

Ida Marie Juul

Master`s thesis in Health Science

Work engagement and health of teachers - a qualitative study.

NTNU, Trondheim, oktober 2016

SUMMARY

The purpose of this study is to identify factors that are significant for teachers' work engagement and health. Increased understanding of how teachers experience and understand work engagement and health will be contribution to the development of workplace health promotion.

The study is qualitative and uses the qualitative method semistructured research interview for data collection. The study is based on data from six informants, four women and two men, who work as teachers at different schools. It is used a phenomenological approach, where the experience aspect is the starting point. Data is analyzed by using Systematic text condensation (STC), for the development of descriptions and key themes emerging from the informants' descriptions. Descriptions and current conditions related to the issue in the study is addressed in the presentation of the data.

The findings in the study are presented thru three main areas; The work with students and teacher competence, Supportive environment and External conditions. In all these main areas there are resources and demands that are important to the informants' work engagement and health. The study finds that the resources; The good teacher-student relationship, task significant, teacher competence and development, self-efficacy, mutually engaging leadership, recognition, feedback, autonomy, social support and the teaching profession status are all significant conditions for teachers' work engagement and health. The findings also show that job demands such as time pressure, impaired relationships with management, poor physical design and demanding student relationships are inhibitory to the work engagement and affects the experience of health negatively. The study emphasizes that energy surplus is an important premise that underlies the experiences with engagement for the informants and that strong work engagement involves contrasting experiences.

The study coincides with previous research in the area when it comes to that momentous factors are leading to work engagement and is associated with experiences of health. The

study, however, points out conditions that can be improved related to teachers' experience with work engagement and health. The need for knowledge about environmental determinants for health that contribute to the development of the school as a health promoting workplace is made visible.

Ida Marie Juul

Masteroppgave i Helsevitenskap

Jobbengasjement og helse hos lærere – en kvalitativ studie.

NTNU, Trondheim, oktober 2016

SAMMENDRAG

Hensikten med studien er finne frem til forhold som er betydningsfulle for læreres jobbengasjement og helse. Økt forståelse for hvordan lærere opplever og forstår jobbengasjement og helse vil være bidrag til utviklingen av skolen som en helsefremmende arbeidsplass.

Studien er kvalitativ og benytter den kvalitative metoden semistrukturert forskningsintervju til innsamling av data. Studien bygger på data fra seks informanter, fire kvinner og to menn, som arbeider som lærere ved ulike skoler. Det er anvendt en fenomenologisk tilnærming, hvor opplevelses- og erfaringsaspektet er utgangspunkt. Data er analysert ved hjelp av Systematic text condensation (STC), for utvikling av beskrivelser og sentrale tema som fremkommer i informantenes fortellinger. Beskrivelser og aktuelle forhold i tilknytning til problemstillingen belyses i presentasjonen av datamaterialet.

Funnene i studien presenteres med utgangspunkt i tre hovedområder: *Arbeidet med elevene og lærerens kompetanse, Støttende miljø og Ytre forhold*. På alle disse områdene finnes ressurser og krav som er betydningsfulle for informantenes jobbengasjement og helse. Studien finner at ressurser som; den gode lærer-elev relasjonen, arbeidets viktighetsgrad, lærerens kompetanse og utvikling, mestringsforventning, gjensidig engasjerende ledelse, anerkjennelse, tilbakemeldinger, autonomi, sosial støtte og læreryrkets status er alle betydningsfulle forhold for lærernes jobbengasjement og helse. Funnene viser også at jobbkrav som tidspress, svekkede relasjoner til ledelse, dårlig fysisk utforming og krevende elevrelasjoner virker hemmende på engasjementet og negativt på opplevelsen av helse. Studien understreker imidlertid at energioverskudd er et viktig premiss som ligger til grunn for opplevelser med engasjement hos informantene, og at det sterke engasjementet innebærer kontrastfylte opplevelser.

Studien sammenfaller med tidligere forskning innen området når det gjelder at slike betydningsfulle forhold leder til engasjement og henger sammen med opplevelser av helse. Det pekes imidlertid i studien på forhold som kan forbedres knyttet til lærernes opplevelse

med engasjement og helse. Behovet for kunnskap om miljømessige determinanter for helse som bidrag til utviklingen av skolen som en helsefremmende arbeidsplass synliggjøres.

Forord

Endelig var punktum for masteroppgaven satt. Denne prosessen som har opptatt både tanker og tid så lenge er ved veis ende. Det kjennes godt fordi det betyr at et mål er nådd.

Takk til mine informanter som villig stilte opp og bidro til at studien ble realisert. Tusen takk til mine veiledere John Arne og Siw Tone for gode spørsmål som har åpnet min forståelse av forskningsprosessen. Tusen takk Hanne for din positive støtte og de konstruktive samtalene underveis i prosessen.

Kjære Fredrik, Ejla Oline og Asle Olai – takk for tålmodighet, positivitet, gode klemmer og en helt uvurderlig støtte gjennom denne prosessen. Det har betydd alt.

Malvik, Oktober 2016

Ida Marie Juul

INNHold

Summary in English

Sammendrag

Forord

1.0	INTRODUKSJON	8
1.1	Bakgrunn for studien	8
1.2	Egen erfaringsbakgrunn	11
1.3	Teoretisk grunnlag.....	12
1.3.1	Helse og Helsefremmende arbeidsplasser	12
1.3.2	Jobbengasjement som helsefremmende tilnærming.....	15
1.3.3	JD-R modellen.....	16
1.3.4	COR teori	19
1.3.5	Opplevelse av sammenheng	21
1.3.6	Mestringsforventning	22
1.4	Utleddning til problemstilling	23
2.0	METODISK TILNÆRMING	24
2.1	Vitenskapsteoretisk grunnlag og metode	24
2.1.1	Semistrukturert intervju.....	25
2.2	Utvalg	26
2.3.1	Materiale.....	27
2.4	Gjennomføring av undersøkelsen.....	28
2.5	Transkribering	30
2.6	Systematisk tekstkondensering	31
2.7	Etiske overveielser	33
3.0	PRESENTASJON AV FUNN OG DISKUSJON.....	35
3.1	Arbeidet med elevene.....	36
3.1.1	Den gode relasjonen	36
3.1.2	Den gode situasjonen	37
3.1.3	Den krevende situasjonen.....	40
3.1.4	Elevrelaterte ressurser	42
3.1.5	Gode elevrelasjoner og arbeidets viktighetsgrad	42
3.1.6	Lærernes opplevelse med engasjement og helse	45

3.2 Lærerens kompetanse og utvikling	49
3.2.1 Faglig trygghet og mestring	49
3.2.2 Kompetanse og mestringstro	50
3.2.3 Utvikling.....	53
3.2.4 Lærerens utvikling og forventninger til utvikling	55
3.3 Støttende miljø	57
3.3.1 Støtte fra ledelse	57
3.3.2 Gjensidig engasjement og anerkjennelse fra ledelse.....	59
3.3.3 Handlingsrom og styring av tid	63
3.3.4 Autonomi.....	65
3.3.5 Støtte fra kollega	67
3.3.6 Sosial støtte fra kollega	68
3.4 Ytre forhold	70
3.4.1 Føringer og holdninger til skole og utdanning i politikk og samfunn.....	70
3.4.2 Engasjement for læreryrket og dets status.....	72
4.0 Overordnet diskusjon	74
4.1 Funndiskusjon	74
4.1.1 Forståelsen av jobbengasjement og dets betydning for helse	74
4.1.2 Betydningsfulle forhold.....	76
4.2 Metodediskusjon	78
4.2.1 Forskerens rolle	78
4.2.2 Overførbarhet	81
4.3 Veien videre	81
REFERANSER	83
Vedlegg	94

1.0 INTRODUKSJON

Temaet for denne studien er ”Jobbengasjement og helse hos lærere”. Hensikten er å belyse forhold som er betydningsfulle for jobbengasjement og helse hos lærere. Studien tar utgangspunkt i opplevelser av jobbengasjement og helse hos lærere som har den videregående skolen som sin daglige arbeidsplass. Studien skal bidra til forståelse av jobbengasjement og helse hos denne yrkesgruppen, som kan være et bidrag i utviklingen av skolen som en helsefremmende arbeidsplass.

1.1 Bakgrunn for studien

Et mål for folkehelsearbeidet er utviklingen av et samfunn som fremmer helse i hele befolkningen. Arbeidsmiljø og arbeidshelse anses som viktige bidrag i folkehelsearbeidet. Arbeid er med på å forme innbyggernes helse, og arbeidsplassene er derfor viktige helsefremmende arenaer (Meld. St. nr. 34 (2012–2013), 2013). Arbeidstakere utgjør en svært stor del av befolkningen, og det er derfor særlig interessant å skape helsefremmende arbeidsplasser (Torp, 2013). En bedring av arbeidshelsen vil bidra til en bedre folkehelse (STAMI, 2005). Regjeringen ønsker at det skal legges til rette for inkluderende og helsefremmende arbeidsplasser (Meld. St. nr. 34, 2013). I Arbeidsmiljølovens paragraf §1.1 (2005) understrekes betydningen av helsefremmende arbeidsplasser. Lovens formål er å sikre et arbeidsmiljø som gir grunnlag for en helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon. Et av regjeringens mål for folkehelsearbeidet er å skape arbeidsliv som forebygger helseskader, utstøtning og sykefravær (Helse- og omsorgsdepartementet, 2003).

For å kunne nå målet om gode arbeidsmiljø, vil tiltak for å bedre arbeidsmiljøet være betydningsfulle (Helse- og omsorgsdepartementet, 2003). Det moderne arbeidslivet inneholder nye utfordringer for de ansatte knyttet til arbeidsmiljø. Arbeidstakere møtes med forventninger om å være proaktive individer, som selv tar ansvar for sin egen profesjonelle utvikling, og som evner å prestere på et generelt høyt nivå i sin stilling (Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris, 2008). De ansatte møtes med krav om initiativ, effektivitet og innovasjon (Sverke, 2009). Emosjonelle krav gjør at ansatte i større grad må investere i jobben rent mentalt (Schaufeli, 2014). Det påpekes at overbelastning, stress og helseproblemer kan utgjøre en trussel for fremtidens arbeidstakere (NOU, 1999). Andre peker til at depresjon er forventet å bli den største årsaken til sykefravær i Europa (Innstrand, Langballe & Falkum, 2012). Utfordringene i det moderne arbeidslivet gjør det nødvendig å identifisere og fokusere

på organisatoriske og psykososiale arbeidsmiljøforhold, for å redusere mentalt stress (Lie, Baranski, Husman, & Westerholm, 2002).

Arbeidsmiljøforskningen har tidligere vært fokusert på ansattes dårlige fungering som resultat av stress og utbrenthet. Endringene i arbeidslivet har imidlertid ført til økt fokus på helsefremmende faktorer. Interessen for positive begreper og tilstander innenfor arbeidslivet øker (Richardsen & Martinussen, 2008). Det forskes mer på hva som bidrar til å gi mer energi, begeistring, entusiasme og positiv helse i jobben (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Innenfor forskning på jobbstress har det vært et skifte i fokus hvor det stadig vies mer oppmerksomhet mot studier av helse, velvære og tilfredshet (Richardsen & Martinussen, 2008).

I tillegg til endringer i arbeidslivet har trenden mot positiv psykologi bidratt til å rette blikket mot menneskets styrker og optimale fungering. Innenfor arbeidsmiljøforskning rettes fokus mot positive aspekter ved den ansattes helse (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Innenfor positiv psykologi anses studier av helse, tilfredshet og velvære som like verdifulle som studier av sykdom og lidelse. Det understrekes at det ikke kategorisk skal gås bort fra å se det som er negativt, men at det er nødvendig å studere begge forhold (Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006). Dette understrekes av forskningsfunn som peker på at det i arbeidslivet er til dels ulike arbeidsmiljøfaktorer som predikerer sykdom og helseplager, og positiv helse (Bakker og Demerouti, 2007). For å kunne fremme ansattes velvære og helse, er det derfor nødvendig å utvide fokuset fra risikofaktorer og negative symptomer til faktorer som fremmer god helse, motivasjon og gode prestasjoner på jobb (Christensen et al., 2008).

I arbeidslivet har de forskjellige yrkene ulik tilgang til positive arbeidsmiljøfaktorer, som eksempelvis deltakelse i beslutninger og læringsmuligheter (Richardsen & Martinussen, 2008). Bransjer og yrkesgrupper som mangler viktige positive arbeidsmiljøfaktorer er mer utsatte enn andre, med tanke på dårligere arbeidsmiljø og belastninger. Undervisningsbransjen er identifisert som en av flere risikoutsatte bransjer med store arbeidsmiljøutfordringer og belastninger, og som i stor grad preges av tidlig utstøting gjennom sykefravær og uførepensjon (Meld. St. nr. 34, 2013). Demografiske utfordringer, som eldrebølge, krever imidlertid at flest mulig står i arbeid lengre (Meld. St. nr. 34, 2013). Dette er også nødvendig for å unngå den predikerte knappheten på lærere i den norske skolen (Cappelen, Gjefsen, Gjelsvik, Holm & Stølen, 2013). Den aldrende arbeidskraften tvinger arbeidsgivere og beslutningstakere til å tenke over hvordan arbeidskraften kan holdes frisk og produktiv

(Rongen, Robroek, Schaufeli & Burdorf, 2014). Det nordiske prosjektet, Positive factors at work (Christensen et al., 2008), fremhever at det er behov for å forske på forhold som fremmer motivasjon, velvære, langtidsfriskhet og god jobbutførelse.

Arbeidsmiljøutfordringene i undervisningssektoren trekkes frem i forskningsprosjektet «Skolen som arbeidsplass; trivsel, mestringsforventning, stress og utbrenthet» (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Rapporten peker på sentrale utfordringer ved skolen som arbeidsplass, og det vises til store belastninger knyttet til lærerrollen. Funnene viser til lærere som føler seg utslitte, høy grad av stress og utmattelse, arbeidsrelaterte helseproblemer og hyppige sykemeldinger, samt at et stort antall lærere velger førtidspensjonering eller går ned i stillingsandel (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ikke minst knyttes det i studien stor usikkerhet til jobbengasjementet hos en stor gruppe lærere. En relativt stor andel av lærerne rapporterer at de ikke opplever engasjement ukentlig. Mens en stor gruppe lærere bemerker at de sjelden eller aldri opplever engasjement. Dette innebærer et alvorlig problem både for den enkelte, men også for skolen. Den enkelte lærer mister engasjementet, overskuddet og troen på seg selv. Rapporten peker på at når engasjementet reduseres begynner mange lærere å dvele ved tanken på å finne annet arbeid og forlater yrket, førtidspensjonerer seg eller søker helt eller delvis uføretrygd (Skaalvik & Skaalvik, 2014). På bakgrunn av funnene konkluderes det med at det er sentralt å få kartlagt faktorer som fremmer eller begrenser lærernes engasjement (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Jobbengasjement er en positiv arbeidsrelatert tilstand som påvirkes av positive arbeidsmiljøfaktorer, og som i senere tid har fått mye oppmerksomhet (Schaufeli & Bakker, 2004). Jobbengasjement er ett av mange positive helsemål, definert som noe kvalitativt annet enn fravær av sykdom og helseplager, og kan benyttes i arbeidet for å skape helsefremmende arbeidsplasser (Torp, 2013). Med introduksjonen av begrepet jobbengasjement som en positiv motvekt til utbrenthet, utvides forståelsen vår av hvordan ulike aspekter av arbeidsmiljøet kan påvirke arbeidstakere (Richardsen & Martinussen, 2008).

Jobbengasjement som en positiv, arbeidsrelatert motivasjonsprosess, har betydning for opplevelsen av velvære blant arbeidstakere (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008) og henger sammen med helse (Bakken & Torp, 2012). Eksempelvis er det vist at jobbengasjement er negativt korrelert med mentale helseplager (Hallberg & Schaufeli, 2006). Engasjerte arbeidstakere erfarer flere positive følelser (Schaufeli, 2012), har mindre sykefravær, mer sosial atferd, føler seg mer forpliktet til organisasjonen og har sjeldnere

tanker om å forlate arbeidsplassen sammenlignet med ansatte som ikke føler seg engasjerte (Schaufeli, 2014). Engasjement knyttes også til en rekke viktige prestasjonsindikatorer (Macey & Schneider, 2008, Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014), noe som kan være årsaken til at interessen for tilstanden har økt også ved enkelte arbeidsplasser (Bakker, Albrecht & Leiter, 2011; Torp, 2013).

1.2 Egen erfaringsbakgrunn

Min egen interesse for studiens tema, jobbengasjement og helse hos lærere, har utgangspunkt i min erfaringsbakgrunn. Bakgrunnen min som sykepleier og lærer er først og fremst en viktig side ved motivasjonen for å forske på temaet. Mine erfaringer, utgjør sammen med faglige perspektiver og teoretisk grunnlag, min egen for forståelse (Malterud, 2013). Min rolle som sykepleier og lærer vil kunne påvirke studien. Valg som gjøres, refleksjoner og konklusjoner som trekkes vil kunne påvirkes. Min erfaringsbakgrunn vil derfor følgelig bli synliggjort.

Som utdannet sykepleier er jeg opptatt av å fremme helse og velvære, og forebygge sykdom. Min erfaring som sykepleier har gitt meg innsikt i og påvirket min forståelse av menneskets helse. Som sykepleier er jeg opptatt av en helhetsforståelse av mennesket, ved å se på mennesket bestående av fysiske, psykiske, åndelige og sosiale dimensjoner. Gjennom arbeid med alvorlig (fysisk) syke mennesker, har jeg erfart betydningen av de andre dimensjonene, og deres innflytelse på pasientens oppfattelse av egen helse. Som sykepleier har jeg også opplevd viktigheten av samspillet mellom mennesker og dets betydning for helse. Ikke bare samspillet mellom meg som sykepleier og pasienten, men også pasienter imellom. Mine erfaringer gjør derfor at jeg er opptatt av å se mennesket og omgivelsene som en helhet, som i stor grad kan påvirke hverandre.

Senere har jeg gjennom åtte års erfaring som lærer i den videregående skolen fått innsikt i ulike forhold ved lærerrollen, og skolen som arbeidssted. Jeg har selv erfart engasjement i jobben min som lærer, og opparbeidet en forståelse av at jobbengasjementet er viktig for hvordan jeg har det på jobb. Samtaler med kollegaer og egne erfaringer med jobbengasjement tilsier at mange ulike forhold i arbeidet som lærer kan påvirke engasjementet. Min forståelse av jobbengasjement preger min oppfattelse om at det er viktig at arbeidsplassene har kunnskaper om hvilke forhold som er av betydning for de ansattes jobbengasjement og helse, for at de kan legge til rette for slike forhold.

Min erfaringsbakgrunn er derfor en viktig side ved motivasjonen for å forske på temaet jobbengasjement hos lærere. Ved at jeg har kjennskap til miljøet som studeres kan jeg som forsker bedre forstå deltakernes situasjon. Malterud (2013) påpeker imidlertid at dette ikke må være med på å skape skylapper eller begrenset horisont. Faren er at jeg kan risikere å overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer (Thagaard, 2013). Et aktivt og bevisst forhold til min egen forforståelse, samt åpenhet for deltakernes erfaringer kan forebygge dette. Det er i så måte et poeng å sørge for å holde meg selv i bakgrunnen gjennom studien, men likevel ikke innbille meg at jeg som forsker er usynlig i mitt eget materiale (Malterud, 2013). I møte med deltakerne blir åpenhet for ulike perspektiver rundt tema viktig fra min side, samt anvendelse av detaljerte oppfølgingsspørsmål som kan fange deltakernes opplevelser nøyaktig.

Sammen med mine erfaringer, er også det teoretiske grunnlaget en viktig del av forforståelsen. Den teoretiske referanserammen er de brillene jeg har på når jeg leser mitt materiale, og er i så måte viktig å identifisere og gjøre rede for (Malterud, 2013).

1.3 Teoretisk grunnlag

Først defineres og beskrives helse og helsefremmende arbeidsplasser. Kunnskaper om den helsefremmende arbeidsplassen er viktig for forståelsen av hvordan arbeidsmiljøfaktorer kan påvirke både sykdoms- og helseprosesser. Videre defineres begrepet jobbengasjement. Jobbengasjement forklares så i lys av Jobbkraft – ressurs modellen (JD-R). En modell som søker å forklare både positive og negative aspekter ved arbeid og helse. JD-R modellen er viktig fordi den belyser ulike forhold som kan lede til jobbengasjement og helse. Videre trekkes The Conservation of Resources theory (COR) inn for å forklare jobbengasjement i forbindelse med JD-R modellen. Teorien er sentral for forståelsen av prosessene involvert i bevegelsen mot jobbengasjement og helse. Tilslutt belyses konseptet Opplevelse av sammenheng (OAS) og self-efficacy (mestringstro) som knyttes til jobbengasjement og forståelsen av hva som bringer helse.

1.3.1 Helse og Helsefremmende arbeidsplasser

Arbeid med å skape helsefremmende arbeidsplasser forutsetter en utvidet forståelse av helse (Torp, 2013). Ottawa Charteret (WHO, 1986) presenterer et helhetlig syn på helse og beskriver helse som en ressurs for hverdagslivet. Det er et positivt begrep knyttet til fysiske, sosiale og personlige ressurser (WHO, 1986). På arbeidsplassen kan ansattes helse betegnes som arbeidshelse. Arbeidshelse er ansattes helse som påvirkes av ulike arbeidsmiljøfaktorer

og den ansattes atferd. En styrkning av positive helsefaktorer på jobb vil bedre arbeidshelsen og bidra til en bedre folkehelse (STAMI, 2004). Arbeidshelse beskrives av WHO (1995) som verdifullt for både individet og samfunnet; «*Health at work and healthy work environments are among the most valuable assets of individuals, communities and countries. Occupational health is an important strategy not only to ensure the health of workers, but also to contribute positively to productivity, quality of products, work motivation, job satisfaction and thereby to the overall quality of life of individuals and society*». (WHO, Global Strategy on Occupational Health for All, s.2).

Ansattes helse kan styrkes gjennom helsefremmende tiltak på arbeidsplassene (STAMI, 2004). Helsefremming beskrives som prosessen med å sette folk i stand til å øke kontroll over og forbedre egen helse (Ottawa Charteret, 1986). Helsefremming handler om å adressere determinanter for helse, i stedet for å fokusere på individuelle risikofaktorer for helse (Kickbush, 2003). Det tradisjonelle HMS arbeidet har gjerne fokusert på sykdom og helseplager, mens helsefremmende arbeidsplasser handler om å ta utgangspunkt i det holistiske og positive synet på helse og helsefremming, og fokusere på faktorer som fremmer helse. Hvordan helse defineres påvirker praksis, og får betydning for hvordan helsefremmende arbeid utføres. Det er viktig at mennesker som skal bidra til å skape helsefremmende arbeidsplasser forstår at helse er noe mer enn fravær av sykdom og helseplager, og at dette trolig krever andre tilnærminger enn de som benyttes i tradisjonelt HMS arbeid (Torp, 2013).

Helsefremmende arbeidsplasser defineres i Luxembourgdeklarasjonen (1997) som "... *the combined efforts of employers, employees and society to improve the health and wellbeing of people at work*" (ENWHP, 2007, s.2). I dokumentet fremmes en forståelse av helsefremmende arbeidsplasser hvor forbedring av fysiske og organisatoriske arbeidsmiljøer, aktiv deltakelse og styrking av de ansattes faglige og personlige utvikling står sentralt.

I 2002 kom den norske oppfølgingen av Luxembourgdeklarasjonen, Lillestrømerklæringen. Erklæringen er et viktig grunnlagsdokument for helsefremmende arbeidsplasser i Norge. I dokumentet vises det til arbeidsplassen som helsefremmende når den utvikles gjennom deltakerstyrte prosesser og tar hensyn til den enkeltes behov, ressurser og potensial.

I Lillestrømerklæringen (2002) vises det til at helsefremmende arbeidsplasser kjennetegnes ved;

- lederskap som er tilstedeværende og tilretteleggende
- lederskap som fremmer romslighet, takhøyde og frihet til å tenke annerledes
- felles og synlig verdigrunnlag som skaper identitet og stolthet
- åpenhet for mangfold og våre menneskelige ulikheter
- at alle opplever mestring i arbeidet og eierskap til resultatene gjennom tilbakemeldinger fra kunder og brukere
- hensyn til hele mennesket med utgangspunkt i individuelle behov og livssituasjoner
- fysiske omgivelser som løfter oss, gjør oss glade og skaper arenaer å være sammen i
- mulighet for personlig og faglig utvikling og læring i arbeidet

For å oppnå helsefremmende arbeidsplasser må det helsefremmende arbeidet imidlertid integreres i den daglige virksomheten (Luxembourgdeklarasjonen, 1997). Det helsefremmende arbeidet skal ha noe med selve jobben som utføres å gjøre. Foss (2014) beskriver at utfordringene i selve jobben som utføres, skal kunne bidra til å fremme den enkelte ansattes personlige helse. Slinning og Haugen (2011) omtaler derfor helse på arbeidsplassen på denne måten: *«En helsefremmende arbeidsplass fremmer en tilstand av fysisk, relasjonell og mental mestring, ikke bare fravær av sykdom eller svekkelse»*.

Fokuset på sykdomsforebygging ved arbeidsplassene er fremdeles stort og neglisjerer perspektivene rundt helse og helsefremmende arbeidsplasser i Ottawacharteret og Luxembourgdeklarasjonen. Arbeidsplassene blir fortsatt benyttet som arena for å nå frem til menneskene, heller enn å forsøke å endre arbeidsplassene (Torp & Vinje, 2014). Grunnleggende og varige endringer i helse kan skapes ved å fokusere på å endre settingene mennesker lever i og påvirkes av (Torp, 2013). Arbeidsplassen er derfor identifisert som en viktig setting for helsefremmende arbeid (Chu, Breucker, Harris, Stitzel, Gan, Gu & Dwyer, 2000). Å fokusere på grunnleggende miljømessige determinanter for helse ved helsefremmende arbeidsplasser, fremfor endring av enkeltindividens atferd, betegnes som settingstilnærming (WHO, 1986). I denne sammenheng forstås gjerne settinger som fysisk avgrensede områder der mennesker med definerte roller omgås over tid, hvor settingen har en organisatorisk struktur (Nutbeam, 1998).

Forskning på helsefremmende arbeidsplasser i Norden viser til at svært få intervensjonsstudier benytter seg av settingstilnærming, men fokuserer hovedsakelig på livsstilsfaktorer som kosthold, røyking og fysisk aktivitet (Torp, Eklund & Thorpenberg, 2011). Dette er eksempler på gjennomføringer av helsefremmende aktiviteter i en setting, uten at det benyttes en

settingstilnærming. En reviewartikkel på helsefremmende arbeid på arbeidsplassen viser til at det å fokusere på enkeltindividers atferd har minimal effekt sammenlignet med tiltak som også retter seg mot organisasjonen og utformingen av arbeidet (Shain & Kramer, 2004). På en arbeidsplass innebærer settingstilnærming systemtenkning og utvikling, og forståelse for hvordan miljø – og organisatoriske faktorer på arbeid kan påvirke både sykdoms- og helseprosesser (Torp, 2013). Et bidrag i arbeidet med å skape helsefremmende arbeidsplasser er jobbengasjement.

1.3.2 Jobbengasjement som helsefremmende tilnærming

Jobbengasjement omhandler forholdet den ansatte har til sitt arbeid. Det er positivt relatert til andre jobbrelaterte begreper som jobbtillfredshet, jobbinvolvering og organisatorisk engasjement, men jobbengasjement argumenteres likevel å være et mer tydelig konsept som i sterkere grad er direkte knyttet til jobbutførelse (Schaufeli, 2014). Jobbengasjement knyttes spesifikt til arbeidet, og bestemmes i all hovedsak av ressurser som finnes på jobb. Det pekes derfor til som et relevant positivt helsemål (Torp, Grimsmo, Hagen, Duran & Gundbergsson, 2012). Som et positivt helsemål, kan jobbengasjement benyttes i arbeidet med å skape helsefremmende arbeidsplasser, og øke helse og trivsel for den enkelte (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014; Torp, 2013).

Jobbengasjement karakteriseres som en positiv, tilfredsstillende, arbeidsrelatert tilstand, kjennetegnet av vitalitet, entusiasme og evne til fordypelse i arbeidet (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002). Vitalitet karakteriseres av høyt energinivå og mental utholdenhet i arbeidet, hvor det utvises vilje til å investere betydelige krefter i ens arbeid og utholdenhet selv i møte med vanskeligheter. Entusiasme refererer til en sterk involvering i ens arbeid og følelse av inspirasjon, entusiasme og det å være betydningsfull. Absorpsjon, eller fordypelse i arbeidet, kjennetegnes ved å være fullt konsentrert og oppslukt i ens arbeid, hvor tiden går fort og det er vanskelig å rive seg løs fra arbeidsoppgavene (Gonzalez-Roma, Schaufeli, Bakker & Lloret, 2006).

Potensielle konsekvenser av engasjement relateres til positive jobb-relaterte holdninger, jobb prestasjoner, helse og velvære (Schaufeli, 2012). Engasjement knyttes til en rekke viktige prestasjonsindikatorer (Macey & Schneider, 2008, Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014). Engasjerte ansatte har et sterkt behov for å prestere, ønsker å mestre ferdigheter og ha høy standard på utførelse (Halbesleben, 2010). Videre har de høy mestringstro og har tro på at de kan imøtekomme krav på en god måte (Bakker & Leiter, 2010).

