å løse de på best mulig måte. Vi må tenke nytt, kreativt og vi øker vår kapasitet. Oppnår vi det vi ønsker, blir man fylt med tilfredshet og glede. Dette viser at vi har behov for å føle oss kompetent, det ligger i vår natur (Reeve, 2015, s. 167). Når man i SDT legger vekt på kompetanse, bør det sies noe om hva kompetanse egentlig er. Kompetanse består av ulike komponenter som inngår i kompetansebegrepet. Kompetansen vår består av kunnskaper, evner, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig for oss å handle og opptre i tråd med krav, forventninger og definerte mål (Lai, 2013, s. 46).

3.2.4. Ulike motivasjonstyper innen SDT

I tabellen nedenfor sees en oversikt over ulike typer motivasjon der hovedskille mellom autonom motivasjon på ene siden og kontrollert motivasjon på andre siden er tydelig (E. L. Deci & Gagné, 2005). Motivasjonstypene kalles amotivation, extrinsic motivation og intrinsic motivation (Edward L Deci & Ryan, 2000, s. 237). I oppgaven vil jeg benytte begrepene indre og ytre motivasjon. Jeg vil kort nevne de ulike typene motivasjon, og hvordan selvbestemmelse i en handling påvirker hvilke type motivasjon man har. Amotivasjon, som er helt til venstre i tabellen, vil ikke beskrives videre da det ikke er aktuelt for oppgaven.



Tabell 1: *En illustrasjon av indre og ytre motivasjon innen SDT (Ryan & Deci, 2000).*

3.2.5. Indre og ytre motivasjon

Indre motivasjon er prototypen av motivasjon som er drevet av egen vilje og autonomi. Denne typen motivasjon er plassert helt til høyre i modellen og viser høyeste grad av selvbestemmelse for en handling. Motivasjonstypene mot venstre er mer og mer kontrollert, og derfor mindre autonomistøttende.

Ytre motivasjon deles inn i fire typer etter hvor mye selvbestemmelse eller hvor ytre kontrollert handlingen er. Lengst mot venstre er ytre regulering og her er handlingen drevet av den mest ekstreme form for ytre kontroll. Mennesker utfører handlinger grunnet ønske om et bestemt utfall, eller for å unngå straff. I introdusert (introjected) regulering, kan handlinger utføres for å unngå skam eller skyldfølelse. Det betyr ikke at handlingen er selvbestemt. Selv om reguleringene eller valget om å utføre handling kommer innen vedkommende selv er handlingen ytre regulert. Neste form for ytre motivasjon er enda mer selvbestemt og kalles identifisert regulering. Da foregår det en akseptering og underliggende verdi av handlingen. Fordi man identifiserer seg mer med oppgaven og anerkjenner dens verdi blir det også mer selvbestemmende å utføre oppgaven. Til sist innen de fire typer av ytre motivasjon finner vi integrert regulering som foregår når mennesker identifiserer seg med en oppgave, synes den er meningsfull og viktig. Oppgaver som er blitt integrert i oss er fullstendig akseptert. Oppgavene gir mening, harmoni og verdi og man kan si at handlingen er selvbestemt ytre motivert (Edward L Deci & Ryan, 2000, s. 236).

3.2.6. Hvorfor selvbestemmelsesteorien er aktuell i min oppgave

Ved å bruke SDT vil jeg knytte mine funn opp mot empirien da en del av forskningen ser på hvordan kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse har betydning for lærere. Noe av kunnskapshullet eller gapet vi har om motivasjon hos fagarbeidere kan tettes ved å benytte denne teorien. Jeg forventer at funnene mine viser at alle de tre psykologiske behovene innen SDT er aktuelle for både lærere og fagarbeidere. Empirien viser til forvirring rundt fagarbeideres arbeidsdag, og jeg forventer at forskningen min kan gi flere konkrete svar som kan knyttes til grunnleggende psykologiske behov. I tillegg er læreryrket preget av politiske bestemmelser om videreutdanning og endring av utdanningsløpet. I den sammenheng er det tidsaktuelt å se på om og hvordan behovet for kompetanse og autonomi i dag støttes. Gjennom følgende forskningsspørsmål inspirert av SDT vil jeg finne mer kunnskap om læreres og fagarbeideres motivasjon:

Forskningsspørsmål

Hvordan kan opplevelser rundt de tre grunnleggende behovene (selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse) påvirke læreres og fagarbeideres motivasjon?

3.3. Skolen i lys av byråkratiformer

Den tredje og siste teorien jeg vil presentere er teori om organisasjoner og dens struktur. I dagligtale bruker vi ofte begrepet organisasjon til større bedrifter. Skole er også en organisasjon slik begrepet er å forstå. Vi kan kalle en skole for en organisasjon fordi ansatte som arbeider der har felles mål. Selv om de kan ha ulike arbeidsoppgaver er det elevene som knytter dem sammen, elevene er deres felles mål (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 17). I alle organisasjoner er det en type struktur, men det finnes ulike utforminger på denne. Vanligvis er strukturen både vertikal og horisontal. Den vertikale går ut på kontroll og styring ovenfra i form av utøvelse av myndighet og regler. Den horisontale går på tvers innad på samme nivå og kommer til uttrykk gjennom nettverk, møter og samordningsansvar (Bolman & Deal, 2014, s. 85).

I forbindelse med struktur i organisasjoner vil jeg trekke frem igjen Mintzberg (1983) som ble tatt opp i kapittel 2. Han hevder organisasjoner består av ulike hoveddeler (Jacobsen & Torsvik, 2016, s. 94). I tillegg til disse hoveddelene, beskriver Mintzberg ulike organisasjonsformer. Her vil jeg trekke frem to av dem da de er aktuelle i sammenheng med

skolen som organisasjon. Disse to er maskinbyråkratiet og det profesjonelle byråkratiet. I sammenheng med maskinbyråkratiet vil jeg også trekke inn Webers syn på organisasjoner.

3.3.1. Maskinbyråkratiet og det profesjonelle byråkratiet

En av personene som har bidratt til teori om organisasjoners strukturer er Max Weber. I sitt arbeid skapte han begrepet «monokratisk byråkrati». Der la han vekt på trekk som beskriver byråkratiet og noen av disse er: en fast arbeidsdeling, regler for utførelse av arbeidsoppgaver, skriftlig dokumentasjon og ikke minst at organisasjonen har et tydelig hierarki (Bolman & Deal, 2014, s. 72). Maskinbyråkratiet er Mintzbergs begrep og bygger på Webers tenkning. Videre i oppgaven brukes begrepet maskinbyråkrati. Weber hadde også en oppfatning av hvorfor noen mennesker har autoritet. Slik han oppfattet samfunnet og organisasjoner mente han at en hovedgrunn var at lovverk og regler gav mennesker autoritet, og denne autoritetsformen kalte han legalt herredømme (Weber, Fivelsdal & Østerberg, 2010, s. 93).

Det profesjonelle byråkratiet er annerledes enn maskinbyråkratiet på den måten at avgjørelser kan tas av de profesjonelle, altså av profesjonsarbeidere som tilhører den operative kjernen. Disse ansatte har en profesjonsutdannelse som tilsier at ingen andre kan si hvordan jobben skal utføres, det er de profesjonelle som vet best. På den måten får de kunnskap, makt og frihet til å ta avgjørelser (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 98).

3.3.2. Hvorfor organisasjonsteori er aktuell for min oppgave

Kjennetegnene til maskinbyråkratiet fører med seg styring og kontroll fordi det er regler innen flere områder som avgjør våre handlinger. Det kan vi se i sammenheng med skolen og læreres arbeidsdag. Lærere har bestemte oppgaver som skal utførtes. Utdanningsdirektoratet har fastlagt nye fagplaner som lærere må sette seg inn i som skal tre i kraft fra høsten 2020, og dette er eksempel hvordan avgjørelser tatt av staten og utdanningsdirektoratet påvirker skolen. Fordi samfunnet endrer seg må lærere blant annet sette seg inn i ny teknologi og fokusere på dybdelæring i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Kunnskapsstatusen sier også at lærere påvirkes av hvordan skolen er organisert (Daniels, 2016). Hvordan de ansatte opplever skolens struktur og hvordan de påvirkes av et hierarki som er i skolen kan drøftes mot mine funn ved å bruke organisasjonsteori.

Jeg forventer at lærere og fagarbeidere opplever hierarkiet eller strukturen som er i skolen forskjellig fordi de har ulike roller. Som beskrevet i kapittel 2 kan lærere kan sees på som

profesjonelle, mens fagarbeiderne ikke er det. Dermed er det trolig at de har ulike opplevelser rundt dette. Jeg forventer også at ved å stille spørsmål rundt opplevelser av hierarki kan det gi noen svar på det Fox m.fl. (2000) refererer til som forvirring rundt fagarbeidernes arbeidsdag. Nå avrundes teorikapittelet med presentasjon av det tredje og siste forskningsspørsmålet:

Forskningsspørsmål

På hvilken måte er maskinbyråkratiet og det profesjonelle byråkratiet synlig i skolen, og hvordan kan elementer fra dem påvirke motivasjonen til lærere og fagarbeidere?

4.0.Design og metode: Utviklingen av en kvalitativ casestudie

I denne delen vil jeg redegjøre for valgene som er gjort når det gjelder metode og design for oppgaven.

Formålet med oppgaven var å få ny og tidsaktuell kunnskap om læreres og fagarbeideres opplevelser rundt tema motivasjon, og på den måten finne viktige forskjeller i motivasjonsopplevelser hos disse to gruppene. Kvalitativt design er blitt valgt som metode for å kunne gå i dybden i temaet. Den kvalitative forskningen var hensiktsmessig å velge fremfor kvantitativ fordi det kunne gi meg fortellinger, personlige meninger og dybde (Ryen, 2002, s. 20).

Videre kan forskningen jeg har utført også sies å ha et design som casestudie. Casestudier skal være fokusert og avgrenset til et bestemt formål, og ifølge Bukve (2016) kan casen defineres ut fra hva som er formålet. Sånn sett er det motivasjon som er casen fordi det er kunnskapen om motivasjon som skal utvikles. I tillegg skal en casestudie også ha passende teoretisk rammeverk som belyser forskningstemaet (Bukve, 2016, s. 123). Fordi jeg studerer to ulike grupper, lærere og fagarbeidere, kan man si at casen også har et komparativt utgangspunkt. Ved å sammenligne hvordan lærere og fagarbeidere opplever ulike aspekter som påvirker motivasjon kan jeg skape en større forståelse over dette tema. I en komparativ casestudie skal det være en sammenligning mellom to eller flere caser som har grunnlag for sammenligning. Yin (2009) påpeker at en utfordring er å finne caser som lar seg sammenlignes, og som også har relevant teori (Thagaard, 2016, s. 57). Empirien viser til at faktorer innen selvbestemmelsesteorien og innen prososial motivasjonsteori gjør at valgte teorier er relevante for mitt tema. Fordi lærere og fagarbeidere er på samme arbeidsplass og arbeider under samme ledelse og har felles mål om å være der for elevene, er det mulig å sammenligne disse to gruppene. Empirien viser til kunnskap om lærers motivasjon, og noe mindre til fagarbeideres motivasjon. Likevel er det tilstrekkelig med kunnskap om temaet som gjør det mulig å sammenligne disse to gruppene.

Videre vil jeg nå beskrive hvordan jeg samlet inn data til mitt prosjekt.

4.1. Intervju som datainnsamlingsmetode

For å innhente data til oppgaven valgte jeg å bruke intervju som metode. Jeg intervjuet en og en deltager. I alt ble det 10 intervjuer der jeg intervjuet 5 lærere og 5 fagarbeidere fra 5 ulike skoler. På forhånd hadde jeg en intervjuguide, men jeg fulgte ikke rekkefølgen på

spørsmålene hele tiden. Under samtaler med intervjudeltagere oppstod det situasjoner der jeg trenge å få utdypet informasjon, eller jeg trengte å være sikker på at jeg forsto situasjonen rett. Derfor kunne det bli behov for oppfølgingsspørsmål. Intervjuene var derfor av typen semistrukturerte. Dersom jeg hadde forholdt meg til intervjuguiden hele tiden kunne det hindret meg i å få relevant data. Det var derfor hensiktsmessig for å sikre god og tilstrekkelig informasjon at intervjuet var semistrukturert (Ryen, 2002, s. 99).

Grunnet oppgavens formål var det aktuelt med intervju som metode for datainnsamling. Fordi jeg var ute etter læreres og fagarbeideres egne oppfatninger og opplevelser anså jeg intervju som den best egnete metoden. For å få tillitten til intervjudeltagerne slik at de kunne fortelle om sin arbeidsdag var jeg avhengig av å skape en trygg og god atmosfære, som kan kalles å ta regi over intervjusituasjonen (Thagaard, 2016, s. 109). I intervjusituasjonene viste jeg sympati og støtte, spesielt når intervjudeltager fortalte om en vanskelig situasjon eller et utfordrende tema. I tillegg måtte jeg som intervjuer være en aktiv og interessert lytter. Det gjorde jeg ved å komme med positive reaksjoner, for eksempel å be om en mer utfyllende beskrivelse av det som ble sagt. Under intervjuene måtte jeg balansere det å være bekreftende ovenfor intervjudeltager, og be om utfyllende kommentarer. På den måten skiftet jeg mellom å være lyttende og spørrende. Et annet aspekt ved å skape en god atmosfære er å tenke over hvor intervjuet skal finne sted (Thagaard, 2016, s. 110). Med tanke på anonymitet og sikre trygghet for intervjudeltagerne bestemte jeg at intervjuene skulle foregå på bibliotek på egne grupperom som jeg hadde reservert på forhånd.

For å oppnå den atmosfæren jeg trengte for at intervjudeltagerne skulle åpne seg og bli fortrolig krevde det mye av meg som intervjuer. Jeg måtte være så trygg i meg selv som intervjuer at jeg var fullstendig opptatt av intervjudeltageren og ikke mitt neste spørsmål i intervjuguiden. Derfor var det hensiktsmessig med et par intervjuøvinger før selve forskningsprosjektet startet (Thagaard, 2016, s. 100). Under øvelsene fikk jeg øvd meg på å stille spørsmål og jeg fikk også trening i hvordan jeg skulle fange opp informasjon slik at jeg fikk stilt aktuelle oppfølgingsspørsmål.

Et aspekt ved å skape en riktig og tillitsfull atmosfære er å redusere den sosiale avstanden som kan være mellom intervjudeltagere og forsker (Thagaard, 2016, s. 114). Avstanden kunne jeg redusere ved at jeg som intervjuer gav uttrykk for at jeg kjenner til hvordan skolens strukturelle og organisatoriske oppbygning fungerer, og at jeg kjenner til de ulike rollene ansatte i skolene har. I kapittel 1 beskriver jeg egen motivasjon for oppgaven og her kommer det frem at jeg kjenner til skolens struktur og hvordan lærere og fagarbeidere jobber. I tillegg

viser empirien min til at jeg har opparbeidet meg en viss kunnskap om tema motivasjon på forhånd. Med dette som utgangspunkt kan det vise til at jeg oppnådde en nær nok avstand til intervjudeltagerne. Samtidig var det viktig for meg å ha et åpent sinn under intervjuene og ikke være farget av tidligere forskning nettopp fordi jeg var ute etter intervjudeltagernes egne opplevelser.

Selv om jeg bidro noe til å redusere den sosiale avstanden mellom intervjudeltager og meg selv er det en ubalanse mellom oss, og det kan også sees på som det som Kvale og Brinkmann (2009, s. 99) kaller for asymmetrisk relasjon. De hevder at det kvalitative intervjuet er preget av en asymmetrisk relasjon fordi det er forskeren som avgjør temaet og det er forskerens spørsmål. Også Fog (2007, s. 229) sier seg enig i dette og legger til at fortroligheten under intervjusituasjonene er enveis, det er bare intervjudeltager som åpner seg og legger ut om sine opplevelser og følelser. Forskeren kommer ikke i samme situasjon (Thagaard, 2016, s. 96). Som intervjuer forsøkte jeg å bøte på noe av dette ved å fortelle intervjudeltager at jeg var interessert i akkurat deres historie og opplevelser, og at ingenting av det som blir sagt er feil. Det er ingen fasitsvar, og alle følelser og ståsted er like riktig. Jeg viste også takknemlighet overfor intervjudeltager over at vedkommende lot seg intervjue og bruke tiden sin på meg. Noe av dette handler også om den etiske siden ved å drive et forskningsprosjekt som jeg vil si mer om i slutten av dette kapittelet.

Under intervjuet benyttet jeg lydopptaker som intervjudeltagerne hadde gitt sitt samtykke til. Lydopptaket gav meg mulighet til å fokusere på intervjudeltageren og samtalene vi hadde. På den måten visste jeg at jeg ikke gikk glipp av informasjon fordi jeg hadde alt på lydopptaket. Ved å gjøre det slik kunne jeg følge med på intervjudeltageren og være en aktiv lytter, jeg kunne gi umiddelbar respons, gi positive kommentarer, vise støtte og sympati. Likevel hadde jeg en liten notisblokk på fanget slik at jeg kunne ta noen små notater underveis ved behov. Kroppsspråk, holdninger og blikk kommer ikke frem på et lydopptak, og noen smånotater til meg selv var god tilleggsinformasjon når analysedelen startet (Ryen, 2002, s. 110).

Jeg vil nå avrunde delen som omhandler intervjuet, og beskrive hvordan jeg fant intervjudeltagere.

4.2. Utvalg av intervjudeltagere

Det kan være vanskelig å finne deltagere til kvalitative intervjuer da de ofte er personlige, så her måtte jeg benytte meg av en seleksjonsmåte som gav meg et utvalg av deltagere som var

villige til å la seg intervjue. Rent praktisk gjorde jeg det ved å henvende meg til barneskoler der jeg muligens kunne finne deltagere. Jeg kontaktet 8-10 skoler som i størrelse og i organisatorisk utforming var nokså like hverandre. Som eksempel tok jeg ikke kontakt med baseskoler fordi de har en annen type organiseringsmåte. Jeg tok heller ikke kontakt med private skoler fordi jeg ikke ønsker å sammenligne privat og offentlig. Jeg gav de aktuelle skolene informasjonsskrivet til mitt prosjekt og mulighet til å kontakte meg, og på den måten tok intervjudeltagerne kontakt. Flere skoler hørte jeg ikke noe i fra, men jeg fikk til slutt 5 lærere og 5 fagarbeidere fra 5 forskjellige skoler, som også var målet mitt.

Til forskningsprosjektet ønsket jeg deltagere som arbeider på 1.- 4. trinn. Det er forskjell på å arbeide med elever som er 6 år og å arbeide med elever som holder på å bli tenåringer. Fra et forskningsmessig ståsted kan det derfor være problematisk å sammenligne disse. Jeg valgte å avgrense mulige deltagere ved å fokusere på lærere og fagarbeidere som arbeider på 1.-4. trinn fordi det blir et bedre sammenligningsgrunnlag. Det er også flere fagarbeidere på småtrinnet enn på de høyere trinnene.

Oppgaven handler om motivasjon hos lærere og fagarbeidere og derfor benyttet jeg strategisk utvelgelse. Jeg måtte velge aktuelle deltagere som hadde de egenskapene og kvalifikasjonene som passet inn i forhold til mitt tema om motivasjon (Thagaard, 2016, s. 60). Mitt prosjekt er en komparativ studie, da må jeg finne lærere og fagarbeidere som passer inn i begge gruppene som skal sammenlignes. Et av områdene innen selvbestemmelsesteorien er tilhørighet, og noen intervjuspørsmål handler om hvordan lærer eller fagarbeider opplever trivsel, støtte og sosiale relasjoner på arbeidsplassen. Jeg besluttet derfor at alle intervjudeltagerne måtte ha arbeidet på sin nåværende arbeidsplass i minimum to år. Dette for å sikre at informasjon om tilhørighet ikke hadde årsak i at de var nyansatt og ikke hadde blitt kjent med kollegaer og kulturen på arbeidsplassen. Å sette to år som minimum arbeidserfaring var også hensiktsmessig på områder som kompetanse og autonomi, både for lærer og fagarbeider.

Som nevnt gjennomførte jeg i alt 10 intervjuer, noe som er krevende med tanke på mengde data som kom inn. Hvor mange intervjuer jeg regnet som tilstrekkelig avgjorde jeg ut fra to hensyn. For det første burde ikke størrelsen på utvalget være større enn at det var mulig for meg å utføre analyser av intervjuene. Analyseprosessene av intervjuer var tidkrevende og derfor måtte det settes en begrensning. For det andre ville det på et eller annet tidspunkt ifølge Kvale (1996, s. 102) oppstå et «metningspunkt» (Ryen, 2002, s. 93). Det betydde at jeg ville komme til et punkt der det ikke lengre kom særlig ny informasjon som kunne bidra til å forklare motivasjon for lærere og fagarbeidere.

Jeg har nå beskrevet hvordan jeg fant intervjudeltagerne, og jeg vil nå rette oppmerksomheten mot arbeidet etter intervjuene, selve analyseprosessen.

4.3. Analyse av data

Når et intervju var avsluttet startet jeg så fort så mulig med å transkribere. Lydfil ble overført fra lydopptaker via kabel til Pc, deretter overført til Høyskolens server. Lydopptaket ble så slettet fra lydopptakeren. I prosessen fikk jeg vite deltagernes navn og ulike opplysninger om dem, og i den forbindelse måtte jeg forholde meg til retningslinjer fra personvernforordningen i forhold til behandling av personopplysninger (Datatilsynet, 2020). Så startet selve prosessen med transkribering, som var en var tidkrevende prosess. I forskningsarbeidet er det en rekke etiske prinsipp som gjelder, som jeg tar opp i enden av dette kapittelet. Et av dem er ifølge Kvale (1996) prinsippet om rett transkripsjon som går ut på å gjengi korrekt det som blir sagt under intervjuet når man transkriberer (Ryen, 2002, s. 207).

Arbeidet med å analysere kvalitative studier kan ikke beskrives som ulike faser som slutter, og nye som begynner. Det kan heller sees på som en lang prosess der man fokuserer på ulike stadier. Prosessen kan oppleves som en runddans der man vender tilbake og tolker informasjon i sammenheng med annen informasjon (Ryen, 2002, s. 145). Innlevelse har vært en viktig brikke i den sammenheng for å skape dybde og forståelse for tema. Ved å være åpen og sette meg inn i den andres situasjon skapte det en dybde, noe som kjennetegner kvalitativt design (Thagaard, 2016, s. 15). I prosessen med å tolke funnene benyttet jeg hermeneutisk fortolkning. Et prinsipp med denne tilnærmingen er at et fenomen bare kan forstås i den sammenhengen det er en del av. I arbeidet med datanalysene måtte jeg se på informasjonen i lys av helheten. Ikke bare skal det som er sagt fortolkes, jeg måtte også ta innover meg de kulturer og holdninger som jeg fanget opp under intervjuene. Hermeneutikken vektlegger også at det ikke eksisterer en objektiv sannhet, men at et fenomen tolkes på ulike måter (Thagaard, 2016, s. 41). Jeg opplevde at jeg allerede under intervjusituasjonen startet tolkningsarbeidet fordi jeg observerte og startet med å utvikle en forståelse for temaene.

