

Adrianna Kinga Kadziolka

Et godt psykososialt arbeidsmiljø på videregående skoler

En kvalitativ intervjustudie om arbeidsforhold som lærere og ledere på videregående skoler fremhever som viktig for et godt psykososialt arbeidsmiljø.

Masteroppgave i læring i arbeidsliv og samfunn

Veileder: Christin Tønseth

Juni 2022

Adrianna Kinga Kadziolka

Et godt psykososialt arbeidsmiljø på videregående skoler

En kvalitativ intervjustudie om arbeidsforhold som lærere og ledere på videregående skoler fremhever som viktig for et godt psykososialt arbeidsmiljø.

Masteroppgave i læring i arbeidsliv og samfunn
Veileder: Christin Tønseth
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Lærerrollen fremhever ansattes velvære og mental helse, men er samtidig et veldig krevende yrke der utfordringene endrer seg konstant (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 13). Ettersom lærerrollen er mangfoldig, gir denne oppgaven et innblikk i lærernes og skoleledernes oppfattelse av psykososialt arbeidsmiljø fra tre videregående skoler i Trøndelag. Formålet med denne studien er å belyse hvilke arbeidsforhold på en videregående skole utgjør et godt psykososialt arbeidsmiljø for lærere. Dette tydeliggjør oppgaven ved å fremstille en modell med bakgrunn i studiens funn.

Ved å gjennomføre en kvalitativ intervjuundersøkelse, fant jeg ut hvilke elementer lærere og ledere på disse videregående skolene fremhever som viktig for et godt psykososialt arbeidsmiljø for lærere. Studien avdekker at disse arbeidsforholdene påvirker lærernes motivasjon. Oppgaven tolker funnene som betydningsfulle for et godt arbeidsmiljø fordi de også fører til lærerens motivasjon. Gjennom semistrukturerte dybdeintervjuer har jeg i studien funnet noen arbeidsforhold som ser ut til å være særlig viktig for et godt psykososialt arbeidsmiljø. Det er viktig å påpeke at det ikke finnes fasitsvar på hvordan et arbeidsmiljø skal være og hvordan den skal utformes ettersom alle arbeidsplasser har behov for ulike tilnærminger (Tynes, Eiken, Grimsrud, Sterud & Aasnæss, 2008, s. 9).

Abstract

The role of teacher emphasizes employee well-being and mental health but is at the same time a very demanding profession where the challenges are constantly changing (Skaalvik & Skaalvik, 2012, p. 13). As the role of the teacher is very diverse, this assignment provides an insight into the teachers and school leaders perception of the psychosocial work environment from three high schools in Trøndelag. The purpose of this study is to point out which working conditions in a high school constitute a good psychosocial work environment for teachers. This master thesis clarifies this by presenting a model based on the study's findings.

By conducting a qualitative interview survey, this study found what teachers and leaders in these high schools describe as important for teachers' good psychosocial work environment. The study reveals working conditions that leads to the teachers' motivation. The thesis interprets the findings as important for a good working environment because they also lead to the teacher's motivation. Through in-depth interviews, the study has also found out what it takes for working conditions that lead to a good psychosocial work environment to be present. It is also important to point out that there is no definitive answer to how a work environment should be and how it should be designed as all workplaces need different approaches (Tynes, Eiken, Grimsrud, Sterud & Aasnæss, 2008, p. 9).

Forord

Det føles litt rart å skrive at nå er jeg endelig ferdig. Etter til sammen fem årlig studieløp kan jeg endelig si meg fornøyd med min utdanning. Enn så lenge. De mange erfaringene som jeg har gjort meg med studier og studentlivet har nå forberedt meg på mitt neste steg. Denne masteroppgaven vil være et minne på min studietid i Trondheim.

Jeg har lenge forberedt meg på at en masteroppgave vil kreve mange timer med forskning, leting, skriving og tekning. Det som jeg ikke var klar over, var at dette også ville være en følelsmessig utfordring. Oppturer og nedturer, følelse av stolthet og skuffelse. Heldigvis har jeg vært heldig og hatt noen virkelig gode støttespillere hele veien.

Derfor ønsker jeg å takke mine venner som har vært der for meg både da jeg trengte oppmuntrende ord og da jeg trengte en pause fra denne master-boblen. Jeg takker mamma for at hun aldri mistet håpet på at jeg kunne gjennomføre et studieløp så langt hjemmefra i en fremmed by. Denne masteroppgaven hadde vært umulig å gjennomføre uten mine frivillige informanter. Tusen takk for at dere stilte opp, viste interesse og stort engasjement for temaet. Tanken på dere var veldig motiverende gjennom hele skriveprosessen!

Ikke minst, et stort takk til min veileder, Christin Tønseth for hennes tålmodighet, gode råd og inspirerende samtaler! Ditt engasjement ga meg inspirasjon og motivasjon da jeg trengte det mest.

Trondheim, 1. juni. 2022

Adrianna K. Kadziolka

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	7
1.1 Aktualisering	7
1.2 Problemstilling og valg av tema.....	8
1.3 Oppbygning av oppgaven	8
2. Begreper, teorier og tidligere forskning	9
2.1 Psykososialt arbeidsmiljø.....	9
2.1.1 Psykologiske jobbkraav.....	10
2.1.2 Trivsel	12
2.2 Selvbestemmelsesteori	13
2.2.1 Indre og ytre motivasjon.....	13
2.2.2 Autonomi, tilhørighet og kompetanse.....	14
2.3 Mestringsforventning	15
2.4 Læring og utvikling	17
2.4.1 Praksisfellesskap	17
2.4.2 Kunnskapsdeling	18
2.4.3 Den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging	19
3. Metode	20
3.1 Valg av metodikk	20
3.1.1 Forskerens betydning	20
3.1.2 Kvalitativt forskningsdesign	21
3.1.3 Kvalitative intervjuer	22
3.1.4 Semistrukturert intervju.....	23
3.2 Praktisk gjennomføring	23
3.2.1 Utvalg og rekruttering.....	23
3.2.2 Intervjuguide.....	25
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene.....	26
3.3 Bearbeiding av data.....	27
3.3.1 Transkripsjon.....	27
3.3.2 Gjennomføring av analyse	27

3.4	Kvalitet og etikk i forskning	28
3.4.1	Tillit og trygghet i relasjonen	28
3.4.2	Asymmetrisk maktrelasjon	29
3.4.3	Pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet	29
4.	Analyse og presentasjon av funn.....	31
4.1	Relasjoner på arbeidsplassen	32
4.1.1	Elever	32
4.1.2	Kolleger	34
4.1.3	Ledelse	36
4.2	Å trives i arbeid.....	38
4.3	Behovet for autonomi	39
4.4	Mestringsfølelse	40
4.4.1	Å mestre faget.....	40
4.4.2	Gjensidig mestringsfølelse	41
4.5	Læring og utvikling.....	42
5.	Drøfting av funn	44
5.1	Psykologiske og sosiale arbeidsforhold	44
5.2	Studiens funn i lys av jobbkjennetegnmodellen	45
5.2.1	Funn som støtter jobbkjennetegnmodellen	46
5.2.2	Funn som jobbkjennetegnmodellen ikke inkluderer.....	47
5.2.3	Vekstbehov i lys av studiens funn.....	51
5.3	Et godt psykososialt arbeidsmiljø i lys av oppgavens modell	53
6.	Avslutning	57
6.1	Oppsummering	57
6.2	Studiens styrker og svakheter.....	58
6.3	Videre forskning	59
7.	Litteraturliste	60
8.	Vedlegg	66
8.1	Informasjonsskriv til informantene	66
8.2	Intervjuguide til lærere	69

8.3	Intervjuguide til ledere.....	72
8.4	NSD godkjenning av prosjektet.....	75

1. Innledning

1.1 Aktualisering

I 2003 gjennomførte Dirk Lungwitz og Karl. E. Ellingsen en intervjuundersøkelse med ansatte i Trondheim kommune som yter tjenester til psykisk utviklingshemmede som beskrives å ha krevende og utfordrende atferd. Forskerne oppdaget at ansatte opplevde høy trivsel og godt arbeidsmiljø på arbeidsplassen sin til tross for at de ble utsatt for vold og trusler (Lungwitz & Ellingsen, 2003, s. 204). Ifølge forfatterne har et godt arbeidsmiljø betydning for hvordan arbeidsmiljøproblemer takles. Høy trivsel blant ansatte knyttet Lungwitz og Ellingsen til at informantene fikk være med i hele arbeidsprosessen, opplevde stor grad av faglig frihet og samarbeid mellom involverte fagmiljøer. I tillegg oppdaget forskere at fagmiljøet bestod av kolleger med høy utdanning og god rekruttering som bidra til følelse av mestring av utfordrende arbeidsoppgaver (Lungwitz & Ellingsen, 2003, s. 208).

En annen yrkesgruppe som er kjent for å være utsatt for negative forhold på arbeidsplassen er lærerne. Forskning har vist at lærerne både på grunnskolen og i videregående skole er utsatt for stress og utbrenthet. Dette kan føre til mindre trivsel, engasjement og tanker om å forlate læreryrket (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Stoeber & Rennert, 2008, s. 37). Likevel opplever også lærere stor trivsel på arbeidsplassen. Tidligere forskning har vist at et godt sosialt arbeidsmiljø og inspirerende elever er faktorer som lærere mener bidrar mest til deres tilfredsstillelse av arbeidssituasjonen (Olaussen, 2008, s. 40). I 2012 avdekket Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik elementer som har betydning for lærerens motivasjon og trivsel. Undervisninger og samværet med elevene, opplevelse av mestring, variasjon i arbeidet, autonomi og samarbeid med kolleger var kategorier som forskerne kom fram til i en intervjuundersøkelse av 36 lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2012, i Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Både vold, stress og utbrenthet kan knyttes til det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass. Det psykososiale arbeidsmiljøet handler om de psykologiske og sosiale forholdene mennesker opplever på arbeidsplassen. Dette kan gjelde forhold som virker belastende, slik som stress, og positive forhold som sosial støtte og autonomi som kan resultere i høy trivsel og motivasjon (Tynes, Eiken, Grimsrud, Sterud & Aasnæss, 2008, s. 9). Forskingen til Lungwitz og Ellingsen (2003) og Skaalvik og Skaalvik (2012) har gjort meg oppmerksom på at ansattes trivsel og motivasjon er viktig på hver arbeidsplass og har en stor betydning det psykososiale arbeidsmiljøet.

1.2 Problemstilling og valg av tema

Allerede på 1960- og 1970-tallet fikk arbeidsmiljøet økt oppmerksomhet, med et særlig fokus på demokratisering i arbeidslivet gjennom Samarbeidsprosjektet LO/NAF. Thorsrud fremmet tanker om at den ansatte har et behov som handler om mer enn lønn, arbeidstid og sikkerhet mot skader (Thorsrud & Emery, 1970, s. 19). Disse ideene har formet dagens perspektiv på det psykososiale arbeidsmiljøet (Tynes et al., 2008, s. 9). Forskning på psykososialt arbeidsmiljø er viktig, blant annet fordi arbeidsmiljøet kan påvirke arbeidstakernes helse, jobbengasjement og organisasjonens resultater og produktivitet (Statens arbeidsmiljøinstitutt, 2020).

Ettersom lærere er et eksempel på en yrkesgruppe som opplever høy grad av trivsel og motivasjon for arbeidet, vil jeg i denne oppgaven undersøke det psykososiale arbeidsmiljøet på videregående skoler. Denne oppgaven er forankret i egen faglig interesse, og ikke minst de mange interessante diskusjoner om temaet arbeidsmiljø i studiet. Gjennom en kvalitativ intervjustudie ønsker jeg å finne ut hva lærere og ledere på videregående skoler legger i begrepet et godt psykososialt arbeidsmiljø. Formålet med studien er å avdekke arbeidsforhold som bidrar til lærernes trivsel og motivasjon og som kan føre til opplevelsen av et godt psykososialt arbeidsmiljø. Gjennom denne studien ønsker jeg å besvare følgende problemstilling:

Hvilke elementer fremhever lærere og ledere på videregående skoler som viktig for et godt psykososialt arbeidsmiljø?

1.3 Oppbygning av oppgaven

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Det første kapitlet har innledet oppgaven med forskning som aktualiserer hvorfor det er viktig å legge fokus på det psykososiale arbeidsmiljøet på arbeidsplassen. Dette kapitlet har også presentert problemstillingen og begrenset oppgaven til forskning på læreres psykososiale arbeidsmiljøet på videregående skoler. Kapittel 2 inneholder oppgaven teoretiske rammeverk i tillegg til tidligere forskning som er relevant for oppgaven. Kapittel 3 redegjør metodiske valg med fokus på intervju, praktisk gjennomføring og forskningens kvalitet og etikk. For å tydeliggjøre funnene i studien, er analysen og drøftingen skrevet i to kapitler. Kapittel 4 er en analyse av datamaterialet som resulterte med fem hovedkategorier. De psykologiske og sosiale elementene i arbeidet som er viktig for lærernes opplevelse av et godt arbeidsmiljø blir drøftet i kapittel 5. Masterstudiets fokus på læring på arbeidsplassen er inkludert som et av funnene og dermed utgjør en sentral del av masteroppgaven. Avslutningskapitlet, kapittel 6 oppsummerer studien, gir forslag til videre forskning og avslutter oppgaven med et kritisk blikk.

2. Begreper, teorier og tidligere forskning

Målsettingen for denne oppgaven er å finne ut hvilke elementer lærere og ledere på videregående skoler fremhever som et godt psykososialt arbeidsmiljø. Det første kapitlet introduserte at oppgaven omhandler psykososiale aspekter i arbeidslivet. Et psykososialt arbeidsmiljø er et omfattende tema og det er mange teoretiske elementer som antas å være relevante i studien. Derfor er dette kapitlet ment å redegjøre for teorier, begreper og tidligere forskning for å avgrense temaet og strukturere oppgaven. Først presiserer oppgaven begrepet «psykososialt arbeidsmiljø». Videre vil oppgaven også bruke kun «arbeidsmiljø» som begrep som referer til et psykososialt arbeidsmiljø. Deretter gir oppgaven en beskrivelse av tidligere forskning som har definert en rekke psykologiske jobbkrav som er nødvendige for at enhver arbeidsplass skal kunne ha et godt psykososialt arbeidsmiljø. Motivasjon og mestring fremstår som sentralt i denne studien. Oppgaven kunne ha presentert mange ulike motivasjons- og mestringsteorier, men det teoretiske rammeverket er avgrenset til selvbestemmelsesteorien utformet av Deci og Ryan (Ryan & Deci, 2000) og mestringsforventningsteorien presentert av Bandura (Bandura, 1989). Det siste teoretiske elementet i denne oppgaven er perspektiver på læring og utvikling. Læring på arbeidsplassen er definert gjennom teori om praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991, s. 98), kunnskapsdelingsprosess (Nonaka & Takeuchi, 1995 i Hoe, 2006, s. 495) og den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky 1978 i Moen, 2013, s. 257).

2.1 Psykososialt arbeidsmiljø

Et psykososialt arbeidsmiljø er som nevnt et begrep som forskere har definert litt ulikt (Skogstad & Harris, 2021, s. 16). Dermed er formålet i denne delen av oppgaven å klargjøre hvordan dette begrepet forstås her. Nasjonal overvåkning av psykososiale risikofaktorer (NOA) publiserte i 2007 et «faktaoverblikk» om arbeidsmiljø og helse der psykososialt arbeidsmiljø ble definert som «de psykologiske, sosiale og organisatoriske forhold mennesker opplever på arbeidsplassen». De beskrev at psykologiske arbeidsforhold handler om hva det enkelte individet opplever og erfarer av arbeidsinnhold og arbeidsmiljø. Dette innebærer individets oppfattelse og fortolkninger av arbeidet som påvirkes av hans eller hennes egenskaper, holdninger og erfaringer. Videre beskriver de sosiale arbeidsforhold som mellommenneskelige forhold som inkluderer sosialt samspill og samhandling med både kolleger, ledere, kunder, klienter og andre. Organisatoriske forhold handler om skiftplaner, arbeidstid, produksjonsforhold og liknende, i dette tilfellet, om skolens rammer for læreres handlingsrom (Nasjonal overvåkning av psykososiale risikofaktorer, 2007, s. 26). I 2021 utga den samme avdelingen en faktabok om arbeidsmiljø og helse. Der legger de til i definisjonen at arbeidsmiljø er forskjellige fra arbeidsplass til arbeidsplass og derfor krever arbeidsmiljøet ulike tilnærminger. Faktaboken legger også vekt på arbeidsmiljøets påvirkning på arbeidstakernes helse,

jobbengasjement samt virksomheters resultater og produktivitet (Bakke, Degerud, Gravseth, Hanvold, Løvseth, Mjaaland, Sterud & Øygardslia, 2021, s. 13).

Ifølge Skogstad og Harris (2021, s. 17) består det psykososiale arbeidsmiljøet av tre typer forhold på arbeidsplassen. Den første typen vektlegger de ytre påvirkningene og handler om kjennetegn ved omgivelser og arbeidsbetingelser, slik som organisasjonsklima og andres atferd på jobb. Den andre typen forhold er ifølge forfatterne indre mentale prosesser som påvirker den enkelte ansattes oppfatninger med konsekvenser for hans eller hennes jobbtrivsel, arbeidsytelser og helse. Det er slik at de ytre påvirkningene blir oppfattet, vurdert og reagert på, og dermed oppstår den tredje typen arbeidsforhold som er følgetilstander, utfall og resultater av samspillet mellom ytre påvirkninger og individkjennetegn. Begrepet psykososialt arbeidsmiljø kan skape inntrykk av at det handler om forhold som er utenfor individet. For å unngå denne misforståelsen, ønsker jeg å påpeke at i denne oppgaven handler det psykososiale arbeidsmiljøet om psykologiske og sosiale faktorer som forekommer innenfor sosiale arenaer, og som den enkelte arbeidstaker fortolker med utgangspunkt i dennes individuelle kjennetegn, med konsekvenser for blant annet jobbtrivsel, ytelse (Skogstad & Harris, 2021, s. 18) og i denne studien, motivasjon.

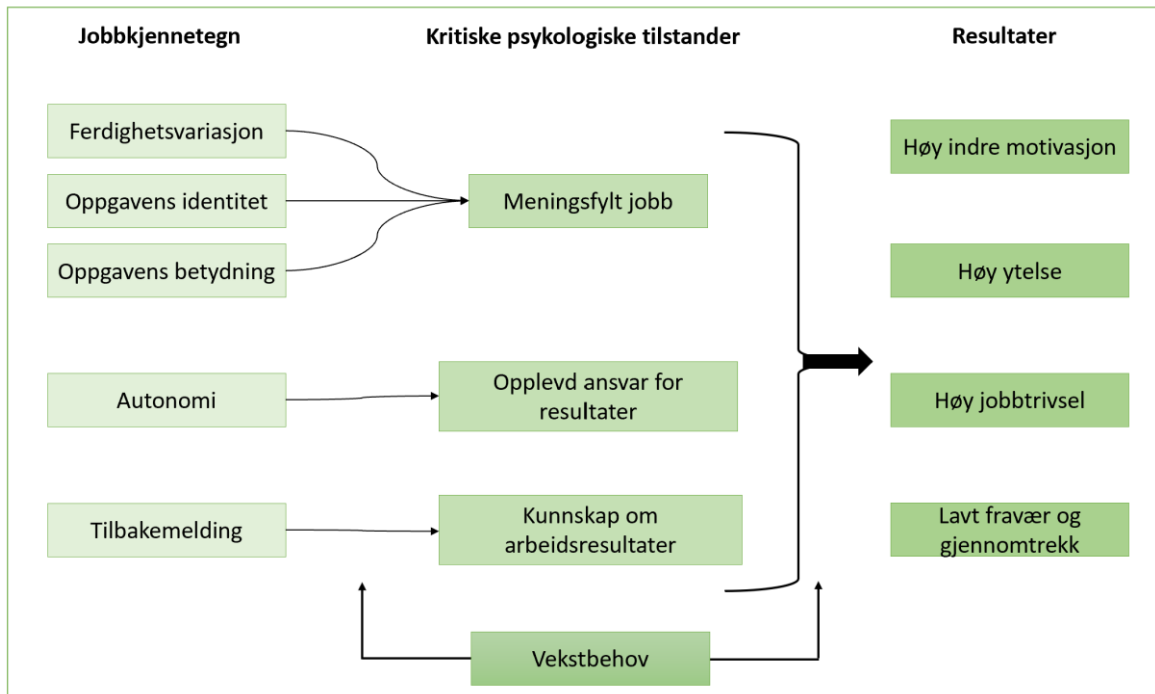
2.1.1 Psykologiske jobbkrav

Psykologiske jobbkrav er et begrep som forskere Einar Thorsrud og Fred Emery presenterte på 1970-tallet i et samarbeidsprosjekt mellom LO og NAF (1970). De påpekte at ansatte hadde andre behov og krav som de ønsket å oppfylle gjennom sitt arbeid, enn de som var spesifisert i arbeidsavtalene. Forskerne presenterte seks generelle psykologiske jobbkrav som har en sammenheng med arbeidsoppgaver. Kravene omhandler om ansattes behov for et variert innhold i jobben som krever mer enn arbeidstakerens utholdenhet, behov for kontinuerlig læring i jobben, behov for å ta beslutninger på et område som arbeidstakeren kan kalle sitt eget, behov for anseelse med en viss grad av mellommenneskelig støtte og respekt på arbeidsplassen, behov for å se sammenheng mellom arbeidet og omverden slik at arbeidet kan oppleves å være nyttig eller verdifullt og til slutt, et behov for å se at jobben er forenlig med ønskelig fremtid uten at avansement er nødvendig (Thorsrud & Emery, 1970, s. 19; Skogstad & Harris, 2021, s. 21; Pedersen, 2002, s. 34).

Utarbeidelsen av Arbeidsmiljøloven (1977) har blitt påvirket av disse psykologiske jobbkravene. Skogstad og Harris (2021, s. 20) ser på de psykologiske jobbkravene som en motiverende behovsmodell for de ansatte, der grunnleggende, allmennmenneskelige behov må imøtekommes for at ønskelige tilstander som trivsel og velvære skal oppnås. En annen anerkjent modell som legger vekt på hvilke kjennetegn en jobb har og hvilke psykologiske tilstander fremmer en del positive resultater, er jobbkjennetegnmodellen for arbeidsmotivasjon utformet av J. Richard Hackman og Greg R. Oldham i 1976.

Jobbkjennetegnmodellen

Hackman og Oldham argumenterte for at den mest effektive måten å motivere individer på, er gjennom en optimal utforming av jobber (Hackman & Oldham, 1976 i Gagné & Deci, 2005, s. 342). Dermed utviklet de en modell som innebærer noen psykologiske aspekter i et arbeidsmiljø. Det sosiale aspektet er mindre synlig, men drøftingsdelen argumenterer for at studiens funn peker på viktigheten av mellommenneskelige relasjoner for ansattes psykologiske tilstand. Det grunnleggende nivået består av fem kjerne dimensjoner som utløser tre psykologiske tilstander hos individet. Disse psykologiske tilstandene kan lede til en rekke personlige og arbeidsrelaterte resultater. Ansattes individuelle behov for vekst og utvikling forankrer forholdet mellom jobbens kjennetegn og psykologiske tilstander, og forholdet mellom psykologiske tilstander og resultater (Hackman & Oldham, 1976, s. 255). Modellen forutsetter at arbeidstakeren opplever positiv effekt i den grad at personen lærer at han eller hun har prestert godt på en oppgave som den ansatte bryr seg om. Denne positive effekten fungerer som stimuli. Dette gir en indre belønning og derfor vil den ansatte fortsette å prestere godt. Dersom arbeidstakeren ikke klarer å prestere, vil ikke han eller hun erfare den indre forsterkende tilstanden, og dermed prøve hardere neste gang for å gjenvinne belønningen (Hackman & Oldham, 1976, s. 258). Dermed kan ansattes behov for vekst og utvikling bli sett på som en pådriver i prosessen. Siden mennesker har ulikt behov for personlig vekst og derfor vil personer med stort vekstbehov



Figur 1: Jobbkjennetegnmodellen, Fra «Motivation through the design of work: Test of a theory» av J. R. Hackman & G. R. Oldham, 1976, *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, s. 256. Copyright 1976 Academic Press. Inc.

i større grad enn andre være motiverte når de fem jobbkjennetegnene er til stede (Skogstad & Harris, 2021, s. 22). Dette er illustrert i figur 1.

