

Marie Auflem Fagerbakke

## Forebygging av utbrenthet blant lærere

En kvantitativ analyse av jobbressursers helsefremmende potensial

Masteroppgave i arbeids- og organisasjonspsykologi  
Veileder: Per Øystein Saksvik

Mai 2019



Marie Auflem Fagerbakke

## Forebygging av utbrenthet blant lærere

En kvantitativ analyse av jobbressursers  
helsefremmende potensial

Masteroppgave i arbeids- og organisasjonspsykologi  
Veileder: Per Øystein Saksvik  
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for psykologi



## Forord

Denne masteroppgaven er skrevet som en del av masterprogrammet i arbeids- og organisasjonspsykologi ved NTNU og representerer slutten på fem flotte år.

Jeg vil dedikere denne masteroppgaven til alle dyktige, omsorgsfulle og kunnskapsrike lærere der ute. Lærerne mine har alltid spilt en sentral rolle i mitt liv. De har på mange måter vært med å prege hvilken retning livet mitt har tatt - det er de som har lagt grunnarbeidet for at jeg nå fullfører mastergraden. Jeg opplevde alltid lærerne mine som en kilde til kunnskap og trygghet. Jeg har imidlertid aldri reflektert over hvordan det egentlig er å være lærer. Før nå.

Det er dermed med stor takknemlighet og ærefrykt jeg avslutter utdanningen min med en masteroppgave om nettopp lærere. Prosessen med å skrive masteroppgavene har vært skummel og utfordrende – men er også noe av det mest lærerike og givende jeg har gjort. I forbindelse med dette ønsker jeg å takke min veileder, Per Øystein Saksvik, som har svart på epost til alle døgnets tider og oppmuntret meg til selvstendig arbeid. Jeg må også takke den harde kjernen, Mia og Marianne, som har vært mine faste samarbeidspartnere gjennom hele studiet. En stor takk rettes dessuten til Stamina Census og fylkeskommunen for et godt samarbeid og for god hjelp underveis. Jeg ønsker også å takke foreldrene mine som har heiet meg gjennom fem års utdanning. Spesielt mamma fortjener en takk for rollen som fast korrekturleser. Til slutt må jeg også takke samboeren min Anders, som aldri mistet troen på meg selv om jeg tidvis gjorde det.

Trondheim, april 2019

Marie Auflem Fagerbakke



### Abstract

The aim of this cross-sectional study was to twofold. Previous research has shown that quantitative demands is a precursor for burnout among teachers. Using the job demands- and resources model, the objective was first and foremost to investigate if job resources has the potential to prevent teachers from burning out as a result of quantitative demands ( $N=940$ ). Secondly, the aim of the study was to investigate if coworkership, which is a relatively new construct in research, has the potential to add new perspectives to the field of burnout prevention among teachers. The data was analyzed using hierarchical multiple regression analysis and moderation analysis. The results indicated that role clarity, autonomy, social support from coworkers and coworkership has a negative relationship with burnout. The results also showed that autonomy and role clarity can reduce the degree of burnout among teachers experiencing a high quantitative workload. The inclusion of coworkership added a statistically significant amount of explained variance. These findings suggest primarily the need to reduce the degree of quantitative demands in the teaching profession. Secondly, although both social support and coworkership was shown to be important job resources, school leaders should especially focus on raising the perceived degree of role clarity and autonomy in order for teachers to cope more efficiently with increasing demands. Theoretical implications and directions for further research are discussed.

*Key words:* burnout prevention, health promotion, buffer hypothesis, job demands, job resources, quantitative demands, coworkership, teachers.





**Innholdsfortegnelse**

<b>Forord</b> .....	<b>I</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>III</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>V</b>
<b>Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
Studiens formål.....	2
<b>Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>5</b>
Oppgavens struktur.....	5
Dagens skolesystem og lærerens arbeidsordning.....	5
Jobbkraft- ressursmodellen.....	6
Jobbkraft.....	7
Jobbressurser.....	8
Belastningsprosessen og motivasjonsprosessen.....	8
Bufferhypotesen.....	9
Utbrenthet – konsekvensen av kroniske krav.....	10
Krav i læreres arbeidshverdag.....	12
Kvantitative krav.....	12
Jobbressurser i læreres arbeidshverdag.....	13
Autonomi.....	13
Rolleklarhet.....	15
Sosial støtte fra kolleger.....	16
Medarbeiderskap.....	17
<b>Metode</b> .....	<b>21</b>
Studiens design og formål med datainnsamling.....	21
Utvalg.....	21
Prosedyre.....	22
Måleinstrumenter.....	23
Kontrollvariabler.....	24
Utbrenthet.....	24
Kvantitative krav.....	24
Autonomi.....	24
Rolleklarhet.....	24
Sosial støtte fra kolleger.....	25
Medarbeiderskap.....	25

Etikk.....	25
Statistiske analyser.....	26
Reliabilitetsanalyser.....	26
Preliminære analyser.....	27
Korrelasjonsanalyse.....	27
Hierarkisk multippel regresjonsanalyse.....	28
Forutsetninger for regresjonsanalyse.....	28
Moderasjonsanalyse.....	29
<b>Resultater.....</b>	<b>31</b>
Skalaenes reliabilitet.....	31
Preliminære analyser.....	31
Deskriptiv statistikk og korrelasjonsanalyse.....	32
Hierarkisk multippel regresjonsanalyse.....	33
Moderasjonsanalyse.....	34
Videre undersøkelse av signifikante interaksjonseffekter.....	35
<b>Diskusjon.....</b>	<b>39</b>
Belastningsprosessen.....	40
Sammenhengen mellom kvantitative krav og utbrenthet.....	40
Arbeidsmengde.....	41
Manglende restitusjon.....	42
Jobbressurser som forebyggende for utbrenthet blant lærere.....	43
Autonomi.....	43
Som fremmer av ekstern og intern motivasjon.....	44
Et essensielt verktøy for utøvelse av lærerrollen?.....	44
Som verktøy for å oppleve kontroll over en hektisk arbeidshverdag...45	
Rolleklarhet.....	47
Som rettesnor for innsats.....	47
Som intern motivasjonsfaktor.....	47
Som fast holdepunkt i en hektisk arbeidshverdag.....	48
Sosial støtte fra kolleger.....	49
Som fremmer av ekstern motivasjon.....	50
Som kilde til emosjonell støtte og tilhørighet.....	50
Som buffer for effekten av kvantitative krav.....	51
Medarbeiderskap.....	51

Som ressurs for forebygging av utbrenthet.....	52
Kan medarbeiderskap bidra til økt innsikt i forebygging av utbrenthet blant lærere?.....	53
Er medarbeiderskap en nyttig ressurs i fremtidig forskning?.....	55
Metodiske betraktninger.....	56
Studiens design.....	56
Utvalget.....	56
Spørreskjemaet.....	57
Selvrapportering.....	57
Studiens kontekst.....	58
Målingsrelaterte forhold.....	58
Valg av statistiske analyser.....	59
Teoretiske implikasjoner.....	59
Praktiske implikasjoner.....	60
Implikasjoner for videre forskning.....	62
<b>Konklusjon.....</b>	<b>65</b>
<b>Referanseliste.....</b>	<b>66</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>82</b>
Vedlegg A: Informasjonsskriv til respondentene.....	82
Vedlegg B: Oversikt over spørsmålsleddene som benyttes for å måle utbrenthet.....	83
Vedlegg C: Oversikt over spørsmålsleddene som benyttes for å måle kvantitative krav .....	83
Vedlegg D: Oversikt over spørsmålsleddene som benyttes for å måle autonomi.....	83
Vedlegg E: Oversikt over spørsmålsleddene som benyttes for å måle rolleklarhet.....	83
Vedlegg F: Oversikt over spørsmålsleddene som benyttes for å måle sosial støtte fra kolleger.....	83
Vedlegg G: Oversikt over spørsmålsleddene som benyttes for å måle medarbeiderskap.....	84
Vedlegg H: Grafisk fremstilling av forholdet mellom kvantitative krav og hele skalaen til utbrenthet med autonomi som moderator.....	85
Vedlegg I: Johnson-Neyman statistikk for forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet på flere nivå av autonomi.....	86
Vedlegg J: Johnson-Neyman statistikk for forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet på flere nivå av rolleklarhet.....	87

Vedlegg K: Grafisk fremstilling av forholdet mellom kvantitative krav og hele skalaen til utbrenthet med rolleklarhet som moderator.....	88
Vedlegg L: Frekvensanalyse av graden av utbrenthet.....	89

### Grafliste

Graf 1: Grafisk fremstilling av effekten av kvantitative krav på utbrenthet ved lav, <i>M</i> og høy grad av autonomi.....	36
Graf 2: Grafisk fremstilling av effekten av kvantitative krav på utbrenthet ved lav, <i>M</i> og høy grad av rolleklarhet. ....	37

### Tabeller

Tabell 1: Frekvensanalyse av studiens demografiske variabler.....	21
Tabell 2: Skalaene som benyttes i studien med antall spørsmålsledd og referanser....	23
Tabell 3: Oversikt over skalaenes reliabilitet .....	31
Tabell 4: Deskriptiv statistikk for studiens kontinuerlige variabler.....	32
Tabell 5: Korrelasjonsanalyse av studiens variabler.....	32
Tabell 6: Hierarkisk multippel regresjonsanalyse med jobbressurser som prediktorer for utbrenthet.....	33
Tabell 7: Effekten av kvantitative krav på utbrenthet ved lav, <i>M</i> og høy grad av autonomi.....	36
Tabell 8: Effekten av kvantitative krav på utbrenthet ved lav, <i>M</i> og høy grad av rolleklarhet.....	37

## Introduksjon

De fleste lærere ser ut til å oppfatte yrket sitt som motiverende, engasjerende, givende og meningsfylt (Johnson & Birkeland, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2012, 2017b). Forskning gjort blant denne gruppen tyder på at majoriteten av den norske lærerstanden er tilfreds med sin arbeidssituasjon, er motivert for arbeidsoppgavene sine og opplever tilknytning til arbeidsplassen (Statens Arbeidsmiljøinstitutt, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Internasjonal og norsk forskning tyder på at denne tilfredsheten blant annet er knyttet til ressurser lærere har tilgjengelig i sitt arbeidsmiljø. Lærere trekker for eksempel frem at en hverdag preget av autonomi, variasjon og samarbeid med kolleger er viktige tilskudd til deres trivsel. I tillegg har lærere som regel en sterk indre motivasjon for yrket sitt. De opplever at det å undervise og å se elevers utvikling og læring bidrar til å gjøre arbeidet spesielt meningsfylt (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Zembylas & Papanastasiou, 2006). Sammenhengen mellom ressurser i arbeidet og positive organisatoriske eller individuelle utfall står også sterkt i jobbkrav-ressursmodellen som hevder at jobbressurser som de nevnt ovenfor er katalysatorer for ansattes motivasjon (Bakker & Demerouti, 2007).

Samtidig viser internasjonal forskning at læreryrket oppfattes av mange som svært stressende (Guglielmi, Bruni, Simbula, Fraccaroli & Depolo, 2016; Kokkinos, 2007; Papastylianou, Kaila & Polychronopoulos, 2009; Stoeber & Rennert, 2008; Wang et al., 2015). Også i det norske skolesystemet ser det ut til at stressnivået er høyt og at symptomer på utmattelse, en av dimensjonene i utbrenthet, er vanlig blant norske lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2017b).

En faktor som ofte pekes på som forløper til læreres stress er kronisk tidspress og stor arbeidsmengde (Johnson et al., 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Lærere må gjøre mer med mindre tid til rådighet. Hverdagen virker i det hele tatt å være svært hektisk med få anledninger til å hente seg inn (Skaalvik & Skaalvik, 2015). For eksempel blir ofte tiltenkte pauser byttet ut med mer arbeid (Lindqvist & Nordäng, 2006). Omorganisering av skolesystemet de senere år har dessuten ført til økt administrativ arbeidsmengde gjennom for eksempel strengere dokumentasjonskrav (Skaalvik & Skaalvik, 2012; Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014).

Et annet sentralt prinsipp i jobbkrav-ressursmodellen er at kroniske jobbkrav som de nevnt ovenfor over tid vil kunne medføre utbrenthet og redusert helse (Bakker & Demerouti, 2007). Denne sammenhengen støttes også av forskning som viser at tidspress og arbeidsmengde medfører utbrenthet i tillegg til redusert fysisk og mental helse blant lærere på sikt (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Yang, Ge, Hu, Chi &

Wang, 2009). I tillegg til at en stressende arbeidshverdag vil kunne påvirke læreres helse negativt, viser dessuten forskning at arbeidsmengde og tidspress forårsaker at flere lærere velger å førtidspensjonere seg, redusere stillingsprosent, sykemelde seg eller velge et annet yrke (Liu & Onwuegbuzie, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2016; Van Droogenbroeck et al., 2014).

Forskning viser altså at lærere har et komplekst og sammensatt arbeidsmiljø som tilsynelatende inneholder elementer som både fremmer og hemmer helse og velvære. Konsekvensen av dette er at mange norske lærere paradoksalt nok både trives godt på jobben og samtidig opplever høy grad av stress (Skaalvik & Skaalvik, 2017b).

Om ikke fordelene av å fortsette i læreryrket veier opp for belastningen det medfører står skolesystemet i fare for å miste verdifull kompetanse. Hvordan kan man forsikre at læreryrket er et attraktivt yrke i fremtiden? Et alternativ er å redusere tidspress og arbeidsmengde. En annen tilnærming er å undersøke om positive og helsefremmende faktorer i arbeidsmiljøet har potensiale til å veie opp for den belastningen som tidspress og arbeidsmengde utgjør. Ideen om at det bør være balanse mellom mengden krav arbeidet stiller og ressursene man som ansatt har tilgjengelig er også en sentral antagelse i jobbkrav-ressursmodellen. I tillegg går denne modellen ut ifra at jobbressurser kan redusere, eller fungere som en buffer for, belastningen knyttet til jobbkrav - gjennom den såkalte bufferhypotesen. I begge tilfeller antas det at utfallet er et arbeidsmiljø som forebygger for utbrenthet (Bakker & Demerouti, 2007).

**Studiens formål.** Tidspress, overtid og stor arbeidsmengde pekes altså på i forskningen som en av de mest belastende faktorene i læreres arbeidsmiljø og anses som en forløper til utbrenthet. Samlet sett kan dette kalles for kvantitative krav (Peeters, Montgomery, Bakker & Schaufeli, 2005). Formålet med denne studien er derfor å undersøke hvilke faktorer som skaper motivasjon blant lærere og dermed kan virke forebyggende for utbrenthet. I tillegg er hensikten med denne studien å undersøke om det finnes ressurser i læreres arbeidsmiljø som kan redusere belastningen knyttet til kvantitative krav. På denne måten kan man tilrettelegge for et arbeidsmiljø som samlet sett fremmer, heller enn hemmer, helse og velvære. Dette vil undersøkes gjennom følgende problemstilling:

*Hvordan kan man tilrettelegge for et helsefremmende arbeidsmiljø for lærere?*

Denne studien vil med andre ord teste jobbkrav-ressursmodellen og dens foreslåtte prosesser blant lærere i en norsk fylkeskommune (Bakker & Demerouti, 2007). Dette er det

viktig å se nærmere på fordi det kan bidra til en økt forståelse av hvilke faktorer som virker forebyggende for utbrenthet blant lærere. Kanskje særlig kritisk er det å undersøke rollen til jobbressurser i læreryrket, fordi de ansatte er nødt til å takle høye jobbkraav på daglig basis (Cropley & Millward Purvis, 2003; Xanthopoulou et al., 2007). Å undersøke hva som bidrar til læreres helse er ikke minst viktig fordi det vil ha en innvirkning på skolens produktivitet og kvaliteten på elevens utdanning (Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas & Lonsdale, 2014). Økt kunnskap om læreres helse vil med andre ord ikke bare være fordelaktig for lærere, men også for elevene og samfunnet som helhet. Dette illustreres godt av Stronge, Ward og Grant (2011) som hevder at «fellesnevneren i forbedring av skolesystemet og elevs suksess er læreren» (s. 351).

De jobbressursene som vil undersøkes nærmere er rolleklarhet, autonomi og sosial støtte. I tillegg vil denne studien inkludere et konsept som per dags dato er forsket lite på men som får økende oppmerksomhet i konsulentbransjen; medarbeiderskap. Nordiske arbeidstakere får stor grad av tillitt på arbeidsplassen sammen med medvirkning og frihet under ansvar. I Norden er det en generell holdning om at vi drar lasset sammen og at samtlige ansatte har ansvar for arbeidsmiljø, resultater og for arbeidsplassen som helhet (Velten, Tengblad & Heggen, 2012). Medarbeiderskap anses primært å være et Nordisk fenomen – og ifølge Velten et al. (2012) er dette nettopp det som gir Nordiske land et konkurransefortrinn sammenlignet med for eksempel amerikanske perspektiv på hva som kjennetegner godt arbeidsmiljø og effektive organisasjoner.

Med tanke på at medarbeiderskap er såpass lite undersøkt i empirisk sammenheng og samtidig virker å være et populært begrep benyttet i konsulentbransjen vil derfor en sekundær problemstilling også undersøkes i denne studien. Dette for å se nærmere på om medarbeiderskap har potensiale til å komplementere forskningen knyttet til læreres helse og velvære.

*Er medarbeiderskap en nyttig ressurs å inkludere i fremtidig forskning knyttet til læreres helse og velvære?*

Med andre ord er hensikten med denne studien todelt. For det første har studien som hensikt å undersøke teoretisk foreslåtte prosesser fra jobbkraav-ressursmodellen for å kunne få økt innsikt i helsefremming og sykdomsforebygging blant norske lærere. I tillegg tar denne studien et skritt videre fra tidligere forskning ved å inkludere et lite studert konstrukt som

jobbressurs for å kunne svare på om medarbeiderskap tilfører noe praktisk, empirisk og teoretisk nyttig til den etablerte litteraturen.



## **Teoretisk rammeverk**

### **Oppgavens struktur**

I denne delen av oppgaven vil det teoretiske rammeverket beskrives nærmere. Aller først vil dagens skolesystem og læreres arbeidshverdag beskrives kort. Deretter vil jobbkravressursmodellen, som er denne studiens overordnede teoretiske rammeverk, presenteres.

Etter redegjørelse for det overordnede teoretiske rammeverket vil resten av denne teoridelen beskrive kvantitative krav og de jobbressursene som er valgt for å svare på problemstillingen. De inkluderte jobbressursene er rolleklarhet, autonomi, sosial støtte og medarbeiderskap. De ulike faktorene vil defineres og det vil redegjøres for forskningen gjort på hver enkelt faktor knyttet opp imot læreryrket. Presentasjonen av medarbeiderskap vil være mer konseptuell og inngående sammenlignet med de andre inkluderte arbeidsmiljøfaktorene i studien. Bakgrunnen for dette er at medarbeiderskap til min kjennskap er lite undersøkt empirisk. Dermed vil den konseptuelle beskrivelsen, sammen med denne studiens resultater, være det som danner grunnlaget for senere diskusjon. Studiens hypoteser vil presenteres etter presentasjon av hver enkelt arbeidsmiljøfaktor.

### **Dagens skolesystem og lærerens arbeidsordning**

I Norge består grunnopplæringen av 13 år: ti års obligatorisk grunnskole og tre år videregående opplæring. Målet med denne opplæringen er i hovedsak at elevene skal utvikle grunnleggende ferdigheter: å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese, regne og å kunne bruke digitale verktøy (Kunnskapsløftet, 2006). I opplæringsloven finnes det i tillegg større og mer overordnede mål med lærerens yrkesutøvelse som vil tydeliggjøres senere i denne oppgaven (Opplæringsloven, 1998, §1-1).

Et vanlig årsverk for ansatte i Norge er 1687.5 timer fordelt over 45 uker med 37.5 timer i uka. Blant lærere er imidlertid denne situasjonen litt annerledes. Undervisningsåret varer kun i 38 uker, og mesteparten av deres arbeidstid er derfor innenfor denne tidsrammen. Det betyr at lærere i gjennomsnitt jobber flere timer per uke enn det andre ansatt i offentlig sektor gjør, selv om det totale antallet timer i utgangspunktet er det samme. Videre fordeles årsverket mellom to bolker: arbeidsplanfestet tid og tid til for- og etterarbeid. Førstnevnte er fastsatt arbeidstid på skolen, mens sistnevnte disponerer læreren selv etter eget behov (Sentral Forbundsvis Særavtale: 2213)

Dagens skolesystem preges av å være i endring. Blant annet har det endret seg til å innebære økt målstyring gjennom nasjonale prøver, endrede undervisningsformer, økt bruk av digitale verktøy og mer nylig også innføring av fraværsgrensen. Disse endringen ansvarliggjører skolene og lærerne i større grad enn tidligere (Endr. i forskrift til

opplæringslova og friskolelova, 2016; Mausestaden & Mølsted, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2012; Van Droogenbroeck et al., 2014). Dette har medført at lærere i dag har flere og mer varierte arbeidsoppgaver enn tidligere. Nye undervisningsformer medfører økte krav til forberedelse av undervisning. Nasjonale prøver og fraværsgrensen har økt den administrative arbeidsmengden (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

### **Jobbkraft- ressursmodellen**

Tidlig på 2000-tallet kom det et forslag til en ny psykologisk modell som skulle forklare hvordan og hvorfor visse arbeidsbetingelser medfører utbrenthet. I den senere tid har modellen også blitt videreutviklet til å inkludere hvordan arbeidsbetingelser kan forebygge sykdom og fremme motivasjon og engasjement blant ansatte (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001).

Modellen ble kalt jobbkraft- ressursmodellen og vil heretter refereres til som JD-R modellen (Bakker & Demerouti, 2007). I løpet av de siste atten årene har modellen fått bred fotfeste innenfor arbeids- og organisasjonspsykologisk forskning og er i dag hyppig brukt som forklaringsmodell. Blant annet har den dannet teoretisk grunnlag for hundrevis av studier (Bakker & Demerouti, 2017). Modellen har fått bred anerkjennelse og har vist seg å kunne predikere en rekke ulike utfall knyttet til ansattes velvære og motivasjon i ulike land og yrkesgrupper samt med ulike former for datainnsamling og analyse (Hakanen et al., 2006; Lesener, Gusy & Wolter, 2019; Llorens, Bakker, Schaufeli & Salanova, 2006; Miraglia & Johns, 2016; Nahrgang, Morgeson & Hofmann, 2011).

I all hovedsak baserer denne modellen seg på at to faktorer, kalt jobbkraft og jobbressurser, påvirker ansattes velvære. For å redusere sjansen for utbrenthet må det være en balanse mellom mengden krav arbeidet stiller og de ressursene man som ansatt har for å takle disse kravene (Bakker & Demerouti, 2007).

Idéen om balanse som grunnlag for ansattes velvære var imidlertid ikke en ny idé som ble presentert i forbindelse med JD-R modellen. Denne grunntanken er nemlig felles med for eksempel krav- kontrollmodellen og innsats- og belønningsmodellen (Karasek, 1979; Siegrist, 1996). Det Demerouti et al. (2001) imidlertid kritiserte tidligere modeller for var at de var for enkle til å forklare den komplekse virkeligheten et arbeidsliv og ansattes velvære representerer. De mente at det måtte være mer enn bare ett eller noen få jobbkraft som påvirket graden av utbrenthet.

Kraft-kontroll-modellen baserer seg eksempelvis på at stress og utbrenthet oppstår når ansatte ikke kan kontrollere selv hvordan de skal møte jobbkraft, mens innsats- og belønningsmodellen baserer seg på at man blir utbrent dersom ens egen innsats ikke belønnes

i tilfredsstillende grad (Karasek, 1979; Siegrist, 1996). Skaperne bak JD-R modellen utfordret idéen om at spesifikke jobbkrav er den bakenforliggende årsaken til utbrenthet. De argumenterte for at det finnes bevis for at en rekke andre jobbkrav også påvirker hvorvidt man blir utbrent eller ei (Demerouti et al., 2001).

I tillegg var et nytt aspekt ved JD-R modellen at man for første gang fant empiriske bevis for at utbrenthet ikke er eksklusivt for yrker der man jobber direkte med mennesker (Demerouti et al., 2001). I denne modellen anså man dermed utbrenthet som noe som kunne forekomme i alle yrker dersom man over tid opplevde for høye krav kombinert med manglende ressurser. Det som skilte ulike yrkesgrupper fra hverandre var ikke om de ble utbrent eller ei, men hvilke jobbkrav som førte til dette utfallet (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002). Ifølge forfatterne var dermed denne modellens unike bidrag til fremtidig forskning at man kunne bruke én og samme modell for å forklare utbrenthet uavhengig av yrkesgruppen man forsket på (Demerouti et al., 2001).

Siden den tid har JD-R modellen som tidligere nevnt blitt videreutviklet. Blant annet har modellen gått fra å være en modell som forklarer utbrenthet til også å inkludere hvordan betingelser ved arbeidet kan stimulere til motivasjon og engasjement i arbeidet (Bakker & Demerouti, 2017). I de følgende avsnitt vil dermed JD-R modellen slik den er konseptualisert i dag beskrives nærmere.

### **Jobbkrav og jobbressurser**

Det første premisset i JD-R modellen er at arbeidsmiljøfaktorer kan grupperes inn i to ulike kategorier: jobbkrav og jobbressurser (Bakker & Demerouti, 2007).

**Jobbkrav.** Jobbkrav er «de fysiske, sosiale eller organisatoriske aspektene ved jobben som krever vedvarende fysisk eller mental innsats og er derfor assosiert med visse fysiologiske eller psykologiske kostnader» (Demerouti et al., 2001, s. 501). I forskning på lærere pekes ofte tidspres og for stor arbeidsmengde på som særlig belastende jobbkrav for læreres velvære. Eksempler på andre jobbkrav forskning har vist at lærere står ovenfor er blant annet uønsket elevatferd, rollekonflikt, manglende profesjonell anerkjennelse og konflikter med kolleger (Bakker & Demerouti, 2007; Liu & Onwuegbuzie, 2012; Pithers & Fogarty, 1995).

Jobbkrav varierer i mengden energi det krever fra den ansatte og trenger derfor ikke å være utelukkende negativt for den ansatte (Bakker & Demerouti, 2007; LePine, Podsakoff & LePine, 2005). Utfordrende jobbkrav er oppgaver som vil kreve energi for å få gjennomført, men som vil medføre en eller annen personlig gevinst om man klarer å imøtekomme de. Hindrende jobbkrav står i motsetning til utfordrende jobbkrav direkte i veien for å oppnå mål.

På sikt vil disse kunne ha en negativ effekt på ansattes velvære og kan også føre til at de ansatte trekker seg unna arbeidssituasjonen (Tims, Bakker & Derks, 2013; Van den Broeck, De Cuyper, De Witte & Vansteenkiste, 2010).

Skillet mellom hindrende og utfordrende jobbkraav ble først foreslått av LePine et al. (2005). Det er funnet noe støtte for dette, for eksempel i en studie av Crawford, LePine og Rich (2010) som fant at de kravene som generelt sett ble oppfattet som hindrende hadde en negativ sammenheng engasjement, mens krav som de ansatte oppfattet som utfordrende hadde en positiv sammenheng med engasjement. Ifølge Bakker og Demerouti (2017) vil imidlertid hvorvidt et jobbkraav oppfattes som hindrende eller utfordrende være knyttet til konteksten. Man kan derfor ikke kategorisere ulike jobbkraav som enten hindrende eller utfordrende. Også Lesener et al. (2019) argumenterer for at det må forskes mer på hindrende og utfordrende jobbkraav før man kan gjøre empiriske skiller mellom de to.

**Jobbressurser.** Jobbressurser er «de fysiske, psykologiske, sosiale eller organisatoriske aspektene ved jobben som enten er a) funksjonelle i å oppnå jobbrelaterte mål, b) reduserer jobbkraav og de assosierte fysiologiske eller psykologiske kostnadene eller c) stimulerer personlig vekst og utvikling» (Demerouti et al., 2001, s. 501). Jobbressurser er altså et nyttig verktøy for å kunne mestre jobbkraav. I tillegg har jobbressurser en verdi i seg selv ved å fremme personlig vekst og utvikling og ved at de brukes instrumentelt for å oppnå arbeidsrelaterte mål. Jobbressurser finnes i organisasjonen som helhet, i relasjon til kolleger, i organiseringen av arbeidet og i arbeidsoppgavene i seg selv (Bakker & Demerouti, 2007).