Fordi min studie er komparativ hadde jeg under intervjuer, bevisst eller ubevisst, mine avsluttede intervju i bakhodet, og det var lett for å starte og sammenligne svarene jeg fikk av lærer og fagarbeider. Samtidig hadde jeg full oppmerksomhet på intervjudeltageren. Dette viser likevel at prosessen med datainnsamling og analyse ofte kan ha flytende overganger (Thagaard, 2016, s. 120).

Under intervjuet har intervjudeltager direkte innflytelse, mens etter intervjuet er deltageren mer indirekte representert. De etiske retningslinjene beskytter intervjudeltageren, og jeg har et ansvar for å være åpen i tolkningene av teksten og ikke på forhånd definere kategoriene og på den måten tvinge datainformasjonen i den retning jeg ønsker. Et spørsmål til meg selv under dette arbeidet var «*Hvordan er deltagerens perspektiver representert i forskerens analyser av teksten?*» (Thagaard, 2016, s. 121). For å ivareta dette under analysearbeidet hadde jeg intervjudeltager i tankene, og prøvde å gjengi intervjudeltagers forståelse slik den ble fortalt til meg. Ved å vise respekt og ta hensyn til intervjudeltagerne beskyttet jeg deres integritet (Thagaard, 2016, s. 120).

Jeg vil nå beskrive, gjennom å redegjøre for temasentrert analytisk tilnærming, hvordan jeg gikk frem for å behandle dataene.

4.3.1. Temasentrert analyse

For å analysere dataene benyttet jeg temasentrert analytisk tilnærming. Denne metoden egnet seg da jeg skulle fange opp temaer om motivasjon. I tillegg egnet metoden seg fordi jeg skulle sammenligne læreres og fagarbeideres opplevelser rundt de samme temaene (Thagaard, 2016, s. 181). I arbeidet med å analysere det som var transkribert benyttet jeg abduktiv tilnærming. Dette betyr at jeg ved hjelp av en kontekstuell forståelse av temaet mitt også kunne utvikle teori (Bukve, 2016, s. 141).

Etter transkripsjonene hadde jeg rådata, utskrift av intervjuer som ikke var bearbeidet (Ryen, 2002, s. 148). Jeg startet så med å lese grundig over alle intervjuene flere ganger. Jeg benyttet bestemte farger for å markere svar fra intervjudeltagerne som omhandlet de samme tema. Slik fikk jeg sammenlignet læreres og fagarbeideres svar og meninger om de samme tema, og jeg fikk «ryddet» og organisert rådataene på en ny måte. Samtidig tok jeg i denne prosessen temaene ut fra den sammenhengen de ble fortalt i. Temasentrert analyser kritiseres for nettopp dette, fordi helheten ikke ivaretas (Thagaard, 2016, s. 181). Men i arbeidet med analysen er alle beskrivelser fra intervjudeltagerne blitt analysert og vurdert ut fra den relasjonen og konteksten de ble fortalt i, og dermed er det likevel en helhetlig forståelse som ligger til grunn for analysen.

Temasentrert analyse går ut på å gi kodeord til tekst fra data eller fra intervjuene. Kodeord jeg benyttet var blant annet yrkesvalg, arbeidsoppgaver, tidspress, relasjoner og mestring. Kodeord skal være et ord som gi en mening til teksten, og som viser til poeng som

intervjudeltager beskriver (Thagaard, 2016, s. 183). Videre lagde jeg kategorier som inneholdt kodeordene som dreide seg om de samme tema. Disse kategoriene ble temaene. Noen av temaene i oppgaven er kompetanse, relasjoner og tilhørighet og opplevelsen av skolens struktur. Jeg hadde informasjon fra de samme temaene fra alle deltagerne, dermed gikk det an å sammenligne læreres og fagarbeideres beskrivelser. Deretter lagde jeg matriser som gav meg en oversikt over svar på de ulike tema, og det ble lettere å få til en sammenligning mellom de to gruppene ved hjelp av matriser (Thagaard, 2016, s. 182).

Presentasjonen av funnene mine er preget av egne fortolkninger av intervjudeltagernes opplevelser og beskrivelser av temaene. Ved å bruke sitater fra lærerne og fagarbeiderne viser jeg til mønstre i forskningen samt deltagernes opplevelser. I sitatene bruker jeg forkortelsen F for fagarbeider, og L for lærer og i tillegg et tall fra 1-5 som representerer skole 1-5. Dette av hensyn til anonymitet (Thagaard, 2016, s. 183).

4.4. Etiske betraktninger ved forskningsprosjektet

Etiske retningslinjer i forskningsprosjekter er ifølge Marshall og Rossman (2011, s. 47) basert på respekt for menneskers privatliv, krav til anonymitet og deltagernes rett til å velge og delta eller ikke delta (Thagaard, 2016, s. 67). I tillegg til dette har jeg som ansvarlig for prosjektet sikret at intervjudeltagernes forståelse av sin situasjon er bevart og gjengitt slik den var tenkt. Deltagerne har gitt sitt samtykke til å svare på spørsmål under intervju, de har ikke samtykket til at det provoseres frem og endres på det de har fortalt (Thagaard, 2016, s. 120). Av hensyn til disse kravene vil jeg redegjøre ytterligere for de etiske vurderingene som er tatt.

Å vise respekt for menneskers privatliv handler blant annet om prinsippet om at ingen deltagere i forskningsprosjekter på noen måte skal ta skade av å delta. Dette kan sees i nær sammenheng med tillitt (Ryen, 2002, s. 210). Tillitten og respekten til deltager har kommet til uttrykk ved å ta hensyn til deltagers integritet gjennom intervjuet og i hele prosessen etter intervjuet.

For å sikre krav til anonymitet har alle opplysninger som kan identifisere en person, direkte eller indirekte, blitt oppbevart nedlåst. Nå prosjektet avsluttes vil opplysningene destrueres, senest innen juli 2020. I artikkel 32 «sikkerhet ved behandlingen» i Personopplysningsloven stilles det flere krav til hvordan jeg skal behandle opplysningene jeg har fått gjennom intervjuene. Ved å benytte kode og ikke deres navn og ved å sikre vedvarende konfidensialitet gjennom hele prosessen har jeg vist til kravene som stilles (Personopplysningsloven, 2016,

art. 32). Fordi jeg skal behandle personopplysninger er mitt prosjekt meldepliktig til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD, 2019). Jeg sendte søknad til NSD og satt i gang med intervjuer da jeg hadde fått godkjenning.

Kravet om informert samtykke går ut på at deltagerne skal få tilstrekkelig informasjon om prosjektet, og at de selv har valgt å delta. Samtykke skal være gitt av fri vilje (Ryen, 2002, s. 208). Før intervjuene startet gikk jeg igjennom informasjonsbrevet og minnet dem om deres rett til å trekke sitt samtykke tilbake. Dersom det skulle være ønskelig ville det ikke hatt noen uheldige konsekvenser for dem (Ryen, 2002, s. 83). Selv om jeg gav ut informasjon om prosjektet mitt måtte jeg samtidig passe på at jeg ikke gav ut for mye informasjon. Det kunne ført til at intervjudeltager justerte svarene sine etter hva de trodde jeg ville høre eller at de ønsket å gi en annet inntrykk av seg selv. Derfor informerte jeg ikke om hvilke teorier jeg tenkte å benytte.

En side ved informert samtykke handler om hva som skjer etter at intervjuet er avsluttet. Som Fog (2007) beskriver så har deltagere gitt informert samtykke om å delta i intervju, men ikke samtykket om hvordan jeg setter opplysningene inn i en teoretisk ramme og hva det innebærer (Thagaard, 2016, s. 27). Dermed handler kravet om informert samtykke også om kravet om å korrekt gjengi det intervjudeltagerne fortalte.

Til sist vil jeg nevne at jeg gjennom hele forskningsprosjektet har vist vitenskapelig redelighet som blant annet innebærer at jeg ikke under noen omstendigheter har plagiert andres arbeid. Jeg har i hele oppgaven henvist til korrekt kilder, og på den måten etterstrebet prinsippet om god henvisningsskikk (Thagaard, 2016, s. 25). Vitenskapelig redelighet handler også om gyldighet, overførbarhet og tillit, som jeg vil si mer om i neste del.

4.5. Oppgavens reliabilitet, validitet og overførbarhet

Å gjennomføre et forskningsprosjekt innebærer som nevnt over flere etiske krav og prinsipp. Ved å ta hensyn til de etiske sidene gjennom hele forskningsprosjektet viser det en pålitelighet. Gjennom å følge god etisk standard kan forskningen min sies å være basert på tillitt. Dette handler om reliabilitet, om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2016, s. 23). Forskningen kan også sies å være pålitelig begrunnet i krav til hvem som kunne være intervjudeltagere. For å sikre pålitelighet i forskningen bestemte jeg at bare lærere og fagarbeidere med minst 2 års erfaring på sin nåværende jobb kunne delta, og som beskrevet under «utvalg av intervjudeltagere» kommer årsaker til dette frem. Hadde jeg eksempelvis

intervjuet en nyutdannet lærer kunne vedkommende sin mangel på erfaring og mangel på å forstå skolen organisasjonen preget svarene på en måte som kunne gitt seg utslag i opplysninger om motivasjon som ikke er representativt. Ved å sette 2 års krav om erfaring i nåværende jobb ville det sikre at deltagerne faktisk kunne uttale seg om mitt tema.

Corbin og Strauss (2008, s. 302) mener at troverdigheten og tillitten er av stor betydning innen kvalitativ forskning (Thagaard, 2016, s. 201). Reliabilitet handler også om hvorvidt en annen forsker hadde kommet frem til det samme resultatet gjennom å bruke de samme metodene. Det reises et spørsmål om hvor aktuelt repliserbarhet er i kvalitativ forskning. Det kan begrunnes i at man er ute etter opplevelser til deltagerne, og at opplevelsene kan være ulike og at forskerens fortolkning også kan være noe ulik. I denne studien har intervjudeltagerne og jeg forholdt oss til hverandre, og gjennom mange samtaler løftet frem tema som er aktuelle i forbindelse med motivasjon. I den sammenheng er ikke repliserbarhet ifølge Holstein og Gubrium (2004, s. 149) relevant. I kvalitativ forskning bør det heller argumenteres for god kvalitet og pålitelighet. 10 intervjuer viser til tilstrekkelig datamengde. At jeg har fått deltagere fra 5 ulike skoler viser også til at funnene har god kvalitet. I tillegg er kravet om å gjengi korrekt og bevare fortellinger fra intervjudeltager mest mulig slik de var et argument som taler for at forskningen bygger på pålitelighet (Thagaard, 2016, s. 202).

Validitet er et begrep innen kvalitativ forskning, og både intern og ekstern validitet er begrep som benyttes. Seal (1999, s. 38) mener intern validitet henger sammen med hvorvidt årsakssammenhenger støttes i en studie (Ryen, 2002, s. 178). I denne oppgaven kan intern validitet diskuteres i forhold til om jeg har vært kritisk til egen tolkning, om jeg har tolket funn på en forsvarlig måte og på hvilken måte egne funn samsvarer med tidligere forskning. Intern validitet går også ut på at jeg må være klar over min egen posisjon. I kapittel 1 under «egen motivasjon for oppgaven» kommer det frem at jeg har erfaringer med uklarhet rundt egen rolle i skolen. Å arbeide som vernepleier i skolen har gitt meg ulike erfaringer. Dette gjør at jeg måtte passe på å ikke være forutinntatt under intervjusituasjonen og under tolkningsarbeidet. Siden jeg fort kan kjenne meg igjen i situasjoner kan det være lett å gå i en felle der jeg misforstår intervjudeltager og automatisk antar at det kan sammenlignes med mine egne opplevelser. I dette arbeidet måtte jeg derfor passe på at jeg ikke påvirket og farget tolkninger grunnet egne meninger og opplevelser. Dette er ulempene ved å kjenne til forskningsfeltet. Dette har jeg imøtekommet ved å analysere funn ved hjelp av teori. I tillegg har jeg reflektert over dette i hele prosessen vært opptatt over hvordan jeg best kan sikre validiteten.

Ekstern validitet går ut på om årsakssammenhengene også kan generaliseres til andre områder (Ryen, 2002, s. 179). Generaliseringen, eller overførbarheten i oppgaven dreier seg om tolkninger og funn også kan gjelde i andre sammenhenger. Fordi jeg har innhentet data fra lærere og fagarbeidere fra 5 ulike skoler taler det for at funn kan overføres til lignende skoler som har samme organisatoriske oppbygging. Gjennom studiet er det kommet frem funn og sentrale begreper og tema rundt motivasjon, og det er sannsynlig at de samme tema og begreper kan overføres til andre lignende skoler. Dette kaller Seal (1999, s. 109) teoretisk generalisering (Thagaard, 2016, s. 211). Til siste vil jeg nevne at overførbarhet også handler om gjenkjennelse. Leserne av oppgaven kan ha egne opplevelser og erfaringer som de knytter til det de leser som gir dem en dypere opplevelse av begreper rundt motivasjon.

Nå avrundes kapittel om metode og design, og oppgavens hoveddel om funn og drøfting begynner.

5.0. Analyse og drøfting

I denne delen vil jeg presentere funn fra intervjuene, og drøfte dem opp mot valgte teorier. Funnene drøftes etter rekkefølgen teoriene ble presentert i, dermed stiller jeg de opp i tre bolker. For å lettere holde den røde tråd gjennom hele analysen vil forskningsspørsmålene repeteres under hver ny bolk. Bolk 1 starter med å redegjøre for funn fra intervjuene som svarer på forskningsspørsmål til prososial motivasjonsteori. Her vil jeg drøfte intervjudeltagernes opplevelser av elevrelasjoner og yrkesvalg. Gjennom funnene vises hvordan prososial motivasjon er av betydning for lærere og fagarbeidere. Videre i bolk 1 redegjøres det for funn som handler om læreres og fagarbeideres atferd som kan knyttes til ulike former for prososial motivasjon.

I bolk 2 vil jeg presentere funn som kan kobles til selvbestemmelsesteorien. Funnene viser hvordan grunnleggende psykologiske behov som autonomi, tilhørighet og kompetanse oppleves for lærere og fagarbeidere, hvordan de støttes og tilfredsstilles, eller hvordan de kanskje blir glemt og oversett. Her svarer jeg på forskningsspørsmål relatert til denne teorien og forteller om likheter, men også ulikheter mellom læreres og fagarbeideres opplevelser og hvordan dette påvirker motivasjonen.

I bolk 3 redegjøres det for funn som relateres til teori om organisasjon og struktur. Funn fra forskning kobles til kjennetegn innen maskinbyråkratiet og det profesjonelle byråkratiet. I denne delen kommer det også frem ulikheter mellom læreres og fagarbeideres opplevelser. Hver bolk avsluttes med en deloppsummering av de viktigste punktene som gir svar på forskningsspørsmålene.

5.1. Bolk 1

I denne delen av oppgaven vil jeg knytte funn fra læreres og fagarbeideres opplevelser til prososial motivasjonsteori og gjennom drøfting vise hvordan ulike former for prososial motivasjon er synlig i skolen. Det vil tas frem funn som er aktuelle for å kunne svare på forskningsspørsmålet:

På hvilken måte er prososial motivasjon synlig og av betydning gjennom fagarbeideres og læreres atferd i arbeidsdagen?

5.1.1. Betydningen av elevrelasjoner for lærere og fagarbeidere

Det første funnet som allerede under intervjuene kom frem var den slående entusiasmen som både fagarbeiderne og lærerne forteller om når de snakker om relasjonen til elevene.

Relasjonen mellom elev- lærer og elev- fagarbeider er spesiell, et tett bånd som samtlige snakket mye om. Læreres arbeidsoppgaver er i stor del knyttet opp mot undervisning, men under intervjuene var det åpenbart at den menneskelige relasjonen og hvordan elevene faktisk har det på skolen virker viktigere for lærerne enn det faglige. En lærer beskriver i intervjuet hvor opptatt hun er av elevenes trivsel og velvære. Et sitat fra henne underbygger dette:

> *"Jeg bruker å si at den viktigste delen av en dag der jeg vil du skal trives er i friminuttet, trives du ikke da er det ikke kjekt å gå på skolen"* (Sitat L 4).

Funn viser at det samme gjelder for fagarbeidere. Fagarbeideres handlinger og atferd er rettet mot hva elevene trenger og ønsker. Fagarbeidere er opptatt av at elevene skal ha morsomme opplevelser i SFO, og de streber etter å lære elevene god sosial kompetanse.

Lærerne og fagarbeidere bruker sin tid, oppmerksomhet og krefter på elevene, de gir av seg selv. Som et resultat av dette mottar de meningsfulle relasjoner. Dette kan sees i sammenheng med Peter Blaus bytteteori (1964). Bytteteori er mye brukt for å forstå atferden til ansatte på arbeidsplasser (Cropanzano & Mitchell, 2005, s. 874). Fordi funnene viser at lærere og fagarbeideres atferd kan knyttes til sosiale relasjoner til elever kan bytteteori bidra til å forklare intervjudeltagernes handlinger. Grunnleggende er at når relasjoner utvikler seg over tid fører det med seg tillitt, lojalitet og gjensidig forpliktelse mellom personene. Men for at dette skal skje må personene som samhandler følge noen «regler». En av dem handler om gjensidighet (Cropanzano & Mitchell, 2005, s. 875). Når lærere og fagarbeidere gir av seg selv til elevene bygges sosiale relasjoner. Lærerne og fagarbeiderne opplever at det de selv gir har betydning for elevene. Elevene viser at de setter pris på dem og trenger dem. På denne måten opplever de gjensidighet. Det blir en byttehandel, arbeidskraft mot meningsfulle relasjoner. Uttalelser fra intervjudeltagerne kan tolkes dithen at byttehandelen mellom lærere eller fagarbeidere og elev oppfattes som rettferdig.

Byttehandelen kan også handle om at man bytter sin arbeidskraft mot andre ressurser enn sosiale relasjoner. I følge Foa og Foas (1974, 1980) forskning er det ulike typer ressurser som inngår i byttehandelen. Ressursene kan blant annet kategoriseres som kjærlighet, status og penger (Cropanzano & Mitchell, 2005, s. 880). Funn viser at intervjudeltagernes gjensidige sosiale relasjoner representerer kjærlighet. Intervjudeltagere mottar selvsagt lønn for sitt arbeid. Derimot er det ingen funn som tyder på at intervjudeltagerne er opptatt av lønn eller økonomiske goder. Funn viser ikke at penger og goder er noe som driver dem eller forklarer deres motivasjon. Derimot viser funn at skryt og positive tilbakemeldinger fra foreldre gir en

følelse av at de blir godt likt av foresatte. Dette kan sees på som en form for status. Det kan fagarbeidere og lærere merke ved at de mottar gode ord og en klapp på skulderen. Et sitat fra fagarbeider forteller om dette:

> *«..tilbakemelding fra foreldre om tusen takk for det du gjorde da, og tusen takk for at du tok den samtalen, og tusen takk for at du tok tak i det..»* (Sitat F 3).

Fagarbeider uttrykte under intervjuet at tilbakemeldinger fra foreldre er spesielt viktig og godt å få. Det gir en bekreftelse på at man er likt og gjør en god og meningsfull jobb, og dette kan sees i sammenheng med status.

Kuvaas og Dysvik (2016, s. 75) beskriver prososial motivasjon som handlinger som er drevet av et ønske om å gjøre noe for andre mennesker eller for en organisasjon. Gjennom funn fra intervjuene med både lærere og fagarbeidere kommer det tydelig frem at elevrelasjoner er hovedfokuset fremfor organisasjonen i denne sammenheng. Den rettferdige byttehandelen som er beskrevet handler om relasjon mellom intervjudeltager og elev. Gjensidigheten som intervjudeltagerne opplever beskrives slik av en kontaktlærer:

> *"de blir så glad i deg, og du blir veldig, veldig glad i de også……relasjonen til hver elev, å se de og det du får tilbake da, det er jo det som driver deg i et sånt yrke"* (Sitat L 4).

Slik læreres sitat kan tolkes virker hun, i tillegg til de andre intervjudeltagerne, genuint opptatt av elevene. Sammen utvikler de nære bånd og jeg opplevde under intervjuene at relasjonen til elevene er hovedfokus for både lærere og fagarbeidere. Egen forskning kan støtte empirien på dette området. Forskning fra Nesje, Brandmo og Berger (2018) beskriver læreres glede ved å arbeide med elever og være med på å forme deres fremtid. Forskning fra Fox m.f. (2000, s. 92) sier at fagarbeidere og assistenter synes det er givende å arbeide med barn. Men empirien har ikke være like tydelig i sammenhengen med prososial atferd og motivasjon hos fagarbeidere som hos lærere. Mine funn viser derimot en tydelig kobling. I kontekstkapittel nevnes det at fagarbeideres rolle i skolen ofte er sammen med elever som har spesielle og /eller faglige behov. Av de fagarbeiderne som jeg intervjuet forteller flere av dem om hvordan de opplever eller tidligere har opplevd å arbeide med elever som trenger ekstra oppfølging. De utrykker hvordan relasjonen til disse elevene betyr mye, selv om det også kan være krevende. En fagarbeider uttrykker det slik:

> *"Jeg trives jo veldig godt sammen med barn generelt. Det gir meg…det gir meg mye. Også har jeg jo litt ekstra plass for de som trenger litt ekstra. Så jeg kjenner at det motiverer meg veldig å se hva vi klarer å oppnå sammen. Som når jeg begynte her med han som var funksjonshemmet sant, ting som vi oppnådde sammen det gir jo en utrolig glede og motivasjon til å stå på videre"* (Sitat F 2).

Funn viser at både læreres og fagarbeideres yrkesvalg henger nøye sammen med elevrelasjoner, og at deres atferd i arbeidsdagen preges og motiveres av elevrelasjoner. Videre vil det drøftes hvordan ulike former for prososial motivasjon er synlig i skolen.

5.1.2. Altruisme, fins det?

I følge den altruistiske tankegangen ønsker man bare det beste for andre, uten en baktanke om å oppnå noe selv (Batson et al., 2011, s. 110). Gjennom funn kan atferden til lærere og fagarbeidere knyttes opp mot altruistiske verdier. På ulike måter fortalte intervjudeltagerne om små og store episoder der de bistår elever, selv når det er til ulempe for dem selv. Det kan handle om episoder som å dele ut hele matpakken sin til elever som ikke har med seg mat, og selv må de gå sulten hele arbeidsdagen. Eller når det oppstår situasjoner på vei til kaffepausen der de heller velger å trøste en elev. Intervjudeltagernes handlinger kan derfor ofte sees på som uselvisk, og her kommer det altruistiske frem.

Dette kan også sees i sammenheng med hvordan Lewin (1951) så på handlingsmotiver. Lewin så på det å forsøke å opprettholde en viss standard som det ultimate mål (Batson et al., 2011, s. 104). For å opprettholde denne standarden må man ta tak i de situasjonene som plutselig skjer, og løse de på best mulig måte. Som å løse en konflikt mellom elever så de klarer å følge med i timen etterpå. God undervisning og gode relasjoner kan sees på som det ultimate mål, men når det oppstår episoder som må løses først kan det sees på som det instrumentelle målet, veien til det ultimate målet. Funnene viser at lærere og fagarbeidere er opptatt av at elevenes skoledager og relasjonen mellom dem skal være av god kvalitet, dette er å opprettholde en viss standard.