Å oppleve arbeidet som meningsfullt, å erfare å ha ansvar overfor arbeidets resultater og ha kunnskap om disse arbeidsresultatene er tre kritiske psykologiske tilstander. De jobbkjennetegnene som bidrar til opplevelse av arbeid som meningsfull er variasjon av ferdigheter, oppgaveidentitet og oppgavens betydning. (Hackman & Oldham, 1976, s. 256, 257; Skogstad & Harris, 2021, s. 21). Dette betyr at en oppgave som krever at den ansatte engasjerer seg i aktiviteter som utfordrer hans eller hennes ferdigheter, bidrar til en opplevelse av arbeidet som meningsfullt. I tillegg vil det å kunne gjennomføre et arbeid fra start til slutt slik at arbeidstakeren identifiserer seg med utfallet, og jobbens substansielle betydning for andre mennesker også bidra til opplevelse av mening. Autonomi i arbeidet fører til opplevd ansvar for resultater. Dersom en oppgave krever høy grad av autonomi, vil dens resultater avhenge av den ansattes egen innsats, initiativer og beslutninger. Dermed er tilbakemeldinger som gir den ansatte kunnskap om hans eller hennes arbeidsresultater viktig. Disse kan handle om arbeidstakerens effektivitet eller ytelse på jobben (Hackman & Oldham, 1976, s. 258).

Resultatene fra de kritiske psykologiske tilstandene vil variere. Graden av utfallet indre motivasjon er spesielt viktig, fordi den fokuserer på forholdet mellom effektive prestasjoner og selvpålagt følelsespreget belønning. Resultatet indre motivasjon avhenger av ansattes behov for vekst og utvikling. For eksempel dersom en arbeidstaker ikke har sterkt behov for vekst og utvikling, vil ikke hans eller hennes følelser avhenge av hvor godt arbeidet er utført (Hackman & Oldham, 1976, s. 259). Andre resultater presentert i modellen er høy ytelse og jobbtrivsel og lavt fravær og gjennomtrekk (Skogstad & Harris, 2021, s. 21).

2.1.2 Trivsel

Begrepet trivsel kan fremstå som et enkelt begrep i første omgang. Alle har en forståelse av hva «å trives» betyr (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 67). På engelsk betegnes trivsel på arbeidsplassen som «job satisfaction», og dermed har trivsel på arbeidsplassen samme betydning som det norske ordet, jobbtilfredshet (Vik, 2010, s. 151). Jobbtilfredshet har fått en vitenskapelig interesse siden 1930 årene og er et viktig tema innenfor områdene psykologi, sosiologi, økonomi og ledelse. Fra den tiden til i dag, har det blitt utformet mange modeller som har forsøkt å forme jobbtilfredshet. Forskere har imidlertid utarbeidet noe ulike forståelser, siden arbeid ikke utgjør en enhet, men et system som består av mange forskjellige elementer, der hver av elementene er kilde til et annet aspekt ved jobbtilfredshet (Thomas, Bubolt & Winkelspecht, 2004 i Wyrwa & Kaźmierczyk, 2020, s. 138). Det ser ut til at forskere er enige om at trivsel handler om i hvilken grad den ansatte liker og er tilfreds med eller misliker og er utilfreds med arbeidet (Spector, 1997 i Vik, 2010, s. 151). I tillegg er det enighet i forskningen om at jobbtilfredshet reflekterer glede og positive emosjoner som stammer fra den ansattes arbeidserfaring (Aslamiah, 2018, s. 123). Det er også slik at en lærer kan oppleve trivsel med arbeidet som en generell trivsel,

eller noe mer spesifikt, som tilfredshet med et aspekt ved arbeidet (Moe, Pazzaglia & Ronconi i Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 67), for eksempel timeplanen.

Generelt viser forskning at lærernes trivsel er høy, men den viser også at høy generell trivsel kan være kombinert sammen med lav tilfredshet av enkelte aspekter i arbeidet (Mertler, 2007; Butt et al., 2005 i Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 68). Dette kan skape en utfordring for skolen ettersom forskere har funnet at lærerens jobbtfredshet har enten en positiv eller negativ effekt på organisasjonens funksjon. Lærerens trivsel ser ut til å påvirke lærerens kvalitet i arbeidet og produktivitet. I tillegg har deres trivsel også en betydning for undervisningens kvalitet (Chamundeswari, 2013 i Aslamiah, 2018, s. 124; Luthans, 1992 i Aslamiah, 2018, s. 124). Forskere Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2012) har gjennomført en intervjustudie med 36 lærere fra barne- og ungdomsskolen i Midt-Norge og funnet at trivselen er høy blant lærere. I tillegg har de oppdaget ulike kilder til lærernes trivsel: samværet med elevene, erfaring med å mestre undervisningen, variasjon i aktiviteter og arbeidsoppgaver, autonomi og samvær og samarbeid med kolleger (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 68-75). Resultatene av denne studien knytter de til gleden ved undervisningen, forhold som ligger utenfor den enkelte skolen som skolereformer og skoleinterne forhold som inkluderer relasjoner til blant annet kolleger og ledelse (Dinham & Scott, 1998 i Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 80). I drøftingskapittelet vil tidligere forskning på lærernes trivsel bidra i drøftingen av funn i min studie.

2.2 Selvbestemmelsesteori

Denne studien beskriver motivasjon basert på selvbestemmelsesteorien (self-determination theory), presentert av Deci og Ryan allerede i 1975 og senere i 1980 (Vellerand, 2000, s. 312). Disse forskerne forklarer at det å være motivert handler om «to be moved to do something», og dermed vil en umotivert person mangle følelsen av drivkraften eller inspirasjonen til å handle (Ryan & Deci, 2000, s. 54). De argumenter for at nivået av motivasjon er varierende, i tillegg til at det finnes ulike typer motivasjon. Motivasjonstypen avhenger av personens underliggende holdninger og mål. For eksempel kan en lærer være høyt motivert for å undervise, fordi hun eller han opplever faget som interessant, eller at han eller hun ønsker å bli anerkjent for sin undervisning enten av ledelsen eller av elevene. Dermed, ifølge selvbestemmelsesteorien, finnes det flere typer motivasjon som avhenger av ulike årsaker eller mål som gir opphav til handling.

2.2.1 Indre og ytre motivasjon

Selvbestemmelsesteorien skiller mellom en indre og en ytre motivasjon. Indre motivasjon referer til den typen handling som oppstår fordi handlingen i seg selv er interessant eller gir glede. Denne handlingen er autonom fordi personen utfører en aktivitet helt frivillig (Gagné & Deci, 2005, s. 334). En indre motivert person vil ha et høyere nivå av

tilfredstillelse, interesse og uholdbarhet i aktiviteter enn en person som er ytre motivert. I tillegg bidrar indre motivasjon til læring og kreativitet av høy kvalitet som betyr at en indre motivert ansatt vil utføre en aktivitet mer for sitt eget skyld enn for noen ytre effekter. Ytre motivasjon er en kontrast til dette og krever en instrumentell sammenheng mellom aktiviteten og konsekvensene av denne aktiviteten. En ytre motivert person er kontrollert av en følelse av press og en følelse av å måtte engasjere seg i handlingene. Denne personen vil oppleve tilfredstillelse fra de ytre konsekvensene som en handling fører til, og ikke av selve aktiviteten (Ryan & Deci, 2000a, s. 55; Ryan & Deci, 2000b i Mielniczuk & Laguna, 2016, s. 27).

Indre motivasjon er viktig, men de fleste handlingene til menneskene er ikke indre motivert. Sosiale krav og roller krever at individer tar ansvar for oppgaver som ikke har en indre interesseverdi hos den enkelte. Derfor skiller selvbestemmelsesteorien mellom ulike typer ytre motivasjon og mellom internalisering og integrering av verdier eller reguleringer som finnes i en organisasjon. Dette kan bli sett på som en skala som forklarer i hvor stor grad en type motivasjon er autonom, eller kontrollert (Gagné & Deci, 2005, s. 334). Rigby og Ryan (2018, s. 137) presenterer en forenklet modell av denne motivasjonsskalaen. Den laveste motivasjonen en person kan oppleve er amotivasjon. Amotivasjon er et resultat av å ikke kunne finne noe verdi eller interesse i aktiviteten, eller å ikke føle seg dyktig nok i jobben sin. Amotivasjon er forbundet sammen med dårlig velvære og ytelse på en rekke resultater (Vellerand, 1992, i Rigby & Ryan, 2018, s. 136). En annen type ytre motivasjon som også er lav og er ytre kontrollert, karakteriseres av *ytre press*, både i negativ og positiv form, som straff og ros. Denne typen motivasjon kan ha en kortsiktig effekt, men individer som føler ytre press presterer dårligere og velger ofte den letteste løsningen til ethvert mål. Videre, presenterer forskere *internt press* som individene selv skaper og er preget av bekymringer for anerkjennelse, vedlikehold av selvtillit og skam eller skyldfølelse. Som en kontrast til lav motivasjon, vil høy motivasjon være til stede når individet søker etter mål og verdier av personlig betydning. En person som er høyt motivert vil ha integrert organisasjonens verdier til sine egne, slik at de oppleves å komme fra selvet individet (Deci & Ryan, 2000, s. 60). Det vil si at den ansatte har identifisert seg med arbeidets verdier og individets og organisasjonens mål møtes. Da forstår personen arbeidsaktivitetens autentiske verdi og dens viktighet. Dermed er personen på veg til å oppleve en hel autonom motivasjon, som er indre motivasjon.

2.2.2 Autonomi, tilhørighet og kompetanse

Ifølge selvbestemmelsesteorien er en tilfredstillelse med autonomi, kompetanse og tilhørighet tre psykologiske behov som den ansatte burde oppleve på en arbeidsplass. Studier har vist at tilfredstillelsen av disse psykologiske behovene kan resultere både i ansattes bedre ytelse og velvære både på personlig og mellommenneskelig plan (Deci &

Ryan, 2012, s. 425). Selvbestemmelsesteorien definerer autonomi som et behov for å føle seg psykologisk fri og handle med følelse av eierskap til sin atferd (Deci & Ryan, 2000 i Smeets, Hoefsmit & Houkes, 2019, s. 798). Veiledere vil kunne støtte ansattes behov for autonomi når de bidrar til at hverdagslige arbeidsoppgaver føles meningsfulle og viktige for de ansatte. Selv om en del av arbeidsoppgavene kan være forutbestemte av overordnede, kan den ansatte oppleve autonomi når årsakene til å handle er klare og aksepterte. Hvis den ansatte har en grunn og følelse av hensikt med det han eller hun gjør, kan autonomibehovet oppfylles, selv om oppgaven ikke gir en indre glede. Tilhørighet er forstått i denne teorien som et behov for å tilhøre til noe og bety for noen andre. Ansatte har et behov for å føle tilknytning og støtte, noe som de kan oppleve gjennom følelse av å være respektert, bli satt pris på og inkludert på alle nivåer i organisasjonen. Kompetansebehovet er også kalt for behovet for mestring. Dette behovet handler om følelsen av effektivitet, suksess og utvikling. Ansatte ønsker å føle at de har det de trenger for å lykkes med sine hverdagslige oppgaver. Dette kan være for eksempel ressurser, ferdigheter og ekspertise. I tillegg har mennesker et ønske om å kontinuerlig forbedre sine evner, slik at det gir en følelse av utvikling mot deres karrieremål. Derfor er det viktig at ledelsen ikke kun forsikrer de ansatte muntlig om at de mestrer deres arbeid, men også gir de ansatte mulighet til å håndtere nye utfordringer, og lar dem forutse vekst og utvikling i arbeidet (Rigby & Ryan, 2018, s. 139).

Tilfredstillelsen av hvert enkelt behov har et direkte forhold til positive utfall for organisasjonen og individene. Sterk tilfredstillelse av grunnleggende behov resulterer blant annet i tillit i samarbeidet, opplevd kvalitet på tilbakemeldinger fra ledelsen, følelse av trygghet, tilfredstillelse av lønn og fordelene, og en generell jobbtilfredshet (Deci et al., 1989 i Rigby & Ryan, 2018, s. 139).

2.3 Mestringsforventning

Teorien om mestringsforventning er utviklet av Albert Bandura. Den handler om menneskets forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17). Denne forventningen har en betydning for menneskets tankemønster, følelser, motivasjon og atferd. Forventninger om å mestre styrer både individets handlingsvalg, innsats og utholdenhet når vanskelige situasjoner oppstår. I tillegg viser tidligere forskning om at personer som har høye forventninger om å mestre, vil ha større mot og vil velge å møte utfordringer. Det er slik at mennesker velger aktiviteter som de har tro på at de vil mestre, og unngår aktiviteter som de har lave mestringsforventninger til (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 31).

Denne teorien inngår også i en mer omfattende teori som kalles for *sosial kognitiv teori*. Sosial kognitiv teori handler om at et menneske er i stand til og er motivert for å ta styring over sitt eget liv. Dermed er ikke mennesket kun et produkt av miljøet, men er også i

stand til å påvirke sin egen livssituasjon. Et individ kan handle intensjonalt, som ifølge Bandura handler om å være agent i sitt eget liv, og dermed betegner han dette som *human agency*. For eksempel kan en lærer sette egne mål for dagen, vurdere hvordan disse målene skal oppnås, hvilke hjelpemidler som skal brukes og vurdere til slutt sitt arbeid. Mestringsforventninger er ifølge denne teorien viktig for at individet skal arbeide systematisk og målbevisst for å oppnå målene. Troen på at én kan oppnå bestemte mål er viktig for individets valg og motivasjon, og er dermed avgjørende for at mennesker skal kunne være agenter i sitt eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 29).

Bandura beskriver at mestringsforventningsteorien anerkjenner mangfoldet av menneskelige evner. Mestring er disse evnene der kognitive, sosiale, emosjonelle og atferdsmessige ferdigheter må organiseres og arrangeres på en effektiv måte for å kunne tjene ulike formål. Det er en forskjell mellom å ha ulike ferdigheter og å kunne innlemme dem inn i ulike handlinger for å så kunne prestere på høyt nivå under vanskelige omstendigheter. Ferdigheter kan fort bli styrt av tvil. Derfor kan til og med talentfulle individer prestere dårlig, dersom de har en underliggende tvil på sine ferdigheter. Effektiv handling krever både ferdigheter og mestringstro (Bandura, 1997, s. 37). Ifølge teorien, vil mestringsforventning variere med hvilke oppgaver den ansatte blir bedt om å utføre, hvor lang tid den ansatte kan bruke på å utføre oppgaven, hvilke hjelpemidler som er til rådighet og hvilke arbeidsforhold de har (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18).

Det er også slik at mennesker kan oppleve å ha ulike kilder til mestringsforventning. Ifølge teorien er autentiske mestringserfaringer den viktigste kilden. Den handler om tidligere erfaringer med å mestre ulike oppgaver som ligner på de som individet står overfor. Slike erfaringer øker forventninger om å mestre liknende utfordringer. Erfaringer med å mislykkes kan svekke denne forventningen. Mennesker som blir aldri utfordret, og dermed ikke har erfaring med å lykkes på grunn av anstrengelser, vil bli lett fortvilet og gi opp når de møter på utfordringer. En annen kilde til mestringserfaring er vikarierende erfaringer. Dette er erfaringer som kommer fra å observere personer som presterer og som er signifikante for individet selv. Selv om personen selv ikke har en autentisk erfaring med å mestre en oppgave, kan hans eller hennes tro på sin mestring økes dersom personen har observert at andre lykkes med den samme typen oppgave. Verbal overtalelse i form av oppmuntring eller støtte er også en kilde til individets forventning om å mestre. Individet kan oppfatte oppmuntring som et tegn på at andre har tro på hans eller hennes mestring. I tillegg har fysiologiske og emosjonelle reaksjoner også en betydning for mestringsforventning. Gode og vonde følelser er lagret som mentale representasjoner og som vekkes når individet befinner seg i lignende situasjon som den gangen disse følelsene oppstod. Glede eller stolthet kan være en reaksjon som øker ansattes forventninger om å mestre situasjonen og dermed setter i gang gode læringsprosesser (Bandura, 1989, s.

733, Bandura, 2012, s. 11, 13; Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 34; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20).

2.4 Læring og utvikling

Et sentralt tema i denne oppgaven er også lærernes læring og utvikling. Studien peker på at lærere ser på sine læringsmuligheter som viktig for deres opplevelse av et godt psykososialt arbeidsmiljø. Blant annet påpekte informantene at sterkt faglig miljø og skoleledelsens støtte er viktig for deres utvikling av egen kompetanse. Derfor fremstår læringsteoriene om praksisfellesskap, kunnskapsdeling og lærernes nærmeste utviklingszone å være sentrale for oppgavens drøfting av funnene.

Forskere har ulike definisjoner av læringsbegrepet, men det er en felles oppfattelse at læring skaper relativ varige endringer hos den enkelte. Læring setter den lærende i stand til å handle annerledes i møtet med omverden. For eksempel definerer Knud Illeris læring som en prosess hos levende organismer som fører til varig kapasitetsendring og som ikke skyldes kun glemsel, biologisk modning eller aldring (Illeris, 2006 i Wahlgren, 2010, s. 44). I tillegg til at endringer er varige, legger Mads Hermansen til i sin definisjon av læring at disse er basert på erfaring, undervisning og øvelse (Hermansen, 2005 i Wahlgren, 2010, s. 44).

Det er vanlig å skille mellom formell, ikke-formell og uformell læring når det gjelder voksnes læring. Den formelle læringen skjer i en sammenheng der den lærende oppnår en formell kompetanse, for eksempel en mastergrad i geografi. Den ikke-formelle læringen foregår i sammenheng der læringen er systematisk, men ikke gir en formell kompetanse. Dette kan være kurs på arbeidsplassen om hvordan den ansatte skal håndtere stress. Den uformelle læringen er ikke organisert og styres av den enkelte, for eksempel kan en lærer velge å lese seg opp på en ny kompetansereform (Merriam & Baumgartner, 2020, s. 24; Wahlgren, 2010, s. 45). I tillegg kan læring være siktet og er dermed bevist og har en hensikt, og den kan også være tilfeldig som et resultat av dagligdagse handlinger (Wahlgren, 2010, s. 45).

2.4.1 Praksisfellesskap

Praksisfellesskap er en teori om læring, som ifølge Wenger er ment å være et supplement til andre læringsteorier. En grunnleggende antakelse er at i sosial praksis er engasjement den grunnleggende prosess der mennesker lærer, og dermed er det praksisfellesskapet en forsker burde analysere, og ikke individer eller sosiale institusjoner (Wadel, 2002, s. 417). Praksisfellesskap er et sosialt fellesskap som består av to eller flere personer. I dette fellesskapet deler disse personene sine kunnskaper og er en forutsetning for at læring skal kunne skje gjennom praksis (Lave & Wenger, 1991 i Lysø, 2013, s. 348). Relasjonene danner uformelle grupper som deler interesser, utfordringer, ekspertiser eller felles

engasjement overfor noe. Deltakerne i et praksisfellesskap vet hvem som tilhører fellesskapet, de vet hva andre vet, kan og hvordan de kan bidra. Praksisfellesskap handler også om erfaring, ettersom alle har deltatt og deltar i mange ulike typer fellesskap, for eksempel familie, klasse eller en avdeling på jobben (Wadel, 2002, s. 417). Det er også viktig å påpeke at ifølge forskere Lave og Wenger, skiller praksisfellesskap seg både fra en gruppe og nettverk. Et praksisfellesskap kan utvikles i begge typer samhold, men det innebærer at det er ut fra andre hensikter enn det opprinnelige målet. Også i ulike nettverk og grupper kan ulike praksisfellesskap oppstå, men dette innebærer at relasjonene og samspillet går på tvers av strukturen i nettverket (Lysø, 2013, s. 357).

Læring i det sosiale fellesskapet er omtalt som situert læring og skjer i sammenheng med situasjonen den forekommer i (Lave & Wenger, 1991 i Lysø, 2013, s. 349). Kunnskapen ligger i selve handlingen, i språket og i relasjonene i fellesskapet. Denne teorien understreker at dersom en person ønsker å utvikle tilhørighet til et fellesskap, er det viktig å identifisere seg med dette fellesskapet. I tillegg, for situert læring, forekommer læring i et samspill mellom menneskene og derfor må personen være en aktiv deltaker. Situert læring i praksisfellesskap legger også mer fokus på uformelle situasjoner enn formelle situasjoner (Lysø, 2013, s. 352).

2.4.2 Kunnskapsdeling

Nonaka og Takeuchi har i 1995 utviklet en kunnskapsdelingsmodell som kalles for SECI-modell og representerer hvordan kunnskapsutvikling kan skje i arbeidsfellesskap. Den representerer fire kjerneprosesser; sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering. Denne modellen kan også bli sett på som individets internaliseringsprosess av taus kunnskap. Taus kunnskap er kunnskap som styrer individets atferd, uten at den er lett tilgjengelig for introspeksjon av personen selv eller andre (Von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2000 i Hoe, 2006, s. 494). Dette er personlig kunnskap som er en del av individuelle erfaringer. For eksempel kan taus kunnskap være i form av en «magefølelse» eller intuisjon. Derfor kan slik kunnskap være vanskelig å erstattes, læres bort og beskrives til og med av personen som besitter denne kunnskapen (Hoe, 2006, s. 494).

Selve modellen er utformet som kontinuerlig samspill mellom taus og eksplisitt kunnskap som resulterer i ny kunnskap. Første prosessen, sosialisering handler om å dele sin tause kunnskap med andre. Prosessen fører videre til eksternalisering der ansatte artikulere taus kunnskap. Det vil si at den tause kunnskapen blir eksplisitt ved bruk av begreper og metaforer. Kombinerings er neste steget i prosessen. Der deles den eksplisitte kunnskapen på tvers av team og for eksempel skoletrinn. Eksternalisert kunnskap er i utgangspunktet for kunnskapsdeling på organisasjonsnivå, derfor burde ledelsen tilrettelegge for kunnskapsdeling i sine organisasjoner. Internalisering er siste delen av prosessen og

handler om å innlemme ny eksplisitt kunnskap i sin tause kunnskapsbase og gjøre den til sitt eget (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 174-178).

2.4.3 Den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging

For å beskrive barns utvikling og deres kompetanse, introduserte Vygotsky (1978, 1986 i Moen, 2013, s. 257) begrepene *aktuelle utviklingsnivået* og *den nærmeste utviklingssonen*. Han påstod at når et barn befinner seg på det aktuelle utviklingsnivået, vil barnet klare seg selv uten hjelp fra voksne eller andre. Kunnskapene og ferdighetene til barnet på dette nivået er internalisert og automatisert. Han påpekte at barn har også potensielle utviklingsnivå, derfor introduserte han begrepet den nærmeste utviklingssonen. Det handler om avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået der barnet kan løse oppgaver selvstendig, og det potensielle utviklingsnivået der barnet har behov for hjelp, for å kunne løse et problem. Det er en forutsetning for at barnet skal kunne utnytte sitt fulle potensial og dermed utvikle seg, må en voksen eller en mer kompetent person bidra med hjelp. Sammen med andre kan barnet prestere mer, enn det kan klare alene (Moen, 2013, s. 258).