Jobbengasjement knyttes også til opplevelsen av velvære blant arbeidstakere (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008) og henger sammen med helse (Bakken & Torp, 2012). Engasjerte ansatte erfarer flere positive emosjoner enn ikke-engasjerte ansatte (Schaufeli & Van Rhenen, 2006) og har god mental helse (Schaufeli, 2012). Videre er det vist til negative korrelasjoner mellom jobbengasjement, utbrenthet og depressive symptomer (Hakanen & Schaufeli, 2012). Engasjement er relatert til god selv-rapportert helse (Bakker, Albrecht & Leiter, 2011). Arbeidstakere som er engasjerte har dessuten mindre sykefravær, mer sosial atferd, føler seg mer forpliktet til organisasjonen og har sjeldnere tanker om å forlate arbeidsplassen sammenlignet med ansatte som ikke føler seg engasjerte (Schaufeli, 2014). Rongen et al. (2014) viser til at jobbengasjement bidrar til arbeidsevne utover kjent helseatferd og jobbrelaterte karakteristikk.

Selv om jobbengasjement er en personlig opplevelse, vil det være forhold ved arbeidsplassen som har innvirkning på opplevelsen av engasjementet (Leiter & Bakker, 2010). I jobbkrav-ressurs modellen (JD-R) synliggjøres hvordan både positive og negative forhold kan innvirke på engasjement og helse (Schaufeli, 2014). Modellen vil derfor videre beskrives.

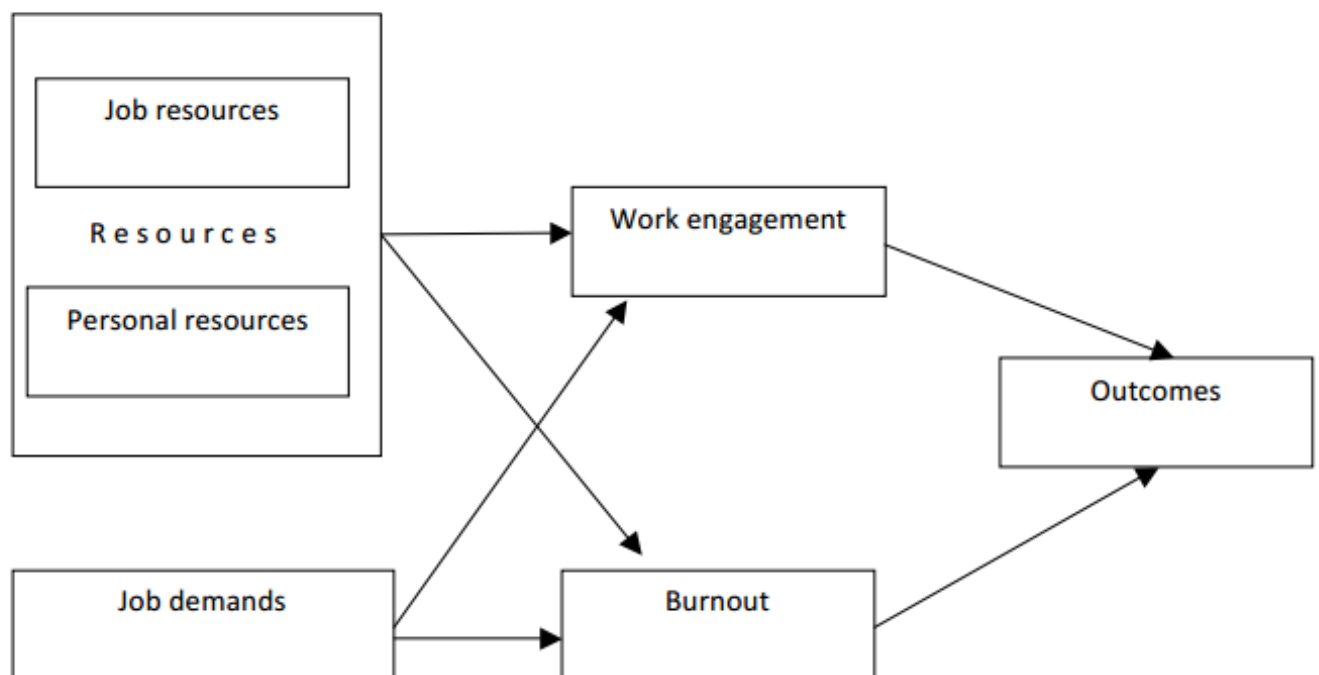
1.3.3 JD-R modellen

Jobbkra-ressurs modellen (JD-R) fokuserer både på de positive og negative indikatorene for ansattes velvære og helse (Bakker & Demerouti, 2007). Modellen som taler for at stress og motivasjon bør vurderes samtidig har økt i popularitet det siste tiåret (Bakker & Demerouti, 2014), og mange studier på jobbengasjement har benyttet JD-R modellen som rammeverk (Schaufeli, 2014). Noe av årsaken til dens popularitet kan ligge i at modellen ivaretar den moderne arbeidsplassen, dens kompleksitet og utfordringer. Arbeidsplasser i dag anses mer kompliserte når det gjelder funksjoner og nettverksstrukturer, hvor informasjonsteknologi er viktigere enn noen gang for å utføre en jobb. Det kognitive arbeidet har blitt viktige jobb-kra- karakteristikk relevant for mange jobber (Bakker & Demerouti, 2014). Det pekes på at arbeidsplassenes skiftende natur medfører andre arbeidsforhold, hvilket forutsetter andre tilnærminger enn hva tidligere modeller har ivaretatt. JD-R modellen hevdes å være fleksibel, da modellen kan anvendes i alle jobbmiljø, med ulike jobb karakteristikk (Bakker & Demerouti, 2014). I kjernen av JD-R modellen ligger antakelsen om at ethvert yrke har egne spesifikke risikofaktorer assosiert med stress (Bakker & Demerouti, 2007).

I JD-R modellen henvises det til to ulike, men likevel relaterte prosesser, en helsereduserende prosess og en motivasjonsprosess (Bakker & Demerouti, 2007), hvor prosessene utløses av

jobbkraft og jobbressurser (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014). Gjennom den helse-reducerende prosessen antas at jobbkraft tømmer av den ansattes mentale og fysiske ressurser, noe som kan lede til utbrenthet og eventuell dårlig helse. Gjennom motivasjonsprosessen antas at jobbressurser leder til jobbengasjement og organisatorisk engasjement. Dersom arbeidstakeren har tilstrekkelige jobbressurser i møte med jobbkraft, kan dette lede til jobbengasjement. Om arbeidstakeren derimot opplever for store krav i forhold til sine ressurser, kan dette imidlertid lede til stress og utbrenthet (Schaufeli & Bakker, 2004). Den helse-reducerende prosessen og motivasjonsprosess bekreftees i flere studier. Blant annet finner Hakanen, Bakker og Schaufeli (2006) igjen disse prosessene i en studie blant lærere i Finland. Studien viser til at jobbressurser er positivt relatert til engasjement og forpliktelse til organisasjonen, samt negativt relatert til utbrenthet.

Figur 1. Jobbkraft-ressurs modellen (JD-R)



Figuren er hentet fra Schaufeli (2014, s.17)

Modellen over viser de to prosessene utløst av jobbkraft og jobbressurser. Jobbkraft refererer til fysiske, psykiske, sosiale eller organisatoriske aspekter av jobben som krever vedvarende fysisk eller psykisk (kognitiv og emosjonell) innsats eller evner, og er derfor assosiert med en

viss fysisk og/eller psykisk kostnad. Eksempler er høyt arbeidspress, ugunstige fysiske miljøer og emosjonelt krevende interaksjoner med klienter (Bakker & Demerouti, 2007). I sin studie på jobbengasjement og utbrenthet blant lærere inkluderte Hakanen, Bakker og Schaufeli (2006) blant annet tre jobbkrav identifisert som årsaker til psykologisk press blant lærere; forstyrrende elev-atferd, arbeidsoverbelastning og dårlig fysisk arbeidsmiljø.

Det er imidlertid ikke slik at alle jobbkrav nødvendigvis oppleves som negative. For eksempel kan komplekse arbeidsoppgaver erfares som utfordringer som skal forseres, og er i så måte relatert til jobbengasjement (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014). Det er vist at enkelte typer krav («hindrance demands») er sterkt negativt assosiert med engasjement mens andre typer krav («challenging demands») viser positive sammenhenger (Crawford, LePine & Rich, 2010). Det viser seg at høye krav kan virke positivt på jobbengasjementet, forutsatt tilgang på gode ressurser (Torp & Vinje, 2014). I møtet med høye krav er derfor tilgang på gode ressurser viktige for opplevelsen av kravet som negativt eller positivt. Jobbkrav som er stressende, men som appellerer til ansattes nysgjerrighet, kompetanse og grundighet, kan fremme engasjement. Eksempler på slike jobbutfordringer kan være ansvar på jobb, arbeidsmengde, kognitive krav og tidsfrister (Crawford, LePine & Rich, 2010).

Jobbressurser omhandler fysiske, psykiske, sosiale eller organisatoriske aspekter av jobben som gjør det mulig å nå mål, redusere jobbkrav og stimulere til personlig vekst, læring og utvikling. I følge JD-R modellen har jobbressurser motivasjonspotensiale og kan lede til høyt jobbengasjement, lave nivåer av kynisme og gode prestasjoner. Jobbressurser kan være lokalisert i organisasjonen som helhet i form av jobbsikkerhet, lønn og karriere. Eller i organiseringen av arbeidet i form av rolleklarhet og deltakelse i beslutninger eller i arbeidsoppgaver. Ressurser kan også være lokalisert i det mellommenneskelige og sosiale relasjoner, som støtte fra kollegaer og jobbklima (Bakker & Demerouti, 2007). Eksempler på jobbressurser er autonomi, sosial støtte fra kollegaer, tilbakemeldinger, variasjon i arbeidsoppgaver og deres viktighetsgrad, læringsmuligheter, myndiggjøring og integritet, gode relasjoner til ledelse og transformativt lederskap (Bakker & Demerouti, 2007). I sin studie på jobbengasjement og utbrenthet blant lærere inkluderte Hakanen, Bakker og Schaufeli (2006) fem jobbressurser identifisert som motivatorer for enten forpliktelse eller engasjement hos lærere; jobbkontroll, tilgang til informasjon, støtte fra overordnet, innovativt skolemiljø og sosialt klima.

Personlige ressurser kan også bidra til måloppnåelse og personlig vekst, og er bidrag til den motivasjonelle prosessen. Slike ressurser kan være optimisme eller mestringsforventning. Personlige ressurser kan virke inn på opplevelsen av velvære, og kan i tillegg virke som buffer på negative effekter av jobbkrav (Schaufeli & Taris, 2009).

Jobbressurser er viktige predikatorer for jobbengasjement (Schaufeli & Bakker, 2004). Ressurser synes å ha større påvirkning på engasjement enn krav har (Richardsen & Martinussen, 2008; Bakken & Torp, 2012). Studier viser at jobbressurser som autonomi, variasjon i arbeidsoppgaver, viktigheten av arbeidsoppgavene, tilbakemeldinger, sosial støtte fra kollegaer, gode relasjoner til leder og en transformativ ledelse er bekreftet å være ressurser som spesifikt leder til jobbengasjement (Christian, Garza & Slaughter, 2011). Dette gjelder også innflytelse, ansvar, rettferdighet og utfordringer (Schaufeli & Bakker, 2004).

En studie utført blant den generelle yrkesaktive befolkningen i Norge, viste at jobbressursene kontroll og sosial støtte korrelerte positivt med jobbengasjement (Torp, Grimsmo, Hagen, Duran & Gudbergsson, 2012). Hvilke jobbressurser som har størst betydning for jobbengasjementet kan imidlertid variere mellom de ulike yrkene (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001). Studier på jobbengasjement blant ulike yrkesgrupper i Norge viser at enkelte grupper skårer høyere på engasjement enn andre (Richardsen og Martinussen, 2008). Innstrand et al. (2016) viser til at yrkene sannsynligvis har ulike ressurser tilgjengelige og at de tilgjengelige ressursene også har ulik verdi i de forskjellige yrkene.

JD-R modellen er et deskriptivt rammeverk, heller enn forklarende rammeverk. For å forstå de underliggende mekanismene som er involvert i sammenhengen mellom jobbengasjement og krav, ressurser og utfall er det nødvendig med andre teorier. En underliggende antakelse for motivasjonsprosessen er at ressurser og jobbengasjement styrker hverandre gjensidig i såkalte «gain spirals» (Torp, 2013). Dette knyttes til Conservation of Resources Theory (COR), som har blitt benyttet til å forklare jobbengasjement i forbindelse med JD-R modellen.

1.3.4 COR teori

The Conservation of Resources theory (COR; Hobfoll, 1989) er en motivasjonsteori som først og fremst hviler på det grunnleggende prinsippet om at mennesket søker å oppnå, øke og beskytte det de verdsetter, betegnet som ressurser (Hobfoll, 1989). COR teorien anser engasjement for å være overskudd av ressurser, mens utbrenthet er uttømming av ressurser (Hobfoll & Shirom, 2001).

Ressurser defineres som "...those objects, personal characteristics, conditions, or energies that are valued by the individual or that serve as a means for attainment of these objects, personal characteristics, conditions, or energies" (Hobfoll, 1989, p. 516). Ressurser kan eksempelvis være objekter (eks hus), relasjoner/roller (eks sosiale nettverk, foreldrerollen), personlige ressurser (egenskaper og ferdigheter) og energiressurser. Åpenbare ressurser som helse, familie og ressurser knyttet til overlevelse står mest sentralt, mens ressurser som selvfølelse, mestringstro og optimisme er nøkkel til ressursforvaltning og vedlikehold (Gorgievski & Hobfoll, 2008). Jobbressurser er i så måte viktige i seg selv, eller fordi de er midler til å oppnå eller beskytte andre verdifulle ressurser. Definisjonen av ressurser er noe diskutert og kan være noe uklar. Halsleben, Neveu, Paustian-Underdahl og Westman (2014) argumenterer for en mer målorientert definisjon, for lettere å kunne forstå de grunnleggende egenskapene til ressursene innenfor rammen av COR teorien. De definerer derfor ressurser som noe den enkelte oppfatter som hjelp til å oppnå hans eller hennes mål.

Det første prinsippet for COR teorien er «The Primacy of Resource Loss», hvor det antas at reelle eller forventede tap av ressurser har sterkere motivasjons kraft enn forventet gevinst av ressurser. Ressurstap ledsages vanligvis av negative følelser, nedsatt psykisk velvære og til slutt svekket mental og fysisk helse. I lys av prosesser som leder til engasjement, vil forventede eller reelle tap av ressurser innebære hemmende virkning på prosessen mot engasjement. For å fremme engasjement anses derfor forebygging av tap av ressurser som avgjørende. Videre foreslår COR teorien gjennom sitt andre prinsipp at mennesker må investere ressurser for å beskytte mot tap av ressurser, komme seg etter tap og for å anskaffe ressurser. Her antas at de med flere ressurser er mindre sårbare for ressurs-tap og mer kapabel i å iscenesette gevinst av ressurser. Motsatt, vil de med færre ressurser, være mere utsatt for tap av og i mindre stand til å skaffe ressurser. I lys av jobbengasjement antas det at mennesker som innehar rikelig med personlige ressurser eller som kommer fra ressursrike sosiale grupper, settinger eller miljøer, som eksempelvis en arbeidsplass, vil være i bedre stand til å opprettholde jobbengasjement enn de som selv mangler ressurser eller som kommer fra miljøer med lite ressurser. Det tredje prinsippet for COR teorien vektlegger «Loss and Gain Spirals». For jobbengasjement foreslås det i COR teorien at gevinst-sykluser bygger på seg selv, hvor mennesker som skaffer ressurser erfarer positiv helse og velvære, og er derfor mer kapabel til videre å investere ressurser for å opprettholde, forbedre og øke farten i prosessen mot engasjement (Gorgievski & Hobfoll, 2008).

1.3.5 Opplevelse av sammenheng

Et begrep som gir viktige bidrag i forståelsen av hva som bringer helse, er Sense of Coherence (SOC) eller Opplevelse av Sammenheng (OAS) på norsk. OAS beskrives som en global orientering mot å se livet som begripelig, håndterbart og meningsfylt eller sammenhengende (Lindstrøm & Eriksson, 2010). Begrepet har utspring i Antonovskys (1987) teoretiske perspektiv salutogenese. Begrepet innebærer en forståelse av helse som holistisk og bevegelig på en tenkt helselinje med ytterpunktene god helse – uhelse (Lindstrøm & Eriksson, 2005). Til grunn for denne forståelsen lå Antonovskys ønske om å fokusere mere på hva som skaper helse, enn hva som er årsaker til sykdom og det klassiske fokuset på risiko, dårlig helse og sykdom (Lindstrøm & Eriksson, 2005).

I utgangspunktet er Antonovskys teori et stressorientert konsept, hvor stress anses som en naturlig del av livet. Ulike stressorer kan forstyrre menneskets posisjon, hvor menneskene må leve livet med dets uforutsigbarhet. En del av det salutogene rammeverket er menneskets evne til å takle usikkerhet og kaos. Evnen til å forstå, håndtere og finne mening i møte med livets utfordringer knyttes til opplevelsen av sammenheng. OAS innebærer således måter å tenke og handle på, med en indre tillit som leder mennesket til å identifisere og benytte de ressursene de har til rådighet (Lindstrøm & Eriksson, 2005).

Elementene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet, er hovedkomponentene i OAS. Her refererer begripelighet til i hvilken grad et menneske oppfatter at stimuli det presenteres for gir mening (Lindstrøm & Eriksson, 2005). Dette innebærer blant annet å ha kunnskap om verden i en større kontekst, og se seg selv i relasjon til helheten. I arbeidslivet vil det kunne bestå i å se sammenhengen mellom ulike deler av organisasjonen, samt finne sin plass og funksjon i den større helheten (Hanson, 2007).

Håndterbarhet handler om i hvilken grad mennesket oppfatter å ha ressurser til rådighet som er tilstrekkelige i møte med krav som stilles (Lindstrøm & Eriksson, 2005). I arbeidslivet er dette gjerne relatert til profesjonelle og erfaringsbaserte ferdigheter (Hanson, 2007). OAS vil styrkes når den ansatte opplever arbeidserfaringer som står i forhold til dens evner og ressurser. Mens manglende krav til bruk av ressurser eller kompetanse kan medføre at den ansatte ikke opplever arbeidsplassen som håndterbar (Antonovsky, 2012).

Meningsfullhet, som er motivasjonskomponenten i OAS, refererer til i hvilken grad mennesket føler at livet gir mening rent følelsesmessig. Begrepet rommer perspektivet om at

problemer eller krav er verdt å investere energi i, verdt forpliktelse og engasjement, og sett på som utfordringer snarere enn byrder (Antonovsky, 2012; Lindstrøm & Eriksson, 2005). Motivasjonen øker gjerne i takt med opplevelsen av en meningsfull situasjon. Hanson (2007) viser til at manglende meningsfullhet kan på en arbeidsplass gi en destruktiv situasjon. Situasjonen kan bestå i at den ansatte ikke har energi til å involvere seg i arbeidet og kan etterhvert oppleve dårlig helse. Videre er den sosiale verdsettingen viktig for en meningsfull arbeidssituasjon. OAS knyttet til arbeidssituasjon påvirkes av om samfunnet verdsetter virksomheten, og at arbeidet en utfører er viktig (Antonovsky, 2012). OAS knyttes også til jobbenngasjement. Jobbressurser synes å predikere OAS og OAS predikerer i sin tur jobbenngasjement. Det fremheves at det å skaffe ansatte ressursrike arbeidsmiljøer vil hjelpe til å bygge deres OAS (Vogt, Hakanen, Gregor & Bauer, 2016).

1.3.6 Mestringsforventning

Høy mestringsforventning og troen på at de kan imøtekomme krav på en god måte, kjennetegner den engasjerte ansatte (Bakker & Leiter, 2010). Mestring dreier seg om på hvilken måte personer takler stressende livsbetingelser på (Lazarus, 2006). Å mestre kan defineres som en prosess og er ”*constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person*” (Lazarus & Folkman, 1984, s.141). Grunnleggeren av sosialkognitiv teori, Albert Bandura, fremhever den subjektive opplevelsen av egne ferdigheter som betydningsfull for tilliten til egen mestring. Mestringstro omhandler derfor den oppfatning vi har av våre egne evner eller muligheter til å utføre en handling (Bandura, 1997). Denne troen kan utvikles og forandres, og vil øke når personen opplever å mestre oppgaver som krever utholdenhet (Rustøen & Wahl, 2008).

Egne erfaringer er den viktigste kilden til mestringsforventning (Bandura, 1997).

Mestringsforventning kan eksempelvis variere med hvilke oppgaver et menneske blir bedt om å løse, hvilke hjelpemidler som stilles til rådighet, tiden på arbeidsoppgavene, ulike arbeidsforhold og situasjonen mennesket står ovenfor. Det å bli stående i en situasjon hvor det ikke oppleves mestring vil svekke forventningene om å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En nøkkelfaktor for menneskers tro på evnen til å gjøre det som skal til for å oppnå ønsket resultat er selvtillit. Faktorer som er funnet å påvirke selvtilliten er tidligere erfaringer, observasjon av andres atferd, oppmuntring fra andre og engasjement (Bandura, 1997). I følge

COR teorien er mestringsforventning er nøkkel til både ressursforvaltning og vedlikehold av ressurser (Gorgievski & Hobfoll, 2008).

1.4 Utledning til problemstilling

Min egen forforståelse og kunnskap om eksisterende forskning er en del av synliggjøringen av utledningsprosessen mot problemstillingen i studien. Eksisterende forskning på jobbengasjement og hvilke faktorer som kan lede til engasjement, er overveiende av kvantitativ art. Schaufeli (2012) oppfordrer til flere kvalitative studier av fenomenet jobbengasjement, og påpeker at kvalitative studier vil gi annen og etterspurt kunnskap. Blant annet understrekes viktigheten av å undersøke vår nåværende forståelse av begrepet. Forståelse av fenomenet jobbengasjement og kunnskaper om måter å fremme det på, vil innebære gode muligheter for positiv påvirkning på mange mennesker. Kunnskap om hva som fremmer engasjement vil i så måte kunne skape helsefremmende arbeidsplasser og øke trivsel og helse for de ansatte (Innstrand et.al., 2016).

Jobbengasjement i ulike yrkesgrupper er også undersøkt i kvantitative studier (Innstrand, et.al., 2016; Richardsen & Martinussen, 2008). Forskjeller i jobbengasjement mellom yrkesgrupper identifiseres og trekkes frem, samtidig som dette bringer frem nye viktige perspektiver (Richardsen & Martinussen, 2008). Richardsen og Martinussen (2008) konkluderer med at det ikke er sikkert at det er de samme faktorene som fører til engasjement i de ulike yrkesgruppene. De poengterer at det er vanskelig å finne ut av dette gjennom en kvantitativ studie hvor de samme jobbressursene måles hos alle de syv yrkesgruppene. Innstrand et.al (2016) viser til at det er sannsynlig at arbeidsmiljøfaktorer tilbudt og faktorer som er betydningsfulle for de ulike yrkesgruppene er ulike. Dette bekreftes i studien til Demerouti et.al. (2001), som finner at det er forskjell mellom yrker som omsorgsyrker, industriarbeidere og transportarbeidere, når det gjelder hvilke faktorer som har størst betydning for jobbengasjementet. Det er sannsynlig at dette også vil gjelde for andre yrkesgrupper (Demerouti et al., 2001). Det oppfordres til å vurdere jobbengasjement mer i sammenheng med de enkelte yrkene, og deres yrkesspesifikke forhold (Richardsen & Martinussen, 2008). Hakanen, Bakker og Schaufeli (2006) fremhever blant annet viktigheten av studier som kan fange de positive sidene ved læreryrket, som undervisningen og samspillet med elevene. Dette for å videre kunne utforske den motiverende prosessen rundt engasjement og trivsel hos lærere.

Arbeid for å fremme jobbengasjement og helse hos lærere forutsetter kunnskaper om hva det er i lærernes arbeid som har betydning for deres jobbengasjement og helse. Med bakgrunn i ovenstående er følgende problemstilling utledet;

«Hvilke forhold opplever lærere som betydningsfulle for deres jobbengasjement og helse?».

Aktuelle underspørsmål i studien; *Hvordan oppleves og forstås jobbengasjement av lærerne? Hvilke forhold er betydningsfulle for jobbengasjementet? På hvilken måte opplever lærerne at deres jobbengasjement har betydning for deres helse?*

2.0 METODISK TILNÆRMING

I denne studien ble den kvalitative metoden semistrukturert forskningsintervju benyttet. Metoden ble valgt på grunnlag av studiens formål som er å bidra til forståelse for jobbengasjement og helse hos lærere, ut i fra deres eget perspektiv. Utgangspunktet er lærernes egne opplevelser med forhold som er av betydning for jobbengasjement og helse. Kvalitative tilnæringer gir grunnlag for en forståelse av sosiale fenomener, gjennom å vektlegge mening, forståelse og betydning (Thagaard, 2013). Utgangspunktet for den forståelsen jeg som forsker utvikler i løpet av forskningsprosessen ligger i den vitenskapelige forankringen og fortolkningsrammen (Thagaard, 2013).

2.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag og metode

Grunnlaget for kunnskapsforståelsen i studien beror på en fenomenologisk tilnærming (Thagaard, 2013). Det fenomenologiske vitenskapssynet omhandler forståelse av fenomener på grunnlag av perspektivene til de vi studerer (Creswell, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). Tilnærmingen anvendes i studien som måte å forstå og tilnærme seg lærernes kunnskap på. Kunnskap forstås som noe som eksisterer i deres bevissthet, og oppmerksomheten rettes derfor mot verden slik den erfares av lærerne (Thornquist, 2003). Fenomenologien bygger i så måte på den underliggende antakelsen om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2012).

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere mening eller essens i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013). I studien søkes kunnskap om forhold som kommer til uttrykk når lærerne beskriver sine

opplevelser og erfaringer knyttet til jobbengasjement og helse. De trekkene som er felles ved lærernes erfaringer i studien vil så beskrives. Det er deltakernes felles erfaringer som gir grunnlag for utviklingen av en generell forståelse av fenomenet jobbengasjement og helse hos lærerne (Thagaard, 2013).

Fenomenologien har vært relevant for avklaring av forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet, gjennom å innsnevre intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden. Livsverden er verden slik vi møter den i dagliglivet og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse. Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet fås tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen (Kvale & Brinkmann, 2012). I studien er det lærernes livsverden og opplevelser som skal komme til syne. Ved tilnærming til lærernes livsverden må jeg som forsker være bevisst min egen forforståelse, som forsøkt synliggjort innledningsvis i kapittel 1. Forsøk på å sette mine egne forestillinger til side vil forsøkes, samtidig som jeg erkjenner at jeg ikke fullt ut vil være i stand til å frigjøre meg helt fra dem (Malterud, 2013). Min egen refleksjon over hvordan dette kan påvirke forskningsprosessen er nødvendig, og er forsøkt synliggjort både innledningsvis og i diskusjon.

2.1.1 Semistrukturert intervju

Semistrukturert intervju ble benyttet for å forstå fenomenene jobbengasjement og helse ut i fra lærernes egne perspektiver. Samtalen er sentral når det gjelder å avdekke lærernes opplevelser og få frem betydningen av deres erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2012). Forskningsintervjuet anses som en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess, hvor kunnskap produseres i samspillet mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2013). Jeg som forsker må være oppmerksom på den mellommenneskelige dynamikken i samspillet i intervjuet.

Ved bruk av semistrukturerte intervju er det mulig å få fyldige beskrivelser av lærernes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2012). I studien ble det lagt opp til en semistrukturert intervjuguide med tre hovedtema (Vedlegg 4) (Kvale & Brinkmann, 2012). Tidligere forskning om temaet jobbengasjement og helse, var bakgrunnen for de overordnede temaene i intervjuguiden. Hvert av temaene hadde noen hovedspørsmål. Spørsmålene ble utarbeidet med tanke på at de skulle ivareta informantenes perspektiver. De ble derfor utformet for å skape åpenhet for informantenes opplevelser og beskrivelser. Det ble lagt vekt på åpne spørsmål, knyttet til beskrivelser og fortellinger, som lot informasjonen fra deltakerne lede

veien innenfor temaet i studien. Å få fatt på beskrivelser av situasjoner knyttet til engasjement og helse, er sentralt for å få frem betydningen av lærerens erfaringer. Det var også viktig at spørsmålene skulle være enkle og frie for akademisk sjargong, for å skape fortrolighet mellom meg som forsker og informantene i situasjonen (Kvale og Brinkmann, 2012).

Hvert av temaene hadde også mulige oppfølgingsspørsmål. Noen oppfølgingsspørsmål ble utformet på forhånd, mens andre først ble aktuelle underveis i intervjuene. Gjennom oppfølgingsspørsmålene er det mulig å oppnå nøyaktige og nyanserte beskrivelser. Oppfølgingsspørsmålene ble noe ulike i de forskjellige intervjuene på grunn av ny innsikt underveis, samt at informasjonen deltakerne kommer med ikke gjorde det nødvendig å stille helt like oppfølgingsspørsmål til alle. Utformingen av intervjuguiden på denne måten muliggjør endringer i rekkefølgen av spørsmålene og oppfølging av uttalelser ved behov, noe som gjør metoden fleksibel.