Under samtaler opplevde jeg at intervjudeltagerne var fullstendig opptatt av elevene, selv når de fortalte om episoder som også må ha vært krevende for dem selv. Et eksempel er en fagarbeider som forteller om elev som er utagerende, og etter hendelsen er det bare elevens behov som er viktig. Fagarbeideren snakker om å få roet ned eleven, og gjør det ved å prate rolig og trøste. Lengre ut i samtalen kommer det frem at fagarbeideren selv var blitt sparket

og klort til blods. Dette var ikke et fokus i samtalen, men kom frem på et senere tidspunkt når vi snakket om et annet tema. Her kan det trekkes paralleller til den altruistiske tankegangen fordi bare elevens interesser er i fokus. I dette eksempelet kan man si at fagarbeideren handler etter altruistiske verdier da relasjonene og velværet til eleven kan sees på som drivkraften bak handlingen.

På en annen side kan det hevdes at fagarbeider handlet etter hva som er riktig å gjøre i denne sammenheng, og at hun derfor var mer styrt av moralske prinsipper som gjelder i samfunnet. Å handle etter hva som sees på som det moralske rette kan sees på som det ultimate mål. Rawls (1971) argumenterte for at det som så ut som altruistiske handlinger egentlig var motivert av å opprettholde moralsk prinsipper (Batson et al., 2011, s. 117). Fagarbeider kan handle etter hva som ansees som det rette å gjøre fordi det er et behov for å opprettholde rettferdighet. I denne sammenheng vil det ansees som rettferdig at fagarbeider prioriterer eleven og hjelper elev til å roe seg ned når elev selv ikke klarer å regulere sin atferd. Men å handle etter moralske verdier kan også kobles mot egoisme. Selv om fagarbeider handler for å opprettholde gode moralske verdier og rettferdighet kan hun oppleve status, ros og anerkjennelse og det kan argumenteres for at disse følelsene er det ultimate mål, og at den moralske handlingen var det instrumentelle mål (Batson et al., 2011, s. 117).

Den altruistiske tankegang har blitt mye diskutert oppgjennom tidene. Årsaken er at det er vanskelig å forklare hvordan noen kan være fullstendig opptatt av andres behov og at andres behov er det ultimate mål (Batson et al., 2011, s. 110). Ser vi en gang til på eksempelet med fagarbeideren som har hatt en krevende situasjon med en elev kan fagarbeiders handlinger også være drevet av andre motiv. Fagarbeider kan trøste og roe ned elev fordi det ultimate mål er å oppnå en fordel selv, eksempelvis å unngå negativ stemning. Klarer hun å roe ned eleven vil hun oppnå ro, hun vil slippe negative stemning og utagering. Hun vil unngå å bli klort. Dermed kan det argumenteres for at hun handler etter egne ønsker og hennes atferd er drevet av egoisme. Når fagarbeider oppnår å roe ned eleven kan hun også motta belønning i form av ros og skryt fra andre, og i tillegg økt egenverd som er en annen form for egoisme. Et sitat fra en annen fagarbeider som kan argumentere for dette er:

> *"…bare sette meg ned på gulvet og prøve å "bånde" litt igjen, sette på noe musikk eller finne en bok som han liker å se i…og rett og slett bare få roet han og få roet meg"* (Sitat F 3).

Fagarbeideren forteller selv at det er et behov å få roet både henne og eleven. Handlingene til fagarbeiderne som er beskrevet her kan tolkes ut fra flere perspektiv. Perspektivene kan lett konkurrere mot hverandre og de er med på å forklare diskusjonen rundt den altruistiske tankegangen. De ulike perspektivene har ulike argumenter, dermed kommer denne debatten kanskje alltid til å være aktuell.

Andre funn fra egen forskning viser at ikke alle handlinger er styrt av altruistiske verdier. En fagarbeider opplevde å bli så sliten at hun prioriterte seg selv i arbeidstiden:

> *«Men så en dag var jeg så sliten at da var nok nok, og da gikk jeg faktisk opp til ledelsen og sa at nå orker jeg ikke mer. Nå går jeg. Da gikk jeg hjem en time. Var på joggetur og kom ned igjen på jobb og var klar for å jobbe. Bare taklet ikke å være der lenger..»* (Sitat F 2).

Sitatet viser at følelser som frustrasjon og sinne kan bygge seg opp over tid og gjøre ansatte sliten. Da er det vanskelig å bare ta hensyn til andre. Vel og merke var ikke dette noe som ofte skjedde, men det er et funn som er verdt å ta med fordi det viser at fagarbeider i dette eksempelet ikke handlet etter altruistiske verdier, men etter egoistiske. Behovet for å ta vare på seg selv ble større enn å ta vare på andre.

Funn fra egen forskning viser likevel et mønster der altruistiske verdier ofte kommer til uttrykk både hos lærere og fagarbeidere. Selv om teorien kan argumentere for at atferd kan forklares fra flere perspektiv, er det ordene og fortellingene fra intervjudeltagerne som er med å avgjøre hvordan funnene kan tolkes, analyseres og drøftes. Opplevelsene de beskrev under intervju viser til at altruistiske verdier også kan forklare mye av atferden til lærere og fagarbeidere. Fra eksempelet om fagarbeideren vil jeg legge til at dersom fagarbeider skulle oppleve en reaksjon etter at hun har roet ned elev, enten i form av økt egenverd, ros fra kollega eller at hun også setter pris på at hun ikke lengre blir klort kan det sees på som en utilsiktet konsekvens. Ifølge Lewin (1951) kan handlinger ofte produsere utilsiktede konsekvenser i ettertid, uansett motiv for handling (Batson et al., 2011, s. 104). Dermed kan man si at dersom en lærer eller en fagarbeider skulle oppleve en utilsiktet konsekvens etter en handling betyr ikke det at man ikke handlet etter altruistiske verdier og motiver.

Empirien viser at å motta takknemlighet og anerkjennelse kan styrke den prososiale atferden, og også den altruistiske. Ifølge Grant og Gino (2010) har ikke ansatte i offentlig sektor alltid mulighet til å se at arbeidet de gjør er av stor betydning og at det har effekt for mottaker. Mine funn tyder derimot på at lærere og fagarbeidere merker at jobben de utfører er betydningsfull

og viktig. Dette kan forklares i bytteforholdet mellom dem. Når lærer og fagarbeider opplever meningsfulle relasjoner kan det tolkes som å motta takknemlighet slik det er beskrevet av Grant & Gino (2010, s. 949). Slik kan lærere og fagarbeidere føle at de gjør en viktig og verdifull jobb.

Videre viser forskning fra Nesje, Brandmo og Berger (2018) at læreres altruistiske verdier er sterke, men som beskrevet over kan det argumenteres for ulike perspektiv. Nesje, Brandmo og Berger (2018, s. 5) henviser seg til ulike forskeres syn på motivasjonstyper der blant annet Sinclair, Dowson, & McInerney (2006) stiller spørsmål om altruistiske verdier kan være indre motivert. Slik man kan forstå fagarbeiderens handlinger og opplevelser kan vi si at hun handler ut fra altruistiske verdier som stammer fra den sosiale relasjonen til eleven. Dersom fagarbeideren hadde handlet etter sin indre motivasjon hadde hun vært drevet av selve arbeidsoppgaven og ikke mot sosiale relasjoner (Kuvaas & Dysvik, 2016, s. 75). Men selve arbeidsoppgaven kan være faktisk å støtte, trøste og bistå elev på de måter elev trenger. Dermed er det vanskelig å sette et klart skille på om fagarbeider handler etter altruistiske verdier drevet av sosiale relasjoner, eller av indre motivasjon. Dette vil jeg drøfte videre i neste avsnitt.

5.1.3. Sammenhengen mellom prososial motivasjon og indre motivasjon

I sammenheng med relasjon til elever er alle intervjudeltagerne opptatt av elevenes mestring og hvordan det påvirker dem selv. Funnene viser at elevenes mestring kobles til ansattes motivasjon. En fagarbeider forteller om sin opplevelse når eleven oppnår fremskritt:

> *"…jeg jobber en til en og hvis det plutselig skjer et fremskritt, det er jo bare pitte, pitte små fremskritt sånn som jeg jobber sant, men for den eleven og det samarbeidet og den jobben så er det jo kjempestort, for eksempel et nytt ord eller uttale av en bokstav. Det er sånn Yes!"* (Sitat F 3).

Måten lærerne og fagarbeiderne uttaler seg på når elevene mestrer noe de har jobbet med forteller meg at de får et kick, ansatte opplever en egen mestring gjennom elevenes mestring. Her kan det trekkes paralleller til egoisme, eksempelvis ved at man selv får økt egenverd eller ved at man mottar ros fra andre. På en annen side det kan også kobles til altruisme fordi de blir genuint glad på elevenes vegne. Kicket eller den gode følelsen som de ansatte selv opplever gjennom elevenes mestring kan også tolkes som den gir næring til den indre motivasjonen. Adam Grant (2008) studerte hvorvidt indre motivasjon kan øke den prososiale motivasjonen, men her stiller jeg spørsmålet andre veien. Kan relasjonen til elevene og

elevenes mestring gi næring til den indre motivasjonen? Dette er et spørsmål som jeg stiller meg etter gjennomgang av funn.

Prinsippene i indre motivasjon og prososial motivasjon er ulike. Deci og Gagne (2005) beskriver indre motiverte mennesker som mennesker som er drevet av en sterk interesse til oppgaven, og at oppgaven utføres autonomt. Gjennom studien til Grant (2008) oppdaget han at indre motivasjon styrket forholdet til prososial motivasjon. Grant mener det er for lite kunnskap om hvordan disse to typer motivasjon virker sammen. Jeg vil avslutte drøftingen rundt sammenhengen mellom indre og prososial motivasjon med et sitat fra en lærer. Sitatet viser hvordan hun opplever relasjonen til elevene, og hva som skjer med henne når elevene mestrer:

> *"…jeg har jo kjent på en motivasjon den siste uken som jeg ikke har kjent på alle de år jeg har jobbet som lærer,….elevene har respondert så sinnsykt, og når elevene blir giret, når de bare står og rister i gangen av spenning, de kan ikke vente med å komme inn, å få se, få snakke, få tenke, få jobbe. Så inspirerte elever, da blir jeg motivert altså! …Jeg kommer hjem etter full arbeidsdag og jeg har sikkert sittet i fem timer hver kveld av ren vilje, for jeg vil bare lage til mer og mer for det er så gøy!"* (Sitat L 4).

Mine funn kan tolkes dithen at relasjonen til elevene, den prososiale motivasjon, kan gi næring til den indre motivasjon. Ifølge egne funn kan det argumenteres mot at det er et uklart skille mellom hva som kan sees på som altruistiske handlinger og hva som er handlinger motivert av indre motivasjon. I tillegg er det mulig å argumentere for at handlinger er utført av moralsk plikt og egoisme. Funn fra egen forskning tyder likevel på at læreres og fagarbeideres handlinger og atferd på mange måter kan være styrt av altruistiske verdier. Samtidig støtter jeg forskning fra Adam Grant (2008a) og er enig i at det trengs mer kunnskap om påvirkningen mellom prososial motivasjon og indre motiverte handlinger.

5.1.4. Opplevelsen av målkonflikter for lærere

Andre funn viser at lærere erfarer at målkonflikter er en del av arbeidsdagen. Det påvirker deres motivasjon og er aktuelt å drøfte opp mot kollektivistiske handlinger som er en type prososial motivasjon. Jeg vil nå redegjøre for læreres opplevelser rundt dette.

Å utføre en handling grunnet kollektivisme handler om at man gjør noe grunnet hva som er best for en hel gruppe (Batson et al., 2011, s. 116). Her et det tydelig parallell til lærere og

deres atferd i for eksempel undervisningssituasjon. Det kan også skje at man hjelper en person fordi det kan føre til at man gir en fordel til en hel gruppe på sikt. Her kan vi si at å hjelpe en er det instrumentelle mål, mens å hjelpe gruppen er det ultimate målet. Ut fra dette perspektivet er ikke motivet at en selv skal få en fordel.

Det er ikke uvanlig at ulike mål kommer i konflikt med hverandre (Batson et al., 2011, s. 118). Under intervjuene opplevde jeg at samtlige lærere har hatt utfordrende situasjoner fordi ulike arbeidsoppgaver konkurrerer. Slik lærere kan tolkes kjenner de på en type press da det er mange områder der de skal bistå elevene, og at de samtidig skal klare å hjelpe alle. De skal guide elevene gjennom skriving og lesing og ikke minst sosiale koder. Elevene har ulike ståsteder i alle områdene og ulike hjelpebehov. Dermed må lærerne tilpasse seg slik at hele gruppen med elever oppnår kompetansemål og opplever mestring.

For å synliggjøre målkonfliktene lærere erfarer vil jeg bruke et sitat. Her beskriver lærer hvordan hun over 6 måneder kjente på en indre strid mellom det å hjelpe en elev kontra å hjelpe hele klassen:

> *"Vi følte jo at vi ikke fulgte opp de andre 49 elevene i det hele tatt sant, fordi at han tok, ja…Og vi måtte, for han kunne løpe rundt å slå og sparke og lugge, vi måtte være en på hele tiden, og det kom jo ikke inn flere voksne på grunn av han"* (Sitat L 4).

Funn viser videre at lærere som opplever dette presset over tid blir sliten og utmattet. Under intervjuer fortelles det om at de holdt på å miste gnisten, og noen fortalte at de vurderte å bytte yrke. Et sitat fra lærer beskriver det slik:

> *«…jeg følte at jeg bare oppbevarte de og prøvde å passe på elev X, jeg hadde så dårlig samvittighet for alle de snille, flinke som jeg ikke fikk bygd relasjon med…Et sånt tungt år som var i fjor... Mange ganger inn på Finn og leitet etter andre jobber. Ikke nødvendigvis lærerjobber, men andre jobber»* (Sitat L 1).

Beskrivelser fra lærere viser at å bli utsatt for målkonflikter over tid påvirker deres motivasjon negativt. Nå vi læreres beskrivelser rundt dette avsluttes, og det vil rettes fokus mot fagarbeiderne.

5.1.5. Opplevelsen av målkonflikt for fagarbeiderne

Funnene nevnt over handler om press og konflikt, noe som særlig lærer opplever. Intervjuer med fagarbeidere har ikke funn som tyder på slike erfaringer. Fagarbeiderne har ikke gitt

utrykk for eller fortalt om opplevelser knyttet til konflikt mellom arbeidsoppgaver. Det kan handle om at lærere har et helt trinn de har ansvar for, og dette ansvaret kan tynge dem i perioder med mye arbeid. Fagarbeidere har ikke mange elever de skal følge opp. Funn fra egen forskning viser at de fleste fagarbeidere er sammen med en eller to elever som de skal støtte og at de ofte arbeider i gruppe. De vil dermed ikke komme opp i samme dilemma. Dette er sammenfallende med forskning fra Balshaw og Farell der de nevner at assistenter kan få i oppgave å støtte autister (Balshaw & Farrell, 2013, s. 5). I den situasjonen er de ofte på grupperom sammen med en elev og ikke med de andre elevene på trinnet.

Fagarbeidere som er sammen med elever på trinn kan likevel ha mange elever å forholde seg til, og det kan være mange som trenger hjelp. Funn fra egen forskning viser likevel ikke til at fagarbeidere opplever press slik lærere uttrykker. Det kan henge sammen med at fagarbeidere ikke føler på det øverste ansvaret.

Nå vil tema om prososial motivasjon rundes av, før jeg går videre til bolk 2. Først vil jeg oppsummere de viktigste punktene, samt svare på forskningsspørsmålet som omhandler prososial motivasjon.

5.1.6. Deloppsummering av bolk 1

I bolk 1 er det kommet frem funn som svarer på forskningsspørsmålet: På hvilken måte er prososial motivasjon synlig og av betydning gjennom fagarbeideres og læreres atferd i arbeidsdagen?

Funn viser at elevrelasjoner og følelsen av å ha en betydningsfull jobb er faktorer som motiverer begge grupper. Sitatene og fortellingene til både lærere og fagarbeidere beskriver en tydelig kobling mellom deres handlinger og prososial motivasjon. Egen forskning støtter empirien på dette området, og utfyller også kunnskap om at fagarbeidere også motiveres av elevrelasjoner.

Tidligere forskning fra (Nesje et al., 2018) viser at lærere er drevet at altruistiske verdier, mens funn fra egen forskning har gitt mer kunnskap om fagarbeidere og deres altruistiske verdier. Egen forskning viser også at verdier knyttet til ren egoisme kan være styrende, spesielt i situasjoner der man er sliten. Samtidig er det mulig å argumentere for at en handling kan være altruistisk motivert og egoistisk motivert avhengig av hvilket perspektiv man har. Diskusjonen rundt ulike typer prososial motivasjon er høyst levende fordi man kan argumentere for at en utilsiktet konsekvens faktisk var det ultimate mål. Ulike perspektiv vil

derfor kunne argumentere for ulike typer motivasjon, men i all hovedsak viser egne funn at handlinger ofte er preget av altruisme hos både lærere og fagarbeidere.

Egne funn viser at både lærere og fagarbeidere motiveres gjennom elevenes mestring. Når elevene mestrer og blir giret på oppgaver uttaler lærere og fagarbeidere at de får motivasjon til å fortsette arbeidet. Dermed virker det som at forskning fra Grant (2008) samt egne funn tyder på at prososial motivasjonsteori og teori om indre motivasjon påvirker hverandre, selv om teoriene har ulike utgangspunkt.

Funn har også vist hvordan lærere erfarer målkonflikter i arbeidsdagen. Striden mellom oppgavene tapper dem for energi og påvirker deres motivasjon negativt. Under intervju kom det frem at slike situasjoner over tid kan føre til at de vurderer å skifte yrke. Funn fra egen forskning viser ikke at fagarbeidere har slike utfordringer eller erfaringer som lærer opplever. Det kan ha sin forklaring i fagarbeiders rolle som ofte er sammen med bare en elev eller et fåtall elever. Dermed vil ikke fagarbeidere komme opp i samme situasjon rundt målkonflikt.

5.2. Bolk 2

I første del av bolk 2 vil det beskrives funn som handler om læreres og fagarbeideres opplevelser av selvbestemmelse i sammenheng med arbeidsoppgaver. I denne delen drøftes funn som svarer på forskningsspørsmålet: Hvordan kan opplevelser rundt de grunnleggende psykologiske behov (selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse) påvirke læreres og fagarbeiders motivasjon?

Gjennom funn kommer det frem ulike måter lærere og fagarbeidere opplever selvbestemmelse i arbeidsdagen, og på hvilken måte det kan påvirke deres motivasjon. Jeg vil starte med å fortelle hvordan fagarbeidernes arbeidsoppgaver kan oppleves autonomistøttende, og hva det har å si for deres motivasjon. Deretter vil jeg beskrive lærerne uttalelser om dette før jeg går over på tema som omhandler hva som skjer når selvbestemmelsen blir truet.

5.2.1. Fagarbeideres opplevelser av selvbestemmelse

Flere av fagarbeiderne har arbeidsoppgaver knyttet til elever med spesielle behov. Under intervjuene kommer det frem at de iblant er i klasserommet, men som oftest arbeider med elev på grupperom. Når det gjelder hva de gjør sammen med eleven beskriver noen fagarbeidere at de får være med å ta avgjørelser rundt hva elever skal jobbe med. Noen fagarbeidere får delta i prosessen rundt læringsmål, og hvilke oppgaver elevene skal gjøre. Dette viser at enkelte

lærere involverer dem ved å lytte til deres ideer og tanker. En fagarbeider beskriver hvordan hun opplever å bli inkludert i prosesser:

> «*Sånn som det har blitt nå så liker jeg veldig godt at jeg har fått tillitt til større ansvar, jeg blir hørt, jeg har mye mer jeg skulle ha sagt og jeg blir lyttet til av ledelsen. Jeg blir involvert i elevmøter, jeg blir involvert i samarbeidsmøter, ansvarsgruppemøter, så ja, jeg blir involvert så jeg føler at jeg blir hørt»* (Sitat F 3).

Sitatet fra fagarbeider viser at hun kan delta i prosesser. Selv om lærer står med det øverste og pedagogiske ansvaret viser uttalelser fra fagarbeider at hun blir lyttet til og da kan hun føle at hennes mening er av betydning. Ordlyden til fagarbeider i sitatet over «*sånn som det har blitt nå*» er et moment som representerer et annet funn som kom frem for fagarbeiderne. Dette funnet belyser andre sider ved fagarbeidernes opplevelser på egen arbeidsplass som kan påvirke deres motivasjon og vil bli tatt opp i bolk 3.

Sitatet over viser at denne fagarbeider har rom for å si sine meninger og deltar på ulike møter rundt elev. Dette kan sees på som at hun har fått en viss grad av autonomi rundt arbeidsoppgavene, fordi hun har vært med å påvirke. Dette kan knyttes til selvbestemmelsesteorien (SDT) der betydningen av autonomi er sentralt. Deci og Gagne (2005) beskriver hvordan graden av selvbestemmelse påvirker motivasjonen vår. De mener at oppgaver som er mest mulig selvbestemt gir økt motivasjon, og at arbeidsoppgaver som er mer kontrollert gir en annen type motivasjon som er langt mindre selvbestemt (Deci & Gagne, 2005, s. 336).

Videre viser funn at enkelte fagarbeidere ikke opplever samme type selvbestemmelse i skoletiden. Det kan være fordi lærer ikke involverer dem, ikke lar dem få delta i prosesser og si sine meninger. Gjennom intervjuene kan det virke som fagarbeiderne opplever at lærer er den avgjørende faktor som gir eller ikke gir fagarbeiderne valgmuligheter, i hvert fall i skoletiden. En fagarbeider beskriver dette slik:

> *«…altså det gir mer motivasjon når du på en måte kan ha litt…det kommer jo an på dialogen med læreren hvilken valgmuligheter du egentlig har…jeg trives jo best med de som lar meg få komme med mine synspunkter sant. Noen bare kommanderer, hvis du kan ta det på den måten. Noen gjøre det, eller det føles av og til som det, og da kjenner jeg at jeg mister litt gnisten»* (Sitat F 2).

Fagarbeiders uttalelser kan tolkes slik at hun lett kan bli lei eller motløs dersom lærer ikke involverer henne i forbindelse med oppgaver. Dette kan på sikt føre til at fagarbeider blir mindre motivert fordi arbeidsoppgaven er lite autonomistøttende, den virker styrt av lærers måte å kommunisere på. Dersom fagarbeider føler seg veldig kontrollert vil hennes opplevelse av motivasjon kunne plasseres lengst mot venstre i gruppen av ytre motivasjon som kan sees på som streng ytre kontroll. I denne type regulering kan fagarbeider utføre arbeidsoppgavene for å unngå straff eller fordi hun ønsker et bestemt resultat (Edward L Deci & Ryan, 2000, s. 237).

Funn kan tolkes slik at fagarbeidere lettere opplever valgmuligheter rundt egne arbeidsoppgaver i SFO. En fagarbeider uttaler seg slik:

> "*…spesielt ift. SFO-biten, da får jeg være med å bestemme og får velge min egen arbeidsdag*" (Sitat F 5).