Begrepet stillasbygging har hentet sin inspirasjon fra bygningsbransjen der stillas skal settes opp for at håndverkere skal kunne utføre oppgaver som ellers hadde ikke vært mulig å gjennomføre. Stillaset skal gi støtte samtidig som det er et verktøy som utvider arbeidsmulighetene til arbeiderne, og når oppgavene er utført, tas stillaset vekk. I sosiokulturell teori, der språk ses på som redskap i læring og utvikling, blir lærere sett på som slike stillas for elevene sine. Tilbakemeldinger er et eksempel på hvordan lærere fungerer som en stillas (Moen, 2013, s. 259).

3. Metode

Hovedtema i dette kapitlet er valg av metodikk, praktisk gjennomføring av intervjuene, bearbeiding av data, kvalitet og etiske betraktninger. Under det første temaet gir oppgaven en begrunnelse for valget av kvalitativt forskningsdesign og semistrukturert. Det andre temaet beskriver utvalget, gjennomføringen av intervjuene og analysen. Neste tema omhandler bearbeiding av data og analyse. Avslutningsvis beskriver oppgaven studiens kvalitet og hvilke etiske valg har blitt tatt. Først og fremst vil jeg innlede dette metodekapitlet med å informere leseren om min forforståelse og vitenskapsteoretisk forankring og dermed også reflektere over hvordan dette har bidratt til studiens forskningsperspektiv. Tanken med denne framstillingen av metoden er å gjøre forskningsprosessen så etterprøvable som mulig, i tillegg til at framstillingen fremstår transparent.

3.1 Valg av metodikk

Det som har styrt retningen av min metodiske tilnærming har vært studiets tema og mitt ønske om å kunne beskrive individuelle perspektiver og erfaringer, istedenfor å gi en generell oversikt over arbeidsmiljø på videregående skoler. Dette forskningsperspektivet har resultert i problemstillingen «Hvilke elementer fremhever lærere og ledere på videregående skoler som viktig for et godt arbeidsmiljø?». For å besvare problemstillingen har jeg valgt å benytte semistrukturerte kvalitative intervju.

3.1.1 Forskerens betydning

Forforståelse

Forskerens kunnskapssyn har betydning for hvordan data samles og hva som blir lagt vekt på i analysen (Ellingsen & Drageset, 2010, s. 332), i tillegg til at forforståelse er nødvendig for å forstå virkeligheten (Johannessen Tufte & Christoffersen, 2016, s. 34). Forforståelse kan påvirke hva forskeren legger merke til, og hvordan disse observasjonene tolkes. Selv om min forståelse av temaet har utviklet seg gjennom forskningsprosessen, hadde jeg med meg en forforståelse i starten av prosjektet. Denne forforståelsen tok utgangspunktet i teoriene om motivasjon og tidligere forskning som har skapt noen antakelser om lærernes virkelighet og deres arbeidsplass. Likevel har jeg ikke noe erfaring med å være en lærer, eller jobbe på en skole. Ettersom det er fem år siden sist jeg fikk på en videregående skole selv, kan jeg fortsatt relatere meg til elevrollen. Dermed har jeg en forståelse av relasjonen mellom en lærer og en elev. For å unngå at min erfaring styrte forskningens retning, unngikk jeg å stille direkte spørsmål om elever. Dette temaet ble tatt frem av informantene selv. Det kan også hende at mitt ståsted og den minimale relasjon til en videregående skole som arbeidsplass, bidro til at jeg kunne fange ulike aspekter ved et godt arbeidsmiljø, uten å være selektiv i mine oppfatninger. Jeg har vært klar over at en forsker gjør en

selektiv tolkning når hun eller han arbeider med analyse og konklusjon (Johannessen et al., 2016, s. 36). Derfor kan det hende at hvis noen gjennomfører samme forskning på nytt, vil denne forskeren komme frem med annerledes funn enn det som er presentert i denne oppgaven.

Vitenskapsteoretisk forankring

Min vitenskapsteoretiske forankring er fenomenologi, og dette har påvirket blant annet hvilken informasjon jeg var ute etter (Thagaard, 2013, s. 37). Som Johannessen, Tuft og Christoffersen (2016, s. 78) skriver, betyr en fenomenologisk tilnærming «å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen.». Som forsker har jeg vært opptatt av informantens subjektive opplevelse av et godt arbeidsmiljø og forsøkt å oppnå en forståelse av informantenes mening som er forankret i deres erfaringer. Mitt valg av forskningsmetode har bidratt til at jeg som forsker har kunne være åpen for informantenes erfaringer, og dermed forstå fenomenet «et godt arbeidsmiljø» ut ifra deres egne beskrivelser og opplevelser. Siden fenomenologien bygger på en forståelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45 i Thagaard, 2013, s. 40), vil fenomenologisk orienterte forskere påpeke trekk som er felles ved de erfaringer som deltakerne i et prosjekt forteller. Dermed vil de felles erfaringene gi grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer (Thagaard, 2013, s. 40). Et godt arbeidsmiljø kan oppleves individuelt ut fra individets interesser, bakgrunn og forståelse (Johannessen et al., 2016, s. 40). Derfor, i tillegg til å se på fellestrekkene, strekker jeg min interesse litt lenger og er jeg oppmerksom på ulikheten mellom ledelsens og lærernes opplevelser av et godt arbeidsmiljø.

3.1.2 Kvalitativt forskningsdesign

I samfunnsforskning kan man skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskning som to ulike måter å framskaffe informasjon om samfunnet på (Tjora, 2017, s. 24). Den sistnevnte metoden handler om å samle inn et stort materiale for å lese av sammenhenger og tendenser (Johannessen et al., 2016, s. 93). Meningsmålinger og spørreskjemaer er eksempler på slike kvantitative metoder (Hoffmann, 2013). Etersom oppgaven forsker på arbeidsmiljø og motivasjon, hadde det vært mulig for meg å velge en kvantitativ metode. Ved å bruke spørreundersøkelser i denne oppgaven, kunne jeg ha fått mange individuelle svar basert på ferdige svaralternativer. For eksempel ved å stille spørsmål som «i hvor stor eller liten grad opplever du arbeidsmiljøet som godt ...» hadde det vært mulig å kartlegge hvor mange lærere opplever et godt arbeidsmiljø.

Denne oppgaven ønsker derimot å avdekke individuelle opplevelser og erfaringer som ikke er begrenset til målinger og faste svaralternativer. Grunnen til at jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ studie er fordi de fokuserer mindre på sammenhenger og tendenser, og mer på hvordan det enkelte mennesket oppfatter verden, hvilke relasjoner

som har betydning for oss (Hoffmann, 2013), og om det forekommer noen spesielle mønstre (Johannessen et al., 2016, s. 28). Kvalitativ forskning har en rekke tilnærminger. For å nevne noen metoder, kan forskere benytte seg for eksempel av intervjuer, observasjoner og dokumentanalyse (Tjora, 2017, s. 51, 113, 182). Intervjuer gir informantene en mulighet til å utdype sine holdninger og redegjøre hva som bidrar til å skape disse holdningene. I tillegg, identifisere tema og forhold som ikke var satt opp som spørsmål eller svaralternativer. Kvalitative intervjuer kan avdekke forhold som utgjør personavhengige aspekter og som forskeren ikke var klar over (Tjora, 2017, s. 30).

I denne oppgaven ønsker jeg å studere hva som oppfattes som et godt arbeidsmiljø blant respondentene. Jeg ønsker å finne ut om lærere opplever at deres motivasjon har en betydning for et godt arbeidsmiljø. Siden studien er fenomenologisk forankret, argumenter oppgaven for sine funn ut ifra respondentenes erfaringer av et godt arbeidsmiljø. Respondentenes forståelse og erfaringer har blitt samlet gjennom kvalitative, semistrukturerte intervjuer.

3.1.3 Kvalitative intervjuer

Det mest brukte metodologiske og forskningsmessige verktøyet i samfunnsvitenskap er intervju (Edwards & Holland, 2020, s. 582; Charmaz & Belgrave, 2008, s. 347). Dette er en metode som er sensitiv og som fanger opp erfaringer og opplevde meninger i individets hverdag (Kvale, 2007, s. 12). Det som karakteriserer kvalitative forskningsintervjuer er ifølge Kvale og Brinkmann (2009 i Johannessen et al., 2016, s. 143) en samtale med en struktur og et formål, og at de egner seg når forskeren vil undersøke meninger, holdninger og erfaringer. Samtalen bidrar til at forskeren kan forstå informantens livsverden (Johannessen et al., 2016, s. 143). Denne forståelsen er viktig dersom forskeren har en fenomenologisk tilnærming. Intervjumetodene er veldig fleksible og dermed kan deres struktur variere. Denne forskningsmetoden omfatter alt fra standardiserte telefonintervjuer til gjentatte dybdeintervjuer (Friberg, 2019, s. 124). Intervjuer gir også ofte raskt og billig tilgang til store mengder og ulike typer informasjon (Friberg, 2019, s. 124; Silverman, 2014, s. 169). Ønsket om å undersøke informantens livsverden og begrenset tidsperiode og økonomi, har vært rådende argumenter for mitt valg av kvalitativt intervju som forskningsmetode. I mine intervjuer ønsket jeg å få fram informantenes opplevelse av hva som er viktig i et godt arbeidsmiljø og hvilken rolle spiller motivasjon for arbeidsmiljøet.

Det er også viktig å påpeke at selv om bruken av intervju som forskningsmetode er svært populært, har denne metoden en del metodologiske og teoretiske utfordringer som forskere må være klar over (Nunokoosing, 2005, s. 698). Kritikken har blant annet synliggjort viktige begrensninger ved intervjubasert empiri og forskning (Friberg, 2019, s. 119). Informantene vil ikke alltid være ærlige, verken med seg selv eller med forskerne.

Hva informanten sier og gjør er situasjonsbetinget og selvrepresentasjoner kan fort forveksles med handlingsmotiver (Friberg, 2019, s. 119; Silverman, 2014, s. 14). I tillegg, selv om intervju burde være en samtale, vil de fleste intervjuene være en «enveis dialog», der informantens rolle vil være å svare på spørsmål som blir stilt av intervjueren (Brinkmann & Kvale, 2006, s. 164). Brinkmann og Kvale (2006, s. 164) skriver at «it is considered bad taste if interview subjects break with the ascribed role and by themselves start to question the interviewer». Det kan oppstå mange etiske utfordringer i relasjonen mellom forskeren og informanter, og dette går oppgaven nærmere inn på i kapittel 1.4.

3.1.4 Semistrukturert intervju

Det er flere grunner til at intervjuene i denne oppgaven er semistrukturerte, og ikke for eksempel strukturerte med faste svaralternativer. Det har vært viktig å utforske nyansene i opplevelser og erfaringer til informantene. Gjennom intervjuene ønsket jeg å blant annet oppdage og forstå hvordan informantene oppfatter sine relasjoner på arbeidsplassen og om dette har en betydning for arbeidsmiljøet. Det var også viktig at informantene brukte egne ord og erfaringer til å beskrive ulike situasjoner. Dette er ifølge Tjora (2017, s. 114) både i overensstemmelse med et fenomenologisk perspektiv og bruken av semistrukturert intervju, som han også kaller for dybdeintervju. Johannessen et al., (2016, s. 146) skriver at «et semistrukturert intervju eller delvis strukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmål, tema og rekkefølgen kan variere. Intervjueren beveger seg fram og tilbake.». Med semistrukturert intervju ønsket jeg å sikre meg at informantene ble stilt de samme spørsmålene. Samtidig var det sentralt for denne oppgaven at intervjuene ga rom for å gå dypere inn på tema som informanten selv påpekte som viktig, eller for å be om avklaring av utsagn.

Fordelen med intervjuer som ikke er fullt strukturerte, er at forskeren har mindre innvirkning på hvordan informanten svarer, og svarene viser hvordan informanten har forstått spørsmålene. Gjennom semistrukturerte intervjuer vil forskeren kunne få informasjon om forhold som er knyttet til informantens subjektivitet (Tjora, 2017, s. 114). Oppgaven er altså basert på den enkeltes personens opplevelser og forståelser av de gjeldende temaene. I tillegg til ønsket om å kunne bygge videre på informantens uttalelser, var det viktig for meg som første gangs intervjuer å ha et manus som ville være en støtte. Derfor har jeg valgt å benytte semistrukturerte intervjuer.

3.2 Praktisk gjennomføring

3.2.1 Utvalg og rekruttering

Rekruttering av informanter har vært en lang prosess, blant annet fordi mitt utvalg var basert på tilgjengeligheten av informantene. Ifølge Thagaard (2013, s. 61) er tilgjengelighetsutvalg «en formell henvendelse innenfor en setting hvor vi kan finne

potensielle deltakere». Mitt utgangspunkt var å intervju et helseforetak og undersøke hva et godt arbeidsmiljø kan være på en slik arbeidsplass. Dessverre fikk jeg veldig mange eposter med avslag, og de vanligste grunnene til det var høy smitte, travle dager og omstillingsprosesser. Jeg måtte søke etter informanter i en annen setting, derfor tok jeg et valg om å finne en annen type arbeidssted. Noen av kriteriene for valget av ny arbeidsplass var at det måtte være flere av dem, den befant seg i Trøndelag, var enkelt å komme i kontakt med og at det fantes en del forskning om disse arbeidsplassene fra før. Tidligere forskning kunne gi meg en oversikt over arbeidsmiljøsituasjonen og dermed bedre forståelse av arbeidsplassen til informantene. Jeg endte opp med å velge videregående skoler som arbeidssted. Jeg fant ut at lærere er den yrkesgruppen som opplever høyt trivsel på arbeidsplassen sin, og som opplever stort behov for autonomi (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 67, 73). Dette synes jeg var interessant, og dermed ønsket jeg å utforske hvilke elementer vil mine respondenter legge mest vekt på i sitt arbeidsmiljø.

Gjennom å ta kontakt med videregående skoler på epost ønsket jeg å opprette en formell kontakt med de personene som kunne presentere prosjektet mitt for relevante deltakere. Eposten inneholdte en kort beskrivelse av hva masterprosjektet gikk ut på, hvem jeg ønsket å intervju og at både skolene og informantene vil bli anonymisert. Ifølge Tjoras (2017, s. 41) beskrivelse av strategier for å avgrense et prosjekt, har jeg valgt å invitere deltakere til min forskning med utgangspunkt i kriterieutvalg. Dette valget har jeg tatt på bakgrunn av problemstillingen der målet er å forske på noe som er knyttet til deltakernes erfaringer og opplevelser. Et annet krav for å delta i prosjektet, var at informantene måtte jobbe som enten lærer eller skoleleder. På denne måten kunne jeg få kunnskap om arbeidsmiljø og nærvær til arbeidsplassen fra to ulike perspektiver. I tillegg hadde jeg et ønske om at informantene hadde ulik arbeidserfaring, men dette var ikke et krav. Etter en kort stund fikk jeg tilbake noen positive svar.

Til slutt endte jeg med åtte informanter fra tre ulike videregående skoler. I to av tre skolene kom jeg i kontakt med rektoren. I disse skolene ble vi enige om at noen i ledelsen skulle rekruttere informantene for meg. Jeg informerte dem at jeg var på utkikk etter fra to til tre lærere og en skoleleder. Den ene skolen valgte å sende min første epost videre til sine ansatte. På denne måten var det opp til den enkelte å ta kontakt med meg om de ønsket å delta. Jeg ble kontaktet av to frivillige med en kort beskjed om at de kunne stille som informanter. Senere takket jeg dem for at de tok kontakt med meg, informerte dem om at jeg ventet på å få godkjent prosjektet av NSD og at jeg vil kontakte dem igjen når dette var gjort. To uker senere hadde jeg fått godkjent masterprosjektet som også inkluderte informasjonsskrivet. Jeg sendte ut informasjonsskrivet både til de to enkelt personene som tok kontakt med meg på egen hånd, og til rektorene fra de andre skolene slik at de kunne få enda bedre oversikt over deltakelsen og sende den videre til relevante personer.

Oppgavens sluttresultat skiller seg noe fra temaet og problemstillingen i informasjonsskrivet. Grunnen til dette er at jeg har jobbet kontinuerlig med oppgaven og tilpasset problemstillingen og tema underveis i prosessen.

Følgende avsnitt presenterer informantene med fiktive navn for å sikre deres anonymitet og samtidig gi leseren mulighet for bedre forståelse av informantenes oppfattelse av et godt arbeidsmiljø. Fra *skole 1* intervjuet jeg én skoleleder, *Astrid* og én lærer, *Kjersti*. I *skole 2* gjennomførte jeg fire intervjuer, én skoleleder *Lisa* og tre lærere fra ulike avdelinger *Roar*, *Inger* og *Bjørn*. Denne skolen er en yrkesfaglig videregående skole derfor skiller den seg ut fra de to andre skolene, som også har studiespesialisering. Fra *skole 3* stilte to lærere opp som informanter, *Kari* og *Marit*. På grunn av tidsbegrensning, intervjuet jeg ikke en skoleleder fra skole 3.

3.2.2 Intervjuguide

For å kunne besvare problemstillingen om hvilke elementer lærere og ledere i videregående skoler fremhever som viktig for et godt arbeidsmiljø, var det naturlig å benytte seg av to ulike intervjuguider. Dermed ble det utarbeidet to semistrukturerte intervjuguider, vedlegg A og vedlegg B. Ved å intervjuere lærere ønsket jeg å samle deres oppfatning om arbeidsmiljø og hvilke elementer de mener er viktig i et slik miljø. Målet med å intervjuere ledelsen ved de ulike skolene var å få informasjon hvordan skolen jobber med å fremme lærernes opplevelse av et godt arbeidsmiljø, hvordan skolen oppfatter et godt læringsmiljø og legger til rette for dette.

De første spørsmålene i intervjuguiden handlet om informantens arbeidserfaring, alder og stilling. Slike enkle og konkrete oppvarmingsspørsmål kan bidra til å skape en trygghet hos informanten om at hun eller han behersker situasjonen (Tjora, 2017, s. 146). Videre i intervjuguiden ble informanten stilt ulike refleksjonsspørsmål som dannet kjernen i intervjuene. For å kunne sammenligne lærernes og ledelsenes oppfatning, var det veldig viktig at refleksjonsspørsmålene hadde samme tematikk. En sammenligning av svarene var viktig for senere analyse av datamaterialet, ettersom jeg ønsket å finne ut fellestrekk i respondentenes svar, samtidig avdekke mulige kontraster. Tema som gikk igjen i begge intervjuguidene handlet om arbeidsmiljø, nærvær til arbeidsplassen, motivasjon, fravær og koronapandemi. Disse temaene avdekket elementer som ser ut til å ha større betydning for respondentene, og dermed blir ikke fravær fra og nærvær til arbeidsplassen videre omtalt i denne oppgaven som hovedtema. Jeg inkluderte også spørsmål om koronapandemien og hvordan den har endret lærernes perspektiv på hva et godt arbeidsmiljø er. Ettersom nesten alle informantene mente at de ikke har opplevd noen endringer og det var ingen fellestrekk, valgte jeg å ikke inkludere dette videre i min analyse av funnene. I semistrukturerte intervjuene gikk strukturen ut på å ha kombinerte intervju spørsmål på en måte som senere muliggjorde en sammenligning av svarene og en

eventuell konklusjon. For eksempel ble alle informantene bedt om å beskrive hva de betegner som et godt arbeidsmiljø og hvordan et godt arbeidsmiljø kan praktiseres. Valget om å bruke semistrukturerte intervjuer som metode gjorde det mulig for meg å stille oppfølgingsspørsmål som kunne gå i dybden på det som ble sagt.

Avslutningsvis, for å normalisere situasjonen mellom meg som intervjuer og informanten, ble det stilt noen avrundings spørsmål. Informantene ble spurt om de selv ser noe forhold mellom arbeidsmiljø og motivasjon. Respondentene ble også bedt om å ramse opp de tre viktigste tingene ved et godt arbeidsmiljø, og til slutt, om det er noe annet de ønsket å ta opp.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

På grunn av koronapandemien, var jeg nødt til å bruke internett som verktøy for forskningen i større grad enn jeg hadde planlagt (Tjora, 2017, s. 48). Ettersom pandemien bidro til at mange yrker tok mer i bruk digitale verktøy og ansatte fikk god erfaring i kommunikasjonsplattformer som *Teams* og *Zoom*, var det også mange lærere som mente at det var enklere å møtes digitalt. I tillegg hadde mange av informanter travle dager, og dersom intervjuet skulle skje fysisk, måtte jeg ha ventet lengre for å gjennomføre samtalene. Siden oppgaven hadde en tidsfrist, valgte jeg å gjennomføre møtene digitalt. Åtte intervjuer foregikk digitalt gjennom programmet *Zoom* og *Teams*, som er godkjent av NTNU og NSD som verktøy for innsamling av personopplysninger. Det var variasjon i hvilke programmer informantene foretrakk, derfor ble ikke kommunikasjonsplattformen fast bestemt. Som informantene ble informert om både i informasjonsguiden og før intervjuet startet, tok jeg opp samtalene med en ekstern lydopptaker. Disse opptakene er slettet innen juni 2022.

Digitale intervjuer har både ulemper og fordeler. Blant annet påpeker Tjora (2017, s. 118) at intervjusituasjonen burde være preget av en avslappet stemning. Når intervjuet foregår digitalt, vil det være vanskelig for intervjueren å bestemme hvor informanten skal befinne seg under intervjuet. I et av mine digitale intervjuer valgte informanten å være på kontoret sitt. Gjennom kamera kunne jeg observere at informantens blick beveget seg mye i andre retninger enn pc-skjermen. Dette tolket jeg som om informanten ble forstyrret av medkolleger og andre ting som var i bakgrunnen. Digitale intervjuer kan også være attraktive forskningsmetoder, blant annet på grunn av effektiviteten, færre kostnader og større fleksibilitet (Archibald, Ambagtsheer, Casey & Lawless, 2019, s. 2). Dette var også fordeler som kom godt til nytte under forskningsprosessen. Videregående skolene var spredt i Trøndelag og ved å gjennomføre intervjuer digitalt, sparte jeg både tid og penger. Det samme gjelder mine informanter. Flexibiliteten bidro til at intervjuene kunne skje når informantene hadde ledig tid mellom andre hverdagslige aktiviteter.

3.3 Bearbeiding av data

3.3.1 Transkripsjon

Gjennomføringen av intervjuene var spredt over to måneder og dette bidro til at jeg fikk tid til å transkribere ferdig intervjuet før jeg gikk over til neste samtale. Transkripsjonsprosessen har vært lærerik, lang og krevende. Transkriberingsmetoden bidro til at jeg som lite erfaren intervjuer, kunne lære av mine egne feil som for eksempel slutte å stille ledende spørsmål, være mer tålmodig med å stille neste spørsmål eller tørre å stille flere oppfølgingsspørsmål som utdyper interessante temaer tatt opp av respondentene. Transkriberingsprosessen bidro til at jeg kunne være mer oppmerksom på sånne ting ved neste intervju, slik at jeg selv ble en bedre intervjuer. En slik læring bidro også til at jeg selv ble mer sikker på hva min rolle innebærer. Dette kan ifølge Thagaard (2013, s. 100) ha en betydning for selve intervjusituasjonen.

Transkriberingsprosessen var lang ettersom intervjuene varte fra 50 minutter til 75 minutter. Jeg valgte å følge Tjora (2018, s. 173) sitt råd om fullstendig transkribering av materialet, derfor tok transkribering av et intervju fire timer eller mer. Det var viktig for meg å transkribere alt siden jeg ikke visste hva som ville være relevant og hensiktsmessig på detaljnivå (Tjora, 2018, s. 173).