Forskning har vist at en rekke jobbressurser kan spille en rolle i graden av læreres trivsel. Eksempler på ressursforskning har funnet støtte for at er av betydning for læreres helse og velvære er blant annet lederstøtte og støtte fra kolleger, organisasjonsklima, opplevelsen av å bli verdsatt av organisasjonen, innovasjon, autonomi og kompetanseutvikling (Bakker & Bal, 2010; Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008; Simbula, 2010).

### **Belastningsprosessen og motivasjonsprosessen**

Som tidligere nevnt er det første prinsippet i JD-R modellen at betingelser ved arbeidet kan grupperes inn i to kategorier kalt jobbkraav og jobbressurser. Det andre premisset er at jobbkraav og jobbressurser fungerer som forløpere til to uavhengige prosesser som på sikt danner grunnlaget for ansattes velvære. Prosessen som utløses av jobbkraav kalles for belastningsprosessen mens den andre prosessen er et resultat av jobbressurser og går under navnet motivasjonsprosessen (Bakker & Demerouti, 2007).

Belastningsprosessen finner sted når ansattes mentale og fysiske ressurser gradvis og over tid tappes som et resultat av for høye jobbkraav og/eller mangel på jobbressurser (Bakker, Demerouti & Euwema, 2005). Ifølge Bakker og Demerouti (2007) er belastningen særlig knyttet til jobber med dårlig design eller kroniske jobbkraav. På sikt vil dette kunne medføre utbrenthet (Bakker & Demerouti, 2007).

Hockey (1993) legger til grunn argumentet for belastningsprosessen med at det å bli utsatt for kroniske kraav utløser enten økt aktivering av det sympatiske nervesystemet og/eller økt innsats fra de ansatte. Når kraav fra omgivelsene øker må man bruke mer energi for å imøtekomme de. Dette for å kunne opprettholde den samme innsatsen på tross av forhøyede kraav. I begge tilfeller medfører dette en større kostnad for individet og vil på sikt som tidligere nevnt tappe de ansatte for energi. Denne innsatsen trenger ikke være skadelig for en lærers helse, så lenge økningen i kraav og dermed økt innsats kun er midlertidig. Om denne strategien derimot brukes over lengre tid vil kan det medføre større konsekvenser som for eksempel utbrenthet (Bakker & Demerouti, 2007; Hockey, 1997).

Motivasjonsprosessen vil på den andre siden fungere ved at jobbressurser bygger opp både intern og ekstern motivasjon. Over tid vil dette føre til økt grad av jobbengasjement og forbedret prestasjon. Den interne motivasjonen fremmes ved at jobbressurser stimulerer personlig vekst, læring og utvikling mens den eksterne motivasjonen fremmes ved at jobbressurser kan benyttes for å oppnå arbeidsrelaterte mål. Den teoretiske argumentasjonen for at jobbressurser fremmer intern motivasjon kommer primært fra en antagelse om at jobbressurser kan møte ansattes grunnleggende behov om autonomi, tilhørighet og kompetanse som kjent fra selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985). Ved å bygge opp indre motivasjon vil ansatte frivillig engasjere seg i aktiviteter de anser som interessante og utfordrende (Deci & Ryan, 2000).

Den første studien som testet belastningsprosessen var Demerouti et al. (2001) som fant at jobbkraav kan predikere utmattelse og at manglende jobbressurser predikerer redusert grad av engasjement i tre ulike yrkesgrupper. Siden den tid har begge de foreslåtte prosessene blitt funnet i en rekke studier. Blant annet har studier funnet at jobbkraav setter i gang belastningsprosessen ved å predikere utbrenthet direkte og fravær indirekte og depresjon indirekte via utmattelse. Jobbressurser har blant annet blitt funnet å kunne predikere jobbengasjement, organisasjonstilhørighet og ekstrarolleatferd gjennom motivasjonsprosessen (Bakker, Demerouti, De Boer & Schaufeli, 2003; Bakker, Demerouti & Verbeke, 2004; Li, Jiang, Yao & Li, 2013; Simbula, 2010).

### **Bufferhypotesen**

I tillegg til jobbkrav, jobbressurser og de to prosessene inneholder også JD-R modellen hypoteser angående interaksjoner mellom jobbkrav og jobbressurser. En av disse er bufferhypotesen (Bakker & Demerouti, 2007).

Bufferhypotesen baserer seg på en antagelse om at jobbressurser kan fungere som en buffer mot den negative effekten jobbkrav kan ha på motivasjon (Bakker & Demerouti, 2007). Denne hypotesen var ingen nyhet som ble foreslått i forbindelse med JD-R modellen, blant annet står hypotesen sentralt også i krav-kontroll modellen og innsats-belønningsmodellen (Karasek, 1979; Siegrist, 1996). Også her utfordret skaperne bak JD-R modellen antagelser fra tidligere modeller. Ifølge Bakker og Demerouti (2007) kan mange ulike jobbressurser fungere som en buffer, ikke bare kontroll eller belønning.

Nøyaktig hvordan de ulike jobbressursene kan fungere som en buffer i forholdet mellom krav og belastning er ifølge JD-R modellen avhengig av hvilke jobbressurser man undersøker (Bakker & Demerouti, 2017). På generell basis kan imidlertid en jobbressurs fungere som en buffer ifølge Kahn og Byosiere (1992) ved at det reduserer sjansen for at jobbkrav oppfattes som stressende, ved at det endrer måten man tolker, oppfatter eller evaluerer jobbkravene, ved at det modererer graden av opplevd stress i møte med et jobbkrav eller ved at det reduserer hvor helseskadelig et jobbkrav er for de ansatte. Videre kan jobbressurser fungere som en buffer ved at det gjør krav og stress lettere å forutse, ved at man kan forstå at jobbkravene er nødvendig og ved at man opplever å ha kontroll over jobbkravene (Bakker & Demerouti, 2007; Bakker et al., 2005).

Blant lærere har det blitt funnet støtte for at jobbkrav kun påvirker utbrenthet om lærerne i tillegg hadde lav grad av tilgjengelig jobbressurser (Bakker et al., 2005). Videre er det blitt funnet støtte for bufferhypotesen gjennom at sosial støtte reduserte det positive forholdet mellom arbeidsmengde og turnoverintensjon (Pomaki, DeLongis, Frey, Short & Woehrl, 2010). Også blant andre, lignende yrker er det funnet støtte for at jobbressurser kan moderere styrken og/eller retningen på det positive forholdet mellom jobbkrav og belastning (Demerouti, Bouwman & Sanz-Vergel, 2011; Hakanen, Bakker & Demerouti, 2005; Xanthopoulou et al., 2007).

### **Utbrenthet – konsekvensen av kroniske krav**

Som nevnt vil kroniske jobbkrav eller mangel på jobbressurser over tid kunne tappe ansatte for energi og etterhvert føre til utbrenthet (Bakker & Demerouti, 2007; Bakker et al., 2005). Utbrenthet som fenomen dukket opp på 1970-tallet i USA blant kliniske psykologer. På starten av 80-tallet var det imidlertid en del negative holdninger knyttet til fenomenet blant forskere. Enkelte mente for eksempel at utbrenthet var et begrep som hørte hjemme i

populærpsykologi og som ikke fortjente vitenskapelig oppmerksomhet. Disse holdningene endret seg imidlertid i takt med utviklingen av arbeidsmodeller og standardiserte mål på utbrenthet. Siden den gang har utbrenthet fått enorm oppmerksomhet innen arbeids- og organisasjonspsykologisk forskning (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Schaufeli & Maslach, 2017).

Utbrenthet kan defineres som «et psykologisk syndrom som respons på kroniske mellommenneskelige stressorer» (Maslach et al., 2001, s. 399). Det sees ofte på som motpolen til jobbengasjement, og i tråd med den positive vendingen i psykologien er dermed utbrenthet ansett som «en erosjon av jobbengasjement» (Maslach et al., 2001; Schaufeli et al., 2002, s. 71). Utbrenthet består av tre dimensjoner: utmattelse, depersonalisering og redusert profesjonell ytelse (Maslach et al., 2001).

Utmattelse kjennetegnes av en opplevelse av å ha blitt tappet for emosjonelle og fysiske ressurser og er den individuelle dimensjonen ved utbrenthet. Man føler seg sliten og mangler energi. Depersonalisering er den mellommenneskelige komponenten i utbrenthet og handler om at man får en kynisk, negativ og avkoblet holdning til aspekter ved jobben. Det vil være lettere for en lærer å skape avstand til det som tapper en for energi om man aktivt ignorerer de kvalitetene som gjør elever eller kolleger unike. Depersonalisering sees derfor på som et forsøk på å skape en avstand mellom en selv og arbeidsmengden. Redusert profesjonell ytelse knytter seg til at man føler seg utilstrekkelig, lite kompetent og lite produktiv samt mangler tro på fremtidig mestring. Blant lærere arter dette seg som en negativ evaluering av en selv der man ikke lenger føler at man gjør en viktig og meningsfull jobb (Maslach et al., 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Det er imidlertid verdt å nevne at det har vært diskusjon blant forskere knyttet til hvorvidt redusert profesjonell ytelse faktisk er en kjernedimensjon av utbrenthet (Byrne, 1994; Lee & Ashforth, 1996). Dette har resultert i at flere forskere, som for eksempel Hakanen et al. (2006) og Skaalvik og Skaalvik (2010) har valgt å ekskludere denne dimensjonen fra deres analyser. I denne studien vil imidlertid dimensjonen beholdes i videre analyser og problemstillingen vil diskuteres nærmere under metodiske betraktninger.

Utbrenthet kan føre til negative helsekonsekvenser for lærere utover det at utbrenthet i seg selv er en negativ helsekonsekvens (Hakanen et al., 2006). Eksempelvis har utbrenthet blitt knyttet til depressive symptomer, kardiovaskulære plager, psykosomatiske symptomer og til og med redusert tilfredshet med ekteskap og økt bruk av medisiner (Burke & Greenglass, 1995; Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996). I tillegg til dette har utbrenthet vist seg å ha

negative konsekvenser for organisasjonen gjennom økt turnoverintensjon, redusert motivasjon blant elevene og redusert jobbtilfredshet (Nagar, 2012; Lee, 2019; Shen et al., 2015)

### **Krav i læreres arbeidshverdag**

**Kvantitative krav.** Som tidligere nevnt pekes tidspress og for store arbeidsmengde på i mye av forskningen som krav med særlig negative effekter på læreres helse og velvære. Samlet sett kan disse faktorene gå under betegnelsen kvantitative krav.

Kvantitative krav operasjonaliseres ofte som oppfattet arbeidsmengde (Van der Doef & Maes, 1999). Videre refererer begrepet til hvorvidt mengden arbeid står i stil med hvor mye tid man har på å utføre arbeidet (Peeters et al., 2005). Høy grad av kvantitative krav kan eksempelvis innebære at man opplever å ha for mye å gjøre, er nødt til å jobbe overtid eller at man må jobbe i et høyere tempo enn man selv foretrekker. For lærere kan dette innebære forberedelse til undervisning og retting av prøver etter arbeidstid, arbeid i pausen, foreldremøter og personalmøter, konferansetimer og dokumentasjon av dette samt dialog med spesialisttjenester (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2017a).

Skaalvik og Skaalvik (2018) argumenterer for at arbeidsmengde og tidspress er de mest alvorlige jobbkravene lærere står ovenfor i dag. De fant at tidspress var den sterkeste prediktoren for redusert velvære blant lærere, sammenlignet med utfordringer knyttet til uønsket atferd og lav motivasjon fra elevene. De samme forskerne fant også at tidspress sterkt påvirket emosjonelt stress direkte ( $\beta=.76$ ) og utmattelse indirekte. De argumenterte derfor for at tidspress og arbeidsmengde reduserer ansattes velvære fordi det medfører at de ansatte til en hver tid må være «påkoblet» (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Dette støttes også i en kvalitativ studie der informantene rapporterte at hverdagen var svært hektisk og at man sjeldent fikk anledning til å hente seg inn (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

I en studie av Desrumaux et al. (2015) ble det vist at jobbkraav, der kvantitative krav var en av de målte variablene, reduserer læreres grad av velvære og øker grad av stress. Skaalvik og Skaalvik (2015) fant i en kvalitativ studie at tidspress og det assosierte stresset førte til utmattelse og psykosomatiske symptomer, redusert tro på egen mestring, negativ affekt og redusert selvtillit.

For lite tid til å utføre arbeidsoppgaver har også blitt funnet å kunne predikere to av tre komponenter i utbrenthet: emosjonell utmattelse og depersonalisering (Kokkinos, 2007). I den ovennevnte studien av Skaalvik og Skaalvik (2016) ble det også funnet at tidspress påvirker intensjonen om å slutte i læreryrket positivt via emosjonelt stress og utmattelse. I en rapport av Skaalvik og Skaalvik (2013) ble det dessuten funnet at av de lærerne som ble sykemeldt



var hektiske arbeidsdager og overtidsarbeid på kveld og i helger hovedgrunnen til at de ble sykemeldt.

På bakgrunn av de negative konsekvensene forskningen har vist om effekten av kvantitative krav på læreres velvære danner derfor dette kravet grunnlag for studiens første hypotese:

*H<sub>1</sub>*: Det vil være en positiv sammenheng mellom kvantitative krav og utbrenthet.

### **Jobbressurser i læreres arbeidshverdag**

Som tidligere nevnt er jobbressurser karakteristikk ved jobbsituasjonen som hjelper ansatte med å oppnå mål, som stimulerer til personlig vekst og utvikling og samtidig reduserer jobbkrav og de assosierte kostnadene knyttet til disse (Demerouti et al., 2001). I de følgende avsnitt vil noen av de jobbressursene som har vist seg å spille en viktig rolle for læreres motivasjon og velvære beskrives nærmere. Disse jobbressursene er autonomi, rolleklarhet og sosial støtte. I tillegg vil medarbeiderskap, som er et relativt nytt konsept i forskningssammenheng, presenteres.

**Autonomi.** Autonomi er en hyppig brukt jobbressurs i psykologisk forskning og anses som viktig for en rekke ulike typer yrkesgrupper. I selvbestemmelsesteorien får autonomi en særlig viktig funksjon da det anses som et grunnleggende menneskelig behov (Deci & Ryan, 1985). Begrepet har blitt definert som til hvilken grad jobben tilbyr tilstrekkelig frihet og uavhengighet i å bestemme hvordan arbeidet planlegges og utføres innenfor visse rammer (Hackman & Oldham, 1975, s. 162). Det er denne definisjonen som vil bli benyttet i denne studien. Autonome handlinger kjennetegnes av at de oppfattes som frivillige og utført ut ifra en egen interesse og personlige verdier (Gagné & Deci, 2005). Motsetningen til autonome handlinger, kontrollerte handlinger, kjennetegnes av at noe eksternt har igangsatt handlingen. For eksempel om en ansatt gjør noe på en bestemt måte kun fordi lederen i organisasjonen har sagt at det skal utføres på denne måten (Black & Deci, 2000).

I Norge hevder enkelte at betydningen av autonomi har endret seg i takt med innføring av målstyring. Det norske skolesystemet fokuserer i dag mer på resultatet av elevens utvikling gjennom for eksempel nasjonale prøver og nasjonale læreplaner. Dette gjør at myndighetene i større grad har kontroll over utfallet eller resultatet av læreres yrkesutøvelse. Samtidig vektlegges det at det skal være stor lokal handlefrihet. Lærere i dag stilles dermed i større grad til ansvar for elevens resultater ved at det finnes klare nasjonale retningslinjer for hvilke resultater elevene bør oppnå. Samtidig anses de som kompetente i å vurdere hvilke metoder som best skaper god læring blant elevene og lovverket har dermed som hensikt å tilrettelegge for stor frihet i utøvelsen av læreryrket (Mausethagen & Mølsted, 2015; Stortingsmelding

nr.30, 2004). Det finnes imidlertid de som hevder at innføring av målstyring ikke tar hensyn til læreres autonomi, og at det heller har innskrenket læreres handlingsrom og mulighet for å være kreative. Denne innskrenkingen hevder enkelte at paradoksalt nok medfører at lærere i økt grad stilles til ansvar for resultatet av sin yrkesutøvelse og samtidig har mindre kontroll over hvordan de skal utøve yrket sitt på (Ball, 2003; Van Droogenbroeck et al., 2014).

I læreryrket er kan man i hovedsak skille mellom to ulike arenaer for autonomi: for det første hvorvidt man har frihet i å velge hvordan undervisningen skal gjennomføres og for det andre om læreren selv kan velge hvor og når planlegging av undervisning skal foregå (Skaalvik & Skaalvik, 2012). I en kvalitativ studie av Skaalvik og Skaalvik (2015) ble det funnet at autonomi var en av fire kilder til jobbtilfredshet blant lærere. Informantene understrekte at de satte stor pris fleksibiliteten autonomien innebær, for eksempel ved at de kunne variere selv hvordan undervisningen skulle foregå og tid og sted for forberedelser til undervisning.

Siden lærere ofte er alene i klasserommet med elevene er også i det minste en viss grad av autonomi nødvendig for at de skal kunne imøtekomme uforutsette hendelser på en god og passende måte (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Forskning har vist at autonomi kan fungere som en buffer for belastning fra kravene lærere møter i arbeidshverdagen. Eksempelvis fant Somech (2016) at autonomi modererer det positive forholdet mellom ekstrarolleatferd og belastning. De fant at innsatsen lærerne gjør utover stillingsbeskrivelse potensielt kan tappe lærerne for energi og føre til belastning. Blant de lærerne som rapporterte høy grad av autonomi var imidlertid dette forholdet ikke like sterkt. På bakgrunn av dette argumenterer Somech (2016) for at man i skolen bør fokusere på å øke læreres opplevelse av autonomi slik at de kan oppleve eierskap og kontroll over eget arbeid.

Autonomi ser ut til å spille en viktig rolle blant lærere uavhengig av undervisningstrinn (Pearson & Moomaw, 2005). I en gjennomgang av forskningen ble det funnet at autonomi fremmer jobbtilfredshet og bidrar til økt motivasjon for å fortsette i yrket (Guarino, Santibanez & Daley, 2006). Det har videre blitt funnet at autonomi er en signifikant negativ prediktor av emosjonell utmattelse (Skaalvik & Skaalvik, 2014). I tillegg er det blitt funnet at autonomi knyttet til fremstilling av pensum reduserer stress på daglig basis og at generell autonomi fremmer læreres opplevelse av påvirkningskraft og yrkesstolthet (Pearson & Moomaw, 2005). I en metaanalyse av Halbesleben (2010) ble det dessuten funnet en sterk positiv sammenheng mellom autonomi og jobbensgjensvar. På bakgrunn av de positive

effektene av autonomi som har blitt funnet i forskning forventes det dermed at denne studien vil finne lignende resultater. På bakgrunn av dette presenteres studiens andre hypotese:

*H<sub>2</sub>*: Det vil være en negativ sammenheng mellom autonomi og utbrenthet.

**Rolleklarhet.** I henhold til opplæringsloven innebærer lærerrollen mange oppgaver og et stort ansvar. Blant annet forventes det at skolen (og dermed lærerne) skal «åpne dører mot verden og fremtiden», bidra til forståelse av nasjonal kulturarv og internasjonal kulturtradisjon, fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. I tillegg har skolen ansvar for at elevene møter livet med skaperglede, engasjement og utforskertrang. Elevene skal få opplæring i å tenke kritisk, handle etisk og miljøbevisst. De skal tilegne seg kunnskap, ferdigheter og holdninger som behøves for å mestre livet samt delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringsloven, 1998, §1-1). I tillegg finnes det mer konkrete forventninger som kan variere fra skole til skole (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Donnelly og Ivancevich (1975) definerer rolleklarhet som til hvilken grad nødvendig informasjon om roller kommuniseres og forstås. Motpolen, rolleuklarhet, er dermed når denne informasjonen mangler (Schwab & Iwanicki, 1982). Sawyer (1992) utvider begrepet og tilfører i tillegg at rolleklarhet involverer til hvilken grad man vet hvilke ansvarsområder man har, hvilke målsetninger man skal forsøke å nå og hvordan man skal nå disse målene. Lyons (1971) viser dessuten til to ulike former rolleklarhet: objektiv og subjektiv rolleklarhet. Objektiv rolleklarhet dreier seg om til hvilken grad man faktisk har relevant informasjon om ens egen rolle. Rolleusikkerhet kommer i dette tilfellet av at man enten ikke har tilgang til informasjon om egen rolle eller om den tilgjengelige informasjonen er utilstrekkelig. Subjektiv rolleklarhet handler om hvorvidt man føler at man har eller ikke har informasjon av tilstrekkelig kvalitet for å vite hvilken rolle man skal ha.

Hvilken rolle en lærer forventes å fylle vil være med på å påvirke hvordan en lærer oppfører seg. Forvirring og usikkerhet rundt hva som egentlig forventes av en lærer kan medføre stress fordi man ikke har en tydelig rettesnor som kan styre atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Forskningen har gitt indikasjoner på at mangel på rolleklarhet kan ha en negativ innvirkning på både mental og fysisk helse (Yang et al., 2009). I tillegg er lav grad av rolleklarhet blitt knyttet til redusert profesjonell ytelse, utmattelse og depersonalisering (Alarcon, 2011; Gormley & Kennerly, 2010; Richards, Levesque-Bristol, Templin & Graber, 2016; Schwab & Iwanicki, 1982; Somech, 2016). Videre har manglende rolleklarhet blitt funnet å ha negative konsekvenser for organisasjonen gjennom redusert organisasjonstilhørighet, lavere prestasjonsnivå og redusert intensjon om å fortsette i læreryrket (Conley & Woosley, 2000; Gilboa, Shirom, Fried & Cooper, 2008). I tråd med

sammenhenger tidligere forskning har funnet knyttet til rolleklarhet og ansattes velvære presenteres dermed studiens tredje hypotese.

*H<sub>3</sub>*: Det vil være en negativ sammenheng mellom rolleklarhet og utbrenthet.

**Sosial støtte fra kolleger.** I de fleste yrker er man nødt til å forholde seg til kolleger på en eller annen måte. Noen ganger kan kollegene være en kilde til frustrasjon og konflikt, mens andre ganger kan forholdet til kolleger danne grunnlag for vennskap og som kilde til støtte. Sosial støtte fra kolleger inkluderes ofte som en ressurs i arbeidslivsforskning fordi det antas å være viktig for ansattes evne til å takle jobbkrav og stress (Beehr, Jex, Stacy & Murray, 2000; Mayo, Sanchez, Pastor & Rodriguez, 2012; Ray & Miller, 1994). Forskningen tyder på at de som har et solid nettverk rundt seg som tilbyr psykisk støtte ved behov har bedre helse sammenlignet med de som har et mindre nettverk (Cohen & Wills, 1985; Thoits, 1986).

Sosial støtte har blitt definert på en rekke ulike måter (Kossek, Pichler, Bodner & Hammer, 2011). Ifølge House (1981) kan sosial støtte defineres som en ressurs som hjelper individer med å takle stress (Burke & Greenglass, 1993). Det har også blitt knyttet til hvorvidt kolleger viser hensyn, gir råd eller tilbyr seg å hjelpe til (Pluut, Ilies, Curşeu & Liu, 2018). Thoits (1986) argumenterer dessuten for at sosial støtte også kan kalles «coping assistance», nettopp fordi kollegaene hjelper individer med å takle stress. I denne studien vil imidlertid følgende definisjon på sosial støtte fra kolleger benyttes: «til hvilken grad ansatte oppfatter at deres kolleger er villige til å gi arbeidsrelatert assistanse i utførelsen av yrkesrelaterte oppgaver» (Susskind, Kacmar & Borchgrevink, 2003, s. 181). Denne definisjon ble valgt på bakgrunn av hvordan sosial støtte fra kolleger er operasjonalisert i denne studien.

I følge Beehr et al. (2000) er det vanlig å skille mellom instrumentell og emosjonell støtte fra kolleger. Instrumentell sosial støtte kjennetegnes av at kolleger kan hjelpe til med å utføre arbeidsoppgaver, mens emosjonell støtte kjennetegnes av at man kan få sympati fra kolleger knyttet til utfordringer på jobb. En tredje form for sosial støtte er informativ støtte, som handler om at man får faktabasert informasjon som kan hjelpe individer med å takle stress – for eksempel tilbakemelding eller råd (Thoits, 1986).

Nøyaktig hvilken rolle sosial støtte spiller for ansattes evne til å takle stress har blitt undersøkt gjennom en rekke studier. For det første har det blitt undersøkt om sosial støtte og stress har en direkte positiv sammenheng, ved at man mobiliserer sosial støtte som en ressurs i stressende situasjoner. En annen mulighet er at sosial støtte reduserer stress uavhengig av mengden krav, noe som i dette tilfellet vil støttes av en negativ korrelasjon mellom sosial støtte fra kolleger og utbrenthet. En siste mulighet er at sosial støtte reduserer til hvilken grad

et krav oppleves som belastende og dermed videre utbrenthet. I sistnevnte vil sosial støtte fra kolleger spille en viktigere rolle for ansatte med høy grad av krav sammenlignet med de som opplever lavere grad av krav (Burke & Greenglass, 1993; Ducharme & Martin, 2000; Viswesvaran, Sanchez & Fisher, 1999).

Pluut et al. (2018) og Yang et al. (2009) hevder at sosial støtte fra kolleger er det mest effektive virkemiddelet i å redusere stress. Emosjonell sosial støtte fra kolleger kan redusere belastningen knyttet til kvantitative krav ved at det hjelper de med å mestre stress på en god måte. Instrumentell støtte kan på den andre siden hjelpe ansatte til å takle krav mer effektivt, for eksempel ved at man lettere finner en løsning på utfordringer ved å få en kollegas perspektiv på saken (Pluut et al., 2018).

Blant lærere har det blitt funnet støtte for at sosial støtte og stress har en negativ sammenheng. For eksempel har lav grad av støtte fra kolleger har blitt assosiert med økt grad av engstelse (Mahan et al., 2010) og ved å plassere lærere i risikogruppen for redusert selvopplevd profesjonell ytelse, som er en av de tre dimensjonene i utbrenthet (Wang et al., 2015). Forskning har også vist positiv sammenheng mellom sosial støtte og mental helse blant lærere (Unterbrink et al., 2008; Yang et al., 2009). Emosjonell støtte fra kolleger har i forskning også vist å kunne fremme organisasjonstilhørighet og jobbtilfredshet (Eldor & Shoshani, 2016) samt redusere grad av utbrenthet (Greenglass, Burke & Konarski, 1997).

Basert på ovennevnte redegjørelse av forskning gjort i forbindelse med betydningen av sosial støtte fra kolleger for læreres velvære presenteres studiens fjerde hypotese:

*H<sub>4</sub>*: Det vil være en negativ sammenheng mellom sosial støtte og utbrenthet

**Medarbeiderskap.** Som nevnt innledningsvis i denne oppgaven vil redegjørelsen av medarbeiderskap være noe grundigere sammenlignet med redegjørelsene av kvantitative krav, rolleklarhet, autonomi og sosial støtte. Redegjørelsen av medarbeiderskap vil også i hovedsak være konseptuell, nettopp fordi det er forsket såpass lite på temaet som jobbressurs per dags dato.

Medarbeiderskap er som tidligere nevnt primært et nordisk fenomen og det nærmeste man kommer en engelsk oversettelse er «coworkership» eller «employeeeship». I utgangspunktet var det ikke et begrep som ble benyttet i en organisasjonskontekst, men om samfunnsansvar. For eksempel har det på et tidspunkt vært en betegnelse på frivillig arbeid i kirken. På 70-tallet beveget begrepet seg inn i organisasjonsverdenen og representerte en dreining i arbeidslivet mot større grad av medbestemmelse og medvirkning (Velten et al., 2012). I dag er begrepet hyppig brukt i konsulentbransjen, mens et søk i Google Scholar kun vitner om 360 vitenskapelige artikler om fenomenet, hvorav en stor andel er masteroppgaver.