En annen fagarbeider beskriver at han har stor glede av å lede aktiviteter med elevene i SFO. Under intervjuet beskriver han at han har stor glede av å planlegge, lede og gjennomføre aktiviteten og at dette gir han en mestringsfølelse. Igjen vil jeg trekke en parallell til behovet for autonomi. Deci (1980) mener at man kan stille seg et spørsmål for å finne ut om handlingen vår er selvbestemt: er dette min avgjørelse? (Reeve, 2015, s. 158). Fagarbeider som leder aktiviteter i SFO kan svare ja på det spørsmålet, det er hans avgjørelse og han opplever mestring og glede. Slik funnene kan tolkes ser man et tydelig mønster i at fagarbeidere som får oppgaver som er autonomistøttende er mer giret på oppgavene sine, og de opplever mer mestring og en mer selvbestemt motivasjon for arbeidsoppagvene. Fagarbeidere som involveres mindre og har lavere grad av selvbestemmelse rundt oppgavene virker i følge funn mindre motivert og har en mer ytre styrt motivasjon.

I følge fagarbeidernes opplevelser rundt selvbestemelse virker det som å være varierende, og som fagarbeider (F 2) uttalte kan det være avgjørende hvordan samarbeidet med lærere er. Nå vi det rettes oppmerksomhet mot hvordan lærer opplever dette.

5.2.2.Læreres opplevelse av selvbestemmelse

Funn fra intervjuer med lærerne viser at de opplever stor fleksibilitet i arbeidsdagen. Dette beskriver de ved å fortelle at de kan styre en del av hverdagen. En kontaktlærer beskrev hvordan hun hadde hatt behov for å holde på lengre med flere kapitler i matematikk fordi elevene hadde behov for mer repetisjon selv om hun egentlig skulle undervise i et annet fag.

En annen lærer gav lignende beskrivelser. Hun kunne fortelle om behov for å legge vekk det faglige innholdet i noen dager, men tillatelse av ledelsen, bare for å jobbe med det psykososiale miljøet i klassen. Begge disse to eksemplene viser at lærere opplever å ha frihet til å fylle innholdet i dagene. Nå vil det redegjøres ytterligere for hvordan lærere opplever å kunne styre noe av dagen sin, og hvordan det kan knyttes opp mot SDT.

I intervjusituasjonene kommer det frem når og hvordan lærere opplever at de kan styre sin egen dag, og også hvordan det påvirker dem. Et sitat viser hvordan en lærer opplever sin arbeidsdag:

> *"Det er egentlig den store motivasjonsfaktoren i det hele tatt, det å kunne…det er greit at vi har rammer som årsplaner og læreplaner og alt dette her, men innenfor det har jeg et svært handlingsrom…og det er ikke bare handlingsrom innenfor fagene, men hvordan vi vil disponere tiden vår og vi har stort handlingsrom innen vår ubundne tid"* (Sitat L 2).

Denne lærerens uttalelse tyder på at hun opplever frihet rundt arbeidsoppgavene og det kan tolkes slik at hun synes arbeidsoppgavene derfor er autonomistøttende. Beskrivelser fra lærere bekrefter sammenhengen mellom opplevelsen av autonomi og indre motivasjon, slik den er beskrevet av Deci & Gagne (2005). Sentralt i SDT er at når oppgavene utføres med en følelse av frivillighet og opplevelse av valg er vi mer indre motivert (Deci & Gagne, 2005, s. 333). Kobler vi Deci & Ryans (2000, s. 236) beskrivelser av ulike typer motivasjon mot dette sitatet kan vi tolke det dithen at lærer ikke føler seg kontrollert når arbeidsoppgavene utføres. Derimot føler hun stor grad av frihet og muligheter til å velge selv. Skal hennes sitat plasseres innen Deci og Ryans beskrivelser av motivasjonstyper kan det hevdes at hun er et sted mellom integrert regulert og indre motivert fordi hennes arbeidsoppgaver i stor grad er selvbestemt, hennes uttalelser tyder på at hun fullstendig aksepterer arbeidsoppgavene og identifiserer seg med disse.

5.2.3. Sammenhengen mellom autonomistøttede oppgaver og indre motivasjon

Funn viser at lærere opplever selvbestemmelse i større grad enn fagarbeiderne, og på flere måter. Men også noen fagarbeidere erfarer dette, men i størst grad i SFO. Ved å få valgfrihet rundt arbeidsoppgaver påvirkes deres motivasjon i positiv retning. Ifølge SDT har alle mennesker behov for å føle selvbestemmelse og valgfrihet, uavhengig av kultur. Forskning viser at selvbestemmelsesteoriens vekt på autonomi i forbindelse med arbeidsoppgaver og

motivasjon er noe som kan overføres til andre kulturer og land som er annerledes enn kulturen i vesten (Edward L. Deci et al., 2001, s. 930). Slik sett er behovet for autonomi universalt. Samtidig er det ifølge SDT varierende hvor stort behov man har for autonomi. Noen har et sterkt behov for autonomi, og andre ikke så sterkt. Men det handler ikke om grader av behov, men på hvilken måte man kan si at arbeidsoppgavene er autonomistøttende eller ikke (Edward L. Deci et al., 2008, s. 183). Tanken til STD er at desto mer selvbestemmelse, jo nærmere er lærerne og fagarbeiderne til å oppleve en indre motivasjon for oppgaven, som er den typen av motivasjon som er mest autonomistøttet (Se tabell 1, eller Deci & Ryan, 2000, s. 237). Årsaken til at SDT legger vekt på at arbeidsoppgavene skal være utført av frivillighet og selvbestemmelse er blant annet fordi forskning fra Deci (1971, 1972) viser at ytre press og kontroll kan forhindre menneskers indre motivasjon. Dermed vektlegges den motsatte tankegangen, at motivasjon til oppgavene skal komme fra ens egen indre motivasjon og ikke fra ytre kontroll. Forskning viser at autonomistøttende arbeidsoppgaver har en rekke positive konsekvenser, både for arbeidstaker og organisasjonen. Økt innsats og prestasjoner og bedre arbeidsrelatert helse er noen av gevinstene (Olafsen, 2018, s. 54).

Overnevnte funn viser når lærere og fagarbeidere opplever selvbestemmelse. Under intervjuene kommer det frem at autonomistøttende handlinger for det meste skjer i relasjon til elever, og gjerne i klasserommet. En lærer sa at hva vi skal undervise i er gitt, men når, hvordan og hvor kan hun styre. Det er en felles forståelse jeg har av alle lærere. Videre viser egen forskning at også noen fagarbeidere opplever selvbestemmelse ved at de kan delta i prosesser eller styre innholdet i SFO. Dermed kan mine funn vise til at det å utføre oppgaver når de føles selvbestemt er noe både lærere og fagarbeidere setter pris på, og motiveres av. Funnene mine støtter studien til Klaeijsen, Vermeulen & Martens (2018) og bekrefter at støtte til basale psykologiske behov påvirker og gir næring til den indre motivasjonen. Studien til Klaeijsen, Vermeulen & Martens viser også at støtte til autonomi øker kreativitet og nytenkning (2018, s. 769). Lærer og fagarbeidere som arbeider med elever kan ofte få behov for å «gå ut av boksen», tenke nytt og finne metoder som fenger elevene for å få deres oppmerksomhet. Det er dermed et poeng at lærere og fagarbeidere får mulighet til selvbestemmelse rundt oppgaver fordi det øker deres kreativitet, som igjen gir elevene bedre undervisning.

Funn overfor viser at noen av arbeidsoppgavene til lærere og fagarbeidere gir rom for fleksibilitet og selvbestemmelse. Funn fra egen forskning viser også at noen arbeidsoppgaver

ikke oppleves like autonomistøttende. Jeg vil nå komme med noen eksempler der autonomi ikke støttes for lærer, og hvordan det kan oppleves.

5.2.4. Når politikk truer selvbestemmelsen

Funn som skal beskrives i denne delen henger sammen med hvordan lærere opplever at endringer i samfunnet påvirker dem. I følge Schleicher (2012) blir lærere utsatt for ekstra krav som må oppfylles fordi samfunnet vi lever i utvikler seg. Foruten fagkunnskapen de skal undervise i må de mestre ulike metoder i klasserommet, de må kunne endre metoder ved behov og de må ha god digital kunnskap (Klaeijsen, Vermeulen & Martens, 2018, s. 769). Blant annet må lærere også ha kjennskap til sosiale media fordi det er en del av elevenes hverdag og de må kunne manøvrere seg i ulike læringsplattformer. Her kan der trekkes paralleller til tiden vi lever i nå grunnet nye fagområder som skolen må forholde seg til. Dette kan på et vis representere «digital æra governanc» (Dunleavy et al., 2006, s. 478).

Andre måter samfunnet har endret seg på kan vi se gjennom politisk styring. Det er blant annet bestemt at det skal være nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk. Jeg vil nå gi et eksempel på hvordan lærere kan oppleve dette, og vise til at det kan påvirke deres motivasjon negativt:

> *"…alle disse testene som vi MÅ gjennomføre hvert eneste år som egentlig ikke sier noe som helst. Da kjenner jeg, hva er poenget. Vi må gjennomføre nasjonale prøver, men pokker, hva er nødvendigheten. Sant, jeg vet jo hvordan de ligger an, foreldrene vet hvordan de ligger an. Hvorfor skal vi ha det? Og de vet ikke hvordan de skal bruke det for det er så mange faktorer som ikke blir tatt hensyn til….Jeg gjør jo det fordi jeg er pokkers nødt, men det er totalt waist of time"* (Sitat L 2).

Sitatet fra lærer og måten hun ordlegger seg på kan sees i sammenheng med ytre regulering i SDT. Handlingen med å gjennomføre prøven har ikke rom for selvbestemmelse, hun gjør det bare fordi hun må. Slik lærer beskriver oppgaven er det ikke noe hun identifiserer seg med eller gjør av egen selvbestemmelse. "*Jeg gjør jo det fordi jeg er pokkers nødt*" er en tydelig parallell til den typen ytre motivasjon som ikke er selvbestemt, men som er kontrollert i stor grad, såkalt ytre regulering (Deci & Ryan, 2000, s. 236). I følge SDT er denne type styrt handling ødeleggende for den indre motivasjonen, og slik jeg opplevde lærer under samtalen var hun veldig oppgitt og irritert når hun snakket om dette tema. Denne typen regulering utføres fordi en arbeidsoppgave skal gjennomføres.

Målet med gjennomføring av nasjonale prøver er at staten skal vite hvordan elever i den norske skolen ligger an i lesing, regning og engelsk. På en måte kan dette kan sees på som en form for overvåking. Som beskrevet under samfunnskontekst er det et element som kan knyttes opp mot New Public Management. Funn fra egen forskning viser at lærere har behov for å selv avgjøre hvordan de best kan bruke tiden sin, og hvilke arbeidsoppgaver som er viktige. Dette kan tolkes slik at gjennomføring av nasjonale prøver som element fra NPM undergraver læreres profesjonelle autonomi (Smeby, 2008, s. 93). På en annen side kan det at staten skal følge opp og vite noe om elevers kunnskapsnivå sees som en nødvendighet. Lærere er tildelt et samfunnsmandat av staten (Stray, 2019). På den måten kan man argumentere for at foreldre og samfunnet for øvrig har interesse av og også en rett til å følge med barnas ferdigheter og kunnskap innen de ulike fagene. Læreres autonomi som vi ser gjennom deres yrkesutøvelse kan gi dem motivasjon, men friheten de får fører med seg et kontrollbehov fra staten og samfunnet i andre enden som vi ser gjennom NPM. Selv om det kan påvirke en lærer negativt med nasjonale prøver virker det ikke så urimelig at staten og samfunnet ellers skal kunne følge med.

Denne delen av bolk 2 har vist til funn som tyder på at både lærere og fagarbeidere setter pris på selvbestemmelse rundt oppgaver, og at det gir dem glede og motivasjon til å stå på videre. Ulikhetene omkring selvbestemmelse for lærere og fagarbeidere er synlige når det gjelder hvor mye og på hvilken måte de opplever dette. Egne funn har også vist at ytre regulering er negativt for motivasjonen.

Jeg vil nå runde av dette tema og gå videre til neste funn som også påvirker læreres og fagarbeideres motivasjon. Det handler om andre sider ved de grunnleggende psykologiske behovene, og det er opplevelsen av tilhørighet til andre ansatte.

5.3. Opplevelsen av tilhørighet for lærere og fagarbeidere

Et tema som samtlige av intervjudeltagerne var opptatt av og som kan drøftes i sammenheng med motivasjon er relasjoner og følelsen av tilhørighet til andre ansatte. Under intervjuene ble det snakket om arbeidsmiljøet og om trivsel, om vennskap og om å ha noen å snakke med og betro seg til. Det ble også snakket om når man ikke trives så godt. Det vil nå redegjøres for fagarbeidernes og lærernes beskrivelser, og se det i sammenheng til selvbestemmelsesteorien der behovet for tilhørighet er viktig for motivasjonen (E. L. Deci & Gagné, 2005, s. 337). Dette kapittelet starter med hvordan fagarbeidere opplever støtte på sin arbeidsplass, og om noen som ikke gjør det.

5.3.1.Fagarbeideres opplevelser av tilhørighet

Funn viser at flere fagarbeidere opplever å ha en eller flere på arbeidsplassen som de kan snakke med og støtte seg til. Ord som "*fin stemning, kjempegode kollegaer og trives godt"* brukes for å beskrive arbeidsplassen og gir uttrykk for at de kan føle tilhørighet. Det er gode ord som viser at intervjudeltagerne liker arbeidsplassen sin. En fagarbeider forteller om dette tema slik:

> "*Det er en sånn klisje at det er din andre familie, men jeg føler at de absolutt er det. Selv om det ikke alltid er enighet, men hvis det virkelig brenner så har vi hverandres rygg for det"* (Sitat F 1).

Sitatet beskriver hvordan han opplever støtte på arbeidsplassen. Støtten som fagarbeider beskriver kan sees i flere sammenhenger. For det første kan det trekkes en parallell til SDT og behovet for tilhørighet. Fagarbeideres behov for tilhørighet blir dekket gjennom at andre ansatte støtter ham og viser at de bryr seg. For det andre kan det sees i sammenheng med Foa og Foas inndeling i byttehandel (Cropanzano & Mitchell, 2005, s. 880). Fagarbeider gir til elever og organisasjonen via sine arbeidsoppgaver, og tilbake mottar han tilhørighet gjennom kjærlighet. Støtte og tilhørighet fra kollegaer kan representere kjærligheten, og fagarbeider kan synes å oppleve byttehandelen som rettferdig (Kuvaas & Dysvik, 2016, s. 75). Tidligere har det blitt beskrevet hvordan SDT og prososial motivasjonsteori er ulike, men innen tema tilhørighet er teoriene mer lik. Når SDT snakker om tilhørighet er det behovet for gjensidige og betydningsfulle relasjoner det snakkes om, som er mye likt prososial motivasjon.

I samtaler med fagarbeider ble det også snakket om når de ikke opplever å trives. Som nevnt har alle fortalt at de har noen de kan støtte seg til, men samtidig fortelles det også om perioder der de ikke føler det slik. En fagarbeider forteller om hvordan tunge perioder blir ekstra tung fordi støtten, og dermed også tilhørigheten uteblir. Fagarbeider beskriver arbeidsdager der hun utsettes for utagering fra elev, og at hun ikke mottar støtte fra ledelsen:

> *«…av og til er det kjekt å få fra administrasjonen og. Men jeg opplever at de er litt sånn, utad at det der må jo du takle. Sant, uansett hva det er for noe. Om du har en hel dag i krigen så, du må takle det liksom. Litt sånne holdninger føler jeg av og til. Selv om man gjerne er helt kaputt. Men de nærmeste på SFO, de andre assistentene på jobb, de ser det, de vet hvordan det er..»* (Sitat F 2).

I denne samtalen kommer det frem hvordan fagarbeider erfarer tunge situasjoner med elev. Slik intervjudeltager kan tolkes blir hendelsen verre for fagarbeider fordi hun ikke mottar

støtte fra ledelsen. Fagarbeider er klar over at elev kan ha utfordrende atferd, men det er savnet etter å følges opp etter spesielle hendelser og det å bli sett og anerkjent som mangler fra ledelsens side. Dette kan sees i sammenheng med hvordan Maslow beskriver menneskelige behov. Maslow hevdet at når de fysiologiske behov og behovet for trygghet er tilstrekkelig tilfredsstilt er det behovet for sosiale relasjoner som blir fremtredende. Han kalte dem «The love needs». Behovet handler om å trenge vennskapelig kjærlighet, føle at noen bryr seg om deg og at man opplever vennskap og tilhørighet (Maslow, 1943, s. 380). Det er dette fagarbeider savner fra ledelsen, det å føle at noen bryr seg etter episoden med utagering.

Videre utover i samtalen forteller fagarbeideren at hun opplever støtte fra andre fagarbeidere:

> *«..jeg opplever det fra de andre assistentene rundt meg, de er flinke til det…vi ser det gjerne i friminuttet sant. Vi har jo noen som krever ganske mye til tider. Og da synes jeg vi er blitt utrolig flinke til å gi hverandre støtte»* (Sitat F 2).

Et viktig mønster som trer frem når det snakkes om tilhørighet og støtte er at tilhørigheten synes å komme fra samme nivå som fagarbeideren selv er på. Fagarbeidere opplever støtte i all hovedsak fra andre fagarbeidere. Neste avsnitt handler om dette, og utdyper noen mulige årsaker til hvorfor det er slik.

5.3.2. Horisontal tilhørighet

Det er viktig å presisere at støtten som fagarbeidere beskriver i all hovedsak er støtte fra ansatte på samme nivå. Det vil si at fagarbeidere opplever støtte fra andre fagarbeidere. Dette betyr at alle har noen, men det virker som de finner støtte, trøst og tilhørighet hos "sine egne". Tilhørigheten oppleves dermed som horisontal fremfor vertikal. En mulig forklaring kan sees gjennom Mintzbergs (1979) syn på vertikal kommunikasjon oppover. Han mener at hierarkiet som organisatorisk system begrenser muligheten for at personer som befinner seg på forskjellige nivåer innad i hierarkiet skal kunne kommunisere og ha sosial samhandling (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 290). Dermed blir det vanskeligere for en fagarbeider og motta støtte fra lærer eller fra ledelsen fordi de tilhører ulike nivå i det hierarkiske system. Jeg vil nå komme med sitater og drøfte andre mulige årsaker til at tilhørighet ofte gis og fås innen samme nivå.

Et funn hos fagarbeidere er at de som arbeider med enkeltelever er mye alene med elev, dette er et inntrykk som går igjen. Når man er alene vil ikke tilhørigheten til lærer bygges opp. Lærer er fysisk et annet sted. Dermed får fagarbeider tett tilknytning til noen elever, og ikke

til resten av trinnet eller de andre ansatte på det aktuelle trinnet. I et sitat der fagarbeider forteller om arbeidsoppgaver sier hun:

> *"..han (eleven) har ikke den ikke den roen i klasserommet så det har ikke noe for seg å jobbe i klasserommet. Så vi jobber på grupperommet, det er der han får konsentrert seg"* (Sitat F 3).

En konsekvens av at fagarbeider er sammen med elev på grupperom kan være opplevelse av ensomhet. I SFO slår man sammen elevgrupper, og sammensetningen kan oppleves mer inkluderende. Da er fagarbeidere sammen med andre fagarbeidere og det er her de opplever støtten og tilhørigheten.

Under intervjuene forteller en annen fagarbeider opplevelser som kan knyttes til tilhørighet. Vedkommende forteller hvor han er i løpet av i skoletiden:

> *"I løpet av uken så er jeg i tre forskjellige trinn. Så tingen er at jeg er i 2., 3. og 4. Når det kommer til 4. trinn føler jeg det mer usikkert på hvor de egentlig vil ha meg til enhver tid og det blir mer spørring og ikke…hva skal jeg si…"* (Sitat F 4).

Dette sitatet viser at fagarbeider ikke er med enkeltelever, men i klasserom og skal følge opp flere elever i flere ulike trinn. Han er i samme rom som lærer, og slik sett burde relasjon til lærer kunne bygges opp. Men tilhørigheten kan være vanskelig å kjenne på når man blir plassert mange steder som denne fagarbeider uttaler. Videre viser uttalelser fra fagarbeideren at rolleavklaringen er diffus. Fagarbeider vet ikke hva han skal gjøre og hva som er hans rolle, slik han forteller om når han er i 4. trinn. Dette kan tolkes slik at lærer og fagarbeider ikke har et nært samarbeid, og at de derfor ikke har en nær relasjon til hverandre. Også en annen fagarbeider utdyper hvordan uklarhet rundt arbeidsoppgaver skaper mistrivsel hos henne:

> *«…jeg er der 7-8 timer i uken, men jeg vet aldri hva jeg skal gjøre der…I fjor var jeg ett sted, så dette kommer jeg til å melde fra om når vi skal ha medarbeidersamtaler. Men de vet det jo egentlig, for jeg har jo alltid sagt det. Men det gjør at jeg ikke trives så godt når jeg ikke…Jeg vet jo for så vidt hva oppgavene mine er, men de er så diffus..»* (sitat F 2).

Funn fra intervju som omhandler forvirring rundt oppgaver og rolleavklaring kan knyttes opp mot at lærer ikke har gitt tydelige instrukser og at fagarbeider og lærer ikke har et nært nok samarbeid. Dette vil jeg se i sammenheng med forskning fra Lai (2013). Lai er enig i at selvbestemmelsesteoriens faktorer er viktige for motivasjon, men argumenterer for at det ikke

er nok. En faktor som omhandler rolledefinering og rolleklarhet påvirker også. Det innebærer at hvilke arbeidsoppgaver man har skal være tydelig og at det trengs klare forventninger til hvordan oppgaver skal løses. En slik høy rolleklarhet vil gi god innsats og god kvalitet. I motsatt fall kan en uavklart rolle føre til stress, frustrasjon og konflikt (Lai, 2013, s. 158). Fagarbeiders uklarhet rundt arbeidsoppgavene støtter tidligere forskning som omhandler mangel på veiledning og opplæring for fagarbeidere (Balshaw & Farrell, 2013, s. 5).

Fagarbeider nr. 2 og nr. 4 viser i sine uttalelser at mangelfull rolleavklaring skaper usikkerhet og mistrivsel. Det er også lett å tenke seg at uten et nært samarbeid er det vanskelig å føle tilhørighet. Som empirien viser er samarbeidet mellom fagarbeider og lærer ofte avhengig av lærers holdninger til fagarbeider (Balshaw & Farrell, 2013, s. 40). Dermed støtter egne funn forskningen på dette området. I tillegg vil fagarbeider kunne føle seg unyttig og lite vedsatt når man ikke vet hva som er arbeidsoppgavene. Egne funne viser dermed at det er behov for rolleavklaring for fagarbeidere som er plassert på flere ulike trinn, og at både holdninger og organisering påvirker følelsen av tilhørighet.

5.3.3. Opplevelsen av tilhørighet for lærere

Det ble beskrevet hvordan fagarbeidere for det meste opplever støtte og tilhørighet fra «sine egne», og at de kan oppleve å mangle støtte fra ledelsen. Funn fra læreres opplevelser rundt dette viser at de opplever at ledelsen og andre lærere gir dem støtte og viser at de bryr seg. Dette kan være et tegn på at lærere i større grad opplever tilhørighet. Et sitat fra en lærer beskriver hennes opplevelse av ledelsen i denne sammenheng:

> *«..jeg føler at de bryr seg om oss og at de passer på oss hvis de ser at noen ligger an til å bli sliten, så føler de er der. Også er de flinke til å.., du får lov å være med på ting. Kurs og sånne ting. En bonus det. Så jeg synes de er flinke til det»* (Sitat L 4).