Å transkribere intervjuene var også krevende fordi jeg opplevde at å ta opp digitale samtaler med en ekstern lydopptaker ikke fungerte optimalt. Grunnen til dette var varierende lyd kvalitet fra Zoom og Teams. Dette gjorde det utfordrende å transkribere noen setninger og resulterte i at jeg valgte å ikke transkribere det jeg eventuelt måtte gjette meg fram til. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene på bokmål siden noen av informanter hadde dialekt som kunne øke risikoen for at de ble gjenkjent av andre. Dette var også krevende fordi jeg måtte være observant på spesielle dialektord som kunne ha hatt en særegen betydning (Tjora, 2018, s. 174).

3.3.2 Gjennomføring av analyse

For å gjennomføre analysen benyttet jeg meg av Tjoras stegvis-deduktiv induktive tilnærming (2018, s. 18). I denne tilnærmingen jobber forskeren i ulike faser, fra råmateriale til konsepter eller teorier (induktiv) og omvendt (deduktiv, noe jeg fant relevant for denne studien. Jeg ønsket å bruke teorien og empirien vekselvis, slik at sluttresultatet presenterte materialet i lys av teori, og at teori ble presentert i lys av datamaterialet. SDI modellen bidrar til systematikk og framdrift, og selv om den kan virke lineær, er forskningsprosessen noe annerledes. Muligheten for å gå fram og tilbake mellom råmateriale, koding og teori bidro til bedre innsikt og forståelse av data.

Etter transkriberingen av alle åtte intervjuer, valgte jeg å lese gjennom transkripsjonen og sette inn stikkord. Slike stikkord ble senere til koder som for eksempel «relasjoner»,

«støtte fra lederen» og «arbeidsmiljø». Temabaserte intervjuguidene bidro til at jeg var hele tiden bevisst på å ikke ta ting ut av kontekst, samtidig som de gjorde det lettere å se sammenhenger i datamaterialet. Etter første kategorisering fant jeg ut at noen av kategorier inneholdte poeng som liknet på hverandre og dermed skapte dette et utydelig skille. Jeg rendyrket kategoriene ved å se på teori og datamaterialet på nytt. Til slutt endte jeg opp med fem kategorier som bidro til å besvare problemstillingen.

3.4 Kvalitet og etikk i forskning

Denne delen beskriver ulike etiske utfordringer en forsker står overfor i sin forskning og hvordan jeg har tatt hensyn til dem. Etikken i samfunnsforskning handler om forskerens ansvar i relasjoner, om ting som burde eller ikke burde gjøres i forhold til mennesker man skriver om. Gode manerer kan være en start, men de faktiske forskningssituasjoner kan trenge retningslinjer som går utover den hverdagslige høfligheten (Ryen, 2004 i Silverman, 2014, s. 140; Tjora, 2017, s. 47). Silverman (2014, s. 148) peker på fire mål en forsker burde oppnå for at forskningen skal være etisk. Disse målene er; å forsikre seg at mennesker deltar frivillig, å gjøre uttalelsene og oppførselen til menneskene konfidensiell, å beskytte menneskene fra skade og å forsikre seg om at tilliten mellom forsker og menneskene som blir studert er gjensidig.

3.4.1 Tillit og trygghet i relasjonen

I semistrukturerte intervjuer eller dybdeintervjuer er informanten en aktiv deltaker som vil kunne gå i dybden på tema som kan være sensitive. I slike intervju får forskeren tilgang til subjektive erfaringer og dermed kan intime aspekter av menneskenes livsverdener bli beskrevet (Kvale, 1996 i Brinkmann & Kvale, 2006, s. 157). Derfor vil en trygg og tillitsfull relasjon være en støtte i intervjuprosessen (Foley, 2012, s. 308). En relasjon mellom forsker og informant som bygger på tillit kan hjelpe intervjueren med å se ulike tema fra informantens ståsted (Fontana & Frey, 2000 i Silverman, 2014, s. 166). Det er viktig at tilliten er gjensidig. Å bygge opp tillit kan være en lang prosess. Etersom denne forskningsprosessen hadde en tidsbegrensning, var det utfordrende å skape en god tillit mellom meg som forsker og informantene. Likevel oppfattet jeg informantene som motiverte og åpne for gjensidig tillit. Dette kan begrunnes med blant annet en frivillig deltakelse ettersom det var informantene selv som tok kontakt med meg. I tillegg fikk jeg informert samtykke fra respondentene og dette kan også fremme tillitsbygging. Samtidig var jeg oppmerksom på forskningens krav om å ikke tråkke over noen personlige etiske grenser (Tjora, 2017, s. 175; Silverman, 2014, s. 145). For å opprettholde og øke tilliten gjentok jeg i begynnelsen av intervjuene informantenes rettigheter og min konfidensialitet. Det var viktig for meg at informantene kunne være trygge på at de kunne ombestemme seg når som helst eller/og be meg om å ikke ta med deler av intervjuet i analysen.

Grunnen til at tilliten burde være gjensidig er blant annet fordi noen ganger kan informantene ha en egeninteresse i bestemte framstillinger av tema som blir tatt opp (Friberg, 2019, s. 124). Respondentene kan observere hvilken retning samtalen går, og endre den i noen grad slik at samtalen passer deres egne formål (Charmaz, 2009b i Charmaz & Belgrave, 2002, s. 350). Det er viktig at forskeren er varsom når han eller hun tolker svar på spørsmålene. Det kan hende at i denne oppgaven kan det tenkes at skoleledere hadde en interesse av å framstille sine videregående skoler på best mulige måter. Derfor for å unngå kun positive omtaler om de gjeldende arbeidsmiljøene, inneholdte intervjuguiden noen kritiske spørsmål.

3.4.2 Asymmetrisk maktrelasjon

Forholdet mellom forskeren og informanten er preget av en asymmetrisk relasjon (Thagaard, 2013, s. 96), eller asymmetrisk maktrelasjon (Kvale, 2006, s. 483; Nunkoosing, 2005, s. 699). Forskeren styrer intervjuet, planlegger hvilke tema som blir tatt opp, har vitenskapelig kunnskap om disse temaene og definerer intervjusituasjonen (Thagaard, 2014, s. 96; Brinkmann & Kvale, 2006, s. 164; Kvale 2007, s. 15). I tillegg, ved å samtykke til intervjuet, forplikter informanten seg til å svare på spørsmål stilt av forskeren. Intervjusituasjonen er ikke et møte mellom like parter (Allmark, Boote, Chambers, Clarke, McDonnell, Thompson & Tod, 2009, s. 50). For å minske asymmetrien mellom meg som forsker og deltakere som informantene, valgte jeg å gjennomføre noen tiltak. Blant annet fikk informantene informasjonsskriv med samtykkeskjema i god tid før intervjuet. Jeg ønsket å gi informantene tid til å tenke gjennom sin deltakelse og hva deres bidrag vil innebære. I tillegg hadde alle informantene fått intervjuguiden på forhånd. På denne måten kunne informantene lese spørsmålene, forberede seg på hva de ville si og få god oversikt over temaene. Jeg var også nøye med å ikke ta opp tema som ikke stod i informasjonsskrivet eller i intervjuguiden slik at informanten ikke ble overasket eller følte seg ukomfortabel med spørsmålene. Pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet

For å kvalitetssikre oppgaven kvalitative forskning, forholder oppgaven seg til fire kriterier; pålitelighet, troverdighet og overførbarhet (Tjora, 2017, s. 231) og bekreftbarhet (Johannessen et al., 2016, s. 234). Vanligvis refererer pålitelighet, også kalt for reliabilitet, til i hvilken grad funnene i en studie er uavhengige av tilfeldige omstendigheter ved produksjonen og stiller spørsmålet om hvorvidt andre forskere kan gjenta forskningsprosjektet og komme med de samme resultatene (Silverman, 2014, s. 83). Dette kan være en utfordring ettersom kvalitativ forskning er basert på en fortolkende tradisjon der forskeren er en ressurs i prosessen. Forskeren har en unik kombinasjon av erfaringsbakgrunn og kompetanse, derfor er det ingen andre som kan tolke data på akkurat samme måte (Johannessen et al., 2016, s. 232). Derfor skriver Johannessen et al., (2016,

s. 231) at reliabilitet er lite hensiktsmessig i kvalitativ forskning. Allikevel har oppgaven gjennom presentasjon av intervjukonteksten forsøkt å styrke sin reliabilitet. Ved å beskrive blant annet avgjørelsene, utvalget av informanter, gjennomføringen av intervjuene, analysen av data og redegjøre for hvordan min posisjon, personlig interesse og erfaringer kan prege forskningsarbeidet, gir oppgaven leseren en åpen og detaljert framstilling av framgangsmåten under hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016, s. 232).

Troverdighet, også kalt for intern validitet og gyldighet, i kvalitativ forskning handler om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke. Oppgaven har benyttet en metodetriangulering, ettersom den tar utgangspunkt i flere enn én setting. Det er ikke kun én videregående skole som har blitt intervjuet, men tre. Funnene vil være mer troverdige dersom de er basert på flere informanter fra flere settinger (Johannessen et al., 2016, s. 232).

Forskningens overførbarhet, også kalt for ekstern validitet, handler om hvorvidt forskningens beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer kan være relevante i andre situasjoner (Johannessen et al, 2016, s. 233; Thagaard, 2013, s. 194). Oppgavens overførbarhet kan argumenteres for, dersom mine fortolkninger og funn er gjenkjennelige for leseren. I tillegg argumenterer oppgaven for at funnene gjort i dette forskningsarbeidet presenterer hva et godt arbeidsmiljø betyr for lærerne. Sammenlignet med tidligere forskning kan prosjektets resultater og fortolkninger være overførbare til andre settinger ettersom prosjektet har bekreftet og avdekket tydelige mønstre.

Bekreftbarhet handler om i hvilken grad resultatene fra forskningen kan bekreftes av andre forskere gjennom tilsvarende undersøkelser. Som påpekt tidligere, vil forskere kunne tolke informasjon ulikt, basert på deres erfaringer og kunnskaper. Derfor, for å øke bekreftbarheten av denne forskningen, har oppgaven forsøkt å beskrive alle avgjørelsene i hele forskningsprosessen og stille seg kritisk til gjennomføringen av prosjektet. For å styrke fortolkningene av resultatene har tidligere forskning og litteratur blitt brukt (Johannessen et al., 2016, s. 234).

4. Analyse og presentasjon av funn

Dette kapitlet presenterer kategoriene som analysen av datamaterialet resulterte i. Problemstillingen for denne studien er rettet mot å belyse hvilke elementer lærere og ledere i videregående skoler fremhever som viktig for et godt arbeidsmiljø.

Begrepet arbeidsmiljø er som nevnt blitt definert på ulike måter i tidligere forskning. De definisjonene som er benyttet inneholder elementer som man anser som avgjørende i et arbeidsmiljø. I denne studien kommer det frem noen aspekter ved begrepet som ser ut til å ha større betydning enn det som tidligere er vektlagt, for eksempel av Statens arbeidsmiljøinstitutt (STAMI). På nettsiden til STAMI vektlegges god organisering som innebærer klare roller, balansen mellom krav i jobben og mulighet for kontroll, balansen mellom innsats og belønning i form av anerkjennelse og tilbakemeldinger, støttende ledelse og forutsigbarhet som gjeldende faktorer for et godt arbeidsmiljø (Statens arbeidsmiljøinstitutt, 2022). Disse faktorene kommer også frem i denne studien, i tillegg til noen nye elementer som trivsel og følelse av mestring. Et funn i denne studien, som bekrefter tidligere forskning, er viktigheten av et godt arbeidsmiljø for å velge arbeidsplass og forbli i stillingen. Ut ifra informantenes utsagn, kommer dette tydelig fram. Flere av lærere fortalte at et arbeidsmiljø er avgjørende for at de har valgt den arbeidsplassen de jobber på:

Jeg hadde ikke vært her uten [et arbeidsmiljø], da hadde jeg funnet på noe annet. Det er stor del av livet og å bruke så mye tid og krefter på en plass som ikke bygger deg opp, men bryter ned... Det er jo alt egentlig. (Kari)

I tillegg til dette, fremstår avstanden til arbeidsplassen som mindre belastende dersom arbeidsmiljøet er godt. Bjørn fortalte at han bodde åtte mil hjemmefra, men på grunn av skolens gode organisering og kontakt med lederen, fungerer deres felles løsning veldig godt. Kjersti mente også at arbeidsmiljøet var grunnen til at hun valgte å kjøre over 20 minutter ut av Trondheim til hennes arbeidsplass. Hun avsluttet sitt utsagn med å fastslå viktigheten av arbeidsmiljøet: «Så arbeidsmiljøet, det er avgjørende vil jeg si.».

Neste del i dette analyse-kapittelet presenterer hovedkategoriene som beskriver informantenes vektlegging av hva de opplever som viktig for et godt arbeidsmiljø og er dermed hovedfunn i problemstillingen «Hvilke elementer fremhever lærere og ledere på videregående skoler som viktig for et godt arbeidsmiljø?». Noen av hovedkategoriene inneholder flere underkategorier. For eksempel hovedkategorien *relasjoner* viser til lærernes relasjon både med ledelsen, kolleger og elever. Hver av disse relasjonene har ulik betydning for arbeidsmiljøet.

4.1 Relasjoner på arbeidsplassen

Positive elementer som ifølge informantene utgjør et godt arbeidsmiljø, nevnes å være både i og utenfor klasserommene. I denne studien vektlegger de fleste informantene relasjoner på arbeidsplassen som viktig for et godt arbeidsmiljø. Derfor presenterer analysen en hovedkategori som belyser lærernes relasjoner til elever, kolleger og ledelse. Etersom informantene hadde noe ulik oppfatning av relasjonenes betydning, inneholder hver relasjon underkategorier som presenterer min fortolkning av informantenes utsagn.

4.1.1 Elever

Tilstedeværelse

Et tydelig funn i denne studien er at informantene opplever at relasjoner til elevene er viktig for deres tilstedeværelse, anerkjennelse, mening og motivasjon. Ifølge skolelederne Astrid og Lisa, er elevene årsaken til at lærerne vil komme på jobb og at de er borte fra jobben kun om det er en nødvendighet. Dette behovet for å være på arbeidsplassen som informantene opplever, ser ut til å komme både fra følelsen av å ha god relasjon til elevene og følelsen av å ha et ansvar overfor dem. Inger fortalte at hun føler mestring i relasjoner med elever og klarer å få deres tillit. Dermed var det spesielt viktig for henne at hennes tilstedeværelse utgjorde en forskjell for elevene. Samtidig fortalte andre lærere at de kan få dårlig samvittighet overfor elevene dersom de ikke kommer på jobb: «jeg tror jeg er veldig pliktoppfyllende (...), og så har jeg alltid dårlig samvittighet overfor elevene de gangene jeg er syk» (Marit). Informantene beskrev at deres relasjon til elevene ble opplevd som avgjørende for et godt arbeidsmiljø. Ifølge Marit har hennes relasjon til elevene alltid vært viktigst, og det å ha gode kolleger har vært en bonus. Som presentert i kapittelet om kolleger, gjelder ikke denne oppfattelsen alle informanter.

Tilbakemeldinger

Informantenes tidlige og nåværende elever har en betydning for deres opplevelse av å være anerkjent. Det forekommer i form av tilbakemeldinger, og ifølge Marit, kommer de viktige tilbakemeldingene fra elevene. Dette kan være tilbakemeldinger som kommer både direkte i klasserommet og indirekte, gjennom elevundersøkelser. Roar fortalte at en «god tilbakemelding er jo på måte en anerkjennelse, man får en anerkjennelse i ettertid, hvis man treffer elevene etter mange år, og hører at det var bra.». Samtidig fortolker jeg utsagnet nedenfor, som at tilbakemeldinger kan fungere som en rettelse på lærernes atferd og gi kunnskap om deres arbeidsresultat:

Jeg spør bestandig elevene mine om tilbakemelding på min rolle som lærer, og hvordan økta har vært (...), da blir jeg jo korrigerert litt, hvis jeg tenkte at det har vært dårlig, og så sier dem at det har gått bra. (Kjersti)

Lærerne i denne studien opplevde også at elevenes prestasjoner og holdninger til faget hadde en betydning for deres motivasjon. Elevenes gode resultater i form av karakterer eller lærlingplasser utgjør en form for motiverende tilbakemelding for lærerne. Derfor tolker jeg ulike tilbakemeldinger som en kilde til lærernes motivasjon:

Også hvis elevene mine gjør det godt på eksamen da blir jeg litt stolt og ser på det som tilbakemelding på at jeg gjorde noe riktig. Jeg synes det er en form for arbeidsresultat som jeg er en del av. Det som er vårt resultat av jobben er elevene som klarer å gjennomføre skolen, klart det motiverer. (Marit)

Motivasjon

Bjørn og Marit poengterte at de opplever en gjensidighet i motivasjonen relatert til elevene. Bjørn fortalte at de gangene han blir motivert av elevene, klarer han å motivere elevene på en bedre måte. Samtidig, fortalte Kari at hun blir motivert av å se at elever får en aha-opplevelse. Dette gjør at hun har lyst til å fortsette å arbeide: «Det motiverer meg å se elever som har det bra, som jobber og hvis dem synes det er noe vanskelig og får noen aha-opplevelser. Det er skikkelig motiverende». Det fremstår også i denne studien at elevenes synlige engasjement og ønsket om å lære noe har en betydning for hvor stor innsats lærere gir. Dette fortolker jeg blant annet som at relasjonen mellom læreren og eleven har også en betydning for lærerens motivasjon for høy ytelse på arbeidsplassen. Det ser ut som læreren fortolker elevenes motivasjon for arbeidet med faget som resultat av eget arbeid.

Ut ifra funnene gjort i denne studien, tolker jeg elevenes motivasjon og engasjement som en kilde både til lærernes motivasjon og demotivasjon. Lærerne ga inntrykk for at de brenner for den faglige delen av arbeidet, og dermed er det viktig for dem å ha elever som er interesserte i deres fag. Inger beskrev sin motivasjon som lav. Årsaken til dette er umotiverte elever i klassen. Videre fortalte informanten at tidligere har hun sett på umotiverte elever som en utfordring og hadde et ønske og mål om at «vi skal klare det her». I dette skoleåret er det en større del av elever som ikke er interesserte i faget. Dette har en negativ virkning for hennes motivasjon: «Da kjenner jeg at det tærer på motivasjonen ja. Jeg legger ikke så mye arbeid i å planlegge undervisning når elevene er uinteressert.». Det ser ut som utfordringer i klassen har en betydning for lærerens motivasjon. Dersom utfordringen er passe stor, vil det ha en motiverende faktor for læreren i den betydning at han eller hun vil oppleve målorientert motivasjon der målet er å endre elevenes perspektiv på faget. Hvis denne utfordringen er for stor, som i tilfellet til Inger, der det er flere elever som er negativt enn positivt innstilt til faget, kan det samme målet virke uoverkommelig for læreren. Deretter vil læreren kunne miste sin motivasjon for å nå måloppnåelsen.

Mening

Et annet funn i denne studien er lærernes opplevelse av mening i arbeidet. For både lærere og ledere handlet et godt arbeidsmiljø om å kunne oppleve mening i det arbeidet man utfører. Det fremstår som lærerne oppfatter yrket sitt som meningsfullt når de ser positive resultater hos elevene og opplever å være en betydningsfull voksen for dem. For eksempel ordla Kjersti seg slikt: «Jeg opplever at jobben min er veldig meningsfull rett og slett, det å være, kan få lov til å være sammen med ungdommen og ja, det er veldig meningsfullt.». Dette tolker jeg som at elevene er veldig betydningsfulle for lærerne, og dermed setter de pris på å være sammen med dem, så ofte som de gjør. Både Lisa og Astrid poengterte at lærere opplever stor mening i jobben ettersom deres arbeid har en betydning for andre og at de utgjør en forskjell. I tillegg, skaper elevenes læring også en følelse av at ting er meningsfulle:

Det er helt sikkert at de opplever mening og gjør en forskjell og spesielt i skolen det med fag, at dem ser at 'oi, nå har dem lært det her'', og at den psykososiale biten til elevene dem er jo veldig sånn tett på dem i perioder når det er vanskelig og, vi vet hvor betydningsfull en lærer kan være, med tanke på å se elevene. (Astrid)

Det at lærerne opplever jobben sin som meningsfull ser ut til å stamme fra aspekter i jobben som handler om synlige resultater av eget arbeid, tillitsfulle relasjoner med ungdommer, opplevelse og erfaring av arbeidet som betydningsfullt både for andre individer og for samfunnet, og ikke minst identifisering med den faglige delen av arbeidet som er interessant og engasjerende.

4.1.2 Kolleger

Denne studien viser at kolleger spiller en viktig rolle for informantene, men har en ulik betydning. For noen kan kolleger være en kilde til støtte og anerkjennelse. For andre er relasjonen med kolleger en faktor som påvirker deres tilstedeværelse på jobben. Alle disse elementene er viktig for den ansattes følelse av tilhørighet som er et av grunnleggende psykologiske behov (Deci & Ryan, 2012, s. 425; Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 149). Informantene har en variert mening om hvor viktig den sosiale relasjonen til kollegene er. Likevel poengterte alle informantene på et tidspunkt, at ansatte har et ansvar for arbeidsmiljøet, og dermed er det viktig å være en god kollega for andre. Bjørn fortalte at hans kompetanse er såpass spesialisert i et fagområde, at han ikke har behov for «sosial mingling med kollegene». Likevel setter han pris på samarbeidet med lærere på andre avdelinger. Kjersti beskrev sitt arbeidsmiljø som godt fordi hun opplever sine kolleger som veldig hyggelige mennesker som hun ler mye sammen med og har det veldig hyggelig med. Ifølge Roar har kolleger størst betydning for at et godt arbeidsmiljø:

Jeg synes det står og faller på kolleger synes jeg. Har man gode kollega så kan mye annet være dårlig, og fremdeles ha en ganske grei følelse. Men hvis det ikke funker med kolleger så er det ikke mye annet, da skal det veldig mye til ellers. (Roar)

Et tydelig funn i lærernes relasjon med sine kolleger er informantenes oppfatning av at det er en direkte kobling mellom kolleger og lav motivasjon. Negative og lite konstruktive kolleger minsker motivasjonen til noen av informantene til å komme på arbeid og gjøre en god jobb. Sterk uenighet blant kolleger kan også ha samme resultat: «det som demotiverer meg aller mest er hvis det er sterk uenighet blant kolleger» (Marit). Dette tolker jeg som at noen relasjoner på arbeidsplassen kan minske ansattes motivasjon, og dermed kan det ha en betydning for informantenes opplevelse av arbeidsmiljøet sitt som godt. Derfor legger oppgaven videre vekt på at de mellommenneskelige relasjonene på arbeidsplassen må oppleves av læreren som gode relasjoner.

Anerkjennelse

Den sosiale relasjonen mellom lærere og kolleger ser ut til å ha en betydning for følelsen av å være anerkjent. Flere av lærerne påpekte at de vil bli kjent med sine kolleger både som privat og fagperson fordi de tilbringer mye tid sammen. Det kan tolkes at slik kjennskap til kolleger kan fremme anerkjennelsen av at det finnes ulike personligheter på arbeidsplassen som har ulike behov. Lærer Kjersti fortalte at anerkjennelse er avgjørende i et arbeidsmiljø, spesielt fra kolleger. For henne er det viktig at kolleger greier å unne hverandre gode dager og «anerkjenne hverandre på godt og vondt». Ifølge Marit, kan kollegenes anerkjennelse av hverandre bety mer enn en anerkjennelse fra lederen. Hun fortalte at kolleger må «snakke hverandre opp», og på denne måten motivere til videre arbeid. Skolelederen Lisa fortalte at gjennom historiefortellinger på såkalte «social happenings», kan lærere dele med hverandre motiverende personlige historier og samtidig bli anerkjent av andre kolleger for sitt arbeid. Det ser ut som også kollegenes anerkjennelse av hverandre kan fremme lærens indre motivasjon, nettopp ved å bygge opp deres tilhørighet til arbeidsplassen.