2.2 Utvalg

I henhold til utforskning av fenomenet jobbengasjement og helse hos lærere, ble skolen raskt identifisert som mulig sted å finne deltakere. I skolen antok jeg å finne deltakere med de aktuelle erfaringene som kunne belyse problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2009; Creswell, 2007). Den videregående skolen ble så valgt ut som rekrutteringssted, av ulike årsaker. Egen kjennskap til den videregående skolen og utdanningssystemet ville gjøre det lettere å oppnå forståelse for deltakernes situasjoner. Samtidig forelå det noe forskning på jobbengasjement i grunnskolen (Skaalvik & Skaalvik, 2014), og det var interessant å se hvordan fenomenet ville fortone seg blant lærere i den videregående skolen.

For å gjøre studier i dybden velges gjerne informasjonsrike case (Patton, 2002). Dette kan gjennomføres etter ulike strategier. For å fange og beskrive oppgavens fenomen tok jeg i studien utgangspunkt i maksimal variasjon i utvalget når det gjaldt kjønn, alder, arbeidssted, fartstid som lærer og faglærerbakgrunn (Patton, 2002; Creswell, 2007). Ønsket var å studere fenomenet jobbengasjement og helse hos lærere som ellers hadde antatt store forskjeller.

Variasjon i utvalget ville gi mulighet til å beskrive flest mulig nyanser av fenomenet (Malterud, 2013). For å ikke begrense utvalget til en skole valgte jeg å rekruttere informanter til studien via e-post til postmottakene ved alle de videregående skolene i et fylke. I e-posten lå invitasjon til deltakelse i studien, med informasjon om studien (Vedlegg 2). Skolene ble i mail spurt om bistand til videreformidling av invitasjonen ut til alle skolens lærere. Alle skolene responderte positivt på henvendelsen og invitasjonen ble sendt ut på alle skolene, til

skolenes lærere. På denne måten antok jeg at jeg ville finne informanter etter maksimal variasjon i utvalget. I invitasjonen ble det henvist til at lærere som var interesserte i å delta kunne ta kontakt med meg som forsker. Kontakten kunne skje via mail eller telefon. De fleste lærerne som var interesserte i å delta tok direkte kontakt med meg via mail, noen per telefon. Intervjuene ble gjennomført etter hvert som deltakerne meldte sin interesse for å delta. Deltakerne oppga informasjon om seg selv angående kjønn, alder, arbeidssted, fartstid som lærer og faglærerbakgrunn ved første kontakt. På denne måten kunne aktuelle deltakere bli valgt i henhold til variasjon i utvalget. Utvalget besto til slutt av seks lærere fra tre ulike skoler.

2.3.1 Materiale

Materialet i studien består av data fra seks lærere som valgte å delta i studien, og som var aktuelle. Av de seks var fire kvinner og to menn. Deltakerne var i alderen 30 til 63 år, og kom fra ulike arbeidsteder. Noen arbeidet på små skoler, andre på store skoler, mens noen arbeidet ved flere skoler. Deltakerne hadde ulike fagbakgrunner og utdanning. Lærerne hadde arbeidet i skolen i alt fra ett år til tjue år.

I kvalitative studier, som ved semistrukturert intervju, vil antall informanter variere med hva studien er ute etter. Antallet må avgjøres i hvert enkelt tilfelle og bør være slik at det støtter formålet med studien (Patton, 2002). I forhold til antall informanter anbefaler Malterud (2013) å ikke bestemme antall enheter på forhånd, men heller følge en forskningsstrategi med trinnvis rekruttering og analyse. I studien ble antallet informanter ikke forhåndsbestemt, men heller vurdert underveis gjennom å støtte meg til Malterud, Siersma og Guassoras (2015) konsept «*information power*». «*Information power*» indikerer at jo mer informasjon utvalget holder, jo færre informanter trengs. Størrelsen på et utvalg basert på konseptet er relatert til flere momenter, som blant annet spesifikke erfaringer, etablert teori, og kvaliteten på dialogen. En studie vil behøve færre deltakere om utvalget holder informanter med spesifikke erfaringer. Spesifikke erfaringer handler om at lærerne som informanter har de egenskaper som er nødvendige for studiens formål. I studiens anses lærerne selv å være egnet til å belyse forhold som er viktige for nettopp denne yrkesgruppen. Videre vil studier som benytter etablert teori for planlegging og analyser trenge færre deltakere enn studier basert på begrensede teoretiske perspektiver. I studien benyttes etablerte teorier hvilket i så måte kan redusere behovet for informanter. Studiens benyttede modeller og teorier blant annet angående forhold som leder til jobbengasjement og helse vil kunne bidra til å forklare

relasjoner mellom ulike aspekter av de empiriske data. Dette bidrar til forbedret «*information power*» i studien. Kvaliteten på dialogen i forskningsintervjuet er også av betydning. En studie med sterk og tydelig kommunikasjon mellom forsker og deltaker krever færre informanter enn studier hvor dialogen er ufokusert. Dette henger sammen med forskerens kvalifikasjoner og hvordan deltakerne uttrykker seg. Forskerens kvalifikasjoner omhandler i tillegg til intervjukunnskaper, bakgrunnskunnskaper om tema. I studien har jeg som forsker noe bakgrunnskunnskaper om tema på forhånd, i kraft av å selv være lærer. Det vil ikke være mitt første møte med yrkesgruppen eller typen arbeidssted, og vil lettere kunne tilnærme meg deltakernes erfaringer. I følge Malterud, Siersma og Guassoras (2015) er dette relatert til styrket «*information power*». Hvordan deltakerne uttrykker seg er på forhånd vanskelig å forutsi, og noe som må vurderes underveis. Opplevelsen var at de fleste deltakerne hadde mye informasjon å bidra med, var interesserte i temaet og hadde erfaringer knyttet til temaet som de ønsket å belyse. På bakgrunn av å ha fulgt Malteruds (2013) anbefaling om trinnvis rekruttering og analyse, samt vurdert «*information power*» (Malterud, Siersma & Guassoras, 2015) slik som belyst over, vurderte jeg tilstrekkelig utvalg i studien da det sjette intervjuet var gjennomført.

2.4 Gjennomføring av undersøkelsen

Gjennomføring av intervjuene ble gjort når det passet for deltakerne, på det stedet de selv måtte ønske. Alle deltakerne valgte å gjennomføre intervjuet på dagtid, på jobb. Noen deltakere plukket ut egnet rom på arbeidsplassen selv, mens andre steder foreslo jeg rom og deltakerne godkjente valget. Valg av rom var viktig med tanke på å unngå avbrytelser og gjerne skjermet fra forstyrrelser. Det var ulike møterom som ble benyttet, og intervjuene forløp uavbrutt. Det er nødvendig å iscenesette intervjuene slik at deltakerne er trygge og snakker så fritt som mulig, dette av hensyn til kvaliteten i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009). Direkte kontakt mellom meg som forsker og deltakerne, bidro til at ingen andre ved arbeidsplassene hadde kunnskaper om gjennomføringen av intervjuene. Dette er av betydning for unngå eventuell gjenkjennelse i det ferdige resultatet. Det ble satt av en time til hvert intervju, som skulle være tilstrekkelig i forhold til spørsmål og dialog over tema.

På forhånd ble det gjennomført et testintervju med en lærer. Dette ble gjort for å teste ut intervjuguiden, rollen som intervjuer og opptaksutstyret (Kvale & Brinkmann, 2009). For meg som uerfaren forsker var dette viktig, og bidro til nyttig erfaring knyttet til det å gjennomføre et forskningsintervju med spesifikke spørsmål, opprette en dialog over tema og samspill med

deltakeren. Erfaringen bidro eksempelvis med oppmerksomhet på relevante underspørsmål i intervjuguiden.

Innledningen av intervjuet ble benyttet til en definerings av situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette innebar å gjenta at formålet med intervjuet var innhenting av materiale til helsevitenskapelig masteroppgave med ønske om å undersøke forhold rundt læreres jobbengasjement og helse. Eventuelle spørsmål informantene hadde ble avklart, og informasjon rundt benyttelse av lydopptaker ble gitt. Avklaring rundt at det ble gitt informasjon når båndopptaker ble skrudd av og på, samt at opplysninger og informasjon ville bli behandlet konfidensielt og opptak slettet ved prosjektets slutt.

Ved oppstart ble det også gitt informasjon om min egen rolle og bakgrunn som masterstudent og lærer. Dette for å belyse egne interesser for temaet og etablere god kontakt (Kvale & Brinkmann, 2009). Thagaard (2013) bemerker at relasjonen forskeren har til informantene vil kunne påvirke resultatene av undersøkelsen og det er derfor av betydning å skape en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen. Oppriktighet om egen bakgrunn som lærer ble i utgangspunktet ansett som mulighet til å skape en tillitsfull atmosfære. Når undersøkelsen foregår innenfor et miljø jeg som forsker kjenner godt i utgangspunktet, kan dette også redusere den sosiale avstanden mellom meg som forsker og deltakerne (Thagaard, 2013). Samtidig ble det knyttet noe usikkerhet til om nærhet til miljøet også kunne skape avstand i form av at deltakerne ikke følte de kunne dele av alle erfaringer, da jeg kunne bli ansett som «kollega» istedenfor masterstudent. Å dele informasjon med en «utenforstående» kan i noen tilfeller anses som enklere. Studiens lite sensitive problemstilling tatt i betraktning, samt ønsket om oppriktighet avgjorde at informasjon om eget yrke ble gitt. Slik jeg erfarte det var deltakerne villige til å dele av alle slags erfaringer og tanker rundt temaet, og stemningen under alle intervjuene ble oppfattet som avslappet.

Videre ble samtykkeerklæring underskrevet på papir av deltakerne (Vedlegg 3). Det ble så gjort klart at båndopptaker ble satt på, og intervjuet startet. Opptakeren ble plassert litt til side for ikke å ta fokus vekk fra dialogen i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Notatark ble imidlertid benyttet underveis for å kunne notere stikkord, tema, kroppsspråk eller spørsmål som dukket opp i eget hode. Notatene erfartes nyttig for å holde tråden gjennom intervjuene. Intervjuene tok utgangspunkt i intervjuguiden, som startet med å oppfordre deltakerne til å beskrive tanker knyttet til jobbengasjement og fortellinger om situasjoner knyttet til dette. Deltakernes erfaringer var i fokus, og forsøk på å sette egen forforståelse i bakgrunnen ble

forsøkt. Underveis ble det tilstrebet å lytte oppmerksomt og vise interesse og forståelse for deltakernes informasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Spørsmålene i intervjuguiden var utformet åpne og utforskende, hvilket ga informantene mulighet til å fortelle fritt om temaet og utdype situasjoner. Avhengig av informasjonen fra deltakerne ble oppfølgingsspørsmål aktuelle. Det ble stilt oppfølgingsspørsmål hos alle, men hvilke varierte med informasjonen som ble delt. Oppfølgingsspørsmålene som tok utgangspunkt i informasjonen til deltakerne kunne bidra til rikholdige beskrivelser og mangfold i materialet.

Intervjuene ble avsluttet med en avrunding gjennom å presisere at alle spørsmål var stilt, men at deltakeren hadde mulighet til å fortelle mer eller spørre om noe før opptaker eventuelt ble avslått.

2.5 Transkribering

Etter hvert intervju ble lydopptakene transkribert av meg, så raskt som mulig samme dag. Når intervjusamtalene struktureres i tekstform blir de bedre egnet for analyse, samtidig krever konstruksjonene underveis en rekke vurderinger og beslutninger. Intervjuene ble i transkripsjonen omformet til en mer formell skriftlig stil på bokmål, for å gi en mer lettlest utgave av deltakernes historier. Navn på arbeidsplasser ble utelatt, og intervjuene lagret med koder for å bevare anonymiteten til deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2012). Transkripsjonen blir som Kvale og Brinkmann (2012) påpeker en hybrid, i form av kunstige konstruksjoner som kanskje verken er dekkende for den levde muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil. I utskriften av samtalen vil ikke stemmeleie og kroppsspråk fremtre like umiddelbart som det gjør for deltakerne i selve samtalen. Da mange av deltakerne benyttet kroppsspråket aktivt, ved å fullføre setninger med å vise kroppsuttrykk og andre følelsesuttrykk, ble det oppfattet som sentralt å nedtegne dette i transkripsjonene. Det ble derfor valgt å tilstrebe lik nedtegnelse i alle transkripsjonene angående symboler og beskrivelser som illustrerte pauser, kroppsspråk og andre følelsesuttrykk. Disse nedtegnelsene vil være viktige for tolkningen av meningsinnholdet (Kvale & Brinkmann, 2012).

Intervjuene ble transkribert med en gang de var gjennomført, og refleksjoner gjort underveis ble også nedtegnet. Dette var viktig for å ikke glemme tanker og observasjoner gjort underveis i intervjuene, og oppnå en nøyaktig transkripsjon. Transkriberingene av de første intervjuene bidro til at nye innfallsvinkler ble oppdaget, som gjenspeilet seg i noen nye underspørsmål i de neste intervjuene. Et eksempel på dette var deltakernes tosidige

betegnelser av kroppslige beskrivelser av jobbengasjement. Transkriberingene av alle intervjuene la grunnlaget for den videre analysen av materialet.

2.6 Systematisk tekstkondensering

I studien er analysemetoden Systematic text condensation (STC) eller systematisk tekstkondensering på norsk valgt (Malterud, 2012). Metoden er inspirert av Giorgis fenomenologiske analyse, modifisert av Malterud (2012).

Metoden egner seg for deskriptive analyser av fenomener for utvikling av nye beskrivelser og begreper. Tilnærmingen presenterer informantenes erfaringer på den måten de selv uttrykker dem. Ambisjonen i denne metoden er eksplorerende for å kunne presentere eksempler fra menneskers livsverden, ikke for å dekke hele spekteret av potensielle tilgjengelige fenomener (Malterud, 2013). Gjennom STC ble det mulig å være tro mot lærernes opplevelser av sin livsverden, og fange det som var felles i deres erfaringer. Metoden skifter mellom dekontekstualisering og rekontekstualisering av data. Hovedstrukturen for analysen er de fire trinnene; 1: Helhetsinntrykk – fra villnis til temaer, 2: Meningsbærende enheter – fra temaer til koder, 3: Kondensering – fra koder til mening, 4: Sammenfatning – fra kondensering til beskrivelser og begreper (Malterud, 2012). Videre beskrives hvordan trinnene ble gjennomført i studien.

Første trinn i analysen var å få et helhetsbilde av materialet, og se etter mulige temaer som kunne være sentrale for lærernes jobbengasjement og helse. For å kunne lete etter essenser eller det som var felles ved deltakernes erfaringer, var det viktig å sette egen forforståelse til side. Dette var nødvendig for å kunne være åpen mot det materialet forteller og være lojal mot deltakernes erfaringer og meningsinnhold. På forhånd hadde jeg gjennom teoretisk referanseramme og forforståelse tanker om forhold som kunne være av betydning. Jeg forsøkte å ikke la analysen styres av denne forforståelsen. Det er imidlertid vanskelig å fri seg helt fra den og jeg forsøkte som Malterud (2013) oppfordrer til å heller ta kontroll over betydningen av den. Dette innebar blant annet at jeg leste intervjuene flere ganger, samt at jeg aktivt forsøkte å motstå trangen til å systematisere, men la deltakernes stemme komme gjennom (Malterud, 2012). Når alt var lest gjennom noterte jeg ned foreløpige temaer som kunne belyse forhold rundt engasjement og helse som jeg synes kom fram gjennom tekstene. Jeg leste gjennom tekstene en gang til for å sikre meg at temaene var reelle og ikke et uttrykk for egen forforståelse. Jeg endte opp med åtte foreløpige temaer som fikk midlertidige navn. Malterud (2013) anbefaler å ta et blikk på de foreløpige temaene og vurdere hvordan disse

kan tenkes å belyse problemstillingen, for så å forsøke å samle seg rundt tre til seks foreløpige temaer for videre analyse. På dette stadiet opplevde jeg alle de foreløpige temaene som sentrale for problemstillingen og valgte derfor å la de åtte temaene stå. Eksempler på tema på dette trinnet var undervisningen og sosial støtte.

I andre trinn i analysen ble materialet gjennomgått systematisk for å identifisere meningsbærende enheter. Meningsbærende enheter er tekst som på en eller annen måte bærer med seg kunnskap om temaene fra første trinn, og som kunne si noe om betydningsfulle forhold for jobbengasjement og helse hos lærerne (Malterud, 2012). Med de foreløpige temaene i bakhodet klippet jeg aktuelle tekstbiter ut av det originale dokumentet og kodet de med tanke på å samle tekstbiter som hadde noe til felles. Enkelte tekstbiter ble ganske lange, da jeg valgte å heller ta med litt for mye tekst, enn for lite. Her oppdaget jeg etter hvert at en del av tekstene havnet under flere tema. For å se om noen av temaene egentlig omhandlet det samme gikk jeg ofte tilbake til originalteksten for å se hvilken sammenheng utsagnene var hentet fra. Dette bidro til at noen tema ble slått sammen og noen fikk nye utvidede navn. Eksempelvis ble tidsstyring og autonomi samlet da tekstene viste at temaene omhandlet det samme, mens temaet undervisningen fikk nytt midlertidig navn som elevarbeidet som syntes å være mer dekkende for innholdet i tekstene. Denne prosessen medførte behov for å gå igjennom tekstene igjen for å sikre at all tekst som kunne belyse disse temaene var tatt med. Analysen på dette trinnet medførte at jeg stod igjen med seks temaer.

I det tredje trinnet omfattet arbeidet å kondensere innholdet i de meningsbærende enhetene som var kodet sammen, for å hente ut mening. Gjennom å se på kodegruppens innhold kunne ulike meningsaspekter skimtes. Disse ble organisert i subgrupper, som ble analyseenhetene videre (Malterud, 2012). Innholdet i temaet elevarbeidet var preget av ulike meningsaspekter. Dette bidro til at subgruppene den gode situasjonen og den krevende situasjonen ble dannet. Videre på dette trinnet ble det laget et kondensat (kunstig sitat) fra hver av subgruppene. Kondensatet innebar en fortetting av innholdet i subgruppene, hvilket bar med seg det konkrete innholdet fra de meningsbærende enhetene. Jeg valgte å benytte meg av form i kondensatene, som en påminnelse om at dette representerte deltakerne og måten de hadde uttrykt seg på i intervjuene. Jeg valgte også ut noen gullsitater i denne prosessen, som illustrerte den abstraherte teksten. Kondensatene ble utgangspunktet for resultatpresentasjonen i det siste trinnet av analysen (ibid).

Siste trinn i analysen var å rekontekstualisere, sette bitene sammen igjen. Med utgangspunkt i de kondenserte tekstene fra kodegruppene og subgruppene ble det laget en analytisk tekst for hver kodegruppe. Tekstene representerte resultatene i studien og omhandlet utvalgte forhold av betydning for lærernes jobbegasjement og helse. Min rolle på dette trinnet er å være gjenforteller. Tekstene ble derfor skrevet i tredjeperson form som en påminnelse om ansvaret jeg som forsker har for mine tolkninger. På dette trinnet forsøkte jeg å utvikle overskrifter for de analytiske tekstene som sammenfattet hva de omhandlet. Noen grupper fikk nye overskrifter, mens på andre grupper valgte jeg å beholde eksisterende temanavn. Til slutt ble den analytiske teksten sett i lys av sammenhengen den var hentet ut fra. Dette ble gjort ved å gå tilbake til de originale dokumentene å se om jeg kunne finne data som eventuelt motsa de konklusjonene jeg hadde gjort meg. Slik ble analyseprosessen gjort som beskrevet gjennom systematisk tekstkondensering (Malterud, 2012).

2.7 Ethiske overveielser

Ethiske overveielser i studien ble gjort med utgangspunkt i etiske retningslinjer presisert fra NESH (2016). I studien hvor det er direkte kontakt mellom meg som forsker og lærerne, hvor livene deres utforskes og beskrivelsene så offentliggjøres, setter krav til etiske overveielser gjennom hele prosessen (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2012). Hensynet til deltakerne i studien, samt refleksjoner rundt egen forskerrolle var sentralt i gjennomføringen av studien. Videre beskrives derfor hvordan retningslinjer for informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for deltakerne ble vurdert og gjennomført i studien. Refleksjoner rundt egen forskerrolle diskuteres til slutt i oppgaven i kapittel 4.

Innledningsvis i studien ble det innhentet informert samtykke til å delta i studien fra alle deltakerne. En forutsetning for samtykket var at deltakerne hadde fått forståelig og tilstrekkelig informasjon, slik at de kunne ta en frivillig avgjørelse om de ønsket å delta eller ikke (NESH, 2016). Informasjon om studien knyttet til formål, hvordan data skulle innsamles og hvordan resultatene skulle benyttes og behandles hadde deltakerne fått i invitasjonsbrevet som ble sendt ut. Denne hadde deltakerne lest før de tok kontakt med meg og ytret ønske om å delta. Likevel ble hovedpunktene i skrevet gjentatt muntlig før intervjuet, og deltakerne kunne da stille spørsmål angående studien. Ønsket deltakerne fortsatt å delta skrev de under på samtykkeerklæringen (Vedlegg 3). Informert samtykke handler om individets råderett over eget liv og sikrer deltakernes frihet og selvbestemmelse (Thagaard, 2013; NESH, 2016). Kravet om informert samtykke er forankret i personopplysningsloven (2015), og all

behandling av personopplysninger i forskning skal meldes til et personvernombud (NESH, 2016). Studien ble meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning (Vedlegg 1). Deltakerne fikk informasjon om deres rett til når som helst å trekke seg fra undersøkelsen. Informasjon om fortrolighet og at det kun var jeg og veileder som ville komme i kontakt med det innsamlede materialet ble gitt. Disse har taushetsplikt i henhold til forvaltningslovens paragraf 13 (2016). Det å gi deltakerne informasjon, samt innhente samtykke i studien var viktig for å ivareta hensynet til personvernet, gjennom å respektere deres autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (NESH, 2016).

Deltakerne har krav på at informasjon de gir blir behandlet i samsvar med grunnleggende personvern hensyn i henhold til personopplysningsloven (2015, §1). Innsamlet informasjon ble behandlet konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger, som navn og kontaktinformasjon ble oppbevart på et eget ark fysisk adskilt, og forsvarlig innelåst fra resten av forskningsmaterialet. Øvrige materialet ble oppbevart utilgjengelig for uvedkommende gjennom passord-beskyttet tilgang. Det ble benyttet koder i dette materialet som kunne knyttes til listen med personopplysninger. Innen prosjektets slutt (31.12.2016) vil personopplysninger og opptak slettes.

Alt materiale ble behandlet uten navn eller andre gjenkjennende opplysninger, med tanke på at det skal ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne i presentasjon av studien (NESH, 2016). I formidlingen av forskningsmaterialet ble innholdet forsøkt anonymisert gjennom å utelate navn på arbeidssteder og hvor prosjektet ble gjennomført. I transkribering av intervjuene ble det dialekt omskrevet til bokmål, for å minske muligheten for gjenkjennelse. Informasjon om spesifikke forhold eller hendelser ble også vurdert med tanke på gjenkjennelse, før det eventuelt ble tatt med i formidlingen av materialet. Ivaretagelse av deltakernes perspektiver og integritet er viktig både i analysearbeidet og presentasjon av data, for å beskytte deltakerne mot uheldige konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2012). Intensjonen med studien har vært å søke forståelse for forhold som fremmer jobbengasjement og helse, med tanke på et mer helsefremmende arbeidsliv for lærerne. I så måte kan studien ha positive konsekvenser for deltakerne. I søken etter det som fremmer dukket imidlertid også det som hemmer engasjement opp, med tilhørende beskrivelser som kunne blitt gjenkjent. Det ble derfor viktig med aidentifisering av materialet, samt vurdering av benyttelsen av det i henhold til tanken om å unngå urimelige belastninger for deltakerne (NESH, 2016). Andre belastninger som kan forekomme for deltakerne er knyttet til risikoen ved at forskerens fortolkning ikke treffer deltakernes opplevelse, og dermed medfører fare for krenkelse av

deltakerens integritet (Thagaard, 2013). Det ble derfor lagt vekt på å være tro mot deltakernes perspektiver i både analyse og presentasjon av data. Det understrekes imidlertid at etisk ansvarlighet her knyttes til å skape et tydelig skille mellom forskerens eget perspektiv og presentasjonen av den forståelsen deltakerne har av sin situasjon (Thagaard, 2013).

3.0PRESENTASJON AV FUNN OG DISKUSJON

I dette kapittelet presenteres funn som har kommet frem gjennom analysen av datamaterialet, knyttet til forhold som oppleves som betydningsfulle for lærernes jobbengasjement og helse. Det ble valgt å strukturere funnene med presentasjon og diskusjon på følgende måte: Arbeidet med elevene, lærerens kompetanse og utvikling, støttende miljø og ytre forhold.

Denne strukturen er valgt på bakgrunn av informantenes beskrivelser av opplevelsen med jobbengasjement som tredelt. For det første er jobbengasjement knyttet til det daglige arbeidet med elevene i klasserommet, arbeidet med å lage undervisningsopplegg, samt egen kompetanse i forhold til dette arbeidet. Videre knyttes jobbengasjement til forhold utenfor klasserommet, hvilket innbefatter ulike forhold ved arbeidsmiljøet, kollegaene og ledelsen ved arbeidsplassen. Til sist omhandler opplevelser med jobbengasjement forhold som i og for seg befinner seg utenfor skolen, men som av informantene likevel synliggjøres som viktig for deres engasjement. Selv om dette er forhold utenfor selve arbeidsplassen, har de betydning for både arbeidshverdagen til informantene og opplevelsen av læreryrket, og er i så måte viktige for deres jobbengasjement. Slike ytre forhold som blant føringer og holdninger til skole og læreryrket er derfor valgt å tas med som siste hovedkategori.

Hver av hovedkategoriene av funn beskrives med undertemaer. Undertemaene inneholder samlinger av informantenes egne opplevelser og erfaringer. Intervjusetater underbygger beskrivelsene underveis (Kvale og Brinkmann, 2009). Etter hvert undertema blir beskrivelser fra lærernes livsverden diskutert i lys av forskning. Etter alle fire hovedkategoriene er beskrevet og diskutert, gjøres en overordnet diskusjon og avsluttende bemerkninger.

Beskrivelsene videre er samlet ut fra hvordan lærerne belyser betydningsfulle forhold for deres jobbengasjement og helse i arbeidet med elevene.

3.1 Arbeidet med elevene

Informantene bruker hoveddelen av tiden sin på arbeidet med elevene. Kontakten med elevene er givende og anses som den viktige delen av jobben.

Lærer er et spesielt yrke, selvsagt er det en stor struktur, vi har organisasjon, ledere, avdelingsledere og så videre, men til slutt er det en lærer og en gruppe ikke sant. Det er den viktige delen av jobben ... (Informant 2)

Noen av informantene legger mye vekt på forhold for jobbengasjement og helse knyttet til arbeidet med elevene. Disse lærerne forteller også om andre forhold som viktige for engasjementet, som organisering av arbeidet og ledelse. Tiden sammen med elevene er det imidlertid mye mer av, hvilket gjør at dette arbeidet er svært viktig for opplevelsen av engasjement og helse i det daglige.

I det daglige arbeidet med elevene er det flere betydningsfulle forhold for jobbengasjement og helse. Videre belyses opplevelser med jobbengasjement og helse gjennom den gode relasjonen, den gode situasjonen og den krevende situasjonen.

3.1.1 Den gode relasjonen

Det knyttes engasjement til det å møte og snakke med elevene. Kontakten med elevene er noe informantene trives godt med og anses som et privilegium. Det å finne ut av hvem elevene er og se potensialet i elevene, er noe informantene knytter høy grad av engasjement til.

Jeg har opplevd engasjement i forbindelse med å være kontaktlærer, og å møte klassen for første gang, det å finne ut av hvem man skal ha med å gjøre resten av året, og hvordan er de, å få til at man blir en gruppe sammen. Så er det noe med det å finne ut av personlighetene til de i gruppen, og hva er det vi kan se i de som vi kan arbeide med... (Informant 1)

Det ligger et engasjement tilstede i utgangspunktet for møtet med elevene og det å bli kjent med dem. Utfallet av disse møtene er betydningsfulle for lærernes videre opplevelse av engasjement og helse. Eksempelvis er relasjonen og kjemien med elevene svært viktig for engasjementet. Den gode relasjonen til elevene består ikke nødvendigvis av en vennskapelig følelse, men mer det at lærerne opplever å få kontakt med elevene. En god relasjon og kjemi med elevene fremmer informantens jobbengasjement i stor grad. Motsatt kan manglende eller svekket relasjon til elever oppleves som hemmende på motivasjon og engasjementet hos læreren.