En annen lærer forteller hvordan hun føler at både ledelsen og andre lærere er der, lytter og bryr seg. Intervjudeltageren forteller om hvordan hun har mulighet til å prate og lufte ting som har skjedd i løpet av arbeidsdagen etter undervisning:

> *"..det er det jeg sier på lærerrommet av og til at vi puster ut litt av og til og "uffer" og nå ble det sånn, og hjelpe meg, og så er vi ferdig med det. Å få lov å bruke hverandre litt på sånt, det synes jeg er viktig"* (Sitat L 5).

Sett i lys av SDT opplever lærerne støtte til behovet for tilhørighet. Selv om tilhørighet er en viktig faktor innen SDT, er den ifølge Deci og Ryan mindre dominerende enn behovene for autonomi og kompetanse (2000, s. 235). Forskning viser likevel til gode effekter når tilhørighet oppleves på arbeidsplasser. SDT argumenterer for at følelsen av tilhørighet gir positivt arbeidsrelatert humør og holdninger, økte psykologiske velvære og trygghet, kognitiv fleksibilitet og følelsen av å være generelt fornøyd med jobben sin (E. L. Deci & Gagné, 2005, s. 337).

Slik lærere uttrykker seg virker det som de opplever god støtte og tilhørighet med både andre lærere og ledelsen etter undervisningstid. Slik Mintzberg (1979) ser det, vil kommunikasjon med ledelsen, som er vertikal kommunikasjon i et hierarki, ha en kortere vei opp til ledelsen enn for fagarbeiderne og derfor en lettere kommunikasjonsvei (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 290). Slik sett er støtten og tilhørigheten lærerne erfarer like mye vertikal som horisontal, mens den for fagarbeiderne i større grad er horisontal.

Jeg vil nå runde av tema om tilhørighet. Videre vil den siste faktoren av grunnleggende psykologiske behov drøftes, nemlig opplevelsen av egen kompetanse.

5.4. Opplevelsen av behovet for å føle seg kompetent

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte hvordan lærere og fagarbeidere opplever egen kompetanse. Det vil også drøftes hvordan kompetanse inneholder ulike komponenter, og hvordan lærere og fagarbeidere påvirkes av en eventuell støtte til disse grunnleggende behovene. Funn fra egen forskning viser at noen lærere opplever å føle seg utilstrekkelig, og nå starter beskrivelser rundt dette.

5.4.1. En følelse av utilstrekkelighet- en opplevelse for lærere

Ifølge funn fra intervjuene har flere av lærerne opplevd å ikke føle seg kompetent. Flere av dem beskriver situasjoner de følte de ikke mestret. Samtlige av beskrivelsene fra lærerne i denne sammenheng handler om lærernes ansvar for elever med utfordrende atferd. Lærerne uttrykker at de har prøvd alt, og får det ikke til. De føler på en fortvilet situasjon. Episodene gikk over lange perioder. Jeg vil nå komme med sitater som eksempel på dette:

> *"..det var faktisk en enkelt elev…da kjente jeg at min kompetanse ikke strakk til. Ingen av oss på trinnet, vi fikk det ikke til. Og jeg hadde med meg to kjempedyktige og veldig erfarne lærere. Det var veldig sånn tøft å stå der sånn, det er deres ansvar, dere må*

> *fikse det. Også fikk vi det ikke til i det hele tatt….Og da sa jeg til hun som er avdelingsleder…dette får jeg ikke til, jeg vet ikke om jeg kan være lærer. For hvis jeg skal kunne dette, så kan jeg det tydeligvis ikke"* (Sitat, L 4).

En annen lærer beskriver sin opplevelse rundt samme tema:

> *"…enkeltelever som er så krevende at du mister motet. For jeg har prøvd alt, og jeg når ikke inn. ..du ser den ene som ødelegger for alle de andre. Det er kjempe krevende. Fryktelig vanskelig. Det er jo egentlig dette jeg vil, men når det blir sånn blir jeg litt usikker, jeg kan ikke slite meg ut"* (Sitat L 3).

I sammenheng med funn og sitater fra lærere vil jeg trekke frem betydningen av begrepet kompetanse. Kompetanse er et begrep som handler om potensial. Det handler om kunnskap, evner, ferdigheter, vilje og ønske om å utvikle seg. Kompetanse er dermed ikke statisk (Lai, 2013, s. 11). Sitatene over viser at lærerne føler at de har prøvd alt, de har gjort en innsats men oppnår likevel ikke det de ønsker. Slik sett går det ikke på viljen eller ønsket om å få det til. Deres lange utdanning burde heller ikke være et argument for at de ikke lykkes.

Holdninger er også en viktig brikke, særlig innen oppgaver som dreier seg om mennesker. Selv med mye fagkunnskap kan læreres holdninger være helt avgjørende i forhold til om man lykkes eller ikke (Lai, 2013, s. 51). Egne funn viser *ikke* at lærerne har holdninger som tilsier at de ikke tar arbeidsoppgavene på alvor, eller at de ikke gjør sitt ytterste for å lykkes. Men på sikt kan holdningene til egen mestringstro svekkes hvis man gang etter gang opplever at man ikke får det til. Dette kalles selvrefererende holdninger og kan være et uttrykk for læreres syn på seg selv og sitt eget potensial (Lai, 2013, s. 50). Videre kan dette føre til lav motivasjon. Arbeidsoppgaven med å undervise og være ansvarlig for elever med utfordrende atferd kan også på sikt bli oppgaver de ikke gjør av egen interesse, fordi de gang etter gang føler de feiler. Dette kan kobles til SDT og de ulike motivasjonstypene. Slik jeg tolker lærerne som opplever disse situasjonene utførers ikke denne type oppgave med glede og tilfredsstillelse som representerer indre motivasjon. Så klart ønsker lærerne å hjelpe elevene videre, men selve oppgaven kan tolkes dithen at den oppleves mer som ytre styrt. Lærer kan utføre arbeidsoppgaven fordi vedkommende aksepterer den og synes den er viktig, som representerer identifisert regulering. Oppgaven kan også utføres av skyld eller skamfølelse, det er noe lærer må gjøre og kan tyde på en motivasjonstype som introdusert regulering. I begge disse to typene er handlingene mer kontrollert fremfor autonome, handlingen utføres av en type kontrollert selvbestemmelse (Edward L Deci & Ryan, 2000, s. 236).

Alle mennesker har et grunnleggende behov for å føle seg kompetent, og lærerne har dette behovet i sammenheng med sine arbeidsoppgaver. En studie av Vallerand og Reid (1984) bekrefter dette (Deci & Ryan, 2000, 234). Gagne & Deci (2005, s. 337) hevder at organisasjoner som gir næring til ansattes psykologiske behov som er grunnleggende i SDT vil få tilbake i form av indre motiverte ansatte. Det betyr at skolen som organisasjon kan støtte lærernes behov slik at de føler seg kompetent, og på den måten få mer motiverte ansatte. Det kan skolen gjøre ved å benytte seg av ytre motivasjonsfaktorer. En ytre motivasjonsfaktor kan være ros og anerkjennelse som sees på som symbolsk belønning. En annen ytre motivator kan handle om økonomiske ressurser (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 253). Økonomiske ressurser kan handle lønn og det kan handle om menneskelige ressurser. Funn fra egen forskning viser at lærerne ønsker mer ressurser. Begge lærerne som uttaler seg over beskriver hvordan de kjemper for å kunne gjennomføre alle oppgavene, tiden strekker ikke til og de mangler ofte en fagarbeider som kunne vært med og støttet elever. Dette kom også frem i bolk 1 om målkonflikter der lærer strides om valget mellom å hjelpe en elev versus hele gruppen elever.

Jeg vil også her trekke en sammenligning til bytteteori. Lærere som over lang tid føler at de gir og gir til organisasjonen, og ikke lykkes fordi de opplever å ikke ha tilstrekkelig med ressurser, kan se på ledelsen og organisasjonen som illojal. De kan oppleve at selv om de prøver alt, så er det umulig for dem å løse arbeidsoppgaven på en tilfredsstillende måte. I denne situasjonen kan lærerne oppleve at byttehandelen er urettferdig. Lærerne kan yte og levere sin arbeidskraft dag etter dag, mens tilbakebetalingen gjennom organisatorisk støtte, ros, anerkjennelse og menneskelige ressurser uteblir (Kuvaas & Dysvik, 2016, s. 75).

Sitatene over viser til situasjoner der lærere opplever å føle seg utilstrekkelig. Funn fra egen forskning viser andre aspekt som omhandler kompetanse som kan knyttes til motivasjon. I neste avsnitt vil jeg beskrive hvordan noen lærere opplever å få brukt seg etter sitt potensiale, og at dette virker positivt på deres motivasjon.

5.4.2. Læreres opplevelse av kompetansemobilisering og personlig utvikling

Funn fra egen forskning viser at flere lærere har oppgaver som kommer i tillegg til kontaktlæreransvaret. Det er oppgaver knyttet til den pedagogiske utviklingen til skolen som de utfører sammen med ledelsen. De uttaler seg positivt om oppgaven, og føler at de er med på å bidra meningsfylt i skolens utvikling. Et sitat viser eksempel på dette:

> *«..ledelsen ser på meg som en ressursperson i dette vi kaller for utviklingsgruppen. De ser på meg som en ressurs utenom akkurat det å være kontaktlærer, men at jeg har mer bagasje å bidra med inn i fellesskapet og»* (Sitat L 2).

Uttalelsene fra intervjuene, samt sitatet over, viser at de føler seg kompetent og at skolen trenger deres kompetanse. Det kan tolkes som at skolen legger til rette for at lærerne skal oppleve kompetansemobilisering. Det innebærer at deres potensial blir brukt på en måte som skaper god verdiskapning for skolen. Det betyr også at lærere opplever å få relevante oppgaver og utfordringer som passer dem, og som de opplever positivt (Lai, 2013, 153). Det kan trekkes paralleller til SDT i sammenheng med lærernes opplevelse av kompetansemobilisering. Ifølge SDT er opplevelsen av å ha kompetanse en av de grunnleggende behovene som er avgjørende for motivasjonen. Her er det viktig å få frem at opplevelsen av kompetanse ikke er nok. Følelsen av autonomi må også være tilstede. Som nevnt i starten av bolk 2 er indre motiverte aktiviteter drevet av en følelse av frivillighet (Edward L Deci & Ryan, 2000, s. 233). For lærerne som opplever å få brukt sin kompetanse føles det positivt fordi det også oppleves frivillig. Det er en oppgave de har interesse for, som de aksepterer og identifiserer seg med og som de ønsker å utføre. Dersom en lærer hadde følt seg tvunget til å sitte i utviklingsgruppen ville sannsynligvis læreren ikke fått samme positive effekt, selv om hun hadde hatt kompetanse til det. Funnene mine støtter dermed ideen i SDT. Støtte til de grunnleggende behovene kompetanse i sammenheng med autonomi er nødvendig for å erfare positiv utvikling og ha det godt mentalt og fysisk, og dette gir næring til den indre motivasjonen (Olafsen, 2018, s. 56).

Funnene beskrevet over viser at lærere opplever støtte til behovet kompetansemobilisering fordi de får oppgaver som passer deres potensial, oppgavene oppleves autonomt og lærerne utfører oppgaven med interesse og glede. På en annen side viser funn at lærere også opplever å ikke føle seg tilstrekkelig kompetent i arbeid med elever med utfordrende atferd, og denne erfaringen oppleves negativt og gjør dem sliten. Nå avrundes funn fra lærerne, og oppmerksomheten rettes mot fagarbeiderne og hvordan deres behov for å føle seg kompetent blir dekket.

5.4.3. Fagarbeidernes opplevelse av egen kompetanse

Funn fra egen forskning kan tolkes slik at fagarbeidere hovedsakelig opplever å føle seg kompetent til sine vanlige arbeidsoppgaver. Det kan tolkes slik gjennom det de forteller om i

møte med elevene, hvordan de trives og spesielt at de får være med å påvirke innholdet i SFO som er redegjort før tidligere i oppgaven.

Funn viser derimot også til at fagarbeider kan oppleve å få oppgaver som man plutselig blir kastet inn i. En fagarbeider beskrev under intervjuet hvordan han opplevde å bli kastet inn i en oppgave som han ikke hadde utført tidligere:

> *«…på denne skolen så har vi en gutt med diabetes. Når han begynte så var det en som ble opplært i hvordan du skal loggføre på mobilen hvor mye karbohydrater han har spist, hvordan han får insulin, hvor mye insulin han bør få til så og så mye mat…Så ble plutselig noen i hennes familie syk, så hun måtte være vekk i tre uker, og da ble på en måte jeg bare kastet inn i den rollen. Og da merket jeg at, når det ikke er noen andre som kan akkurat det, det var litt stress, hadde jeg gjort en feil kunne jeg tatt et liv liksom»* (Sitat F 4).

Fagarbeider opplevde dette som en skremmende erfaring. I lys av SDT kan det tolkes slik at skolen i dette tilfellet ikke tilrettelegger for at fagarbeider skal føle seg kompetent. Hans uttalelser kan tolkes slik at han ikke føler seg trygg, og han blir pålagt en oppgave uten på forhånd å ha fått opplæring eller veiledning. Slik sett blir ikke behovet for å føle seg kompetent dekket, og han blir også kastet inn i rollen som kan tolkes dithen at behovet for autonomi heller ikke er dekket i denne sammenheng. Skolens måte å gi fagarbeider oppgaver på gir ikke næring til hans indre motivasjon, sett i lys fra SDT (Edward L Deci & Ryan, 2000, s. 233).

Egen forskning viser likevel ikke at det er en vanlig tendens at fagarbeidere får oppgaver de ikke mestrer. Eksempelet ble tatt med som et funn fordi fagarbeider som uttalte seg om saken opplevde det som skremmende og dermed ble det ansett som en beskrivelse som gir tyngde. I tillegg tas det med fordi egen forskning ikke kan vise til et mønster vedrørende dette og da kan heller ikke forskning fra Balshaw og Farell (2013) støttes i stor grad på dette området der det hevdes at assistenter kan erfare å få oppgaver de føler de ikke mestrer.

5.4.4. Fagarbeideres mulighet for kompetansemobilisering og personlig utvikling

Funn viste til et mønster når det gjelder lærere og deres opplevelse av kompetansemobilisering. For fagarbeidere viser ikke funn til de samme resultater. En årsak kan være at fagarbeidere er mer styrt av instruks fra lærer. Det kan også være grunnet fagarbeiders rolle og mangel på utdanning på høyere nivå. Skal det derimot tas hensyn til

kompetansebegrepets ulike komponenter kan fagarbeiderne likevel utføre flere oppgaver enn det de gjør. Fagarbeiderne mangler fagkunnskapen lærerne har, men muligens kan ferdigheter, evner og holdninger gjøre at de likevel kan uføre andre oppgaver og få en følelse av kompetansemobilisering og personlig utvikling. Som nevnt under drøfting av læreres kompetanseopplevelse vil også fagarbeiderne kunne utvikle lav mestringstro og lav indre motivasjon hvis de ikke får støtte til behovet for å føle seg kompetent (Lai, 2013, s. 50).

Under drøfting av selvbestemmelse for fagarbeidere kommer det frem at noen opplever å få styre litt sin egne arbeidsoppgaver i SFO. Dette er eksempel på hvordan andre kompetansekomponenter enn fagkunnskap kan spille en rolle. Fagarbeiderne kan ha holdninger og ferdigheter som passer til ulike oppgaver som kan gi den en følelse av utvikling (Lai, 2013, s. 51). Når fagarbeidere får oppgaver som er drevet av egeninteresse, glede og en akseptering og identifisering av oppgaven, er fagarbeiders handlinger i stor grad autonom. Dette kan knyttes opp mot indre motivasjon eller integrert regulering. Indre motivasjon er som nevnt den mest autonome av alle motivasjonstyper, mens integrert regulering er den mest autonome av de ytre styrte motivasjonstypene. Den kan kalles selvbestemt ytre motivasjon (Edward L Deci & Ryan, 2000, s. 236).

Som sagt så er det ikke et mønster at fagarbeidere opplever kompetansemobilisering. Funnene tyder heller på at fagarbeidernes opplevelser rundt egen kompetanse kan knyttes mot begrepet kompetanseinkongruens (Lai, 2013, s. 12). Det kan tolkes slik fordi det har vist seg at fagarbeideres rolle og arbeidsoppgaver kan være uklar. Dette kan innebære at det er dårlig samsvar mellom fagarbeidernes potensiale, deres evner, ferdigheter og holdninger og at de ikke blir brukt på en nyttig måte. Når fagarbeiderne ikke får utfordret seg får de ikke utnyttet sitt potensiale, og det kan gå utover mestringstroen og deretter motivasjonen. I tillegg er det et tap for organisasjonen som helhet når man ikke utnytter alle sine ansattes ressurser (Lai, 2013, s. 12).

Denne delen av oppgaven vil nå avrundes med en deloppsummering av hele bolk 2. Deretter vil jeg presentere bolk 3 der andre viktige funn blir drøftet sammen med aktuell teori.

5.4.5. Deloppsummering av bolk 2

I denne delen er det kommet frem funn som svare på følgende forskningsspørsmål: Hvordan kan opplevelser rundt de grunnleggende psykologiske behov (selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse) påvirke læreres og fagarbeiders motivasjon?

Gjennom egen forskning kan det bekreftes at å tilrettelegge for autonomi ifm. arbeidsoppgaver gir næring til motivasjonen og dette er sammenfallende med empiri om dette tema (Klaeijsen et al., 2018). Funn tyder på at både lærere og fagarbeidere har en form for selvbestemmelse rundt arbeidsoppgavene, men at det forekommer på ulike måter. Lærere opplever valgfrihet og autonomi på flere måter enn det fagarbeiderne gjør. Lærere kan styre både noe av innholdet mens de er i undervisning og i tiden etter undervisning. Denne fleksibiliteten opplever lærere som en stor motivasjonsfaktor. Unntaket er når ytre regulering som elementer fra NPM overstyrer, da kan lærerne reagere med å føle seg umotivert. Samtidig kan det argumenteres for at den ytre reguleringen, slik det kan sees fra SDT, er nødvendig og et rimelig krav med tanke på læreres frihet ellers. Fagarbeideres autonomi er i stor grad knyttet til om lærer velger å involvere fagarbeider eller ikke. Ellers tyder funn på at det er tidsrommet etter skoletid, i SFO, at fagarbeider får mulighet til valg og fleksibilitet rundt egne arbeidsoppgaver. Opplevelsen av autonomi hos fagarbeidere har ikke blitt viet mye oppmerksomhet i empirien eller i tidligere forskning. Egen forskning har derimot gitt mer utfyllende kunnskap på tema.

Forskning legger til grunn at en god arbeidskultur som føles inkluderende og som gir en følelse av tilhørighet er viktig for samarbeid med kollegaer (Wittek, 2018, s. 87). Egen forskning på opplevelsen av tilhørighet viser et mønster i at fagarbeidere enten plasseres med enkeltelever, og dermed blir lett isolert, eller plasseres mange steder som også kan gå utover hvordan man opplever arbeidsplassen og arbeidsoppgavene. Det blir da vanskelig å opparbeide seg en relasjon både med lærere og elevene, og funn viser dermed i stor grad en horisontal tilhørighet for fagarbeidere. En studie fra Deci og Ryan (2000) hevder at tilhørighet er den av de tre grunnleggende behovene som er minst viktige (Klaeijsen et al., 2018, s. 771). Egne funn viser derimot at fagarbeidere savner tilhørighet og støtte, og at dette savnet kan knyttes til lavere motivasjon. Funn viser videre at lærere opplever mer støtte og tilhørighet til ledelsen enn fagarbeiderne. Tilhørigheten lærerne opplever er både vertikal og horisontal. Det kan forklares både i en kortere vei opp til ledelsen i hierarkiet (Mintzberg, 1979), og grunnet tid etter undervisning som gir lærerne mulighet til oppfølging og støtte gjennom samtaler og relasjoner.

Det siste grunnleggende psykologiske behovet handler om kompetanse. Flere av lærerne beskriver episoder med enkeltelever med utfordrende atferd der de opplever å ikke føle seg tilstrekkelig kompetent. Her kommer det tydelig frem at det ikke handler om fagkompetanse eller om en vilje til å få det til. På sikt kan lærerne oppleve å få en svekket mestringstro til seg

selv som er uheldig for egen motivasjon. I denne situasjonen trenger lærerne at ledelsen tar tak i utfordringen. Ellers viser funn at lærere opplever støtte til behovet for å føle seg kompetent i form av at de opplever å få oppgaver der de får brukt sitt potensiale, såkalt kompetansemobilisering. Dette påvirker deres motivasjon positivt (Lai, 2011, s. 51). Ved å delta i utviklingsgrupper og i skolens pedagogiske plattform føler seg som en ressurs som skolen trenger. Dette foregår ikke i samme grad hos fagarbeidere, som kan forklares i deres rolle og mangel på høyere utdanning.

5.5 Bolk 3

I den tredje bolken vil funn som omhandler skolen som organisasjon og dens struktur drøftes og svare på forskningsspørsmålet: På hvilken måte er maskinbyråkratiet og det profesjonelle byråkratiet synlig i skolen, og hvordan kan elementer fra dem påvirke motivasjonen til lærerne og fagarbeiderne?

I kapittel 1 kom det frem at skolen består av ulike deler der rektor og avdelingsleder er øverst og leder. I tillegg er det andre funksjoner som sammen skal samarbeide både horisontalt og vertikalt for å sammen nå målene som skolen har. Lærere og fagarbeidere har felles mål, nemlig å være der for elevene. Selv om lærere og fagarbeidere har felles mål som knyttes til elevene, er det funn om organisasjonen og strukturen som tyder på at dette oppleves ulikt for lærere og fagarbeidere. Her vil opplevelser rundt dette tas frem fordi det kan påvirke motivasjonen.

Denne bolken starter med å beskrive lærernes opplevelser rundt egen organisasjon, og hvordan kjennetegn fra maskinbyråkratiet og det profesjonelle byråkratiet kan sees i skolen. Deretter vil det redegjøres for fagarbeideres opplevelser rundt dette. Opplevelser om skolen som organisasjon vil for både fagarbeidere og lærere knyttes til deres motivasjon.

5.5.1. Lærernes oppfatning av skolen som organisasjon

Lærerne beskriver skolen de arbeider på som et sted der alle samarbeider, de opplever at de lett kan oppsøke ledelsen ved behov. Beskrivelser som at arbeidsplassen føles romslig, åpen og at alle som arbeider der er likeverdige, til tross for ulike roller og arbeidsoppgaver, tyder på en organisasjon som oppleves lite hierarkisk. Samtidig viser funn at lærere kan oppleve sin arbeidsplass som hierarkisk. I den sammenheng kan det tolkes slik at de synes det er positivt

og mener at det er slik det må være. Et sitat fra en lærer kan knytte hennes uttalelser til at en hierarkisk organisert skole er positivt:

> *«…altså det må jo være en form for hierarki, det kan ikke bare flyte…Og da må du ha ledelse på toppen for å styre, for å lage og legge til rette for et godt arbeidsmiljø, jobbe med visjoner og idet hele tatt. Eh..jobbe med veien vi skal gå. Så har du de som kommer under der igjen, det vil si den pedagogiske plattformen er jo for lærerne»* (Sitat L 2).