Tilstedeværelse

Sosiale relasjoner mellom kolleger kan ifølge denne studien, ha en betydning for lærernes tilstedeværelse. Flere av lærere mente at de velger å dra på jobb fordi det er godt å være sammen med kolleger. Kjersti opplever å ha kolleger som er glad for at hun kommer på jobb og gir uttrykk for dette. Dermed kan hun ha det hyggelig sammen med dem. Roar poengterte også at hvis han hadde en kollega som han følte ikke var grei, så hadde det ikke vært like artig å komme på jobb. Dette kunne ha påvirket han til den grad at han hadde vurdert å søke etter ny jobb.

Det fremstår i denne studien at kolleger er en av grunnene til at en lærer velger å dra på jobb til og med når han eller hun er syk. Inger fortalte at hvis hun velger å ikke dra på jobb, vil dette gå utover kolleger som må ta på seg ekstra vakter. Hun anser valget å komme på jobb mye enklere enn å velge å ikke dra på jobb. Det var flere av informantene som poengterte det samme, og dermed tolker jeg et slik fravær fra jobben som en kilde til en følelse av ubehag. En slik følelse kan styre dermed informantenes valg om å dra på jobb eller ikke.

Støtte og samarbeid

Sosiale relasjoner til kolleger innebærer at ansatte støtter hverandre både emosjonelt og instrumentelt (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 149). I denne studien fremstår støttende klima på arbeidsplassen som en kilde til emosjonell støtte. Dette innebærer å ha plass for å luften ut frustrasjoner og få veiledning fra hverandre, både i faglig og privat sammenheng. Denne støtten virker å være spesielt viktig i intense perioder og når klassene er utfordrende: «Det kan oppleves som veldig intens innimellom når det er smell, men arbeidsmiljø er viktig, at man har støtte i kollegaene sine» (Kjersti). Jeg tolker dette som at lærere har et behov for kunne ha en dårlig arbeidsdag og ha negative tanker og følelser. Den instrumentelle støtten ser ut til å forekomme når lærere samarbeider i og på tvers av klasseteam. Bjørn og Roar samarbeider med lærere fra andre avdelinger når deres elever skal ha fellesfag som matematikk og norsk. De forklarte at deres samarbeid handler om å koble fellesfagene med yrkesfagene, slik at elevene kan se en sammenheng mellom det praktiske og det teoretiske. I tillegg må Bjørn samarbeide med andre lærere når det gjelder fysisk rom og plass til den praktiske delen av læringen. Videre poengterte informanten at for han er faglederens støtte viktigere enn kollegers fordi i en yrkesfaglig skole avhenger læreres undervisning av ressursenes tilgjengelighet: «For meg den støttefunksjonen som fagleder har, den er veldig viktig. Hvis ting skal kjøpes inn, hva som helst, så bruker jeg fagleder. Det er en veldig viktig funksjon for yrkesfag».

4.1.3 Ledelse

Anerkjennelse

I datamaterialet kommer lederens rolle tydelig frem. Forholdet mellom lederne og lærerne ser ut til å være basert på gjensidig tillit. Marit poengterte at hennes relasjon til lederen måtte opparbeides gjennom flere år, der hun fikk forskjellige oppgaver fra sin nærmeste leder. Dette førte til at hun opplever mestring på jobben og føler seg dermed anerkjent hver gang hun får muligheten til å jobbe med varierte oppgaver. Dette kan tolkes som at variasjonen i oppgaver bidrar til at lærerne bruker ulike ferdigheter som de besitter. Dette kan også betegnes som uformell kompetanse, og dermed tolker jeg dette som at lærerne kan ha et behov for å bli anerkjent også for denne typen kompetanse.

Ifølge de fleste informantene er anerkjennelsen fra lederen viktig. Denne anerkjennelsen kommer fra å være en støttende leder, men også fra å være en verdsettende leder. Lisa fortalte at hun jobber med denne typen ledelse, der hun tar seg tid til å snakke med de ansatte når hun møter de i gangene, spør om hvordan de har det og er interessert i deres klasser og faget. I tillegg ser det ut som noen av informantene opplever sin relasjon til lederen som en kontinuerlig sirkel. Inger beskrev at en dårlig relasjon mellom læreren og lederen vil bidra til at læreren ikke strekker seg like langt og bryr seg mindre om å gjøre en god jobb. Dette tolker jeg som at denne relasjonen har en betydning for lærerens motivasjon for ønsket om å yte på et høyt nivå. Kjersti beskrev hennes relasjon til sin leder som en positiv sirkel:

Åja, min nærmeste leder er jo helt enestående i det absolutt. Så jeg opplever at jeg får støtte fra min nærmeste leder, også bare det her med at man sier hei og ser hverandre, anerkjenner hverandre, det er en positiv sirkel, at man opplever at man er viktig eller "å så fint å se deg, det er lenge siden jeg har sett deg". (Kjersti)

Det er også slikt at ikke alle informantene opplever anerkjennelse på samme måte som Kjersti. Roar for eksempel har et ønske om flere tilbakemeldinger som handler om ting han selv kunne ha gjort bedre og på ting han gjør bra.

Støtte

Lærernes behov for lederens støtte er også et funn i denne studien. For lærerne ser det ut som lederens tilgjengelighet er viktig. Gjennom en «åpen dør politikk» på skolen, får lærerne opplevelse av at lederen er lett tilgjengelig og at det er lavt tersker for å få hjelp. Kjersti poengterte at det er spesielt viktig å oppleve at ledelsen ser ansatte og at det er lav terskel for å spørre om hjelp: «Det er viktig at man opplever at man har sjefen sin i ryggen, at man får støtte fra sin nærmeste leder da». Dette fremstår å være spesielt viktig ettersom skoledagene kan være travle, med lite tid til samtaler. Derfor tolker jeg dette som at lederens tilgjengelighet er viktig for lærernes opplevelse av støtte. Lisa fortalte at ledernes rolle kommer tydelig frem når lærerne opplever utfordringer som virker uoverkommelige fordi de har en følelse av å stå alene i det. Derfor mener hun at det er kjempeviktig at faglederne gir den støtten lærerne trenger, enten det er i form av utstyr, veiledning eller tilpasning av undervisningstimer. Dette fortolker jeg som at ledernes støtte kan bidra til at læreren kan mestre oppgaver som de ikke hadde klart å utføre uten denne støtten. Avhengig av hvilken utfordring læreren opplever, kan lederen oppleves å være en mer kompetent person, som besitter svaret på hvordan en type utfordring kan løses. Dette fortolker jeg videre som at lærerne har iblant et behov for «støttende stillas» (Schaathun & Schaathun, 2016, s. 222), enten det er i form av økonomiske midler eller muntlig veiledning.

4.2 Å trives i arbeid

Informantenes generelle betraktning av å trives på arbeidsplassen (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 67) ser ut til å ha en betydning for deres opplevelse av et godt arbeidsmiljø. Dette stemmer overens med tidligere forskning på dette feltet som har vist at et gjennomgående kjennetegn ved læreryrket er at de fleste lærerne trives på arbeidsplassen og opplever jobben som meningsfullt (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 287). Da informantene ble spurt om hva som er viktig for dem og deres arbeidsmiljø, handlet svaret ofte om trivsel. Marit påpeker at det å trives, må være det aller viktigste for henne. Flere informanter fortalte at deres trivsel handler om at de får lyst til å dra på arbeid og at det er noe de gleder seg til. Dette tolker jeg i denne oppgaven som at positive følelser er kilder til trivsel, og omvendt, at trivsel kan fremme ulike positive følelser hos informantene. Disse følelsene fremstår som viktige for informantenes opplevelse av arbeidsmiljøet som godt. Bjørn og Kari fortalte at de trives i arbeidet som de har lyst til å utføre og dermed gleder de seg til å gjøre den jobben. Et funn i denne studien er at en slik oppfatning av arbeidet kan fremme lærernes tilstedeværelse på arbeidsplassen. Bjørn og andre informanter påstod at trivsel har en betydning for ønsket om å komme på jobb:

«Det er klart det blir mindre fravær når du trives godt. Også hvis dyna er tung om morgenen, det er kaldt i soverommet, og det er mørkt og det snør, og du snufser litt, hvis du da ikke trives på jobb, det er lett å ta opp mobilen og si 'host, host jeg kommer ikke på jobb i dag jeg'». (Bjørn)

Ifølge Inger, trives ansatte på hennes arbeidsplass såpass mye at de tilstreber å komme seg på jobb. Dette fortalte hun i en sammenheng med at det er betydningsfullt å ha det godt på jobben, og at dette kan øke terskelen for å være hjemme. Trivselen spiller en viktig rolle for hennes tilstedeværelse på arbeidsplassen, fordi i dette skoleåret mener Inger å oppleve lav motivasjon, men at hun allikevel trives på jobb. Hun anser dette selv som motsigende: «Det er litt motsigende å si at man trives på jobb, men har litt dårlig motivasjon (...). Jeg trives på jobben min, men har kanskje litt lav motivasjon akkurat nå». Dette tolker jeg som at trivsel i seg selv er en type motivasjon for å komme på arbeidsplassen, og dermed kjempeviktig for å oppleve et godt arbeidsmiljø.

Det å trives på jobben, blir sett på av informantene som en del av et godt arbeidsmiljø. Oppgaven ser også på informantenes oppfatning av hva som stimulerer deres trivselen, fordi trivsel kan også uttrykkes ved å være tilfredsstillt med ulike aspekter på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 67). For noen lærere handlet dette om arbeidets relevans: «Hvis det ikke er relevans så trives du heller ikke på jobb, tenker jeg da.» (Bjørn). For andre lærere handlet det mer om kolleger og det sosiale samspillet. For eksempel er kolleger en viktig del av trivselen til Roar: «Det med kollega som man har en hyggelig

samtale med imellom timene, det er på måte det viktigste». I tillegg til kolleger, la Kari også vekt på ledelsen:

Det at man har noen man trives å være på arbeidsplassen med. Man kan ikke være like god venn med alle, for vi er forskjellig, men at vi har respekt for at vi er forskjellig. Og leder er jo viktig. Hvis du står fast eller trenger hjelp, at dem er der og har ryggen din.. eller dem er der hvis du trenger hjelp. (Kari)

Det ser ut til at følelsen av å trives er en del av de individuelle egenskapene som Skogstad og Harris (2021, s. 16) mener har betydning for individets opplevelse, fortolkninger og mestring av ulike arbeidsrelaterte forhold. Dette tolker jeg som at trivsel fører til motivasjon og at elementene som fremmer trivsel kan ha ulik betydning for lærere. Dette kommer oppgaven tilbake til i drøftingsdelen.

4.3 Behovet for autonomi

I tillegg til trivsel og gode relasjoner, viser studien også til informantenes sterke vektlegging av deres behov for autonomi. Informantene brukte enten ordet autonomi eller frihet, når de skulle gi eksempler på hvorfor deres arbeidsmiljø oppleves som godt. For Bjørn og Marit handlet et godt arbeidsmiljø om muligheten til å jobbe selvstendig og ta mange avgjørelser. Dette kalte Bjørn for «frihet under ansvar», og dermed tolker jeg dette som lærernes behov for å være et autonomt menneske. Lederen, Astrid var også klar over dette behovet til lærerne:

Lærerne, det er jo den yrkesgruppen som i forhold til forskning som skårer høyt på at dem behøver det med autonomi. Det er selvstyring så ja, den tilliten må vi ha at dem lager den arbeidssatsen som er bra for seg og for sine kolleger og elever og da. (Astrid)

I tillegg uttalte flere informanter at de liker å bestemme, planlegge og ta avgjørelser. Ifølge lederen Lisa er det viktig at skolen har tydelige rammer slik at lærere vet hva som forventes av dem, samtidig som de har stor grad av frihet. Dette mener hun innebærer at lærere bestemmer selv hvordan de oppnår ulike mål, så lenge det er innenfor skolens rammer. Ut ifra lærernes beskrivelser, ser det ut som denne metodefriheten er dominerende for deres grad av autonomi. Inger fortalte at det er klart at noen ting er fastlagt, men sammenlignet med en jobb hun hadde tidligere så synes hun at hun har god frihet og muligheter til å styre selv. I tillegg fortalte Marit at denne friheten gjør jobben fleksibel, noe hun liker veldig godt: «Friheten du har da, vi har bundet arbeidstid, men vi har mange timer der vi kan velge hvor og når vi gjør jobben, det er den fleksibiliteten jeg liker meget godt».

Lærere i denne studien var tydelige på at de opplever frihet, ansvar og autonomi fordi de har bevist til sin leder at de klarer å være selvstendige, fullføre bestemte oppgaver og mål. Dermed forteller Kjersti at graden av autonomien avhenger av tilliten mellom henne og hennes nærmeste leder: «Jo jeg opplever jo høy grad av autonomi, som sagt det her henger sammen med tillit.». Selv om alle informantene bekreftet at autonomi er viktig for dem, fortalte Marit at ikke alle lærere på hennes arbeidsplass har like stort behov for selvstendighet, og at noen ønsker at lederen tok større ansvar. Dermed ser det som lærere har ulikt behov for autonomi:

Ja det har noe med meg som person å gjøre da for jeg ser jo kolleger som kan nettopp kritisere vår felles leder for at han tar for få avgjørelser, og så synes jeg at det er det som er herlig. Så jeg skjønner at vi er veldig forskjellige der. det passer meg da og jeg vet at de avgjørelsene jeg tar er riktig, hvis ikke så hadde min leder sagt ifra. (Marit)

Autonomi handler både om å kunne utføre arbeidsoppgaver på egen hånd, men også om å oppleve rom til å ta kontakt med ledelsen når det er et behov for det. Ikke alle lærere kan føle seg kompetente nok til å ta en avgjørelse. Derfor er lederens rolle viktig for at lærerne skal tørre å spørre om hjelp før utfordringen blir for stor. Marit fortalte at det er viktig for henne å ha en leder som er støttende, når hun kjenner på en avgjørelse som blir for stor til å bli tatt av henne. Selv om lærere har et behov for å være et autonomt menneske (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 25), er det viktig at autonomi oppleves motiverende og ikke overveldende (Karasek, 1979 i Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 45; Karasek, 1979 i Skogstad & Harris, 2021, s. 26).

4.4 Mestringsfølelse

En annen faktor som både ledelsen og lærerne mente fremmer opplevelsen av et godt arbeidsmiljø, er følelsen av å mestre. Det at mestringsfølelser er viktig for informantenes oppfattelse av et godt arbeidsmiljø, kan argumenteres i at mestring knyttes til positive erfaringer som fremmer motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19). Følelsen av å mestre knyttet informantene til elever og til undervisning. Dermed oppdaget denne studien at gode erfaringer med elever og muligheten til å jobbe med faget sitt gir informantene positive assosiasjoner til arbeidsplassen og forventninger om å mestre. Da lærere ble spurt om hva de mestrer best i arbeidshverdagen, var det faget og relasjonen til elevene som ble trukket frem. I tillegg argumenterte Astrid for at i et godt arbeidsmiljø, må lærerne oppleve innholdet i arbeidshverdagen sin som meningsfull og oppleve mestring.

4.4.1 Å mestre faget

En del av informantenes positive erfaringer ser ut til å skyldes den faglige delen av jobben. For Roar og Kari er det viktig å kunne undervise i de fagene som de selv er interessert i

og føler at de mestrer. Marit fortalte at hvis hun må undervise i fag som hun ikke mestrer på like høyt nivå som hennes hovedfag, opplever hun de timene som kjedelige. Dette tolker jeg som at lærernes innsats, ytelse og til og med resultat kan avhenge av hvilke fag de underviser i. Roar bemerket at han opplever størst mestring i de fagene som han selv har en interesse for og dermed opplever han en forskjell på seg selv som lærer når han underviser i ulike fag:

Det er ikke sånt at det er alle delene innen faget som jeg kan like godt, så jeg merker stor forskjell på meg selv når jeg underviser ting som jeg er veldig interessert i selv, som jeg kan veldig godt, kontra de tingene som jeg ikke er så sterk på. Kanskje ikke har store interessen og må bare lese meg litt opp på det vi skal lære elevene og sånne ting. (Roar)

Marit fortalte at mestring gir henne en følelse av tilfredsstillelse som gjør at hun er sikker på seg selv som lærer, og dermed vet hun at hun klarer å gjøre jobben ganske bra. Dette resulterer også i at hun er trygg på å si ifra de gangene hun ikke lykkes med noe. Det ser ut som mestring har en sammenheng med faglig selvvurdering av seg selv som lærer, dermed kan tilbakemeldinger kan være en kilde til mestringsfølelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 36). Kari fortalte at tilbakemeldinger har en sammenheng med mestring fordi hun kan få en god følelse av dem og dermed ha et «bevis» på at hun mestrer. Hun understrekte at slike tilbakemeldinger er kanskje spesielt viktig for nyutdannede lærere, der tilbakemeldinger får en støttefunksjon som kan være betryggende. Videre fortalte hun at med mer erfaring, blir tilbakemeldinger mindre viktigere ettersom læreren blir tryggere på sin rolle og klarer å reflektere mer selv. I tillegg poengterte Kjersti at det er veldig viktig å kjenne på mestring fordi lærerne evaluerer seg selv og sitt arbeid konstant: «når man jobber som lærer så driver man jo og evaluerer seg selv hele tiden, så det er en vanvittig prosess (...). Så man driver hele tiden den der konstante evalueringen.». Det fremstår for meg at mestringserfaring er viktig både for lærernes motivasjon, men også for lærernes læring av tilbakemeldinger.

4.4.2 Gjensidig mestringsfølelse

Analysen av denne studien har allerede presentert hvilke betydninger elever har for lærere. I tillegg til at lærere opplever mening, tilstedeværelse og anerkjennelse på grunn av sine elever, bidrar også denne relasjonen til lærernes mestringsfølelse. Lederen Lisa beskrev forholdet mellom lærerne og deres elever slikt:

Det at lærere kan få lov til å lære elevene sine det dem har lyst til å lære, og at eleven opplever mestring, så opplever også læreren mestring. Så trekker de hverandre på riktig vei. Det tror jeg er kjempeviktig. (Lisa)

Informantene fortalte at situasjoner der elever opplever mestring, skaper positive følelser hos dem, som stolthet og glede. Kari mente at det er veldig spennende å se elever som også opplever mestring i fag som hun selv mestrer. Dermed blir hun motivert til å «få enda mer interesserte, entusiastiske elever for mine fag.». Videre forteller hun at det er veldig fint å klare å tenne en gnist hos elevene som har fått avsmak til faget gjennom flere år. Å motivere elevene til arbeid er også et viktig element for Marit, som forteller at «de elevene som ikke er faglig sterk, hvis man klarer å motivere de sånn at de legger i jobben, det gir meg veldig ... det er veldig attraktivt for meg da». Disse sitatene tolker jeg som at elevene og lærere fungerer som en gjensidig faktor for hverandre som kan fremme motivasjon og mestring hos hverandre. Å klare å motivere elever ser ut til å være en viktig erfaring for lærere, som igjen, kan fremme deres følelse av mestring. Dersom lærerne opplever følelsen av mestring, vil de også kunne bli sterkere motivert og dermed legge inn større innsats og få bedre resultater hos elevene sine.

4.5 Læring og utvikling

Et godt arbeidsmiljø handler, ifølge de fleste informantene, også om å lære og utvikle seg. Det handler om både deres egen kompetanse, hvordan kunnskaper og erfaringer deles mellom lærerne internt i avdelinger og hva skolen gjør for å tilrettelegge for lærernes læring. Informanten Kjersti, fortalte at når hun jobber som lærer, så lærer hun hele tiden. Hun er oppmerksom på hvordan hun kan forbedre undervisningen, hvilke nye ferdigheter hun kan tilegne seg og hvordan hun kan endre innholdet i undervisningen i forhold til det som er dagsaktuelt. Å skaffe seg ny kunnskap virket spesielt viktig for lærerne i yrkesfagskolen, ettersom de opplever en rask utvikling i faget og ønsker å være oppdatert på det som skjer i næringslivet. Dette tolker jeg som at informantene er motiverte for å anskaffe seg nye kunnskaper. Flere av lærere fortalte også at de liker utfordrende arbeid som de kan lære av. Ifølge Wahlgren (2010, s. 94) er det viktig at utfordringene er verken for store eller for små. Dette ser vi i tilfellet til Marit som erfarte at den nye kompetansereformen (2020) tvinger henne til å lære seg noe helt nytt hvis hun ønsker å fortsette å undervise videre i hennes hovedfag. Dette opplever hun som krevende, ettersom ifølge henne, la ikke skolen nok ressurser i opplæringen av den nye, nødvendige kompetansen. Skolens tilretteleggelse for lærernes læring og utvikling ser ut til ha en betydning for lærerens motivasjon for arbeidet. Her ønsker jeg å påpeke at det er et krav at skolen legger til rette for ansattes faglig og personlig utvikling. I tillegg er det også et krav om at det skal gis tilstrekkelig opplæring til ansatte slik at de er i stand til å utføre arbeidet når det skjer endringer som berører deres arbeidssituasjon (arbeidsmiljøloven, 2005, § 4-2). Kari fortalte at hun legger stor vekt på hennes egen læring og derfor er det viktig at hennes skole også har ressurser til dette i form av permisjon, kurs og videre- eller etterutdanning. Skolens tilrettelegging kan ifølge Marit være et tegn for anerkjennelse på

arbeidsplassen: «det har noe med anerkjennelse å gjøre og at jeg fikk det stipendet, at dem har trua på at det vil gjøre meg til en bedre lærer som er til nytte for skolen».

Igjen, ser lærernes relasjoner å ha betydning for deres læring og utvikling. Gjennom erfaringsdeling med kolleger, kan læreren skaffe seg nye kunnskaper og informasjon. Kjersti og Kari fortalte at ved å dele sin kunnskap med andre, hjelper lærerne hverandre med å løse ulike utfordringer. Samtidig, det å dele sin kunnskap med andre, styrker avdelinger og skaper et åpent og faglig miljø:

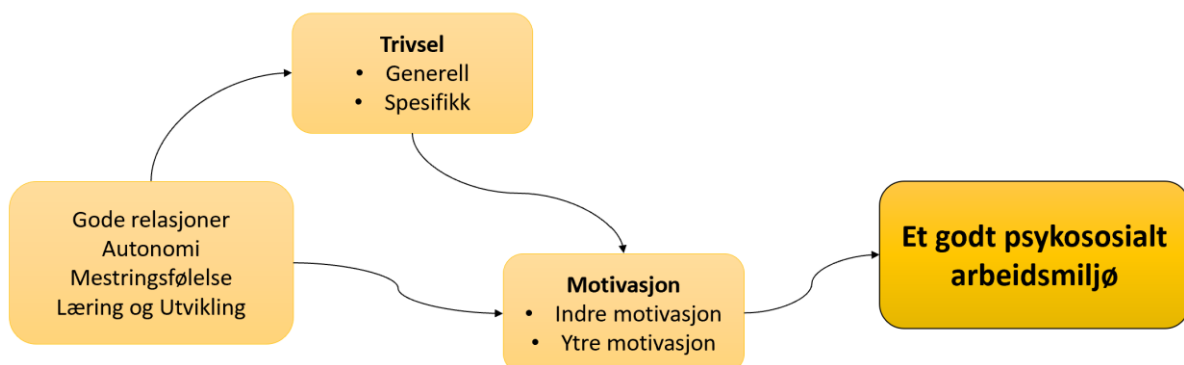
Når jeg kom dit [til avdelingen] som ganske faglig fersk lærer, så var det veldig lett å få hjelp. Man kunne spørre alle sammen om ting jeg lurte på sånn faglig, og fikk, hvis dem viste det, så fikk jeg svar på det. Det er veldig sånn ganske raust miljø da. (...). Det er mange som, sitter på ganske mye kunnskap der, og dem tror jeg synes er artig å dele med kollegaer og ikke bare elevene. Hvis du lurte på noe og spør om noe så gjør dem stort sett sitt beste på å gi svar på de tingene. Jeg i alle fall har fått mye hjelp, ble rådgitt veldig mye, noe jeg setter stor pris på. Kanskje den største styrken i den avdelingen jeg jobber ved. (Roar)

Det ser ut som lærerne besitter mye kunnskap basert på deres erfaringer, og kan dermed være taus. Jeg fortolker utsagnene overfor som at lærerne viser stort ønske til at den tause kunnskapen skal endres til eksplisitt kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995 i Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 174). Dette kan virke både motiverende, styrke det faglige miljøet på skolen, men også det sosiale miljøet ettersom lærerne vil ved kunnskapsdeling kunne bli bedre kjent med sine kolleger og deres interesser.