Møller (1994, s. 5) definerte medarbeiderskap som «hva som skal til for å være en god ansatt» og vektla ansvar, lojalitet og initiativ. Velten et al. (2012) ønsket videre å utforme en definisjon for å tilrettelegge for en diskusjon rundt hva som kjennetegner bra og mindre bra medarbeiderskap. Deres definisjon av medarbeiderskap ble dermed følgende: «medarbeiderskap handler om hvordan jeg forholder meg til arbeidsoppgavene, til arbeidskollegaene og til arbeidsgiveren» (Velten et al., 2012, s. 50). Det er denne definisjonen som vil bli benyttet i denne studien.

**Forpliktende samspill.** Det finnes to hovedretninger innen medarbeiderskap: forpliktende samspill og lederløst medarbeiderskap. I denne oppgaven vil medarbeiderskap anses som et forpliktende samspill. Overordnet sett anses alle i dette perspektivet som medarbeidere, mens noen medarbeidere har et lederansvar. En organisasjons grad av vellykkethet anses derfor alltid som et resultat av mange dyktige menneskers innsats (Velten et al., 2012). Også Møller (1994, s. 4) vektla forpliktende samspill, noe som tydelig vises gjennom følgende sitat: «jeg er absolutt overbevist om at suksessen til en organisasjon avhenger av både ledelse og ansatte – spesielt på interaksjonen mellom de».

Forpliktende samspill er delvis lovfestet i arbeidsmiljøloven gjennom arbeidskontrakt og de tilhørende plikter dette medfører. For eksempel har arbeidstaker medvirkningsplikt i henhold til § 2-3. Dette innebærer at man er forpliktet til å bidra i arbeid knyttet til helse, sikkerhet og arbeidsmiljø (AML, 2005). I tillegg til det som er lovfestet innebærer også medarbeiderskap at de ansatte bidrar med mer enn det som er lovfestet og kontraktfestet, noe som vil tydeliggjøres i den videre presentasjonen av medarbeiderskap (Velten et al., 2012).

*Hvordan jeg forholder meg til arbeidsoppgavene.* Ifølge Velten et al. (2012) er det jobbgasjement som utgjør forskjellen på middelmådig og fremragende medarbeiderskap. De ansatte må gjøre mer enn bare sin plikt. Et godt medarbeiderskap innebærer at man som medarbeider stiller krav til kvaliteten på eget arbeid, er aktiv og tar initiativ, legger inn en ekstra innsats der det er nødvendig, tar ansvar for å holde seg faglig oppdatert og at man holder øynene åpne for nye løsninger som kan fremme produktivitet (Velten et al., 2012).

*Hvordan jeg forholder meg til arbeidskollegaene.* Godt medarbeiderskap innebærer også at man oppfører seg på en måte som gjør at arbeidsplassen til et positivt sted å være og som danner grunnlag for effektivitet. Ifølge Velten et al. (2012) vil dette si at man uoppfordret viser omtanke og forsøker å imøtekomme kollegenes behov. Kollegaene har ansvar for å inkludere hverandre i fellesskapet. Videre innebærer det å involvere kollegaene i eget arbeid og anerkjenne kollegene i sitt arbeid. For eksempel ved å etterspørre innspill eller gi positive

tilbakemeldinger. Samtidig har man et ansvar for å dele av egen kompetanse og tilby sosial støtte (Velten et al., 2012).

*Hvordan jeg forholder meg til arbeidsgiver.* Overordnet sett innebærer dette å gjøre sin plikt og forholde seg profesjonelt til de rammebetingelsene som gjelder i organisasjonen. Mer spesifikt går dette ut på å respektere ledelsens beslutninger og vite når og hvor man skal være kritisk til disse. Knyttet til dette går det også på å forstå at en leders avgjørelse ofte er et forsøk på å balansere motstridende interesser. Man må altså se sin rolle i det store bildet ved å gjøre en best mulig jobb for fellesskapet, samtidig som man aksepterer at det er visse ting i organisasjonen man ikke kan påvirke. Til slutt spiller man som medarbeider også en viktig rolle i å omtale arbeidsgiver positivt og konstruktivt innad i organisasjonen, i tillegg til at man er bevisst på at man er en representant for virksomheten utad (Velten et al., 2012).

Selv om medarbeiderskap basert på ovennevnte definisjon kan fremstå som en utfallsvariabel som betegner en organisasjon med ansvarlige, profesjonelle og engasjerte ansatte vil det i denne sammenheng benyttes som en jobbressurs. Det vil benyttes som en ressurs i form av at det som måles er den subjektive vurdering læreren gjør av sine kollegers medarbeiderskap. Til min kjennskap har medarbeiderskap ikke blitt benyttet som en jobbressurs som påvirker ansattes helse og velvære i tidligere forskning. Det som er gjort av forskningen knyttet til medarbeiderskap har primært vært knyttet til hva som kjennetegner et godt medarbeiderskap og ikke hvordan det er med på å påvirke ansattes helse og velvære (f.eks. Bergman, Löve, Hultberg & Skagert, 2017). Det forventes at medarbeiderskap vil fungere som en jobbressurs som tilfører ny innsikt i forebygging av utbrenthet blant lærere gjennom følgende problemstilling:

*H<sub>5</sub>:* Medarbeiderskap vil forklare en signifikant andel forklart varians i utbrenthet etter å ha kontrollert for kjønn, utdanning, kvantitative krav, autonomi, rolleklarhet og sosial støtte.

Bakgrunnen for at hypotesen knyttet til medarbeiderskap ikke er retningsbestemt slik som hypotese 1-4 er fordi det til min kjennskap er gjort såpass lite forskning knyttet til medarbeiderskap som fenomen. Derfor er jeg her primært interessert i å undersøke om medarbeiderskap har potensiale til å kunne nyansere og komplementere forståelsen knyttet til hvordan arbeidsmiljøfaktorer kan forebygge utbrenthet blant lærere.

I tillegg til de hypotesene som allerede er nevnt vil JD-R modellens bufferhypotese også undersøkes i denne studien gjennom følgende hypoteser:

*H<sub>6a</sub>:* Autonomi vil moderere det positive forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet

*H<sub>6b</sub>*: Rolleklarhet vil moderere det positive forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet

*H<sub>6c</sub>*: Sosial støtte fra kolleger vil moderere det positive forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet

*H<sub>6d</sub>*: Medarbeiderskap vil moderere det positive forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet.



## Metode

I denne delen av oppgaven vil først utvalget beskrives nærmere. Deretter vil studiens prosedyre redegjøres for før en presentasjon av studiens måleinstrumenter. Videre vil de statistiske analysene presenteres i nærmere detalj, før en redegjørelse av etiske aspekt ved studien.

### Studiens design og formål med datainnsamling

Denne studien er en tverrsnittstudie der datamaterialet ble samlet inn ved hjelp av et spørreskjema (Nardi, 2014). Datamaterialet er et resultat av gjennomføringen av en medarbeiderundersøkelse i en norsk fylkeskommune. Fylkeskommunen gjennomfører denne undersøkelsen annen hvert år og er dermed en del av deres systematiske HMS-arbeid i henhold til arbeidsmiljølovens § 3-1: «For å sikre at hensynet til arbeidstakers helse, miljø og sikkerhet blir ivaretatt, skal arbeidsgiver sørge for at det utføres systematisk helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid på alle plan i virksomheten. Dette skal gjøres i samarbeid med arbeidstakerne og deres tillitsvalgte» (AML, 2005).

### Utvalg

Utvalget i denne studien består av lektorer i en norsk fylkeskommune. Alle ansatte i fylkeskommunen med 50 prosent stilling eller mer fikk automatisk tilsendt spørreskjemaet. Om noen med lavere stillingsprosent ønsket det var det imidlertid også mulig for disse å delta i undersøkelsen. Det originale utvalget inkluderte i tillegg til lærerstaben blant annet også administrasjon og driftsansatte. Det var ingen begrensninger knyttet til ansiennitet med tanke på å delta i undersøkelsen.

Datamaterialet jeg benytter i denne studien inneholder kun den delen av lærerstaben som har svart på undersøkelsen. På bakgrunn av at jeg ikke har tilgjengelig informasjon angående hvor mange lærere som fikk tilsendt spørreundersøkelsen er det dermed ikke mulig å regne ut nøyaktig svarprosent. På generell basis pleier imidlertid Stamina Census å oppleve svært høy svarprosent på sine undersøkelser (>90%) (muntlig kommunikasjon).

Utvalget som benyttes i denne studien består av 45.7% kvinner og 38.0% menn, mens 16.3 % ikke svarte på spørsmål om kjønn. Større andel av kvinner i læreryrket er for øvrig representativt for norske lærere i fylkeskommuner generelt (Statistisk sentralbyrå, 2018). Omtrent halvparten av utvalget hadde jobbet i fylkeskommunen i 5-10 år (24.2 %) eller 11-20 år (24.0 %). Majoriteten av utvalget hadde en lengre høyskole- eller universitetsutdanning (48.2 %) (Tabell 1).

### Tabell 1

*Frekvensanalyse av studiens demografiske variabler (N=1155)*

Variabel	<i>n</i>	%
<b>Kjønn</b>		
Kvinne	528	45.7
Mann	439	38.0
Ikke svart	188	16.3
<b>Ansiennitet</b>		
Under 2 år	81	7.0
2- 4 år	111	9.6
5- 10 år	279	24.2
11- 20 år	277	24.0
21- 30 år	138	11.9
Over 30 år	76	6.6
Ikke svart	193	16.7
<b>Utdanning</b>		
Grunnskole (9 år)	3	.3
Videregående skole (10-12 år)	72	6.2
Høgskoleutdanning (13- 16 år)	324	28.1
Lengre høgskole/universitetsutdanning (fom. 17 år totalt)	557	48.2
Fullført doktorgrad	5	.4
Ikke svart	194	16.8

### Prosedyre

Som en del av masterprogrammet i arbeids- og organisasjonspsykologi var jeg våren 2018 i praksis hos Stamina Census i Trondheim. Tidlig i praksisoppholdet ble muligheten for å skrive masteroppgave basert på datamateriale de har samlet inn gjennom deres medarbeiderundersøkelse, MTM II, diskutert. I samråd med organisasjonspsykologene i Stamina Census ble det deretter tatt et valg om å skrive masteroppgave basert på datamateriale fra en norsk fylkeskommune. Den første kontakten med fylkeskommunen ble opprettet høsten 2018. I forbindelse med dette samtykket fylkeskommunen til bruk av datamaterialet til masterprosjektet.

Selve datainnsamlingen ble gjennomført av fylkeskommunen selv, deretter ble datamaterialet behandlet av Stamina Census. Stamina Census tilbyr sertifisering i bruk av deres datasystemer slik at organisasjonsutvikling i stor grad skal kunne gjennomføres av organisasjonene selv. Innsamlingen foregikk ved at samtlige ansatte i fylkeskommunen

mottok en epost i starten av april 2018. Denne eposten inneholdt en link de klikket på for å gjennomføre undersøkelsen. Eposten og førstesiden i spørreskjemaet inneholdt et skriv om hensikt med undersøkelsen og forsikring om konfidensialitet (Vedlegg A).

Undersøkelsen var åpen for besvarelse i omtrent 3 uker. I løpet av denne perioden ble det også sendt ut to påminnelser. Den første påminnelsen ble sendt ut to uker før svarfrist og den andre ble sendt ut uken før svarfrist. Noen av skolene satte av tid til å besvare spørreskjemaet i forbindelse med møter, mens andre kunne velge å gjennomføre spørreskjema når og hvor de ville. Siste frist for besvarelse var 29. april 2018.

Etter at spørreundersøkelsen var avsluttet mottok jeg et datasett med rådata fra Stamina Census som jeg forberedte for analyse blant annet ved å konstruere indekser. For å forsikre anonymiteten til respondentene inneholdt ikke datasettet informasjon som enten i seg selv eller samlet sett kunne identifisere enkeltindivider eller de enkelte skolene.

### Måleinstrumenter

I denne studien ble et spørreskjema satt sammen av Stamina Census benyttet. Spørreskjemaet går under navnet MTM II og bestod i denne studien av totalt nitten skalaer samt demografivariablene kjønn, utdanning og antall år som ansatt i fylkeskommunen. Hensikten med spørreskjemaet er ifølge Stamina Census å benyttes som et førsteledd i organisasjonsutvikling og inneholder derfor skalaer som måler jobbkrav og jobbressurser samt en rekke utfall knyttet til ansattes helse og velvære. Skalaene som benyttes i denne studien, antall spørsmålsledd og referanser vises i tabellen nedenfor (tabell 2).

#### *Tabell 2*

*Skalaene som benyttes i studien med antall spørsmålsledd og referanser.*

Skala	<i>n</i> spørsmålsledd	Skala (Navn på skalaen og kilde)
Utbrenthet	5	Bergen Burnout Inventory (Salmela-Aro, Rantanen, Hyvönen, Tilleman & Feldt, 2011)
Kvantitative krav	4	Quantitative demands (Ørhede et al., 2000)
Autonomi	4	Job autonomy scale (Näswall et al., 2010; Sverke & Sjöberg, 1994)
Rolleklarhet	3	Role clarity (Ørhede et al., 2000)
Sosial støtte fra kolleger	2	Social support from coworkers (Ørhede et al., 2000)
Medarbeiderskap	4	Medarbeiderskap (Stamina Census)

**Kontrollvariabler.** Utdanning og kjønn ble inkludert i analysene som kontrollvariabler for å øke sjansen for at resultatene ikke er et resultat av en konfunderende tredjevariabel (Nardi, 2014).

**Utbrenthet.** Utbrenthet ble målt ved hjelp av 5 spørsmålsledd fra den norske versjonen av Bergen Burnout Inventory (Salmela-Aro et al., 2011) (Vedlegg B). Bergen Burnout Inventory (heretter referert til som BBI) måler de tre dimensjonene av utbrenthet: utmattelse, depersonalisering og redusert profesjonell ytelse/utilstrekkelighet. Eksempler på spørsmålsledd som ble benyttet for å måle utbrenthet er «jeg har gradvis opplevd at jeg har mindre å gi på det følelsesmessige plan» (depersonalisering), «skal jeg være ærlig følte jeg meg mer verdt i arbeidet tidligere» (redusert profesjonell ytelse) og «jeg opplever ofte vansker med å konsentrere meg om det som skjer på jobben» (utmattelse) (Salmela-Aro et al., 2011).

**Kvantitative krav.** Kvantitative krav ble målt med fire spørsmål fra den norske versjonen av indeksen/skalaen «quantitative demands» fra QPS Nordic (Skogstad et al., 2001; Ørhede et al., 2000) (Vedlegg C). Kvantitative krav ble målt som arbeidstempo, arbeidsmengde og krav til overtid. I likhet med den originale versjonen av QPS Nordic ble kvantitative krav målt på en likertskala med fem svaralternativer fra 1 (meget sjelden eller aldri) til 5 (meget ofte eller alltid). Eksempler på spørsmålsledd benyttet i denne studien er «må du arbeide overtid?» og «er arbeidsbelastningen din ujevn slik at arbeidet hopper seg opp?». En høy skåre på denne indeksen indikerer høy grad av kvantitative krav (Skogstad et al., 2001; Ørhede et al., 2000).

**Autonomi.** Autonomi ble målt ved hjelp av fire spørsmålsledd fra skalaen job autonomy scale, utformet av Sverke og Sjöberg (1994) (Näswall et al. 2010) (Vedlegg D). Skalaen er basert på arbeidene til Hackman og Oldham (1975) og Walsh, Taber og Beehr (1980) og måler graden av autonomi og påvirkning i utførelsen av arbeid (Näswall et al., 2010). Eksempler på spørsmålsledd benyttet i denne studien er «jeg kan selv bestemme hvordan jeg skal legge opp arbeidet mitt» og «det finnes rom for at jeg kan ta egne initiativ i jobben min». Svaralternativene rangeres på en fempunkts likertskala der ytterpunktene representeres av 1 (stemmer ikke) og 5 (stemmer helt). En høy skåre indikerer en sterk opplevelse av autonomi (Näswall et al., 2010).

**Rolleklarhet.** Rolleklarhet ble målt med samtlige tre spørsmål fra skalaen «role clarity» fra den norske versjonen av QPS Nordic (Vedlegg E). Rolleklarhet har som hensikt å måle om man har klare og definerte ansvarsområder, forventninger og arbeidsrelaterte mål. Eksempler på spørsmålsledd som ble benyttet i denne studien er: «vet du hva som er ditt

ansvarsområde?» og «vet du nøyaktig hva som forventes av deg i jobben?». I likhet med den originale versjonen av QPS Nordic rangeres svarresponsen langs en fempunkts likertskala der ytterpunktene representeres av 1 (meget sjelden eller aldri) og 5 (meget ofte eller alltid). En høy skåre indikerer høy grad av rolleklarhet (Skogstad et al., 2001; Ørhede et al., 2000).

**Sosial støtte fra kolleger.** Sosial støtte ble målt ved hjelp av de to spørsmålsleddene fra den norske versjonen av skalaen «support from coworkers» fra QPS Nordic (Vedlegg F). Indeksen måler hvorvidt man opplever å kunne få støtte fra kolleger med tanke på arbeidsrelaterte spørsmål eller om det oppstår problemer knyttet til arbeidet. De to spørsmålsleddene som ble benyttet i denne studien er: «om du trenger det, kan du få støtte og hjelp i ditt arbeid fra dine arbeidskolleger?» og «om du trenger det, er dine arbeidskolleger villige til å lytte til deg når du har problemer i arbeidet?». Svarresponsen ble i likhet med den originale versjonen av QPS Nordic målt langs en fempunkts likertskala der ytterpunktene representeres av 1 (meget sjelden eller aldri) og 5 (meget ofte eller alltid). En høy skåre indikerer høy grad av sosial støtte fra kolleger (Skogstad et al., 2001; Ørhede et al., 2000).

**Medarbeiderskap.** Medarbeiderskap ble i denne studien målt ved hjelp av fire spørsmålsledd utformet av Stamina Census (Vedlegg G). Indeksen ble utviklet i dialog med en aktør i offentlig sektor og baserer seg hovedsakelig på de plikter og retter som arbeidsmiljøloven legger som grunnlag for et arbeidsforhold. I likhet med Velten et al. (2012) legger imidlertid også Stamina Census til grunn at godt medarbeiderskap krever mer enn kun å følge retter og plikter. Å følge sin plikt innebærer å overholde arbeidskontrakten, stillingsbeskrivelse og faglige normer. I likhet med Velten et al. (2012) la Stamina Census til grunn at godt medarbeiderskap kjennetegnes av at man tar ansvar og viser initiativ

I denne studien måles medarbeiderskap av en fempunkts likertskala der ytterpunktene representeres av 1 (helt uenig) og 5 (helt enig). Eksempler på spørsmålsledd som benyttes i denne studien er «jeg opplever at mine kolleger tar ansvar for utviklingen av vårt felles arbeidsmiljø» og «jeg opplever at mine kolleger selv tar initiativ og prøver å utvikle sin kompetanse». I denne studien måles med andre ord medarbeiderskap som en subjektiv vurdering av kollegiet som helhet, og er dermed ikke en vurdering av respondentens eget bidrag til medarbeiderskapet. En høy skåre på medarbeiderskap indikerer høy grad av oppfattet medarbeiderskapsatferd blant kollegene.

## **Etikk**

Ifølge retningslinjene til Norsk senter for forskningsdata er det ikke nødvendig å søke om godkjenning for prosjekter som er basert på anonyme opplysninger. Et anonymt datamateriale kjennetegnes av at man ikke behandler direkte (for eksempel navn, fødsels-

/personnummer) eller indirekte personidentifiserende opplysninger (når man basert på en kombinasjon av informasjon kan identifisere enkeltindivider) (NSD, u.å.a; NSD, u.å.b.). Da dette datamaterialet er basert på anonyme opplysninger er det med andre ord ikke et krav om å søke om godkjenning.

Fylkeskommunen sørget for gjennomføring av spørreundersøkelsen på egenhånd. På den første siden av spørreskjemaet var det et informasjonsskriv som beskrev hensikten med spørreskjemaet, innholdet i spørreskjemaet, forsikring om konfidensialitet og anonymitet. I tillegg fikk de ansatte informasjon om hvor lang tid det ville ta å svare på undersøkelsen og frist for å besvare undersøkelsen (Vedlegg A).

De ansatte fikk med andre ord ikke anledning til å samtykke til at datamaterialet i senere tid ville benyttes i denne studien, da dette ikke var avtalt ved gjennomføring. Dette har imidlertid blitt formelt avtalt i etterkant av undersøkelsen med en kontaktperson i fylkeskommunen.

### **Statistiske analyser**

I denne studien ble IBM Statistical Package for the Social Sciences versjon 25 benyttet for dataanalyse (heretter referert til som SPSS). Først ble det gjort reliabilitetsanalyser for å forsikre at de inkluderte skalaene hadde tilfredsstillende indre konsistens. Deretter ble det utført preliminære analyser og deskriptiv statistikk. For å undersøke studiens hypoteser ble korrelasjonsanalyse, multippel hierarkisk regresjonsanalyse samt moderasjonsanalyse utført. Forutsetninger for regresjonsanalyse ble også undersøkt. Prosedyren knyttet til de statistiske analysene vil i de neste avsnitt redegjøres for i nærmere detalj.

**Reliabilitetsanalyser.** For å undersøke skalaenes reliabilitet eller indre konsistens ble Cronbach's alpha ( $\alpha$ ) benyttet. Cronbach's alpha varierer mellom 0 og 1 og har som hensikt å måle om alle de involverte spørsmålsleddene i en skala måler det samme konseptet (Tavakol & Dennick, 2011). Det finnes ulike oppfatninger om hvilken verdi på Cronbach's alpha som regnes som akseptabel. Ofte anses imidlertid en alpha på .7 eller over som tilfredsstillende, noe som også vil være grensen det tas utgangspunkt i her (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017).

Ifølge Field (2013) skal man allikevel være forsiktig med å stole blindt på verdien til Cronbach's alpha, fordi det uansett er lettere å oppnå en høy indre konsistens om skalaen inneholder mange spørsmålsledd. Hvis en skala inneholder underdimensjoner anbefaler derfor Field (2013) at man i reliabilitetsanalysene deler opp skalaen i sine respektive underdimensjoner og tester disse hver for seg. På bakgrunn av dette ble to av de tre underdimensjonene til utbrenthet, redusert profesjonell ytelse og depersonalisering sjekket for indre konsistens hver for seg. Den tredje underdimensjonen i utbrenthet, emosjonell

utmattelse, ble kun sjekket for indre konsistens i relasjon til utbrenthet som helhet da dette kun ble målt med ett spørsmålsledd.

**Preliminære analyser.** Preliminære analyser ble utført for å få et overblikk over datamaterialet. Mer spesifikt ble det gjort analyser for å se etter normalitet og eventuelle skjevheter i de uavhengige variablene i tillegg til om datasettet inneholdt uteliggere som påvirker videre statistiske analyser.

I store datamaterialer er det imidlertid ikke et krav at forutsetningen om normalitet blir møtt. Bakgrunnen for dette finnes i sentralgrenseteoremet som sier at i store datasett vil estimatene komme fra en normalfordelt populasjon uavhengig av formen på utvalget. Eventuelle brudd på forutsetningen om normalitet vil dermed ikke ha konsekvenser for konfidensintervaller, signifikanstester eller modellparametere (Field, 2013). P-P plot, «skewness», «kurtosis» og histogram med normalfordeling ble allikevel visuelt inspisert for å ha et overblikk over datasettet.

En uteligger er en skåre som skiller seg sterkt ut fra resten av datamaterialet og kan påvirke estimering av regresjonskoeffisientene. Dette kan undersøkes på flere måter, men i denne studien vil standardiserte residualer, Cooks distance og en sammenligning av disse benyttes. De standardiserte residualene gir en indikasjon på andelen uteliggere fordi man i en normalfordeling bør forvente at skårene er innenfor et bestemt antall standardavvik fra gjennomsnittet. Derfor bør 95% av de standardiserte residualene ligge mellom +/- 1.96, 99.% bør ligge mellom +/- 2.58 og 99.9 % bør ligge mellom +/- 3.29. Til slutt bør ingen av de standardiserte residualene ha en verdi på >3.29. Om de standardiserte residualene faller utenfor disse grensene kan det tyde på at regresjonsmodellen ikke representerer faktiske tendenser i datamaterialet. Cooks distance er et mål på hvor stor påvirkning ett case har på modellens evne til å predikere alle casene i modellen. Verdier på >1 bør i følge Cook og Weisberg (1982) undersøkes nærmere da det kan tyde på at det aktuelle caset påvirker modellens prediksjonsevne (Field, 2013).

**Korrelasjonsanalyse.** For å undersøke styrke og retning på forholdet mellom variablene i studien ble samtlige variabler inkludert i en korrelasjonsanalyse. Pearsons korrelasjonskoeffisient varierer mellom -1 og 1 der +/- 1 representerer en perfekt henholdsvis positiv/negativ korrelasjon mens 0 indikerer at variablene ikke har en sammenheng (Field, 2013). Cohens retningslinjer for tolkning av effektstørrelsen til korrelasjonskoeffisienten ble benyttet: svak sammenheng:  $r=.10$ , moderat sammenheng:  $r=.30$  og sterk sammenheng:  $r=.50$  (Cohen, 1988).

**Hierarkisk multippel regresjonsanalyse.** Hierarkisk multippel regresjonsanalyse der prediktorene legges inn i modellen med flere blokker ble benyttet. Regresjonsanalyse er en statistisk analysemetode som benyttes når man ønsker å finne den lineære modellen som med størst mulig presisjon kan predikere ulike verdier i en utfallsvariabel. I multippel regresjon involverer man to eller flere kontinuerlige prediktorvariabler og én kontinuerlig utfallsvariabel i analysen. I hierarkisk multippel regresjon velger man prediktorer og rekkefølgen disse tas med i analysen på basert på tidligere forskning. Etter kjente prediktorer legges eventuelle nye prediktorer til i analysen i neste blokk (Field, 2013). Fordelen med å benytte seg av en multippel regresjon fremfor enkel regresjon med én prediktor er at man i multippel regresjonsanalyse kan undersøke det unike bidraget til én prediktor til andelen forklart varians i utfallsvariabelen samtidig som man kontrollerer for effekten av de andre prediktorene (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017).

For å undersøke hypotese 1- 5 ble det utført en hierarkisk multippel regresjonsanalyse med utbrenthet som utfallsvariabel. Variablene utdanning og kjønn ble lagt i første blokk som kontrollvariabler. Deretter ble kvantitative krav, autonomi, rolleklarhet og sosial støtte fra kolleger lagt inn i blokk 2 for å undersøke hypotese 1, 2, 3 og 4. Deretter ble medarbeiderskap lagt inn i blokk 3 for å undersøke hypotese 5. De jobbressursene og kvantitative krav som tidligere forskning har funnet at har betydning for graden av utbrenthet ble altså lagt inn først, slik at det var mulig å undersøke om medarbeiderskap kan tilføre økt andel forklart varians etter å ha kontrollert for effekten av variablene i blokk 2.

**Forutsetninger for hierarkisk multippel regresjonsanalyse.** For å kunne utføre en statistisk analyse er man avhengig av å undersøke at forutsetningene knyttet til denne analysen er møtt. Om forutsetningene for analysen ikke blir møtt kan man ikke anta at teststatistikken og tilhørende  $p$ -verdier representerer sanne verdier i datasettet. For regresjonsanalyse innebærer dette at det ikke skal forekomme multikolinearitet mellom de uavhengige variablene og residualene skal være normalfordelt, uavhengige og homoskedastiske (Field, 2013).