Læreres uttalelser tyder på at hennes syn på hierarki viser en velfungerende organisasjon, en velfungerende skole. Ledelsens måte å organisere på hjelper lærerne med å finne retning og gi dem felles mål i arbeidet. En grunn til at lærer opplever det positivt kan være fordi tydelige mål kan kobles til motiverte ansatte. Hvis man ikke har tydelige mål, vet man ikke hva som skal prioriteres og hvorfor. Da kan man få tanker som: hva er vitsen? Hvorfor jobbe hardt når man ikke vet hvorfor. Dette er demotiverende tanker. Ved klare mål og tydelige retningslinjer får ansatte en meningstilknytning til arbeidet og de blir mer motivert (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 36).

Funn viser at noen av lærernes arbeidsoppgaver og måten skolen organiseres på kan knyttes til Webers opprinnelige beskrivelse av byråkratiske trekk. Ifølge Weber er en klar horisontal arbeidsdeling og spesialisering innen kompetanseområder typiske kjennetegn. Weber kalte denne form for organisering byråkratimodell. Videre i oppgaven vil jeg benytte begrepet maskinbyråkrati, som er navnet Mintzberg gav til denne type organisering der han tok utgangspunkt i Webers tenkning (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 96). Disse kjennetegnene sees i skolen gjennom lærernes arbeidsoppgaver. Eksempelvis er det tydelig at kontaktlærere har oppgaver som omhandler oppfølging og kontakt med foreldre som faglærere ikke har. Lærere er ansatt etter faglige kvalifikasjoner og noen med spesialisering innen ulike områder. Eksempelvis har lærere som har styrking i norsk vanligvis ekstra utdanning og kompetanse på dette. Weber og Mintzberg mente at også regler for hva som skal gjøres i ulike sammenhenger er et kjennetegn (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 96). Dette er synlig i skolen gjennom regelbruk for hva som skal gjøres hvis en elev ikke opplever et godt skolemiljø. Opplæringslovens § 9 A-4 om aktivitetsplikt blir et eksempel på dette:

> *«Alle som arbeider på skolen, skal følgje med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg. Alle som arbeider på skolen, skal varsle rektor*

> *dersom dei får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Rektor skal varsle skoleeigaren i alvorlege tilfelle. Ved mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, skal skolen snarast undersøkje saka»* (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4).

Denne form for regelbruk kan sammenlignes med en av Webers legitimitetsgrunner. Weber kalte den legal herredømme og denne var regler i form av lover. Legal herredømme kan dermed sees på som den reneste (Weber et al., 2010, s. 91). Atferden til læreren eller rektor for å sikre elever et godt skolemiljø kan ikke forklares ut fra deres personlighet eller egen agenda, men ut fra lovverk.

Et annet kjennetegn som er karakteristisk for maskinbyråkratiet er bruk av dokumentasjon eller skriftlig saksbehandling (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 96) Som eksempel kan funn vise til at noen av læreres arbeidsoppgaver går ut på å dokumentere. En lærer beskriver det slik:

> *"..på de årene jeg har vært på x skole så merker jeg veldig forskjell på å ta seg tid til å snakke med en kollega, det blir det mindre og mindre tid til for det er så mye som skal dokumenteres og skjematiseres og…"*(Sitat L 2).

Læreres beskrivelser om dokumentering kan knyttes til maskinbyråkratiet der skriftlig saksbehandling er et element. Oppgaver med å dokumentere og skjematisere som lærer uttaler seg om kan også knyttes til NPM (Bukve, 2016, s. 26). Som nevnt under samfunnskontekst er det flere faktorer som kjennetegner reformen NPM, og en av disse er overvåking og kontroll. Den statlige styringen som foregår gjennom det lærer uttrykker som skjematisering og dokumentering kan svekke lærers behov for autonomi og følelsen av å få styre tiden etter undervisning selv. Dette kan tolkes som en hemmer til motivasjonen (Smeby, 2008, s. 93).

Et annet aspekt ved læreres uttalelser går på tidspress. Dette har også støtte i kunnskapsstatus der det kommer frem at lærere til stadighet må kjempe mot tidstyver. Empirien sier at læreres arbeidsdag er preget av tidstyver, og at dette er en hemmer for motivasjonen. Ledelsen bør vurdere alle tidstyvene lærerne utsettes for, og ha det i mente når de setter av forberedelsestid for lærere (Daniels, 2016, s. 64). Forstyrrelser i klasserom, elevhendelser fra friminutt, skriftlig dokumentering og kommunikasjon med foresatte er eksempler på faktorer som tar tid fra undervisning og forberedelsestid. Det viktigste kjennetegnet til maskinbyråkrati er nok at det er et hierarki hos de ansatte med en klar oppfatning over hvor man hører til i hierarkiet. Uttalelsen fra lærer øverst i bolk 3 angående den pedagogiske plattformen viser nettopp dette.

Lærerens uttalelser kan knyttes til det hierarkiske systemet fordi det er synlig hvordan lærer mener at den pedagogiske plattformen er for ledelsen og lærerne, og ikke for fagarbeiderne eller andre under (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 96).

Funn har til nå vist at lærere kan se på hierarkiet som nødvendig og positivt. En tydelig ledelse kan gi dem mål og retning, som oppleves som motiverende. Videre har maskinbyråkratiet og kjennetegn som dokumentering og tidstyver vist at det kan ha en demotiverende effekt. Videre vil oppmerksomheten rettes mot lærere som ikke opplever at skolen har en hierarkisk struktur.

5.5.2. Læreres opplevelse av skolen som et profesjonelt byråkrati nærer motivasjonen

Funn viser også at lærere opplever skolen som en organisasjon uten et utpreget hierarki. Faktisk viser funn at lærer kan se på arbeidsplassen sin som en organisasjon med to deler. Ledelsen øverst og de andre som er sammen med elevene under. Dette kan sees i sammenheng med Minzbergs beskrivelse av det profesjonelle byråkratiet (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 98). Et sitat fra lærer argumenterer for denne tolkningen:

> «*Jeg opplever oss som en gruppe, men to ledere i tillegg»* (Sitat L 5).

En annen bruker slike ord for å beskrive:

> *«Siden skolen er organisert sånn som den er, …så har vi bare en avdelingsleder, eller to avdelingsledere egentlig, det kommer en nå til nyttår, også er vi likesom likestilt på gulvet da..»* (Sitat L 3).

I det profesjonelle byråkratiet har de profesjonelle, lærerne i denne sammenheng, mye beslutningsmyndighet. Selv om det er kommet frem tydelige paralleller til maskinbyråkratiet i skolen, er det samtidig funn som viser at lærere i stor grad kan knyttes til den profesjonelle organisasjonsformen. Lærerne ser på sin arbeidsplass som et sted der deres faglige og profesjonelle meninger og kunnskaper har stor betydning. Dette er i samsvar med det profesjonelle byråkratiet som overlater mye til kunnskapsarbeiderne fordi det stoles på at de vet best, de vet hvordan arbeidet skal utføres (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 98).

Gjennom funn fra kapittel om selvbestemmelse og opplevelsen av å føle seg kompetent har det blitt sett at disse faktorene har stor betydning for motivasjonen (Edward L. Deci et al., 2001, s. 931). Dette kan også sees i sammenheng med det profesjonelle byråkratiet. Funnene

viser at lærere opplever strukturen og skolen som organisasjon som åpen og romslig. Samtidig har funn fra bolk 2 vist at lærere opplever stor grad av autonomi rundt arbeidsoppgaver. I tillegg kan lærergruppen sees som profesjonsarbeidere, eller som kunnskapsarbeidere med mye beslutningsmyndighet (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 96). På den måten kan disse faktorene til sammen gjøre at lærere føler på strukturen og organisasjonen og sin egen profesjon på en annen måte enn hva fagarbeidere gjør. Slik lærere ser på strukturen og skolen som organisasjon kan dermed argumentere for at det gir næring til deres motivasjon.

Fordi lærere tildeles stor beslutningsmyndighet gjennom sin profesjon kan det tolkes som at de også tildeles en type makt (Vågan & Grimen, 2013, s. 412). Det kan også være makt over andre som ikke tilhører profesjonen, for eksempel fagarbeider. Det kan også hevdes at de profesjonelle har mer makt over sin egen leder enn andre arbeidere. Det kan blant annet forklares i knapphet (Lines, 2011, s. 25). I skolens sammenheng kan det være en knapphet i lærerressurser. Lærerne, eller de profesjonelle, får makt fordi skolen som organisasjon er helt avhengig av deres kompetanse. De er vanskelig å erstatte. Dersom skolen ikke har lærerne vil de ikke nå sine mål om undervisning til elevene. Følelsen av å være uerstattelig kan gi lærerne en følelse av verdi og makt, de behøves og er viktige.

At de er vanskelig å erstatte kan forklares ved at de har en viss kontroll over arbeidsoppgavene sine. Gjennom opplæringslovens formålsparagraf sees skolenes viktige samfunnsoppdrag ovenfor elevene (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I skolen er det lærere som er ansvarlig for undervisningen (Opplæringslova, 1998, § 10-1). På den måten kan det synes som lærer har monopol på arbeidsoppgavene. Når lærere har monopol, vil det ekskludere andre yrkesgrupper. Vi kan også si at læreryrket er politisk konstruert (Molander & Terum, 2013, s. 19). Det er synlig gjennom utviklingen av lærerrollen i dag, da det er en politisk beslutning som ligger bak «Lærerløftet - på lag for kunnskapsskolen». Samtidig har også lærerorganisasjoner hatt noe innflytelse på disse beslutningene (Dahl, 2016, s. 27). De overnevnte punktene gir en type beskyttelse til lærerne som profesjon, til forskjell fra fagarbeidere. Likevel er det ikke slik at alle lærere føler på denne beskyttelsen, men snarere at deres profesjon blir utfordret. Dette vil drøftes videre i neste avsnitt.

5.5.3.Politisk styring for profesjoner

Fra samtaler med lærerne viser det seg at til tross for mange faktorer som motiverer som kan knyttes mot at lærere sees på som en profesjonsgruppe, er det også aktuelt for oppgaven å få frem funn som viser andre perspektiv. Dette er perspektiv som går på hvordan samfunnet eller

politikken, eller en blanding av disse to, ser på læreryrket. Jeg vil trekke inn et sitat fra en lærer som ble brukt i starten av oppgaven og som illustrerer dette:

> *«…det har masse med seg som du kan bli forbanna og irritert på og føler du ikke blir verdsatt. Men det er mer fra samfunnet…de går jo inn og dikterer, lærerne er ikke godt nok utdannet, vi må videreutdannes. Hvilke andre yrker gjør de det med? Aldri noen andre. De har aldri gjort det med sykepleierne og sagt at du er ikke god nok, du burde nok tatt norsk i tillegg sant. Det er jo det eneste yrke der de går inn og forteller at vi ikke er god nok. Sant ja, det er jo å rakke ned på»* (Sitat L 2).

Ifølge sitatet kjenner læreren på at hun ikke er god nok, og at læreryrket som profesjon er truet på den måten at fagkunnskapen som de har spesialisert seg på, likevel ikke er bra nok. På den ene siden har lærerne et samfunnsmandat som vi har sett gjennom Opplæringsloven, de er spesialisert i sin rolle og har både makt og frihet gjennom å være en profesjon. På den andre siden kan det likevel tolkes som de likevel har et legitimitetsproblem hvis de ikke har den fagkunnskapen som allmennheten mener de bør ha for en slik rolle (Eriksen & Molander, 2013, s. 162). Dette betyr ikke at lærerne mangler aksept og legitimitet for å være lærer. Men ifølge «Lærerløftet, på lag for kunnskapsskolen», har skolen mange utfordringer når det kommer til fagkompetansen hos lærere i de ulike undervisningsfagene. Dette er også en viktig bakgrunn til den politiske bestemmelsen om videreutdanning. I tillegg er det for få lærere som holder seg oppdatert på faglitteratur (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 17). Utfordringene som Lærerløftet bygger på viser at det kan være et behov for denne videreutdanningen, men sitatet fra læreren som er årsaken til at dette drøftes er at hun opplever det som en svekkelse mot hennes profesjon. For henne, og kanskje også for andre lærere, vil det være en hemmer til motivasjonen å påpeke det fra et politisk ståsted at de ikke har god nok fagkompetanse.

Lærerløftet er politisk bestemt, men man kan spørre seg om det har noe med samfunnet ellers å gjøre. Læreren som uttaler seg om dette sier hun ikke føler seg verdsatt i samfunnet. Hun føler seg verdsatt innad i skolen og ovenfor foreldre og elever som hun forholder seg til. Derimot kjenner hun på at respekten og verdsettelsen fra samfunnet ellers er svekket og videreutdanningskravene til lærerne blir en bekreftelse på at de ikke er gode nok. Hvordan samfunnet ser på læreryrket og de politiske bestemmelsene ser ut til å være en sterk hemmer til motivasjonen for denne læreren og er derfor et aspekt som må med i sammenheng med synet på læreryrket som en profesjon.

Så langt i bolk 3 er det kommet frem funn viser at skolen kan sees på som både et maskinbyråkrati og et profesjonelt byråkrati. For lærerne viser det seg at det å være en profesjonsarbeider gir dem makt, frihet og de får vist sin kompetanse og dette gir næring til deres motivasjon. Samtidig er kravene om videreutdanning noe som kan hemme deres motivasjon fordi det blir et signal på at de ikke har god nok fagkompetanse.

Jeg vil nå runde av læreres opplevelser rundt dette og bevege meg mot fagarbeideres ståsted og hvordan de opplever skolen som organisasjon.

5.5.4. Fagarbeideres oppfatning av skolen som organisasjon

Fagarbeidere beskriver hovedsakelig at deres arbeidsplass delvis er preget av hierarki. At det er en hierarkisk styrt skole kan forklares i at fagarbeiderne føler at det er en forskjell på dem selv og lærerne. Under intervjuene ønsket jeg å utdype dette, og stilte oppfølgingsspørsmål. Fagarbeiderne forteller at de opplever at noen lærere nedprioriterer dem og ikke bruker tid på å snakke med dem eller å lytte til det de har å fortelle. I denne situasjonen føler de seg veldig nedprioritert og det tolkes som at det er et tydelig skille mellom fagarbeiderne og lærerne. Ikke bare et skille som kan begrunnes i ulik utdanning og roller, men et skille der fagarbeiderne føler seg under lærerne. Her kan det trekkes parallell til maskinbyråkratiet der et kjennetegn er tydelig hierarki med et klart skille mellom hvem som tilhører hvor (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 96).

En ytterligere beskrivelse av hierarkiet som noen fagarbeidere føler på kan forklares gjennom Weber. Som nevnt i mente Weber at det var ulike måter å forklare handlingsmotiver på. En av disse er den legale herredømme som er den reneste type byråkratisk herredømme. Her er det lovverk som styrer hva som oppfattes som korrekt (Weber et al., 2010, s. 91). I sammenheng med dette vil jeg trekke inn fagarbeidere og hvordan de på et vis adlyder eller innretter seg etter hva lærer mener og sier. Lærere kan nemlig sees på som en gruppe som er ansatt i en organisasjon der de har blitt tildelt et ansvar gjennom lovverk. Dette kommer frem i Opplæringslova § 10-1:

> *«Krav om kompetanse ved tilsetjing av undervisningspersonell. Den som skal tilsetjast i undervisningsstilling i grunnskolen og i den vidaregåande skolen, skal ha relevant fagleg og pedagogisk kompetanse. Departementet gir nærmare forskrifter om krav til utdanning og praksis for den som skal tilsetjast i undervisningsstillingar på ulike årstrinn og i ulike skoleslag»* (Opplæringslova, 1998, § 10-1).

Dette viser at myndigheten som tildeles lærere gjennom opplæringsloven gir dem en sikkerhet på at de er rette personer for arbeidsoppgavene. Som fagarbeider kan man få en annen opplevelse. Fagarbeidere har ikke samme myndighet gjennom lovverk, de er dermed lettere å erstatte og dette kan oppleves som en kontrast til lærernes opplevelse. Mens lærerne kjenner på tyngden av sin profesjon som kan gi dem makt, frihet, beslutningsmyndighet og dermed også økt motivasjon, opplever ikke fagarbeidere noen av disse faktorene. Det kan også være med på å forklare hvorfor det blir slik at de føler seg noen etasjer under, eller at de føler seg nedprioritert. Dermed kan fagarbeiderne miste noe av sin motivasjon.

Det kan være flere årsaker til at fagarbeidere føler seg underlegne lærerne, som også kan forklares ved at lærere er profesjonsarbeider. Lærere er ofte knyttet til sin fagprofesjon. Forskning fra DiMaggio og Powell (1983) hevder at de profesjonelle blir mer og mer dominerende. Fordi lærer er knyttet til sin fagprofesjon tar de med seg verdier, ideer og et tankesett fra sin utdanning inn på sin arbeidsplass. På den måten påvirker lærerne arbeidsplassen sin, og dette er slik DiMaggio og Powell forklarer normativ isomorfi (Bolman, Thorbjørnsen & Deal, 2014, s. 327). I lys av dette kan det gi enda en forklaring på hvorfor lærere iblant velger, bevisst eller ubevisst, å ikke lytte til fagarbeiderne. Et sitat fra en fagarbeider gir et eksempel på en slik situasjon:

> *«…det kommer veldig an på hvilket forhold du har fordi det som du lett kan se er at lærerne i hovedsak har et veldig ovenfra og ned forhold til assistenter og fagarbeidere»* (Sitat, F 3).

Videre spør jeg om hvordan vedkommende kan merke det. Da sier fagarbeider:

> «*Du merker det på hvordan de snakker til deg, eh..måten de velger å lytte eller og ikke lytte»* (Sitat F 3).

Eksemplene over viser at noen fagarbeidere kan føle seg underlegne, og drøftingen kan forklare hvordan noen lærere kan sette seg selv over fagarbeider, bevisst eller ubevisst. Disse funnene kan kobles til maskinbyråkratiet fordi fagarbeiderne i hovedsak føler på et hierarki som tydelig plasserer fagarbeidere og lærer på ulike nivå (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 96). Samtidig er det viktig å få frem at lærere også respekterer fagarbeidere og at noen fagarbeidere ikke opplever det slik som beskrevet over. Men funn viser likevel at fagarbeidere i hovedsak opplever sin arbeidsplass som hierarkisk, og på en mer negativ måte enn en lærer. I neste avsnitt vil jeg fortelle om funn som knytter lærers atferd og holdninger til fagarbeiders motivasjon, og deres mulighet for samarbeid.

5.5.5. Fagarbeiders motivasjon kan være avhengig av lærer og ledelsen

Gjennom beskrivelser av lærerrollen som profesjon er det kommet frem at de har en type autoritet, og dette kan sees i sammenheng med Mintzbergs profesjonelle byråkrati (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 98). I kontrast til dette viser funn at fagarbeidere må jobbe hardt og over tid for å vinne respekt og tillitt. Egne funn viser at noen lærere ikke har tillitt til fagarbeidere. Et sitat som ble beskrevet og drøftet under fagarbeiders opplevelse av selvbestemmelse i bolk 2 og som skulle tas opp igjen senere i oppgaven, er aktuelt i denne sammenheng. Fagarbeider har fortalt at hun i dag opplever stor grad av selvbestemmelse, hun blir involvert og motiveres av den «nye» situasjonen. På denne måten beskriver hun det:

> *«Sånn som det har blitt nå så liker jeg veldig godt at jeg har fått tillitt til større ansvar, jeg blir hørt, jeg har mye mer jeg skulle ha sagt og jeg blir lyttet til av ledelsen»* (Sitat F 3).

Videre beskriver fagarbeider hvordan hun måtte bevise over flere år at hun også kan jobben sin, at hun har gode relasjoner til elever og kan ha gode ideer og forslag. Hun forteller at det i hovedsak var lærerne som ikke viste henne tillitt i starten:

> *«..det er noe jeg har jobbet hardt for. Det er noe jeg har måttet bevise. For i begynnelsen var det ikke sånn. Da var alt jeg sa møtt med skepsis og rynke på nesen…fra lærerne i hovedsak»* (Sitat F 3).

Slik fagarbeider beskriver kommunikasjonen med lærer kan dette også handle om holdninger. Balshaw og Farell (2013) beskriver hvordan forholdet og samarbeidet mellom fagarbeider og lærer er preget av læreres holdninger. Dette går blant annet på at noen lærere ikke viser tillitt til fagarbeidere, og kanskje er det derfor de går inn i en mer kommanderende rolle. Enda et sitat kan forklare hvordan kommunikasjonen mellom fagarbeider og lærer kan oppleves:

> *«Så noen ganger føler man at man er noen etasjer under. Noen ganger føler man nesten at man er på lik linje. Og at de inkludere deg i alt, mens noen ganger får du på en måte beskjed om å ta drittjobben. Selv om de like gjerne kunne gjort det selv»* (Sitat F 2).

Sitatet kan tolkes slik at fagarbeidere kan oppleve lærere som inkluderende, men også at de kan være kommandere og lite inkluderende mot fagarbeidere. Inntar lærere en kommanderende holdning kan fagarbeider oppleve å bli instruert og styrt, og dette kan knyttes

til det som kan kalles «direkte ordre». Slik Weber så på det hierarkiske system kan lærerne instruere og kommandere personer under seg da de har mindre myndighet (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 81). Et annet poeng som kan trekkes inn her er at lærerne selv ønsker å styre mest mulig sin egen dag, som er kommet tydelig frem i bolk 2. Lærerne ønsker ikke å bli ytre styrt. Da er det en tankevekker at funn viser at de selv kan styre fagarbeidere på en kommanderende måte.

Fagarbeidere og lærere må samarbeide for å løse arbeidsoppgavene sine. Utenom holdninger som er løftet opp som en faktor er også selve samarbeidet et viktig tema. Fagarbeidere opplever at mangel på tid til å snakke sammen er en utfordring. At fagarbeidere savner tid til å samarbeide med lærer kan også sees i sammenheng med funn fra lærere som opplever tidspress. Forskning fra Daniels (2016, s. 64) legger vekt på at læreres syn på tidstyver i skolen er en hemmer til motivasjonen, noe som egne funn både hos lærere og fagarbeidere dermed kan bekrefte.

I tillegg er det beskrevet at noen fagarbeidere er plassert i tre ulike trinn, som innebærer at de trenger tid til å samarbeide og kommunisere med flere lærere. Dermed er det ikke bare holdninger det kommer an på, men også tid og en plan for organisering for å gjennomføre dette. Et sitat fra en fagarbeider kan beskrive hvordan hun opplever det:

> *«Det er ikke lagt til rette for at vi faktisk skal snakke sammen, og da blir det veldig i forbi-farten og da kan det være ting som blir sagt som blir glemt å gjøre, eller hvis jeg ber om å få gjort noe så kan det gjerne ikke bli gjort fordi det er bare sånn hast..»* (Sitat F 5).