5. Drøfting av funn

Den kvalitative studien har funnet en rekke elementer som ser ut til å ha en betydning for lærernes opplevelse av et godt arbeidsmiljø. Det fremstår også som at disse elementene henger sammen, selv om det i en intervjuundersøkelse er det vanskelig å kunne gi en årsaksforklaring eller si noe om styrker på sammenhenger. Likevel kan denne studien ut fra informantenes beskrivelser antyde hva som for dem har vært viktige elementer og sammenhenger. Dette er fremstilt i figur 2, som viser en modell av studiens funn.

Dette kapitlet drøfter elementene og uttalte sammenhenger med bakgrunn i teori og forskning. Funnene avdekker viktigheten av både psykologiske og sosiale arbeidsforhold. Gjennom kategoriseringen av funn fremkommer ulike aspekter som særlig vektlegges for et godt arbeidsmiljø. Videre kommer det frem hvordan arbeidsforholdene kan fremme motivasjon og trivsel. Dette blir drøftet først i lys av jobbkjennetegnmodellen for arbeidsmotivasjon. Modellen nedenfor gir en beskrivelse av betydningsfulle elementer for et godt psykososialt arbeidsmiljø og antyder, gjennom informantenes utsagn, hvordan disse henger sammen. Modellen er utgangspunktet for drøftingen av funn.



Figur 2: Elementer som har betydning for et godt psykososialt arbeidsmiljø

5.1 Psykologiske og sosiale arbeidsforhold

Både de psykologiske og sosiale aspektene ved et arbeidsmiljø kommer tydelig frem i denne studien. Denne oppgaven tolker mestringsfølelse, autonomi, trivsel, læring og utvikling som individsavhengige elementer. Disse har også en betydning for de psykologiske arbeidsforholdene på en arbeidsplass og indre mentale prosesser hos individet. For eksempel opplever lærerne i denne studien at de føler mestring når de underviser i fag som de selv er interesserte i. Lærernes mestringsfølelse vil variere fra fag til fag. Dette ser vi i tilfellet til Marit der hun påpekte at det er kjedelig å undervise i fag som hun ikke mestrer like godt som sine egne hovedfag. Det kan tolkes at erfaringer og holdninger som Marit har til fag som ikke er hennes, styrer hennes oppfattelse og fortolkninger av arbeidet. Graden av behovet for autonomi ser også ut til å være

individssavhengig og derfor tolker jeg dette som et aspekt i den psykologiske delen av arbeidsmiljøet. Denne studien viser at lærerne kan oppleve ulikt behov for selvstendighet, avhengig av hvor utfordrende innholdet i arbeidet er. Samtidig er lærerne autonome mennesker innenfor skolens rammebetingelser. Dette kan tolkes som at de organisatoriske forhold i et arbeidsmiljø er avgjørende for lærernes grad av autonomi.

Trivsel, læring og utvikling fremstår også som psykologiske forhold samtidig som de kan tolkes som å ha en betydning for den sosiale delen i arbeidsmiljøet. Trivsel er individssavhengig fordi den ser ut til å ha ulik betydning for lærerne. Fra et teoretisk perspektiv er trivsel individssavhengig fordi den handler om hvilken grad læreren liker og er tilfreds med, eller misliker og er utilfreds med arbeidet (Spector, 1997 i Vik, 2010, s. 151). Dermed handler det om lærernes individuelle opplevelse av arbeidsmiljøet og deres holdninger til arbeidsinnholdet som fremmer positive følelser i form av glede og lyst. Lærernes personlige interesse i fag, egenskaper og holdninger til læring har også betydning for den faglige utviklingen. En lærer kan være positivt innstilt til læring fordi han har opplevd mestring og dermed har positive autentiske erfaringer med å lære (Bandura, 2012, s. 13). Derfor er kategorien læring og utvikling et aspekt som inngår i den psykologiske delen av arbeidsmiljøet og som fremstår som individssavhengig.

Grunnen til at trivsel, læring og utvikling også kan være en del av det sosiale aspektet i et arbeidsmiljø, er fordi de ser ut til å være påvirket av mellommenneskelige relasjoner. Et eksempel på dette er lærerens relasjon til kolleger og elever. Relasjoner har en betydning for den sosiale delen av arbeidsmiljøet, fordi det handler om sosialt samspill og samhandling mellom ledelsen, kolleger og elever. Samtidig har relasjoner en betydning for individets oppfattelser og fortolkninger av arbeidsmiljøet. Relasjoner kan også forstås å ha ytre påvirkninger på indre mentale prosesser som påvirker ansattes oppfatninger (Skogstad & Harris, 2021, s. 17). For eksempel er tilbakemeldinger fra kolleger og elever (ytre påvirkning) en kilde til anerkjennelse (indre mental prosess) som resulterer i en følelse av mestring eller trivsel (utfall). De psykologiske og sosiale aspektene i et arbeidsmiljø henger nøye sammen, og dermed utgjør de lærerens helhetlige oppfatning av et godt psykososialt arbeidsmiljø.

5.2 Studiens funn i lys av jobbkjennetegnmodellen

Jobbkjennetegnmodellen viser jobbkjennetegn på en arbeidsplass som utgjør noen psykologiske tilstander hos den ansatte (Hackman & Oldham, 1976, s. 256). Disse tilstandene fører til en rekke positive resultater. Etersom jobbkjennetegnmodellen er en modell for arbeidsmotivasjon, er ikke et godt psykososialt arbeidsmiljø en av resultatene som modellen peker på. Likevel ser det ut til at denne modellen har en sammenheng med studiens funn. Derfor er funnene drøftet i lys av denne modellen.

5.2.1 Funn som støtter jobbkjennetegnmodellen

På bakgrunn av funnene i denne studien antydes at jobbkjennetegnene i modellen blir påvirket av mellommenneskelige forhold, omgivelser og andre arbeidsbetingelser. Et arbeidsmiljø består av psykologiske og sosiale aspekter, men det fremstår i denne studien at resultatene i jobbkjennetegnmodellen kan skyldes begge aspektene. For eksempel avdekker studien at lærerens relasjoner har en betydning for det som modellen betegner for jobbkjennetegn. Ettersom disse jobbkjennetegnene fører ifølge modellen til ansattes psykologiske tilstander, for eksempel følelsen av et meningsfullt arbeid, ser det ut som de sosiale aspektene kan føre til psykologiske aspekter på en arbeidsplass (Hackman & Oldham, 1976, s. 256).

Relasjoner

Lærerne uttrykker at relasjon til elevene kan spille en rolle for oppgavens betydning og identitet (Hackman & Oldham, 1976, s. 257). Lærere og ledere i denne studien opplever at jobben de gjør har en substansiell betydning for elevene når elevene oppnår gode resultater, er motiverte, og selv betegner læreren som en støttende person. Informantene påpekte at de opplever en gjensidig motivasjon relatert til elevene. Grunnen til dette kan være at opplevelsen av oppgavens betydning, som i dette tilfellet er å klare å engasjere elever og se dem prestere, fører til meningsfull jobb og dermed indre motivasjon. Også oppgavens identitet fremstår å være et synlig jobbkjennetegn i læreryrket. Lærere tilbringer mye tid med elever og har ansvar for elevenes læring og utvikling. Deretter kan det tolkes som at læreren utfører en jobb fra start til slutt og at arbeidet har et synlig resultat i form av elevenes prestasjoner. Ifølge noen informanter kan elevenes prestasjoner og holdninger til fag være en form for tilbakemelding på lærerens arbeid. Når elevene viser engasjement og ønske om å lære, øker lærerens motivasjon og derfor også lærerens ytelse. Læreren legger inn mer innsats i undervisningen som resulterer i engasjerte og positivt innstilte elever. Det fremstår i studien som at en gjensidig motivasjon kan karakteriseres som høy motivasjon der elevene identifiserer seg med arbeidets verdier og skolens mål, fordi de selv viser engasjement (Rigby & Ryan, 2018, s. 137). Dette igjen vil være en motiverende tilbakemelding til læreren på at hun eller han klarer å engasjere og formidle fagstoffet på en god måte. Tilbakemelding er et eksempel på at jobbkjennetegn kan påvirkes av mellommenneskelige relasjoner og ha en betydning for lærerens psykologiske tilstand (Hackman & Oldham, 1976, s. 255, 258).

Jobbkjennetegnet tilbakemelding, kan tolkes å være styrt av lærerens relasjon til ledelse og kolleger. En tilbakemelding fra lederen og fra kolleger kan ifølge informantene være en kilde til anerkjennelse. En tilbakemelding kan ha mange former. Ifølge noen lærere vil en tilbakemelding fra kolleger handle om å snakke hverandre opp, og dermed motivere ved å kommentere positivt på hverandres arbeid. Lederen Lisa fortalte at hennes måte å gi

positive tilbakemeldinger på er å være en verdsettende leder. Lærere opplevde at tilbakemeldinger fra ledelsen er viktig fordi de ønsker å oppleve at ledelsen setter pris på deres kompetanse og arbeid. En verdsettende og anerkjennende tilbakemelding fra ledelsen kan også oppleves av læreren dersom hans eller hennes kompetanse blir utfordret av arbeid med varierte oppgaver. Marit opplevde at hennes leder utfordret henne med varierende arbeidsoppgaver og at hennes mestring av disse oppgavene bygde opp tilliten mellom henne og skolelederen. Hun tolket slike oppgaver som en mulighet for læring og mestring som bidro til en følelse av å være anerkjent for sin helhetlige kompetanse. Dermed tolker jeg at jobbkjennetegnet ferdighetsvariasjon ser ut til å bli påvirket av relasjonen mellom læreren og ledelsen, og er også en tilbakemelding på lærerens arbeidsresultater.

Autonomi

Ifølge lærere og skoleledere i denne studien er et godt psykososialt arbeidsmiljø, et miljø der det er høy grad av autonomi. Autonomi er også et jobbkjennetegn i modellen til Hackman og Oldham (1976, s. 258) som resulterer i høy indre motivasjon, ytelse, trivsel og lavt fravær. Dette bekrefter studiens funn om at autonomi er en kilde til motivasjon som fører til lærerens opplevelse av et godt arbeidsmiljø. Informantene brukte betegnelsen «selvstyring» eller «frihet til å handle» vekselvis med begrepet autonomi. Dette kan ses i lys av argumentet til forskere Thorsrud og Emery som mente at en arbeidstaker skal kunne ta beslutninger og kunne anse et arbeidsområde som sitt eget (Thorsrud & Emery, 1970, s. 19). Dette kalte Bjørn for «frihet under ansvar» som betyr at han har et ansvar overfor skolen i den betydning at han skal kunne fullføre og oppnå mål som skolen har satt. Samtidig opplever Bjørn frihet fordi han selv kan bestemme måten målene blir nådd på. Å kunne bestemme, planlegge og ta avgjørelser er et viktig aspekt i et godt arbeidsmiljø. Det ser ut som informantene legger vekt på behovet for å føle seg psykologisk fri og handle med følelse av eierskap til sin atferd (Deci & Ryan, 2000 i Smeets, Hoefsmit & Houkes, 2019, s. 798). Ifølge selvbestemmelsesteorien er dette et psykologisk behov som fører til ansattes bedre ytelse og velvære (Deci & Ryan, 2012, s. 425). Slik Bandura forklarer, må lærere kunne være agenter i sine liv for å oppleve ansvar overfor arbeidsresultater som for eksempel elevens prestasjoner. I tillegg kan det tolkes at høye jobbkraav fra skolen kombinert med stor grad av handlingsrom fremmer ansattes læring og motivasjon. Høye jobbkraav kan oppleves som en utfordring, men dersom læreren har plass til å ta egne avgjørelser om hvordan disse jobbkraavene skal arbeides med, kan dette fremme aktivt arbeid (Karasek, 1979, s. 288).

5.2.2 Funn som jobbkjennetegnmодellen ikke inkluderer

I denne studien kom det frem at lærerens relasjoner, autonomi, mestringsfølelse, trivsel, læring og utvikling er elementer som ifølge informantene utgjør innholdet i et godt

arbeidsmiljø fordi de bidrar til motivasjon. Noen av disse elementene kan gjenkjennes i jobbkjennetegmodellen for arbeidsmotivasjon, men ikke alle.

Relasjoner

Selv om denne modellen ikke inkluderer relasjoner som et jobbkjennetegn i seg selv (Hackman & Oldham, 1976, s. 256, 257), har denne studien utpekt på at gode relasjoner med blant annet elever er en kilde til lærernes opplevelse av meningsfullt arbeid og dermed også motivasjon. Derfor kan gode relasjoner tolkes som et jobbkjennetegn i et sosialt arbeidsmiljø. Det ser også ut til at slike relasjoner kan føre til flere psykologiske tilstander enn meningsfull jobb. Gjennom relasjoner kan den ansatte også oppleve tilhørighet og støtte. Ifølge denne studien og selvbestemmelsesteorien fører dette til motivasjon fordi mennesker er indre motivert til å oppfylle sine psykologiske behov (Rigby & Ryan, 2018, s. 140).

I studien kom det frem at det er viktig for lærere å oppleve støtte både fra kolleger og ledelse fordi det fører til en følelse av tilhørighet. Lærere kan oppleve både emosjonell og instrumentell støtte fra hverandre (Skogstad & Harris, 2021, s. 35). Som presentert i analysekapitlet, har lærere behov for et sosialt miljø som gir rom for å lufte frustrasjoner og få veiledning. Lærere kan ha et særskilt behov for kollegenes emosjonelle støtte og forståelse når de opplever å ha intense arbeidsdager med vanskelige klasser. Samarbeid mellom lærere kan tolkes som en instrumentelle støtte, og som kommer spesielt i synet når det er behov for økonomiske midler eller mer profesjonell veiledning (Skogstad & Harris, 2021, s. 35). Lærere kan få dekket behovet for tilhørighet også når deres fagleder viser støtte. Analysen av datamaterialet viste at ledelsens tilgjengelighet for lærerne er av stor betydning og at dette kan oppnås blant annet ved åpen-dør-politikk, ved å sette av tid til samtaler og bidra med ulike ressurser når det er behov for det. Dette kan tolkes som at ledere også er en støttende stillas for lærere som fremmer deres tilhørighet. En skoleleder kan både ha større kompetanse innenfor håndtering av utfordrende klasser, ha mulighet til å bidra med ressurser som økonomiske midler til undervisning eller til ekskursjon og kan ta kontakt med bedriftshelsetjenesten dersom utfordringen blir for stor. På denne måten kan ledelsen gi støtte og være et verktøy som utvider arbeidsmulighetene til lærerne (Moen, 2013, s. 259) og dermed fremme ansattes følelse av tilhørighet til arbeidsplassen.

Gode relasjoner med kolleger ser ut til å være en viktig kilde til tilhørighet og et element som påvirker ansattes motivasjon. For eksempel kan utsagnene til Kjersti og Roar tolkes som at kolleger fremmer deres indre motivasjon fordi de opplever positive følelser gjennom sosial samhandling. Tilværelsen sammen med kolleger er for dem noe som gir glede og forbindes med å ha det hyggelig. Dette kan tolkes som at sosial samhandling med kolleger er en aktivitet som i seg selv er positiv og dermed også fører til høy motivasjon. Det ser

også ut til at kolleger kan påvirke lærerens motivasjon i negativ retning, og derfor også opplevelsen av arbeidsmiljøet. Roar fortalte at dersom han ikke hadde god relasjon med kollegene sine, ville det ha vært vanskelig for han å oppleve et godt arbeidsmiljø. Marit påpekte også at uenigheter og negative kolleger minsker hennes motivasjon. Dersom læreren skal oppleve et godt arbeidsmiljø, er det viktig at relasjonene på arbeidsplassen er preget av positive holdninger og erfares å være gode.

Trivsel

Ifølge denne studien er trivsel et viktig element på arbeidsplassen som fører til et godt arbeidsmiljø. I jobbkjennetegnmodellen blir ikke trivsel oppfattet som et jobbkjennetegn, men som et resultat av psykologiske tilstander, slik som indre motivasjon (Hackman & Oldham, 1976, s. 256). Denne oppgaven argumenter for at trivsel er en psykologisk tilstand hos ansatte som fører til en rekke positive personlige og organisatoriske utfall. Trivselen oppleves av informantene som et genuint lyst til å utføre en handling fordi den gir glede. Indre motivasjon blir dermed definert av slike handlinger. Slik som tidligere forskning peker på (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 67; Skaalvik & Skaalvik, 2017), har også denne studien funnet at lærernes trivsel er høy. Trivsel ble ofte oppfattet av informantene som noe generelt som fører til positive følelser. De knyttet disse følelsene til å ha lyst til å utføre en bestemt oppgave fordi denne handlingen førte til glede. Dette stemmer med teorien om at trivsel reflekterer glede og positive emosjoner som stammer fra ansattes arbeidserfaring (Aslamiah, 2018, s. 123). Derfor er det viktig at lærerne får oppleve positive erfaringer knyttet til arbeidet. Slike erfaringer kan fremme positive emosjonelle reaksjoner og ha en betydning for ansattes forventning om å mestre, og dermed også motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 34).

Denne oppgaven tolker altså trivsel som en psykologisk tilstand hos læreren. I tillegg har studien funnet ut at lærernes trivsel ser ut til å ha en betydning for deres tilstedeværelse på jobben. Dette er et tegn på at trivsel fører til lavt fravær og gjennomtrekk, noe som ifølge jobbkjennetegnmodellen er et resultat av psykologiske tilstander. Lærerne ønsker å være på jobb fordi de assosierer arbeidsplassen sin med positive følelser. Informantene ser på det sosiale samspeillet på arbeidsplassen som noe hyggelig og dermed også noe som gir en følelse av glede. Derfor kan det tolkes som at gode relasjoner er et av jobbkjennetegnene som fører til trivsel. Dette gjelder også i tilfellet til Inger som påstår at hun ikke føler seg motivert, men at trivselen spiller en viktig rolle for hennes tilstedeværelse på arbeidsplassen. En ansatt trenger ikke å være tilfredsstilt med alle elementene i et godt arbeidsmiljø for å trives. Graden av tilfredshet vil variere over tid. For eksempel opplever Inger en generell trivsel på arbeidsplassen, selv om hun ikke er tilfreds med sin relasjon til elevene. Hennes tilfredstillelse med relasjonene til kolleger og ledelsen kan tolkes å være høy, og derfor dekke noe av mistrivselen. Også i hennes tilfelle ser det

ut som trivsel er en motiverende faktor for å komme seg på arbeid og dermed viktig for opplevelsen av et godt arbeidsmiljø. Situasjoner der generell høy trivsel dekker over de aspektene som læreren ikke er tilfreds med kan være en utfordring i senere tid. Det kan hende at en langvarig mistilfredstillelse med et element, for eksempel relasjoner med elevene, kan utvikle seg til å bli en belastning for læreren. Dette kan påvirke hans eller hennes psykiske helse og påvirke andre aspekter ved jobben (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 68).

Læring og utvikling

Denne studien har fremhevet at det sosiale aspektet i et arbeidsmiljø er veldig viktig for lærere og har en betydning for det psykologiske aspektet. Dette kommer tydelig frem gjennom elementet læring og utvikling. Ifølge informantene jobber lærere stadig med å forbedre sin undervisning. De tar hensyn både til elevenes tilbakemeldinger og til samfunnets dagsaktuelle temaer. Det illustrerer at lærere er både høyt motiverte for å lære og at læring er en motivasjon i seg selv. Informantene fortalte at kolleger og skoleledelsen er viktig for deres læring og utvikling. Dette kan tolkes som at læring er en psykologisk tilstand (Hackman & Oldham, 1976, s. 255) hos lærere som blir påvirket av sosiale aspekter. Skolens tilrettelegging for lærernes læring har ifølge informantene en betydning for anerkjennelse og motivasjon. Læreres mulighet for etter- og videreutdanning kan bli tolket som en tillitsrelasjon mellom læreren og skoleledelsen. For eksempel opplevde Marit at ledelsen hadde tro på hennes ferdigheter og at hun kunne komme til nytte for skolen, fordi hun fikk stipend til å utdanne seg videre. Dette kan tolkes i lys av nytteverdi, der læreren anser sin videre utdanning som noe nyttig for fremtidens mål (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 59). Skolens tilrettelegging er også viktig når samfunnsutvikling tvinger frem endringer i skolesystemet og dermed også lærernes utvikling av egen kompetanse. Dersom utfordringen blir for vanskelig for læreren å løse alene, er det viktig at skolen stiller opp som en støttende stillas og hjelper læreren med hans eller hennes utvikling. Dermed kan skolens tilrettelegging også være en ressurs som hjelper lærerens med å nå sin nærmeste utviklingszone. Samtidig er det viktig at skoleledelsen anerkjenner at alle er forskjellig, og dermed vil lærere besitte ulik kompetanse og erfaring. Lærernes nærmeste utviklingszone vil variere og lærere vil ha ulikt behov for hjelp med ulike oppgaver.

Kolleger kan også være en kilde til nye kunnskaper, derfor er det viktig at skolen tilrettelegger for ulike praksisfellesskap (Lysø, 2013, s. 357). Slike fellesskap kan være en ressurs som fremmer lærernes læring og utvikling, fordi relasjonene i fellesskapene innebærer kunnskap som kan være nyttig på andre arenaer. I praksisfellesskaper kan lærere dele kunnskap som både er formell og uformell. Ved å delta i et praksisfellesskap kan lærere hjelpe hverandre med å løse ulike utfordringer, ettersom hver enkelt lærer

besitter kompetanse som er unik. Ifølge situert læringsteori (Lysø, 2013, s. 352), krever dette at læreren er en aktiv deltaker fordi læring skjer i et samspill mellom mennesker.