**Multikolinearitet:** Multikolinearitet oppstår når det er perfekt korrelasjon mellom to uavhengige variabler og vil medføre usikkerhet knyttet til modellens parametere. Man vil også unngå høye korrelasjoner fordi dette kan være en indikasjon på at de inkluderte variablene måler det samme konstruktet. Dette vil by på utfordringer i tolkningen av hver uavhengige variablers unike bidrag til variansen i den avhengige variabelen. Det finnes i hovedsak to måter å undersøke multikolinearitet på. Den første metoden er å undersøke korrelasjonstabellen. Korrelasjoner mellom to uavhengige variabler på  $>.7$  indikerer for høy



kolinearitet. En mer nøyaktig metode er imidlertid å undersøke statistikkene variance inflation factor (VIF) og toleranse. Begge disse måler hvorvidt en uavhengig variabel har et lineært forhold til de andre uavhengige variablene. Den høyeste verdi for VIF bør være  $<10$  for enkeltvariabler og  $<1$  gjennomsnittlig for alle de uavhengige variablene. Tolerance bør ha en verdi på  $>.1$  (Field, 2013).

*Homoskedastiske, normalfordelte og uavhengige residualer.* I en regresjonsanalyse må residualene være homoskedastiske, normalfordelte og uavhengige. Homoskedastisitet innebærer at variasjonen i den avhengige variabelen er konstant på alle nivå av den uavhengige variabelen. Homoskedastisitet undersøkes ved hjelp av visuell inspeksjon av scatterplot. Videre må forutsetningen om uavhengige feil være møtt. Det vil si at residualene ikke korrelerer for høyt. Denne forutsetningen undersøkes med Durbin-Watson testen. Verdien på Durbin-Watson varierer mellom null og fire, der verdier nært to tyder på at residualene er ukorrelerte. Til slutt må også residualene være normalfordelt med et gjennomsnitt nærmest mulig null, noe som vil si at forskjellen mellom modellen og de observerte dataene er minimal. Dette undersøkes ved visuell inspeksjon av histogram med standardiserte residualer eller med normal probability plot (P-P plot) (Field, 2013).

**Moderasjonsanalyse.** For å undersøke om jobbressurser kan redusere belastningen knyttet til kvantitative krav (bufferhypotesen) ble det utført fire moderasjonsanalyser. Her representerer kvantitative krav den uavhengige variabelen og utbrenthet den avhengige variabelen, mens jobbressursene representerer moderatorene. Moderatoren er den variabelen man antar kan påvirke styrken og retningen på forholdet mellom en uavhengig variabel og en avhengig variabel (Baron & Kenny, 1986; Hayes, 2013). Interaksjonsleddet lages ved å multiplisere den uavhengige variabelen med den foreslåtte moderatoren. I dette tilfellet forventes det i tråd med hypotese 6a-d at autonomi, rolleklarhet, sosial støtte og medarbeiderskap vil kunne endre styrken og/eller retningen på det positive forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet. Den kombinerte effekten av den uavhengige variabelen og moderatoren kalles for moderasjon, betinget effekt eller interaksjonseffekt (Field, 2013; Hayes, 2013).

Når man utfører moderasjonsanalyse er det vanlig å gjennomsnittssentrere de uavhengige variablene før man lager interaksjonsledd. Gjennomsnittssentrering utføres ved å subtrahere gjennomsnittet til variabelen fra variabelen. Den sentrerte variabelen vil dermed ha et gjennomsnitt på null. Gjennomsnittssentrering vil ikke påvirke betaverdien til interaksjonsleddene, men har en betydning for hvorvidt man kan tolke koeffisienten de andre variablene inkludert i analysen (Field, 2013).

For å teste hypotese 6 ble det basert på anbefalinger av Field (2013) utført moderasjonsanalyse med versjon 3.3 av The Process Macro for SPSS and SAS (heretter referert til som PROCESS). PROCESS ble utviklet av Andrew Hayes og er et tilleggsverktøy man kan installere til SPSS. Fordelen med å benytte seg av PROCESS er at den automatisk vil sentrere prediktorene, lage interaksjonsledd og tilrettelegge for videre undersøkelse av signifikante moderasjonseffekter (Field, 2013; Hayes, 2013).

Det ble gjort fire analyser i PROCESS: én for hver jobbressurs. I hver analyse ble én av de fire jobbressursene benyttet som moderator. Det vil altså si at moderasjonseffekten til de ulike moderatorene ble testet hver for seg, samtidig som det ble kontrollert for de andre inkluderte prediktorene og kontrollvariablene. For eksempel inkluderte den første analysen rolleklarhet som moderator på forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet, samtidig som det ble kontrollert for effekten av kjønn, utdanning, sosial støtte, autonomi og medarbeiderskap. Om interaksjonsleddene er signifikante betyr det at det forekommer en interaksjonseffekt (Baron & Kenny, 1986; Field, 2013). Ikke-signifikante interaksjonsledd ble dermed ikke utforsket videre.

For å kunne si noe mer enn at det er en statistisk signifikant interaksjonseffekt må man utføre ytterligere analyser (Hayes, 2013). PROCESS vil automatisk utføre to analyser som vil vise den betingede effekten av den uavhengige variabelen på den avhengige variabelen på ulike nivå av moderatoren. Disse er statistikkene Johnson-Neyman og «simple slopes» analyse (noen ganger referert til som «Pick-a-Point Approach»). I tillegg vil PROCESS, basert på tallene fra «Simple slopes» analyse, lage en syntaks som kan benyttes til å utforme en graf som visualiserer interaksjonseffekten. Ved å utføre disse analysene vil man få informasjon om hvordan og om moderatoren påvirker styrken og retningen på forholdet mellom prediktoren og utfallsvariabelen (Hayes, 2013).

«Simple slopes» analyse regner ut effekten av kvantitative krav på utbrenthet når den jobbressursen som defineres som moderator er ett standardavvik under gjennomsnittet, gjennomsnittlig og ett standardavvik over gjennomsnittet. Etter gjennomsnittssentrering vil gjennomsnittet være null. Johnson-Neyman vil gi et mer detaljert bilde enn simple slopes: den regner ut effekten av kvantitative krav på utbrenthet på mange ulike nivå av moderatorvariabelen. I tillegg til dette vil resultatene fra Johnson-Neyman inneholde en grense som forteller om på hvilke nivå interaksjonsleddet eventuelt ikke er signifikant (kalt region of significance). I tillegg vil PROCESS utforme en syntaks som kan benyttes til å visualisere forholdet mellom prediktoren og utfallsvariabelen på lave, gjennomsnittlige og høye verdier av moderatoren (Field, 2013).

## Resultater

### Skalaenes reliabilitet

Samtlige skalaer ble funnet å ha tilfredsstillende indre konsistens med en Cronbach's alpha ( $\alpha$ ) på over .7 (tabell 3). Skalaenes reliabilitet ble ikke forbedret ved fjerning av enkelte spørsmålsledd, noe som betyr at samtlige skalaer ble beholdt i sin opprinnelige form i de videre analysene.

Tabell 3

*Oversikt over skalaenes reliabilitet ( $\alpha$ )*

Variabel	<i>n</i> ledd	Cronbach's $\alpha$
Utbrenthet	5	.89
Depersonalisering	2	.83
Redusert profesjonell ytelse	2	.80
Utmattelse	1	-
Kvantitative krav	4	.79
Rolleklarhet	3	.84
Sosial støtte	2	.89
Autonomi	4	.87
Medarbeiderskap	4	.91

### Preliminære analyser

P-P plot, histogram med normalfordeling og statistikkene «skewness» og «kurtosis» ble benyttet for å undersøke om forutsetningen for normalitet ble møtt. Visuell inspeksjon av histogram med normalfordeling og P-P-plot ga innledende indikasjoner på at studiens variabler var tilnærmet normalfordelte. Videre hadde samtlige variabler verdier for «skewness» og «kurtosis»  $< 1.96$  med unntak av sosial støtte som hadde en «kurtosis»-verdi  $> 1.96$ . På grunn av sentralgrenseteoremet vil imidlertid ikke denne verdien ha konsekvenser for videre analyser.

Det ble også undersøkt for uteliggere basert på de standardiserte residualene og Cook's distance. Av de standardiserte residualene hadde .4% av casene en verdi over  $\pm 3.29$ . Disse hadde imidlertid ikke en Cook's distance på  $> 1$ , noe som tyder på at disse verdiene ikke påvirker modellens evne til å predikere utfallsvariabelen. Det var heller ikke mer enn 5 % av residualene som hadde en verdi på over  $\pm 1.96$ . Resten av casene hadde i tillegg ikke en

verdi  $>1$  på Cooks distance. Samlet sett tyder dette på at datasettet ikke inneholder uteliggere som vil påvirke estimeringen av regresjonsmodellen.

### Deskriptiv statistikk og korrelasjonsanalyse

Tabell 4 viser den deskriptive statistikken til variablene utmattelse, kvantitative krav, rolleklarhet, sosial støtte, autonomi og medarbeiderskap. Tabellen inneholder som vist nedenfor tall for antall observasjoner ( $n$ ), gjennomsnitt ( $M$ ) og standardavvik ( $SD$ ).

Tabell 4

#### *Deskriptiv statistikk for studiens kontinuerlige variabler*

Variabel	$n$	$M$	$SD$
Utbrenthet	965	2.27	1.17
Kvantitative krav	973	3.15	.72
Rolleklarhet	972	4.26	.68
Sosial støtte	969	4.42	.75
Autonomi	974	3.50	.77
Medarbeiderskap	973	4.20	.77

Tabell 5

#### *Korrelasjonsanalyse av studiens variabler*

Mål	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Utbrenthet	-							
2. Kvantitative krav	.27**	-						
3. Rolleklarhet	-.41**	-.15**	-					
4. Sosial støtte	-.34**	-.03	.30**	-				
5. Autonomi	-.45**	-.24**	.35**	.25**	-			
6. Medarbeiderskap	-.34**	-.07*	.28**	.49**	.19**	-		
7. Kjønn	.08*	-.15**	-.07*	-.17**	.06	-.14**	-	
8. Utdanning	.06	.32**	.09**	.09*	.03	.06	.14**	-

Notat. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

Tabell 5 inneholder korrelasjonsmatrisen over samtlige av studiens inkluderte variabler i tillegg til kontrollvariablene kjønn og utdanningsnivå. Som vist ovenfor ble det funnet en signifikant svak positiv sammenheng mellom kvantitative krav og utbrenthet ( $r = .27$ ,  $p < .01$ ), en signifikant moderat negativ sammenheng mellom rolleklarhet og utbrenthet ( $r = -.41$ ,  $p < .01$ ), en signifikant moderat negativ sammenheng mellom sosial støtte og utbrenthet

( $r=-.34, p<.01$ ), en signifikant moderat negativ sammenheng mellom autonomi og utbrenthet ( $r=-.45, p<.01$ ) og en signifikant moderat negativ sammenheng mellom medarbeiderskap og utbrenthet ( $r=-.34, p<.01$ ). Med andre ord ga korrelasjonsanalysen et grunnlag for å gå videre med testing av hypotese 1-5.

### Hierarkisk multippel regresjonsanalyse (for å teste hypotese 1-5)

Før tolkning av regresjonsmodellen ble det undersøkt for eventuelle brudd på forutsetningene knyttet til analysen. Samtlige enkeltverdier på VIF var  $<10$  og gjennomsnittlig  $<1$ . Ingen av verdiene på tolerance var  $<.1$ , noe som samlet tyder på at det ikke forekommer multikolaritet i datasettet. I tillegg ble det ved hjelp av visuell inspeksjon av scatterplot, Durbin-Watson testen og P-P plot vist at residualene var homoskedastiske, uavhengige og normalfordelte.

Tabell 6

*Hierarkisk multippel regresjonsanalyse med jobbressurser som prediktorer for utbrenthet (N=940)*

Variabel	Utbrenthet (N=940)								
	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$	B	SE B	$\beta$
Kjønn	.22	.08	.09**	.19	.06	.08**	.17	.06	.07**
Utdanning	.11	.06	.06	.11	.05	.06*	.11	.05	.06*
Kvantitative krav				.25	.05	.15**	.24	.05	.15**
Rolleklarhet				-.38	.05	-.22**	-.35	.05	-.21**
Autonomi				-.45	.04	-.30**	-.45	.04	-.30**
Sosial støtte				-.31	.05	-.19**	-.21	.05	-.13**
Medarbeiderskap							-.21	.05	-.14**
R <sup>2</sup>		.01			.35			.36	
Justert R <sup>2</sup>		.01			.34			.36	
$\Delta R^2$		.01			.34			.02	

Notat: \* $p<.05$ . \*\*  $p<.01$

For å undersøke hypotese 1-5 ble hierarkisk multippel regresjonsanalyse benyttet. Som vist i tabell 6 ble det vist at modell 1, med kjønn og utdanning lagt inn i blokk 1, signifikant forklarte 1% av variansen i utbrenthet ( $R^2=.01, F(2, 937) = 5.15, p<.01$ ). Utdanning var imidlertid ikke en signifikant prediktor for utbrenthet i modell 1 ( $\beta = .09, p=.06$ ). Kvantitative krav, rolleklarhet, sosial støtte og autonomi ble lagt til i blokk 2. Resultatene viste at modell 2 signifikant kunne predikere totalt 35 % av variansen i utbrenthet ( $R^2=.35, F(6, 933) = 82.10$ ,

$p < .01$ ). I blokk 3 ble medarbeiderskap lagt til i modellen. Resultatene viste at modell 3 signifikant kunne predikere 36 % av variansen i utbrenthet ( $R^2 = .36$ ,  $F(7, 932) = 74.93$ ,  $p < .01$ ).

Hypotese 1 postulerte at det ville være en positiv sammenheng mellom kvantitative krav og utbrenthet. Resultatene fra regresjonsanalysen viste at kvantitative krav er en signifikant positiv prediktor for utbrenthet ( $\beta = .15$ ,  $p = .000$ , 95% CI [.16, .34]), etter å ha kontrollert for de andre variablene i modell 2. Det ble dermed funnet støtte for hypotese 1.

Hypotese 2 postulerte at det vil være en negativ sammenheng mellom autonomi og utbrenthet. Resultatene fra analysen viste at autonomi er en signifikant negativ prediktor for utbrenthet ( $\beta = -.30$ ,  $p = .000$ , 95% CI [-.54, -.37]), etter å ha kontrollert for de andre variablene inkludert i modell 2. Det ble dermed funnet støtte for hypotese 2.

Hypotese 3 postulerte at det vil være en negativ sammenheng mellom rolleklarhet og utbrenthet. Resultatene fra analysen viste at rolleklarhet er en signifikant negativ prediktor for utbrenthet ( $\beta = -.22$ ,  $p = .000$ , 95% CI [-.48, -.28]), etter å ha kontrollert for de andre variablene inkludert i modell 2. Det ble med andre ord funnet støtte for hypotese 3.

Hypotese 4 postulerte at det vil være en negativ sammenheng mellom sosial støtte og utbrenthet. Resultatene viste at sosial støtte fra kolleger er en signifikant negativ prediktor for utbrenthet ( $\beta = -.19$ ,  $p = .000$ , 95% CI [-.40, -.22]), etter å ha kontrollert for de andre inkluderte variablene i modell 2. Det ble dermed funnet støtte for hypotese 4.

Hypotese 5 postulerte at medarbeiderskap vil kunne forklare en signifikant andel forklart varians i utbrenthet etter å ha kontrollert for effekten av kjønn, utdanning, kvantitative krav, rolleklarhet, autonomi og sosial støtte. Resultatene fra modell 3 viste at medarbeiderskap var en signifikant negativ prediktor for utbrenthet ( $\beta = -.14$ ,  $p = .000$ , 95% CI [-.30, -.12]) etter å ha kontrollert for samtlige av de andre inkluderte variablene i studien. Modell 3 kunne signifikant forklare 2% mer av variansen i utbrenthet ( $\Delta R^2 = .02$ ,  $\Delta F = 21.30$ ,  $p < .01$ ). Det ble dermed funnet støtte for hypotese 5.

#### **Moderasjonsanalyse (for å teste hypotese 6a-6d)**

Moderasjonsanalyse ble utført for å teste hypotese 6a-d. Det ble testet fire ulike modeller ved hjelp av PROCESS, der de fire jobbressursene ble lagt inn i som moderator på forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet i hver sin modell. I hver modell ble de tre resterende jobbressursene lagt inn som prediktorer sammen med kontrollvariablene kjønn og utdanning.

Hypotese 6a postulerte at autonomi vil moderere det positive forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet. I likhet med resultatene fra modell 3 i den hierarkiske

multiple regresjonsmodellen viste denne analysen at modellen signifikant kunne forklare 36% av variansen i utbrenthet ( $R^2=.36$ ,  $F(8, 931) = 66.68$ ,  $p<.01$ ). Videre viste analysen at interaksjonsleddet kvantitative krav\*autonomi var signifikant ( $b=-.12$ ,  $p=.000$ , 95% CI  $[-.22, -.02]$ ), etter å ha kontrollert for kjønn, utdanning, rolleklarhet, sosial støtte og medarbeiderskap. Det vil si at autonomi modererer det negative forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet og det ble funnet støtte for hypotese 6a.

Hypotese 6b postulerte at rolleklarhet vil moderere det positive forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet. Resultatene viste at modellen signifikant kunne forklare 37% av variansen i utbrenthet ( $R^2=.37$ ,  $F(8, 931) = 67.44$ ,  $p<.01$ ). Videre viste analysen at interaksjonsleddet kvantitative krav\*rolleklarhet var signifikant ( $b=-.18$ ,  $p=.000$ , 95% CI  $[-.30, -.07]$ ), etter å ha kontrollert for effekten av kjønn, utdanning, autonomi, sosial støtte og medarbeiderskap. Det vil si at rolleklarhet moderer det negative forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet og det ble dermed funnet støtte for hypotese 6b.

Hypotese 6c postulerte at sosial støtte vil moderere det positive forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet. Resultatene viste at modellen signifikant kunne forklare 36% av variansen i utbrenthet ( $R^2=.36$ ,  $F(8, 931) = 65.92$ ,  $p<.01$ ). Interaksjonsleddet var imidlertid ikke signifikant ( $b=.09$ ,  $p=.14$ , 95% CI  $[-.03, .20]$ ). Det ble dermed ikke funnet støtte for hypotese 6c.

Hypotese 6d postulerte at medarbeiderskap vil kunne moderere det positive forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet. Resultatene viste at modellen signifikant kunne forklare 36% av variansen i utbrenthet ( $R^2=.36$ ,  $F(8, 931) = 65.50$ ,  $p<.01$ ). Interaksjonsleddet var imidlertid ikke signifikant ( $b=-.01$ ,  $p=.89$ , 95% CI  $[-.11, .10]$ ). Det ble dermed ikke funnet støtte for hypotese 6d.

**Videre undersøkelse av signifikante interaksjonseffekter.** Resultatene fra analysene ovenfor ga indikasjoner på at rolleklarhet og autonomi modererer forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet. Disse ble derfor undersøkt videre. PROCESS tilbyr tre måter å se nærmere på et signifikant interaksjonsledd: simple slopes analyse, Johnson-Neyman statistikk, samt en grafisk fremstilling av effekten av kvantitative krav på utbrenthet på lave, gjennomsnittlige og høye verdier av moderatorvariabelen.

Hypotese 6a postulerte som tidligere nevnt at autonomi modererer forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet. Det ble funnet innledende støtte for dette med signifikant interaksjonsledd. Videre ble det vist at autonomi signifikant moderer det positive forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet ved å endre styrken på forholdet (tabell 7).

Tabell 7

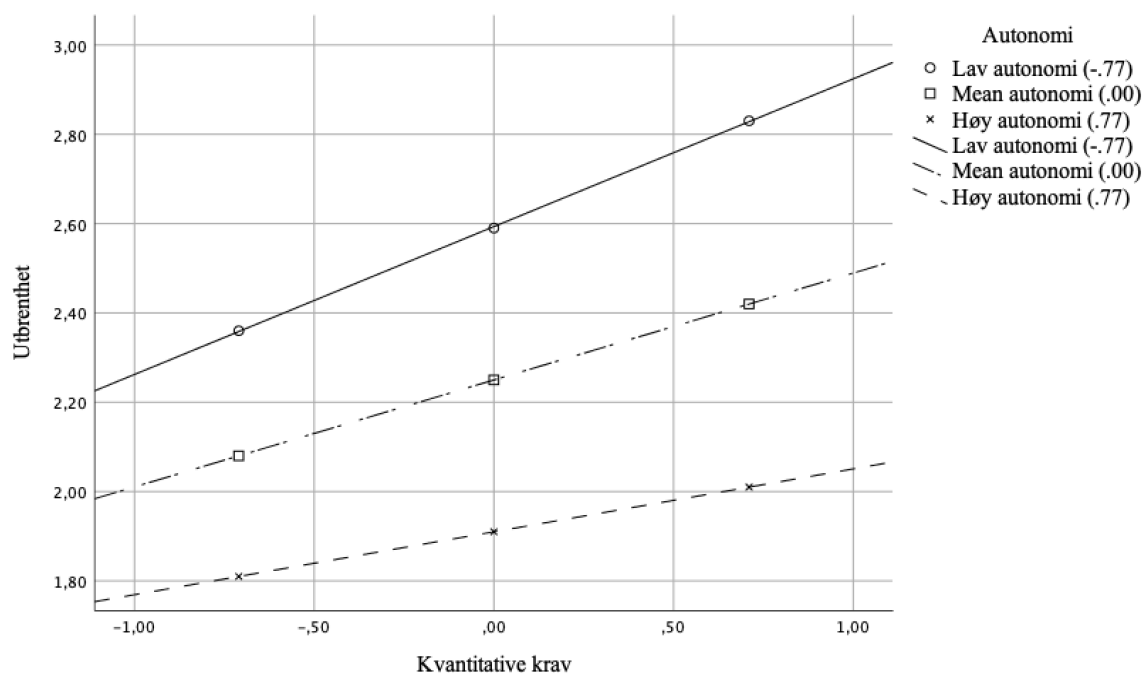
Effekten av kvantitative krav på utbrenthet ved lav, M og høy grad av autonomi (N=940)

Autonomi	b	SE	t	p	95% CI	
					Nedre grense	Øvre grense
Lav autonomi	.33	.06	5.52	.00	.21	.45
M autonomi	.23	.05	5.02	.00	.14	.33
Høy autonomi	.14	.06	2.27	.02	.02	.26

Notat: Autonomi er gjennomsnittssentrert: lav = -1 SD (-.77), M = 0, høy = 1 SD (.77)

Graf 1

Grafisk fremstilling av effekten av kvantitative krav på utbrenthet ved lav, M og høy grad av autonomi (N=940).



Den samme effekten vises videre ved hjelp av den grafiske fremstillingen som vist ovenfor i graf 1. Legg imidlertid merke til at denne grafen ikke inneholder hele skalaen til utbrenthet. Grafen med hele skalaen til utbrenthet inkludert ligger vedlagt (Vedlegg H). Det samme gjør Johnson Neymans statistikk som gir en mer detaljert fremstilling av effekten av kvantitative krav på utbrenthet på ulike nivå av autonomi, i tillegg til grense for signifikans (Vedlegg I).

Hypotese 6b postulerte som tidligere nevnt at rolleklarhet modererer forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet. Det ble funnet innledende støtte for hypotesen med



signifikant interaksjonsledd. Som vist med tabell 8 modererer rolleklarhet det positive forholdet mellom rolleklarhet og utbrenthet ved å endre styrken på forholdet.

Tabell 8

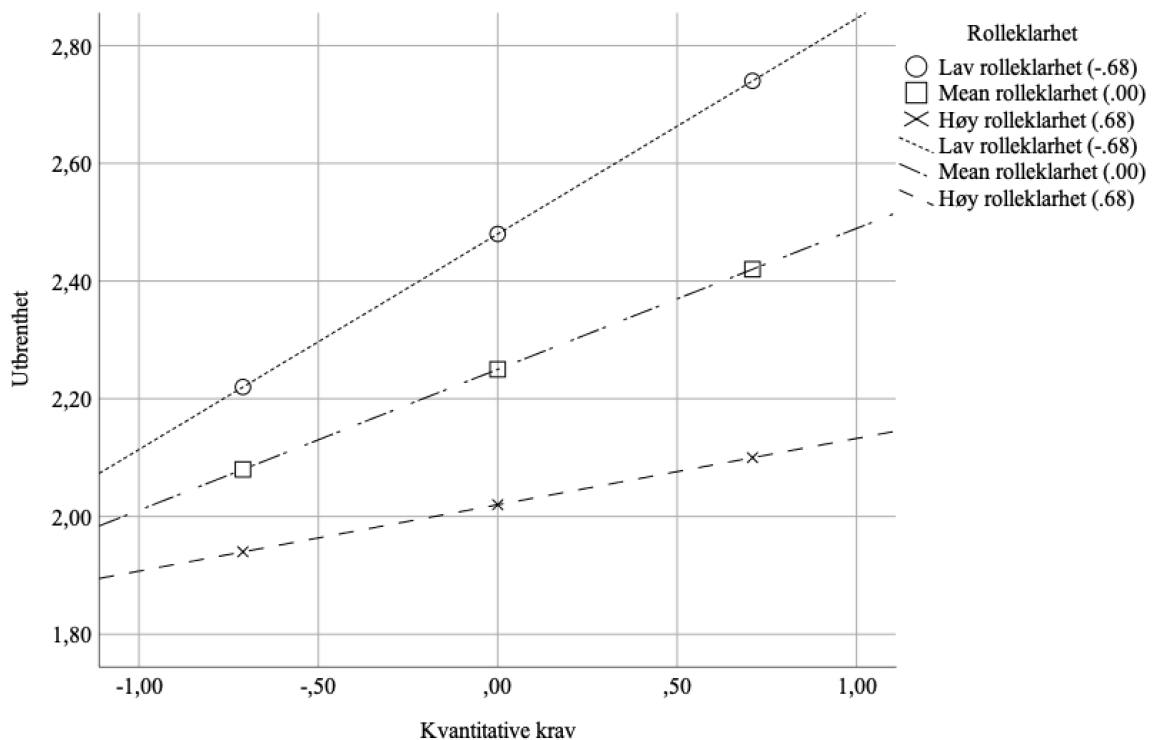
Effekten av kvantitative krav på utbrenthet ved lav, *M* og høy verdi av rolleklarhet (*N*=940)

	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	95% CI	
					Nedre grense	Øvre grense
Lav rolleklarhet	.36	.06	5.95	.00	.24	.48
<i>M</i> rolleklarhet	.23	.05	5.03	.00	.14	.33
Høy rolleklarhet	.11	.06	1.78	.08	-.01	.23

Notat: Rolleklarhet er gjennomsnittssentrert: lav = -1SD (-.68), *M*=0, høy = 1SD (.68)

Graf 2

Grafisk fremstilling av effekten av kvantitative krav på utbrenthet ved lav, *M* og høy grad av rolleklarhet



Legg imidlertid merke til at effekten av kvantitative krav på utbrenthet når rolleklarhet er høy ikke er statistisk signifikant. Johnson-Neyman output viser at grensen for signifikans er nådd når rolleklarhet er .56, da er effekten av kvantitative krav på utbrenthet: ( $b=.13$   $p<.05$ , 95% CI[.02, .25]) (vedlegg J). Den samme effekten vises videre ved hjelp av den grafiske

fremstillingen som vist ovenfor i graf 2. Denne grafen inneholder ikke hele skalaen til utbrenthet. Grafen med hele skalaen til utbrenthet inkludert ligger vedlagt (Vedlegg K).

## Diskusjon

Formålet med denne studien var som nevnt innledningsvis todelt. Først og fremst var hensikten med studien å undersøke JD-R modellens foreslåtte prosesser, særlig bufferhypotesen, blant et utvalg norske lærere i den videregående skolen (Demerouti et al., 2001). Mer spesifikt ble det undersøkt om autonomi, rolleklarhet, sosial støtte og medarbeiderskap kan virke helsefremmende og forebyggende for utvikling av utbrenthet i seg selv og som buffer av kvantitative krav. Sekundært til dette var formålet med studien å undersøke om medarbeiderskap, som er et relativt nytt konsept i forskningssammenheng, har potensiale til å tilføre noe mer til forståelsen av prosessene som danner grunnlag for læreres helse og velvære.

For å svare på problemstillingene ble det først gjennomført en hierarkisk multippel regresjonsanalyse der medarbeiderskap ble lagt til i den siste blokken for å se om den tilførte en signifikant andel forklart varians etter å ha kontrollert for kjønn, utdanning, rolleklarhet, sosial støtte og autonomi. Denne analysen ga også indikasjoner på hvilke faktorer som har sterkest sammenheng med graden av utbrenthet. Resultatene av denne analysen ga støtte for hypotese 1 som postulerte at det er en positiv sammenheng mellom kvantitative krav og utbrenthet. Videre ble det funnet støtte for hypotese 2, 3 og 4 som postulerte at rolleklarhet, autonomi og sosial støtte hadde en negativ sammenheng med utbrenthet. Det ble også funnet støtte for hypotese 5, ved at medarbeiderskap tilførte en signifikant andel forklart varians på 2 prosent. Ved å sammenligne de standardiserte betakoeffisientene så det ut til at kvantitative krav, rolleklarhet og autonomi var de sterkeste prediktorene for utbrenthet i både modell 2 og modell 3.

For å undersøke bufferhypotesen ble det deretter gjennomført fire moderasjonsanalyser for å undersøke om de inkluderte jobbressursene modererte det positive forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet. I denne analysen ble det funnet støtte for at rolleklarhet og autonomi modererer det negative forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet ved å redusere styrken på forholdet (hypotese 6a og 6b). Det ble ikke funnet en signifikant moderasjonseffekt med sosial støtte fra kolleger og medarbeiderskap som moderator på forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet (hypotese 6c og 6d).

I denne delen av oppgaven vil først sammenhengen mellom kvantitative krav og utbrenthet diskuteres. Deretter vil jeg diskutere hvordan jobbressurser kan virke forebyggende for utbrenthet, i tråd med JD-R modellen, ved at det fremmer ekstern og intern motivasjon og dermed inngår i motivasjonsprosessen. I tillegg vil det drøftes hvordan autonomi og

rolleklarhet kan virke forebyggende for utbrenthet i konteksten av kvantitative krav. Mulige forklaringer på at sosial støtte fra kolleger ikke fungerer som buffer vil også diskuteres kort.

Diskusjonen knyttet til medarbeiderskap vil delvis dreie seg om hvordan medarbeiderskap kan virke forebyggende for utbrenthet. Hovedtyngden i denne diskusjonen vil imidlertid handle om medarbeiderskap bidrar til å nyansere og komplementere forståelsen de andre inkluderte jobbressursene danner av hvordan utbrenthet kan forebygges blant lærere. Etter diskusjon knyttet til studiens funn vil metodiske betraktninger diskuteres og teoretiske og praktiske implikasjoner av funnene drøftes. Før en konklusjon vil det også foreslås forslag til videre forskning.

Før diskusjonen er det imidlertid viktig å påpeke at denne studiens design ikke muliggjør at man kan trekke kausale slutninger knyttet til årsak og virkning (Nardi, 2014). Funnene vil derimot diskuteres opp imot JD-R modellen som impliserer en retning på forholdet. Denne problemstillingen vil også tas opp igjen under metodiske betraktninger.

### **Belastningsprosessen**

**Sammenhengen mellom kvantitative krav og utbrenthet.** Som nevnt innledningsvis i denne oppgaven kan kvantitative krav defineres som til hvilken grad mengden arbeid står i stil med tiden man har til å utføre arbeidet på. Det operasjonaliseres ofte som oppfattet arbeidsmengde (Peeters et al., 2005; Van der Doef & Maes, 1999). I følge Skaalvik og Skaalvik (2018) er læreryrket preget av høye kvantitative krav og at dette kravet er det med mest alvorlige konsekvenser for læreres helse og velvære. JD-R modellen postulerer dessuten at kroniske jobbkraav over tid vil øke sannsynligheten for utvikling av utbrenthet (Bakker & Demerouti, 2007).

Også i denne studien ble det funnet at lærere som opplever kvantitative krav har økt sannsynlighet for utbrenthet. Dette funnet er i tråd med tidligere studier blant lærere (Griva & Joekes, 2003; Kokkinos, 2007; Mulholland, McKinlay & Sproule, 2013; Näring, Briët & Brouwers, 2006; Peeters & Rutte, 2005; Santavirta, Solovieva & Theorell, 2007; Van Dick & Wagner, 2001; Van Droogenbroeck et al., 2014).

Den deskriptive statistikken ga indikasjoner på at den gjennomsnittlige graden av utbrenthet blant lærere i denne fylkeskommunen var relativt lav (tabell 4). Rett i underkant av nitti prosent av lærerne svarte at de er «svært uenig», «stort sett uenig» eller «litt uenig» på spørsmål knyttet til utbrenthet Dette bør ikke undergrave viktigheten av å undersøke temaet videre, da ti prosent av lærerne svarte at de var «litt enig», «stort sett enig» eller «svært enig» i disse spørsmålene. Det betyr at én av ti lærere i denne studien opplever i det minste en viss grad av utbrenthet (Vedlegg L). Dette stemmer overens med det Skaalvik og Skaalvik (2012)

fant i sin studie: majoriteten av norske lærere er *ikke* utbrent. Men de fant også at omtrent tjue-fem prosent av lærerne følte seg tappet for all energi etter endt arbeidsdag, noe som de tolket som en potensiell begynnelse på en belastningsprosess mot utbrenthet. Dette underbygger videre viktigheten av å iverksette tiltak som vil kunne forebygge for utvikling av utbrenthet i fremtiden.

I diskusjonen knyttet til den positive sammenhengen mellom kvantitative krav og utbrenthet vil jeg hovedsakelig konsentrere meg om to mulige forklaringer på studiens funn: For det første vil jeg argumentere for at utviklingen i skolesektoren med stadig større arbeidsmengde i seg selv vil kunne være nok til å forårsake utbrenthet. Høye kvantitative krav medfører at de ansatte må gjøre en større innsats både på jobb og hjemme for å opprettholde den samme kvaliteten i arbeidet. For det andre vil jeg også argumentere for at tidspresset medfører at anledningene til hvile og restitusjon blir sjeldnere, noe som vil kunne gjøre belastningen fra kvantitative krav mer vedvarende. Arbeid hjemme gjør det dessuten vanskelig å skille arbeid og fritid. Til sammen kan denne kroniske belastningen kombinert med manglende restitusjon danne grobunn for utbrenthet (Bakker & Demerouti, 2007).

**Arbeidsmengde.** Som nevnt innledningsvis er læreryrket kjent for å være preget av stor arbeidsmengde og begrenset tid til å utføre disse oppgavene. I tillegg er læreres årsverk kortere på tross av at antallet timer er det samme som andre ansatte i offentlig sektor. Dette medfører at lærere i gjennomsnitt jobber fler timer per uke enn andre i offentlig sektor (Sentral forbunds særavtale 2213). Den økningen i arbeidsmengde man har sett den senere tid kan som nevnt innledningsvis være forårsaket av at myndighetenes forventninger og krav til utdanningssystemet og lærere har endret seg (Van Droogenbroeck et al., 2014). Forskning av Skaalvik og Skaalvik (2012) tyder nemlig på at lærere i dag, sammenlignet med tidligere, i økende grad får arbeidsoppgaver som ikke er direkte knyttet til undervisning og som det ikke er avsatt tid til. Informantene til Skaalvik og Skaalvik (2012) nevner for eksempel at administrative oppgaver, møtevirksomhet, dokumentasjon, rapportering og arbeid med prosjekter er med på å flytte fokuset vekk fra elevene.

I en studie av Skaalvik og Skaalvik (2013) ble det funnet at den viktigste årsaken til at lærere måtte sykemelde seg var hektiske arbeidsdager og arbeid på kveldstid og i helgene. Man kan dermed anta at høy arbeidsmengde og høyt tidspres vil kunne påvirke læreres helse negativt. Skaalvik og Skaalvik (2016) fant også indikasjoner på at arbeidsmengde og tidspres utløser en stressrespons hos lærere, men påvirket ikke deres forventning om å mestre undervisningssituasjonen. På tross av stor kjærlighet til undervisning oppleves arbeidsmengden som såpass altopplukende at visse vurderer å slutte (Brunetti, 2001). Dette

kan tyde på at det er arbeidsmengden i seg selv som forårsaker redusert helse. Dette støttes også av Ilies, Huth, Ryan og Dimotakis (2015) som fant at lærere opplevde høyere grad av fysisk, psykisk og emosjonell utmattelse på dager med stor arbeidsmengde sammenlignet med dager med mindre arbeidsmengde.

Som nevnt i det teoretiske rammeverket virker krav belastende ved at det fører til økt aktivering av det sympatiske nervesystemet og/eller økt innsats (Hockey, 1993). Dette er en nyttig strategi for å takle midlertidig økning i krav, men anses ikke som tilpasningsdyktig hvis det gjøres over lengre tid. Over tid vil opplevelsen av å ha for lite tid og for mange arbeidsoppgaver kunne tappe læreren for energi og danne grobunn for utbrenthet (Alarcon, 2011; Avanzi et al., 2018). Jennett, Harris og Mesibov (2003, s. 583) hevder derfor at utbrenthet representerer endeholdeplassen på en lang prosess der man ikke har klart å takle kronisk stress i tilfredsstillende grad.

**Manglende restitusjon.** Hockey (1997) hevder som nevnt at kortere perioder med økt innsats som respons på økte krav ikke er skadelig for ansatte og faktisk anses som en tilpasningsdyktig mestringsstrategi. Det er når denne strategien benyttes over lengre tid at det ikke lenger anses som tilpasningsdyktig.

Kvalitativ forskning fra Sverige tyder på at lærere i økende grad ikke bruker pauser på hvile og restitusjon. Isteden bruker de pausen på mer undervisning eller relasjonsbygging med elevene. De færreste tok seg tid til å spise eller drikke i pausen og selv inne på lærerværelset var de tilgjengelige både fysisk og mentalt. Lærerne droppet pause var fordi de hadde dårlig samvittighet for at de ikke fikk tid til å følge opp alle elevene i løpet av undervisningstimen. Samtidig så de en verdi av denne typen interaksjoner, fordi det representerte en mulighet til å kunne knytte dypere bånd med elevene. Utenom arbeidstid benyttet lærerne mye av tiden til å forberede og planlegge undervisning (Lindqvist & Nordäng, 2006).

Etter en hektisk arbeidsuke med få pauser benytter lærerne seg dermed av helg og annen fritid til å restituere og gjøre seg klar for en ny uke. Skaalvik og Skaalvik (2012) fant imidlertid at når periodene med stor arbeidsmengde ble trukket ut i varighet var ikke engang helgen nok til å samle nye krefter. Ifølge Lindqvist og Nordäng (2006) er også en stor utfordring at det kan være vanskelig å legge arbeidet vekk når man først har fri. Når man ikke har tid til å gjøre alle arbeidsoppgavene på jobb er det også i visse tilfeller uunngåelig å ta med arbeidet hjem for å holde tritt (Sonntag & Krueger, 2006). Kanskje tenker lærerne på en elev som har det vanskelig hjemme, eller på hvordan pensum skal fremstilles i neste undervisningstime. Uansett virker det som at i det minste noen lærere er konstant «pålogget» arbeidet sitt. Dette støttes også av annen forskning som har vist at lærere som opplever høyere

krav bruker lengre tid på å «logge seg av» arbeidet på ettermiddagen, har dårligere søvnkvalitet og økt blodtrykk sammenlignet med de som opplever lavere krav (Cropley, Dijk & Stanley, 2006; Cropley & Millward Purvis, 2003; Steptoe, Cropley & Joeke, 1999). Ansatte som opplever høye krav på arbeidet er også den gruppen som har vist seg å ha størst behov for å koble av for å kunne ha energi til å takle krav senere (Sluiter, Frings-Dresen, van der Beek & Meijman, 2001; Sonnentag & Krue, 2006). På denne måten blir arbeidsmengden mer kronisk og altoppslukende blant den gruppen som også har størst behov for pause fra den. Funnene fra studiene ovenfor stemmer derfor godt overens med antagelsen om at belastningsprosessen og eventuelt videre utbrenthet er en prosess som foregår over lengre tid (Bakker & Demerouti, 2007).

### **Jobbressurser som forebyggende for utbrenthet blant lærere**

I denne studien ble det funnet en signifikant negativ sammenheng mellom samtlige jobbressurser og utbrenthet, noe som kan indikere at rolleklarhet, autonomi, sosial støtte og medarbeiderskap spiller en rolle i læreres grad av utbrenthet. Disse funnene er i tråd med JD-R modellens sentrale antagelse om at utbrenthet utvikles som en følge av kroniske høye krav og/eller manglende ressurser, mens motivasjon fremmes av jobbressurser (Bakker & Demerouti, 2007). Det var imidlertid kun rolleklarhet og autonomi som fungerte som moderator på forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet, noe som kan bety at disse ressursene er særlig viktig for lærere i den videregående skolen som opplever stor arbeidsmengde og tidspress.

I JD-R modellen anses jobbressurser som tidligere nevnt å bidra til økt intern og ekstern motivasjon ved at det fremmer personlig vekst og læring, reduserer belastningen fra jobbkrav og ved at det øker sjansen for å oppnå arbeidsrelaterte mål. Bufferhypotesen postulerer videre at jobbressurser kan fungere som en buffer for belastningen fra jobbkrav (Bakker & Demerouti, 2007). I de følgende avsnitt vil derfor funnene fra denne studien drøftes i lys av JD-R modellens motivasjonsprosess og bufferhypotese.

**Autonomi.** Autonomi kan som nevnt i det teoretiske rammeverket defineres som til hvilken grad jobben tilbyr tilstrekkelig frihet og uavhengighet i å bestemme hvordan arbeidet planlegges og utføres innenfor visse rammer (Hackman & Oldham, 1975, s. 162).

Funnene fra denne studien indikerer at de lærerne som opplever at det finnes rom for å ta egne initiativ i sitt arbeid og som kan bestemme hvordan arbeidsdagen skal legges opp sannsynligvis opplever lavere grad av utbrenthet. Dette supplerer tidligere forskning blant lærere som har funnet at autonomi blant lærere er negativt assosiert med en eller flere av dimensjonene i utbrenthet, mens mangel på autonomi øker sannsynligheten for utbrenthet

(Bradley, 2007; Fernet, Lavigne, Vallerand & Austin, 2014; Näring et al., 2006; Peeters & Rutte, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2014; Van Droogenbroeck et al., 2014).

***Autonomi som fremmer av intern og ekstern motivasjon.*** Ifølge Pearson og Moomaw (2005) er autonomi essensielt for hvorvidt lærere er motivert for å fortsette i yrket eller velge en annen karrierevei. Ressursen tilbyr stor grad av frihet, men innebærer også ansvar (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Autonomi står dessuten i en særstilling i selvbestemmelsesteorien der det anses som et grunnleggende menneskelig behov (Deci & Ryan, 1985). Jeg ønsker her å drøfte tre mulige grunner til at autonomi kan fremme læreres motivasjon og dermed virke forebyggende for utbrenthet: fordi det gjør læreren i stand til å respondere på uforutsette hendelser, fordi det tilrettelegger for at læreren kan handle i tråd med egne verdier og fordi det gir læreren eierskap til utfallet av sitt undervisningsopplegg.

***Et essensielt verktøy for utøvelse av lærerrollen?*** Autonomi kan fungere som en ekstern motivasjonsfaktor ved at det gjør det lettere å utøve lærerrollen. Faktisk mener Skaalvik og Skaalvik (2012) at autonomi er nødvendig for å kunne utøve lærerrollen i det hele tatt. Lærere er som regel er alene i klasserommet med elevene og derfor nødt å ta avgjørelser på stående fot. På tross av nøye planlegging på forhånd kan en lærer aldri forutse hvordan en undervisningstime vil arte seg. En lærer er dermed nødt til å kunne ta avgjørelser i øyeblikket basert på en vurdering av situasjonen i tråd med faglig skjønn (Crocco & Costigan, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Skaalvik og Skaalvik (2014) anser videre autonomi som viktig fordi det ikke tvinger læreren til å benytte seg av undervisningsmetoder de ikke er komfortable med. Dessuten tilbyr autonomi som nevnt innledningsvis muligheten til å handle i tråd med egne personlige verdier. I følge Sahlberg (2010) og Van Droogenbroeck et al. (2014) er lærere i stor grad drevet av etiske motiver og intern motivasjon. Hvis man må undervise på akkord med egne personlige verdier er det dermed sannsynlig at læreryrket ikke lenger vil oppleves som like motiverende (Brunetti, 2001; Fernet et al., 2014). I en kvalitativ studie av Mausethagen og Mølstad (2015) argumenterte informantene for hvorfor autonomi var både riktig og viktig for dem. Lærerne anså det som lite hensiktsmessig at andre aktører skulle bestemme hvordan de skulle undervise. Ifølge informantene var det nemlig de selv som hadde best innsikt i sine egne forutsetninger for undervisning og dermed var den mest kompetente i å ta slike avgjørelser. Dessuten ønsker jeg å argumentere for at det nok også er læreren som har best kjennskap til sine elevers forutsetninger for læring. Dette vektlegger også Pearson og Moomaw (2005, s. 38) som hevder at «lærere må ha friheten til å bestemme den beste behandlingen til sine elever som leger/advokater gjør for sine pasienter/klienter» for å øke



deres opplevelse av profesjonalitet og myndighet. Informantene i studien til Mausethagen og Mølstad (2015) aksepterte at myndighetene skulle bestemme innholdet i pensum som helhet, men vektla også at det var viktig å beskytte deres frihet til å bestemme selv hva de skulle legge mest fokus på.

Autonomi kan dermed sies å representere et handlingsrom læreren kan utøve sin profesjon i. Fordi de er «arkitekten» bak sitt eget undervisningsopplegg innebærer det også at de kan ta æren for de positive utfallene av denne utøvelsen (Brunetti, 2001). Ifølge Pearson og Moomaw (2005) er ønsket om å hjelpe elever og tilfredsstillelsen det gir når elevene utvikler seg viktige interne motivasjonsfaktorer for lærere. Det at læreren selv har tatt initiativ til et bestemt opplegg vil antageligvis understreke det faktum at læreren selv har oppnådd disse positive resultatene. Dette er i tråd med Somech (2016) som hevder at autonomi er et viktig ledd i å øke læreres opplevelse av eierskap til resultatene av sitt arbeid. Samtidig innebærer autonomi at læreren selv er ansvarlig for eventuelle negative konsekvenser av undervisningsopplegget. Læreren må derfor kunne rettfærdiggjøre sine valg og sitt undervisningsopplegg. Samlet sett kan et sitat fra Evelein, Korthagen og Brekelmans (2008) illustrere hvordan autonomi spiller en sentral rolle i læreres yrkesliv: «hvis behovet om autonomi tilfredsstilles i undervisning, vil læreren oppleve en følelse av å være autentisk, at det er rom for deres idéer og valg og de vil ha en sterk følelse av personlig og profesjonell utvikling» (s. 1139).

***Autonomi som verktøy for å oppleve kontroll over en hektisk arbeidshverdag.*** I moderasjonsanalysen ble det som tidligere nevnt funnet at autonomi modererer det positive forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet. Dette støttes også av tidligere forskning som har funnet at lærere som handler i tråd med egne verdier opplever mindre stress som følge av høye krav, sammenlignet med lærere med lavere grad av autonomi (Trépanier, Fernet & Austin, 2013). I denne sammenhengen ønsker jeg å argumentere for at autonomi virker forebyggende for utbrenthet i konteksten av kvantitative krav fordi læreren kan kontrollere når, hvor og hvordan jobbkraav skal møtes.

Mer spesifikt viste moderasjonsanalysen at autonomi svekker styrken på det positive forholdet. For eksempel viser tabell 7 at effekten av kvantitative krav på utbrenthet er mer enn halvert når autonomi er høy sammenlignet med når autonomi er lav. Dette viser også den grafiske fremstillingen av forholdet (graf 1). Disse funnene er i tråd med en studie utført av Bakker et al. (2005) som også fant at autonomi har potensiale til å redusere belastning fra emosjonelle krav, arbeidsmengde, fysiske krav og arbeid/familie-konflikt.

Det ser ut til at forskjellene i grad av utbrenthet mellom de tre nivåene av autonomi blir litt større når kvantitative krav er høye sammenlignet med når kvantitative krav er lave (Graf 1). Videre medførte høy grad av opplevd autonomi konsistent lavest grad av utbrenthet uavhengig av nivået på kvantitative krav. Det motsatte gjaldt for lav grad av opplevd autonomi: denne betingelsen medførte høyest grad av utbrenthet uavhengig av nivået på kvantitative krav.

Funnene ovenfor kan være en indikasjon på at autonomi er viktig for lærere uavhengig av kvantitative krav, men at det har en spesielt forebyggende rolle for utbrenthet når kvantitative krav er høye og at lav grad av autonomi er belastende uavhengig av kvantitative krav. Dette støttes også av tidligere forskning som har funnet at kombinasjonen av høye krav og lav grad av autonomi medfører økt grad av utbrenthet og redusert grad av emosjonell velvære (Bakker et al., 2005; Santavirta et al., 2007). Denne konstellasjonen av autonomi og krav vektlegges dessuten av Karasek (1979, s. 288) som kaller dette for en «high strain job». Kombinasjonen av høye krav sammen med høy grad av autonomi eller kontroll kalles på den andre siden for en «active job» (Karasek, 1979, s. 288). I sistnevnte situasjonen oppnås høyest grad av tilfredshet fordi man utfordres av høye krav men samtidig har muligheten til å benytte seg av egen dømmekraft.

Autonomi kan fungere som en ressurs i mestringen av jobbkrav ved at det forhindrer at ansattes blir tappet for energi (Somech, 2016). Van Droogenbroeck et al. (2014) hevder nemlig at autonomi er viktig fordi det gjør at læreren kan velge en aktiv og kreativ mestringsstrategi av krav. For eksempel medfører autonomi at læreren selv kan kontrollere når og hvor hen skal møte jobbkrav (Bakker et al., 2005). Læreren kan for eksempel disponere en andel av årsverket selv og hvordan undervisningen skal foregå (Sentral Forbunds Særavtale 2213). Det innebærer at læreren selv kan velge om hen ønsker å dra hjem etter endt undervisning og slappe av med familie for så å sette seg ned med retting av prøver på kvelden. Læreren kan også velge å gjøre unna alt arbeidet før kvelden brukes til videre avslapning. I tillegg kan læreren velge de undervisningsmetodene de trives best med og som gir, heller enn å ta, energi. Autonomi vil altså kunne gi ansatte en opplevelse av å ha kontroll over en hektisk arbeidshverdag ved å fordele arbeidstimene etter behov (Somech, 2016). Til motsetning har kombinasjonen av høye krav og liten kontroll over hvordan man skal møte disse kravene dessuten blitt vist å gjøre det vanskeligere å koble av på fritiden. I sin tid kan det også føre til at livet utenfor arbeidet oppleves som ute av kontroll og dermed også som stressende (Cropley et al., 2006). Dette kan igjen føre til at belastningen fra kvantitative krav blir mer kontinuerlig og altoppslukende og dermed danner grunnlag for utbrenthet.

Jeg ønsker å legge til at autonomi beskytter for belastningen av kvantitative krav fordi det tilrettelegger for at læreren kan kontrollere *hvordan* hen vil møte kvantitative krav. Lærere er som tidligere nevnt sterkt drevet indre motivasjon og etiske motiver. Om læreren opplever rom for å handle i tråd med dette vil muligens læreren føle at timene som legges inn kan rettferdiggjøres ved at det er for elevens beste (Brunetti, 2001). Rent praktisk kan det også være at tiden man sparer på å ta selvstendige avgjørelser på stående fot fremfor å få tillatelse fra lederen sin bidrar til å redusere opplevd arbeidsmengde (Velez & Neves, 2016).

**Rolleklarhet.** Rolleklarhet defineres som til hvilken grad nødvendig informasjon om roller kommuniseres og forstås (Donnelly & Ivancevich, 1975). Rolleklarhet innebærer at man vet hvilke ansvarsområder man har, hvilke målsetninger man skal nå og hvordan man skal nå disse målene (Sawyer, 1992). Resultatene fra denne studien indikerer at de lærerne som vet hvilke mål de skal nå, hvilke ansvarsområder de har og hva som forventes av de har lavere sannsynlighet for å rapportere symptomer på utbrenthet. Dette er også tendenser som rapporteres i annen forskning som viser at rolleklarhet er forbundet med redusert sjanse for utbrenthet og at uklare roller er forbundet med økt sjanse for utbrenthet (Crane & Iwanicki, 1986; Papastyliaou et al., 2009).

**Rolleklarhet som rettesnor for innsats.** Det kan argumenteres for at rolleklarhet bidrar til å gjøre det lettere for lærerne å gjøre sine arbeidsoppgaver. Dette er som kjent jobbressursers eksternt motiverende potensial (Bakker & Demerouti, 2007). Når man vet hva man skal gjøre og hvordan man skal nå disse målene kan det tenkes at man i større grad kan spesialisere eller «spisse» innsatsen inn på ett eller noen få mål. På denne måten kan også energien som investeres i arbeidsoppgavene brukes mer effektivt. Det kan spekuleres i om at en slik «spissing» kan virke forebyggende for utbrenthet, nettopp fordi man jobber mer energieffektivt. Hvis læreren derimot ikke vet hva hens oppgaver er vil det antageligvis oppleves som stressende fordi man ikke har et rammeverk å prioritere ut ifra (Sonntag & Krueger, 2006). I tråd med Hockey (1993) vil en konsekvens av rolleklarhet dermed kunne være at læreren øker innsatsen eller aktivering av det sympatiske nervesystemet. I begge tilfeller vil det medføre større kostnader både fysisk og psykisk og kan derfor bidra til å øke sannsynligheten for utbrenthet. Med andre ord vil man i dette tilfellet ikke arbeide spesielt energieffektivt. Også Skaalvik og Skaalvik (2012) vektlegger dette og hevder at klare mål og verdier vil medføre at læreren står sterkt til å gjøre egne valg og prioriteringer i hvor innsatsen skal legges inn.

**Rolleklarhet som intern motivasjonsfaktor.** I tillegg kan det argumenteres for at rolleklarhet bidrar til intern motivasjon gjennom å oppfylle grunnleggende behov om

tilhørighet og kompetanse (Deci & Ryan, 1985). Rolleklarhet kan muligens fremme en opplevelse av tilhørighet fordi man føler seg som en integrert del av organisasjonen og dens mål. Når man vet hvilken rolle man er forventet å fylle opplever man kanskje i større grad å være en umistelig del av organisasjonen også. Dette støttes dessuten av forskning som har funnet at mangel på rolleklarhet vil redusere opplevelse av tilknytning til organisasjonen, fordi det bidrar til å gjøre koblingen mellom en ansatts rolle og oppnåelsen av organisatoriske mål uklare (He, Lai & Lu, 2011; Rizzo, House & Lirtzman, 1970; Welsch & LaVan, 1981).

Videre kan det også tenkes at rolleklarhet bidrar til opplevelsen av kompetanse blant de ansatte. Rolleklarhet kan muligens bidra til at man lettere ser de positive effektene av arbeidet sitt. Man vet på en måte når målet er nådd fordi man ser effektene av det (Brunetti, 2001). I og med at arbeidsoppgavene til skolen og lærerne overordnet sett er ganske ambisiøse (for eksempel «åpne dører mot verden og fremtiden») kan lærere kanskje motiveres av å se at mer kortsiktige, spesifikke og konkrete lokale mål blir møtt (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Om man ikke vet hvilken rolle man er ment til å fylle, kan man jo heller aldri vite om man har nådd målet. Da kan man heller ikke være trygg på at man har kompetansen som kreves til å mestre yrket (Li & Bagger, 2008). Når læreren vet at man oppfyller de forventningene skolen har kan det derfor spekuleres i om det bidrar til en sterkere oppfatning av at man har den kompetansen som kreves. Conley og You (2009) støtter denne argumentasjonen ved å hevde at uklare roller på den andre siden vil hindre prestasjon og føre til negative holdninger ved at læreren ikke lenger er trygg på verdien av egen kompetanse og innsats. En stor metaanalyse har dessuten vist at uklare roller påvirker jobbprestasjon negativt (Gilboa et al., 2008). Kanskje kan man spekulere i at en faktisk redusert prestasjon også vil påvirke lærerens opplevelse av kompetanse eller profesjonell ytelse negativt.

***Rolleklarhet som fast holdepunkt i en hektisk arbeidshverdag.*** Som tidligere nevnt ble det funnet at rolleklarhet moderer det positive forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet ved å redusere styrken på forholdet. I denne diskusjonen ønsker jeg å argumentere for at rolleklarhet reduserer belastningen fra kvantitative krav og dermed virker forebyggende for utbrenthet av to grunner: fordi det bidrar til forutsigbarhet i arbeidshverdagen og en opplevelse av at kravene er nødvendige og/eller rettferdige.

Ved å visuelt inspisere graf 2 ser man at den høyeste graden av utbrenthet forekommer ved kombinasjonen av lav grad av rolleklarhet og høy grad av kvantitative krav. Den laveste graden av utbrenthet forkommer til motsetning i kombinasjonen av lave kvantitative krav og høy grad av rolleklarhet. Graflinjene forteller også at stigningen i graden av utbrenthet er brattere fra lav grad av kvantitative krav til høy grad av kvantitative krav når rolleklarhet er

lav. Det motsatte sees ved høy grad av rolleklarhet: stigningen er relativt flat i overgangen fra lav grad av kvantitative krav til høy grad av kvantitative krav. Dette kan være en indikasjon på at rolleklarhet blir spesielt viktig i å forebygge utbrenthet blant lærere når kvantitative krav er høye. Dette er også en indikasjon på at rolleklarhet er viktig for lærere uavhengig av nivået av kvantitative krav. Vi så imidlertid fra tabell 8 at moderasjonseffekten på nivået kalt «høy» ikke er statistisk signifikant. Da graflinjene baserer seg på tall fra denne tabellen betyr det også at graflinjen kalt «høy autonomi» ikke er signifikant. Men, Johnson-Neyman testen viser på tross av dette at en tydelig tendens er at inntil et visst nivå er høyere grad av rolleklarhet assosiert med redusert effekt av kvantitative krav på utbrenthet (Vedlegg J).

Resultatene fra denne studien indikerer med andre ord at de lærerne som vet hvilke mål de skal nå og hvordan de skal nå de er bedre rustet til å mestre en hektisk arbeidshverdag preget av tidspress og høy opplevd arbeidsmengde. En mulig forklaring på dette funnet er at rolleklarhet bidrar til en form for forutsigbarhet i hverdagen ved å tilrettelegge for en viss grad av systematikk i «kaoset». Bakker og Demerouti (2007) argumenterer også for dette ved at rolleklarhet gjør at man lettere kan forutse om det kommer perioder med mer arbeid enn ellers. For eksempel vil det kanskje være lettere å takle økt arbeidsmengde i forbindelse med retting av en innlevering hvis man i god tid på forhånd vet når dette vil skje. Når man vet hva som forventes vet man også hva som kreves. Da kan man også tilrettelegge for denne økte arbeidsmengden ved å rydde timeplanen så godt det lar seg gjøre. Om man ikke har mulighet til å forutse dette vil det kunne være utfordrende å få nye arbeidsoppgaver til å passe inn i en allerede full timeplan. Når man har tydelige rolleforventninger vil man også forhåpentligvis ha tilgjengelig informasjon om hvor lang perioden med økte krav vil være.

Bakker og Demerouti (2007) argumenterer videre for at om begrunnelsen man får om at man i en periode vil ha økt arbeidsmengde er velbegrunnet vil kunne redusere belastningen. Når man har tilgjengelig informasjon om hva som kreves vil man kanskje også forstå bakgrunnen for at nettopp dette kravet er nødvendig. En tydelig beskrivelse av en ansatts rolle vil derfor være essensielt for at læreren skal forstå og oppleve det som motiverende at arbeidsmengden periodevis kan være større. I tråd med argumentasjonen nevnt ovenfor kan det kanskje oppleves som lettere å stå i en hektisk arbeidshverdag dersom man ser at de oppgavene man utfører har en hensikt og vil bidra til økt kvalitet på utdanning. Spesielt sistnevnte er antageligvis ekstra viktig for lærere siden de som yrkesgruppe er kjent for å ha en sterk indre motivasjon og etiske motiver (Sahlberg, 2010; Van Droogenbroeck et al., 2014)

**Sosial støtte fra kolleger.** I denne studien ble sosial støtte fra kolleger som tidligere nevnt definert som «til hvilken grad ansatte oppfatter at deres kolleger er villige til å gi

arbeidsrelatert assistanse i utførelsen av yrkesrelaterte oppgaver» (Susskind et al., 2003, s. 181). Ifølge House (1981) er sosial støtte en ressurs som hjelper individer med å takle stress (Greenglass et al., 1997). Det har blitt operasjonalisert som til hvilken grad kolleger viser hensyn, gir råd eller tilbyr seg å hjelpe til (Pluut et al., 2018). Resultatene fra analysene indikerer at de som opplever å ha kolleger som er villige til å lytte til arbeidsrelaterte problemer og som hjelper til med arbeidsoppgaver ved behov har lavere sannsynlighet for å rapportere symptomer på utbrenthet. Dette funnet supplerer tidligere forskning (Bradley, 2007; Näring et al., 2006; Van Droogenbroeck et al., 2014). Studiens resultater viser også at sosial støtte, i dette utvalget, ikke har potensiale til å redusere stress knyttet til kvantitative krav, men at det er viktig for lærere uavhengig av tilstedeværelsen av krav. Mulige forklaringer på disse funnene vil diskuteres i de neste avsnitt.

***Som fremmer av ekstern motivasjon.*** Når kolleger er villige til å lytte og hjelpe til angående problemer med arbeidet opplever altså lærere med stor sannsynlighet lavere grad av utbrenthet. Dette kan kanskje forklares med at kolleger kan bidra til å gjøre utførelsen av arbeidsoppgavene lettere. For eksempel kan kollegaene representere alternative forklaringer og perspektiv på utfordringer læreren møter i sitt arbeide. På denne måten kan læreren dra nytte av kollegers erfaring og råd i utførelsen av sine oppgaver. Om en kollega har opplevd positive resultater ved å takle en utfordring på en bestemt måte kan læreren velge å bruke denne metoden også for å løse sitt eget problem. På denne måten kan man også tilegne seg ny kunnskap som følge av interaksjoner med kollegaene.

***Sosial støtte fra kolleger som en kilde til emosjonell støtte og tilhørighet.*** Som intern motivasjonsfaktor ønsker jeg å argumentere for at sosial støtte fra kolleger beskytter for utbrenthet ved å representere en arena der ekte følelser kan deles, ved å fremme fellesskapsfølelse og som kilde til emosjonell støtte.

Lærere tilbringer ofte stor deler av sin arbeidsdag sammen med barn og unge voksne (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Det kan derfor tenkes at læreryrket i det minste tidvis kan oppleves som ganske ensomt og at store deler av arbeidsdagen utspiller seg i en kontekst der det ikke er naturlig å dele eller snakke om egne utfordringer. I undervisningskonteksten må læreren være entusiastisk og engasjerende for å holde på studentenes oppmerksomhet. I tillegg må læreren forholde seg profesjonell og rolig selv hvis elevene oppfører seg på en uakseptabel måte (Näring et al., 2006). Dette har vist seg å være belastende og kunne føre til utbrenthet blant lærere, fordi de noen ganger må vise følelser som ikke stemmer overens med hvordan de faktisk føler seg (Ogbonna & Harris, 2004). Kanskje kan kollegaene derfor

representere en arena der man kan dele av sine faktiske følelser og tanker rundt læreryrkets gleder og utfordringer.

Zembylas og Papanastasiou (2006) fant for øvrig at positive forhold med kolleger er viktige tilskudd i ansattes emosjonelle helse. Skaalvik og Skaalvik (2011) tenkte seg at slike forhold også vil føre til at man hyppigere opplever positiv affekt. Det kan tenkes at dette kommer av at relasjonene på jobb i mange tilfeller og over tid danner grunnlag for vennskap og dermed utgjør en kilde til emosjonell og sosial støtte. Når de sosiale relasjonene ikke er på plass eller er av tilstrekkelig kvalitet kan det på den andre siden oppleves som en kilde til mistrivsel.

Når man opplever å ha et nettverk av kolleger som er villige til å støtte seg føler man seg antageligvis også som en del av et større fellesskap. Dette er i tråd med funn fra Skaalvik og Skaalvik (2011). De fant nemlig at gode relasjoner med kollegaene på jobb er en sentral prediktor i graden av tilhørighet blant lærere. Det å kunne snakke med noen som er i samme situasjon som en selv vil kanskje bidra til at man føler seg mindre alene i et relativt ensomt yrke (Avanzi et al., 2018). Det å føle tilhørighet er dessuten ifølge JD-R modellen en viktig forløper til intern motivasjonen, og mangelen på sosiale relasjoner av god kvalitet kan dermed oppleves som en belastningsfaktor i arbeidshverdagen. Avanzi et al. (2018) har dessuten funnet at ansatte med høy grad av tilhørighet til organisasjonen også får mer sosial støtte fra sine kolleger. Dette kan kanskje tyde på at forholdet mellom tilhørighet og sosial støtte fra kolleger går begge veier: sosial støtte fra kolleger bidrar til økt tilhørighet, og tilhørighet bidrar til økt sosial støtte fra kolleger. Uansett vil det være hensiktsmessig med sosial støtte fra kolleger og tilhørighet for læreres indre motivasjon.

#### ***Sosial støtte fra kolleger som buffer for effekten av kvantitative krav på utbrenthet.***

Det ble som tidligere nevnt ikke funnet støtte for at sosial støtte modererer forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet. I litteraturen er sosial støtte den jobbressursen som oftest pekes på som viktig i mestring av jobbkrav (Bakker & Demerouti, 2007). På tross av at sosial støtte har vært en populær variabel å bruke som moderator i forholdet mellom krav og utbrenthet har forskningen gitt veldig blandede resultater. Noen finner støtte for en buffereffekt, mens andre ikke gjør det (Viswesvaran et al., 1999). Dette kan komme av at sosial støtte har blitt definert på såpass mange ulike måter (Kossek et al., 2011). En annen mulig forklaring på funnet kan være at sosial støtte har en direkte negativ sammenheng med utbrenthet uavhengig av tilstedeværelsen av krav (Viswesvaran et al., 1999).

**Medarbeiderskap.** Definisjonen av medarbeiderskap som ble benyttet i denne studien er «hvordan jeg forholder meg til arbeidsoppgavene, til arbeidskollegaene og til

arbeidsgiveren» (Velten et al., 2012, s. 50). Fra den multiple hierarkiske regresjonsanalysen ble det vist at medarbeiderskap tilførte en signifikant andel forklart varians og at variabelen er en signifikant negativt prediktor av utbrenthet. Dette tyder på at medarbeiderskap tilfører noe til forståelsen av forebygging av utbrenthet som ikke dekkes av de andre inkluderte variablene. Funnene kan bety at de som opplever at kollegene tar ansvar for felles arbeidsmiljø, tar initiativ til å utvikle egen kompetanse og til å fremme organisasjonens tjenester sannsynligvis rapporterer færre symptomer på utbrenthet. Det ble ikke funnet en statistisk signifikant moderasjonseffekt med medarbeiderskap som moderator på forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet.

Diskusjonen knyttet til medarbeiderskap vil først kort dreie seg om hvordan medarbeiderskap kan være en ressurs som virker forebyggende for utbrenthet blant lærere. Hovedtyngden i diskusjonen vil imidlertid dreie seg om medarbeiderskap tilfører noe nytt utover det de inkluderte jobbressursene og kvantitative krav forteller om forholdet mellom arbeidsmiljøfaktorer og utbrenthet blant lærere.

***Medarbeiderskap som ressurs for forebygging av utbrenthet.*** Spørsmålet man må stille seg er om opplevelsen av å ha kolleger som er profesjonelle og helhetstenkende, fremmer et godt arbeidsmiljø og stadig forbedrer sine tjenester og sin kompetanse kan ha en helsefremmende effekt på den enkelte lærer. Det er til min kjennskap ingen tidligere forskning knyttet til medarbeiderskap som jobbressurs, derfor vil nytteverdi og potensiale for forebygging av utbrenthet diskuteres konseptuelt. På bakgrunn av at medarbeiderskap ikke har blitt inkludert i lignende studier som denne, er det vanskelig å peke på årsaker til at medarbeiderskap ikke fungerer som en buffer basert på tidligere studier. Kanskje kan en mulig forklaring være at kvantitative krav og medarbeiderskap ikke har noen sammenheng, noe som støttes av korrelasjonsanalysen (tabell 5). Derfor vil medarbeiderskap i hovedsak diskuteres opp imot hvordan konseptet har potensiale til å bidra til forebygging av utbrenthet direkte (og uavhengig av kvantitative krav) gjennom opplevelse av tilhørighet, autonomi og kompetanse.

Medarbeiderskap av mindre god kvalitet kjennetegnes av en kultur preget av «klikker» og «utenforskap» (Velten et al., 2012, s. 18). Gode medarbeidere har derfor et ansvar om å inkludere alle i fellesskapet. I dette perspektivet anses organisasjonens prestasjonsnivå som et direkte resultat av mange dyktige menneskers laginnsats. En nødvendig forutsetning for godt medarbeiderskap er for øvrig at alle tar ansvar og viser initiativ. Dette innebærer at de ansatte får tillitt: «individuell ansvarlighet forutsetter handlingsrom» (Velten et al., 2012, s. 66). Når man i tillegg har kolleger som gir konstruktive tilbakemeldinger og anerkjenner arbeidet til



sine kolleger kan man videre tenke seg at man i et slikt arbeidsmiljø «spiller hverandre gode». Totalt sett bør medarbeiderskap konseptuelt sett være et godt grunnlag for å skape arbeidsmiljø som fremmer indre motivasjon. Kanskje er en forutsetning for godt medarbeiderskap at behovene om autonomi, kompetanse og tilhørighet tilfredsstilles – kanskje er denne tilfredsstillelsen et utfall av godt medarbeiderskap. Dette blir imidlertid et spørsmål for videre forskning.

***Kan medarbeiderskap bidra til økt innsikt i forebygging av utbrenthet blant lærere?***

Det at medarbeiderskap tilfører en signifikant andel forklart varians kan sees på som en indikasjon på at medarbeiderskap tilfører noe til forståelsen av forebygging av utbrenthet som ikke dekkes av variablene kjønn, utdanning, autonomi, rolleklarhet og sosial støtte fra kolleger.

Sosial støtte fra kolleger er kanskje den variabelen medarbeiderskap kan argumenteres for å dele flest fellestrekk med. Begge disse variablene dreier seg om forholdet til kollegaene på en eller annen måte enten faglig eller sosialt – de er begge ressurser på det interpersonlige nivået i organisasjonen. Dette er i motsetning til autonomi og rolleklarhet som henholdsvis er ressurser knyttet til arbeidsoppgaver og i organiseringen av arbeidet (Bakker & Demerouti, 2007). Det at disse variablene deler fellestrekk gir også de statistiske analysene indikasjoner på: i regresjonsanalysen ble den standardiserte regresjonskoeffisienten til sosial støtte fra kolleger redusert fra  $\beta = -.19$  til  $\beta = -.13$  som et resultat av at medarbeiderskap ble lagt til (tabell 6). Dessuten korrelerer disse variablene moderat positivt ( $r = .49, p < .001$ ) (tabell 5). Dette står i motsetning til autonomi og rolleklarhet, som begge korrelerer svakt med medarbeiderskap (tabell 5). De standardiserte regresjonskoeffisientene til autonomi og rolleklarhet endret seg heller ikke nevneverdig som en følge av at medarbeiderskap ble lagt til i analysen (tabell 6). På bakgrunn av dette vil jeg i hovedsak konsentrere meg om sosial støtte fra kolleger som grunnlag for diskusjonen knyttet til om medarbeiderskap tilfører økt forståelse knyttet til forebygging av utbrenthet. De andre inkluderte variablene vil nevnes der det oppleves som relevant.

Korrelasjonen mellom sosial støtte fra kolleger og medarbeiderskap betyr kun at de deler omtrentlig 24 % varians med hverandre (Field, 2013, s. 276). Forutsetningen om multikolaritet ble heller ikke brutt, noe som kan tolkes som en indikasjon på at de to konstruktene måler ulike fenomen. Dette muliggjør en drøfting knyttet til hvordan disse variablene er forskjellige fra hverandre. Her vil jeg særlig fokusere på fire områder medarbeiderskap tilfører noe som ikke dekkes av sosial støtte fra kolleger: profesjonalitet, en

annen type forventet atferd fra kollegene, kontinuitet og bredere forventninger til kollegaene. Hva som menes med dette vil tydeliggjøres i de følgende avsnitt.

For det første anser jeg medarbeiderskap som en variabel som i større grad måler et profesjonelt samarbeid sammenlignet med sosial støtte fra kolleger. Sosial støtte fra kolleger på den andre siden anses som et mer relasjonelt konstrukt. Innenfor medarbeiderskap er begrep som ansvar, lojalitet og initiativ sentrale i hvordan man ser på kollegene (Møller, 1994). Dette står i motsetning til om noen er villige til å hjelpe til og støtte deg hvis det oppstår arbeidsrelaterte problemer. Denne måten å se på kollegaene på virker å være preget av at kollegaen fungerer som en slags venn i arbeidskonteksten.

Dessuten kan det se ut som at medarbeiderskap måler andre forventninger til kollegaene. I medarbeiderskapskonteksten forventer man at kollegaene er helhetstenkende, profesjonelle og tar initiativ for å fremme sin egen kompetanse. Det forventes at kollegaene skal gjøre det som er best for fellesskapet og som bidrar til å fremme en best mulig organisasjon. Sosial støtte fra kolleger ser i motsetning heller ut til at forventningen er mer knyttet til hva en kollega kan gjøre for en selv gjennom å tilby hjelp eller lytte. Dette underbygges videre av Thoits (1986) som hevdet at sosial støtte like gjerne kan kalles «coping assistance» fordi det er en ressurs som bistår ansatte i å takle stress. Medarbeiderskap er med andre ord i større grad knyttet til hva man forventer at kollegaene skal gjøre for organisasjonen som helhet, fremfor hva kollegaene kan gjøre for en selv personlig.

Medarbeiderskap ser videre ut til å tilføre et mer kontinuerlig syn på hvilken rolle kollegaene skal spille i arbeidsmiljøet. Sosial støtte fra kolleger virker primært å ha som hensikt å tilby hjelp eller lytte til problemer når det er behov for det, for eksempel hvis man møter på problemer i arbeidet. Fokuset i medarbeiderskap er på den andre siden ikke tidsbegrenset og basert på individuelle behov. Denne variabelen måler med andre ord atferden til kollegaene mer kontinuerlig og langsgående. Det handler i større grad om en kontinuerlig innsats fra kollegene i å forbedre tjenester, arbeidsmiljø og egen kompetanse uten noen tydelig start eller slutt.

Dessuten virker det som at medarbeiderskap i større grad måler en overordnet kultur for hva som er forventet og ønskelig atferd fra kollegene (Velten et al., 2012). Fokuset i sosial støtte virker smalere i den forstand at man heller enn å snakke om en slags organisasjonskultur snakker om hvordan man benytter seg av kolleger i et litt mer «nærsynt» perspektiv. I tillegg til å dreie seg om at kollegaene skal fremme et godt arbeidsmiljø for sine kolleger, inkluderer begrepet også en forventning om at kollegaene skal fremme sin egen kompetanse og behandle kundene (i dette tilfellet: elevene) med et helhetstenkende og

profesjonelt fokus. Sosial støtte fra kolleger er derfor mer et mål på om man har et nettverk av relasjoner som både fungerer som venner og som et virkemiddel i å løse utfordringer på arbeidsplassen, heller enn å være et bilde på en overordnet organisasjonskultur.

*Er medarbeiderskap en nyttig ressurs i fremtidig forskning?* Som en slags konklusjon kan man både basert på analyser gjort i denne studien og en konseptuell sammenligning av sosial støtte fra kolleger og medarbeiderskap si at de to variablene komplementerer hverandre heller enn å være konkurrerende. De to variablene deler visse fellestrekk. Samtidig tilfører medarbeiderskap profesjonalitet, andre forventninger til kollegaene og representerer en kultur for kontinuerlig utvikling som ikke dekkes av sosial støtte fra kolleger. Videre innebærer medarbeiderskap også hvordan man forholder seg til arbeidsoppgavene og til arbeidsgiver, noe som ikke dekkes av de andre inkluderte variablene. I tillegg representerer medarbeiderskap ikke bare en kultur som fremmer autonomi – det representerer også en kultur der de ansatte forventes å være autonome. Medarbeiderskap vurderes derfor i denne studien som en variabel som representerer et interessant perspektiv med potensiale for fremtidig forskning.

På bakgrunn av korrelasjonen mellom medarbeiderskap og sosial støtte kan det imidlertid tenkes at det ene gjerne opptrer samtidig som det andre – at de forutsetter hverandre på et vis. For eksempel er det tenkelig at et overordnet fokus på en god kultur for hvordan man skal forholde seg til kolleger vil kunne ha positive effekter på hvor villige lærerne er til å hjelpe hverandre ved behov. Det er også mulig at det å få støtte fra kollegene gjør at man også oppfatter kollegaene i et mer positivt lys: som initiativrike og kompetente kolleger.

Det kan imidlertid godt tenkes at sosial støtte fra kolleger er en underdimensjon i et godt medarbeiderskap. Velten et al. (2012) vektlegger tross alt at en sentral del av godt medarbeiderskap er at man uoppfordret viser omtanke og forsøker å imøtekomme kollegenes behov. Også autonomi anses som en forutsetning for medarbeiderskap. Spørsmålet er derfor om medarbeiderskap slik det blir beskrevet av Velten et al. (2012) favner for bredt til denne studiens formål. Kanskje egner medarbeiderskap seg bedre som en utfallsvariabel innad i JD-R rammeverket og et mål organisasjoner skal strebe mot å nå heller enn en prediktorvariabel.

Mye av forskningen gjort på lærere og de faktorene som fremmer helse er til min kjennskap utført i andre land enn Norge og Norden. Som tidligere nevnt hevder Velten et al. (2012) at godt medarbeiderskap og alt det innebærer er det som gir Norden et konkurransefortrinn sammenlignet med for eksempel USA. Kanskje kan nettopp

medarbeiderskap også være et virkemiddel i å belyse hvordan Nordisk arbeidsliv har noe unikt å by på i forskningen knyttet til utbrenthet generelt og blant lærere spesifikt.

### **Metodiske betraktninger**

**Studiens design.** Denne studien er en tverrsnittstudie og baserer seg dermed på datamateriale samlet inn på ett gitt tidspunkt. Fordelen med denne metoden er at det krever lite tid og ressurser. En svakhet er imidlertid at man ikke kan trekke konklusjoner angående retningen på forholdene. Det vil si at analysene i denne studien ikke muliggjør at man kan si noe om årsak og virkning (Nardi, 2014). Resultatene ble imidlertid tolket i lys av JD-R-modellen som impliserer en retning på forholdet (Bakker & Demerouti, 2007). Tidligere forskning ble også benyttet som fortolkningsrammer. En utfordring med å benytte tidligere forskning er at også mye av denne forskningen er kryss-seksjonell. I følge Schaufeli og Maslach (2017) bør man derfor være ytterst forsiktig i tolkningen av sammenhengen mellom arbeidsmiljøfaktorer og utbrenthet. En alternativ forklaring på forholdet mellom de inkluderte variablene i denne studien og utbrenthet kan dermed være at ansatte som allerede er utbrent vurderer arbeidsmiljøfaktorer som mer negativt sammenlignet med de som ikke er utbrent og omvendt (Schaufeli & Maslach, 2017).

**Utvalget.** En styrke ved denne studien er utvalgets størrelse. I henhold til sentralgrenseteoremet innebærer dette at man kan anta med større grad av sikkerhet at regresjonskoeffisientene representerer verdier fra en normalfordelt populasjon. Dette gjør også at modellestimeringen blir mindre sårbar for påvirkningen til uteliggere (Field, 2013). Et stort utvalg gjør dermed at man med større sannsynlighet kan anta at modellparametere representerer sanne verdier i populasjonen (Nardi, 2014).

Det er vanskelig å angi en nøyaktig foretrukket størrelse på utvalget da dette vil avhenge av forventet effekt. Foretrukket  $N$  er også avhengig av antallet prediktorer i modellen. Jo flere prediktorer man inkluderer i analysen og jo mindre effekt man forventer å finne, jo større må utvalget være. Ifølge Field (2013) er utvalget i denne studien stort nok til å kunne ha oppdaget en liten effekt med opptil 20 prediktorer.

Utvalget tilrettelegger videre for ekstern validitet, som handler om utvalget er representativt for populasjonen som helhet. Dette innebærer om man kan generalisere studiens funn fra et utvalg som relativt sett til populasjons størrelse kan være ganske lite (Calder, Phillips & Tybout, 1982). Utvalgets størrelse gjør derfor at studiens funn til en viss grad kan generaliseres til lærere i den videregående skolen for øvrig. Siden utvalget er relativt homogent er imidlertid en svakhet at man ikke kan generalisere studiens funn til andre yrker enn læreryrket (Nardi, 2014). Men det var heller ikke studiens formål.

**Spørreskjemaet.** Datamaterialet ble som nevnt samlet inn ved at fylkeskommunen sendte ut et spørreskjema via epost. Dette er en nyttig metode for måling av holdninger og følelser, da disse ikke lar seg observere direkte (Nardi, 2014). En fordel med denne metoden er at man har redusert sannsynlighet for å påvirke hva respondentene svarer. I tillegg er respondentene sikret anonymitet, noe som kan bidra til at de i større grad svarer ærlig enn hvis spørsmålene hadde blitt stilt direkte. En utfordring med spørreskjema er at det kan være vanskelig å få høy svarprosent (Nardi, 2014). Dette var ikke tilfelle i denne studien, da svarprosenten vanligvis er svært høy (>90%) ifølge Stamina Census (muntlig kommunikasjon).

En svakhet ved spørreskjemaet er at det ikke inneholder reverserte spørsmål. Dette er en metode man bruker for å luke ut responsbias, som er tendensen til å benytte seg av de samme svaralternativene. Ved å inkludere reverserte spørsmål vil man sørge for at respondentene må konsentrere seg om det de holder på med, og dermed må tenke over hva de skal svare (Nardi, 2014).

En annen utfordring ved spørreskjema er at respondentene blir tvunget til å velge ett alternativ ut ifra et visst antall mulige. Det kan ha ført til at respondentene følte seg tvunget til å velge noe, selv hvis ingen av alternativene opplevdes som passende (Nardi, 2014). En konsekvens kan dermed være at respondentene bare har valgt ett alternativ bare for å velge noe, selv hvis det ikke egentlig representerer deres faktiske holdninger. Om dette er tilfellet kan det ha påvirket studiens validitet.

**Selvrapportering.** Det at denne studien baserte seg på selvrapportering kan representere en feilkilde.

Sosial ønskelighet refererer til at respondenter har en tendens til å fremstille seg selv i et positivt lys uavhengig av hva de egentlig tenker eller føler om et tema. Denne tendensen attribueres ofte til at mennesker har et behov om å bli sosialt akseptert og at man oppnår denne aksepten ved å oppføre seg på i tråd med kulturelle og sosiale normer (Nardi, 2014; Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003). Dette er kanskje særlig en utfordring når det er ledelsen som sender ut spørreskjema, fordi ansatte ønsker å fremstå på best mulig måte for sin arbeidsgiver.

I tillegg er en annen svakhet at mennesker har et ønske om å oppfattes som konsistent ovenfor verden, og dermed leter etter likheter mellom de ulike spørsmålene for å fremstå rasjonell. Dessuten kan personlighetstrekk og forbigående endringer i humør påvirke hvordan man vurderer ulike arbeidsmiljøfaktorer. Konsekvensen er at selv hvis analysene viser at det er en sammenheng mellom variablene, kan det være at denne sammenhengen egentlig er en

effekt av respondentens humør ved besvarelse eller ønske om å fremstå som rasjonell (Podsakoff et al., 2003).

**Studiens kontekst.** Spørsmålene som ble inkludert i denne studien har som hensikt å måle generelle jobbkrav og jobbbressurser. En fordel ved å bruke slike spørreskjema er at man kan sammenligne resultater fra ulike yrkesgrupper med hverandre. En potensiell svakhet ved generelle spørreskjema er imidlertid at man kan gå glipp av effekten yrkesspesifikke jobbkrav (Van der Doef & Maes, 2002). For eksempel har forskning pekt på utfordrende relasjoner med foreldre, lav motivasjon og uønsket atferd fra elevene som potensielle stressutløsende faktorer blant lærere (Evans, Butterworth & Law, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Dessuten kan det også tenkes at noen av de inkluderte spørsmålene var så generelle at de ikke ble opplevd som relevant for en spesifikk yrkesgruppe. I en studie av Van der Doef og Maes (2002) ble det funnet at et spørreskjema utformet spesifikt for læreryrket forklarte en signifikant større andel varians sammenlignet med et generelt spørreskjema. Et forbedringspotensial ved denne studien kunne derfor vært å inkludere yrkesspesifikke spørsmål.

**Målingsrelaterte forhold.** Samtlige variabler i denne studien tilfredsstilte kriteriet om tilstrekkelig indre konsistens og ble derfor beholdt i sin originale form i de statistiske analysene. På tross av tilfredsstillende indre konsistens bør man stille spørsmål ved validiteten til medarbeiderskap. I tråd med medarbeiderskaps definisjon ser konstruktet ut til å måle det det har som hensikt å måle, med unntak av at det ikke direkte inkluderer hvordan man forholder seg til arbeidsgiver. Analysene ga også støtte for at indeksen oppførte seg som forventet i relasjon til utbrenthet, noe som også gir enn viss indikasjon for overflate- og innholdsvaliditet (Nardi, 2014).

Det at medarbeiderskap korrelerer moderat positivt med sosial støtte kan for øvrig ha redusert til hvilken grad man kan si noe sikkert om det unike bidraget til de to variablene fra hverandre (tabell 5). Dette vises også i tabell 6 der den standardiserte betaverdien til sosial støtte reduseres fra  $\beta = -.19$  til  $\beta = -.13$  som et resultat av at medarbeiderskap ble lagt til i blokk 3. Måleinstrumentet bør dermed utvikles videre før man kan konkludere noe sikkert angående nytteverdi i fremtidig forskning. Det vurderes allikevel til å være nyttig i denne studien da hensikten med å inkludere variabelen primært var ment som en innledende indikasjon på om medarbeiderskap har potensiale til å tilføre noe nytt til forståelsen av forebygging av utbrenthet blant lærere. Medarbeiderskap kan dermed sies å være et måleverktøy under utvikling.

**Valg av statistiske analyser.** Analysemetodene ble valgt på bakgrunn av studiens problemstillinger og hypotese. Hierarkisk multipl regresjonsanalyse ble ansett som å være den hensiktsmessige analysen. Metoden innebærer at man kan undersøke én prediktors unike påvirkning på den avhengige variabelen etter å ha kontrollert for de andre inkluderte variablene. De standardiserte betakoeffisientene muliggjør i tillegg at man kan sammenligne den relative viktigheten av de individuelle prediktorene (Field, 2013). SEM- analyse, som i større grad tar hensyn til målefeil, kunne muligens også vært et egnet alternativ (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017).

Det ble også gjennomført fire separate moderasjonsanalyser fremfor å inkludere samtlige jobbressurser i en multipl moderasjonsanalyse. Jeg ønsket å velge en analysemetode jeg opplevde å ha kontroll over og hadde forutsetningene for å tolke. Tolkningen av analyser med mer enn én moderator kan fort bli for komplisert, noe som ville kunne ført til feilaktige tolkninger (Hayes, 2013). Det ble derfor vurdert som mest hensiktsmessig å utføre analysen på denne måten for å forhindre at eventuelle menneskelige feil i analyseprosessen ville påvirket tolkning og videre formidling av resultatene. For å utføre moderasjonsanalysene ble PROCESS benyttet. Manuell moderasjonsanalyse krever mange ledd, noe som også kan føre til økt sjanse for å gjøre feilaktige beregninger. Verktøyet anbefales av dessuten sterkt av Field (2013) og både bakgrunnen for utregning og bruk av selve verktøyet beskrives nøye av Hayes (2013).

**Utbrenthet og inkludering av samtlige dimensjoner.** På tross av at Hakanen et al. (2006) og Skaalvik og Skaalvik (2010) har ekskludert den ene dimensjonen av utbrenthet («reduert profesjonell ytelse») fra sine analyser ble denne inkludert i denne studien. Dette ble bestemt etter å ha utført den hierarkiske multiple regresjonsanalysen både med og uten dimensjonen inkludert. Ekskluderingen ga kun ubetydelige endringer i regresjonskoeffisientene og ingen endring i andelen forklart varians av modellen som helhet. Fremfor å ekskludere denne delen av utbrenthet fra analysen kunne et alternativ ha vært å undersøke effekten av de ulike prediktorene på samtlige av de tre ulike dimensjonene av utbrenthet separat.

### **Teoretiske implikasjoner**

De foreslåtte prosessene i JD-R modellen er blitt funnet i en rekke tidligere studier. Denne studien bidrar til ytterligere støtte for disse prosessene ved å finne indikasjoner på at utbrenthet predikeres av jobbkrav og/eller manglende jobbressurser og at jobbressurser har potensiale til å redusere belastningen knyttet til kvantitative krav (Bakker & Demerouti, 2007).

Denne studien fant at særlig autonomi og rolleklarhet er viktige ressurser for å mestre en hektisk arbeidshverdag og for å forebygge utvikling av utbrenthet blant lærere. Dette støtter antagelsen i JD-R modellen om at hvilke jobbressurser og jobbkrav som danner grunnlag for ansattes helse er avhengig av konteksten og yrket man undersøker (Bakker & Demerouti, 2017). I tillegg viste resultatene at autonomi og rolleklarhet er viktige ressurser for læreres velvære uavhengig av nivået på kvantitative krav, men at disse ressursene blir spesielt viktige i konteksten av høye kvantitative krav. Denne studien bidrar dermed til økt kunnskap om hvilke jobbressurser som bør være tilgjengelig for lærere for å forebygge utvikling av utbrenthet i konteksten av kvantitative krav.

Et annet interessant funn fra denne studien er at hverken rolleklarhet eller autonomi er tilstrekkelig i å fjerne belastningen fra kvantitative krav fullstendig. Som analysene viste er det en positiv sammenheng mellom kvantitative krav og utbrenthet uavhengig av nivået på autonomi og rolleklarhet (tabell 7 og tabell 8). Dette kan bety at kvantitative krav er et hindrende eller belastende krav uavhengig av hvilke jobbressurser lærere har tilgjengelig. Det vil si at uavhengig av nivået på rolleklarhet eller autonomi vil kvantitative krav kunne være en forløper til utbrenthet blant lærere.

Denne studien gir også et teoretisk bidrag ved å inkludere medarbeiderskap som til min kjennskap aldri har blitt inkludert som en jobbressurs innad i JD-R rammeverket. Selv om det som tidligere nevnt er visse utfordringer knyttet til å benytte ikke-validerte mål i forskning gir allikevel denne studiens funn et interessant bidrag til forståelsen av læreres helse og velvære ved å vise at oppfatningen lærere har av sine kollegers medarbeiderskapsatferd kan virke forebyggende for utbrenthet.

Det kan også argumenteres for at denne studien gir et teoretisk bidrag ved å benytte et utvalg som ikke er forsket like mye på sammenlignet med andre utvalg innen læreryrket. For det første er mye av forskningen på lærere utført i andre land enn Norge. Av den forskningen som er gjort i Norge er majoriteten utført blant lærere på barne- og ungdomstrinnet. Denne studien kan dermed sies å utvide kunnskapen om læreres helse og velvære ved å se på et norsk utvalg i den videregående skolen.

### **Praktiske implikasjoner**

Kunnskap om hvordan arbeidsmiljøet påvirker læreres helse bør være av interesse for nasjonale og lokale aktører, både fordi det antas å øke kvalitet på undervisning i tillegg til at man reduserer risiko for å tape verdifull kompetanse gjennom for eksempel førtidspensjonering, turnover, sykemelding og redusert stillingsprosent (Bartholomew et al.,



2014; Liu & Onwuegbuzie, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2016; Van Droogenbroeck et al., 2014).

Denne studien viser at kvantitative krav virker belastende for lærere uavhengig av graden av tilgjengelige jobbressurser. Tidspress, arbeidsmengde og mengde overtidsarbeid bør derfor reduseres for å fremme læreres helse og unngå utbrenthet. Mange av endringene som har medført forhøyede krav for lærere virker primært å være et resultat av politiske initiativ. Skoleledelsen kan i denne sammenheng spille en rolle i hvordan endrede krav fra myndighetenes side implementeres i organisasjonen (Van Droogenbroeck et al., 2014).

I tillegg viser denne studien at aktører i den videregående skolen bør iverksette tiltak for å fremme rolleklarhet og autonomi. Studien viser at selv om læreryrket endrer seg og at visse argumenterer for at disse endringene innskrenker autonomi, er autonomi fortsatt en ressurs som, gitt rollen det kan spille for forebygging av utbrenthet, bør beskyttes (Van Droogenbroeck et al., 2014). Ved å styrke opplevelsen av autonomi vil også læreren kunne oppleve kontroll over når, hvor og hvordan krav skal møtes.

I tillegg bør det gjøres tydelig hvilken rolle en lærer er ment å fylle, slik at lærere kan bruke sin tilgjengelige energi mer effektivt. Dette kan bidra til forutsigbarhet i en hektisk hverdag, slik at læreren kan planlegge og dermed redusere tidspress. I tillegg bør rollen være tydelig forankret i en klar hensikt som appellerer til læreres indre motivasjon. På dette området bør lokale aktør få innspill fra lærere om hvilke områder det er viktigst å bevare autonomi og rolleklarhet på – da denne studien målte disse ressursene på et generelt nivå tilpasset bruk blant en rekke yrker.

Studien viser også at sosial støtte fra kolleger og medarbeiderskap er ressurser som kan spille en rolle for læreres grad av utbrenthet. Skoleledelsen bør derfor rette fokus på at man fremmer en overordnet organisasjonskultur for godt medarbeiderskap samtidig som det tilrettelegges for nære relasjoner blant lærerne. Også Yang et al. (2009) anbefaler å tilrettelegge for at lærere kan danne sosiale nettverk som et tiltak som kan fremme læreres mentale helse. Dette er kanskje spesielt viktig i yrker som preges av samarbeid fremfor konkurranse (Charoensukmongkol, Moqbel & Gutierrez-Wirsching, 2016). Nettopp økt grad av samarbeid er noe som preger utviklingen av læreryrket generelt i Norge (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Et annet alternativ er å gi lærere kunnskap om hensiktsmessige strategier for mestring av stress. Som nevnt representerer utbrenthet endeholdeplassen på en lang prosess der man ikke har taklet jobbkrav på en tilfredsstillende måte (Jennett et al., 2003). Kanskje særlig kvantitative krav legger opp til mestringsstrategier som kun gjør arbeidsmengden mer

belastende og altoppslukende. For eksempel ved at man ikke tar seg tid til pauser og heller ikke klarer å bruke fritiden på å restituere. Derfor bør man fokusere på å fremme alternative måter å takle eller mestre denne arbeidsmengden på. Selv om skolen ikke direkte kan kontrollere hva læreren tenker eller gjør på fritiden, bør skoleledelsen sørge for at arbeidshverdagen organiseres på en måte som fremmer, heller enn hemmer, helse. Om læreren i tillegg har kunnskap om hvordan de selv kan gjøre individuelle tilpasninger i sin hverdag kan kanskje behovet for arbeid og følelsen av å være «konstant pålogget» på fritiden reduseres.

### **Implikasjoner for videre forskning**

Fremtidig forskning bør benytte longitudinelle design for å etablere årsak-virkning forhold. For eksempel kunne det vært interessant å både se på effekten av daglig arbeidsmengde og effekten på lang sikt av kontinuerlig høy arbeidsmengde på læreres helse og velvære. Kanskje kan dette gi indikasjoner på når økt innsats går fra å være en midlertidig hensiktsmessig tilpasning til forhøyede krav til å bli en forløper for utbrenthet.

Da det er forsket relativt lite på norske lærere på videregående, sammenlignet med lærere på barne- og ungdomstrinnet er et forslag til videre forskning å benytte seg av denne populasjonen. Denne studien så på samtlige lærere som én gruppe, så videre forskning kan for eksempel gjøre skiller mellom ulike typer lærere og se om det finnes støtte for de samme prosessene på tvers av lærerens fagretninger. For eksempel ved å gjøre et skille mellom lærerne på studieforbereende program og yrkesfaglig retning.

Det kunne også vært interessant å se nærmere på hvilke arbeidsoppgaver som bidrar til opplevelsen av stor arbeidsmengde. Det kan tenkes at hensikten med de ulike arbeidsoppgavene kan være med på å påvirke til hvilken grad det oppleves som belastende. For eksempel ved å skille mellom oppgaver direkte knyttet til undervisning og mer administrative oppgaver, eller ved å skille mellom arbeidsoppgaver knyttet til det faglige eller det psykososiale aspektet ved elevene.

I tillegg bør det i senere forskning benyttes andre datainnsamlingsmetoder enn det som ble benyttet i denne studien, for eksempel kvalitative design. Dette er særlig interessant fordi det kan bidra til en økt forståelse av hvordan jobbkrav og jobbbressurser oppleves av lærere. I tillegg kan studier av denne typen gi økt innsikt i hvordan lærere samhandler med sitt arbeidsmiljø, for eksempel ved å undersøke hvilke mestringsstrategier de benytter seg av i møte med kvantitative krav.

Avslutningsvis bør medarbeiderskap først og fremst inkluderes i valideringsstudier for å kunne si noe om konstruktets validitet og reliabilitet. For eksempel bør medarbeiderskap

benyttes i forskning blant andre yrkesgrupper, da det på bakgrunn av denne studiens resultater ikke kan konkluderes om de samme resultatene vil gjenta seg. Konseptet bør også få økt oppmerksomhet i forskning. For eksempel bør konseptet videreutvikles slik at man på sikt kan finne en enhetlig definisjon og arbeidsmodell som kan muliggjøre sammenligning av resultater fra flere studier. På sikt kunne det vært interessant å benytte medarbeiderskap som en utfallsvariabel i JD-R rammeverket for å undersøke hvilke faktorer som fremmer et best mulig medarbeiderskap. Om medarbeiderskap i fremtiden skal inkluderes som jobbressurs i JD-R rammeverket bør konseptet muligens deles opp i underdimensjoner og måles ved hjelp av flere spørsmål. For eksempel ved å gjøre empiriske skiller mellom dimensjoner som måler hvordan man forholder seg til kollegaene, til arbeidsoppgavene og til ledelsen. På denne måten kan man undersøke nærmere hvilke dimensjoner av medarbeiderskap som har potensiale til å virke helsefremmende blant ansatte.



### Konklusjon

Da tidligere forskning har vist at læreryrket er et stressende yrke preget av høye kvantitative krav, og at visse utvikler utbrenthet som en følge av dette, var formålet med denne studien å undersøke om jobbressurser kan virke forebyggende for utbrenthet. I tillegg var hensikten å undersøke om medarbeiderskap er en interessant ressurs å inkludere i fremtidig forskning blant lærere.

Studiens resultater viste at kvantitative krav er en signifikant positiv prediktor av utbrenthet og at autonomi, rolleklarhet, sosial støtte fra kolleger og medarbeiderskap er negative prediktorer av utbrenthet. Moderasjonsanalysen viste at autonomi og rolleklarhet reduserer styrken på det positive forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet.

I tråd med JD-R modellen kan man konkludere med at særlig autonomi og rolleklarhet har potensiale til å skape balanse mellom mengden krav arbeidet stiller og tilgjengelige ressurser (Bakker & Demerouti, 2007). Samtidig ser det ut til at hverken autonomi eller rolleklarhet er nok for å fjerne belastningen helt. På bakgrunn av disse funnene bør utviklingen mot økte kvantitative krav snus. I tillegg bør skolen tilrettelegge for tydelige rolleforventninger til lærere samtidig som de får frihet i sin utøvelse. Ved å fremme tilstedeværelsen av disse to jobbressursene kan lærere kontrollere når, hvor og hvordan de skal møte kvantitative krav, i tillegg til at de kan organisere og planlegge arbeidshverdagen sin på en måte der energi brukes mest mulig effektivt. Denne studien gir derfor et verdifullt bidrag i å utpeke autonomi og rolleklarhet som spesielt viktige ressurser for lærere i møte med kvantitative krav. I tillegg bør det profesjonelle og sosiale samarbeidet med kolleger også fremmes, uavhengig av tilstedeværelsen av kvantitative krav.

Som nevnt er det imidlertid en viss mulighet for at utbrente lærere vurderer sitt arbeidsmiljø mer negativt sammenlignet med lærere som ikke er utbrent. Fremtidig forskning bør derfor benytte seg av longitudinelle design i tillegg til en kvalitativ kartlegging av hvordan jobbkrav og jobbressurser oppleves og vurderes av lærere. Medarbeiderskap anses som en ressurs med potensiale for å berike forskning knyttet til læreres helse og velvære, men bør inkluderes i fremtidig forskning for videreutvikling.

**Referanseliste**

- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources and attitudes. *Journal of vocational behavior, 79*(2), 549-562.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>
- Arbeidsmiljøinstitutt, S. (2018). *Faktabok om arbeidsmiljø og helse 2018* (Status og utviklingstrekk). Oslo: Statens arbeidsmiljøinstitutt.
- Arbeidsmiljøloven. (2005) Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (LOV-1977-02-04-4). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62/KAPITTEL\\_17#%C2%A715-15](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62/KAPITTEL_17#%C2%A715-15).
- Avanzi, L., Fraccaroli, F., Castelli, L., Marcionetti, J., Crescentini, A., Balducci, C. & van Dick, R. (2018). How to mobilize social support against workload and burnout: The role of organizational identification. *Teaching and teacher education, 69*, 154-167.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.001>
- Bakker, A. B. & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of occupational organizational psychology, 83*(1), 189-206. <https://doi.org/10.1348/096317909X402596>
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology, 22*(3), 309-328.  
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273.  
<https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., De Boer, E. & Schaufeli, W. B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of vocational behavior, 62*(2), 341-356. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00030-1](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00030-1)
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*(2), 170.  
<https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.2.170>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management, 43*(1), 83-104.  
<https://doi.org/10.1002/hrm.20004>
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of educational psychology, 99*(2), 274. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy, 18*(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology, 51*(6), 1173. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R. & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and teacher education, 37*, 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006>
- Beehr, T. A., Jex, S. M., Stacy, B. A. & Murray, M. A. (2000). Work stressors and coworker support as predictors of individual strain and job performance. *Journal of Organizational behavior, 21*(4), 391-405. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(200006\)21:4<391::AID-JOB15>3.0.CO;2-9](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(200006)21:4<391::AID-JOB15>3.0.CO;2-9)
- Bergman, C., Löve, J., Hultberg, A. & Skagert, K. (2017). Employees' Conceptions of Coworkership in a Swedish Health Care Organization. *Nordic Journal of Working Life Studies, 7*(4). Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=fc1c5fae-87f5-4e14-9a14-6db5d70b3303%40sessionmgr4006>
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education, 84*(6), 740-756. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6740:AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6740:AID-SCE4>3.0.CO;2-3)
- Bradley, G. (2007). Job tenure as a moderator of stressor–strain relations: A comparison of experienced and new-start teachers. *Work & Stress, 21*(1), 48-64. <https://doi.org/10.1080/02678370701264685>
- Brunetti, G. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly, 28*(3), 49-74. Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/222877830?accountid=12870>
- Burke, R. J. & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological reports, 73*(2), 371-380. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2466/pr0.1993.73.2.371>

- Burke, R. J. & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human relations*, 48(2), 187-202.  
<https://doi.org/10.1177/001872679504800205>
- Burke, R. J., Greenglass, E. R. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, stress, and coping*, 9(3), 261-275. Hentet fra [http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/publicat/ehps\\_cd/health/burke9.htm](http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/publicat/ehps_cd/health/burke9.htm)
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673.  
<https://doi.org/10.3102/00028312031003645>
- Calder, B. J., Phillips, L. W. & Tybout, A. M. (1982). The concept of external validity. *Journal of Consumer Research*, 9(3), 240-244. <https://doi.org/10.1086/208920>
- Census, S. MTM II. Hentet 04. februar 2019 fra <http://www.staminacensus.no/vare-tjenester/mtm-ii>
- Charoensukmongkol, P., Moqbel, M. & Gutierrez-Wirsching, S. (2016). The role of co-worker and supervisor support on job burnout and job satisfaction. *Journal of Advances in Management Research*, 13(1), 4-22. <https://doi.org/10.1108/JAMR-06-2014-0037>
- Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied Psychological Measurement*, 12(4), 425-434. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/014662168801200410>
- Cohen, S. & Wills, T. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Conley, S. & Woosley, S. A. (2000). Teacher role stress, higher order needs and work outcomes. *Journal of educational Administration*, 38(2), 179-201.  
<https://doi.org/10.1108/09578230010320163>
- Conley, S. & You, S. (2009). Teacher role stress, satisfaction, commitment, and intentions to leave: A structural model. *Psychological reports*, 105(3), 771-786.  
<https://doi.org/10.2466/PRO.105.3.771-786>
- Cook, R. D. & Weisberg, S. (1982). *Residuals and influence in regression*. New York: Chapman and Hall.



- Crane, S. J. & Iwanicki, E. F. (1986). Perceived role conflict, role ambiguity, and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education*, 7(2), 24-31.  
<https://doi.org/10.1177/074193258600700206>
- Crawford, E. R., LePine, J. A. & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: a theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied psychology*, 95(5), 834. <https://doi.org/10.1037/a0019364>
- Crocco, M. S. & Costigan, A. T. (2007). The narrowing of curriculum and pedagogy in the age of accountability urban educators speak out. *Urban Education*, 42(6), 512-535.  
<https://doi.org/10.1177/0042085907304964>
- Cropley, M., Dijk, D.-J. & Stanley, N. (2006). Job strain, work rumination, and sleep in school teachers. *European journal of work and organizational psychology*, 15(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/13594320500513913>
- Cropley, M. & Millward Purvis, L. (2003). Job strain and rumination about work issues during leisure time: A diary study. *European journal of work and organizational psychology*, 12(3), 195-207. <https://doi.org/10.1080/13594320344000093>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. . New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The " what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.  
[https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 86(3), 499.  
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Demerouti, E., Bouwman, K. & Sanz-Vergel, A. I. (2011). Job resources buffer the impact of work-family conflict on absenteeism in female employees. *Journal of Personnel Psychology*. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000044>
- Desrumaux, P., Lapointe, D., Sima, M. N., Boudrias, J.-S., Savoie, A. & Brunet, L. (2015). The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction? *European Review of Applied Psychology*, 65(4), 179-188.  
<https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.06.003>
- Donnelly Jr, J. H. & Ivancevich, J. M. (1975). Role Clarity and the Salesman: An empirical study reveals that perceived role clarity may be an important factor in maximizing a

- salesman's job performance. *Journal of Marketing*, 39(1), 71-74.  
<https://doi.org/10.1177/002224297503900112>
- Ducharme, L. J. & Martin, J. K. (2000). Unrewarding work, coworker support, and job satisfaction: A test of the buffering hypothesis. *Work and occupations*, 27(2), 223-243.  
<https://doi.org/10.1177/0730888400027002005>
- Eldor, L. & Shoshani, A. (2016). Caring relationships in school staff: Exploring the link between compassion and teacher work engagement. *Teaching and teacher education*, 59, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.001>
- Endring i forskrift til opplæringslova og friskolelova. (2016) Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova. Hentet fra:  
<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-06-23-782>
- Evans, D., Butterworth, R. & Law, G. U. (2019). Understanding associations between perceptions of student behaviour, conflict representations in the teacher-student relationship and teachers' emotional experiences. *Teaching and teacher education*, 82, 55-68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.008>
- Evelein, F., Korthagen, F. & Brekelmans, M. (2008). Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1137-1148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.001>
- Fernet, C., Lavigne, G. L., Vallerand, R. J. & Austin, S. (2014). Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers. *Work & Stress*, 28(3), 270-288. <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.935524>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. utg.) SAGE Publications.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gilboa, S., Shirom, A., Fried, Y. & Cooper, C. (2008). A meta-analysis of work demand stressors and job performance: examining main and moderating effects. *Personnel Psychology*, 61(2), 227-271. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2008.00113.x>
- Gormley, D. K. & Kennerly, S. (2010). Influence of work role and perceptions of climate on faculty organizational commitment. *Journal of Professional Nursing*, 26(2), 108-115.  
<https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2009.11.001>
- Greenglass, E. R., Burke, R. J. & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work & Stress*, 11(3), 267-278. <https://doi.org/10.1080/02678379708256840>

- Griva, K. & Joekes, K. (2003). UK teachers under stress: Can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job? *Psychology and health, 18*(4), 457-471. <https://doi.org/10.1080/0887044031000147193>
- Guarino, C. M., Santibanez, L. & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of educational research, 76*(2), 173-208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>
- Guglielmi, D., Bruni, I., Simbula, S., Fraccaroli, F. & Depolo, M. (2016). What drives teacher engagement: A study of different age cohorts. *European Journal of Psychology of Education, 31*(3), 323-340. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0263-8>
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied psychology, 60*(2), 159. <https://doi.org/10.1037/h0076546>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2005). How dentists cope with their job demands and stay engaged: The moderating role of job resources. *European journal of oral sciences, 113*(6), 479-487. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0722.2005.00250.x>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology, 43*(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Halbesleben, J. R. B. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources, and consequences. I A. B. Bakker & M. P. Leiter (Red.), *Work engagement: A handbook of essential theory research* (bd. 8, s. 102-117). Psychology press.
- Hayes, A. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis*. New York: The Guilford Press.
- He, Y., Lai, K. K. & Lu, Y. (2011). Linking organizational support to employee commitment: evidence from hotel industry of China. *The International Journal of Human Resource Management, 22*(01), 197-217. <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.538983>
- Hockey, R. (1993). Cognitive-energetical control mechanisms in the management of work demands and psychological health.
- Hockey, R. (1997). Compensatory control in the regulation of human performance under stress and high workload: A cognitive-energetical framework. *Biological psychology, 45*(1-3), 73-93. [https://doi.org/10.1016/S0301-0511\(96\)05223-4](https://doi.org/10.1016/S0301-0511(96)05223-4)
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading: Addison-Wesley.
- Ilies, R., Huth, M., Ryan, A. M. & Dimotakis, N. (2015). Explaining the links between workload, distress, and work-family conflict among school employees: Physical,

- cognitive, and emotional fatigue. *Journal of educational psychology*, 107(4), 1136.  
<https://doi.org/10.1037/edu0000029>
- Jennett, H. K., Harris, S. L. & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583-593.  
<https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178-187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Johnson, S. M. & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617. <https://doi.org/10.3102/00028312040003581>
- Kahn, R. L. & Byosiére, P. (1992). Stress in organizations I *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (bd. 3, s. 571-650). Oalo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 285-308. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/pdf/2392498.pdf>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, 57, 127-151. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x>
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British journal of educational psychology*, 77(1), 229-243.  
<https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Kossek, E. E., Pichler, S., Bodner, T. & Hammer, L. B. (2011). Workplace social support and work–family conflict: A meta-analysis clarifying the influence of general and work–family-specific supervisor and organizational support. *Personnel Psychology*, 64(2), 289-313. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01211.x>
- Kunnskapsløftet. (2006) Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring. Hentet fra: <https://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/FRA4109/v06/Laereplaner06FRA4109hjemmeeksamenV06.pdf>
- Lee, R. & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied psychology*, 81(2), 123.  
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.2.123>

- Lee, Y. H. (2019). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, 25(1), 236-253. <https://doi.org/10.1177/1356336X17719559>
- LePine, J. A., Podsakoff, N. P. & LePine, M. A. (2005). A meta-analytic test of the challenge stressor–hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationships among stressors and performance. *Academy of management journal*, 48(5), 764-775. <https://doi.org/10.5465/amj.2005.18803921>
- Lesener, T., Gusy, B. & Wolter, C. (2019). The job demands-resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Work & Stress*, 33(1), 76-103. <https://doi.org/10.1080/02678373.2018.1529065>
- Li, A. & Bagger, J. (2008). Role ambiguity and self-efficacy: The moderating effects of goal orientation and procedural justice. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 368-375. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.07.008>
- Li, F., Jiang, L., Yao, X. & Li, Y. (2013). Job demands, job resources and safety outcomes: The roles of emotional exhaustion and safety compliance. *Accident Analysis & Prevention*, 51, 243-251. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2012.11.029>
- Lindqvist, P. & Nordäng, U. K. (2006). Who dares to disconnect in the age of uncertainty? Teachers' recesses and 'off-the-clock' work. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(6), 623-637. <https://doi.org/10.1080/13540600601029637>
- Liu, S. & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53, 160-170. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.006>
- Llorens, S., Bakker, A. B., Schaufeli, W. & Salanova, M. (2006). Testing the robustness of the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 13(3), 378. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.3.378>
- Lyons, T. F. (1971). Role clarity, need for clarity, satisfaction, tension, and withdrawal. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6(1), 99-110. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(71\)90007-9](https://doi.org/10.1016/0030-5073(71)90007-9)
- Mahan, P. L., Mahan, M. P., Park, N.-J., Shelton, C., Brown, K. C. & Weaver, M. T. (2010). Work environment stressors, social support, anxiety, and depression among secondary school teachers. *AAOHN Journal*, 58(5), 197-205. <https://doi.org/10.1177/216507991005800504>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

- Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28520. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Mayo, M., Sanchez, J. I., Pastor, J. C. & Rodriguez, A. (2012). Supervisor and coworker support: a source congruence approach to buffering role conflict and physical stressors. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(18), 3872-3889. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.676930>
- Mehmetoglu, M. & Jakobsen, T. G. (2017). *Applied statistics using Stata: a guide for the social sciences* SAGE Publications.
- Miraglia, M. & Johns, G. (2016). Going to work ill: A meta-analysis of the correlates of presenteeism and a dual-path model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 21(3), 261. <https://doi.org/10.1037/ocp0000015>
- Mulholland, R., McKinlay, A. & Sproule, J. (2013). Teacher interrupted: Work stress, strain, and teaching role. *Sage Open*, 3(3), 2158244013500965. <https://doi.org/10.1177/2158244013500965>
- Møller, C. (1994). Employeeeeship: The Necessary Prerequisite for Empowerment: The Success or Failure of an Organization Is Not (only) the Manager' s Responsibility. I *Employeeeship – Mobilising Everyone's Energy to Win* (bd. 2, s. 4-13). Danmark: TMI.
- Nagar, K. (2012). Organizational commitment and job satisfaction among teachers during times of burnout. *Vikalpa*, 37(2), 43-60. Hentet fra <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=a35430b9-e391-4176-a35b-dc3b867fcdf5%40pdc-v-sessmgr03>
- Nahrgang, J. D., Morgeson, F. P. & Hofmann, D. A. (2011). Safety at work: a meta-analytic investigation of the link between job demands, job resources, burnout, engagement, and safety outcomes. *Journal of Applied psychology*, 96(1), 71. <https://doi.org/10.1037/a0021484>
- Nardi, P. M. (2014). *Doing survey research: A guide to quantitative methods* (3. utg.)Routledge.
- NSD. (u.å.a.). Hvilke personopplysninger skal du behandle? Hentet fra <https://meldeskjema.nsd.no/test/>
- NSD. (u.å.b.). Sentrale begreper. Hentet 13. mars 2019 fra [https://nsd.no/personvernombud/hjelp/sentrale\\_begreper.html](https://nsd.no/personvernombud/hjelp/sentrale_begreper.html)

- Näring, G., Briët, M. & Brouwers, A. (2006). Beyond demand–control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, 20(4), 303-315. <https://doi.org/10.1080/02678370601065182>
- Näswall, K., Låstad, L., Vetting, T.-S., Larsson, R., Richter, A. & Sverke, M. (2010). Job insecurity from a gender perspective: Data collection and psychometric properties. *Reports from the Department of Psychology, Stockholm University, 1*. Hentet fra <https://w3.psychology.su.se/psychlib/rapporter/report1.pdf>
- Ogbonna, E. & Harris, L. C. (2004). Work intensification and emotional labour among UK university lecturers: An exploratory study. *Organization Studies*, 25(7), 1185-1203. <https://doi.org/10.1177/0170840604046315>
- Opplæringslova. (1999) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Papastylianou, A., Kaila, M. & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12(3), 295-314. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7>
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ718115.pdf>
- Peeters, M. A. & Rutte, C. G. (2005). Time management behavior as a moderator for the job demand-control interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(1), 64. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.1.64>
- Peeters, M. C., Montgomery, A. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2005). Balancing work and home: how job and home demands are related to burnout. *International Journal of Stress Management*, 12(1), 43. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.12.1.43>
- Pithers, R. & Fogarty, G. (1995). Symposium on teacher stress: occupational stress among vocational teachers. *British journal of educational psychology*, 65(1), 3-14. Hentet fra [https://www.researchgate.net/profile/Gerard\\_Fogarty/publication/15472454\\_Occupational\\_stress\\_among\\_vocational\\_teachers/links/59f664f5a6fdcc075ec5ff59/Occupational-stress-among-vocational-teachers.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Gerard_Fogarty/publication/15472454_Occupational_stress_among_vocational_teachers/links/59f664f5a6fdcc075ec5ff59/Occupational-stress-among-vocational-teachers.pdf)
- Pluut, H., Ilies, R., Curşeu, P. L. & Liu, Y. (2018). Social support at work and at home: Dual-buffering effects in the work-family conflict process. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 146, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2018.02.001>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y. & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended

- remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Pomaki, G., DeLongis, A., Frey, D., Short, K. & Woehrle, T. (2010). When the going gets tough: Direct, buffering and indirect effects of social support on turnover intention. *Teaching and teacher education*, 26(6), 1340-1346. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.007>
- Ray, E. B. & Miller, K. I. (1994). Social support, home/work stress, and burnout: Who can help? *The Journal of Applied Behavioral Science*, 30(3), 357-373. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0021886394303007>
- Richards, K. A. R., Levesque-Bristol, C., Templin, T. J. & Graber, K. C. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*, 19(3), 511-536. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9346-x>
- Rizzo, J. R., House, R. J. & Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative science quarterly*, 150-163. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/pdf/2391486.pdf>
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9098-2>
- Salmela-Aro, K., Rantanen, J., Hyvönen, K., Tilleman, K. & Feldt, T. (2011). Bergen Burnout Inventory: reliability and validity among Finnish and Estonian managers. *International archives of occupational and environmental health*, 84(6), 635-645. <https://doi.org/10.1007/s00420-010-0594-3>
- Santavirta, N., Solovieva, S. & Theorell, T. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British journal of educational psychology*, 77(1), 213-228. <https://doi.org/10.1348/000709905X92045>
- Sawyer, J. E. (1992). Goal and process clarity: Specification of multiple constructs of role ambiguity and a structural equation model of their antecedents and consequences. *Journal of Applied psychology*, 77(2), 130. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.77.2.130>
- Schaufeli, W. B. & Maslach, C. (2017). Historical and conceptual development of burnout. I *Professional burnout* (s. 1-16). Routledge.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic



- approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92. Hentet fra <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1015630930326.pdf>
- Schwab, R. L. & Iwanicki, E. F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(1), 60-74. Hentet fra: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X82018001005>
- Sentral Forbundsvis Særvtale: 2213 arbeidstid skole. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/sfs-2213/>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British journal of educational psychology*, 85(4), 519-532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>
- Simbula, S. (2010). Daily fluctuations in teachers' well-being: A diary study using the Job Demands–Resources model. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23(5), 563-584. <https://doi.org/10.1080/10615801003728273>
- Skogstad, A., Knardahl, S., Lindström, K., Elo, A., Dallner, M., Gamberale, F., ... Ørshde, E. (2001). Brukerveiledning QPSNordic. Generelt spørreskjema for psykologiske og sosiale faktorer i arbeid. I. Oslo: STAMI.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(4), 369-385. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.544300>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted* (8275703425). NTNU Samfunnsforskning AS. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2366031/Kvantitativ%2Brapport%2BWEB.pdf?sequence=3>

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports, 114*(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say? *International Education Studies, 8*(3), 181-192. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060892.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education, 7*(13), 1785-1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017a). Teacher stress and teacher self-efficacy: relations and consequences. I *Educator Stress* (s. 101-125). Springer.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017b). Trivsel og stress blant lærere i grunnskolen og videregående skole. Hentet 20.03 2019 fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/trivsel-og-stress-blant-larere-i-grunnskolen-og-videregaende-skole/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education, 21*(5), 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Sluiter, J. K., Frings-Dresen, M. H., van der Beek, A. J. & Meijman, T. F. (2001). The relation between work-induced neuroendocrine reactivity and recovery, subjective need for recovery, and health status. *Journal of Psychosomatic Research, 50*(1), 29-37. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(00\)00213-0](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(00)00213-0)
- Somech, A. (2016). The cost of going the extra mile: the relationship between teachers' organizational citizenship behavior, role stressors, and strain with the buffering effect of job autonomy. *Teachers and Teaching, 22*(4), 426-447. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082734>
- Sonnentag, S. & Krueger, U. (2006). Psychological detachment from work during off-job time: The role of job stressors, job involvement, and recovery-related self-efficacy. *European journal of work and organizational psychology, 15*(2), 197-217. <https://doi.org/10.1080/13594320500513939>
- Statistisk sentralbyrå (2018, 25.06). Ansatte i barnehage og skole. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utdansatte/aar>
- Steptoe, A., Cropley, M. & Joeckes, K. (1999). Job strain, blood pressure and response to uncontrollable stress. *Journal of hypertension, 17*(2), 193-200.

- Stoeber, J. & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, stress, and coping*, 21(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/10615800701742461>
- Stortingsmelding nr.30, kultur for læring (2004). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Stronge, J. H., Ward, T. J. & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of teacher Education*, 62(4), 339-355. <https://doi.org/10.1177/0022487111404241>
- Susskind, A. M., Kacmar, K. M. & Borchgrevink, C. P. (2003). Customer service providers' attitudes relating to customer service and customer satisfaction in the customer-server exchange. *Journal of Applied psychology*, 88(1), 179. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.179>
- Sverke, M. & Sjöberg, A. (1994). Dual commitment to company and union in Sweden: An examination of predictors and taxonomic split methods. *Economic and Industrial Democracy*, 15(4), 531-564. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0143831X94154003>
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Thoits, P. A. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of consulting and clinical psychology*, 54(4), 416. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.54.4.416>
- Tims, M., Bakker, A. B. & Derks, D. (2013). The impact of job crafting on job demands, job resources, and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(2), 230. <https://doi.org/10.1037/a0032141>
- Trépanier, S.-G., Fernet, C. & Austin, S. (2013). The moderating role of autonomous motivation in the job demands-strain relation: A two sample study. *Motivation and Emotion*, 37(1), 93-105. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9290-9>
- Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Wirsching, M., Brähler, E. & Bauer, J. (2008). Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. *International archives of occupational and environmental health*, 82(1), 117-123. <https://doi.org/10.1007/s00420-008-0336-y>
- Van den Broeck, A., De Cuyper, N., De Witte, H. & Vansteenkiste, M. (2010). Not all job demands are equal: Differentiating job hindrances and job challenges in the Job

- Demands–Resources model. *European journal of work and organizational psychology*, 19(6), 735-759. <https://doi.org/10.1080/13594320903223839>
- Van der Doef, M. & Maes, S. (1999). The job demand-control (-support) model and psychological well-being: a review of 20 years of empirical research. *Work and stress*, 13(2), 87-114. <https://doi.org/10.1080/026783799296084>
- Van der Doef, M. & Maes, S. (2002). Teacher-specific quality of work versus general quality of work assessment: A comparison of their validity regarding burnout,(psycho) somatic well-being and job satisfaction. *Anxiety, stress, and coping*, 15(4), 327-344. <https://doi.org/10.1080/1061580021000056500>
- Van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British journal of educational psychology*, 71(2), 243-259. <https://doi.org/10.1348/000709901158505>
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B. & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and teacher education*, 43, 99-109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Velez, M. J. & Neves, P. (2016). Abusive supervision, psychosomatic symptoms, and deviance: Can job autonomy make a difference? *Journal of Occupational Health Psychology*, 21(3), 322. <https://doi.org/10.1037/a0039959>
- Velten, J., Tengblad, S. & Heggen, R. (2012). *Medarbeiderskap - hva som får folk til å ta ansvar og vise initiativ* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Viswesvaran, C., Sanchez, J. I. & Fisher, J. (1999). The role of social support in the process of work stress: A meta-analysis. *Journal of vocational behavior*, 54(2), 314-334. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1661>
- Walsh, J. T., Taber, T. D. & Beehr, T. A. (1980). An integrated model of perceived job characteristics. *Organizational Behavior and Human Performance*, 25(2), 252-267. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(80\)90066-5](https://doi.org/10.1016/0030-5073(80)90066-5)
- Wang, Y., Ramos, A., Wu, H., Liu, L., Yang, X., Wang, J. & Wang, L. (2015). Relationship between occupational stress and burnout among Chinese teachers: a cross-sectional survey in Liaoning, China. *International archives of occupational and environmental health*, 88(5), 589-597. <https://doi.org/10.1007/s00420-014-0987-9>
- Welsch, H. P. & LaVan, H. (1981). Inter-relationships between organizational commitment and job characteristics, job satisfaction, professional behavior, and organizational climate. *Human relations*, 34(12), 1079-1089. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001872678103401205>

- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Dollard, M. F., Demerouti, E., Schaufeli, W. B., Taris, T. W. & Schreurs, P. J. (2007). When do job demands particularly predict burnout? The moderating role of job resources. *Journal of managerial psychology*, 22(8), 766-786. <https://doi.org/10.1108/02683940710837714>
- Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T. & Wang, L. (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public health*, 123(11), 750-755. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2009.09.018>
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229-247. <https://doi.org/10.1080/03057920600741289>
- Ørhede, E., Hottinen, V., Skogstad, A., Knardahl, S., Elo, A.-L., Dallner, M. & Gamberale, F. (2000). *User's guide for the QPSNordic: General Nordic Questionnaire for psychological and social factors at work*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.

## Vedlegg

### Vedlegg A: Informasjonsskriv til respondentene

«Fylkesrådmannen og ledelsen i \*\*\*\* fylkeskommune ønsker at alle ansatte skal oppleve et godt arbeidsmiljø.

Vi ønsker å jobbe systematisk med arbeidsmiljøet og fylkesrådmannen har bestemt at alle virksomheter skal gjennomføre en medarbeiderundersøkelse hvert annet år som ett ledd i dette arbeidet.

I denne undersøkelsen vil du få spørsmål om din arbeidssituasjon og ditt arbeidsmiljø. Målet er å innhente informasjon for å jobbe systematisk med å utvikle et godt arbeidsmiljø for alle. Undersøkelsen er anonym og anonymiteten sikres av firmaet Stamina Census. Det er de som står for administreringen av undersøkelsen.

Du vil også i år få spørsmål om kjønn, aldersgruppe, utdanningsnivå og arbeidslengde. Resultatene av disse svarene er det kun mulig å hente ut for hele fylkeskommunen samlet. Virksomheter eller enheter får ikke hentet ut disse resultatene. Slik blir anonymiteten for enkeltpersoner ivaretatt.

Siste frist for å svare er 29. april 2018.

Du svarer på undersøkelsen ved å klikke på lenken under. Det tar ca. 15 – 20 minutter å gjennomføre undersøkelsen.

For å få mest mulig pålitelige resultater er det viktig at svarprosenten blir så høy som mulig. Dine svar er derfor viktige.

Virksomhetene og avdelingene sørger selv for å gi medarbeiderne tilbakemelding om resultatene så snart de er klare.

Dersom du har spørsmål angående undersøkelsen kan du spørre din nærmeste leder.

Vennlig hilsen  
Fylkesrådmann»

**Vedlegg B: Oversikt over spørsmålsleddene som benyttes for å måle utbrenthet**

---

Skala: Bergen Burnout Indicator

---

Jeg er ofte motløs på arbeid og tenker derfor stadig på å slutte i jobben.

Jeg har gradvis opplevd at jeg har mindre å gi på det følelsesmessige plan.

Da jeg begynte i min nåværende jobb hadde jeg større forhåpninger til arbeidet og min egen arbeidsinnsats enn det jeg har nå.

Jeg opplever ofte vansker med å konsentrere meg om det som skjer på jobben.

Skal jeg være helt ærlig følte jeg meg mer verdt i arbeidet tidligere.

---

**Vedlegg C: Oversikt over spørsmålsleddene som benyttes for å måle kvantitative krav**

---

Skala: Kvantitative krav

---

Er arbeidsbelastningen din ujevn slik at arbeidet hopper seg opp?

Må du arbeide overtid?

Er det nødvendig å arbeide i et høyt tempo?

Har du for mye å gjøre?

---

**Vedlegg D: Oversikt over spørsmålsleddene som benyttes for å måle autonomi**

---

Skala: Job Autonomy Scale

---

Jeg har tilstrekkelig innflytelse i mitt arbeid

Jeg kan selv bestemme hvordan jeg skal legge opp arbeidet mitt

Det finnes rom for at jeg kan ta egne initiativ i jobben min

Jeg styrer selv min arbeidssituasjon som jeg ønsker

---

**Vedlegg E: Oversikt over spørsmålsleddene som benyttes for å måle rolleklarhet**

---

Skala: Rolleklarhet

---

Er det fastsatt klare mål for din jobb?

Vet du hva som er ditt ansvarsområde?

Vet du nøyaktig hva som forventes av deg i jobben?

---

**Vedlegg F: Oversikt over spørsmålsleddene som benyttes for å måle sosial støtte fra kolleger**

---

Skala: Sosial støtte fra kolleger

---

Om du trenger det, kan du få støtte og hjelp i ditt arbeid fra dine arbeidskolleger?

Om du trenger det, er dine kolleger villige til å lytte til deg når du har problemer i arbeidet?

---

**Vedlegg G: Oversikt over spørsmålsleddene som benyttes for å måle medarbeiderskap**

---

Skala: Medarbeiderskap

---

Jeg opplever mine arbeidskolleger som profesjonelle og helhetstenkende ved at de ivaretar både arbeidsgivers og kundenes/oppdragsgivers/brukernes behov

Jeg opplever at mine kolleger tar ansvar for utviklingen av vårt felles arbeidsmiljø

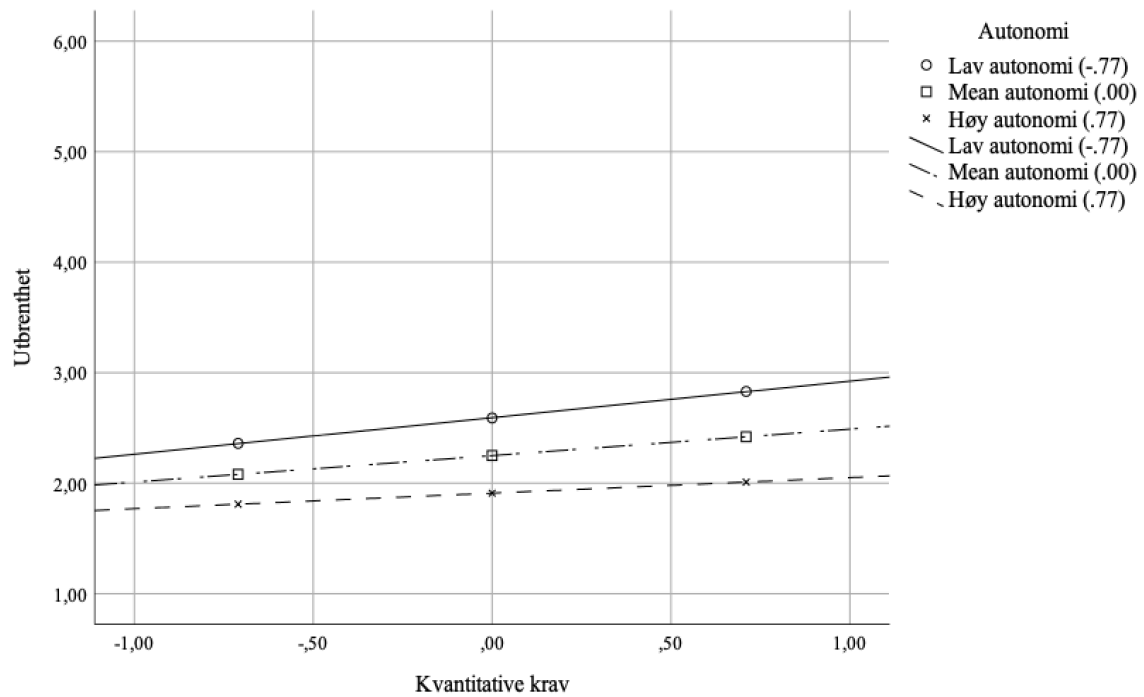
Jeg opplever at mine kolleger er opptatt av å utvikle og forbedre våre tjenester

Jeg opplever at mine kolleger selv tar initiativ og prøver å utvikle sin kompetanse

---



**Vedlegg H: Grafisk fremstilling av forholdet mellom kvantitative krav og hele skalaen til utbrenthet med autonomi som moderator.**



**Vedlegg I: Johnson-Neyman statistikk for forholdet mellom kvantitative krav og utbrenthet på flere nivå av autonomi.**

Autonomi	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	95% CI	
					Nedre grense	Øvre grense
-2.50	.54	.13	4.10	.00	.28	.80
-2.30	.52	.12	4.21	.00	.28	.76
-2.10	.49	.11	4.34	.00	.27	.72
-1.90	.47	.10	4.48	.00	.26	.67
-1.70	.44	.10	4.63	.00	.26	.63
-1.50	.42	.09	4.81	.00	.25	.59
-1.30	.39	.08	5.00	.00	.24	.55
-1.10	.37	.07	5.21	.00	.23	.51
-.90	.35	.06	5.41	.00	.22	.47
-.70	.32	.06	5.58	.00	.21	.43
-.50	.30	.05	5.66	.00	.19	.40
-.30	.27	.05	5.58	.00	.18	.37
-.10	.25	.05	5.26	.00	.15	.34
.10	.22	.05	4.70	.00	.13	.31
.30	.20	.05	3.97	.00	.10	.29
.50	.17	.05	3.21	.00	.07	.28
.70	.15	.06	2.49	.01	.03	.26
.87	.13	.07	1.96	.05	.00	.26
.90	.12	.07	1.87	.06	-.01	.25
1.10	.10	.07	1.34	.18	-.05	.24
1.30	.07	.08	.91	.36	-.09	.23
1.50	.05	.09	.55	.58	-.13	.23

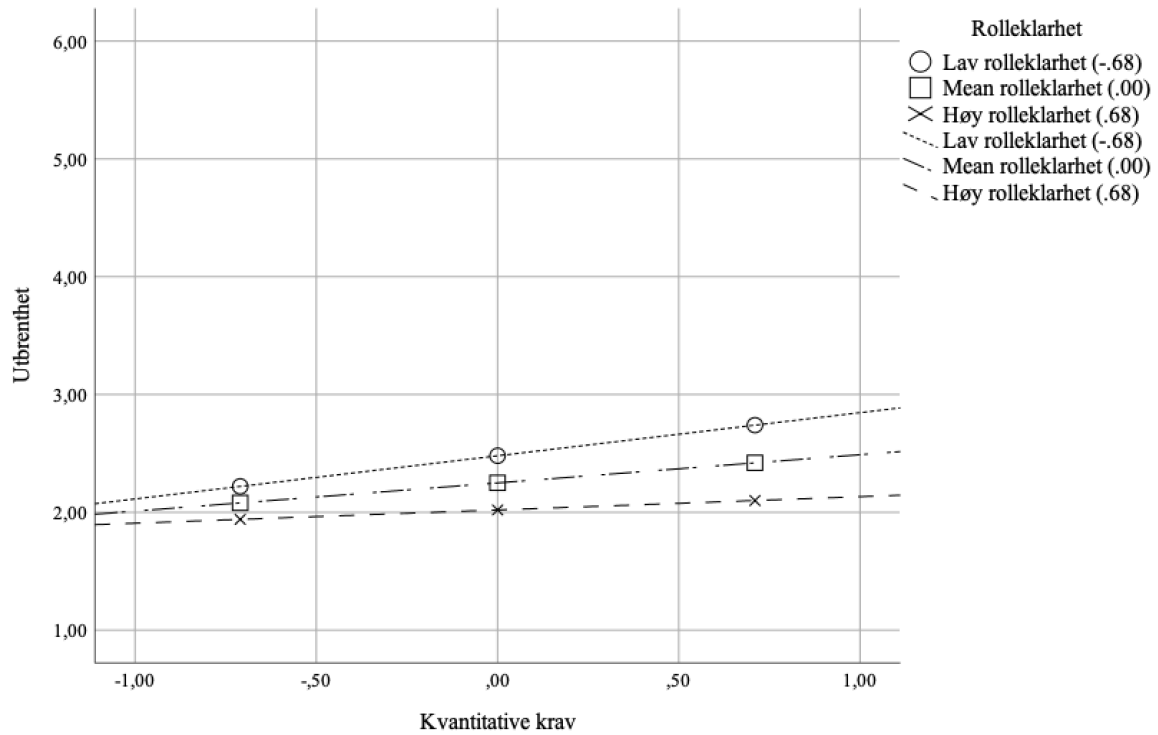
*Notat:* Grense for signifikans markert med striplet linje.

**Vedlegg J: Johnson-Neyman statistikk for forholdet mellom kvantitative krav og  
utbrenthet på flere nivå av rolleklarhet.**

Rolleklarhet	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	95 % CI	
					Nedre grense	Øvre grense
-2.93	.77	.18	4.40	.00	.43	1.12
-2.74	.74	.17	4.47	.00	.41	1.06
-2.56	.71	.16	4.55	.00	.40	1.01
-2.38	.67	.15	4.63	.00	.39	.96
-2.19	.64	.13	4.73	.00	.37	.90
-2.01	.60	.12	4.83	.00	.36	.85
-1.83	.57	.12	4.96	.00	.34	.80
-1.64	.54	.11	5.09	.00	.33	.74
-1.46	.50	.10	5.24	.00	.31	.69
-1.28	.47	.09	5.41	.00	.30	.64
-1.09	.44	.08	5.59	.00	.28	.59
-.91	.40	.07	5.76	.00	.27	.54
-.73	.37	.06	5.92	.00	.25	.49
-.54	.33	.06	6.00	.00	.23	.44
-.36	.30	.05	5.94	.00	.20	.40
-.18	.27	.05	5.62	.00	.17	.36
.01	.23	.05	5.00	.00	.14	.33
.19	.20	.05	4.14	.00	.11	.29
.37	.17	.05	3.19	.00	.06	.27
.56	.13	.06	2.30	.02	.02	.25
.63	.12	.06	1.96	.05	.00	.24
.74	.10	.06	1.53	.13	-.03	.22

*Notat:* Grense for signifikans markert med striplet linje.

**Vedlegg K: Grafisk fremstilling av forholdet mellom kvantitative krav og hele skalaen til utbrenthet med rolleklarhet som moderator.**



**Vedlegg L: Frekvensanalyse av graden av utbrenthet**

Svaralternativ	<i>n</i>	%	Kumulativ %
«Svært uenig»	442	45.8	45.8
«Stort sett uenig»	259	26.8	72.6
«Litt uenig»	164	17.0	89.6
«Litt enig»	69	7.2	96.8
«Stort sett enig	24	2.5	99.3
«Svært enig»	7	.7	100

Notat:  $N=965$