Utenom at fagarbeidere må jobbe for tillitten fra lærerne er det noen som erfarer at avgjørelser tas over hode på dem. Dette handler også om samarbeid mellom lærer og fagarbeider, men kan også knyttes til ledelsen tilrettelegging for samarbeid. Funn viser at fagarbeiderne opplever at lærere og ledelsen tar avgjørelser i møter etter undervisningstid, som fagarbeidere ikke inkluderes i eller får mulighet til å uttale seg om. En fagarbeider forteller hvordan hun blir umotivert og lei av å bli utelatt fra avgjørelser:

> *«Det er så mange kontrabeskjeder på alt mulig. Da blir jeg veldig..eh..motløs. Det tar litt piffen av meg. Jeg trodde vi ble enig om det….Men så ble vi kanskje enig om det, men så ha de endret mening, og det er det gjerne ledelsen som gjør sant, uten at beskjedene går ned der de skal til de som utfører det. Og da, da blir jeg bare sur…Og når andre som sitter høyere oppe bestemmer hva som er riktig og galt å gjøre der*

> *nede, uten å ta diskusjonen sammen med deg. Ofte er det jeg eller en annen som kjenner det barnet best…»* (Sitat F 2).

Det fagarbeider beskriver kan knyttes til maskinbyråkratiet og at fagarbeider ikke tilhører en profesjon, de har ikke beslutningsmyndighet. Som nevnt er det en klar horisontal arbeidsdeling og et tydelig hierarki i maskinbyråkratiet (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 96). Det er konsekvensene av denne måten å organisere på som fagarbeider kjenner på i denne sammenheng. Som fagarbeider selv sier «*det er ofte jeg eller en annen som kjenner det barnet best*». Dette kan tolkes slik at hun kjenner på en kunnskap hun har som hun ikke får brukt i denne sammenheng, fordi hun ikke tilhører rette gruppen. Istedenfor skal personer som sitter lengre oppe i hierarkiet, som ikke kjenner eleven like godt, ta avgjørelsene. En konsekvens ved dette er at fagarbeider, som hun selv uttaler, blir lei og motløs fordi hun ikke får deltatt. Hun blir passivisert og det hemmer hennes fleksibilitet. Hun kan føle at hennes mening er mindre verd, og på sikt kan dette hemme motivasjonen.

Nå vil tema om læreres og fagarbeideres motivasjon knyttet til skolen som organisasjon avsluttes med en deloppsummering av de viktigste punktene.

5.5.6. Deloppsummering av bolk 3

I bolk 3 har det kommet frem funn som kobles til Webers og Mintzbergs syn på organisasjoner. I tillegg er det drøftet hvordan dette påvirker lærere og fagarbeidere. Dermed svares det på forskningsspørsmålet: På hvilken måte er maskinbyråkratiet og det profesjonelle byråkratiet synlig i skolen, og hvordan kan elementer fra dem påvirke motivasjonen til lærere og fagarbeidere?

Flere kjennetegn fra maskinbyråkratiet er funnet i skolen, blant annet en horisontal og tydelig arbeidsfordeling (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 96). Gjennom opplæringsloven § 10-1 får lærere myndighet og samfunnsansvar, og det kan knyttes til Webers legale herredømme (Weber et al., 2010, s. 93). Funn viser også at dokumentering, som særlig er en arbeidsoppgave for lærer, er gjeldende. Det er også tydelig at fagarbeidere ser på skolen som en hierarkisk organisasjon. Et klart hierarkisk system er et typisk kjennetegn på maskinbyråkratiet (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 96). Det er også sett kjennetegn på at skolen kan sees på som det profesjonelt byråkrati. Det sees blant annet ved at lærere sees på som en profesjonsarbeider som gir dem beslutningsmyndighet, frihet og en slags makt grunnet

deres kunnskap og samfunnsmandat (Jacobsen & Thorsvik, 2016, s. 98). I tillegg kommer det også frem at makten handler om at lærere er vanskelig å erstatte (Lines, 2011, s. 25).

Forskningsspørsmålet spør seg hvordan elementer fra maskinbyråkratiet og det profesjonelle byråkratiet kan påvirke læreres og fagarbeideres motivasjon. Funn beskriver at de fleste lærere opplever skolen som en organisasjon som er flat der alle er likeverdige, mens uttalelser om hierarki også forekommer. Hierarkiet sees da som nødvendig for at organisasjonen skal fungere. Fagarbeideres opplevelser kan sees som en kontrast til dette da flere av dem beskriver strukturen i skolen som mer negativt. For dem kan hierarkiet og strukturen i skolen oppleves som en hindring som begrenser deres mulighet til å komme med meninger og delta i diskusjoner. Grunnet hierarkiet i skolen sees parallellen til maskinbyråkratiet, og dette kan virke som en hemmer til fagarbeideres motivasjon.

Samtidig sees også klare paralleller mellom lærere og det profesjonelle byråkratiet. Dette kan sees som en generator for motivasjon for lærere. Funnene utgjør store forskjeller mellom fagarbeidere og lærere. Lærere får beslutningsmyndighet, makt og frihet, det gjør ikke fagarbeidere. Dermed påvirkes deres motivasjon også ulikt. Funn viser også at selv om lærere tilhører en profesjon føler de seg mer ubeskyttet nå som følge av krav om videreutdanning for noen lærere, og dette virker som en hemmer for deres motivasjon.

Holdninger er også en faktor som påvirker motivasjonen. Hvordan læreres holdninger er vil variere fra person til person, dermed blir det ulike erfaringer og opplevelser rundt dette. Mine funn kan bekrefte forskning fra Fox (2000, s. 90) som sier at læreres holdninger kan føre til forvirring og dårlig kommunikasjon og Balshaw & Farell (2013, s. 92) som sier at noen lærere mangler tillitt til assistenter. Egen forskning viser at både lærere og fagarbeidere påvirkes av tidstyver og mulighet for samarbeid, dermed støtter egne funn forskning fra Daniels (2016, s. 64) angående tidstyver i skolen.

Drøftingskapittelet rundes nå av, og fokus rettes mot en oppsummerende konkusjon. Der vil hovedfunnene fra bolk 1, 2 og 3 bidra til å besvare problemstillingen.

6.0.Oppsummerende konklusjoner

I oppgavens siste kapittel skal jeg på bakgrunn av funn konkludere og besvare problemstillingen. Følgende problemstilling er valgt for oppgaven:

På hvilken måte opplever lærere og fagarbeidere at motivasjonsfaktorer blir tilfredsstilt gjennom arbeid i skolen, og hvordan kan politiske føringer for utvikling av skolen påvirke motivasjonen?

Problemstillingen er operasjonalisert inn i tre ulike forskningsspørsmål som er inspirert av det teoretiske rammeverket som er valgt. Det tas derfor utgangspunkt i forskningsspørsmålene og jeg velger å ta frem noen hovedfunn fra hver bolk for å konkludere. Problemstillingen tar for seg motivasjon for to grupper, lærere og fagarbeidere. For å tydeliggjøre skillet mellom dem vil det legges vekt på hvordan hovedfunnene oppleves forskjellig.

Funn som har kommet frem gjennom intervjuer og tolkninger av disse i teoretiske sammenhenger bidrar til å tette kunnskapsgapet på tema motivasjon hos lærere og fagarbeidere i skolen. Empirien har vist til allerede eksisterende kunnskap på tema motivasjon hos lærere og noe hos fagarbeidere, men egen forskning utvider og supplerer kunnskapen og oppfyller på den måten formålet med oppgaven. Formålet var å finne ny og tidsaktuell kunnskap om motivasjon. I tillegg hadde jeg en antagelse om at læreres og fagarbeideres forskjellige roller og faglige bakgrunn skaper ulikheter i opplevelsene deres.

Konklusjonsdelen starter med å besvare forskningsspørsmålet som knytter seg til prososial motivasjonsteori, og som også er opplevelser som for både lærere og fagarbeidere oppleves som like. Deretter vil jeg ta for meg hovedfunn som viser til læreres og fagarbeiders ulike opplevelser og konkluderer i forhold til hvordan prososial motivasjonsteori også kan gi seg utslag i ulike motivasjonsopplevelser. Konklusjonsdelen går så over på å svare på forskningsspørsmål knyttet til SDT. Hovedfunn fra forskningsspørsmål tilknyttet organisasjonsteori vil gi svar på det siste forskningsspørsmålet. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg komme med et teoretisk bidrag og til sist vil det gis forslag til videre forskning.

6.1. På hvilken måte er prososial motivasjon synlig og av betydning gjennom lærernes og fagarbeidernes atferd i skolen?

Her har jeg valgt å trekke frem et hovedfunn som i stor grad motiverer lærere og fagarbeidere og som også oppleves likt for de to gruppene.

6.1.1.Elevrelasjoner

Elevrelasjonens sterke betydning sees gjennom den gleden, inspirasjon og fortellinger som både fagarbeiderne og lærerne beskrev under intervjuene. Funnene bekrefter allerede eksisterende kunnskap om læreres motivasjon som kan sees i forskning fra Daniels (2016) og Nesje, Brandmo & Berger (2018). For fagarbeidere kan funnene om dette støtte forskning fra Fox m.fl. (2000, s. 90) som påpeker at fagarbeidere finner det givende å arbeide med barn. Egen forskning har et mer levende og utfyllende bilde av betydningen av elevrelasjoner og supplerer derfor kunnskapen om dette for fagarbeidere.

Elevrelasjoner kan også sees i sammenheng med følelsen av å ha en betydningsfull jobb. Funn viser at både fagarbeidere og lærere føler seg viktige og de opplever at elevene behøver dem. Dette kan knyttes opp mot altruisme. Forskning rundt altruisme bygges på læreres opplevelser, men egen forskning kan vise til at altruistiske handlinger og verdier ikke bare er for profesjoner. Haakestad (2019) viser til hvordan læreryrket som profesjon kan sees på som et kall og et viktig samfunnsoppdrag og på den måten knyttes til altruisme. Egen forskning viser at dette like mye er gjeldende for fagarbeidere og utvider kunnskapen på dette området.

6.1.2. Målkonflikter

Et annet hovedfunn som knyttes til prososial motivasjonsteori er læreres opplevelser av målkonflikter. Det går ut på at ulike arbeidsoppgaver konkurrerer mot hverandre, og lærere må ta vanskelige valg angående hvilke oppgaver de skal prioritere. Denne opplevelsen gjelder som nevnt for lærere og ikke for fagarbeidere. Dette hovedfunnet, samt resten av hovedfunnene i konklusjonsdelen, er opplevelser som er ulike for lærere og fagarbeidere.

Gjennom funn som ble satt i sammenheng med handlinger utført av kollektivistiske verdier er det sett at lærere opplever målkonflikter. Læreres beskrivelser rundt dette viser at målkonflikter er en hemmer til deres motivasjon. Lærere har ansvar for mange elever og flere lærere slites mellom valget å hjelpe en elev og å hjelpe hele gruppen elever. Egne funn kan knyttes til forskning fra Daniels (2016) ved at det kan sees som et organiserings og strukturerings problem fra ledelsens side. I samtaler med lærerne om målkonflikter kom det

frem tanker om å bytte yrke. I den sammenheng vil jeg trekke frem tall fra SSB som sier at 8100 lærere gikk fra yrket som lærer til andre næringer fra 2008 til 2018 (Aamodt & Næsheim, 2019).

Egen forskning kan konkludere med at det er nyttig å ta tak i årsakene til dette og forsøke å avlaste lærere i forbindelse med målkonflikter fordi det er en sterk hemmer til deres motivasjon, og for å hindre at de slutter. Egne funn om målkonflikter viser til en dypere forståelse av organisatoriske forhold som hemmer læreres motivasjon.

Nå rettes oppmerksomheten til hovedfunn som knyttes mot forskningsspørsmålet til SDT der det også er ulike motivasjonsopplevelser for lærere og fagarbeidere.

6.2. Hvordan kan opplevelser rundt de grunnleggende psykologiske behovene (selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse) påvirke læreres og fagarbeideres motivasjon?

I denne delen velger jeg å trekke frem to hovedfunn som berører SDT, opplevelsen av tilhørighet og opplevelsen av egen kompetanse.

6.2.1. Tilhørighet

Betydningen av å føle tilhørighet til kollegaer er kjent gjennom tidligere forskning. Egne funn støtter empirien på dette området som viser at støtte til behovet for tilhørighet er av betydning for motivasjonen (Wittek, 2018, s. 87). Studien til Klaeijsen, Vermeulen & Martens (2018) legger vekt på en sterk sammenheng mellom støtte til de tre psykologiske behov kompetanse, autonomi og tilhørighet i forbindelse med læreres indre motivasjon. Forskning fra La Ponte (2006) viser til at vi vet for lite om de basale behovene, som tilhørighet, faktisk blir tilfredsstilt (Klaeijsen et al., 2018, s. 771). Egne funn kan nå vise til at lærere opplever støtte og tilhørighet til andre lærere og ledelsen, og at de også gjennom organisatoriske løsninger har mulighet til å snakke sammen. Jeg har kalt dette horisontal og vertikal tilhørighet. Funnene mine kan konkludere med at lærere opplever støtte til dette behovet. Egen forskning utfyller også at lærere opplever tilhørighet fra ulike nivå.

Funn om tilhørighet hos fagarbeidere viser at de ikke har samme opplevelse. Forskning fra (Fox et al., 2000) viser til at assistenter og fagarbeidere kan savne støtte. Men hva dette konkret betyr er usikkert. Egen forskning kan utdype og konkludere med at mangel på tilhørighet og støtte for fagarbeidere er et uttrykk for at de kan oppleve og ikke bli sett av

ledelsen og av lærere, det kan handle om mangel på oppfølging etter krevende situasjoner og mangel på en generell kollegial tilhørighet til andre enn egen gruppe. Funn viser på en annen side at fagarbeidere opplever støtte og tilhørighet fra andre fagarbeidere. Det kan konkluderes med at også fagarbeidere får dekket behovet for tilhørighet til en viss grad, men det foregår hovedsakelig gjennom relasjon til andre fagarbeidere, horisontal tilhørighet. Dermed oppleves og støttes dette behovet på en annen måte enn for lærerne.

6.2.2. Rolleavklaring

I forbindelse med tilhørighetsopplevelsen for fagarbeidere i analysedelen løfter jeg opp rolleavklaring som årsak. Rolleavklaring innebærer blant annet å ha kontroll på hvilke oppgaver man skal utføre og at man vet hva som forventes. Det er en forutsetning at kompetansen til en ansatt og rollen som skal utføres er i samsvar (Lai, 2013, s. 158). Funn viser til at fagarbeidere kan oppleve sin rolle som diffus og som lite avklart. Dette er funn som gjelder for fagarbeidere og det gjelder for det meste fagarbeidere som er i klasse og ikke i grupperom med enkeltelever. Når fagarbeider uttaler at de ikke vet hva de skal gjøre tyder det på at deres kompetansepotensial ikke utnyttes, og dermed knyttes dette til kompetanseinkongruens. Egne funn kan bekrefte forskning som finnes på dette området da det kommer frem at fagarbeideres eller assistenters arbeidsdag kan virke forvirrende (Fox et al., 2000, s. 90). I tillegg viser egne funn at der fagarbeider har en uklar rolle har fagarbeider også lavere trivsel og en lavere følelse av tilhørighet.

Uklarhet i rolle kan også handle om uklarhet mellom ansatte, mellom lærer og fagarbeider eller mellom lærer og andre profesjoner som kan være i skolen. Denne oppgaven avgrenser seg til lærer og fagarbeidere, men fordi rolleavklaring kommer frem som en tydelig faktor som påvirker motivasjon vil jeg trekke frem opplysninger om rolleavklaring for andre profesjoner i skolen. Dette fordi det kan vise en tendens i skolen og kan være med på å forklare fagarbeiderens situasjon.

Forskning viser til at andre profesjoner i skolen som barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer har uklare roller og at flere av dem føler seg underordnet i skolesystemet (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018, s. 170). Det at skolen ansetter andre profesjoner enn lærere henger sammen med sosiale utfordringer hos elever. Men sosialfaglig arbeid er ikke lovpålagt i skolen. Dette kan være en av årsakene til at andre profesjoner opplever en uklar rolle og lavere legitimitet enn lærerne (Borg, Christensen, Fossestøl & Pålshaugen, 2015, s. 25).

Mangel på hjemmel i lovverk viser også til at utfordringene de andre profesjonene opplever kan bunne i mangel på politiske løsninger.

Egne funn kan konkludere med at fagarbeidere kan ha en uklar rolle rundt arbeidsoppgaver. Ifølge Valentine, Godkin & Varca (2010) knyttes lav rolleklarhet til stress, frustrasjon og høyere konfliktnivå blant ansatte (Lai, 2013, s. 159). Dermed sees det tydelig at lav rolleavklaring er en faktor som for fagarbeidere er en hemmer til deres motivasjon.

6.2.3. Kompetanse

Egne funn har vist at lærere kan oppleve å føle seg utilstrekkelig i forbindelse med enkeltelever. Dette er ikke et mønster for fagarbeiderne, og jeg vil her kun forhold meg til lærernes opplevelser. Problemstillingen handler også om hvordan politiske føringer kan påvirke motivasjonen. I sammenheng med læreres opplevelse av egen kompetanse vil jeg knytte det opp mot politikk.

I denne sammenheng vil jeg, ved å utfordre læreres mandat gjennom opplæringsloven, koble dette tema til et politisk nivå. Opplæringsloven § 10-2 setter krav til relevant kompetanse i undervisningsfag (Opplæringslova, 1998, § 10-2). Årsaken til at dette kan sees i sammenheng er at funn tydelig viser at lærere føler de ikke mestrer, og at dette går utover deres motivasjon og mestringsfølelse. Skoleeier skal rette seg etter opplæringslovens § 10-2 og sørge for at lærerne har relevant kompetanse i fagene som skal undervises i. Funnene viser at lærer ikke når inn til elevene, de klarer ikke får deres oppmerksomhet. Egen forskning viser at utfordringen kan handle om kompetanse i kommunikasjon og ulike sosiale og helsefaglige utfordringer. § 10-8 sier at skoleeier har ansvar for at rette og nødvendige kompetanse er på plass (Opplæringslova, 1998, § 10-8). Dermed kan egen forskning vise til at læreres opplevelse av utilstrekkelighet kan være en sak både for ledelsen i form av å støtte og tilrettelegge for kompetanse, og for politikkere i forbindelse med lovverk. Med bakgrunn i kunnskapen som egen forskning har kommet frem til kan det foreslås løsninger på utfordringen: Økt krav om spesialpedagogikk for lærere som har ansvar for elever som trenger omfattende oppfølging, og som igjen kan gi elevene en tilpasset undervisning. Et annet forslag kan være å ansette andre profesjoner som har relevant helse og sosialfaglig kompetanse. Det kan igjen lette lærers arbeidsmengde og samtidig gi en tverrfaglig oppfølging av de aktuelle elevene.

Studien fra (Klaeijsen et al., 2018, s. 778) sier at støtte til behovet for kompetanse er svært viktig for lærere og deres mestringsfølelse. I denne sammenheng har egen forskning vist at behovet ikke tilfredsstilles nok for lærere i forbindelse med arbeid med enkeltelever og at det er en hemmer til deres motivasjon. Konklusjonen rundt opplevelsen av kompetanse vil fortsette med fokus på videreutdanning.

6.2.4. Videreutdanning for lærere

Som nevnt i bolk 3 er «Lærerløftet- på lag for kunnskapsskolen» politisk bestemt og noe av bakgrunnen handler om mangel på fagkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 17). Egne funn viser at videreutdanning for lærere er kilde til frustrasjon. Denne form for politisk styring kan tolkes som en hemmer til motivasjonen og som et hinder i synet på lærere som profesjon.

En annen måte å se dette på er at ledelsen i skolene og staten forsøker å støtte læreres behov for kompetanse. Å tilby videreutdanning, å tilrettelegge for mer faglig tyngde trenger ikke sees på som et slag i siden til lærerprofesjonen, men et tilbud om påfyll og støtte til kompetansebehovet slik SDT ser det. Egen forskning viser dermed til at konklusjonen rundt kompetanse og videreutdanning og hvordan lærere opplever dette kan være avhengig av læreres egen personlighet. Det er her autonomien som faktor innen SDT trer tydelig frem (Edward L. Deci et al., 2008, s. 183). For noen lærere kan kravet om videreutdanning sees på som en hemmer til motivasjonen fordi de føler seg ytre styrt. For andre kan videreutdanningstilbudet virke som en styrke til motivasjonen hvis man ser på det som en positiv mulighet og man selv ønsker det.

Videre i konklusjonsdelen vil det rettes oppmerksomhet mot skolen som organisasjon og det siste forskningsspørsmålet vil besvares. Skolen har visjoner og felles mål for lærere og fagarbeidere som handler om elevene, og på denne måten bindes lærere og fagarbeidere sammen. Men andre sider ved organisasjonen skiller lærere og fagarbeidere fra hverandre. Det er forhold som handler om betydningen av profesjoner og betydningen av hierarkisk system som nå skal tas opp.

6.3. På hvilken måte er maskinbyråkratiet og det profesjonelle byråkratiet synlig i skolen, og hvordan kan elementer fra dem påvirke motivasjonen til lærere og fagarbeidere?

Gjennom analysedelen er det kommet frem funn som sier at lærere og fagarbeideres opplevelser av skolen som organisasjon er forskjellige. Jeg velger å trekke frem noen hovedpunkter for å konkludere og svare på det siste forskningsspørsmålet.

6.3.1. Betydning av lærerprofesjonen og hierarkiet

Gjennom Weber og Mintzbergs syn på organisasjoner har det kommet frem hvordan både maskinbyråkratiet og det profesjonelle byråkratiet er synlig i skolen. Det profesjonelle byråkratiet er med på å skape en avstand mellom de to gruppene, og særlig opplevelsen av beslutningsmyndighet som gir lærerne en type makt, frihet og kontroll viser store forskjeller.

Med politiske føringer som videreutdanning for lærere kan det tolkes slik at det blir større og større avstand mellom fagarbeiderne og lærerne. Lærerutdanningen er nå et masterstudium og skille mellom profesjonsarbeideren og fagarbeideren blir enda mer synlig. Å gjøre lærerutdanningen om til et masterstudium tjener lærerne da de sees på som enda mer profesjonell, det kan øke deres lønn og deres status (Haakestad, 2019, s. 51).

En annen forskjell mellom opplevelsen til lærere og fagarbeidere om organisering kan bidra til å supplere forskning fra Daniels (2016) der det legges vekt på at lærere påvirkes av skolens organisering og struktur. Egne funn viser at lærerne opplever at klare mål og visjoner fra ledelsen gir dem retning og virker motiverende. Et klart system, der ledelsen er i front og leder og viser vei virker som en motivator for lærerne. I tillegg gir lærernes mulighet til å samtale med andre etter undervisningstid en sjanse til å diskutere faglige spørsmål. Sånn sett kan det konkluderes med at lærere opplever faktorer ved skolens organisering som en fremmer til deres motivasjon. På en annen side er det andre ting som hemmer deres motivasjon. Arbeidsoppgaver som er politisk bestemt som kan sees som elementer fra NPM kan synes å være demotiverende. Eksempler på slike elementer er nasjonale prøver og dokumentering. Dette fordi lærere kan se på dette som tidstyver og at andre oppgaver er mer viktige.

Fagarbeidere opplever på sin side skolen som et hierarki på en mer negativ måte. Dette kan begrunnes i at de føler seg utelatt fra faglige diskusjoner og avgjørelser. Det er ny kunnskap som gir en bedre forståelse av fagarbeideres situasjon. Funn viser også at fagarbeidere kan oppleve å ikke motta beskjeder fra ledelsen og lærere som angår dem. Det kan sees i sammenheng med forskning som sier at det ikke er uvanlig for assistenter og fagarbeidere å

oppleve kommunikasjonssvikt (Fox et al., 2000, s. 90). Videre viser funn fra egen forskning at fagarbeidere savner tid til samarbeid med lærere, og dette bekrefter tidligere forskning (Balshaw & Farrell, 2013, s. 10). I tillegg viser egne funn at fagarbeiderne savner anerkjennelse fra lærerne og fra ledelsen, som også bekrefter eksisterende kunnskap (Fox et al., 2000, s. 92).