Ifølge informantene kan kunnskapsdeling skape et arbeidsmiljø på skolene som er åpent og sterk faglig. Dette igjen fremstår å være viktig for et godt arbeidsmiljø. Ifølge Roar er kunnskapsdeling den største styrken på hans avdeling. Det kan tolkes som at kunnskapsdeling mellom kolleger bidrar til et godt sosialt miljø, ettersom lærere kan bli bedre kjent med hverandre og finne hverandres styrker og svakheter. Igjen, kan dette bidra til anerkjennelse av hverandre. Hver enkelt lærer besitter en unik kombinert kompetanse og derfor kan det tenkes at hver avdeling også inneholder en del tause kunnskap. Praksisfellesskap kan dermed være et sted der lærere kan dele sin tause kunnskap med hverandre. Den tause kunnskapen kan bli eksternalisert når lærere får mulighet til å snakke sammen, for eksempel i et pauserom. Ettersom praksisfellesskap kan oppstå på tvers av avdelingene, vil denne eksternaliserte kunnskapen kunne spres til andre avdelinger. Den nye kunnskapen kan internaliseres og tilpasses til ulike avdelinger, og dermed bidra til å løse utfordringer på andre avdelingen være en nyttig kilde til problemløsning (Hoe, 2006, s. 495). Derfor burde et jobbkjennetegn for arbeidsplassen til lærere være at skolen tilrettelegger for læring og utvikling. Dette kan komme frem både ved tilrettelegging av praksisfellesskap eller mulighet for videreutdanning. Dette vil kunne føre til en følelse av tilhørighet og anerkjennelse, som igjen resulterer i høy indre motivasjon.

5.2.3 Vekstbehov i lys av studiens funn

Informantene i denne studien viste engasjement for videreutvikling av sin kompetanse og læring på arbeidsplassen. Dette tyder på at behovet for oppdatert kompetanse står sentralt hos lærerne. Selvbestemmelsesteorien peker på at mennesker har et behov for å føle på mestring og at de er kompetente til å løse gitte oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Dette er et likhetstrekk med vekstbehovet i jobbkjennetegnmodellen. Dette behovet handler om at en ansatt burde oppleve en positiv effekt for å lære at han har prestert godt på en oppgave som har bryr seg om. Lærerens vekstbehov kan være styrt av personlig engasjement for sin læring og utvikling. En lærer som har et sterkt ønske om å lære vil ha større behov for å prestere og dermed føle på en utvikling. Dette kan være vanskelig å oppnå dersom arbeidet krever ferdigheter som læreren ikke presterer. For at lærerne skal ha lyst til å lære, burde de nye kunnskapene være knyttet til noe de selv har interesse for og være innenfor deres nærmeste utviklingszone. For eksempel opplevde Marit at skolens nye kunnskapskrav var langt fra hennes eget kunnskapsfelt og dermed fikk hun en negativ tilnærming til det å skulle lære. Det synes som om lærernes nærmeste utviklingszone og skolens støttefunksjon kan ha en betydning for vekstbehovet. På grunn av liten tilrettelegging og en utviklingszone som er vanskelig å oppnå på egen hånd, opplevde ikke

Marit en positiv effekt og tolket ikke sin prestasjon som god. Ifølge jobbkjennetegnmodellen vil Marit strebe etter denne prestasjonen mer, og arbeide hardere med fremtidige utfordringer.

Det ser ut til at mestringserfaringer er en viktig kilde til vekstbehovet og behovet for kompetanse. Informantene pekte også på at mestringsfølelse et viktig element i arbeidslivet og bidrar til et godt arbeidsmiljø. Lærere opplevde mestringsfølelser i arbeidet med undervisningen og med elever. De fortalte at de trives og er motiverte når de underviser i fag som de selv påstår at de mestrer. Disse fagene viste seg å være fag som lærerne selv var interessert i. Lærerens praksis ser ut til å være preget av oppgavens interesseverdi. Undervisning i fag som læreren har en interesse for, fremmer positive psykologiske tilstander, for eksempel en følelse av glede. Dette fører til at læreren viser mer initiativ, regulerer sin læring og arbeid i større grad og setter personlige mål (Wigfield & Eccles, 2005, s. 72) Slike følelser kan være en effekt som stimulerer vekstbehovet, og dermed kan øke sjansen for å mestre en oppgave og oppleve motivasjon og trivsel.

Studien har pekt på at elevenes mestring har en betydning på lærerens mestringsfølelse og motivasjon. Oppgaven har tidligere drøftet hvordan elevenes holdninger til faget kan tolkes som positive tilbakemeldinger som fremmer lærerens indre motivasjon. Elevenes mestring ser også ut til å gi læreren kunnskap om egne arbeidsresultater og derfor være en stimuli for å oppnå positiv belønning, for eksempel en følelse av stolthet. Mestringserfaringer fremstår å være viktig for ansattes vekstbehov som både stimulerer psykologiske tilstander og resultatene av dem. En lærer som har høy forventning om å mestre, har større mot til å gå løs på utfordringer og har større utholdenhet når han eller hun møter problemer (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 31). Positive mestringserfaringer er viktige for at lærere skal tørre å velge utfordrende oppgaver som fremmer deres læring og utvikling. Ifølge Kari er antall år med erfaring viktig for lærerens mestringsforventning. Erfaringer som fører til mestringsforventning, ser ut til å ha større relevans for lærerne som har jobbet lengre i yrket enn nyutdannede. Kari opplevde at tilbakemeldinger var mer viktige for henne da hun var nyutdannet, fordi dette var et bevis på at hun mestret sine oppgaver. Tilbakemeldinger kan tolkes å være en verbal overtalelse fra skoleledelsen eller andre kolleger, og dermed en kilde til mestringsforventning. Ettersom lærere evaluerer seg selv og sitt arbeid konstant, kan mestringserfaringer tolkes å være en kilde til trygghet og en implikasjon på deres grad av kompetanse. På grunn av erfaringer og positive tilbakemeldinger fra kolleger og ledelsen, vil læreren øke sin mestringsforventning og dermed også oppleve større motivasjon for psykologiske tilstander og resultater.

Det er også slik at vekstbehovet har ulik betydning for de ansatte. Lærere kan reagere ulikt på arbeidsoppgaver de får, blant annet fordi deres motivasjon har ulik kilde. Vekstbehovet kan være styrt av lærerens ytre og indre motivasjon. For eksempel kan noen

lærere legger inn innsats i undervisningsarbeidet fordi dette oppleves meningsfullt, lærerikt og fordi det gir glede i seg selv. Andre lærere kan forbedre sitt undervisningsopplegg for å senere få ros fra skoleledelsen og kolleger. Mennesker som har behov for personlig vekst og utvikling vil i større grad erfare psykologiske tilstander når jobbkjennetegnene er til stede, enn personer med lavt vekstbehov (Hackman & Oldham, 1976, s. 258, 259). Ifølge jobbkjennetegnmodellen vil individer med høyt vekstbehov respondere mer positivt til erfaringen av psykologiske tilstander som for eksempel ansvaret for arbeidsresultater (Hackman & Oldham, 1976, s. 256, 259). Personer som er indre motiverte for arbeidet, vil kunne oppleve stor personlig tilfredstillelse når de utfører arbeidet på en god måte. Indre motiverte ansatte vil også være mer utilfreds enn ytre motiverte ansatte når de presterer dårlig (Hackman & Oldham, 1976, s. 259). Dersom en ansatt har lavt vekstbehov og er enten amotivert eller opplever ytre press som motivasjon, vil ikke han kunne erfare slike følelser i samme grad verken når arbeidet er utført på en god eller en dårlig måte. Denne studien fant ut at informantene er først og fremst indre motiverte for sitt arbeid. Samtidig ser det ut som noen valg som er knyttet til arbeidet blir også påvirket av ytre motivasjon.

Analysen av datamaterialet viser at kolleger og elever har en betydning for lærerens tilstedeværelse på arbeidsplassen. Lærerne opplever at de har et ansvar overfor elever og at deres tilstedeværelse utgjør en forskjell for dem. Dette kan tolkes å være en form for intern press som er en type ytre motivasjon (Rigby & Ryan, 2018, s. 136, 137). Lærere beskrev seg selv som pliktoppfyllende og at de ikke ønsker at deres fravær fra jobben skal gå utover verken elever eller kolleger som på påta seg ekstra vakter. Gjennom informantenes utsagn kan deres valg om å dra på arbeid selv om de er syke, tolkes å være styrt av skyldfølelse. I tillegg kan det fremstå at å komme på arbeid er mindre kostbart enn å ikke komme. Kostbarhet er også en verdi som lærere ser ut til å ta hensyn. Dersom de velger å ikke dra på jobb vil det kreve stor innsats fra medkolleger og elever, i tillegg til at de vil føle på den følelsesmessige kostnaden som er dårlig samvittighet eller skyldfølelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 59). Dette kan tolkes at selv om en lærer opplever lavt vekstbehov i en periode, så vil opplevelsen av å ha ansvar overfor resultater være påvirket av ytre motivasjon i form av intern press, og dermed føre til resultatet lavt fravær.

5.3 Et godt psykososialt arbeidsmiljø i lys av oppgavens modell

Oppgavens modell ble utviklet med bakgrunn i intervjuene og er ment å inkludere alle funnene i studien som lærere og ledere fremhever som viktig for et godt psykososialt arbeidsmiljø. Denne modellen tydeliggjør at gode relasjoner, autonomi, mestringfølelse, læring og utvikling på arbeidsplassen er viktige psykologiske og sosiale jobbkjennetegn som utgjør et godt psykososialt arbeidsmiljø. Det er også slik at disse jobbkjennetegnene fremstår å være motiverende for lærere og bidrar til en opplevelse av trivsel. Ved å bruke

jobbkjennetegnmodellen for arbeidsmotivasjon har oppgaven vist hvordan autonomi og gode relasjoner kan resultere i høyt indre motivasjon og trivsel. Selvstyring er en sentral del av lærerens arbeid. Å være et autonomt menneske og kunne bestemme, planlegge og ta avgjørelser bidrar til at læreren opplever et ansvar overfor elevenes gode resultater. Samtidig er lærere motiverte til å dekke sitt psykologiske behov for autonomi. Følelsen av eierskap til sin atferd vil bidra til denne tilfredsstillelsen. Læreren vil arbeide aktiv når det er stort handlingsrom og utfordrende jobbkrav. Slik atferd kan tolkes som å være indre motivert, blant annet fordi læreren vil handle ut ifra egne ønsker om å tilfredsstille egne indre behov.

Oppgaven avdekket også at lærerens relasjoner bidrar til opplevelsen av meningsfullt arbeid og kunnskap om arbeidsresultater som ifølge jobbkjennetegnmodellen er psykologiske tilstander hos den ansatte. Slik som autonomi, ser studiens informanter på gode relasjon som et jobbkjennetegn i et godt arbeidsmiljø. Ved hjelp av jobbkjennetegnmodellen forklarte oppgaven hvordan gode relasjoner kan fremme ansattes motivasjon og trivsel. Samtidig avdekket studien andre psykologiske tilstander som gode relasjoner på en arbeidsplass kan lede til. Støtte og tilhørighet er i denne studien psykologiske tilstander og behov som den ansatte streber å tilfredsstille. Tilfredsstillelsen av disse psykologiske behovene er en kontinuerlig prosess som resulterer både i høy indre motivasjon og trivsel. I tillegg ble sosial samhandling med kolleger sett på av informantene som en motivasjon og kilde til trivsel i seg selv. Gjennom intervjuene oppdaget oppgaven også at kolleger kan minske lærerens motivasjon dersom denne relasjoner er negativ. Derfor legger studiens modell vekt på at det er gode relasjoner som er et jobbkjennetegn og en kilde til motivasjon og trivsel som fører til opplevelsen av et godt arbeidsmiljø.

En forskjell mellom oppgavens modell og jobbkjennetegnmodellen er at oppgavens modell ser på læring og utvikling på arbeidsplassen som et jobbkjennetegn for motivasjon og videre for et godt psykososialt arbeidsmiljø. I jobbkjennetegnmodellen kommer dette elementet frem i vekstbehovet som forankrer forholdet mellom jobbkjennetegn og psykologiske tilstander, og psykologiske tilstander og resultater. Det er viktig å påpeke at også i oppgavens modell fremstår læring og utvikling å være preget av individuelle behov. Derfor har også skolens tilrettelegging av læring og utvikling ulik betydning for noen av informantene. Det som fremstår å være tydelig i studien er at mulighet for videreutdanning og utvikling av sine kunnskaper på arbeidsplassen er viktig for opplevelsen av et godt arbeidsmiljø. Ifølge lærerne kan muligheten til videreutdanning oppleves som anerkjennelse og en positiv tilbakemelding på gode arbeidsresultater. Dette kan tolkes som å være en form for autonom ytre motivasjon der læreren har integrert skolens verdier til sine egne og er dermed høyt motivert for å oppnå organisasjonens mål. Skolen kan også legge til rette for læring og utvikling gjennom sosial samhandling som oppstår i

praksisfellesskaper. Slike fellesskaper kan fremme lærernes indre motivasjon ved å inkludere og bidra til en følelse av tilhørighet. Kunnskapsdeling i praksisfellesskaper vil kunne bidra til tilfredstillelsen av behovet for kompetanse. Derfor tolker oppgavens modell læring og utvikling på arbeidsplassen som et jobbkjennetegn som kan fremme en rekke psykologiske tilstander som vil kunne resultere iblant annet høyt indre og ytre motivasjon.

Et godt arbeidsmiljø for lærere og ledere på videregående skoler ser ut til å være et miljø der de kan oppleve mestring. I lys av jobbkjennetegnmodellen ble mestringsfølelser tolket som en kilde som kan fremme vekstbehovet hos ansatte. I oppgavens modell blir mestringsfølelser tolket som en kilde både til motivasjon og trivsel. Informantene opplever mestringsfølelse som viktig for et godt arbeidsmiljø fordi den bidrar til motivasjon. Forskning har vist at mennesker med høye mestringsforventninger har større mot til å arbeide med utfordringer og har større utholdenhet når de møter på problemer. Mennesker har en tendens til å søke situasjoner som de tror de vil mestre, og unngår aktiviteter som de er usikre på om de vil (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 31). Derfor kan det tolkes at lærere burde kunne oppleve mange situasjoner der de mestrer en aktivitet. Dette vil føre til større motivasjon for å løse kommende utfordringer. Mestringsfølelsen hos informantene fremstår å komme fra deres erfaringer med undervisning og tilbakemeldinger fra elever og kolleger. Det ser ut som elevenes motivasjon, engasjement, læring og oppnåelse av gode resultater er kilder til at læreren opplever at han eller hun mestrer å undervise (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 119). Positive tilbakemeldinger har også en betydning for lærerens mestringsfølelse fordi de kan fremme lærerens faglige selvvurdering og selvværd. Selvverdet kan bli påvirket av erfaringer en lærer gjør og vurderinger han eller hun mottar på områder som er viktige for personen selv. Undervisning har stor personlig verdi for lærere og derfor kan både positive og negative tilbakemeldinger være avgjørende for lærerens selvværd (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 51). Dersom en lærer har et reelt høyt selvværd, vil han eller hun oppleve trygghet, kunne ta imot utfordringer og motta kritikk på en konstruktiv måte (Aronson, 1984 i Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 52). Dette gjelder også når en lærer har positive mestringsforventninger. Derfor vil en lærer som har positiv mestringsforventning være mer motivert til å håndtere nye utfordringer enn en lærer med negative mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 19).

Alle informantene påpekte at det deres trivsel er viktig for opplevelsen av et godt psykososialt arbeidsmiljø. Et funn i denne studien er at trivsel er både et resultat av elementene som har betydning for motivasjon og er et element i seg selv som motiverer. Både gode relasjoner, autonomi, mestringsfølelse, læring og utvikling fremstår å være elementer som en lærer kan være mer eller mindre tilfredsstilt med. Hvert element ser ut til å kunne fremme lærerens trivsel, men det er ikke nødvendigvis slikt at alle disse elementene må være til stede for at læreren skal trives på arbeidsplassen (Spector, 1997

i Vik 2012, s. 151). For eksempel påpekte Roar at for han hadde kolleger størst betydning for et godt arbeidsmiljø. I tillegg opplevde også Inger høy trivsel, selv om hun ikke var tilfredsstilt med sine elever. Dette er eksempler som tyder på at trivsel blir styrt av elementene i ulik grad. Ifølge jobbkjennetegnmodellen er trivsel et resultat av jobbkjennetegnene på samme måte som motivasjon. Oppgaven har valgt å tolke trivsel som et subjektiv psykologisk aspekt i et arbeidsmiljø som blir styrt av jobbkjennetegnene. Grunnen til dette er fordi informantene beskrev sin trivsel som lyst til å dra på jobb og at det handler om å glede seg til noe. Det ser ut som trivsel på arbeidsplassen fremmer positive følelser, og at positive følelser knyttet til arbeidet fremmer ansattes trivsel. I lys av selvbestemmelsesteorien er trivsel tolket som en kilde til indre autonom motivasjon.

Hvert arbeidsforhold som oppgaven har presentert kan fremme ansattes trivsel på arbeidsplassen og motivasjon. Derfor fremhever lærere og ledere disse elementene som viktig for et godt arbeidsmiljø. Et funn i denne studien er også at disse elementene henger sammen. For eksempel har relasjoner med elever, kolleger og ledelsen betydning for både lærerens autonomi, mestringsfølelse og læring og utvikling. En tillitsfull relasjon mellom læreren og lederen kan fremme lærerens autonomi fordi hun eller han vil kunne få større handlingsrom og større ansvar overfor ulike oppgaver. Lærerens relasjoner kan også fungere som en støttende stillas i de situasjonene læreren trenger hjelp til å løse en oppgave. Håndtering av ulike arbeidsoppgaver gir læreren erfaring med å mestre. Mestringserfaring og andres anerkjennelse av lærerens mestring er både motiverende, og kan tolkes av læreren å bli anerkjent for sin kompetanse. Relasjoner og sosial samhandling kan også danne praksisfellesskaper som bidrar både til lærerens læring og utvikling og til en følelse av tilhørighet. Praksisfellesskaper kan fremme kunnskapsdeling på arbeidsplassen og bidra til at kolleger anerkjenner hverandres formelle og uformelle kunnskaper. Dersom læring og utvikling ses i lys av vekstbehov, kan dette arbeidsforholdet tolkes å ha betydning for i hvilken grad læreren blir motivert av relasjoner på arbeidsplassen, graden av autonomien og sine mestrings erfaringer. For eksempel dersom en lærer har høyt behov for å lære og utvikle seg vil også denne læreren bli mer motivert av et arbeidsmiljø der det faglige miljøet blant kolleger er sterkt, arbeidet krever mye selvstyring og arbeidsoppgavene er passe utfordrende.

6. Avslutning

6.1 Oppsummering

Denne studien har avdekket psykologiske og sosiale aspekter ved et psykososialt arbeidsmiljø som har mange likhetstrekk med tidligere forskning gjennomført både av Lungwitz og Ellingsen (2003) og Skaalvik og Skaalvik (2012). Lærere og ledere på videregående skoler fremhever gode relasjoner, autonomi, trivsel, mestringsfølelse, læring og utvikling som viktig for et godt psykososialt arbeidsmiljø. Oppgaven har forsøkt å utdype hvert enkelt funn for å vise hva de består av og senere forklare hvordan de kan henge sammen. I kapittel 2 har oppgaven redegjort for begrepet psykososialt arbeidsmiljø. Vanligvis skiller teorien mellom psykologiske og sosiale arbeidsforhold. Derfor åpner kapittel 5 med å kategorisere hvilke funn tilhører det psykologiske og det sosiale aspektet. Senere har drøftingen av funnene vist at mange arbeidsforhold kan tolkes å være påvirket av hverandre. Et eksempel på dette er lærernes læring og utvikling som kan tolkes å være en psykologisk tilstand, men som kan forsterkes av blant annet lærerens relasjon til sine kolleger og som kan resultere i indre motivasjon. Dermed er Skogstads og Harris' sin forklaring av begrepet psykososialt arbeidsmiljø gjenkjennelig i denne oppgaven.

Lærerens relasjoner til elever, kolleger og ledelsen har betydning for blant annet deres tilstedeværelse, motivasjon, opplevelse av mening, anerkjennelse og støtte. Lærerens selvstyring, også kalt for autonomi er et behov som ifølge lærere handler om frihet til å bestemme, planlegge og ta avgjørelser. Denne friheten så informantene på som et veldig positivt element i deres arbeidsmiljø og påpekte at graden av autonomien kan også styres av tilliten mellom dem og skoleledelsen. Mestringsfølelse er et element i det psykologiske aspektet i arbeidsmiljøet som lærere burde være tilfredsstillt med. Mestringsfølelser er også en kilde til lærerens vekstbehov som styrer lærerens motivasjon for læring og utvikling. Mestringserfaringer, spesielt de erfaringene som kan betegnes å være autentiske, og tilbakemeldinger fra elever og kolleger ser ut til å spille en viktig rolle for lærerens mestringsfølelse. Lærerens læring og utvikling er noe både skolen kan legge til rette for, for eksempel ved å danne flere praksisfellesskaper der kunnskapsdeling kan foregå, eller ved å anerkjenne lærere ved å gi dem mulighet for videreutdanning eller passe utfordrende arbeidsoppgaver.

Ved å presentere funnene i lys av jobbkjennetegnmodellen, har denne studien belyst hvordan noen elementer i arbeidslivet kan føre til motivasjon og trivsel. For eksempel viser funnene at en lærer opplever oppgavens identitet fordi han eller hun har faste klasser som de følger gjennom et semester eller et skoleår. Derfor er lærerne med på elevenes utvikling fra start til slutt og kan være med i hele arbeidsprosessen. Dette er ifølge Lungwitz og Ellingsen (2003, s. 208), viktig for opplevelsen av høy trivsel. Jobbkjennetegnmodellen

pekte også på viktigheten av lærerens vekstbehov som er styrt av eget ønske om å lære og utvikle seg. Derfor kan det tolkes som at lærerens ønske om å lære og utvikle seg har en betydning for hans eller hennes oppfatning av andre arbeidsforhold. En lærer med høyt vekstbehov vil oppleve motivasjon i større grad når han eller hun har stort handlingsrom, enn en lærer som har lavt vekstbehov. Uansett hvor stort vekstbehov en ansatt opplever å ha, er det viktig at skolen tilrettelegger for lærernes ulike behov.

Oppgaven avdekker ikke alle funn som er gjenkjennbar i jobbkjennetegnmodellen. Derfor presenterte oppgaven en modell som er bedre tilpasset studiens funn (figur 2. s. 44). Oppgavens modell presenterer studiens funn som arbeidsforhold som fører til trivsel og motivasjon og utgjør et godt psykososialt arbeidsmiljø. En av forskjellene mellom modellen basert på studiens funn (figur 2. s. 44) og jobbkjennetegnmodellen (Hackman & Oldham, 1976, s. 256) er at jobbkjennetegnmodellen betegner trivsel som et resultat, mens oppgavens modell ser på trivsel en kilde til motivasjon og deretter til et godt psykososialt arbeidsmiljø. Trivsel tolkes å være påvirket av de andre arbeidsforholdene som oppgaven anser som viktig for lærerens motivasjon. Dette argumenter oppgaven i lys av informantenes fortolkninger av hva trivsel betyr for dem.

6.2 Studiens styrker og svakheter

Ettersom min vitenskapsteoretiske forankring er i denne studien fenomenologi, legger oppgaven større vekt på lærernes oppfatning av et godt arbeidsmiljø enn ledelsens, fordi det er dem selv som bærer de personlige erfaringene av hvordan ting fungerer i praksis. Samtidig bidro intervjuene med skoleledelsen til å gi en oversikt over hvilke arbeidsforhold anser ledelsen som viktige for lærernes psykososiale arbeidsmiljø. Studien var ute etter trekk som var felles for å gi en grunnleggende forståelse av psykososialt arbeidsmiljø. Ettersom funnene er basert på fellestrekk, kan dette øke troverdigheten deres. Jeg påstår at troverdigheten av selve studien er god. Grunnen til dette er at funnene i denne studien bekrefter tidligere forskning og at informantene kom fra ulike settinger. Det var tre videregående skoler i Trøndelag som ble intervjuet. En av dem var en yrkesfaglig skole. Likevel hadde lærere og ledere noe lik forståelse av et godt psykososialt arbeidsmiljø. Troverdigheten kunne ha vært sterkere, dersom flere ledere og lærere ble intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 232).

Antall informanter kunne også ha styrket studiens overførbarhet. Likevel ser det ut til at studien har noen likhetstrekk med tidligere forskning som ikke nødvendigvis handler om arbeidsmiljø på videregående skoler ((Skaalvik & Skaalvik, 2012, i Skaalvik & Skaalvik, 2017; Lungwitz & Ellingsen, 2003; Thorsrud & Emery, 1970). Ettersom et psykososialt arbeidsmiljø er forskjellig fra arbeidsplass til arbeidsplass, vil ikke alle lærere og skoleledere kunne kjenne igjen alle funnene i denne studien. Lærere vil ha ulik opplevelse av hva et godt arbeidsmiljø er, i tillegg til at mine egne kunnskaper og erfaringer har styrt

til en viss grad min fortolkning av funnene. Derfor kan ikke oppgaven påstå at studien bekreftbarhet er sterk. Oppgaven har forsøkt å styrke dette kvalitative kriteriet ved å tydeliggjøre hvilke teorier har blitt benyttet for tolkning av funnene. Dette kan øke sjansen for at andre forskere vil kunne bekrefte studiens funn gjennom lignende undersøkelser (Johannessen et al., 2016, s. 234).

6.3 Videre forskning

Gjennom arbeidet med studien har jeg avdekket noen interessante temaer som jeg selv kunne ha tenkt meg å forske mer på. Det første er at trivsel som tema er forsket mye på. Som regel prøver forskningen å forklare hvorfor trivsel er viktig og hva den fører til. Dessverre finnes det lite forskning på hva trivsel egentlig er. Jobbkjennetegnmodellen til Hackman og Oldham (1976) er den nærmeste studien jeg kom fram til som beskrev hvordan høy trivsel kan oppstå. Trivsel er også subjektivt, men dersom forskning hadde klart å avdekke hvilke elementer og i hvor stor grad de elementene fører til ansattes trivsel på ulike arbeidsplasser, kunne organisasjonene ha tilpasset sine mål for å videre øke opplevelsen av et godt psykososialt arbeidsmiljø.

Opgavens modell og studiens funn kan være nyttig for skoleledelsen og for fremtidig forskning. Arbeidsforholdene som denne studien avdekket, kan være en pekepinn på hva skolens ledelse burde ta hensyn til når de skal arbeide med et godt psykososialt arbeidsmiljø. Oppgaven fremhever hvilke aspekter ved et arbeidsmiljø er viktige for noen læreres trivsel og motivasjon. Hvordan dette kan oppnås ble også eksemplifisert utfra informantenes utsagn. En fremtidig forskning kunne ha vært en kvantitativ undersøkelse basert på denne studiens funn. På denne måten kunne begge studiene til sammen gi en bedre forklaring av et godt psykososialt arbeidsmiljø på videregående skoler. Den kvalitative studien har avdekket noen av arbeidsforholdene og hvilken betydning den ser ut til å ha for lærere. En kvantitativ studie kunne ha avdekket i hvor stor grad de ulike elementene har en betydning for opplevelsen av et godt psykososialt arbeidsmiljø. Forskning på psykososialt arbeidsmiljø på videregående skolen kunne ha vært en doktorgradsavhandling der tidsrommet er større, og andre ressurser er tilgjengelig.

7. Litteraturliste

- Allmark, P., Boote, J., Chambers, E., Clarke, A., McDonnell, A., Thompson, A. & Tod, A. M. (2009). Ethical issues in the use of in-depth interviews: Literature review and discussion. *Research Ethics Review*, 5(2), 48-54.
<https://doi.org/10.1177/174701610900500203>
- Arbeidsmiljøloven (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (LOV-2005-06-17-62). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Mavourneen, G. C. & Lawless, M. (2019). Using Zoom videoconferencing for qualitative data collection: Perceptions and experiences of researchers and participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-8. <https://doi.org/10.1177%2F1609406919874596>
- Aslamiah, A. S. (2018). Teacher's job satisfaction on elementary school: Relation to learning environment. *The Open Psychology Journal*, 11, 123-130.
<http://dx.doi.org/10.2174/1874350101811010123>
- Bakke, B., Degerud, E., Gravseth, H. M., Hanvold, T. N., Løvseth, E. K., Mjaaland, B. B., Sterud, T. & Øygardslia, H. (2021). Faktabok om arbeidsmiljø og helse 2021. (STAMI-rapport, 1502-0932). Statens arbeidsmiljøinstitutt.
<https://hdl.handle.net/11250/2757495>
- Bandura, A. (1989). Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers Inc.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44. <https://doi.org/10.1177%2F0149206311410606>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2006). Confronting the ethics of qualitative research. *Journal of Constructivist Psychology*, 18(2), 157-181.
<https://doi.org/10.1080/10720530590914789>
- Charmaz, K. & Belgrave L. L. (2008). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. I J.F. Gubrium, J.A. Holstein, A.B. Marvasti & K.D. McKinney (Red.), *The Sage Handbook of Interview Research* (s. 347-365). SAGE Publication Inc.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781452218403.n25>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). *Self-determination theory*. I P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Red.), *Handbook of theories of social psychology*, 1 (s.

- 416-437). SAGE Publications Ltd.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Edwards, R. & Holland, J. (2020). Reviewing challenges and the future for qualitative interviewing. *International Journal of Social Research Methodology*, 23(5), 581-592.
<https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1766767>
- Ellingsen, E. & Drageset, S. (2010). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Sykepleien Forskning*, 5(4), 332-335.
<https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2011.0027>
- Lungwitz, D. & Ellingsen, E. K. (2003). Høy trivsel i voldsutsatt arbeidsmiljø. *Nordisk sosialt arbeid*, 23(4). 201-209. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3037-2003-04-02>
- Friberg, H. J. (2019). Tvilsomme informanter, troverdig forskning? Refleksjoner over intervjuet som forskningsmetode, med utgangspunkt i en studie av tilreisende fattige fra Romania. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(2), 119-136.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-02-02>
- Foley, L. J. (2012). Constructing the Respondent. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney, (Red.), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (s. 305-316). SAGE Publications, Inc.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781452218403.n22>
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://www.jstor.org/stable/4093832>
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279.
[https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Hoe, S. L. (2006). Tacit knowledge, Nonaka and Takeuchi's model and informal knowledge processes. *International Journal of Organization Theory & Behavior*, 9(4), 490-502. <https://doi.org/10.1108/IJOTB-09-04-2006-B002>
- Hoffmann, T. (2013, 22. september). *Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til?*. Forskning.no. <https://forskning.no/sosiologi/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til/610839>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg). Abstrakt forlag.

- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Kvale, S. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12(3), 480-500. <https://doi.org/10.1177/1077800406286235>
- Kvale, S. (2007). Epistemological issues of interviewing. I S. Kvale (Red.), *Doing Interviews* (s. 11-22). SAGE Publications, Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781849208963.n2>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4.utg.). Gyldendal.
- Lysø, I. H. (2013). Praksisfellesskap. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 347-364). Akademika forlag.
- Merriam, S. B. & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (4. Utg.). Jossey-Bass.
- Meld. St. 14 (2019-2020). *Kompetansereformen – Lære hele livet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/>
- Mielniczuk, E. & Laguna, M. (2017). Motivation and training initiation: Evidence from Poland. *Journal of Workplace Learning*, 29(1), 24-36. <https://doi.org/10.1108/JWL-01-2016-0002>
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori: Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251-267). Akademika forlag.
- Nasjonal overvåking av arbeidsmiljø og -helse. (2007). *Faktaoverblikk: Arbeidsmiljø og helse* (Faktaoverblikk: 2007). Statens arbeidsmiljøinstitutt. <http://hdl.handle.net/11250/288487>
- Nunkeosing, K. (2005). The problems with interviews. *Qualitative Health Research*, 15(5), 698-706. <https://doi.org/10.1177/1049732304273903>
- Olaussen, Å. (2008). *Arbeidsmiljø og samarbeidsforhold i videregående opplæring* (Rapport 1/2008). Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var->

[politikk/publikasjoner/2008/arbeidsmiljo-og-samarbeidsforhold-i-videregaende-opplaring/](#)

Pedersen, H. (2002). *Arbeidsmiljøloven §12 og psykososialt arbeidsmiljø*. Tiden Norsk Forlag.

Rigby, C. S. & Ryan, R. M. (2018). Self-determination theory in human resource development: New directions and practical considerations. *Advances in Developing Human Resources*, 20(2), 133–147. <https://doi.org/10.1177/1523422318756954>

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Schaathun, W. A. & Schaathun, H. G. (2016). Mellom klassisk betingning og støttende stilas: Et utviklingspsykologisk perspektiv på ingeniørstudenters læring. *Offentleg sektor i endring*, 13, 220- 240. <https://doi.org/10.18261/9788215027722-2016-14>

Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). SAGE Publications Ltd.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis*. Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Grunnskolen og videregående skole: Trivsel og stress blant lærere. *Bedre skole*, 2. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/grunnskolen-og-videregaende-skole-trivsel-og-stress-blant-larere/>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg.). Universitetsforlaget.

Skogstad, A. & Harris, A. (2021). Psykososiale faktorer i arbeidet. I S. V. Einarsen & A. Skogstad (Red.), *Det gode arbeidsmiljø: Krav og utfordringer* (s. 16-46). Fagbokforlaget.

Smeets, J., Hoefsmit, N. & Houkes, I. (2019). Self-directing return-to-work: Employees' perspective. *Work*, 64(2), 1-11. <http://dx.doi.org/10.3233/WOR-193041>

Statens arbeidsmiljøinstitutt. (2022, 2. mars). *Hva er arbeidsmiljø?*. STAMI. <https://stami.no/hva-er-arbeidsmiljo/>

- Stoeber, J. & Renner, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21, 37-53. <http://dx.doi.org/10.1080/10615800701742461>
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utg). Fagbokforlaget.
- Thorsrud, E. & Emery, F. E. (1970). *Mot en ny bedriftsorganisasjon: Eksperimenter i industrielt demokrati fra Samarbeidsprosjektet LO/NAF*. Tanum forlag.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tynes, T., Eiken, T., Grimsrud, T. K., Sterud, T. & Aasnæss, S. (2008). *Arbeidsmiljø og helse – slik norske yrkesaktive opplever det* (STAMI Rapport 16). Nasjonal overvåking av arbeidsmiljø og -helse. <http://hdl.handle.net/11250/288538>
- Vellerand, R. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312-318.
- Vik, A. G. (2010). Trivsel og varsling på arbeidsplassen. *Søkelys på arbeidslivet* 27(3), 149-172.
- Wadel, C. (2002). Den mellommenneskelig forankring av læring. Praksisfelleskap og læringsforhold. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(5), 416-422. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-05-06>
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes lærerprocesser: Kompetanceudvikling i uddannelse og arbejde*. Akademisk Forlag.
- Wyrwa, J. & Kaźmierczyk, J. (2020). Conceptualizing job satisfaction and its determinants: A systematic literature review. *Journal of Economic Sociology*, 21(5), 138- 153.

8. Vedlegg

8.1 Informasjonsskriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet “Nærvær til sin arbeidsplass”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å skrive en masteroppgave i læring i arbeidsliv og samfunn som fokuserer på arbeidsmiljø og nærvær til arbeidsplass. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

I dette masterprosjektet ønsker jeg å undersøke medarbeidernes oppfattelse av hva som forsterker og minker deres eget nærvær til sin arbeidsplass. Det kan tolkes at medarbeidernes nærvær til arbeidsplassen henger sammen med arbeidsmiljø. Ved å undersøke hva som bidrar til nærvær, kan vi finne ut hvordan vi skal redusere sykefravær. Siden Norge har dobbelt så høyt sykefravær som sammenlignbare land (Statistisk sentralbyrå, 2021), ønsker jeg å undersøke hvordan nærvær og et attraktivt arbeidsmiljø kan bidra til dens reduksjon.

Mitt teoretisk utgangspunkt er basert på forskning og fag som har røtter i pedagogikk, sosiologi og psykologi. Gjennom min utdanning har lært en del om at blant annet høyere kompetanse øker ansattes positive selvbilde, at motivasjon oppstår gjennom muligheter, frirom, selvbestemmelse og tilbakemeldinger (Ellingsen & Lungwitz, 2003), og at det psykososiale arbeidsmiljøet er viktig både for de ansattes helse og for organisasjonens produktivitet og overlevelse (Einarsen & Skogstad, 2020). Dermed ønsker jeg med min masteroppgave å besvare forskningsspørsmål; *Hvilken betydning har et attraktivt arbeidsmiljø for sykefraværet, og hvordan tilrettelegger ledelsen for et attraktivt arbeidsmiljø?*

Opplysningene som blir gitt skal kun brukes til denne masteroppgaven og håndteres fram til juli 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for selve prosjektet. Jeg selv, Adrianna Kadziolka har ansvar for gjennomføringen av dette masterprosjektet. Min veileder er Christin Tønseth.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta fordi du faller for det relevante utvalget for masterprosjektet som ønsker å komme i kontakt med medarbeidere på din arbeidsplass. Din arbeidserfaring og utdanning er relevant for dette masterprosjektet og dermed ønsker jeg å invitere deg til et intervju om motivasjon,

arbeidsmiljø, nærvær og fravær til din arbeidsplass. Til sammen ser jeg etter fra åtte til ti ansatte fra ulike skoler som ønsker å stille til intervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelsen i denne studien vil innebære å gjennomføre et en-til-en intervju, hvor kun meg som student og du som informant vil være tilstede. Intervjuet vil registreres ved at det blir tatt opp på en lydopptaker, gitt av NTNU, som senere skal transkriberes og analyseres. Varigheten for intervjuet vil være ca. 1-1,5 time.

Det vil også være noen utvekslinger av epost og/eller telefonsamtaler/meldinger før intervjuet for å avtale tid og sted for intervjuet. Du vil også få tilsendt overordnede temaer på forhånd, slik at du får muligheten til å gå gjennom dem, dersom du selv ønsker det. Spørsmålene vil omhandle ditt forhold til din egen arbeidsplass og din oppfattelse av sykefraværet på jobben.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Dette gjør du enkelt ved å bare ta kontakt med meg. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil heller ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen/arbeidsgiveren.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Vi vil bruke opplysningene om deg kun til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet ditt kodes med en gang når intervjuet transkriberes. I selvet oppgaven vil det ikke komme fram hvor du jobber. De personene som vil ha tilgang til personopplysningene som blir innhentet er min veileder, Christin Tønseth, professor på Institutt for Pedagogikk og Livslang læring, NTNU, og meg selv.

For å ivareta konfidensialitet skal ingenting lagres lokalt, altså ikke på private, lokale dataenheter, men på godkjente "Teams" fra NTNU. Deltakerne vil muligens kjenne igjen sine egne svar i publikasjonen, men andre skal ikke kunne gjenkjenne deltakerne. Dette prosjektet skal avsluttes 15.05.2022. Datamaterialer som har blitt innhentet og oppbevart underveis i prosjektet vil etter hvert, når masteroppgaven er ferdigstilt, bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Det er frivillig å delta.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger


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

- Christin Tønseth på epost: christin.tonseth@ntnu.no eller telefon: 73 59 28 72
- Adrianna Kadziolka på epost: adriannk@stud.ntnu.no eller telefon: 46 23 36 76
- Institutt for Pedagogikk og Livslang læring på epost kontakt@ipl.ntnu.no eller telefon: 73 59 19 50

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen



Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju som skal brukes i masterprosjektet til Adrianna Kinga Kadziolka

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 Intervjuguide til lærere

Intervjuguide for prosjektet "Nærvær til sin arbeidsplass"

Innledningsvis

- Stilling
- Utdanning
- Erfaring

Tema 1: Arbeidsdag

- Beskrive en vanlig arbeidsdag
- Er det noe du føler at du mestrer spesielt godt?
 - o Hvordan føles det å mestre?
- Er det noe du føler ikke mestrer helt?
 - o Hva gjør det med deg?
- Positive sider og utfordringer?
- Er det noe du liker spesielt godt ved din jobb?

Tema 2: Arbeidsmiljø

- Hvordan vil du beskrive et attraktivt arbeidsmiljø?
- Hvordan vil du beskrive arbeidsmiljøet på din arbeidsplass?
- Hvilken betydning har arbeidsmiljøet for deg?
- Hvordan vil du beskrive organisasjonskulturen på skolen?
 - o Identifiserer du deg med skolens verdier og opplever du engasjement overfor skolen?
 - o Er det rom for å snakke om;
 - a) Arbeidsmiljø?
 - b) Utfordringer?
 - c) Forbedringer?
- Er det noe som du føler skolen er spesielt flinke til når det gjelder arbeidsmiljø?
- Er det noe som kan forbedres eller endres?
- Hva er det skolen gjør i praksis for å jobbe med arbeidsmiljøet?
- Hva er spesielt viktig for deg, din trivsel?

Tema 3: Nærvær

- Hvis du føler deg dårlig på morgenen en gang, for eksempel du er forkjølet, tenker du noen gang på om du skal på jobb eller ikke?
 - o Hvilke faktorer spiller en rolle for det valget du tar?
- Hvordan opplever du ditt eget nærvær til skolen som arbeidsplass?
 - o Hva er viktig for ditt nærvær til skolen?
 - Hvorfor?
- Føler du at du opplever _____ i ditt daglige arbeid? Hvor viktig er ____ for deg? Er det en del av et attraktivt arbeidsmiljø?
 - o Mening
 - o Ansvar og autonomi
 - o Kunnskap om arbeidsresultater, tilbakemeldinger
- Opplever du motivasjon for jobben?
 - o Hva motiverer deg?
 - o Hvor ofte føler du deg motivert?
 - o Hva er det som minsker din motivasjon?
 - o Hva kan gjøres for at du blir motivert oftere?
 - Vil dette bidra til at arbeidsoppgavene vil bli utført på høyt nivå?
 - o Har motivasjon noe å si for din opplevelse av trivsel?
- Opplever du mestring på jobben?
 - o Hvordan føles dette?
- Hvilken betydning har annerkjennelse og rettferdighet for deg?
 - o Når opplever du annerkjennelse og rettferdighet?
- Hvilken rolle spiller dine arbeidsrelasjoner?
 - o Sosial støtte
 - o Sosial sammenligning
- Hvordan vil du si at ____ påvirker ditt nærvær til arbeidsplassen?
 - a) Ledelsen
 - b) Motivasjon og mestring
 - c) Sosiale relasjonene
 - d) Dine læringsmuligheter og utvikling

Tema 4: Fravær

- Hvordan opplever du fraværet på din arbeidsplass?
- Hvordan påvirker evt. fravær, arbeidet som skal utføres?

- Hvilke forhold kan føre til fravær, som ikke skyldes ansattes egen sykdom?
- Kan du tenke deg hvilken betydning et attraktivt arbeidsmiljø kan ha for fraværet?
- Hva tror du skolen gjør for å forebygge fraværet?
- Er det noe som kan gjøres for å minske dette fraværet?

Tema 5: Koronapandemien

- Hvordan har koronaen virket inn på ditt arbeid?
 - o Motivasjon
 - o Mestringsfølelse – nye utfordringer
 - o Sosiale relasjoner
 - Kolleger
 - Elever
- Har dette påvirket ditt nærvær til arbeidsplassen?
 - o Hvordan?
- Hva med arbeidsmiljøet?
 - o Har koronapandemien endret ditt perspektiv på hva som er et godt og attraktivt arbeidsmiljø?

Avslutningsvis

- Hva mener du er de viktigste tingene ved et attraktivt arbeidsmiljø?
- Hvilken betydning har et attraktivt arbeidsmiljø for ditt nærvær til din arbeidsplass?
- Er det noe annet du ønsker å ta opp eller noe mer du vil legge til?

8.3 Intervjuguide til ledere

Intervjuguide for skoleledelsen

Innledningsvis

1. Stilling
2. Utdanning
3. Erfaring, hvor mange år?

Tema 1: Arbeidsmiljø

4. Hvordan vil du beskrive et attraktivt arbeidsmiljø?
5. Hvordan vil du beskrive arbeidsmiljøet for ansatte på skolen?
6. Hvordan vil du beskrive organisasjonskulturen på skolen?
7. Hvordan måler dere arbeidsmiljøet på skolen?
 - Hva er skolens målsettinger?
 - Hvordan jobber dere mot disse målene?
8. Hva er det som skiller seg spesielt ut i deres arbeidsmiljø?
 - Hva er utfordringene?
 - Hvorfor?
 - Hvordan håndteres disse?
 - Hva er skolen spesielt gode på?
 - Hvorfor?
 - Hvordan opprettholdes dette?
9. Hva gjør skolen i praksis for å skape og opprettholde det arbeidsmiljøet?
10. Hva tror du er spesielt viktig for lærerens arbeidsmiljø?
 - Hvordan er forholdet/relasjonen mellom lærere og ledelsen?

Tema 2: Fravær og nærvær

11. Hvordan jobber skolen med avtalen om "et inkluderende arbeidsliv", IA-avtalen?
12. Hvordan vil du beskrive fraværet blant de ansatte på skolen, generelt?
 - Skiller lærere seg noe ut fra den beskrivelsen du ga?
 - Hvilken type fravær er mest vanlig?
13. Hva tror du er årsakene til fraværet?

14. Hvordan håndteres sykefraværet?

15. På hvilke måter er lærernes opplevelse av nærvær en del av skoleledelsen arbeid?

- Hvordan tilrettelegger ledelsen for dette?
- Tror du at en følelse av nærvær er en viktig del av arbeidsmiljøet? På hvilke måter?

16. Er det noe tilrettelegging for at lærere kan arbeide selv med redusert helse?

17. Er det noe du skulle ønske kunne ha blitt gjort annerledes på skolen dersom tid og økonomi ikke hadde spilt en rolle? (for å redusere fraværet og forsterke nærværet)

Tema 3: Motivasjon, mestring og læringsmuligheter

18. Hvilken betydning tror du kan _____ ha for lærernes nærvær til skolen?

- a) Motivasjon
- b) Mestring
- c) Muligheter for læring og utvikling av sin kompetanse

19. Hvordan tilrettelegger skolen for motivasjon, læringsmuligheter og mestring?

- Er det andre ting som også påvirker ansattes nærvær til skolen?

20. Hva med muligheter for utvikling av sin kompetanse og læring i arbeidslivet?

Tema 4: Koronapandemien

21. Kan du beskrive hvordan ledere har jobbet under koronapandemien?

- Hvordan har dette påvirket relasjonene, motivasjonen og skolens mål?
- Har dette påvirket deres kultur og arbeidsmiljø?

Tema 5: Løsninger (hvis aktuelt)

22. Hvordan løser dere konflikter blant ansatte?

23. Hvordan håndterer dere stress og forebygger utbrenthet både blant ledelsen og lærere?

Avslutningsvis

24. Hvordan vil du oppsummere et attraktivt arbeidsmiljø?

25. Hvordan tror du at et slik arbeidsmiljø kan påvirke lærernes fravær og nærvær?

26. Hva er det som spiller størst rolle for lærernes fravær og nærvær?

27. Er det noe mer du ønsker å legge til?

8.4 NSD godkjenning av prosjektet

[Meldeskjema](#) / [Master i Læring i arbeidsliv og samfunn](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

801552

Prosjekttittel

Master i Læring i arbeidsliv og samfunn

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Christin Tønseth

Student

Adrianna Kinga Kadziolka

Prosjektperiode

03.01.2022 - 15.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
18.01.2022	Standard

Kommentar

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 18.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og personverntjenester. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022

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.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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).

Personverntjenester 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

Personverntjenester vurderer at behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om lovlighet (art. 5.1 a), informasjon om

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfylder kravene i personvernforordningen om rikugnet (art. 5.1 a), 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.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