Jeg tenker litt på det som har kommet frem i den der studien ... hvor relasjoner er viktigst.. Ludvigsenutvalget eller noe ... at relasjon er viktig, og det er sant, det er viktig for engasjementet rett og slett. Ja for de elevene jeg ikke får kontakt med der

opplever jeg lite motivasjon da ... både fra meg og de. Da blir det litt mindre engasjement, jeg føler meg mindre engasjert i det jeg holder på med. Det blir mer rutinepreget. (Informant 1)

Informantene er derfor opptatt av å skape gode relasjoner til alle elevene. Å ha fokuset på elevene, se hver enkelt elev og snakke med dem, samt å være engasjert i dette arbeidet er viktige forhold som skaper gode relasjoner til elevene. Informantenes forståelse av engasjement innebærer å gjøre en god jobb, gjennom nettopp å se elevene, og opprette og opprettholde en god relasjon til dem. Jobbengasjement beskrives som noe som gir lærerne lyst til å gjøre en god jobb og som noe mer enn rutinearbeid.

Informantene forteller at relasjonene elevene imellom også er av betydning for engasjementet. Det er viktig at alle elevene føler en tilhørighet og samhold i gruppen. Trivsel i klasserommet er viktig både med tanke på læringen som skal skje og for det sosiale miljøet. Det er viktig for informantenes opplevelse av engasjement og helse at de har det bra sammen i klasserommet og har en god tone.

Ellers er man jo mye i rommet da – så det er jo en fordel å ha en god relasjon til elevene da. Det blir jo en bedre dag når man har en god relasjon til elevene. Da kjenner man på velvære i større grad om man ikke har det. (Informant 6)

Relasjonene til elevene er viktige for informantenes jobbengasjementet og hvordan de har det på jobb. Gode relasjoner fremmer engasjementet og gir lærerne opplevelser av velvære på jobb. De gode relasjonene til elevene gir lærerne positive følelser, som glede og meningsfullhet, hvilket fører til en opplevelse av velvære på jobb. Dette er viktig for opplevelsen av helse på jobb. De positive følelsene kommer til uttrykk gjennom fortellingene om den gode situasjonen.

3.1.2 Den gode situasjonen

Den gode situasjonen er en spesifikk situasjon i klasserommet, som er svært betydningsfull for å fremme deres engasjement og medfører positive følelser. Den gode situasjonen er noe informantene hele tiden jobber mot og ønsker å oppleve rundt arbeidet i klasserommet. Situasjonen innebærer en felles forståelse mellom lærere og elever, knyttet til læringsarbeidet som skal skje i klasserommet. Videre kjennetegn for den gode situasjonen er respekt for hverandre, arbeidsflyt og fokus på faget. I tillegg karakteriseres situasjonen av visse samstemte forventninger mellom elevene og lærerne omkring hva som skal skje i timen, og at elevene er klar over hva læreren forventer av dem.

Da har vi kommet til en slik selyfølgelig respekt for hverandre, (...) Også har vi kommet til et punkt der de har en forventning til ... altså vi har kommet inn i en arbeidsflyt hvor de har en viss forventning om hva som skal skje og hva jeg forventer som gjør at vi kan bruke tid på fag og ikke alt det andre. Da synes jeg vi er der.
(Informant 4)

Den gode situasjonen innebærer lærerens opplevelse av å kunne bruke tiden i klasserommet på fagene og ikke andre ting som eksempelvis irttesettelse og dokumentasjon av atferd og orden. På denne måten er elevenes faglige interesse og mestring også en viktig del. Når elevene gir uttrykk for faglig interesse og opplever mestring fremmer dette lærerens opplevelse av den gode situasjonen og engasjementet øker. Videre er elevenes motivasjon og vilje til å gjøre en faglig innsats viktig for informantenes engasjement. Dersom elevene viser vilje til å gjøre en innsats leder dette til at informantene opplever et større handlingsrom, som også bidrar til opplevelsen av den gode situasjonen. Enkelte av informantene er veldig tydelig på at eget engasjement og opplevelse av den gode situasjonen i stor grad styres av elevenes interesse og motivasjon.

Ja det må komme fra elevene, altså når jeg har motiverte elever, da kan du gjøre hva som helst. Hvis det er en gruppe som deltar i undervisningen, som er interessert i faget. Det er veldig fint ... for økt engasjement. (Informant 2)

Opplevelsen av handlingsrom i den gode situasjonen kjennetegnes som frihet i undervisningen til å kunne gjennomføre ulike undervisningsopplegg, samt undervisning med større elevmedvirkning, ansvar og frihet også for elevene. Handlingsrommet medfører gjerne at lærerne gjennomfører kreative opplegg sammen med elevene, noe som oppleves som positivt for alle, både elevene og læreren. Det økte engasjementet informantene opplever i den gode situasjonen gjør at de forteller om økt lyst til å strekke seg litt lenger og i større grad ta imot ønsker fra elevene angående undervisningen. Dette engasjementet er viktig for informantenes ønske om å gjøre mer av det gode arbeidet som lærer.

Eventuell manglende interesse fra elevene kan også oppleves som hemmende på engasjementet.

... eksempelvis også om jeg spør elevene om de vil ha pause mellom timene eller lenger pause etterpå, og en sier; «kan vi ikke bare ta fri da» ... da blir jeg ikke spesielt engasjert. (Informant 1)

Manglende interesse fra elevene kan komme til uttrykk på ulike vis, både gjennom verbale uttrykk og at de ikke følger undervisningen eller ikke gjør arbeid i faget. Uinteresserte elever og elever som ikke mestrer faget kan være en utfordring, noe som etter hvert kan påvirke opplevelsen av engasjement. Når lærerne etter hvert håndterer og mestrer slike utfordringer og

kommer nærmere den gode situasjonen, fremmer dette engasjementet i høy grad. En av informantene beskriver det slik;

..jeg hadde en klasse (...) som jeg kjente veldig på engasjementet i. For der var det en del utfordringer med å sitte i ro, det var en del svake lesere, og der kjente jeg det at jeg fikk engasjement av at vi fikk en veldig god lærings situasjon for alle elevene... der jeg kjente på engasjementet. Der jeg kjente at nå har dere jobbet så innmari godt med stoffet og kommet utrolig godt utav det med å levere alt de skulle å jobbe i timene. Vi brukte det første halve året på å komme dit ikke sant ... på å komme til den gode situasjonen. Og da kjenner jeg på at jeg får et slikt kjempeengasjement ... (Informant 4)

Den gode situasjonen fremmer engasjementet til informantene i høy grad og de betegner seg selv som svært engasjerte i disse undervisningssituasjonene. Informantene har vanskelig for å «sette fingeren på» og definere hva engasjement egentlig er, men gjennom fortellinger fra arbeidshverdagen kommer det frem hva de mener engasjement innebærer. Det sterke engasjementet som de opplever kjennetegnes ved at de byr på seg selv, er helt tilstede og er oppmerksomme. Noen av informantene opplever også å ha økt adrenalin i kroppen og en følelse av flyt, samt at tiden sammen med elevene passerer raskt.

Jeg merker at jeg bruker meg, og byr på meg selv i undervisningssituasjonen, det engasjementet der skorter det ikke på. Jeg girer meg opp og får nesten litt sånn adrenalin kikk av det, jeg føler at det flyter og jeg mestrer dette, da bobler det aldeles helt over. Da merker jeg at jeg greier å sy sammen innfall og tanker, og lager noe som blir struktur og ordentlig, ikke bare står og doserer, men skaper engasjement hos elevene også. River de med. Så mitt engasjement smitter over på de. I det øyeblikket da er det godt. (Informant 3)

Opplevelsene i den gode situasjonen fremmer et sterkt og godt engasjement hos informantene. Dette engasjementet får betydning for måten de utfører arbeidet sitt på, og arbeidet blir bedre når de kjenner på dette engasjementet. Opplevelsen av det sterke jobbengasjementet er ofte godt og medfører positive følelser og positive følger for helsa. De positive følelsene kommer til uttrykk gjennom ord som trivsel, lystbetont, glede og fornøydheth. Opplevelsen av å ha kommet til den gode situasjonen betegnes som det å ha lykkes og at arbeidet er svært givende og gir mening. Opplevelsen av dette meningsfulle arbeidet virker fremmende for engasjementet. Noen av informantene beskriver hvordan disse positive følelsene, som oppstår i den gode situasjonen, kan overskygge eller fjerne eksisterende negative forhold ved helsa der og da;

Så jeg tenker at kontakten med elever, i alle fall elever som er interessert i å gjøre en god jobb, fjerner litt av eventuelle negative ting med helsa da ... (Informant 4)

De gode og positive følelsene som erfares gjennom engasjementet i den gode situasjonen er viktige for informantenes opplevelse av hvordan de har det på jobb. Disse følelsene innvirker på resten av dagen, også etter at arbeidsdagen er ferdig. Informantene sitter igjen med et bedre inntrykk av dagen og en opplevelse av å ha det godt på jobb, som gjør at de er mer fornøyde resten av dagen.

Det er tilnærmet like forhold som er betydningsfulle for jobbengasjementet som for helse. God helse på jobb handler om å ikke ha fysiske plager, som eksempelvis smerter, og det å være opplagt og uthvilt. Utover dette legger de stor vekt på at det er viktig for helse ellers å erfare de forholdene de påpeker som viktige for jobbengasjementet. En informant beskriver det slik;

En ting er den fysiske biten av helse, men i og med at det er ikke noe som gjør at jeg blir fysisk dårlig så ... kanskje mer på den mentale biten, så er det jo de tingene som vi har vært inne på tidligere her, som kollega og elev kontakten, hvordan man har det sammen, identiteten til arbeidsplassen å ledelsens agering. (Informant 3)

Forholdene som er viktige for informantenes jobbengasjement er de samme som har betydning for deres opplevelse av god helse på jobb. De skiller imidlertid noe mellom fysisk og psykisk helse, hvor de vektlegger at forholdene som er viktige for jobbengasjementet er mest betydningsfulle for den mentale helse. Analysene viser imidlertid at noen forhold som virker hemmende på engasjementet kan medføre at de blir uopplagte, hvilket over tid kan medføre fysiske plager som eksempelvis følelse av å være uttappet og gi hodepine. På denne måten kan også den fysiske helse påvirkes av forhold som er betydningsfulle for engasjementet.

Oppnåelsen av den gode situasjonen fremmer et sterkt engasjement, som medfører positive følelser og økt velvære og opplevelse av god helse på jobb. Dette sterke engasjementet er imidlertid også preget av andre motstridende opplevelser som nyanserer hvordan de erfarer dette engasjementet.

3.1.3 Den krevende situasjonen

Det sterke engasjementet som informantene erfarer i den gode situasjonen, betegnet med adrenalin og flyt, samt påfølgende positive følelser, oppleves imidlertid også som krevende.

I undervisningssituasjonen er jeg veldig engasjert. Men jeg merker at jeg bruker meg, og byr på meg selv (...). Det er krevende. Jeg merker jo som i dag når jeg har kjørt to timer forelesning som krever veldig konsentrasjon og engasjement, hvor jeg kjenner at

det er kjempeartig midt oppe i det, så kjenner jeg etterpå (synker ned med kroppen i stolen), da forsvinner adrenalinets altså. (Informant 3)

Også er det jo en utfordring da det engasjementet, at man må være så tilstede hele tiden i klasserommet når man er der, og oppmerksom ikke sant ... Så kan du gå ut av klasserommet og være tung da ... i hodet og i kroppen. (Informant 5)

Fortellingene om det jobbengasjementet som innebærer det å være så tilstede, oppmerksom, engasjerende og by på seg selv er også ganske krevende. Det medfører ofte at informantene opplever at de blir uttappet, slitne og tunge etterpå. Dette kjempeengasjementet er godt å være i, men kan oppleves som krevende etterpå. Etter en krevende økt, særlig etter flere timer på rad, er det et behov for å finne rom hvor læreren kan ta seg igjen. Det at informantene kan trekke seg tilbake, finne ro og stillhet fremheves som viktig.

Også er det viktig at man har muligheten til å kunne ha en plass for å ta en liten timeout, perioder hvor det kan være stille, hvor jeg får ro på meg i løpet av dagen (...). Det er ikke veldig mange plassene her at det er mulighet for det. (Informant 1).

Det er imidlertid utfordringer knyttet til det å finne et egnet sted hvor det er mulig å finne stillhet og ro, og hente seg inn igjen. Videre er det også vanskelig å finne tid til en pause imellom timene, spesielt når de enkelte dager har mange timer på rad. Det sterke engasjementet er krevende, og informantene er avhengige av å ha overskudd av energi for å kunne oppleve det. Engasjementet krever derfor at de er opplagte og uthvilte.

Både forhold på arbeid og hjemme kan påvirke opplevelsen av å være opplagt og uthvilt. På arbeid kan det være forhold som mye å gjøre, mangel på rom for å ta seg igjen på etter timer eller utfordrende elevarbeid som tar ekstra mye tid. Hjemme kan forhold knyttet til privatlivet, som omsorg for barn og annen familie, føre til lite hvile. Underskudd på hvile, uansett om det skyldes arbeid eller hjemmeforhold, erfarer uansett som hemmende på jobbengasjementet.

Vi har liksom en totalpakke med energi som vi bruker å ha, og har man for store utfordringer med helse, enten fysisk eller psykisk, så går det utover den energien man har på jobb. (Informant 4)

Jeg tror at vi må ha litt overskudd av energi for å klare å bli engasjert. Jeg tenker at hvis jeg er våken og opplagt så har jeg mer overskudd til å drive det som engasjerer meg ... men om jeg ikke er opplagt så driver jeg det på en måte ikke selv, det må komme til meg. Når det ikke gjør det, og da kanskje blir mindre engasjert, og får et dårligere inntrykk av dagene så får jeg kanskje en dårligere ettermiddag og kveld, som igjen gjør at jeg ikke er uthvilt dagen etter. Så det kan bli en vond sirkel. Jeg mener det er veldig viktig å være våken, uthvilt. (Informant 1)

Det kan imidlertid være ekstra utfordrende om informantene ikke er uthvilt på grunn av forhold på hjemmebane. Utfordringer i privatlivet kan tappe mye av energien de trenger for å

kunne bli engasjert. Når informantene ikke har nok energi erfarer de at effektiviteten på jobb går ned, og som et resultat tar de jobben med seg hjem. Mangel på energi går på denne måten utover fritiden, da de må benytte denne til arbeid de ikke klarte å gjøre når de var på jobb. For dem som har erfart en slik vond sirkel kan det være vanskelig å komme ut av den. Fordi det ofte påvirker fritiden blir både de selv og familien lidende parter. Lave nivåer av engasjement på grunn av lite overskudd etterfølges gjerne av negative opplevelser og følelser. Ved mangel på energi må de legge forberedelsene og gjennomføringen av timene til et minimum, og kan erfare negative følelser til dette i etterkant knyttet til sin egen prestasjon.

3.1.4 Elevrelaterte ressurser

Det første området knyttet til jobbengasjement omhandler arbeidet med elevene. For mange lærere er nettopp arbeidet med og samværet med elevene hovedmotivet for å være lærer (Richardson & Watt, 2006). I lærernes kjernevirksomhet som er arbeidet med elevene finnes det betydningsfulle forhold for lærernes jobbengasjement og helse. Funnet henspiller på at det ved undersøkelser rundt jobbengasjement bør tas hensyn til de ulike jobbenes karakteristika. Studiens funn støtter tidligere antakelser om at det vil være ulike ressurser som er tilgjengelige for de ulike yrkene og at det er variasjon i hvilke ressurser som anses mest betydningsfulle for jobbengasjement i de ulike yrkene (Innstrand, et al. 2016, Demerouti et al., 2001, Richardsen & Martinussen, 2008). Videre diskuteres ulike elevrelaterte ressurser som funnene peker på.

3.1.5 Gode elevrelasjoner og arbeidets viktighetsgrad

Den elevrelaterte ressursen gode elevrelasjoner kommer til uttrykk gjennom den gode situasjonen. Den gode lærer-elev relasjonen medfører positive følelser som gir en opplevelse av trivsel og velvære på jobb og fremmer engasjementet. Funnet bekrefter jobbressursen som betydningsfull i motivasjonsprosessen mot engasjement, i samsvar med JD-R modellen (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014). I tråd med COR-teorien kan lærer-elev relasjonen anses som en viktig elev-relatert emosjonell ressurs for lærerne (Gorgievski & Hobfoll, 2008). En målorientert definisjon av jobbressurser peker på ressurser som noe den enkelte oppfatter som hjelp til å oppnå sine mål (Halbesleben et. al, 2014). Ressursen den gode elevrelasjonen erfares som viktig for lærerne fordi den hjelper dem å nå ønsket og målet om opplevelse av trivsel og velvære på jobb Samtidig har lærerne bevissthet om at relasjonene til elevene er viktige for elevenes læring. Slik blir ressursen også viktig for å nå målet om læring hos elevene. I samsvar med COR-teoriens første prinsipp innehar et eventuelt tap av den elev-

relaterte ressursen sterk motivasjonskraft. Prosessen mot engasjement kan fremmes om tap av slike viktige ressurser kan forebygges (Gorgievski & Hobfoll, 2008).

På samme måte viser funnene til at tap av eller svekkede elev-relasjoner virker hemmende på engasjementet. Slike svekkede relasjoner kan stjele energi og bidra til negativ stressopplevelse, hvilket kan føre til dårlig mental og fysisk helse (Spurkeland, 2009). For å forebygge tap av ressursen investerer derfor lærerne ressurser som egenskaper, ferdigheter og energi, for å skape de gode relasjonene til elevene. Dette bekrefter i så måte COR-teoriens andre prinsipp hvor mennesker investerer ressurser for å beskytte mot tap av ressurser (Gorgievski & Hobfoll, 2008). Gjennom å benytte profesjonelle og erfaringsbaserte ferdigheter kan lærerne selv på denne måten styrke elev-relasjonene og bidra til å fremme prosessen mot engasjement.

En annen elevrelatert ressurs er knyttet til elevenes interesse og mestring. Arbeidet med å følge elevenes utvikling og se deres mestring er givende og oppleves som viktig arbeid. Arbeidets viktighetsgrad, eller «task significance» knyttes til oppfattelsen av at ens jobb har positiv påvirkning på andre mennesker (Grant, 2008). Når lærerne erfarer at arbeidet deres har positiv påvirkning på elevene, gjennom deres mestring, opplever de arbeidet som viktig. Det givende arbeidet med elevene fremmer lærernes tro på at arbeidet er verdt investering og kan virke som en indre belønning for lærerne. Arbeidets viktighetsgrad er i så måte en sentral jobbressurs for lærerne som bidrar i motivasjonsprosessen mot engasjementet. Viktigheten av arbeidsoppgaver er også tidligere bekreftet å lede spesifikt til jobbengasjement (Christian, Garza & Slaughter, 2011).

Både det å bygge gode relasjoner til elevene og arbeidet med deres mestring og fremgang anses som viktig arbeid, som gir mening. Opplevelsen av å gjøre et viktig og meningsfylt arbeid fremmer jobbengasjementet og styrker lysten til å fortsette i arbeidet som lærer. Skaalvik og Skaalvik (2009) finner også i sin studie at det å se læring og fremgang hos elevene er det som gjør yrket stimulerende og styrker opplevelsen av det å gjøre et meningsfylt arbeid. Meningsfullhet, er ifølge det salutogene perspektivet, en av tre komponenter nødvendige for en helsefremmende bevegelse (Lindström & Eriksson, 2005). Arbeidets viktighetsgrad og gode elevrelasjoner er i så måte viktig for opplevelsen av sammenheng (OAS) og bevegelse mot god helse.

Funnene peker på at opplevelsen av meningsfullhet kan være spesielt fremtredende i arbeidet med utfordrende elevrelasjoner. Utfordrende relasjoner, gjennom uinteresserte elever og

disiplinære utfordringer, kan innenfor læreryrket betegnes som jobbkrav (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Kinnunen & Salo, 1994). Jobbkrav er ifølge JD-R modellen aspekter av jobben som krever vedvarende fysisk eller psykisk innsats og som derfor er assosiert med en viss fysisk og/eller psykisk kostnad, deriblant emosjonelt krevende interaksjoner (Bakker & Demerouti, 2007). Funnene viser i motsetning til dette beskrivelser av utfordrende situasjoner med elever som noe som gir mening og som kan lede til et sterkt engasjement. Dette gjelder så fremt at disse situasjonene beveger seg i riktig retning, mot den gode situasjonen. Dette kan utdypes gjennom det Crawford, LePine & Rich (2010) betegner som «challenging demands». Krav som utfordrende elevrelasjoner kan i utgangspunktet være stressende, men appellerer samtidig til lærerens nysgjerrighet og kompetanse, og har i så måte positive sammenhenger med engasjement. Hvorvidt slike situasjoner oppleves å lede til engasjement avgjøres av tilgangen på tilstrekkelige gode ressurser (Schaufeli & Bakker, 2004; Bakker & Demerouti, 2007). For at lærerne skal kunne oppleve utfordrende elevrelasjoner som utfordrende krav som kan lede til engasjement, er det nødvendig at skolene har tilstrekkelige ressurser tilgjengelige for lærerne i møtet med slike krav. Bakker og Demerouti (2007) fant i sin studie blant finske lærere at støtte fra leder, innovasjonsevne og organisatorisk klima var viktige jobbressurser som bidro til at lærerne håndterte krevende samspill med elever. Det å ha ressurser til rådighet som er tilstrekkelige i møte med krav som stilles i arbeidet med elevene vil kunne styrke lærernes opplevelse av håndterbarhet og styrke OAS i arbeidssituasjonen (Lindstrøm & Eriksson, 2005).

Både ressursen gode elevrelasjoner og arbeidets viktighetsgrad er viktige for lærernes engasjement, og er sentral i bevegelsen mot god helse. Begge ressursene er lokalisert i lærernes kjernevirksomhet. I tråd med tanken om den helsefremmende arbeidsplassen, understreker funnene at det helsefremmende arbeidet overfor lærere må integreres i skolens kjernevirksomhet, som er arbeidet med elevene (Luxembourgdeklarasjonen, 1997). Identifisering av disse ressursene har implikasjoner for skolene. Det er nødvendig at ledere i skolen kjenner til disse ressursenes betydning for lærernes engasjement og helse. Videre vil en ressursrik skole være nødvendig for at lærerne skal være i stand til å skaffe disse betydningsfulle ressursene (Gorgievski & Hobfoll, 2008). Jo mer ressursfull jobben er, jo høyere er nivåene av jobbengasjement (Schaufeli & Bakker, 2004). For eksempel kan skolene tilby lærerne ressurser som utvikling av relasjonskompetanse, støttende ledelse og kollegasamarbeid (Bakker & Demerouti, 2006).

Skolen som arbeidsplass må legge til rette for gode møter mellom lærere og elever, og bidra i arbeidet læreren gjør for å skape de gode relasjonene. Studiens funn støtter opp om tidligere studier som konkluderer at arbeid for å fremme engasjementet hos lærere er en særdeles viktig oppgave for skoleledere (Skaalvik og Skaalvik, 2013), da de har muligheter for å legge til rette for en ressursrik arbeidsplass for lærerne. Lærerne på sin side trenger kunnskaper om det å skape gode relasjoner til elevene. Videre er det sentralt at elevene viser interesse, respekt og gjensidig engasjement hvor de åpner for at læreren kan få kontakt med elevene.

Gjennom sitt arbeid og kontakt med elevene beskriver lærerne sine opplevelser med engasjement og helse. Deres opplevelse og forståelse av fenomenet knyttet til arbeidet med elevene vil derfor videre belyses.

3.1.6 Lærernes opplevelse med engasjement og helse

Jobbengasjementet knyttet til den givende elevkontakten, kjennetegnes som en type hverdagsengasjement. I arbeidet med elevene har informantene svært høy grad av engasjement. Jobbengasjement forstås av informantene som at de er engasjerte i det de driver med, byr på seg selv, er helt tilstede, oppmerksom, føler adrenalin i kroppen og bobler over, en opplevelse av flyt og at timene går fort. Videre innebærer forståelsen deres av engasjement noe mer enn bare det å ha det bra på jobb. Det innebærer noe mer enn rutinearbeid og er det som gjør at de strekker seg litt lenger og yter litt mer. Halbesleben et al. (2009) viser til noe av det samme når de finner at engasjerte ansatte er mer tilbøyelige til yter litt mer og påta seg ekstra arbeidsoppgaver. Jobbengasjement oppleves for lærerne som en positiv og tilfredsstillende tilstand på jobb. På denne måten samsvarer forståelsen av tilstanden med foreliggende definisjon av begrepet jobbengasjement som en positiv, tilfredsstillende, arbeidsrelatert tilstand, kjennetegnet av vitalitet, entusiasme og evne til fordypelse i arbeidet (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002). Vitalitet som refererer til høyt energinivå og mental utholdenhet i arbeidet, beskrives gjennom fortellinger om adrenalin i kroppen. Entusiasme som refererer til en sterk involvering i ens arbeid og følelse av inspirasjon, beskrives gjennom at informantene engasjerer og byr på seg selv. Mens fordypelse i arbeidet som refererer til det å være fullt konsentrert og oppslukt i ens arbeid, hvor tiden går fort, beskrives gjennom det å være helt tilstede, oppmerksom, være i flyt og at tiden passerer fort (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002).

Dette engasjementet oppleves som godt, og som svært viktig. Det er viktig fordi det gir informantene positive følelser, som glede, lystbetont, fornøydhhet og følelsen av å ha vunnet

noe. Schaufeli og Van Rhenen (2006) peker på at engasjerte ansatte erfarer flere positive emosjoner enn ikke-engasjerte ansatte. Opplevelsen av dette engasjementet gir mer energi og større grad av velvære. Det fremmer også opplevelsen av en bedre dag på jobb. Opplevelsen av en god dag på jobb, påvirker i noen grad også opplevelsen av en god dag etter arbeid. Engasjementet er også viktig for at enkelte av informantene velger å gå på jobb. Tidligere studier viser at engasjerte ansatte har mindre sykefravær sammenlignet med ansatte som ikke føler seg engasjerte (Schaufeli, 2014) og at jobbengasjement bidrar til arbeidsevne utover kjent helseatferd og jobbrelevante karakteristikker (Rongen et al., 2014). Jobbengasjementet får på denne måten konsekvenser også for arbeidsgiver, ved at det påvirker lærernes motivasjon for å gå på jobb.

Engasjementet gir positive følelser og enkelte opplever i tillegg at engasjementet gjennom kontakten med interesserte elever til en viss grad kan overskygge eller «fjerne» litt av eventuelle negative ting med helsa, der og da. Disse følelsene og opplevelsene knyttes til velvære og opplevelsen av god helse på jobb. Jobbengasjement har også tidligere blitt knyttet til opplevelsen av velvære (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008; Hakanen & Schaufeli, 2012) og det er vist til at engasjement henger sammen med helse (Bakken & Torp, 2012). Funnene viser at det er tilnærmet like forhold som er betydningsfulle for jobbengasjementet som for helsa. God helse på jobb handler om å ikke ha fysiske plager, utover dette er det viktig for helsa å erfare de forholdene som er viktige for jobbengasjementet. Selv om sammenhenger mellom jobbengasjement og den psykiske helsa kommer tydeligst frem, viser analysene at noen forhold som virker hemmende på engasjementet, over tid også kan medføre fysiske plager som eksempelvis følelse av å være uttappet og hodepine. Dette gjelder spesielt forhold som tidspress og sosiale forhold som relasjoner til ledelse. Skaalvik og Skaalvik (2012) finner at belastninger over tid for lærere har konsekvenser for kroppen gjennom blant annet fysiske og psykosomatiske plager som smerter i rygg og nakke, hodepine, søvnvansker og kroppslig uro.

Analysene viser at informantenes opplevelse med engasjement og betydningen av dette samsvarer med tidligere beskrivelser av motivasjonsprosessen som en salutogen prosess (Torp, 2013), som har betydning for opplevelsen av velvære og helse hos de ansatte (Bakken & Torp, 2012; Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008). Funnene i studien understreker imidlertid behovet for kunnskap om hva helse er, blant ledere i skolen. Hvordan de velger å se på helse får betydning for hvordan og om helsefremmende arbeid utføres (Torp, 2013). Om ledere i skolen ser jobbengasjement som et relevant positivt helsemål (Torp, Grimsmo,

Hagen, Duran & Gundbergsson, 2012), slik informantene gjør, kan arbeid for å fremme engasjement benyttes for å skape helsefremmende arbeidsplasser for lærerne.

Det er imidlertid nødvendig å nyansere bildet av det sterke engasjementet. I kontrast til opplevelsene av engasjement som beskrevet over fremkommer det også andre beskrivelser. Engasjementet som knyttes til den gode situasjonen og det givende elevarbeidet, som gir de positive følelsene, er også svært krevende. Funnet skiller seg i så måte noe fra foreliggende studier på engasjement (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002; Gonzalez-Roma, Schaufeli, Bakker & Lloret, 2006).

Det jobbengasjementet som innebærer å være så tilstede, oppmerksom, engasjerende og by på seg selv, kan til tider være så energikrevende at det medfører at lærerne opplever seg tappet, sliten og tung. Slik kan engasjementet være en anstrengelse for dem. På denne måten innebærer funnene at jobbengasjement på en side kan ses på som en positiv forståelse av helse (Torp, 2013), samtidig som de gir grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt det sterke engasjementet kan være en stressor for lærerne og erfares som krav som kan bidra til den helsereduserende prosessen (Lindstrøm & Eriksson, 2005; Bakker & Demerouti, 2006). Vinje (2007) finner i sine studier også at jobbengasjement kan bidra til en prosess som ender med dårlig fungering i arbeidet og negative helsekonsekvenser. Halbesleben et al. (2009) benytter COR – teorien når de foreslår at ansatte kan bli så engasjerte i deres arbeid at de faktisk står igjen med færre ressurser, som mindre tid, energi og fokus. Andre antyder at engasjement over tid, med spesielt sterk entusiasme, kan lede til negative følger og belastninger (Bakker, Albrecht & Leiter, 2010). Schaufeli (2014) avviser imidlertid at engasjement kan være en risiko for utvikling av utbrenthet, men bemerker likevel at mer forskning er nødvendig knyttet til eventuelle negative konsekvenser av engasjement.

På bakgrunn av studiens funn som peker på engasjement også som anstrengende og krevende, er det interessant å reise spørsmålet ved hva engasjement i undervisningen egentlig bør innebære for lærerne? Skaalvik og Skaalviks studie (2014) berører samme tema når de beskriver oppfatningen av at det er lærerens ansvar å motivere og stimulere elevene gjennom sitt engasjement som problematisk. De poengterer at lærerens ansvar bør være å velge tiltak, arbeidsformer og innhold som fremmer elevens læring og utvikling.

For å bli engasjert og evne å drive det som engasjerer må lærerne ha overskudd av energi. Kahn (i Shirom, 2010) minner om at fysisk og mental energi er en forutsetning for å bli i stand til å oppleve entusiasme og hengivenhet til arbeidsoppgavene. Det at informantene

trenger et overskudd av energi for å oppleve engasjement kan ses i sammenheng med prinsipper i COR teorien hvor engasjement anses som «resource surplus», et slags ressursoverskudd. Dette overskuddet av ressurser anses som viktig fordi det med dette er mer sannsynlig at lærerne opplever velvære og helse (Hobfoll & Shirom, 2001). Dette kan skyldes at opplevelse av energioverskudd på jobb kan ha positiv påvirkning på livskvaliteten, og bidra til at ansatte klarer å håndtere krav i arbeidslivet (Shirom, 2010).

For å unngå at det sterke engasjementet blir energitappende er det viktig at lærerne har tilgang til andre viktige ressurser, som eksempelvis energiresurser som fritidsopplevelser og tid bort fra arbeidet (Halbesleben et. al., 2014). Det å være opplagt og utvilt gjør at lærerne har energien de trenger for å kunne bli engasjert og drive det som engasjerer. Forhold på arbeidsplassen som kan bidra til dette er muligheten for fysisk rom og tid til å finne stillhet og ro etter undervisningen. I henhold til JD-R modellen kan jobbressurser være fysiske aspekter av jobben som kan redusere jobbkrav (Bakker & Demerouti, 2007). For lærerne ligger det i så måte jobbressurser i det fysiske miljøet, med tanke på tilgjengelige rom hvor de har mulighet til å gjenvinne energi. I Lillestrømerklæringen (2002) påpekes også behovet for fysiske omgivelser som kan løfte de ansatte. Studiens funn av viktigheten av denne fysiske ressursen gjør det betimelig å stille spørsmål ved at nye skoler som bygges eksempelvis ikke har egne personalrom. Lærerne selv bemerker dette som ugunstig.

Videre vil det organisatoriske aspektet, med organiseringen av arbeidet gjennom timeplaner for lærerne som muliggjør hvile, også innebære mulige ressurser (Bakker & Demerouti, 2007). Arbeidspress, i form av det å ha mye å gjøre, kan frarøve lærerne muligheten til oppsamling av energi, gjennom at arbeidet går ut over fritiden. Tap av energiresurser, som eksempelvis fritidsopplevelser og tid bort fra arbeidet (Halsleben et. al., 2014), innebærer en hemmende virkning på prosessen mot engasjement og er derfor nødvendig å forebygge (Gorgievski & Hobfoll, 2008). Ved manglende energi, pekes det på at informantene ikke vil klare å drive det som engasjerer og får et dårligere inntrykk av dagen. Dette samsvarer med antakelser i COR-teorien knyttet til at ressurstap vanligvis ledsages av negative følelser, nedsatt psykisk velvære og etter hvert svekket mental og fysisk helse (Gorgievski & Hobfoll, 2008). En utforming av både det fysiske miljøet og organiseringen av arbeidet til lærerne som gjør det mulig for de å ta seg igjen vil være betydningsfulle ressurser for deres engasjement og opplevelse av helse på jobb.

3.2 Lærerens kompetanse og utvikling

I arbeidet med elevene forteller informantene også om forhold knyttet til egen kompetanse som betydningsfullt for engasjementet. Forhold som faglig trygghet og mestring, samt utvikling vil videre belyses.

3.2.1 Faglig trygghet og mestring

Det at informantene behersker situasjonen i klasserommet og føler seg kompetente er betydningsfullt for engasjementet. Å beherske situasjonen og føle seg kompetent innebærer å være faglig trygg gjennom å ha god kompetanse i faget lærerne underviser i, samt følelsen av å være godt forberedt til de enkelte timene. Opplevelsen av å være kompetent og prestere rent faglig i klasserommet virker fremmende på engasjementet. En av deltakerne beskriver hvordan det oppleves;

Jeg føler meg faglig trygg, og at jeg har mye å komme med. Jeg girer meg opp og får nesten litt sånn adrenalin kick av det. Jeg føler at det flyter og jeg mestrer dette, da bobler det aldeles helt over. Da merker jeg at jeg greier å sy sammen innfall og tanker, og lager noe som blir struktur og ordentlig, ikke bare står og doserer, men skaper engasjement hos elevene også. River de med. Så mitt engasjement smitter over på de. I det øyeblikket da er det godt. (Informant 3)

Fortellingene som rommer erfaringene med å beherske klasserommet er fylt med sterke positive opplevelser og følelser. De forteller at de kjenner på glede, det «kjennes godt», er «tilfredsstillende» og opplevelsen av «adrenalin og flyt» er tilstede. Informantene har engasjement for fagene sine og opplever at de har noe å lære elevene. Det er viktig for informantene at de får benyttet den kompetansen de har. Kompetanse gjør informantene trygge i undervisningen med elevene. De opplever at deres engasjement kan ha innvirkning på elevenes interesse for faget. Om de erfarer interesse og respons fra elevene i fagene bidrar dette til styrket engasjement for lærerne.

De eldste informantene uttrykker god faglig kompetanse. Lærerne som er yngre og nyutdannede uttrykker av og til faglig usikkerhet. Dette skyldes at de er nye som lærere, og ikke det at de ikke har kompetanse i fagene de skal undervise i. Enkelte av informantene belyser hvordan nye fag og manglende oversikt i fagene kan påvirke dem;

Det er viktig å være trygg i faget sitt, jeg merker jo det. Det ene faget behersker jeg godt, men når jeg skal undervise i det andre faget så har jeg ikke like god oversikt da. Det er viktig at jeg enten føler at jeg er godt forberedt eller at jeg har mye

forkunnskaper. Det er veldig vanskelig å være engasjert om man er usikker på situasjonen. (Informant 5)

Engasjementet informantene kjenner på for fagene sine har betydning for innholdet og helheten i undervisningen. Dette engasjementet gjør at læreren ikke «bare står og doserer», men skaper helhet og engasjerer elevene. Engasjementet innebærer noe mer enn rutinearbeid, noe som gjør at lærerne presterer bedre og gjør en god jobb i klasserommet.

Elevenes mestring erfares som bekreftelser på informantenes kompetanse og egen mestring av jobben som lærer. Når eleven mestrer gir det en følelse av å ha gjort noe riktig og lyktes som lærer. Informantenes egen mestring i klasserommet gir stor grad av engasjement. I situasjonene hvor de opplever mestring, knyttes engasjementet til en følelse av at de har vunnet noe, som beskrives med oppmuntrende og glade følelser. Når elevene mestrer beskrives arbeidet som tilfredsstillende og engasjerende. Da opplever lærerne at arbeidet gir mening å holde på med, og det øker lysten til å fortsette i jobben som lærer.

Informantene trekker frem at de ofte opplever å ikke ha nok tid til å forberede timene. Dette er forhold som virker hemmende på engasjementet, fordi det går utover informantenes opplevelse av deres kvalitet, prestasjon og beherskelse av undervisningssituasjonen. At de ikke har nok tid til å planlegge timene skyldes blant annet pålagt møtevirksomhet, dokumentasjonsarbeid og utviklingsprosjekter på skolen. Vikartimer nevnes også i denne sammenheng, hvor informantene opplever å ha lite tid til forberedelse.

3.2.2 Kompetanse og mestringstro

Det å ha god kompetanse i fagene lærerne underviser i, medfører trygghet i undervisningssituasjonen og fremmer engasjementet. På samme vis fremheves det at nye lærere har vanskelig for å kjenne på engasjement når de er nye i både faget og i undervisningssituasjonen. Tidligere forskning viser blant annet at lærere som har liten kompetanse i det de underviser i har lavere engasjement (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Profesjonelle og erfaringsbaserte ferdigheter i arbeidslivet er viktige for å kunne oppleve håndterbarhet i arbeidssituasjonen. Håndterbarhet er en av tre sentrale komponenter for opplevelse av sammenheng, og en salutogen bevegelse (Lindstrøm & Eriksson, 2005). Funnet betyr at ledere må kjenne til at nye lærere kan oppleve en slik usikkerhet, som kan hemme jobbengasjementet. Både ledere og kollegaer kan bidra støttende overfor nye lærere som kjenner seg usikre. Eksempelvis kan følelsen av kompetanse økes gjennom positive

tilbakemeldinger og anerkjennelse fra lærerens leder og kollegaer (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Det å prestere faglig i klasserommet er viktig for lærerne. Gode prestasjoner gir positive følelser og trygghet, og øker engasjementet. Funnet støtter opp om tidligere forskning som viser at engasjerte ansatte har et sterkt behov for å prestere og ønsker å mestre ferdigheter og ha høy standard på utførelse (Halbesleben, 2010). Enkelte lærere påpeker nettopp dette gjennom å fremheve hvordan uforutsigbarhet, gjennom blant annet vikartimer, svekker engasjementet fordi læreren da ikke har tid til å skape en høy nok standard på utførelsen. Lærerne setter på denne måten høye krav til sin utførelse av undervisningen. Når de opplever engasjement på grunn av sin kompetanse i klasserommet presterer de godt. Schaufeli (2012) påpeker at jobbprestasjoner er en viktig konsekvens av engasjement. Studier blant lærere viser til at jobbengasjement er positivt relatert til prestasjoner i klasserommet (Bakker & Bal, 2010).

Det er imidlertid foreløpig uklart hvorfor det er slik at engasjement leder til prestasjoner (Schaufeli, 2012). Informantene i denne studien peker på positive følelser, knyttet til engasjementet, som leder til prestasjoner. I så måte kan det pekes på en av seks mulige forklaringer, hvor det foreslås at engasjerte ansatte oftere opplever positive emosjoner, hvilket synes å utvide deres tanke- og handlings repertoar, noe som igjen antyder anskaffelse av nye kunnskaper og ferdigheter. Dette vil i sin tur legge til rette for deres prestasjoner (Schaufeli, 2012). Positive organisatoriske effekter, som bedre prestasjoner, dras ofte frem som argument for å fokusere på jobbengasjement på arbeidsplassen (Torp et al., 2012).

En betingelse for å prestere i klasserommet er knyttet til at lærerne har god nok tid til å forberede timene. Det oppleves derfor problematisk når de ikke alltid har tid nok til dette. Pålagte kurs og møtevirksomhet eller annet papirarbeid og dokumentasjon kan ta fra planleggingstiden, noe som anses negativt. Skaalvik og Skaalvik (2012) finner også at papirarbeid, møter og prosjekter tar mye tid, noe som medfører en hektisk hverdag på skolen hvor forberedelsene til undervisningen må vike. Med tanke på at prestasjon og beherskelse i klasserommet er viktig for lærernes engasjement er dette uheldig. Om læreren mister kontroll over arbeidssituasjonen fordi han/hun ikke har nok tid til å forberede seg, kan dette bli en psykisk belastning og oppleves som stressende (Skaalvik & Skaalvik, 2012). I følge Antonovsky (2012) bør arbeidssituasjonen gi rom for å utnytte eget potensial, og ressurser bør være tilgjengelige for å utføre et godt arbeid. Selv om lærerne har gode fagkunnskaper trenger

de forberedelsestid for å lage gode undervisningsopplegg som er tilpasset elevene de har. På denne måten kan lærerne få utnyttet sitt potensial, gjennom å bruke både sin faglige og pedagogiske kompetanse. For å kunne gjøre dette blir forberedelsestiden et viktig organisatorisk aspekt av jobben som gjør det mulig for lærerne å nå pedagogiske mål og stimulere deres utvikling. Forberedelsestiden anses derfor som en betydningsfull jobbressurs (Bakker & Demerouti, 2007).

Lærernes mestring i klasserommet, gjennom elevenes mestring i fagene, er betydningsfullt for engasjementet. Tidligere forskning bekrefter at mestringsforventning fremmer engasjementet hos lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I tråd med det tredje prinsippet i COR teorien, «gain spirals», investerer lærerne ressurser som faglig og pedagogisk kompetanse i undervisningssituasjonen, hvilket bidrar til å vinne nye ressurser som her opplevelsen av mestring (Hobfoll, 1998). Elevenes mestring gir lærerne opplevelsen av å ha gjort ting riktig og lyktes i jobben og tro på å gjøre det igjen, dvs. mestringstro. Slike erfaringer med mestring, er den viktigste kilden til forventning om mestring (Bandura, 1997). Mestringstroen er viktig da den styrker informantenes tro på seg selv som lærere. Når de mestrer utfordringer og arbeidsoppgaver vil dette kunne gi økt opplevelse av sammenheng (Antonovsky 2005).

Informantene mestrer i stor grad undervisningssituasjonen og erfarer positive følelser knyttet til dette. Slike positive følelser skapt av mestringsforventning påvirker jobbengasjementet positivt (Salanova, Schaufeli, Xanthopoulou & Bakker, 2010). Når de opplever mestring uttrykker de opplevelse av glede, tilfredstillelse og at arbeidet gir mening. Det øker engasjementet og lysten til å fortsette i jobben som lærer. Tidligere forskning viser til at mestringsforventning hos lærerne har betydninger for både undervisningen og elevenes læring, samt tendensen til å avslutte karrieren som lærer før oppnådd pensjonsalder (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Det er viktig at skolen som arbeidsplass kjenner til at lærernes opplevelse av mestring i klasserommet er sterkt knyttet til deres kompetanse og tid til å forberede undervisningen, og at mestring og mestringsforventninger medfører en redde positive konsekvenser (Bandura, 1997).

At den ansatte opplever mestring i arbeidet er også fremhevet som et av de sentrale kjennetegnene ved den helsefremmende arbeidsplassen i Lillestrømerklæringen (2002). Om lærerne har god mestringstro vil dette kunne medføre at de forsøker hardere og lengre med å prøve dersom de møter motstand og høye krav (Espnes & Smedslund, 2012).

Arbeidshverdagen til lærerne inneholder mange krav som skal mestres, som eksempelvis

utfordrende elevrelasjoner og elevenes læring. I møtet med elevene er derfor betydningen av lærerens mestringsforventning stor. Å legge til rette for lærernes mestring av ulike oppgaver og utfordringer vil kunne gi økt mestringsstro og fremme bevegelse mot helse (Antonovsky 2005; Lindstrøm & Eriksson, 2010). Forskning støtter opp under dette hvor det vises til sterke sammenhenger mellom lav mestringsforventning og utbrenthet hos lærere, samt at mestringsforventning synes å predikere motivasjon for å slutte i yrket som lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). På bakgrunn av dette er det viktig at det bygges opp under lærernes mestringsforventninger. Det vises til at høy kontroll og støtte fra omgivelsene vil kunne være buffere i stressende situasjoner (Espnes & Smedslund, 2012). Høy kontroll kan eksempelvis innebære at læreren opplever å være faglig kompetent og trygg i undervisningen, samt har nok tid til å forberede seg til undervisningen.

En del av informantenes opplevelser med egen kompetanse er knyttet til utvikling. Videre belyses deres beskrivelser knyttet til utvikling.

3.2.3 Utvikling

Informantene forteller om et behov for å være i utvikling, og betegner utvikling som en betydningsfull faktor som fremmer jobbengasjementet. De er opptatt av å være gode i jobbene sine, og uttrykker at dette krever utvikling. Utvikling beskrives å være viktig for å bli bedre i jobben sin som lærer og knyttes i fortellingene til flere momenter. Målsettinger, forventninger, variasjon og utfordringer er noe av det som er viktig for utvikling.

Informantene peker på ønsket om og behovet for konkrete mål å arbeide mot. Det er viktig å ha mål for sitt eget arbeid, men også felles mål for teamet og/eller hele skolen som arbeidsplass beskrives som viktig. Opplevelsen av å ha felles mål er viktig for informantenes følelse av at de ansatte og skolen beveger seg i samme retning. Felles prosjekter blant lærere fremhever informantene som positivt, da det gir felles utvikling og delt glede over faglige opplevelser. Dette fremmer engasjementet og øker lysten til å gå på arbeid.

Informantene ønsker selv å være i utvikling og stiller krav til utvikling hos seg selv. Det er også viktig at det foreligger visse forventninger til deres utvikling, fra deres ledere. Flere av informantene erfarer manglende forventninger til utvikling fra sin ledelse. Dette påvirker både engasjementet og opplevelsen av helse på jobb. En deltaker beskriver hvordan det oppleves;

(...) å tilrettelegge forhold og sette konkrete mål, både dette med å være i driv slik at man er i utvikling. Det ligger liksom ikke noen forventninger eller utfordringer her.

Når det ikke foregår noe, hvor vi som ressurser ikke opplever oss som noe ressurser, at vi ikke føler at vi blir sett på som ressurser, at ingen bryr seg og skal prøve og utvikle denne ressursen, ja da blir det ganske flatt å tomt. (Informant 3)

Akkurat som lærerne skal være gode på å se elevene, er det viktig at ledelsen også må være gode til å se lærerne og deres behov for utvikling. Informantene ønsker interesse og gjensidig engasjement fra sine ledere omkring arbeidet de driver med. Gjensidig engasjement fra ledelse angående lærernes utvikling er helt sentralt for å fremme informantenes engasjement. De som erfarer manglende interesse fra sine ledere rundt dette uttrykker at det gir negative følelser og de opplever seg lite verdsatt. Gjennom et gjensidig engasjement fra ledelsen kan informantene oppleve behovet for å bli sett og å bli bekreftet som viktig for virksomheten. Det påpekes at lærernes kompetanse tross alt er viktig for skolen.

Videre er variasjon i arbeidet fra år til år som viktig for opplevelsen av utvikling. Variasjon kan innebære at de bytter mellom hvilke fag de underviser i fra år til år, eller hvilke klasser lærerne har. Det kan også dreie seg om variasjon og utvikling i undervisningsmetoder. Informantene ønsker variasjon og å utfordre seg selv fra år til år. Ikke bare følge samme «oppskrift» hvert år.

Man sier jo det at variasjon er viktig for elevene i undervisningen, men jeg tenker også at det er viktig at man som lærer for variasjon i sitt virke også, at det ikke hele tiden blir det samme, at man ikke kan følge en oppskrift. Man kan ikke bare følge en oppskrift, elevene forandrer seg fra år til år. (Informant 1)

For ivaretagelse av eget engasjement er variasjon viktig. Variasjon og utfordringer på jobb som kan lede til utvikling gir følelser av glede, spenning og forventning. Opplevelsen av å ha noe å strekke seg etter er av stor betydning for engasjementet. Uten dette oppstår følelser av stagnering som virker hemmende for engasjementet. Dette opplever de påvirker humøret, de mister «piffen», «gløden» og «lysten» i arbeidet og erfarer negative følelser for jobben. Dette påvirker den mentale helsen deres negativt. Opplevelsen gir en følelse av nedstemthet på jobb, hvor gleden for arbeidet og arbeidsplassen ikke kjennes tilstede.

Det å utvikle seg som lærer innebærer også muligheten for videreutdanning før å øke sin kompetanse. Informantene oppsøker gjerne selv prosjekter, kurs eller videreutdanning for å ha noe å strekke seg etter og være i utvikling. Ønsket om å gjennomføre videreutdanning kan imidlertid styres av følelsene for nåværende arbeid og arbeidsplass. Om informantene føler seg viktige og ledelsen viser gjensidig engasjement øker motivasjonen for å bygge på sin egen kompetanse. Har de imidlertid erfart liten interesse for utvikling fra ledelsen og mistet

«piffen» i arbeidet, er det mindre sannsynlig at de tar på seg det ekstra arbeidet med å øke egen kompetanse.

3.2.4 Lærerens utvikling og forventninger til utvikling

Det å utvikle seg selv er en del av det å utvide eller styrke egen kompetanse. Analysene viser at forhold som egne og felles målsettinger, variasjon og utfordringer er knyttet til utvikling, og oppleves som betydningsfullt for engasjementet. Dette bekreftes også av forskning som viser til at jobbressurser som utfordringer, variasjon i arbeidet og et utviklende skoleklima er bekreftet å være ressurser som leder til jobbengasjement (Christian, Garza & Slaughter, 2011; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Schaufeli & Bakker, 2004).

Lærerne er opptatt av å gjøre en god jobb, og uttrykker at dette krever utvikling. De har både ønsker og behov for utvikling, faglig og pedagogisk. Dette kan i tråd med JD-R modellen anses å være psykiske aspekter av jobben som stimulerer til vekst, læring og utvikling, og er sentral for motivasjonsprosessen mot engasjement (Bakker & Demerouti, 2007). Analysene viser at søken etter utvikling og variasjon er en måte lærerne kan ivareta sitt eget engasjement på. Bakker, Albrecht og Letter (2010) finner at engasjerte ansatte ofte søker å øke sine jobbutfordringer for å bevare sitt eget engasjement. Dette kan utdypes gjennom COR teorien hvor antakelsen bygger på at mennesket kontinuerlig søker å øke sine ressurser, som eksempelvis lærernes ressurser som faglige og pedagogiske ferdigheter (Gorgievski & Hobfoll, 2008). Lærerne søker gjerne selv til spennende samarbeidsprosjekter, undervisningsmetoder eller videreutdanninger for å være i utvikling. Dette står i samsvar til Grant og Ashford (2008) som henviser til at ansatte ikke bare lar livet skje med dem. De forsøker snarere å påvirke, forme, utvide og håndtere det som skjer i deres liv, og argumenterer at engasjerte ansatte vil initiere til slik atferd. Altså antyder dette at engasjerte lærere ikke er passive aktører i jobbmiljøet, men aktivt søker endringer i arbeidsmiljøet om det trengs, for å bevare eget engasjement.

Utvikling gjennom faglig kompetanse, utfordringer eller felles prosjekter øker engasjementet og beskrives å gi glede og spenning i arbeidshverdagen. Spurkeland (2005) bemerker at utvikling er en av flere forutsetninger for trivsel. Dette belyses gjennom funnene hvor mangel på utvikling beskrives som stagnerende og medfører negative følelser for jobben. Dette påvirker den mentale helsen negativt. Det å ha noe å strekke seg etter, som utfordrende arbeidsoppgaver, påpekes som viktig. Dette kan relateres til en aktiv søken etter utfordringer i arbeidsmiljøet og til såkalte «challenging demands» i JD-R modellen (Crawford, LePine &

Rich, 2010). Prosjekter som kan by på kognitive krav kan være et slikt eksempel. Det viser seg at slike utfordrende krav kan medvirke til styrket opplevelse av vitalitet i arbeidshverdagen (Van den Broeck et.al., 2010), en av kjernedimensjonene i jobbengasjement (Gonzalez-Roma, Schaufeli, Bakker & Lloret, 2006). Analysene viser at lærerne gjerne ønsker slike utfordrende krav og at disse er viktige for å fremme deres engasjement og ikke minst opplevelsen av helse på jobb. Maslach, Schaufeli, og Leiter (2001) viser til at det derfor er mer hensiktsmessig av virksomhetene å fokusere på nettopp arbeidstakernes arbeidsoppgaver, når de skal investere i arbeidstakernes helse.

I tillegg til at det å være i utvikling er et behov for lærerne, viser analysene at det er like sentralt at det foreligger en viss forventning og gjensidig engasjement fra ledelsens side til at lærerne skal være i utvikling. Manglende forventninger, fra ledelse, til lærernes utvikling virker negativt på engasjementet. En situasjon uten utvikling kjennetegnes som flat og tom, og knyttes til negative følelser for jobben. Opplevelsen medfører gjerne at lærerne føler seg lite verdsatt. Denne opplevelsen av manglende verdi kan gi lav meningsfullhet som ofte medfører tomhet og passivitet (Hanson, 2007).

Mangel på forventninger og stimulering til utvikling, står i kontrast til forståelsen av den helsefremmende arbeidsplassen hvor styrking av den ansattes faglige og personlige utvikling står svært sentralt (Luxembourgdeklarasjonen, 1997). Lillestrømerklæringen (2002) beskriver også at muligheter for personlig og faglig utvikling og læring i arbeidet er viktig. Mangel på viktige jobbressurser, som stimulering til utvikling, virker hemmende på engasjementet og påvirker trivsel og mental helse negativt. Studier på flere yrkesgrupper i Norge viser også til lignende funn, hvor ansattes muligheter til å benytte sine styrker og potensiale er sentralt for både jobbengasjementet og den mentale helsa. (Bakken & Torp, 2012; Richardsen & Martinussen, 2008). Funnene i studien henviser til at også mangel på tilstrekkelige ressurser i arbeidsmiljøet, som eksempelvis stimulering til utvikling, vil kunne bidra til den helsefremmende prosessen, og ikke bare jobbkrav (Schaufeli & Bakker, 2004). På bakgrunn av dette bør skolens ledere ha kunnskaper om betydningen av ulike ressurser, ikke bare fravær av krav.

Tilstrekkelige ressurser i arbeidsmiljøet er som vist over viktig for opplevelsen av engasjement (Schaufeli & Bakker, 2004). Videre belyses forhold av betydning i informantenes arbeidsmiljø.

3.3 Støttende miljø

Det andre området knyttet til jobbengasjement omhandler forhold utenfor klasserommet, hvilket innbefatter ulike forhold ved arbeidsmiljøet, kollegaene og ledelsen ved arbeidsplassen. Videre vil forhold som gjensidig engasjement og anerkjennelse fra ledelse, tilbakemeldinger, gjensidig engasjement og sosial støtte fra kollegaer, samt autonomi beskrives.

3.3.1 Støtte fra ledelse

At informantene opplever å ha en støttende ledelse er av betydning for engasjementet. Enkelte av informantene brukte mye tid i intervjuene på å belyse nettopp forhold rundt ledelse, og betydningen slike forhold har for engasjementet og opplevelsen av helse. Forhold ved de enkelte skolene bidro til at noen av informantene eksempelvis vektla dette.

Opplevelsen av gjensidig engasjement fra ledelsen er betydningsfullt for informantenes engasjement. Det ønskede gjensidige engasjementet belyses blant annet gjennom erfaringer med ledere som viser interesse, engasjement, gir tilbakemeldinger og anerkjenner de ansatte i arbeidshverdagen. At ledelsen viser interesse, ser den ansatte og vet hva de holder på med er betydningsfullt. For de yngre og nye lærerne er det å bli sett og vist tillitt spesielt viktig. Dette øker deres opplevelse av tilhørighet og skaper engasjement. En gjensidig engasjerende ledelse innebærer en tilstedeværende ledelse. Fysisk nærhet til ledelsen på jobb sikrer jevnlig kontakt med lærerne og gir muligheter for en ledelse som kan få innsikt i arbeidssituasjonen til informantene. Informantene er imidlertid tvilende til om «*de på toppen*» har innsikt i deres arbeid og arbeidssituasjon. Opplevelsen med at ledelsen ikke synes å vise interesse eller har innsikt i lærernes arbeidssituasjon påpekes som hemmende på engasjementet.

Ja. Da tenker jeg på gjensidig engasjement jeg da, for å bedre mitt engasjement. For hvis noen viser engasjement for det jeg holder på med så føler jeg at noen bryr seg, og kanskje føler man seg mer verdsatt også. Det øker sitt eget engasjement. (Informant 2).

Ledelsen har en viktig oppgave i det å bidra til lærernes engasjement. Dette kan gjøres ved at ledelsen viser interesse og engasjement for lærernes arbeide, og at de er fysisk tilstede. En god relasjon til sin ledelse er viktig for informantenes engasjement og bidrar til hvordan de opplever å ha det på jobb.

Anerkjennelse fra sine ledere trekkes frem som betydningsfullt for jobbengasjementet til informantene. Opplevelsen innebærer at noen bryr seg, at informantene opplever å bli sett, hørt, verdsatt og bekreftet. Dette bidrar til økt engasjement, gjør det godt å være på jobb og bidrar til at informantene føler seg viktige arbeidsplassen. Disse positive opplevelsene påvirker opplevelsen av helse på jobb positivt. Å bli sett og hørt er også viktig for følelsen av å være en del av en arbeidsplass. Opplevelsen av identitet og tilhørighet til arbeidsplassen fremmer engasjementet. I et stort hierarki som skolen er, bør hele systemet vise interesse og engasjement for de ansattes velvære.

Funnene viser imidlertid også beskrivelser som står i kontrast til den gode opplevelsen angitt over. Situasjoner hvor informantene ikke blir sett eller hørt, avfeid eller ikke tolerert, hemmer engasjementet og påvirker humøret og opplevelsen av hvordan de har det på jobb. Å ikke bli hørt innebærer eksempelvis at informantene blir avfeid når de forsøker å ta opp ting, eller at ting blir oversett og ikke blir fulgt opp. Informantene kan oppleve å bli upopulære blant ledelsen om de melder fra om ting de er uenige i. Dette beskrives som hemmende på engasjementet, og leder til negative følelser på jobb. I verste fall leder dette til mistriivsel og opplevelse av dårlig helse på jobb.

Jeg er jo ikke så redd for å si ifra om det heller, og det gjør jo at jeg er litt upopulær blant noen i ledelsen, og det kan jo gjøre noe med jobbengasjementet ... (Informant 1).

Åpenhet for å ta opp saker og aksept for sine meninger, selv om de er annerledes enn andres meninger, er viktig for engasjementet og for opplevelsen av god helse på jobb. Alle ansatte bør oppleve at de er viktige ressurser for arbeidsplassen sin. En god ledelse er sentralt her. Informantene trekker frem betydningen av en ledelse som ikke bare administrerer, men som virkelig leder. En god ledelse er en som viser gjensidig engasjement for den ansattes engasjement og anerkjenner alle ansatte som viktige ressurser for arbeidsplassen. En god leder viser interesse for det lærerne driver med i det daglige, engasjerer seg i dette arbeidet og viser tillitt til lærerne.

Betydningen av en god ledelse er viktig for informantenes jobbengasjement. Det er sentralt at de som styrer skolene ser at det er lærerne som er den viktigste ressursen i virksomheten. Hvor god virksomheten er og hva den får folk til å gjøre, avhenger av hvordan lederne stimulerer og bryr seg om denne ressursen. Opplevelsen av at ledelsen ikke bryr seg om og ikke er opptatte av å utvikle denne ressursen og dermed ikke føle seg som noe ressurs for virksomheten, uttrykkes som skuffende og påvirker engasjementet negativt. I disse

situasjonene taper informantene engasjement, og følelser som oppgitthet og tomhet trekkes frem. Tapet av engasjement påvirker humøret og den psykiske helsa. En informant beskriver det slik;

Men følelsen av hva slags engasjement du har for det du skal gjøre ... mangel på de tingene som jeg har nevnt, det påvirker helsa, den mentale helsa, fordi du har ikke det engasjementet, den gløden og den store lysten som du skulle følt at du hadde. Så der synes jeg det er en sammenheng med helsa. Jeg tror generelt at det gjør noe med humøret ... det er vel en del av helsebiten ... (Informant 4).

Ved mangel på engasjement og anerkjennelse fra ledelsen kan informantene kjenne på en følelse av å være lite verdt for virksomheten. Opplevelsen hemmer engasjementet og påvirker informantenes opplevelse av helse på jobb negativt.

For å oppleve at informantenes ledere er interesserte og for å føle seg sett og verdsatt er tilbakemeldinger viktige.

Det der å få en tilbakemelding ikke sant, uansett om det er konstruktive tilbakemeldinger, og spesielt når man gjør noe bra da ikke sant. Det har mye å si. (Informant 5).

Tilbakemeldinger oppleves positivt fordi det er viktig for utvikling, og fungerer som bekræftelse på at informantene gjør noe riktig og at ledelsen ser jobben de gjør. Dette oppleves som anerkjennende. Informantene får av og til tilbakemeldinger fra elevene sine. Dette oppleves som en bekræftelse og anerkjennelse på at de gjør en god jobb. Disse tilbakemeldingene er imidlertid ikke tilstrekkelige for lærerne. De er ikke tilstrekkelige i den forstand at lærerne har behov for mer relevante og utviklende tilbakemeldinger fra sin leder, som ser arbeidet deres fra år til år. Tilbakemeldinger fra ledelse eller kollegaer betyr mer for informantene enn de fra elevene.

3.3.2 Gjensidig engasjement og anerkjennelse fra ledelse

Gjensidig engasjement fra ledelse er svært betydningsfullt for lærernes jobbengasjement. Dette psykiske og sosiale aspektet ved lærernes jobb kan bidra til å redusere jobbkrav, nå mål og stimulere til utvikling, og en god relasjon til ledelsen anses derfor som en viktig jobbressurs (Bakker & Demerouti, 2007; Giorgievski & Hobfoll, 2008). Rollen ledere har knyttet til det å fremme jobbengasjement hos ansatte har imidlertid fått begrenset oppmerksomhet i forskning (Bakker, Albrecht & Leiter, 2011). Denne studien finner imidlertid at lederes rolle er svært viktig for engasjementet. Bakker, Albrecht & Leiter (2011)

foreslår at ansatte som mottar støtte, inspirasjon og god veiledning fra sin leder vil mer sannsynlig oppleve arbeidet som utfordrende, involverende og tilfredsstillende og dermed bli høyt engasjert i sine arbeidsoppgaver og oppleve suksess med de. Det synes at en støttende ledelse kan tilfredsstille de ansattes psykologiske behov.

Funnene viser at en gjensidig engasjerende ledelse viser interesse og engasjement i lærernes situasjon, og at de bryr seg om de ansatte og viser innsikt i deres arbeidshverdag gjennom støtte og inspirasjon. Noen av lærerne trekker frem ledelse spesielt som av betydning for engasjementet. Dette henviser til at lærerne fra de ulike arbeidsplassene legger vekt på ulike forhold som de omtaler. På en side kan dette være uttrykk for den enkeltes individuelle erfaringer. Samtidig som det også kan være uttrykk for at det er ulikheter mellom arbeidsplassene som gjør at noen forhold vektlegges mer enn andre. På grunn av arbeidsplassenes ulikheter, både i størrelse, lokalisasjon, utfordringer og styrker, pekes det på at ledere og ansatte sammen må delta for å få frem hva en helsefremmende arbeidsplass er for dem (Idebanken, 2012).

Betydningen av en god relasjon til ledelsen for lærernes engasjement er imidlertid et gjennomgående tema hos informantene, hvor opplevelsen av det er noe ulik. Gode relasjoner til ledelse og transformativ ledelse er ressurser som tidligere er funnet å lede til engasjement (Christian, Garza & Slaughter, 2011). Beskrivelsene av den gjensidige engasjerte ledelsen sammenfaller noe med tidligere beskrivelser av transformativ ledelse. I utøvelse av transformativ ledelse er noen elementer sentrale; idealisert påvirkning (leder som symbol for fellesskapet, skaper stolthet og følelse av samhold), inspirerende motivasjon (forme visjoner, sette mål og gå foran), intellektuell stimulans (stille provoserende spørsmål, sette frem hypoteser) og individuell omtanke (Nederveen, Knippenberg, Schippers & Stam, 2010). Ledere som viser interesse og inspirerer lærerne, som skaper samhold og som bryr seg om hver enkelt lærer er en ledelse som fremmer deres engasjement. En slik ledelse kan appellere til menneskers indre motivasjon (Nederveen, et. al., 2010). Dette gjør noe med følelsen av hvilket engasjement lærerne har for det de skal gjøre.

Mangel på denne jobbressursen, gjensidig engasjerende ledelse, gir negative følelser som hemmer engasjementet. Det påvirker humøret, lysten og gløden i arbeidet, og går utover opplevelsen av helse på arbeid. Dette forringer den mentale helsa på jobb. Dette kan utdypes gjennom den salutogene teorien hvor opplevelse av en meningsfull arbeidssituasjon er viktig for opplevelsen av sammenheng og en salutogen bevegelse (Lindstrøm & Eriksson, 2005).

Skaalvik og Skaalvik (2009) finner at gode relasjoner til skolens ledelse er positivt relatert til trivsel. Ledelse er noe mer en ren administrering, og innebærer at de ser lærerne som aktive deltakere på arbeidsplassen. I Luxembourg deklarasjonen (2007) trekkes deltakelse og deltakerstyrte prosesser frem som essensielt konsept i helsefremming. Gjennom deltakelse fra de ansatte er det mulig å finne ut hva som vil bidra positivt til deres helse på arbeid. Manglende interesse fra ledere, svekker opplevelsen av deltakelse på arbeidsplassen, hvilket hemmer engasjementet og opplevelsen av mental helse på jobb. For at arbeidsplassen skal være helsefremmende er det viktig at lærerne har en ledelse som viser dette gjensidige engasjementet som kan bidra fremmende for deres engasjement og helse.

En gjensidig engasjerende ledelse anerkjenner lærerne. I henhold til JD-R modellen kan anerkjennelse anses som en viktig jobbressurs for lærerne (Bakker & Demerouti, 2007). Anerkjennelse innebærer å bli møtt med åpenhet, aksept, bli sett og hørt, verdsatt og bekreftet. Honneth (2006) trekker frem at anerkjennelse er en forutsetning for personers identitetsdannelse og personlighetsutvikling. Det er sentralt for synet på seg selv og utvikles i møtet med andre. I skolen som arbeidsplass skjer anerkjennelse gjennom relasjoner til felleskapet, hvor lærernes deltakelse og positive engasjement i felleskapet blir anerkjent (Honneth, 2001). I møtet med ledelsen er det viktig for lærernes syn på seg selv og for engasjementet at de blir anerkjent og føler seg verdsatt. Anerkjennelse fra ledelse vil utløse en verdsettelse av seg selv som lærer som en del av et felleskap (Honneth, 2001). Verdsettelse er viktig for opplevelsen av en meningsfull arbeidssituasjon og salutogen bevegelse (Antonovsky, 2012).

Jobbressursen anerkjennelse er spesielt viktig hos de nye lærerne, som gjennom anerkjennelse kan finne sin plass og tilhørighet på arbeidsplassen. Hanson (2007) viser til at det er viktig for opplevelsen av sammenheng at lærerne finner sin plass og funksjon i den store helheten som arbeidsplassen er. Opplevelsen av identitet og tilhørighet til arbeidsplassen er svært viktig for lærerne. Gjennom å bidra, føle seg verdsatt og nyttig opplever de tilhørighet. Analysene viser at synet på seg selv og engasjementet påvirkes negativt i det informantene føler seg lite verdt for virksomheten. Dette skjer nettopp gjennom manglende anerkjennelse. Honneth (2001) viser til nettopp dette at mangel på anerkjennelse kan føre til at selvbildet skades. Dette kan påvirke selvfølelsen som ifølge COR teorien er en sentral nøkkel til forvaltning og vedlikehold av ressurser. I så måte er anerkjennelse en viktig ressurs i seg selv, fordi det innebærer et middel for å oppnå eller beskytte andre ressurser (Gorgievski & Hobfoll, 2008).

Manglende anerkjennelse gjør at arbeidet ikke gir like stor mening, hvilket svekker opplevelsen av sammenheng på arbeidsplassen (Lindstrøm & Eriksson, 2005). Hanson (2007) viser til at manglende meningsfullhet på en arbeidsplass kan gi en destruktiv situasjon. Informantene kan komme i den situasjonen at de ikke har energi til å involvere seg i arbeidet og kan etter hvert oppleve dårlig helse. Det er sentralt for informantene at ledelsen derfor anerkjenner læreren som en viktig ressurs for felleskapet og skolen som arbeidsplass.

Opplevelse av aksept knyttes også til anerkjennelse hos lærerne. Aksept og åpenhet for sider ved den ansattes forståelse som er avvikende fra ledelsens forståelse (Jensen & Ulleberg, 2011), er sentralt. Det å oppleve aksept i ledelsen for egen opplevelse og forståelse er viktig, og det er tydelig at det å bli avfeid eller å ikke møte aksept er svært hemmende på jobbengasjementet. Manglende aksept for egne meninger medfører opplevelsen av å være upopulær og dårlig likt på arbeidsplassen. Dette medfører svekket opplevelse av helse på jobb. Lillestrømerklæringen (2002) vektlegger budskapet om et lederskap som fremmer romslighet, takhøyde og frihet til å tenke annerledes, samt åpenhet for mangfold og menneskelige ulikheter. Analysene rommer fortellinger om lærernes behov for at ledelsen skal forstå deres perspektiver på ulike forhold. Dette kan være alt fra forhold knyttet til undervisning, eller til planlegging av undervisning. Lærerne har behov for at ledelsen bekrefter deres oppfatning av virkeligheten som gyldig, og at de har en åpenhet for ulike sider ved lærernes forståelse (Jensen og Ulleberg, 2011).

Tilbakemeldinger fra ledelsen er viktig for at lærerne skal kunne erfare at ledelsen bekrefter deres virkelighet. Når de får tilbakemeldinger fra ledelsen er dette en bekreftelse på at arbeidet de gjør er godt og at de er på riktig vei. Dette virker positivt på engasjementet, og gir glede. Tilbakemeldinger er en jobbressurs som er bekreftet å spesifikt lede til jobbengasjement (Christian, Garza & Slaughter, 2011), og er funnet å redusere stress og helseskader hos ansatte (Bakker, Demerouti, & Euwema, 2005). Hakanen, Peeters og Perhoniemi (2011) viser til at positive tilbakemeldinger på jobb kan lede til tilfredsstillelse og glede, som i sin tur kan lokke frem enda mer positive tilbakemeldinger. På denne måten kan ressurser som positive tilbakemeldinger i tråd med COR-teorien bidra til at lærerne blir mer kapabel i å iscenesette gevinst av flere ressurser (Gorgievski & Hobfoll, 2008).

En gjensidig engasjerende og anerkjennende ledelse er forhold som bidrar til opplevelsen av et støttende miljø for lærerne. Det støttende miljøet innebærer også opplevelser av handlingsrom og styring av tid

3.3.3 Handlingsrom og styring av tid

Handlingsrom, tid til det gode pedagogiske arbeidet, annen styring av tid og arbeidspress er viktige forhold for engasjementet. Forholdene knyttes til opplevelsen av autonomi. Å lage gode undervisningsopplegg skaper engasjement hos informantene. Tid til å kunne gjøre de «pedagogiske tankene» før undervisningen, for eksempelvis å kunne strukturere læringsuka for seg selv og elevene er svært viktig for engasjementet. Informantene har opplevelser med at god tid til å lage gode opplegg og få gjort de «pedagogiske tankene» fremmer engasjementet, hvilket i sin tur igjen gjør at de synes de gjør en bedre jobb.

Ellers så går det jo litt på autonomi da, det bør liksom være rom til å kunne lage undervisningsopplegg ikke sant. Slike ting krever mye tid, og at det faktisk blir satt av tid til dette. (Informant 1).

Det gode pedagogiske opplegget forutsetter forutsigbarhet og nok tid til å kunne planlegge opplegg som lærerne er fornøyde med. God tid påvirker opplevelsen av å ha handlingsrom i undervisningen, fordi lærerne da evner å planlegge ulike opplegg som de er fornøyde med. Liten tid gir mindre handlingsrom beskrevet gjennom mer ensformige undervisningsopplegg. De erfarer imidlertid at denne viktige planleggingstiden og handlingsrommet ofte kan «spises opp» av andre ting. Dette kan være dokumentasjonsarbeid, annet elevarbeid eller møtevirksomhet.

Tap av tidsstyring er særlig hemmende for opplevelsen av autonomi. Tidsstyring fra ledelsen hvor informantene må bruke tiden sin på pålagt møtevirksomhet eller kurs som ikke oppleves å ha nytteverdi, erfares som hemmende på engasjementet. For mye styring av tiden deres fra ledelsen gjør at de opplever lite forståelse for hva de som lærere har behov for å bruke tiden på. Informantene har behov for kontroll over hva som trengs å gjøres, for elevens beste. Flere av informantene peker på opplevelsen med at det brukes mye tid på annet enn det de som lærere har behov for. Dette kan være arbeid med utvikling av skoleprofiler eller annet utviklings arbeid. Slikt arbeid er veldig overordnet i forhold til det lærerne strever med i hverdagen. Noen av informantene beskriver det slik;

Ja... det må være styrende ledelse, som blir veldig detaljorientert, det blir hemmende for engasjementet. Jeg opplever at det som kanskje er negativt er at vi ofte blir pålagt kursing eller møtevirksomhet som ikke direkte har noe nytteverdi, eller som jeg ikke ser nytteverdien av også blir det ikke tydelig for oss hvorfor vi bruker tid på det, når vi egentlig kan bruke tid på noe som er direkte brukbart. Synes det er brukt mye tid på det da, i forhold til det jeg har bruk for å bruke tid på. Dette går jo på dette med

*tidsstyring igjen ikke sant, det blir mye store ord, vi har ikke så mye bruk for de.
(Informant 6).*

Lærerne vet selv hva de trenger å bruke tiden på. For mye styring fra ledelse av denne tiden oppleves som lite forståelsesfullt og at ledelse har lite innsikt i hva informantene har behov for i sin arbeidshverdag.

Det er også andre «tidstyver» som tar av tiden informantene trenger for å oppleve autonomi i hverdagen. De siste årene har det kommet flere å nye arbeidsoppgaver knyttet til dokumentasjon og reglement som blant annet tar tid. Dette er ikke noe informantene har kontroll over selv, og kommer med både hvordan fagene og skole drives, og knyttes i så måte til redusert opplevelse av autonomi. Andre momenter knyttet til opplevelsen av lite tid og redusert autonomi er periodevis tidspress og høyt arbeidstrykk. En av sidene ved undervisningsarbeidet er at det enkelte måneder i året er større arbeidstrykk og tidspress enn andre tider på året. Her er det imidlertid noen forskjell mellom informantene. Informantene som har store krevende skrivefag kjenner ekstra på tidspresset enkelte måneder i året. Store bunker som ligger og venter på vurderinger spiser av tiden de gjerne skulle benyttet til planlegging av undervisning. Vurderingsarbeidet tas ofte med hjem, og påvirker fritiden til informantene. I slike perioder er det vanskeligere å samle energi, og de blir slitne og mindre uthvilt. I utgangspunktet gir ikke informantene uttrykk for at stort arbeidspress nødvendigvis umiddelbart gir lavere engasjement. Men om mengden blir så stor at de faller bakpå med annet arbeid blir perioden med høyt arbeidstrykk svært lang. Dette påvirker engasjementet negativt, som igjen beskrives å påvirke kvaliteten i arbeidet. For lite tid til arbeidet som skal gjøres medfører at informantene blir mer opptatt av at arbeidet skal bli ferdig enn hvor godt det er.

Ja selvfølgelig kommer det også an på hvor sliten du er (...) om jeg gruer meg til å gå hjem fordi jeg har rettebunker som venter, og så blir jeg sliten, så blir jeg uopplagt dagen etter, så må man bare gjenta bedriften da, så blir det fort litt mye og at det oppleves som mere enn det kanskje er også. Da blir man gjerne litt daff. Det er noe med det å bare brette opp armene og bare gjøre det også, men du blir ikke så engasjert av det. Det blir sånn fabrikkarbeid, bare få det unna. (Informant 1).

Høyt arbeidspress over tid kan føre til en negativ sirkel for informantene, hvor de blir utslitte og opplever mangel på overskudd. Både store vurderingsarbeid og det at informantene opplever mangel på overskudd bidrar til redusert opplevelse av tid til planlegging av undervisning.

3.3.4 Autonomi

Handlingsrom, tidsstyring og arbeids- og tidspress påvirker lærernes opplevelse av autonomi. Opplevelsen av autonomi i arbeidshverdagen er betydningsfull for motivasjonsprosessen mot engasjement, og anses derfor som en viktig jobbressurs (Bakker & Demerouti, 2007). Dette bekreftes i tidligere studier som har funnet at jobbressursen autonomi spesifikt leder til jobbengasjement (Christian, Garza & Slaughter, 2011). Autonomi innebærer det å handle med en følelse av vilje og erfare det å ha et valg (Gagne & Deci, 2005).

God autonomi knyttes til handlingsrom i undervisningen, hvor lærerne gjennom å benytte ulike undervisningsmetoder og valg av fordypning, opplever å kunne handle med en følelse av vilje (Gagne & Deci, 2005). I så måte har de handlingsrom knyttet til rammene som læreplanene gir. Handlingsrom i undervisningen gir muligheten til å sette i gang spennende prosjekter med elevene, samt at det gir læreren mulighet til å bruke sin kompetanse både faglig og pedagogisk. Slikt arbeid bidrar i motivasjonsprosessen mot engasjement. Opplevelse av autonomi gjennom handlingsrom og frihet i undervisningen er i så måte en viktig ressurs som leder til engasjement (Bakker & Demerouti, 2007). Handlingsrom og frihet i arbeidet gir stor glede på jobb. Tidligere studier blant lærere viser også til at autonomi har sterk sammenheng med trivsel hos lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Autonomi i undervisningen fører til opplevelsen av at arbeidet gir mening, fordi de følger sin egen opplevelse av hva som er nyttig og hva som fungerer for seg selv og elevene. Opplevelsen av meningsfullhet og glede i arbeidet har i så måte betydning for deres opplevelse av sammenheng i arbeidskonteksten og bevegelse mot god helse på jobb (Antonovsky, 2012).

Tiden utenfor undervisningen er også relatert til opplevelse av autonomi. Frihet og egen styring av tiden utenfor undervisningen er viktig. Behovet styres av ønsket om tid til det gode pedagogiske arbeidet, som i seg selv tidligere omtalt er fremmede for engasjementet. Opplevelsen av autonomi i tiden utenfor undervisningen er imidlertid svekket. Dette skyldes blant annet forhold som tidsstyring fra ledelse, samt økte krav til dokumentasjon og mye uforutsett elevarbeid som tar av tiden til det pedagogiske arbeidet. Skaalvik og Skaalvik (2014) hevder også at flere møter, økt papirarbeid og dokumentasjon har økt tidspresset i skolen. I følge deres resultater viser tidspress seg å være det forholdet som sterkest predikerer utmattelse og utbrenthet blant lærerne. Det vil derfor være helt nødvendig å beskytte lærernes tid til uforstyrret planlegging og etterarbeid. Pålagt møtevirksomhet uten opplevd nytteverdi reduserer i stor grad opplevelsen av autonomi i planleggingstiden og virker hemmende på

engasjementet. Aktiviteter som skyldes ytre kontroll vil undergrave lærernes motivasjon og påvirke opplevelsen av autonomi negativt (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Det å bruke tiden sin på ting som ikke oppleves meningsfullt vil redusere opplevelsen av begripelighet i arbeidshverdagen og svekke OAS (Antonovsky, 2012).

For lærerne fremstår det som at skolens ledelse ikke har forståelse for behovene hos lærerne i deres arbeidshverdag. Dette henviser i stor grad til viktigheten av prinsippene for en helsefremmende arbeidsplass, hvor det helsefremmende arbeidet skal ha noe med selve jobben som utføres å gjøre (Foss, 2014). I stedet for møtevirksomhet som erfares som unyttig trenger informantene større fokus på og hjelp i konkrete forhold de har utfordringer med i hverdagen, som eksempelvis elevatferd, uro eller dokumentasjon.

Tidspress og arbeidsmengde knyttes også til redusert opplevelse av autonomi. Forskning viser til at lærere i skolen opplever stort tidspress og at tidspress er sterkt relatert til opplevelsen av autonomi (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Erfaringer av frihet i tiden til planlegging øker informantenes opplevelser av autonomi. Økt arbeidsmengde på grunn av stort vurderingsarbeid gir mindre tid til annet pedagogisk arbeid, som planlegging. Analysene viser imidlertid at det er noe forskjell mellom informantene når det gjelder opplevelsen av arbeidsmengde og tidspress. Forskjellene skyldes de ulike fagene som lærerne underviser i, hvor noen fag medfører større arbeidsmengde enn andre fag. Opplevelsen med for stor arbeidsmengde på kort tid, gjerne noe som også varer en periode, kan lede til lavere engasjement.

Alle lærerne kjenner imidlertid periodevis på at arbeidsmengden er høy, og at arbeidsoppgavene og kravene til lærerne har endret seg. Høy arbeidsmengde over tid er uheldig fordi det gjør at arbeid tas med hjem hvor deler av fritiden må benyttes på arbeidet. Dette hemmer muligheten til hvile og gjenvinning av energi. Konsekvensene er mindre engasjement, følelsen av å være uttappet og dårligere humør, samt tanker om å gi seg som lærere. Lignende funn i andre studier peker på at hver fjerde lærer opplever at arbeidet tapper alt de har av energi (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Et underskudd av energi er ifølge informantene ikke forenlig med å evne å drive det som skaper engasjement. De trenger et ressursoverskudd for å kunne oppleve engasjement (Hobfoll, 1998). Dette kan forklares gjennom COR teorien hvor tap av eksempelvis energiressurser, gjennom arbeidsmengde og nye krav, gjør lærerne mindre kapabel til å komme seg og skaffe nye ressurser. Dette svekker prosessen mot engasjement og opplevd helse (Hobfoll, 1998).

Dokumentasjon og annet pålagt elevarbeid er som krav som skaper tidspress. For store krav i forhold til tilgjengelige ressurser bidrar i henhold til JD-R modellen til den helsereduserende prosessen (Schaufeli & Bakker, 2004). Nye krav og forventninger til lærerne i dagens skole, og mulighetene de har til å imøtekomme disse kravene, kan slik påvirke deres helse (Bakker & Demerouti, 2007). I Luxembourg deklarasjonen (2005) poengteres derfor viktigheten av organisatoriske prinsipper som kan balansere de ansattes jobbkrav. På bakgrunn av informantene i denne studien innebærer dette en reduksjon i dokumentasjon og møter for å ivareta planleggingstiden som styrker lærernes opplevelse av autonomi og fremmer deres engasjement. Studien støtter derfor Skaalvik & Skaalviks (2014) påstand om at beskyttelse av lærernes tid til uforstyrret planlegging og etterarbeid er sentralt i arbeidet med å redusere tidspresset som oppleves i skolen.

I opplevelsen av det støttende miljøet er støtte fra kollega også sentralt. Videre følger informantenes beskrivelser av dette.

3.3.5 Støtte fra kollega

Samtaler og diskusjoner rundt fag og andre elevutfordringer med kollegaer fremmer engasjementet. Det å ha kollegaer som brenner for det samme og ser det samme, er ekstra givende for engasjementet. Teamsamarbeid og prosjekter er givende og fremmer engasjementet. Opplevelsen av dette gir glede og mestring, samt at arbeidsdagen erfarer som givende.

Jeg har kollegaer som jeg diskuterer fag og utfordringer med, det gir meg mye engasjement. (Informant 6).

I tillegg til godt faglig samarbeid, fyller kollegaene også en viktig sosial rolle og gir mye støtte til hverandre. Den sosiale støtten fra gode kollegaer er svært betydningsfull for jobbengasjementet. Kollegaer som lytter til hverandre og som bryr seg om hverandre er svært nødvendig for engasjementet. Sosiale kontakt med kollegaer er noe informantene ser frem til ved å gå på jobb.

Ja også er det selvfølgelig den sosiale biten, det er jo de på jobben vi bruker mest tid sammen med. Slik at den sosiale funksjonen der har mye å si for engasjementet. Kollegaene betyr jo veldig mye, (...) det daglige møtet med kollegaene og hvordan man møtes og omgås har veldig mye å si for at man orker å holde på. Det går på hvordan man fungerer i det daglige, på den mentale biten. (Informant 4).

Spesielt blant informantene som er litt eldre og har lang fartstid som lærere er kollegaene en del av hovedmotivasjon for å holde på i jobben. Støtten fra kollegaer påvirker hvordan informantene fungerer i det daglige. Det sosiale samholdet og støtten fra kollegaer gjør dagen god, gir glede og velvære og beskrives å ha innvirkning på den mentale helsa.

Ledelsen ved arbeidsplassene har en stor del av ansvaret for å legge til rette for møteplasser og skape sosialt samhold blant de ansatte. Opplevelsene med det psykososiale miljøet er noe ulikt for informantene som arbeider ved store skoler, enn de fra mindre skoler. De som arbeider ved store skoler peker på utfordringene ved det å skape sosialt samhold. Skolene har så mange ansatte at hver enkelt selv må gå aktivt inn for å sosialisere seg med andre kollegaer. For de unge og nye lærerne er dette spesielt utfordrende. De ønsker gjerne å bli kjent med sine kollegaer for å kunne kjenne tilhørighet til arbeidsplassen sin. Den fysiske utformingen gjennom tilgang på personalrom eller andre rom som kan fungere som møteplasser for de ansatte er i denne sammenheng viktig. Flere av skolene mangler dette. Konsekvensene av at dette mangler medfører mindre sosialisering og mindre kontakt med andre lærere på skolen. Dette virker negativt på den sosiale kontakten og mulighetene de har for å få sosial støtte på arbeid.

3.3.6 Sosial støtte fra kollega

Den sosiale støtten fra kollegaene av stor betydning for engasjementet og opplevelsen av helse på jobb. Sosiale støtte fra kollegaer er høyt verdsatt og kan betegnes som viktig jobbressurs (Bakker & Demerouti, 2007). I følge COR-teorien anses sosial støtte å være en viktig ressurs for bevaring av andre typer ressurser, som eksempelvis selvbilde og mestringsforventning. Den sosiale støtten er et viktig bidrag til et ressursrikt arbeidsmiljø for informantene, som sannsynliggjør vedlikehold og anskaffelse av nye ressurser (Hobfoll, 1989).

Støtten fra kollegaene omhandler alt fra det gjensidige engasjementet i det givende fagsamarbeidet til den emosjonelle støtten. Lærernes beskrivelser er i tråd med Pines, Aronson og Kafry (1981) som foreslår at systemet for sosial støtte innebærer seks funksjoner. Funksjonene profesjonell utfordring, mental utfordring og delt verdensbilde beskrives gjennom utfordrende teamsamarbeid og utviklende prosjekter. Å ha kollegaer som brenner for og ser det samme, hvor de får utfordret hverandre og kan dele sitt syn på ulike forhold med sine kollegaer er viktig. Funksjonen lyttende og oppmerksom knyttes til beskrivelser av kollegaer som er lydhøre for informantene. Å ha kollegaer som informantene opplever de kan

gå til og som lytter til utfordringer de har er sentralt. Dette innebærer at de kan få støtte i utfordrende situasjoner, noe som inngår i funksjonen profesjonell støtte. Til sist beskrives den emosjonelle støtten gjennom oppmuntrende kollegaer, sosialt samvær som gir trivsel og glede (ibid).

Jobbressursen sosial støtte kan bidra til å redusere ulike typer krav, som eksempel krevende elevrelasjoner. Forutsatt tilgang på gode ressurser, som sosial støtte, kan krav som utfordrende elevrelasjoner i stedet bli oppfattet som utfordrende krav. Som kjent kan utfordrende krav knyttes til motivasjonsprosessen og engasjement, heller en den helsereduserende prosessen (Crawford, LePine & Rich, 2010). Den sosiale støtten er i så måte sentral i bevegelsen mot god helse. Gjennom den salutogene teorien forklares sosial støtte som sentral motstandsressurs knyttet til mestring av hverdagens krav (Lindström & Eriksson 2010), og øker lærernes opplevelse av håndterbarhet på jobb (Hanson, 2007). Den sosiale støtten påvirker lærernes daglige engasjement og fungering. Det gir glede og økt opplevelse av mestring, og beskrives å ha positiv innvirkning på informantenes mentale helse. Pines (1982) hevder at sosial støtte muliggjør en slags spredning av stressfaktorer, hvor ansatte i et arbeidsmiljø preget av sosialt støttende relasjoner kan vende seg til sine arbeidskollegaer for råd og oppmuntring, og på denne måten minske spenninger og redusere utviklingen mot utbrenthet. Ikke minst fremheves den sosiale støtten å være særdeles viktig for motivasjonen for å gå på jobb. Dette står i samsvar med dokumenterte sammenhenger mellom sosial støtte og arbeidsdeltakelse (STAMI, 2004).

Arbeidsplassens utforming kan i denne sammenheng være viktig for å oppmuntre til sosialt samhold og støtte mellom de ansatte. Analysen viser imidlertid at det er ulike forhold som kan virke fremmende og hemmende på muligheten for sosial kontakt og støtte mellom de ansatte og at de store skolene her har større utfordringer enn de små. Ved store skoler med mange ansatte og uegnede arealer oppleves det utfordringer knyttet til det å sosialisere seg. Disse skolene har så mange ansatte at det synes å kreve en større grad av innsats fra den enkelte. Erfaringer med manglende møteplasser for lærerne viser at dette har hemmende virkning på den sosiale kontakten, hvilket oppleves som negativt både for engasjementet og trivselen på jobb. Friedman (1991) viser blant annet til at ved skoler med lav forekomst av utbrenthet sosialiserer lærerne seg mer, enn ved skoler med høy forekomst av utbrenthet. Både antall ansatte og den fysiske utformingen er sentral for erfaringene med sosial kontakt mellom de ansatte og mulighetene for et godt psykososialt miljø. For å fremme den sosiale kontakten og støtten har ledelsen en viktig rolle. Ledelsen skal bidra med mulige arenaer for sosialt miljø

på arbeidsplassen. Ved at skolen som arbeidsplass legger til rette for sosial støtte, kan dette bidra til opplevelsen av en ressursrik arbeidsplass for lærerne, og sette de i stand til å opprettholde jobbengasjementet (Gorgievski & Hobfoll, 2008).

3.4 Ytre forhold

Det tredje området knyttet til engasjement omhandler forhold utenfor selve arbeidsplassen. Disse ytre forholdene har likevel betydning for informantenes opplevelse med jobbengasjement og helse, og er derfor valgt beskrevet i den videre teksten.

3.4.1 Føringer og holdninger til skole og utdanning i politikk og samfunn

Engasjement for informantene innebærer noe mer enn det daglige engasjementet i møtet med elevene, kollegaer og ledelse. En del av jobbengasjementet deres er knyttet til forhold som omhandler skolen og yrket deres som lærer på et mer overordnet plan. På det overordnede planet knytter læreren engasjement til forhold som politikk, byråkrati, utdanningssystem, fagforeninger, samfunnets og foreldres innstilling til skole. En av informantene beskriver det slik;

Man kan selvfølgelig jobbe bare ut i fra det man er interessert i fra dag til dag, å drite litt i den store politikken, det går selvsagt an, men for meg så er det større enn det. Det er en slags sum, jeg har ikke eksempelvis giddet å ha jobben kun for det som skjer på gulvet. (Informant 1)

Jobbengasjementet ses altså i en større sammenheng, en helhet som er viktig for informantene. Det å ha engasjement for selve yrket er tilstede i informantenes fortellinger. Engasjementet kan innebære ulike grader av deltakelse eller engasjement i fagforeninger. Gjennom deltakelse her har informantene mulighet til å påvirke egen arbeidshverdag og sikre ivaretagelse av egne interesser. Engasjement i sin egen arbeidssituasjon anses som viktig og gir mening for informantene.

Videre er prinsipper knyttet til utdanningssystemet forhold som påvirker engasjementet. Herunder nevnes kvaliteten på utdanningen, samt ulike føringer og rammer for fag og gruppestørrelser. Dette er gjerne vedtak som gjennomføres på et overordnet nivå utenfor selve skolen, men som bemerkes å ha store konsekvenser for informantenes arbeidshverdag. Eksempelvis kan bestemmelser rundt gruppestørrelser ha betydning for hvor mye tid læreren får til hver enkelt elev. Ved store grupper får læreren mindre tid til elevene og elevene forsvinner litt. Dette gjør det vanskeligere å opprette gode relasjoner til elevene. Å ha for

mange elever i en gruppe virker på denne måten hemmende på informantenes engasjement. Opplevelsen av byråkrati, gjennom økt dokumentasjon og rapportarbeid virker også hemmende på engasjementet. Dette er eksempelvis fraværsføring, dokumentasjon knyttet til enkelt elever som ikke klarer å utnytte seg av ordinær undervisning og elever som har mye fravær eller andre utfordringer. Dette tar fokuset bort fra selve undervisningen og læringsarbeidet, samt at det krever mye tid og ressurser.

Et annet forhold som er betydningsfullt for engasjementet er samfunnets holdning til skolen og lærere.

For meg så har det noe å si hvilke elever jeg møter, deres innstilling og foreldrenes innstilling til ungenes utdanning, alt det har også med engasjement å gjøre.
(Informant 6)

Det er betydningsfullt for informantenes jobbengasjement hvilken holdning andre har til skolen og til dem som lærere. Samfunnets holdninger til den videregående skolen reflekteres i foreldrene og elevene, og får blant annet betydning for møtet mellom elev, foresatte og lærer på skolen. Eksempelvis vil elever og foresatte med negative holdninger til skole kunne føre til at samarbeid ikke fungerer optimalt, og at eleven ikke følger skolens reglement. Dette vil skape utfordringer for informantene som må håndtere det, og mye ressurser går med til å håndtere slike situasjoner. Negative holdninger til skole og lærere virker hemmende på informantenes engasjement. Holdninger til skole og læreryrket som reflekteres gjennom media og sosiale medier er også av betydning. Informanter som opplever en svekkelse av lærerens status gjennom sosiale medier kan oppleve dette som svekkende for sitt jobbengasjement. Negative holdninger til læreryrket gir opplevelser av at yrket deres ikke er viktig, eller at de ikke gjør en god nok jobb. Opplevelsene knyttes til mindre glød i arbeidet og tanker om å forlate læreryrket.

På denne måten påvirkes informantenes jobbengasjementet av ulike ytre forhold. Slike forhold omtales å påvirke «følelsen» av hva slags engasjement de har for det de skal gjøre. Informantene betegner seg likevel engasjerte i arbeidet med elevene, men bemerker at engasjementet er mer øyeblikkelig i samværet med elevene, og at den generelle følelsen for engasjementet er svekket. Tap av eller svekket engasjement på grunn av forhold utenfor skolen beskrives å lede til mindre lyst og glød i arbeidet, og leder til negative følelser som påvirker humøret.

3.4.2 Engasjement for læreryrket og dets status

Skolen, som er lærernes arbeidsplass, har en viktig funksjon i samfunnet, og er i så måte gjenstand for endringer, ulike debatter og ytringer i både politikk og samfunn for øvrig. Ytre forhold som omhandler skolen og læreryrket på ulike vis påvirker derfor lærernes engasjement.

Engasjement i blant annet fagforeninger henviser til at engasjement for informantene også innebærer yrkets helhetlige situasjon og ikke bare det øyeblikkelige engasjementet i arbeidet med elevene. Gjennom deltakelse i fagforeninger kan de oppleve muligheten til å påvirke egen arbeidshverdag og sikre ivaretagelse av egne interesser. Denne deltakelsen fremmer jobbenengasjementet i yrket som lærer. Deltakelsen innebærer at informantene investerer ressurser i dette arbeidet som videre kan beskytte mot tap av ressurser. Eksempelvis gjennom at de investerer personlige ressurser som ferdigheter knyttet til fagforeningsarbeid, kan de vinne ressurser som økt selvfølelse og optimisme (Gorgievski & Hobfoll, 2008).

Opplevelsen av å kunne delta i prosesser som påvirker ens egen arbeidshverdag og i noen grad oppleve å kunne gjøre et valg i slike sammenhenger kan gi en opplevelse av autonomi for informantene (Gagne & Deci, 2005). Autonomi er en viktig ressurs som leder til engasjement (Christian, Garza & Slaughter, 2011). Gjennom slike aktiviteter kan lærerne oppleve en viss indre kontroll som påvirker deres opplevelse av autonomi positivt (Skaalvik & Skaalvik, 2014). At lærerne selv bidrar i arbeidet med å styrke sin egen arbeidssituasjon og sin helse og velvære på arbeid er vesentlig i utviklingen av helsefremmende arbeidsplasser (Luxembourgdeklarasjonen, 1997). Arbeidet med å styrke sin egen arbeidssituasjon gir mening for informantene og kan i så måte relateres til styrket OAS i arbeidssituasjonen (Lindstrøm & Eriksson, 2010).

Politikk og byråkrati legger føringer for utøvelsen av læreryrket og påvirker på denne måten opplevelsen av engasjement. Eksempler er gruppestørrelser, læreplaner og kompetansemål, dokumentasjon og rapportering. Spesielt trekkes frem forhold som tar fokuset bort fra selve undervisningen og læringsarbeidet, og som krever mye tid og ressurser. For eksempel trekkes føringer rundt gruppestørrelser frem. Overkommelig størrelse på gruppene er avgjørende for tid til etablering av den gode relasjonen til elevene, som tidligere er påpekt vesentlig for informantenes engasjement. Ved store grupper påpeker informantene at det er vanskeligere å opprette en god og kontinuerlig relasjon til elevene. Organisatoriske aspekter ved jobben som krever vedvarende psykisk (kognitiv og emosjonell) innsats og/eller evner betegnes som

jobbkrav (Bakker & Demerouti, 2007). Slike strukturelle aspekter av lærernes undervisningsarbeid, som antall elever i klassene, kan derfor bidra sterkt til opplevelsen av jobbkrav (Taris, Schreurs og van Iersel-van Silfhout, 2001), og virke hemmende på engasjementet (Bakker & Demerouti, 2007). Forhold som dokumentasjon og rapportering bidrar også til informantenes opplevelse av økte jobbkrav. Det er ikke nødvendigvis slik at dette arbeidet anses som lite viktig, fordi det gjerne handler om å fange opp elever som holder på å falle av eller som sliter på ulike vis. Dette arbeidet tar imidlertid opp mye av tiden og ressursene til informantene. Tid som gjerne skulle vært benyttet til planlegging av undervisning, som tidligere fremhevet er svært viktig for informantenes engasjement. Det å oppfatte å ha ressurser til rådighet som er tilstrekkelige i møte med krav som stilles, refererer til håndterbarhet-komponenten i OAS (Lindstrøm & Eriksson, 2005). Opplevelsen av dette tidkrevende arbeidet kan for lærerne svekke opplevelsen av arbeidet som håndterbart, hvilket for informantene medfører negative følelser og overbelastning over tid. Når de taper kontroll over arbeidssituasjonen sin på denne måten kan dette få negative utfall som intensjoner utbrenthet eller tanker om å slutte (Taris, Schreurs & van Iersel-van Silfhout, 2001).

Studiens funn peker også på at holdningen andre har til skolen og til yrkesgruppen lærere er av betydning for lærernes engasjement. Dette kan belyses gjennom COR teorien hvor ressurser, i tillegg til å ha instrumental verdi for mennesker, også har en symbolsk verdi som definerer hvem de er (Hobfoll, 1989). Samfunnets holdninger til den videregående skolen og dens lærere reflekteres i foreldrene og elevene. Antonovsky (2012) trekker fram den sosiale verdsettingen som viktig for en meningsfull arbeidssituasjon. Opplevelse av sammenheng knyttet til arbeidssituasjonen er påvirket av om samfunnet verdsetter skolen som virksomhet og at arbeidet lærerne utfører er viktig. Samfunnets holdninger som reflekteres både i elever og foresatte, men også gjennom media, gir informantene signaler om betydningen av deres arbeid. En negativ holdning fra disse gir signaler om at arbeidet ikke er viktig eller ikke tilstrekkelig, og virker derfor hemmende på informantenes engasjement. Siegrist (2002) påpeker at mislykket gjensidighet i form av lærernes høye kostnader og lav gevinst kan utløse sterke negative følelser og belastninger, med stressreaksjoner som konsekvens.

Jobbengasjement for lærerne er i så måte også knyttet til læreryrket som helhet. Dette henviser til at jobbengasjement for informantene er noe mer enn det øyeblikkelige engasjementet direkte knyttet til jobbutførelse (Schaufeli, 2014) som i møtet med elevene, men at det også er knyttet til skolen og lærerens status. Petersen (2010) viser til at læreryrket i de nordiske landene (bortsett fra Finland og Island) har mistet sin status og påpeker at media

har spilt en rolle i den statusen læreryrket får. På bakgrunn av denne studiens funn er dette uheldig da synkende status knyttes til redusert engasjement hos informantene.

Analysene viser at slike ytre forhold knyttes til følelsen av hvilket engasjement informantene har til yrket sitt som lærer. Tap av engasjement på grunn av slike ytre forhold leder til mindre lyst og glød i arbeidet. Det påvirker på denne måten entusiasme komponenten i jobben (Bakker & Demerouti, 2006). Videre påvirker det humøret og den mentale helsen. Ikke minst er følelsen av hvilket engasjement de har til yrket sitt vesentlig for om de ønsker å fortsette i jobben som lærer. For stort misforhold mellom lærernes innsats og kostnader i forhold til gevinst, som eksempelvis status, vil kunne medføre at lærere slutter i yrket sitt. Forhold som kan fremme lærernes engasjement for sitt yrke, deriblant en øking av yrkets status, er i så måte viktig for å motvirke en predikert knapphet på lærere i skolen i fremtiden (Cappelen, Gjefsen, Gjelsvik, Holm & Stølen, 2013).

4.0 Overordnet diskusjon

Den overordnede diskusjonen er delt i to, og inneholder en oppsummerende funndiskusjon og metodediskusjon. Studiens funn oppsummeres her på et overordnet nivå med utgangspunkt i forskningsspørsmålene; *Hvordan oppleves og forstås jobben hos lærerne og på hvilken måte opplever de at deres jobben har betydning for helse? Hvilke forhold er betydningsfulle for jobben?* Først belyses lærernes forståelse av jobben og dets betydning for helse. Så oppsummeres betydningsfulle forhold for deres jobben og helse, ut i fra fokus på forhold som kan være bidrag i utviklingen av skolen som en helsefremmende arbeidsplass for lærere. Deretter blir forhold fra den vitenskapelige fremgangsmåten i studien diskutert.

4.1 Funndiskusjon

Formålet med studien var å finne forhold som er betydningsfulle for jobben og helse hos lærere, for å utvikle økt forståelse for jobben og helse hos denne yrkesgruppen. Den videre oppsummeringen tar utgangspunkt i funnene i studien og belyser betydningen av funnene og studien for utvikling av økt forståelse knyttet til temaet.

4.1.1 Forståelsen av jobben og dets betydning for helse

Lærernes forståelse og opplevelser med engasjement som mangesidig og med sentrale premisser, henviser til at studier på engasjement innenfor ulike yrker kan være nyttige for å

frembringe ulike forhold ved fenomenet. Jobbengasjement for lærerne er en positiv og tilfredsstillende tilstand, som i stor grad samsvarer med foreliggende definisjon av begrepet jobbengasjement som en positiv, tilfredsstillende, arbeidsrelatert tilstand, kjennetegnet av vitalitet, entusiasme og evne til fordypelse i arbeidet (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002). Økt forståelse for hvordan informantene opplever og forstår jobbengasjement gjør det mulig å gjenkjenne tilstanden på arbeidsplassene. Når tilstanden kan gjenkjennes av både lærerne selv og deres ledere, er det mulig å identifisere hvilke forhold som fremmer dette engasjementet hos lærerne. Høigaard, Giske og Sundsli (2012) hevder at kunnskaper om jobbengasjement burde være et nødvendig tema i lærerutdanningen, fordi det kan bidra til å etablere en mental beredskap for å håndtere emosjonelle og motivasjonelle utfordringer i lærernes profesjonelle karrierer. Gjennom kunnskaper om engasjement kan lærerne selv ta initiativ for å styrke eget engasjement og opplevelse av helse.

Studiens funn viser at lærernes jobbengasjement har sammenheng med deres opplevelse av helse. For å oppleve god helse på jobb er det viktig å erfare de forholdene som fremmer jobbengasjementet. På denne måten kan konseptet jobbengasjement ses på som en potensiell helsefremmende tilnærming på skolen som arbeidsplass (Bakken & Torp, 2012; Torp, 2013). I arbeidet for en helsefremmende arbeidsplass er det i lys av dette nødvendig å utvide fokuset fra risikofaktorer for helse til faktorer som fremmer helse. Funnene betyr i så måte at ledelsen ved skolene må ha kunnskaper om engasjementets betydning for opplevelsen av helse på jobb. Bortsett fra helse, viser funnene at jobbengasjement også har betydning for lærernes prestasjoner, ønsker om videreutdanning, tilstedeværelse på jobb og ønsket om å fortsette i jobben som lærer. Dette gjør det gunstig både for lærerne og skolens ledelse å fokusere på fenomenet engasjement.

Studien understreker imidlertid at opplevelsene med engasjement er kontrastfylte. På den ene siden peker funnene på jobbengasjement som en positiv forståelse av helse og prosessen mot engasjement som en salutogen prosess. Samtidig viser studien at det sterke engasjementet kan være en stressor for lærerne og derfor erfares som krav som kan bidra til den helsereduserende prosessen (Lindstrøm & Eriksson, 2005; Bakker & Demerouti, 2006). Funnet løfter frem nye spørsmål om hva engasjement i undervisningen egentlig bør innebære for lærerne?

Studien viser at energi er en sentral forutsetning for å være i stand til å oppleve engasjement i arbeidsoppgavene, selv drive det som engasjerer og unngå at det sterke engasjementet blir en anstrengelse som virker negativ på opplevelsen av helse. Studien støtter i så måte opp under

COR – teorien som anser engasjement for å være overskudd av ressurser (Hobfoll & Shirom, 2001). Studien peker derfor på viktigheten av at skolens ledere kan bistå med å balansere jobbkrav og ressurser for lærerne, slik at opplevelser med engasjement på jobb er mulig.

4.1.2 Betydningsfulle forhold

Studiens funn av betydningsfulle forhold for jobbengasjement og helse støtter antakelsen i JD-R modellen om en helse-reducerende prosess og en motivasjonsprosess som utløses av jobbkrav og jobbressurser (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014). Betydningsfulle forhold og eventuelle krav av betydning for lærernes jobbengasjement og helse knyttes til tre hovedområder; arbeidet med elevene og lærernes kompetanse knyttet til dette arbeidet, arbeidsmiljøet med kollegaer og ledelse, og ytre forhold.

I studien identifiseres jobbressursene; den gode lærer-elev relasjonen, arbeidets viktighetsgrad, lærerens kompetanse og utvikling, gjensidig engasjerende ledelse, anerkjennelse, tilbakemeldinger, autonomi, sosial støtte og læreryrkets status som betydningsfulle for jobbengasjementet. I tillegg er den personlige ressursen mestringsforventning av betydning. Noen av ressursene reduserer opplevelsen av jobbkrav, mens andre stimulerer til utvikling og gjør det mulig å nå mål. Funnene viser også til at mangel på noen av disse ressursene kan lede til lavere engasjement og virke svært hemmende på opplevelsen av god helse på jobb. Funn av ressurser som kan sies å være yrkesspesifikke bekrefter som tidligere studier har vist, at hvilke jobbressurser som har betydning for jobbengasjementet og som er tilgjengelige kan variere mellom de ulike yrkene (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001). Dette understreker behovet for kvalitative studier som kan undersøke fenomenet engasjement i forhold til de enkelte yrkesgruppene.

I studien identifiseres også enkelte jobbkrav som virker hemmende på engasjementet og negativt på opplevelsen av helse. Her trekkes frem forhold som tidspress, svekkede relasjoner til ledelse, dårlig fysisk utforming av arbeidsrom og møteplasser for lærerne, samt krevende elevrelasjoner. Studien finner imidlertid også noen utfordrende krav som kan lede til engasjement (Crawford, LePine & Rich, 2010). Et eksempel er utfordrende elevrelasjoner. Forutsatt tilgang på gode ressurser ellers kan slike krav lede til engasjement. Studien viser imidlertid at det ikke bare er jobbkrav som kan virke hemmende på engasjementet, men at også eventuell mangel på ressurser bidrar til dette.

Funnene i studien av viktige ressurser og jobbkraav for lærernes engasjement og helse har betydning for både skole og helsepolitikk. Blant annet kommer yrkets status opp som en sentral ressurs, hvor konsekvensene av tapt status minsker lysten til å fortsette i arbeidet. Skal rekrutteringen av lærere til skolen holdes oppe er det nødvendig at yrkets status løftes frem i skolepolitikken. Videre peker funnene på at en skolepolitikk som ivaretar lærernes autonomi og selvstyring er viktig. Studien peker også på behovet for å fokusere mer på helsefremmende faktorer i arbeidet for å bedre arbeidshelse og folkehelse. Dette er også bidrag i målet om at flest mulig skal stå i arbeid lengst mulig (Meld. St. nr. 34, 2013).

De betydningsfulle forholdene studien peker på gjenspeiler sentrale kjennetegn på den helsefremmende arbeidsplassen (Lillestrømerklæringen, 2002). Tilstedeværende og tilretteleggende lederskap, lederskap som fremmer takhøyde og har åpenhet for mangfold og menneskelige ulikheter, opplevelse av mestring i arbeidet, mulighet for utvikling og læring i arbeidet, samt fysiske omgivelser som løfter de ansatte og skaper arenaer å være sammen i trekkes frem. De betydningsfulle forholdene for jobbengasjement og helse viser at lærerne vektlegger miljømessige determinanter for helse på jobb. Studien henspeiler derfor til behovet for settingstilnæringer i arbeidet med å skape en helsefremmende arbeidsplass (WHO, 1986).

Studien vil ikke gi noe svar i den forstand at det finnes en fasit på hvordan arbeidet mot skolen som en helsefremmende arbeidsplass skal gjøres. Den identifiserer heller ulike forhold ved problemstillingen som kan øke forståelsen og bidra til utvikling av ny kunnskap om temaet. Det er fortsatt slik at temaet frembringer ubesvarte spørsmål, men studien viser likevel til noen betydningsfulle forhold for engasjement og helse hos lærere. Studiens funn synliggjør også områder som kan forbedres til det bedre for læreres engasjement og helse. Ved økt fokus på ressurser som mangler og krav som lærerne opplever i arbeidshverdagen, synliggjøres et ønske om mer kunnskap. En forutsetning for å skape helsefremmende arbeidsplasser er at både ledere og lærere har kjennskap til slike miljømessige determinanter for helse.

Arbeidsplassene er viktige helsefremmende arenaer, og kan gi sentrale bidrag i folkehelsearbeidet (Meld. St. nr. 34 (2012–2013), 2013). En bredere forståelse av temaet engasjement og helse hos lærere gir viktig bidrag og et bedre utgangspunkt i utviklingen av skolen som en helsefremmende arbeidsplass. Med bakgrunn i målet om utviklingen av et samfunn som fremmer helse i befolkningen kan en bredere forståelse også bidra til bedre

utgangspunkt for arbeidet mot å løse problemstillinger som kan omfatte mer enn det å legge til rette for engasjement og helse på jobb.

4.2 Metodediskusjon

Synliggjøring av forskningsprosessen er viktig for studiens kvalitet. Metodekapittelet (kap. 2.0) synliggjorde forskningsprosessen i denne studien, gjennom blant annet studiens vitenskapsteoretiske grunnlag, metodevalg, utvalgsstrategi, tilnærming til forskningsfeltet, gjennomføring av intervju, transkribering og analysearbeid, samt vurdering av etiske utfordringer. En vurdering av studiens kvalitet preger fasene underveis i studien, så vel som det ferdige produktet (Kvale og Brinkmann, 2009). Diskusjonen videre vil derfor belyse svakheter og styrker rundt studiens metodiske gjennomføring.

4.2.1 Forskerens rolle

Kvalitativ forskningstradisjon støtter seg til teorier der forskeren anses som aktiv deltaker i kunnskapsutviklingen. Forskerens person vil alltid på en eller annen måte påvirke forskningsprosessen og dens resultater. Det er derfor nødvendig å reflektere over betydningen av min egen rolle i forskningsprosessen og synliggjøre den gjennom beskrivelser av prosessen (Malterud, 2013).

I det semistrukturerte intervjuet produseres kunnskap i samspillet mellom meg som intervjuer og informanten (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er jeg som forsker som har utformet spørsmålene i intervjuguiden og på denne måten påvirket intervjusituasjonen. Spørsmålene var utarbeidet på bakgrunn av antakelser bygd på forforståelse og teoretisk bakgrunn, beskrevet innledningsvis i oppgaven. Det ble likevel lagt vekt på at spørsmålene skulle være åpne for å unngå en ledende tilnærming i intervjuene. Informantene kunne på denne måten fortelle fritt innenfor temaene for intervjuguiden. Hos noen av informantene var det nok å stille de enkelte hovedspørsmålene i guiden og de kunne fortelle mye, mens jeg hos andre måtte være mer aktiv i forhold til å drive intervjuet videre. For eksempel ble det aktuelt å spørre om informantene kunne fortelle om en situasjon som de forbandt med temaet eller spørsmålet. Den semistrukturerte intervjuguiden med de åpne spørsmålene ledet på den ene siden til at informantene kunne fortelle fritt, mens den imidlertid hos andre ble noe for generell. Det ble nødvendig å stille noen informanter flere oppfølgingsspørsmål, samtidig sørge for at disse ikke ble ledende på noe vis. Her fulgte jeg Thagaards (2013) råd om å følge opp med spørsmål som var rettet mot konkrete hendelser. De åpne spørsmålene tillot imidlertid rom for det de enkelte informantene var opptatte av, noe som i seg selv bidro til

sentrale funn i oppgaven. Åpne spørsmål gjør at informanten står fritt med hensyn til hvordan hun/han ønsker å svare på spørsmålet (Thagaard, 2013). Dette har i så måte betydning for studiens kvalitet og hvor gode data jeg som forsker får.

Hvilken informasjon deltakerne velger å komme med i intervjuene avhenger av den mellommenneskelige dynamikken i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013). Mitt nærvær hadde innflytelse på hvordan datainnsamlingen fortonet seg. Jeg la vekt på åpenhet og respekt i møtet med informantene. Informantenes erfaringer og meninger skulle få komme frem, og jeg forsøkte derfor å holde meg selv og mine forhåndskunnskaper og forforståelse i bakgrunnen.

Ønsket om åpenhet og respekt i intervjusituasjonen gjorde at deltakerne fikk informasjon om min egen bakgrunn som lærer. Jeg opplevde at dette skapte en tillitsfull atmosfære, hvor deltakerne villig delte av sine erfaringer og tanker rundt tema i intervjuet. Intervjuer i et miljø jeg som forsker kjenner godt kan redusere den sosiale avstanden mellom meg som forsker og deltakerne (Thagaard, 2013). Malterud (2013) viser til at det å forske i eget felt kan være en styrke. Jeg opplevde det som en styrke på den måten at deltakernes fortellinger og tenkemåter var gjenkjennbare for meg. Dette kan gi et godt utgangspunkt for forståelsen. Thagaard (2013) advarer imidlertid at forskeren i en slik situasjon kan risikere å overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer. Jeg hadde derfor fokus på åpenhet for deltakernes erfaringer. Å være lærer opplevdes både som en styrke og en svakhet for studien. Selv om jeg forsøkte å holde meg selv og min forforståelse i kraft av yrket som lærer i bakgrunnen, er det ikke til å unngå at dette påvirker prosessen. Spørsmålet er mer hvordan jeg påvirket prosessen (Malterud, 2013).

Intervjusituasjonen ble tillitsfull og avslappet, slik at mye informasjon ble delt med meg som forsker. Min bakgrunn medførte imidlertid utfordringer da flere av informantene blant annet ønsket bekreftelser fra meg på informasjon som ble delt. For informantene kommer dette av at de vet at jeg har gode muligheter til å forstå deres situasjon. Det blir imidlertid problematisk for meg som forsker med tanke på at jeg ikke ønsker å være ledende i informasjonsutvekslingen. Situasjonen slik jeg erfarte den ble å balansere mellom det å ikke avvise deltakeren, men samtidig ikke innta noe videre ledende rolle i forhold til informasjon fra deltakeren. Malterud (2013) påpeker at for at de empiriske data best mulig skal reflektere deltakerens erfaringer og meninger er det vesentlig at det ikke stilles ledende spørsmål. Gjentakende spørsmål som «Du mener det at ...» og «forstår jeg deg riktig når ...», ble en del av løsningen på disse situasjonene. Ekstra oppfølgingsspørsmål ble også nødvendig da

informantene kom med informasjon som på en måte «ble tatt for gitt» mellom oss.

Oppfølgingsspørsmålene ble viktige for å få frem informantens forståelse av dette, slik at det ikke ble min tolkning av det.

Gjennom gjentakende spørsmål fikk jeg bekreftet det deltakerne fortalte, uten nødvendigvis å være ledende i informasjonsutvekslingen og å forsøke å holde meg selv i bakgrunnen. Innspill fra meg her kunne preget dataene i en spesiell retning. I disse situasjonene kjente jeg på utfordringen, men også viktigheten av i den grad det er mulig å sette meg selv «i parentes». I tråd med fenomenologiens «bracketing» er det slik mulig å la fenomenene fremtre tydeligere uten at min egen forståelse overdøver observasjonene for mye (Kvale & Brinkmann, 2012). I ettertid ser jeg at jeg med fordel kunne stilt enda flere oppfølgingsspørsmål for å få utdypet enkelte forhold i materialet fra informantenes side. Dette gjaldt spesielt spørsmål knyttet til helse på jobb. Dette var noe informantene syntes var vanskeligere å svare på, og oppfølgingsspørsmål ble nødvendige for å få belyst dette temaet. Med flere spørsmål kunne jeg har fått belyst temaet enda grundigere.

I intervjusituasjonene var jeg også nødt til å reflektere over egne kroppslige responser, og at disse ikke skulle virke som forsterkere på noe vis. Egne verbale eller kroppslige responser på et svar, kan fungere som positive eller negative forsterkere på svaret som er gitt (Kvale & Brinkmann, 2012). Det å ha samme bakgrunn som informantene var i så måte utfordrende, da jeg unektelig kjente meg igjen i en del av informantenes beskrivelser, hvor kroppslige responser i en hverdagssetting hadde vært naturlig. Jeg vektla derfor mer «nøytrale» responser som det å nikke, for å bekrefte at jeg lyttet til deres erfaringer.

I intervjusituasjonen er deltakerne viktige for forskningsresultatet. Ved at jeg i denne studien oppfordret lærere til å selv ta kontakt for å delta, kan jeg ha fått informanter som er spesielt interessert i temaet. Dette kan bidra til å utestenge andre mulige deltakere som kunne ha bidratt med nyansert kunnskap. Malterud (2013) viser til at det kan oppstå skjevhet hvis utvalget blir for ensartet. Jeg opplevde imidlertid ikke at alle informantene var like interesserte i selve temaet, da noen eksempelvis bidro fordi de synes det var hyggelig å hjelpe til med informasjon til studentarbeid. Dette tilføyde derfor ulike perspektiver til materialet. Ellers hadde deltakerne forskjeller knyttet til både arbeidssted, fagbakgrunn, kjønn, alder og fartstid som lærer. Dette bidro til nyanser i materialet. Alder viste seg eksempelvis å være av betydning for hvilke forhold informantene vektla. Variasjonen i utvalget bidro på denne måten til viktige nyanser og bredde i materialet. Selv om informantene omtalte mange av de

samme forholdene knyttet til tema, gjorde disse forskjellene at informantene vektla ting ulikt. Eksempelvis vektla informanter fra samme arbeidssted ofte de samme forholdene. Informanter fra bare ett arbeidssted ville i så måte kunne gi andre resultater. Det utelukkes heller ikke at resultatet kunne blitt annerledes dersom intervjuene hadde blitt gjennomført på flere andre skoler.

4.2.2 Overførbarhet

Spørsmålet om overførbarhet knyttes til om tolkninger basert på denne studien også kan ha gyldighet i andre sammenhenger (Malterud, 2013; Thagaard, 2013). Begrepet overførbarhet impliserer at det finnes grenser og betingelser for hvordan funnene kan gjøres gjeldende i andre sammenhenger enn der denne studien er gjennomført (Malterud, 2013). Antallet informanter og informantenes tilhørighet kan ha betydning for resultatet og kunne fortonet seg annerledes dersom studien hadde blitt gjort ved andre skoler. Antallet informanter gir kun et lite utsnitt av lærernes livsverden. At jeg som forsker har kjennskap til miljøet studien ble utført i vil også ha betydning. Til tross for dette kan funnene ha overføringsverdi utover konteksten for denne studien. Med utgangspunkt i studiens bidrag til en forståelse av fenomenet jobbengasjement kunne studien antas å ha gyldighet også i andre sammenhenger, eksempelvis overfor andre yrkesgrupper. Overførbarhet kan også knyttes til gjenkjenning (Thagaard, 2013). Det at lesere kan gjenkjenne fenomener og situasjoner i studien kan gi overføringsverdi. Fenomenene funnet i denne studien kan slik ha overførbar betydning for andre lærere på andre skoler. Ønsket med studien var imidlertid i hovedsak å bidra til økt forståelse for engasjement og helse hos lærere.

4.3 Veien videre

Det er av betydning at vi kan øke kunnskapene om positive arbeidsmiljøfaktorer, som eksempelvis forhold som kan lede til engasjement, og på den måten bidra til at ansattes arbeidshelse bedres. Bedring av arbeidshelsen er viktige bidrag til en bedre folkehelse (Meld. St. nr. 34 (2012–2013), 2013) og det er derfor særlig interessant å skape helsefremmende arbeidsplasser (Torp, 2013). Kunnskaper om jobbengasjement og helse, og betydningsfulle forhold, viser at det er behov for yrkesspesifikk forståelse og tilnærming knyttet til fenomenet. Videre studier på engasjement blant ulike yrkesgrupper vil derfor være viktig.

Studien synliggjør noen implikasjoner for praksis og videre forskning når det gjelder yrkesgruppen lærere. Funnene peker på et behov for at skolene i større grad fokuserer på viktige forhold og utfordringer som er direkte knyttet til arbeidet med elevene. Dette viser til

behovet for at ledere i skolen må ha innsikt i hvor «skoen trykker» hos lærerne. Behovet for mindre styring av lærernes tid, beskyttelse av deres tid til forberedelser og etterarbeid, samt å redusere krav knyttet til tidspress og dokumentasjon understrekes også. Betydningen av skolens fysiske utforming for engasjement og helse fremheves da denne kunnskapen bør ha implikasjoner for hvordan nye bygg utformes eller tas i bruk.

Siden det kan se ut som om engasjement hos yrkesgruppen lærere kan være en stressor er det aktuelt å se videre på hva engasjement i undervisning egentlig skal innebære for lærere.

Videre peker studien på at lederes rolle er svært viktig for lærernes engasjement. Med bakgrunn i funnet og med tanke på at lederes rolle knyttet til å fremme engasjement hos ansatte har fått begrenset oppmerksomhet i forskning (Bakker, Albrecht & Leiter, 2011), vil det også være aktuelt å se videre på dette.

Studien peker på at en yrkesgruppe kan vektlegge betydningsfulle forhold ulikt, noe som impliserer at arbeidet med å skape helsefremmende arbeidsplasser bør ta utgangspunkt i de enkelte arbeidsstedenes egenskaper. Dette er noe som krever aktiv deltakelse fra både ledere og ansatte ved de enkelte arbeidsplassene.

REFERANSER

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen*. Oversatt av Ane Sjøbu. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Arbeidsmiljøloven (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (arbeidsmiljøloven). Hentet 5.5.16 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>
- Arnesen, A.L. (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Bakken, B. & Torp, S. (2012). Work engagement and health among industrial workers. *Scandinavian Journal of Organizational Psychology*, 4, (1), 4-20.
- Bakker, A.B., Albrecht, S.L. & Leiter, M.P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 1, 4-28.
- Bakker, A.B. & Bal, P.M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 189-206.
- Bakker, A.B. & Demerouti, E. (2007). The Job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), 309-328.
- Bakker, A.B., Demerouti, E. (2014). Job Demands – Resources Theory. I: P.Y. Chen, C. L. Cooper (Red.). *Work and Wellbeing: Wellbeing: A Complete Reference Guide*.
- 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, 170-180
- Bakker, A.B., Albrecht, S.L. & Leiter, M.P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, (1), 4-28.
- Bakker, A.B. & Leiter, M. P. (2010). *Work engagement: a handbook of essential theory and research*. Hove: Psychology Press.

- Bakker, A.B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A.I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD–R Approach. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389–411.
- Bakker, A.B., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., & Taris, T.W. (2008). Work engagement: an emerging concept in occupational health psychology. *Work and Stress*, 22, 187-200.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Cappelen, Gjefsen, Gjelsvik, Holm & Stølen. (2013). Forecasting demand and supply of labour by education. Reports, 48. Statistisk Sentralbyrå, Norge
- Christensen, M., Straum, L.V., Lindström, K., Kopperud, K.H., Borg, V., Clausen, T., Hakanen, J., Aronsson, G. & Gustafsson, K. (2008). Positive factors at work. The first report from the Nordic project. *Tema Nord*, 501.
- Christian, M.S., Garza, A.S., & Slaughter, J.E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64, 89 – 136.
- Chu, C., Breucker, G., Harris, N., Stitzel, A., Gan, X., Gu, X. & Dwyer, S. (2000). Health-promoting workplaces – international settings development. *Health Promotion International*, 15, (2), 155-167
- 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), 834-848.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design*. Thousand Oaks, Sage.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W.B. (2001). The Job Demands-Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Espnes, G.A. & Smedslund, G. (2009). *Helsepsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- European Network for Workplace Health Promotion (ENWHP). (2007). *Luxembourg Declaration on workplace Health Promotion in the European Union*. Hentet 10.06.16, fra http://www.enwhp.org/fileadmin/rs-dokumente/dateien/Luxembourg_Declaration.pdf

Forvaltningsloven (2016). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven).

Hentet 12.06.16 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>

Foss, Ø.T. (2014). Arbeidshelse. I: U.S. Goth (Red.), *Folkehelse i et norsk perspektiv*. (Kap. 12, s.243-268). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Friedman, I.A. (1991). High- and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, 325–333.

Gagne, M. & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.

Gonzalez - Roma, V., Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. & Lloret, S. (2006). Burnout and Work Engagement: Independent Factors or Opposite Poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68, (1), 165-174.

Gorgievski, M.J., & Hobfoll, S.E. (2008). Work can burn us out and fire us up: Conservation of resources in burnout and engagement. I J. R. B. Halbesleben (Red.), *Handbook of stress and burnout in health care*, 7–22. Hauppauge, New York: Nova.

Grant, A.M. (2008). The significance of task significance: Job performance effects, relational mechanisms, and boundary conditions. *The Journal of Applied Psychology*, 93, 1, 108–124.

Grant, A.M. & Ashford, S.J. (2008). The dynamics of practivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3-34.

Hakanen, J.J., Bakker, A. & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.

Hakanen, J. & Schaufeli, W.B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141 (2-3), 415-424

Hakanen, J.J., Peeters, M. & Perhoniemi, R. (2011). Enrichment processes and gain spirals at work and at home: a 3-year cross-lagged panel study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84, 1.

- Halbesleben, J.R.B., Harvey, J., & Bolino, M.C. (2009). Too engaged? A conservation of resources view of the relationship between work engagement and work interference with family. *Journal of Applied Psychology, 94*, 1452–1465.
- 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 and research* (s. 102-117). East Sussex: Psychology Press.
- Halbesleben, J.R.B., Neveu, J-P., Peustian-Underdahl, S., Westman, M. (2014). Getting to the «COR»: Understanding the Role of Resources in Conservation of Resources Theory. *Journal of Management, 40*, (5), 1334–1364.
- Hallberg, U.E., & Schaufeli, W.B. (2006). "Same same" but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? *European Psychologist, 11*, (2), 119-127. Doi: 10.1027/1016-9040.11.2.119
- Hanson, A. (2007). *Workplace Health Promotion*. Bloomington: AuthorHouse.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2002-2003). Stortingsmelding nr.16. Resept for et sunnere Norge. Hentet fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/20022003/Stmeld-nr-16-2002-2003-.html?id=196640>.
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*, 513-52.
- Hobfoll, S.E., & Shirom, A. (2001). Conservation of resources theory. Applications to stress and management in the workplace. In Golembiewski, R.T. (Red.), *Handbook of organizational behavior. Second edition, revised and expanded* (s.57-80). New York: Marcel Dekker.
- Honneth, A. (2001) Behovet for anerkendelse. København, Reitzels forlag
- Idébanken. (2012). En innføring i helsefremmende tankegang. Helsefremmende arbeidsplasser. Hentet fra: <http://www.idebanken.org/materiell>

- Innstrand, S.T. (2016). Occupational differences in work engagement: A longitudinal study among eight occupational groups in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57, 338–349.
- Innstrand, S.T., Langballe, E.M. & Falkum, E. (2012). A Longitudinal Study of the Relationship between Work Engagement and Symptoms of Anxiety and Depression. *Stress and Health*, 28, 1-10.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis*. Gyldendal akademisk.
- Kickbusch, I. (2003). The Contribution of the World Health Organization to a New Public Health and Health Promotion. *American Journal of Public Health*, 98 (3), 283-288.
- Kinnunen, U. & Salo, K. (1994). Teacher stress: An eight-year follow-up study on teachers' work, stress, and health. *Journal Anxiety, Stress & Coping*, 7, 4, 319-337.
- Kvale, S. Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Lazarus, R.S. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leiter, M P., & Bakker, A.B. (2010): Work Engagement: Introduction. I: A.B. Bakker & M. P. Leiter (Red.) Work engagement: A handbook of essential theory and research (s.1-10). New York: Psychology Press.
- Lie, A., Baranski, B., Husman, K., & Westerholm, P. (2002). *Good practice in occupational health services: a contribution to workplace health*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe
- Lillestrømerklæringen (2002). Lillestrømerklæringen om helsefremmende arbeidsplasser. Hentet 17.02.16 fra: http://www.stamiweber.no/hefa/lillestrom_erklar.html
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2005). Salutogenesis. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 59, 440-442.

- Lindström, B. & Eriksson, M. (2010). *The Hitchhiker's Guide to Salutogenesis. Salutogenic pathways to health promotion*. Helsinki: Folkhälsan Research Center and IUHPE GWG-SAL.
- Linley, P.A., Joseph, S., Harrington, S. & Wood, A.M. (2006). Positive psychology: Past, present and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology, 1*, 3-16.
- Luxembourg Declaration (1997). Luxembourg Declaration on Workplace Health Promotion in the European Union. Hentet fra: <http://www.enwhp.org/publications.html>
- [Malterud, K. \(2012\). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health, 40*, 795-805.](#)
- [Malterud, K. \(2013\). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning, en innføring*. Oslo, Universitetsforlaget AS.](#)
- Malterud, K., Siersma, V.D. & Guassora, A.D. (2015). Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power. *Qualitative Health Research, 26* (13), 1753-1760. DOI: 10.1177/1049732315617444
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422.
- Macey, W. H., & Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology, 1*, 3-30.
- Meld. St. nr. 34 (2012–2013). (2013). *Folkehelsemeldingen: God helse – felles ansvar*. Hentet 10.06.16 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-34-20122013/id723818/>
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 10.06.16 fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nederveen P.A., D. van Knippenberg, M.C. Schippers og D. Stam (2010). Transformational and Transactional Leadership and Follower Innovative Behavior: The Moderating Role of Empowerment. *Journal of Organizational Behavior, 31*, 609–623.

- NOU, Norges offentlige utredninger (1999). Nytt millennium – nytt arbeidsliv? Trygghet og verdiskapning i et fleksibelt arbeidsliv. Innstilling fra Arbeidslivsutvalget. Hentet 06.06.16, fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8c78553bcb4a4ecc9a7084ec3de68246/no/pd/fa/nou199919990034000dddpdfa.pdf>
- Nutbeam, D. (1998). Health promotion glossary. *Health Promotion International*, 13, (4), 349-364.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, Sage.
- Pines, A., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.
- Pines, A. (1982). Changing organizations: Is a work environment without burnout an impossible goal? In W. S. Paine (Ed.), *Job stress and burnout* (pp.189–211). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Personopplysningsloven (2015). Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven). Hentet 10.06.16. fra:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Petersen, D.S. (2010). Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser. København, Nordisk Ministerråd. Hentet 11.5.16 fra:
<https://www.eva.dk/projekter/2009/rekruttering-til-nordiskelaereruddannelser/rapport/rekrutteringsproblematikken-paa-de-nordiske-laereruddannelser>
- Richardsen A. M. & Martinussen, M. (2008). Hva skal til for å øke arbeidsglede og motivasjon? En undersøkelse av jobbengasjement i helse- og omsorgsykker. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 45, (3), 249-257.
- Richardson, P. & Watt, H.G (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 1, 27-56.

- Rongen, A., Robroek, S.J.W., Schaufeli, W.B., & Burdorf A. (2014). The contribution of work engagement to perceived health, work ability, and sickness absence beyond health behaviors and work-related factors. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 46, 892-897.
- Rustøen, T., & Wahl, A. K. (2008). *Ulike tekster om smerte: fra nocisepsjon til livskvalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Salanova, M., Schaufeli, W.B., Xanthopoulou, D., & Bakker, A.B. (2010). *The gain spiral of resources and work engagement: Sustaining a positive worklife*. I A. B. Bakker & M. P. Leiter (Red.), *Work engagement*, 118-131. Hove: Psychology Press.
- Schaufeli, W.B. (2012). Work Engagement. What do we know and where do we go? *Romanian Journal of Applied Psychology*, 14(1), 3-10
- Schaufeli, W.B. (2014). What is engagement? In Truss, C., Delbridge, R., Alfes, K., Shantz, A., & Soane, E. (Red.). *Employee engagement in theory and practice* (15 – 35). London: Routledge.
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 239 – 315.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzales-Roma, V., Bakker, A.B. (2002). The measurement of burnout and engagement: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3 (1), 71-92.
- Schaufeli, W.B., & Taris, T.W. (2009). A Critical Review of the Job Demand-Resources Model: Implications for Improving Work and Health. I: G. F. Bauer & O. Hämmig (Red.), *Bridging Occupational, Organizational and Public Health: A Transdisciplinary Approach*. DOI: 10.1007/978-94-007-5640-3_4
- Schaufeli, W. & Van Rhenen, W. (2006). About the role of positive and negative emotions in managers' wellbeing: A study using the Job-related Affective Well-being Scale. *Gedrag Organ*, 19, (4), 323–44. Dutch
- Schibbye, A-L.L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Universitetsforlaget.

- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Shain, M. & Kramer, D.M. (2004). Health promotion in the workplace: Framing the concept; reviewing the evidence. *Occupational & Environmental Medicine*, 61, 643-648.
- Shirom, A. (2010). Feeling energetic at work: On vigor`s antecedents. I: A.B. Bakker & M. P. Leiter (Red.), *Work engagement : a handbook of essential theory and research*, 69-84. Hove: Psychology Press.
- [Siegrist](#), J. (2002). Effort-reward imbalance at work and health, I Pamela L. Perrewe, Daniel C. Ganster (Red.) *Historical and Current Perspectives on Stress and Health (Research in Occupational Stress and Well-being*, 2. Emerald Group Publishing Limited, 261 – 291.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2007). Lærernes mestringsforventninger: utprøving av en norsk skala og sammenheng med utbrenthet og skolekontekst. *Spesialpedagogikk*, nr.2, 52-71, Forskningsutgave.
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E.M. (2009). Trivsel og belastning i lærerrollen: En kvalitativ tilnærming. *Bedre skole*, nr. 2, 35-43.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). Lærerrollen sett fra lærernes ståsted, Rapport 2013. *NTNU Samfunnsforskning AS*.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2014). Skolen som arbeidsplass. *Bedre skole*, 3, 10-15.
- Slinning, E. & Haugen, R. (2011). Helsefremmende lederskap - slik leder de beste. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling*. Universitetsforlaget.
- Statens arbeidsmiljøinstitutt (STAMI). (2004). Rapport fra Statens arbeidsmiljøinstitutt. Arbeidsforhold av betydning for helse. Hentet 10.06.16 fra: http://bilder.bibits.no/stami/DIVrapp_utred/2004/040923arbeidslivslovgivning.pdf

Sverke, M. (2009). The importance of the psychosocial work environment for employee well-being and work motivation. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 35, (4), 241-243.

Taris, T., Schreurs, P. & van Iersel-van Silfhout, I. (2001). Job stress, job strain, and psychological withdrawal among Dutch university staff: towards a dual process model for the effects of occupational stress. *Work & Stress*, 15, 4, 283-296.

[Thagaard, T. \(2013\). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Fagbokforlaget.](#)

Thornquist, E. (2003) *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget

Torp, S. (2013). Hva er helsefremmende arbeidsplasser – og hvordan skapes det? *Socialmedicinsk tidsskrift*, 6, 768-779.

Torp, S., Eklund, L., Thorpenberg, S. (2011). Research on workplace health promotion in the Nordic countries: a literature review, 1986-2008. *Global Health Promotion*, 18 (3), 15-22.

Torp, S. & Vinje, H.F. (2014). Is workplace health promotion research in the Nordic countries really on the right track? *Scandinavian Journal of Public Health*, 42, (15), 74-81.

Torp, S., Grimsmo A., Hagen, S., Duran, A., Gundbergsson S.B. (2012). Work engagement: a practical measure for workplace health promotion? *Health Promotion International*
DOI:10.1093/heapro/das022

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.

Vogt, K, Hakanen, J., Gregor J., Bauer, G.F. (2016). Sense of Coherence and the Motivational Process of the Job-Demands–Resources Model. *Journal of Occupational Health Psychology*.

World Health Organization (WHO). (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Hentet 10.06.16 fra <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>

World Health Organization (WHO). (1995). *Global Strategy on Occupational Health for All.*

The Way to Health at Work. Geneva, 1995.Hentet 10.05.16 fra:

http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/36845/1/WHO_OCH_95.1.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD – Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vedlegg 2: Forespørsel

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: Arbeidsdokument - eksempel

Vedlegg 1 NSD



John-Arne Skolbekken
Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap ISH NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 18.04.2016

Vår ref: 47821 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.03.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47821	<i>En kvalitativ studie om hvilke forhold lærere opplever som betydningsfulle for deres jobbengasjement og helse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>John-Arne Skolbekken</i>
<i>Student</i>	<i>Ida Marie Juul</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ida Marie Juul idamarju@stud.ntnu.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 47821

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.

«Skolen som arbeidsplass; tanker om jobbengasjement og helse blant lærere i den videregående skolen»

Bakgrunn og formål

Lærere i den videregående skolen i fylket inviteres herved til å delta i denne studien som vil undersøke hvilke forhold som oppleves som betydningsfulle for læreres jobbengasjement og helse. Forskningsprosjektet er en mastergradsoppgave i Helsevitenskap, ved Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap ved NTNU. Rekruttering av deltakere til studien skjer ved henvendelse til videregående skoler i fylket, derfor mottar du dette invitasjonsbrevet. Personer som deltar i studien vil også bli oppfordret til å foreslå andre lærere som kan være aktuelle til deltakelse.

Skolen som arbeidsplass byr på mange utfordringer og arbeidet for å fremme blant annet jobbengasjement hos lærere er et særdeles viktig arbeid i skolen. For å kunne gjøre dette arbeidet, er det viktig å kartlegge hvilke forhold som har betydning for læreres jobbengasjement. Økte kunnskaper om jobbengasjement og helse vil kunne være et bidrag i arbeidet med helsefremming på arbeidsplassen.

Hva innebærer deltakelse i studien:

Studien vil benytte seg av intervjuer med lærere i den videregående skolen. Intervjuet vil ta ca. en time. Intervjuet tar utgangspunkt i noen få spørsmål rundt temaet jobbengasjement og helse, som grunnlag for en dialog med deg hvor du kan dele dine erfaringer rundt temaet. Spørsmålene vil eksempelvis omhandle hvilke opplevelser og erfaringer du som lærer har med jobbengasjement og helse? Og hvilke forhold som er viktige for ditt jobbengasjement? Du velger selv om du ønsker å svare på alle spørsmål i intervjuet. Intervjuet vil bli tatt opp med båndopptaker, samt at det gjøres noen skriftlige notater underveis.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun kontaktperson for studien og veileder som vil komme i kontakt med innsamlede data. Kontaktperson og veiledere har taushetsplikt i henhold til Forvaltningslovens paragraf 13. For ivaretagelse av konfidensialitet benyttes koder for å knytte deg til dine opplysninger. Navnelister med koder oppbevares nedlåst adskilt fra de innsamlede data. Deltakere vil ikke være gjenkjennbare i presentasjon av prosjektet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2016. Innen prosjektets slutt vil personopplysninger og opptak bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta i eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ida Marie Juul / 91345701.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vennlig hilsen

Masterstudent Ida Marie Juul

Veiledere ved NTNU:

Epost: idamarju@stud.ntnu.no John-Arne Skolbekken og Siw Tone Innstrand

Mobil: 91345701

Vedlegg 3 Samtykkeskjema

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Jobbengasjement

1. Forskningsspørsmål; Hvordan oppleves og forstås jobbengasjement av lærerne?

Denne studien handler om jobbengasjement og helse.

Kan du beskrive hva jobbengasjement er for deg?

Kan du fortelle om en eller flere situasjoner fra jobben hvor du har opplevd jobbengasjement?

(Kan du fortelle om en situasjon hvor du hadde høyt engasjement? Kan du fortelle om situasjon hvor du kjente du manglet engasjement?)

Forhold av betydning for jobbengasjement

2. Forskningsspørsmål; Hvilke forhold er betydningsfulle for jobbengasjementet?

Hvilke forhold opplever du som viktige/fremmende for ditt jobbengasjement?

Hvilke forhold opplever du som hemmende på jobbengasjementet ditt?

Jobbengasjement og helse (på jobb)

3. Forskningsspørsmål; På hvilken måte opplever lærerne at deres jobbengasjement har betydning for deres helse?

Hva er god helse for deg når du er på jobb? (Hva er god fysisk helse, og hva er god psykisk helse på jobb?)

Hvordan opplever du forholdet mellom ditt jobbengasjement og din helse på jobb?

Vedlegg 5 Arbeidsdokument – eksempel

Fase 1		Fase 2		Fase 3	Fase 4
Tema	Ant mening senhete r klippet ut	Direkte sitat Meningsbærende enheter	Nøkkelord	Abstrahert kunstig sitat- artefakt fra transkribering.	Kategori
Relasjon til elevene	15	<p>Det er mange nivåer av jobbengasjement som jeg forbinder med jobbengasjement da, det er både det direkte håndgripelige som jeg gjør hver dag,</p> <p>Så når jeg er med elevene, er jeg vanligvis veldig engasjert.</p> <p>Det vil jo være det å være engasjert i det jeg holder på med, snakke med elever</p> <p>... jeg vil helst fokusere på elevene, det som er viktig..</p> <p>Jeg tenker at det først handler om å se elevene, det er de vi er her for, å se hver enkelt elev!</p> <p>Jeg har opplevd engasjement i forbindelse med å være kontaktlærer, og å møte klassen for første gang, det å finne ut av hvem man skal ha med å gjøre resten av året, og hvordan er de, å få til at man blir en gruppe sammen,</p> <p>så er det noe med det å finne ut av personlighetene til de i gruppen, å hva er det vi kan se i de som vi kan arbeide med.</p>	<p>Se og bli kjent med elevene</p> <p>Den gode relasjonen</p> <p>Kjemi</p> <p>Tilhørighet og samhold</p> <p>Trivsel</p>	<p>Lærerne knytter engasjement til det håndgripelige som de gjør hver dag, dette innebærer arbeid med elevene og undervisningen.</p> <p>Læreren knytter engasjement til det å møte og snakke med elevene, det å være kontaktlærer og finne ut av hvem elevene er, samt se potensialet i elevene.</p> <p>Relasjonen og kjemien med elevene fremheves som vesentlig for lærerens engasjement.</p> <p>Læreren legger vekt på det å skape gode relasjoner, og at alle føler tilhørighet og samhold i en gruppe.</p> <p>Det er viktig for læreren at man trives sammen i klasserommet, ikke bare med tanke på læring, men også den sosiale biten. Det er viktig for læreren at de har det bra sammen i klasserommet.</p> <p>Relasjonen til elevene beskrives først og fremst som en god situasjon, ikke nødvendigvis en vennskapelig følelse.</p>	Den gode relasjonen