Den oppsummerende konklusjonen vil nå avsluttes, og jeg tar en kort oppramsing som gir et tydeligere svar på problemstillingen.

6.3.2. Svar på problemstilling

Oppsummerende konklusjoner svarer på problemstillingen og viser at begge grupper motiveres sterkt av elevrelasjoner og følelsen av og ha en betydningsfull jobb. Ellers er det i stor grad ulike opplevelser knyttet til motivasjon. Lærere opplever målkonflikter, en sterkere tilhørighet, både vertikalt og horisontalt, lærere kan føle seg utilstrekkelig i forbindelse med oppfølging av enkeltelever, men samtidig har lærere god støtte til kompetansemobilisering. Lærere opplever skolen som en organisasjon med tydelige mål og de opplever at deres profesjonelle rolle gir dem makt og frihet som motiverer. Elementer fra NPM kan påvirke lærere negativt. Annen politisk styring som sees gjennom endret utdanningsløp og videreutdanning viser seg å både være demotiverende for noen lærere, men kan samtidig sees på som en mulighet til å tilrettelegge for kompetanse og utvikling.

Fagarbeidere opplever skolen som mer hierarkisk og dette sees gjennom fagarbeidernes mangel på deltagelse i beslutninger og kommunikasjonssvikt. Lærere sees på som en profesjon, og endringer i utdanningen deres gir en enda større avstand mellom disse to gruppene. Fagarbeidere savner mer støtte og tilhørighetsfølelse til ledelsen og de opplever mangel på rolleavklaring som kan virke demotiverende.

For å avrunde oppgaven vil det til sist komme et bidrag til hvordan teorien som er brukt i oppgaven har blitt utvidet eller supplert gjennom egne drøftinger.

6.4. Teoretisk bidrag

Gjennom å benytte prososial motivasjonsteori og SDT sammen i denne oppgaven kan det argumenteres for et teoretisk bidrag. Motivasjonsteoriene forklarer handlinger fra ulike perspektiver. Som nevnt er elevrelasjoner og følelsen av å ha en betydningsfull jobb blitt knyttet til prososial motivasjonsteori. Isolert sett kan det sees på som å bare bekrefte kunnskap

vi allerede vet. Ved å legge til SDT og hvordan denne teorien ser på motivasjon kan det supplere kunnskapen. Grant har satt disse to motivasjonsteoriene i sammenheng og ser på muligheten for at den indre motivasjonen kan gi næring til den prososiale motivasjonen (Grant, 2008a, s. 50). Egne funn og kombinasjonen av teoriene har vist at særlig læreres beskrivelser om elevrelasjoner motiverer dem til å arbeide mer. Det er elevene og deres gjensidige bånd som fører med seg at de føler seg fullstendig oppslukt av arbeidsoppgavene. Egne tolkninger sier dermed at det er den prososiale motivasjonen, ønske om å gjøre noe for andre og responsen man får tilbake da som kan være med å gi drivkraft til den indre motivasjonen, mens Grant hevder det er motsatt. Forskning fra Grant (2008) og egen forskning stiller ulike spørsmål rundt sammenhengen mellom disse to motivasjonsteoriene. Eget bidrag i denne sammenheng går ut på at det ikke er et klart skille mellom disse teoriene fordi funn viser at de har stor påvirkning på hverandre.

Til sist vil jeg trekke frem at funn fra egen forskning viser ny og utfyllende kunnskap om tilhørighet. Dette fører til en utvikling av teori og et supplerende syn på tilhørighet og hvordan det kan oppleves for lærere og fagarbeidere. SDT legger vekt på at støtte til behovet for tilhørighet er et av elementene for å oppleve motivasjon (Edward L. Deci et al., 2008, s. 183). SDT legger derimot ikke vekt på hvordan behovet støttes. Men ved å kombinere Mintzbergs (1979) syn på hierarki i organisasjoner og vektlegge horisontal og vertikal kommunikasjon i sammenheng med SDT gav det en ny kunnskap og en mulig forklaring på hvorfor tilhørighetsbehovet dekkes ulikt for disse to gruppene.

Jeg vil nå avslutte konklusjonskapittelet med noen forslag til videre forskning på feltet.

6.5. Forslag til forbedringer og videre forskning

I lys av egen forskning og sammenligning med empiri vil jeg komme med noen anbefalinger og videre forskning på tre områder. Områdene er valgt ut med tanke på at en forbedring på disse vil være positivt i forbindelse med motivasjon for lærere og fagarbeidere.

6.5.1. Målkonflikter

Egne funn viste at handlinger som preges av målkonflikter gjør lærerne sliten og umotivert. Økt kunnskap om dette kan gi svar på hvordan denne utfordringen kan løses. Et forslag vil være å legge til rette for en annen type struktur og organisering av elevene, som kan sees som

en oppgave for både ledelsen og lærerne. En annen løsning er å tilføre mer ressurser eller flytte ressurser fra et annet sted for at lærer ikke skal utsettes for det vanskelige valget.

Et spørsmål som kan stilles til videre forskning er: *Hvordan* kan læreres opplevelse av målkonflikter best støttes?

6.5.2. Kompetanse

Et funn for lærerne er at flere har opplevd å ikke føle seg kompetent i arbeidet med enkeltelever som de opplevde som krevende. For å hindre at lærere blir utslitt og umotivert trengs det økt støtte til dette behovet, og dette er også nødvendig for å hjelpe elevene best mulig. Mer kunnskap på dette området kan gi løsninger. Fordi disse situasjonene handler om enkeltelever kan de være viktig å se på aspekter som handler om økonomiske ressurser, samarbeid mellom skole og andre instanser og i tillegg en vurdering av hvem som har best kompetanse på å følge opp disse elevene. Dermed er dette også et politisk spørsmål, som allerede er tatt opp i konklusjonsdelen. I videre forskning på dette tema kan et spørsmål være:

Når opplevelsen av å ikke strekke til inntreffer i arbeidet med enkeltelever, *hvilke* instanser eller faktorer kan bidra til å komme videre i arbeidet?

Et annet spørsmål kan være:

Hvilke kompetanse er det lærer selv opplever å mangle, og hvilke andre yrkesgrupper besitter nettopp denne kompetansen?

6.5.3. Struktur, kommunikasjon og holdninger

Funn fra fagarbeidere viser at skolens struktur gir seg utslag iblant annet mangel på deltagelse for fagarbeiderne, kommunikasjonssvikt og mangel på anerkjennelse fra ledelsen og lærerne. Dette er demotiverende for fagarbeiderne. Et forslag kan være å løfte dette opp i skolens ledelse og finne løsninger. Spørsmål som kan være med å løse dette er:

Hvilke tiltak kan ledelsen i samarbeid med lærerne utføre for å skape en bedre kommunikasjon med fagarbeiderne?

Et annet spørsmål kan være:

Hvordan kan man i hverdagen huske på å gi hverandre anerkjennelse?

Referanser

Balshaw, M. H. & Farrell, P. (2013). *Teaching Assistants: Practical Strategies for Effective Classroom Support* David Fulton Publishers.

Batson, C. D., Ahmad, N. & Stocks, E. L. (2011). Four forms of prosocial motivation

Egoism, Altruism, Collectivism and Principlism

ID. Dunning (Red.), *Social Motivation*. New York: Psychology Press.

Bolman, L. G., Thorbjørnsen, K. M. & Deal, T. E. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse : struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (5. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Borg, E., Christensen, H., Fossestøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). Hva lærerne ikke kan. *Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. Oslo:: Arbeidsforskningsinstituttet*.

Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre : om design av samfunnsvitskaplege forskingsprosjekt*. Oslo: Universitetsforl.

Christensen, T., Egeberg, M., Lægreid, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2015). *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

Cropanzano, R. & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of management, 31*(6), 874-900.

Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforl.

Daniels, E. (2016). Logistical Factors in Teachers' Motivation. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 89*(2), 61-66. https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1165166

Datatilsynet. (2020, 28. mars). Lydopptak av samtaler. Hentet fra: https://www.datatilsynet.no/personvern-pa-ulike-omrader/overvaking-og-sporing/lydopptak/

Deci, E. L. & Gagné, M. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 331-362. https://doi.org/10.1002/job.322

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry, 11*(4), 227-268.

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. & Kornazheva, B. P. (2001). Need Satisfaction, Motivation, and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination. *Personality and*

Social Psychology Bulletin, 27(8), 930-942. https://doi.org/10.1177/0146167201278002

Deci, E. L., Ryan, R. M., Hunsley, J., Pelletier, L. G., Vallerand, R. J. & Koestner, R. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*(3), 182-185. https://doi.org/10.1037/a0012801

Dunleavy, P., Margetts, H., Bastow, S. & Tinkler, J. (2006). New public management is dead—long live digital-era governance. *Journal of public administration research and theory, 16*(3), 467-494.

Eriksen, E. O. & Molander, A. (2013). Profesjon, rett og politikk. I Molander, A. & Terum, L.I. (Red.), Profesjonsstudier (3. opplag, s. 161-175). Universitetsforlaget: Oslo.

Fox, G., Tellefsen, T., Engh, K. R. & Eide, J. (2000). *Assistent i skolen*. Oslo: Kommuneforl.

Gjertsen, P.-Å., Hansen, M. B. V. & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning, 21*(02), 163-179. https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05

Grant, A. M. (2008a). Does intrinsic motivation fuel the prosocial fire? Motivational synergy in predicting persistence, performance, and productivity. *Journal of applied psychology, 93*(1), 48.

Grant, A. M. (2008b). Employees without a cause: The motivational effects of prosocial impact in public service. *International Public Management Journal, 11*(1), 48-66.

Grant, A. M. & Gino, F. (2010). A little thanks goes a long way: Explaining why gratitude expressions motivate prosocial behavior. *Journal of personality and social psychology, 98*(6), 946.

Grimen, H. (2013). Profesjon og profesjonsmoral. I Molander, A. & Terum, L.I. (Red.), Profesjonsstudier (3. opplag, s. 144-160). Universitetsforlaget: Oslo.

Haakestad, H. (2019). Kall eller lønnskamp? En casestudie av Utdanningsforbundets holdning til lukning av læreryrket. *Tidsskrift for samfunnsforskning, 60*(01), 50-73. https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2019-01-03

Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2016). *Hvordan organisasjoner fungerer*. (4. utg.). Fagbokforlaget: Bergen.

Johansen, A. (2020, 8. februar). Selv lærere må lære. *Dagbladet*. Hentet fra: https://www.dagbladet.no/kultur/selv-laerere-ma-laere/72115991

Klaeijsen, A., Vermeulen, M. & Martens, R. (2018). *Teachers' innovative behaviour : the importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy*.

Kunnskapsdepartementet. (2014, september). *Lærerløftet- på lag for kunnskapsskolen*. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf

Kuvaas, B. & Dysvik, A. (2016). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser : evidensbasert HRM* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.

Lai, L. (2011). Kompetansemobilisering og egenmotivasjon. *Magma, 14*(3), 49-55.

Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.

Lines, R. (2011). Forskningsbasert viten om motivasjon av kunnskapsarbeidere.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Mastekaasa, A. (2013). Profesjon og motivajon. I Molander, A. & Terum, L.I. (Red.), Profesjonsstudier (3. opplag, s. 306-320). Universitetsforlaget: Oslo.

Mathiassen, R. (2019, 20. november). Yrkesprofilen, assistent i skolen. Hentet fra:

https://www.fagforbundet.no/fagforeninger/vestfold/nyheter/yrkesprofilen-assistent-i-skolen-149131/

Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives: Designing effective organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc.

Molander, A. & Terum, L.I. (2013). Profesjonsstudier- en introduksjon. I Molander, A. & Terum, L.I. (Red.), Profesjonsstudier (3. opplag, s. 13-27). Universitetsforlaget: Oslo.

Nesje, K., Brandmo, C. & Berger, J.-L. (2018). *Motivation to become a teacher ; a Norwegian validation of the factors influencing teaching choice scale*.

NOU 1996: 22. (1996). *Lærerutdanningen, mellom krav og ideal*. Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1996-22/id140669/sec6

NSD. (2019, 14. november). Må jeg melde prosjektet mitt? Hentet fra:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html

Olafsen, A. H. (2018). Selvbestemmelsesteorien: Et differensiert perspektiv på motivasjon i arbeidslivet. *Magma, 2*, 54-61.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. LOV- 1998-07-17-61. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61

Personopplysningsloven. (2016). Lov om behandling av personopplysninger. (2016-27-4). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/gdpr/ARTIKKEL_32#gdpr/ARTIKKEL_32

Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion* (6th ed. utg.). Hoboken, N.J: Wiley.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67.

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.

Smeby, J. C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87-- 102). Oslo: Universitetsforl.

Stray, H. J. (2019, 20. juni). Skolens samfunnsmandat. Hentet fra: https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603

Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.

Thue, F. W. (2017). Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift,* (01), 92-116. https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-09

Utdanningsdirektoratet. (2019, 14. mars). Fagskole- barnehageansatte. Hentet fra https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/fagskole-barnehageansatte/

Utdanningsdirektoratet. (2018, 2. mars). Nyutdannede lærere om egen digital kompetanse og IKT i sin utdanning. Hentet fra: https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/nyutdannede-larere-om-egen-digital-kompetanse-og-ikt-i-sin-utdanning/

Utdanningsdirektoratet. (2018, 26.november). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/

Utdanningsdirektoratet. (2015, 26. oktober). Overordnede mål og verdigrunnlag. Hentet fra: https://www.udir.no/utdanningslopet/sfoaks/veiledende-rammeplan-for-kvalitetsutvikling-i-sfo/overordnede-mal-og-verdigrunnlag/

Utdanningsforbundet. (u.å.). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet 15. mars 2020 fra: https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/

Vågan, A. & Grimen, H. (2013). Profesjoner i maktteoretisk perspektiv. I Molander, A. & Terum, L.I. (Red.), Profesjonsstudier (3. opplag, s. 411-426). Universitetsforlaget: Oslo.

Weber, M., Fivelsdal, E. & Østerberg, D. (2010). *Makt og byråkrati : essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier* (3. utg., 6. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
Wittek, L. (2018). *Identitet som lærer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Aamodt, I. & Næsheim, H. (2019, 18. juni). Vanligere å forsvinne fra læreryrket enn å komme tilbake dit. Hentet fra: https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/vanligere-a-forsvinne-fra-laereryrket-enn-a-komme-tilbake-dit

Oversikt over tabell:

Tabell 1: En illustrasjon av indre og ytre motivasjon innen SDT (Ryan & Deci, 2000). Hentet fra: https://www.researchgate.net/figure/A-Self-Determination-Theory-SDT-Framework-Intrinsic-and-Extrinsic-Motivation-Continuum_fig1_240044810

Vedlegg 1

Høgskulen på Vestlandet

Vil du delta i forskningsprosjekt

om motivasjon hos lærere og fagarbeidere i skolen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva som fremmer og hemmer motivasjon hos lærere og fagarbeidere i grunnskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne studien er et forskningsprosjekt som inngår i min masterstudie. Jeg tar mastergrad i organisasjon og ledelse på Høyskolen på Vestlandet og denne oppgaven er avslutningen på min utdannelse. Hensikten med studien er å få vite mer om tema motivasjon hos lærere og fagarbeidere. Fra forskning vet vi allerede mye i dag om motivasjon og hva som kan påvirke oss positivt eller negativt. Jeg ønsker å se om det er forskjeller på en lærers og en fagarbeiders motivasjonsfaktor. Fordi de to gruppene har ulik faglig bakgrunn og ulike roller i skolen kan det være viktige faktorer som skiller. For å finne ut av dette vil jeg gjennomføre noen intervjuer av lærere og fagarbeidere hvor jeg stiller spørsmål om motivasjon. Deretter vil jeg undersøke om det er forskjeller på hva som fremmer og hemmer motivasjonen for disse to gruppene. Jeg ønsker deltagere som har minimum to års arbeidserfaring i sin nåværende jobb og som arbeider på 1.- 4. trinn.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førsteamanuensis Laila Nordstrand Berg ved Høyskolen på Vestlandet er min veileder og står ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å delta fordi du er lærer eller fagarbeider med minimum to års arbeidserfaring i din nåværende jobb og som jobber på 1.- 4. trinn. Jeg benytter det som kalles strategisk utvelgelse, som betyr at jeg spør deltagere som passer for mitt prosjekt, og som jeg tror kan svare på spørsmål som belyser tema motivasjon. Det er også av geografisk årsak at jeg henvender meg her. Det er mer gjennomførbart for meg å intervjue lærere og fagarbeidere på skoler i Bergensområdet. For å gjennomføre prosjektet trenger jeg 5 lærere og 5 fagarbeidere som vil være deltagere.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er med på et intervju der jeg stiller deg noen spørsmål omkring tema motivasjon. Det vil ta deg ca. 30 minutter.
- Fordi jeg bruker intervju som metode, innebærer det at jeg bruker lydopptak hvis jeg får din tillatelse. Jeg vil gjøre det jeg kan for å ivareta din anonymitet gjennom hele prosessen, se mer informasjon om dette nedenfor.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er jeg som intervjuer deg og min veileder som har tilgang til opplysninger fra intervjuet.
- Ditt navn vil jeg erstatte med et nummer. På den måten bevares din anonymitet.
  Lydfil fra intervju vil lastes opp på HVL sin forskningsserver på et sikkert område, deretter slettes fra båndopptaker. All informasjon fra intervju og lydopptak vil bli destruert etter avsluttet forskningsprosjekt.
- Funnene fra studien vil bli publisert i min masteroppgave, og dersom jeg benytter sitater vil det være i anonymisert form.
- Jeg skal ikke bruke opplysninger jeg får under intervjuene til andre formål enn masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juli 2020. All informasjon etter intervju, lydopptak, transkripsjon og analyse av data vil bli destruert innen 31/7-2020.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.
På oppdrag fra Høyskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- **Student** Monica Lund Isaksen tlf: monicalund80@gmail.com tlf. 92 66 50 55
- **Veileder** Laila Nordstrand Berg: laila.nordstrand.berg@hvl.no tlf. 480 64 094
- **Personvernombud** ved HVL Trine Anikken Larsen: personvernombud@hvl.no tlf. 55 58 76 82
- **NSD** – Norsk senter for forskningsdata AS: (personverntjenester@nsd.no) tlf. 55 58 21 17

Tid og sted

Jeg håper du har lyst og mulighet til å bli intervjuet i forbindelse med mitt masterprosjekt. Jeg planlegger å starte intervjuene i oktober. Jeg vil kontakte deg på e-post eller telefon for å avtale tid og sted. Intervjuet er som sagt beregnet til å ta omtrent 30 min.

Jeg håper på positivt svar og ser frem til å høre fra deg.
Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Laila Nordstrand Berg — Monica L. Isaksen

Førsteamanuensis/veileder — Masterstudent

Høgskulen på Vestlandet

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «motivasjon hos lærere og fagarbeidere i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ *å delta i intervju*
- ☐ *at det brukes lydopptaker gjennom intervjuet*
- ☐ *at funnene fra studien kan publiseres i masteroppgaven i anonymisert utgave*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet den 31/ 7-2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Høgskulen på Vestlandet

Skole nr:

Deltager nr:

Intervjuguide

Introduksjon:

Kort om prosjektet, anonymitet, informert samtykke og mulighet til å trekke seg.

Bakgrunnsinformasjon:

1. Kan du fortelle meg om din alder og utdanningsbakgrunn?
2. Hvilken arbeidserfaring har du fra tidligere?
3. Hvilke ansvarsområder har du på din arbeidsplass?

Organisering:

4. (Du har nå sagt litt om ditt ansvarsområde på jobb. Det er mange ulike ansvarsområder i skolen, og det henger sammen med hvordan arbeidsplassen er organisert).
   Kan du si noe om strukturen her, for eksempel om det er tydelig at det er hierarki, at man skal «finne sin plass», eller oppleves det mer fritt/ uformelt?
5. I sammenheng med ansvarsområdet du har, er det viktig for deg med fleksibilitet og valgmuligheter i arbeidsdagen?
6. I hvilke situasjoner er det viktig for deg med fleksibilitet og valgmuligheter?

Motivasjon:

7. (Jeg vil nå gå mer inn mot tema motivasjon, og stille noen spørsmål omkring dette).
   Hva er det som gjorde at du valgte dette yrket?
8. Hva liker du best med denne arbeidsplassen?
9. Hva er det som motiverer deg mest på jobb?
10. Har du har kjent på en indre glede og entusiasme på jobb? Har du eksempler?
11. Har du kjent deg motløs og lei på jobb? Kan du utdype?
12. Har du følt at du selv måtte gjøre noe aktivt for å bli motivert? Kan du utdype.
13. (Nå har vi har snakket en del om hva som gleder deg på jobb, og hva som kan gjøre deg motløs. Nå trenger jeg å oppsummere litt, og utdype ved behov).
    Har jeg forstått deg rett i at ..... er viktigst for deg for at du skal være motivert på jobb?

Kultur på arbeidsplassen:

14. (Nå beveger vi oss tilbake til skolen som organisasjon, arbeidsoppgaver og kultur).
    Hvordan opplever du samarbeidet mellom deg selv og lærer/ andre lærere og fagarbeidere?
15. Hvordan vil du beskrive din arbeidsplass i forhold til å gi hverandre tilbakemeldinger? Kan du gi noen eksempler?
16. Opplever du å få støtte av kollegaer og/eller leder i situasjoner du trenger det?
17. (Nå nærmer vi oss avrunding på intervjuet).
    Jeg vil gjerne vite litt om hvordan du trives på arbeidsplassen din?

Avrunding:

18. Er det noe jeg har glemt å spørre om eller noe du ønsker å tilføye om tema motivasjon?
19. Kan jeg kontakte deg igjen, dersom det er noe jeg lurer på?

Takk for at du stilte til intervju!

Vedlegg 3

NSD sin vurdering

Prosjekttittel
En kvalitativ og komparativ studie av motivasjon hos lærere og fagarbeidere i skolen

Referansenummer
746172

Registrert
27.09.2019 av Monica Lund Isaksen - 160175@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for økonomi og samfunnsvitskap / Institutt for samfunnsvitskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)
Laila Margaret Norstrand Berg, laila.nordstrand.berg@hvl.no, tlf: 48064094

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student
Monica Lund Isaksen, monicalund80@gmail.com, tlf: 92665055

Prosjektperiode
24.09.2019 - 31.07.2020

Status
30.09.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

30.09.2019 - Vurdert
Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.09.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2020.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17

Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgåve i organisasjon og leiing

MR691 masteroppgåve

Predefinert informasjon

Startdato:	29-05-2020 09:00	**Termin:**	2020 VÅR1
Sluttdato:	12-06-2020 14:00	**Vurderingsform:**	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	**Studiepoeng:**	30
SIS-kode:	203 MR691 1 MA 2020 VÅR1		

Deltaker

Navn:	Monica Lund Isaksen
Kandidatnr.:	317
HVL-id:	160175@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	37000		
Egenerklæring *:	Ja	**Inneholder besvarelsen konfidensielt materiale?:**	Ja
Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:	Ja		

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei