

# MASTEROPPGAVE

*«Hvem skal ivareta  
Lærerne?»*

**En kvalitativ undersøkelse av  
hvordan man kan tilrettelegge for å  
forebygge utbrenthet blant lærere**

Emnekode: PMAS

Kandidatnr: 29

Antall ord:46983

Dato: 25.05.2023

## Forord

Det er spesielt å sitte i avslutningen av en masteroppgave, som har opptatt meg så mye siste året. Jeg har vært utrolig heldig og privilegert som har fått studere ved NLA, Sandviken. Her har jeg møtt dyktige, kloke lærere, med hjertet på rette sted. Det har vært to fine studieår hvor jeg har fått lære mye, men også utvikle meg mer som menneske. Det har vært en nydelig reise, som jeg ikke ville vært foruten.

Jeg ønsker i innledningen først og fremst å takke lærerne som sa seg villig til å la seg intervju om et så viktig, men også personlig og sårbart tema. Dere har bydd på dere selv og deres sterke historier! Det har vært rørende å jobbe med materialet deres, og jeg håper og tror at det kan være et viktig bidrag til å belyse temaet utbrenthet blant lærere, og hva som kan gjøres for å forebygge dette fenomenet. Dere er hverdagshelter! Tusen takk!

Tusen takk til dere som hjalp meg å få tak i informanter. Det var fantastisk hjelp!

Tusen takk til min dyktige, kloke og vennlige veileder Jan Gilje. Dine råd har vært verdifulle, og du gir dem på en slik god måte. Jeg var heldig som fikk deg som veileder! Spesielt tusen takk for forståelse og fleksibilitet i forhold til studiet, da min far gikk brått bort.

Jeg vil også takke min kjære ektemann for stor forståelse, praktisk hjelp, og støtte til å kunne ta dette masterstudiet. Det hadde ikke vært mulig uten deg og din støtte! Tusen takk også til mine kjære gutter som har båret over med en (spesielt i innspurten) litt for travel mamma. Min «familie-saus»!

Jeg vil også takke min kjære mor for at du alltid støtter meg, både med faglig og emosjonell støtte! Tusen takk til min kjære pappa, som forsvant så altfor brått, midt i masteren. Tusen takk for faglige råd og veiledning, og koselige nerdesamtaler om fag. Både du og mamma har vært et forbilde i at utdanning lønner seg.

Tusen takk til mine kjære svigerforeldre for at dere alltid støtter og hjelper oss som familie!

Tusen takk også til øvrige familie og gode venner som både heier på oss, og ber for oss.

Bergen, mai 2022.

Marianne Hordnes

Kontakt: [mariannehordnes@hotmail.com](mailto:mariannehordnes@hotmail.com)

# 1 Innhold

Forord.....	2
1 Innledning og bakgrunn.....	6
2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	7
«Hva kan bidra til å forebygge utbrenthet i læreryrket, slik lærerne ser det?» .....	7
Hvordan kan man forstå begrepet utbrenthet?.....	8
Hvilken betydning kan selvrelasjonen ha for å forebygge utbrenthet?.....	8
Hvilken betydning kan ledelsen ha for å forebygge utbrenthet?.....	8
Hvilken betydning kan relasjoner til kollegaer, elever og foreldre ha for å forebygge utbrenthet? ..	8
Hvilken betydning kan privatlivet, oppvekst og bakgrunn ha knyttet mot utbrenthet? .....	8
3 Oppgavens struktur.....	8
4 TEORI .....	9
4.1 Utbrenthet som fenomen .....	9
4.2 Utbrenthet blant lærere.....	11
4.3 Jobb-krav-ressurs-modellen .....	13
4.4 «Den pedagogiske credo-modellen».....	15
4.5 Hvilken betydning kan selvrelasjonen ha for å forebygge utbrenthet?.....	16
4.6 Hvilken betydning kan ledelse ha for å forebygge utbrenthet?.....	19
4.6.1 Tilbakemelding og støtte.....	20
4.6.2 Tilknytning .....	21
4.6.3 Læreryrkets kontekst.....	22
4.7 Hvilken betydning kan relasjoner til kollegaer, elever og foreldre ha for å forebygge utbrenthet? .....	24
4.7.1 Kollegaer.....	24
4.7.2 Elever .....	27
4.7.3 Foreldre .....	31
4.8 Hvilken betydning kan privatlivet, oppvekst og bakgrunn ha knyttet mot utbrenthet? .....	32
5 Prosjektets metodologi og metode.....	38
5.1 Hermeneutikken.....	38
5.2 Kvalitativ metode .....	38
5.2.1 Intervju .....	39
5.3 Etske hensyn.....	40
6 Beskrivelse og vurdering av prosjektets empiriske opplegg .....	42
6.1 Hvordan få tak i utvalg .....	42
6.2 Utvalg.....	43
6.3 Beskrivelse og vurdering av forskningsprosess .....	44

6.4	Transkribering.....	46
6.5	Analyse .....	47
6.6	Validitet .....	49
6.7	Reliabilitet.....	49
7	Funn og drøfting.....	50
7.1	Presentasjon av informanter.....	50
7.1.1	Solveig.....	50
7.1.2	Berit .....	51
7.1.3	Oda .....	51
7.1.4	Tina .....	52
7.1.5	Pia .....	52
7.1.6	Eivor.....	53
7.1.7	Oppsummering informanter .....	53
7.2	Hvordan kan man forstå begrepet utbrenthet?.....	54
7.2.1	Emosjonell utmattelse.....	54
7.2.2	Depersonalisering.....	56
7.2.3	Følelsen av utilstrekkelighet og manglende gjennomføringsevne.....	58
7.3	Hvilken betydning kan selvrelasjonen ha for å forebygge utbrenthet?.....	60
7.4	Hvilken betydning kan ledelsen ha for å forebygge utbrenthet?.....	65
7.4.1	Tilbakemelding og støtte.....	65
7.4.2	Rolleavklaring og tydelig ledelse .....	67
7.4.3	Læreryrkets kontekst.....	71
7.4.4	Tilknytning .....	74
7.5	Hvilken betydning kan relasjoner til kollegaer, elever og foreldre ha for å forebygge utbrenthet? .....	75
7.5.1	Kolleger.....	75
7.5.2	Elever .....	81
7.5.3	Foreldre .....	90
7.6	Hvilken betydning kan privatlivet, oppvekst og bakgrunn ha knyttet mot utbrenthet? .....	94
7.6.1	Privatlivets kontekst .....	94
7.6.2	Oppvekst og bakgrunn .....	99
8	Avslutning.....	101
	«Hva kan bidra til å forebygge utbrenthet i læreryrket, slik lærerne ser det?» .....	101
	Hvordan kan man forstå begrepet utbrenthet?.....	102
	Hvilken betydning kan selvrelasjonen ha for å forebygge utbrenthet?.....	102
	Hvilken betydning kan ledelsen ha for å forebygge utbrenthet?.....	102

Hvilken betydning kan relasjoner til kollegaer, elever og foreldre ha for å forebygge utbrenthet?	102
Hvilken betydning kan privatlivet, oppvekst og bakgrunn ha knyttet mot utbrenthet? .....	102
8.1 Utbrenthet som fenomen .....	102
8.2 Selvrelasjon .....	102
8.3 Ledelsen.....	103
8.4 Kollegaer.....	103
8.5 Elever.....	104
8.6 Foreldre .....	104
8.7 Privatlivet, oppvekst og bakgrunn.....	104
8.8 Implikasjoner for videre forskning og praksis .....	105
9 Litteraturliste.....	106
10 Vedlegg.....	110
10.1 Vedlegg nr. 1.....	110
10.2 Vedlegg nr. 2.....	112
10.3 Vedlegg nr. 3.....	114
10.4 Vedlegg nr. 4.....	116

## 1 Innledning og bakgrunn

Internasjonal og nasjonal forskning viser at det er mange lærere som slutter i læreryrket (Brandmo & Tiplic, 2021, s. 108; Skaalvik et al., 2012, s. 166-167). Det kan være flere ulike grunner til dette. Le Cornu (2013, s. 1) viser til forskning som hevder at læreres arbeid i dag er mer komplekst, vanskelig og utfordrende enn noen gang. I denne oppgaven ønsker jeg å gå inn på hva noe av dette kan føre til, nemlig utbrenthet. Læreryrket er et yrke med høy trivsel, både nasjonalt, og internasjonalt (Skaalvik et al., 2012, s. 67). Dette er et godt utgangspunkt, da lærernes trivsel og motivasjon for å fortsette i yrket har stor sammenheng, viser forskning (Skaalvik et al., 2012, s. 203). Jeg har selv jobbet som lærer, og sett og opplevd stor trivsel, men også baksiden med læreryrket. For læreryrket er også et yrke med stor påkjenning, hvor det er lett å brenne lyset i begge ender (García-Carmona et al., 2018, s. 190). Skaalvik og Skaalvik (2017) hevder også at “The strongest predictors of teachers’ motivation to leave the teaching profession were burnout and job satisfaction. These findings underscore the importance of increasing job satisfaction and reducing burnout among the teachers” (s. 32). Brandmo og Tiplic (2021) viser til undersøkelser som viser at læreres lave opplevelse av tilfredshet med jobben er systematisk knyttet til større opplevelse av stress, og med det følger tanken om å slutte i sin nåværende stilling, eller yrket som lærer (s. 108).

Lærere har en viktig rolle i elevens læring, og i nasjonens velstand. Dette setter søkelyset på lærernes prestasjoner, og derfor er også deres arbeidsbetingelser viktige å forstå. Dessverre reflekteres ikke lærernes viktighet i måten de blir behandlet på (Annette du et al., 2022, s. 2). Fjorårets lærerstreik understreker dette. Etter å ha vært lønnapstapere de seks siste årene, gikk lærerne til streik, men lærerstreiken ble opphevet av tvungen lønnsnemnd. Dette i en tid da læreryrket mangler lærere, og søker tallene til utdanningen synker (Skaar, 2022). Den sosiale statusen til læreryrket har ifølge Kelchtermans (2009) stor påvirkning på både rekruttering til læreryrket, men også tidlig pensjonsalder for erfarne lærere, og måten politikerne prioriterer feltet på (s. 258). Nylig fikk lærerne gjennomslag for kravene sine i kommuneoppgjøret.

Leder i Utdanningsforbundet uttaler seg slik: “Lærerne i skoleverket har kommet svært dårlig ut av siste års oppgjør (...) Dette oppgjøret retter ikke opp dette etterslepet, men det er et steg i riktig retning. Det er på høy tid at det gis noe ekstra til lærerne i skolen, påpeker Handal” (G. Vik, 2023).

Nyere forskning viser at ledelse og arbeidsmiljøet læreren står i, er viktige for lærerens prestasjoner. Dette er en god og viktig grunn for å få en dypere forståelse for de organisatoriske

rammene som lærerne jobber under. En av disse rammene som har stor betydning for lærere, er støtten som de mottar: “The support that teachers receive largely determines how educational systems function” (Annette et al., 2022, s. 2). Med dette bakteppet har jeg lyst til å sette søkelyset på hvordan man kan forebygge mot utbrenthet i læreryrket.

Skaalvik og Skaalvik (2010); (Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2017; 2018; 2020; 2012) har forsket mye på sammenhengen mellom lærernes arbeidsforhold, utbrenthet, og lærer uttrekking og utstøting. Utstøting handler om at man forlater arbeidslivet ufrivillig, for eksempel på grunn av helseproblemer, «(...) dårlig arbeidsmiljø, dårlig ledelse, fysiske og psykiske belastninger i arbeidet, opplevelse av ikke (lenger) å mestre arbeidet og opplevelse av ikke å være ønsket på arbeidsplassen» (Skaalvik et al., 2012, s. 205). Uttrekking kommer av at lærerne for eksempel ønsker mer fritid til andre ting utenfor jobblivet. Skaalvik et al. (2012) understreker viktigheten av å jobbe aktivt med tiltak som øker trivselen til lærerne. Men dette kommer i tillegg til nødvendigheten av å redusere belastningene på lærerne (Skaalvik et al., 2012, s. 206).

Jeg kommer til å bygge mye av oppgaven min på forskningen til Skaalvik & Skaalvik, samt annen forskning som er gjort inn mot emnet utbrenthet, og særskilt inn mot læreryrket. Jeg kommer til å bruke både nasjonal, og internasjonal forskning, og for det meste fagfelleverderte artikler. Jeg vil ta utgangspunkt i Giljes pedagogiske credomodell (Gilje, 2015), som jeg mener favner helheten i læreren som menneske og profesjonsutøver, og kontekstene lærerne står i, både privat og i yrket.

Jobb-krav-ressursmodellen (Karasek, 1979) er en modell som går igjen i mange sammenhenger i ulike yrker. Skaalvik og Skaalvik (2018) har blant annet gjort mye forskning inn mot denne modellen. De etterlyser forskning på flere jobb-krav og jobb-ressurser inn mot læreryrket, og hvordan disse påvirker hverandre (s. 1271). Dette står i tråd med hva Brandmo og Tiplic (2021, s. 119) hevder. De også etterlyser «(...) mer kunnskap om hva som påvirker erfarne læreres jobbmotivasjon og tilfredshet». Jeg finner det derfor naturlig å gå inn på Jobb-krav-ressursmodellen.

## 2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Min problemstilling er:

«Hva kan bidra til å forebygge utbrenthet i læreryrket, slik lærerne ser det?»

Med utgangspunkt i denne problemstillingen, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan man forstå begrepet utbrenthet?

Hvilken betydning kan selvrelasjonen ha for å forebygge utbrenthet?

Hvilken betydning kan ledelsen ha for å forebygge utbrenthet?

Hvilken betydning kan relasjoner til kollegaer, elever og foreldre ha for å forebygge utbrenthet?

Hvilken betydning kan privatlivet, oppvekst og bakgrunn ha knyttet mot utbrenthet?

Dette har vært linsene jeg har valgt å se på forskningsspørsmålet gjennom. Men jeg er åpen for også å ta med noen andre momenter som kan komme frem i arbeidet. Noen temaer vil jeg bare gå i bredden på, uten å gå nærmere inn på det.

### 3 Oppgavens struktur

Jeg vil starte oppgaven med å definere utbrenthet som fenomen: Hvordan begrepet utbrenthet oppstod, og hvordan jeg vil definere begrepet utbrenthet her. Deretter vil jeg si litt om hvordan utbrenthet utarter i forhold til læreryrket. Jeg vil så gå kort inn på Jobb-krav-ressurs (Karasek, 1979) modellen, da den går igjen i mye av forskningen jeg bygger på. Deretter vil jeg ramme teorien inn med utgangspunkt i Giljes pedagogiske credo-modell (Gilje, 2015).

I metodedelen vil jeg gå inn på hva kvalitativ forskning er. Deretter vil jeg gå inn på metoden jeg har brukt, hvordan jeg har innhentet materialet mitt, og hvordan jeg bearbeidet det. Jeg kommer til å si noe om etikken i prosjektet, og hvordan jeg har forsøkt å ivareta både validitet og reliabilitet i det hele.

Deretter vil jeg drøfte funnene mine opp mot teoridelen. Jeg finner dette mest hensiktsmessig og ryddig for min oppgave, og kan slik bevare den røde tråden.

Til slutt vil jeg komme med en konklusjon om funnene, og hvilke implikasjoner dette kan ha for å forebygge utbrenthet blant lærere. Jeg vil også vise til hva som kan være aktuelt å gå videre med når det gjelder forskning på feltet.



## 4 TEORI

### 4.1 Utbrenthet som fenomen

Freudenberger jobbet på en klinikk i USA hvor fattige, som ikke hadde råd til helsehjelp, fikk denne gratis. De som jobbet der, var idealistiske og hadde et sterkt ønske om å hjelpe.

Freudenberger så at på grunn av de knappe ressursene, utmattende og lange arbeidsdager i møte med klienter som krevde mye, så ble personalets idealistiske ønske om å hjelpe gradvis erstattet av distanse og en kynisk tilnærming til pasientene (Matthiesen, 2021, s. 328-329).

Maslach, som var psykolog, og Freudenberger, som var psykiater, skrev artikler sammen om fenomenet utbrenthet, og gjorde dybdeintervjuer av ansatte ved klinikken til Freudenberger.

Målet deres var å kunne gi en beskrivelse av hva utbrenthet var, gi utbrenthet et navn, og vise at utbrenthet ikke var en uvanlig respons. Det meste av deres forskning var i starten av kvalitativ natur. Maslach og Freudenberger så at utbrenthet utartet seg spesielt på tre områder (Maslach et al., 2001, s. 399,400). Under ser vi disse områdene definert av WHO (The World Health Organization):

“Burn-out is a syndrome conceptualized as resulting from chronic workplace stress that has not been successfully managed. It is characterized by three dimensions:

- feelings of energy depletion or exhaustion.
- increased mental distance from one's job, or feelings of negativism or cynicism related to one's job; and
- reduced professional efficacy “(WHO, 2019).

De tre områdene av utbrenthet er altså:

#### 1) Emosjonell utmattelse:

Emosjonell utmattelse reflekterer stressdimensjonen av utbrenthet. Dette er den sentrale komponenten av utbrenthet, og den mest synlige manifestasjonen av dette komplekse fenomenet. Når folk beskriver seg selv eller andre som utbrente, er det ofte opplevelsen av emosjonell utmattelse de sikter til (Maslach et al., 2001, s. 402).

#### 2) Depersonalisering (kynisme):

Maslach et al. (2001) hevder at kynisme, eller det å ta avstand, er en umiddelbar reaksjon til den utmattelsen en kjenner på ved utbrenthet. Depersonaliseringen skjer for å beskytte en selv, både emosjonelt og kognitivt, ved å forsøke å skape avstand mellom en selv og dem man skal betjene i yrket sitt. Depersonalisering kommer av det emosjonelle stresset og utmattelsen, som er et resultat av mellommenneskelig belastning over tid (Maslach et al., 2001, s. 403).

### 3) Følelsen av utilstrekkelighet og manglende gjennomføringsevne:

En arbeidssituasjon med kronisk og overveldende krav, som bidrar til emosjonell utmattelse og kynisme, vil sannsynligvis også påvirke og erodere ens følelse av effektivitet. Derfor vil det bli vanskelig å føle at en får utført noe når man føler seg emosjonelt utmattet, eller når man skal hjelpe folk en kjenner seg likegyldige mot (på grunn av depersonaliseringen) (Maslach et al., 2001, s. 399,400).

Disse tre punktene er en definisjon av utbrenthet som er mye brukt og anerkjent (Ahola et al., 2017; Yip & Rowlinson, 2009). Siden det også er denne definisjonen som WHO (2019) bruker, vil jeg forholde meg til denne definisjonen av utbrenthet i min oppgave.

Det er mange grunner til å forebygge utbrenthet. En av dem er at det er årsak til store tap for en organisasjon, da utbrenthet utløser gjennomtrekk i organisasjoner hvor menneskelige ressurser er de mest verdifulle. «When experienced and competent employees leave an organization voluntarily, the company has to bear the costs of staff turnover, recruitment, and retraining» (Yip & Rowlinson, 2009, s. 742). En annen side av saken, er de helsemessige kostnadene det har at ansatte blir utbrent, både for den som blir utbrent, men også for samfunnet, for eksempel i form av sykmeldinger. Tidligere forskning har hatt søkelys på utbrenthet, og risikoen det utgjør for psykisk helse. Mens i de senere år har man også hatt fokus på de fysiske plagene som kan oppstå ved utbrenthet (Demerouti & Bakker, 2011, s. 5). Demerouti og Bakker (2011) viser til forskning som viser at utbrenthet er forbundet med dårlig helse, forstyrret søvn, dårligere immunsystem, og at det påvirker det autonome nervesystemet, blant annet. I tillegg er utbrenthet forbundet med økt risiko for fremtidig innleggelse på sykehus, grunnet psykiske sykdommer og hjerte-og-kar- sykdommer. Det er også fare for utvikling av muskel- og skjelett smerter over tid (s. 5). Som vi ser så er det ikke bare psykiske risikoer ved å bli utbrent, men også fysiske, og det koster både individet og samfunnet dyrt, både i redusert livskvalitet, og i økonomisk tap.

Utbrenthet skiller seg fra depresjon, fordi utbrenthet kommer som en respons på en gitt arbeidssituasjon, mens depresjon kan knyttes til alle aspekter i et menneskes liv, uten nødvendigvis en bestemt utløsende faktor. Men det viser seg også at personer som er mer tilbøyelig for depresjon, er mer utsatt for utbrenthet (Maslach et al., 2001, s. 404). Matthiesen skriver at: «Utbrenthet er ikke en etablert lidelse i de psykiatriske registersystemene. Ved sykemeldinger må man derfor benytte andre diagnoser, for eksempel depresjon» (Matthiesen, 2021, s. 334). I Sverige derimot er begrepet utbrenthet innført som en offisiell diagnose, fra

1997. Dette betyr at svenske leger kan sykemelde arbeidstakere for utbrenthet som eneste diagnose, uten å måtte ty til noen utdyping (Matthiesen, 2021, s. 334).

Som vi har sett, så vil arbeidssituasjoner med overveldende krav som bidrar til utmattelse og kynisme, sannsynligvis også påvirke ens følelse av effektivitet. Det ser ut til at mangel på effektivitet kommer fra knapphet på ressurser som er relevante for situasjonen man står i, mens følelsen av utmattelse og kynisme kommer fra overbelastning fra jobben, og sosiale konflikter (Maslach et al., 2001, s. 403). I tillegg kommer aspektet at ved stress kan man miste hukommelsen. Dersom stresset er kortvarig, kan dette gå tilbake. Det kan det også ved langvarig stress, men det er ikke gjort i en håndvending. Det tar tid:

Hvis tilstanden er gått så langt som til depresjon eller utbrenthet, kan det ta flere år å bygge opp hjernecellene og nervevevet igjen. Det er det som gjør dette arbeidsmiljøproblemet så farlig, eller iallfall kostbart for samfunnet. Sykmeldingsperiodene blir svært lange. Mange av dem må forventes å føre til førtidspensjonering (Miller et al., 2001, s. 71).

Et svensk legetidsskrift definerer utbrenthet som en konsekvens av lang tids ubalanse mellom en persons evner og forventinger og arbeidets kjennetegn (Sandahl & Karlson, 2011, s. 1696). Yip og Rowlinson (2009) definerer det som en gradvis prosess som oppstår som et resultat av å konstant og daglig være utsatt for stress over en lang periode (s. 737). Det svenske legetidsskriftet setter også søkelys på at dersom ansatte har vært utbrente i jobben, så kan det ikke bare settes inn tiltak på individnivå, men også på systemnivå. Dersom den problematiske ubalansen mellom individ og arbeid er det samme som før sykemeldingen, opprettholdes den stressede situasjonen som førte til sykmeldingen (Sandahl & Karlson, 2011, s. 1696). Samme artikkel trekker frem forskning som viser hva som oppfattes som en god arbeidsplass:

«(...) adekvata resurser och begriplig struktur, gemensam upplevelse av meningsfullhet, tillit och delat ansvar i arbetsgruppen samt pålitliga, rattvisa, forutsagbara, engagerade och omtanksamma chefer» (Sandahl & Karlson, 2011, s. 1696). Dette understreker den viktige rollen rektor og ledelsen har for å ivareta sine ansatte, både direkte og indirekte gjennom gode arbeidsforhold.

#### 4.2 Utbrenthet blant lærere

Utbrenthet blant lærere oppstår fra mangfoldige sosiale og jobbrelaterte belastninger, som bidrar til utvikling av jobbpress. Det blir altså en ubalanse mellom krav fra miljøet, og de jobbrelaterte ressursene en trenger for å møte disse kravene (A. Dexter & Wall, 2021, s. 754):

«The energy teachers put forth attempting to meet these demands and expectations has the potential to be mentally and emotionally taxing. The mental and emotional exhaustion teachers

can experience while attempting to meet these various needs in the classroom can lead to a disheartening cycle of teacher burnout”(...)”(A. Dexter & Wall, 2021, s. 753).

Som vi ser her så er det noen krav som overgår ressursene. Jeg vil derfor komme inn på jobb-krav-ressurs-modellen senere (Karasek, 1979). I WHO sin definisjon av utbrenthet, så er utbrenthet et resultat av kronisk arbeidsrelatert stress, som ikke har blitt administrert på en vellykket måte (WHO, 2019). A. Dexter og Wall (2021, s. 754) hevder over at energien som lærerne legger ned for å møte kravene i læreryrket, kan føre til emosjonell utmattelse. Videre skriver de at på grunn av de kravene som lærere møter i klasserommet i dag, så har utbrenthet blant lærere et stort potensial til å bli en blivende psykisk tilstand for mange lærere. De viser til at det de siste tiårene har vært en stor økning i lærere som slutter i yrket. Lærere viser også, sammenlignet med folk i andre yrker, høyere nivåer av emosjonell utmattelse og kynisme (A. Dexter & Wall, 2021, s. 754).

Miller hevder at eldre og middelaldrende kvinner innenfor omsorgs- og skolesektoren er de som blir hardest rammet av det nye arbeidslivets belastninger (Miller et al., 2001, s. 15). Brandmo og Tiplic (2021, s. 118) støtter også opp om tidligere forskning som sier at kvinner opplever mer stress i yrket. Samtidig oppgir Brandmo og Tiplic (2021) at er det kvinnelige lærere som er mest fornøyde med arbeidsplassen.

Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 50) fant at kvinnelige lærere oppgir flere psykosomatiske plager enn menn. Søvnvansker kan være en av dem (Skaalvik et al., 2012, s. 186). Noen av de faktorene som påvirker utbrenthet direkte og indirekte er blant annet: «(...) opplevd tidspress, begrensning i lærernes autonomi, forholdet til foreldrene, til kollegene og til skolens ledelse, disiplinproblemer, grad av autonomi og mangel på verdisamsvar» (Skaalvik et al., 2012, s. 56). Skaalvik hevder at: «Lærere som mister motivasjonen og engasjementet og som sliter med helseproblemer kan aldri være på sitt beste (...). Derfor er det viktig å finne gode tiltak for å øke trivselen og engasjementet, samt å redusere stress og utmattelse blant lærerne» (Skaalvik et al., 2012, s. 205). De slår også fast at forskning de siste tiårene viser at læreryrket er et stressende yrke, og at lærerne står i fare for å utvikle symptomer på utbrenthet (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 602).

En nyere internasjonal litteraturgjennomgang av García-Carmona et al. (2018), hvor utbrenthet hos ungdomsskolelærere er under søkelyset, slår fast at arbeidsrelatert stress er en av grunnene til lave jobbprestasjoner, fravær og grunn til at folk sier opp sitt arbeid. Litteraturgjennomgangen finner også at:

«In the educational context, diverse obstacles and risk factors are capable of generating chronic stress among teachers and thus of provoking burnout syndrome. Such risk factors include work overload, complementary administrative work, overcrowded classrooms, role stressors, class discipline problems, conflicts with superiors, co-workers and parents, continual education reforms, deficits in training, promotion and professional development, low wages, disruptive attitudes and behaviour by students, deficient school and classroom facilities, poor timetabling and time pressures” (...) (García-Carmona et al., 2018, s. 190).

Her er det mange ting å ta tak i, og som vi ser så har García-Carmona et al. (2018) og Skaalvik og Skaalvik (2020) flere faktorer som samstemmer og overlapper i forhold til å fremprovosere utbrenthet. Den internasjonale litteraturgjennomgangen av García-Carmona et al. (2018) var basert på både engelske, spanske, portugisiske og franske artikler, og var rettet mot ungdomsskolelærere. Det ble funnet at ungdomsskolelærere har en spesielt høy sjanse for forekomst av utbrenthet, og det ble også etterspurt pedagogiske programmer som kan forebygge mot dette (García-Carmona et al., 2018, s. 190).

Jeg vil videre forsøke å finne noen svar på hvordan man kan forebygge utbrenthet i læreryrket, med utgangspunkt i Giljes pedagogiske credo-modell (Gilje, 2015, s. 38). Gilje (2015, s. 38) fremhever at læreryrket er et yrke hvor det profesjonelle og personlige er tett sammenvevd. Hvordan kan en forebygge mot utbrenthet i læreryrket, et yrke som har så mange ulike krav, og hvor yrket er så tett knyttet sammen med den man er som person?

Her har jeg gjort rede for fenomenet utbrenthet, og utbrenthet blant lærere. Dette for å prøve å vise viktigheten av å forebygge fenomenet blant lærere, da lærerne er den viktigste faktoren for elevenes utvikling (Education, 2015, s. 15).

Jeg vil som nevnt bruke den pedagogiske credo-modellen til Gilje (2015) som utgangspunkt for oppgaven min. Men først vil jeg kort gjøre rede for jobb-krav-ressursmodellen (Karasek, 1979).

#### 4.3 Jobb-krav-ressurs-modellen

Karasek (1979) holdt frem at jobber med høye jobbkraav og lite rom for å ta beslutninger kunne få alvorlige konsekvenser for arbeidstakerne i form av mental belastning (s. 285).

Karasek lagde, sammen med Theorell en modell som heter Jobbkraav-kontroll-modellen. Den hadde som målsetting å få søkelys på hva som kjennetegner «(...) henholdsvis «gode» og «dårlige» jobber og satt fokus på at kraav må følges av innflytelse og kontroll» (Skogstad & Einarsen, 2021, s. 27). Selv om forskning ut fra Jobb-kraav-modellen har ført til ulike resultater, så har Karasek og Theorell klart å sette en agenda hvor arbeidsforholdene får fokus (Skogstad & Einarsen, 2021).

Andre har videreutviklet denne modellen: Bakker og Demerouti sin Jobbkraft-ressurs-modell har klart balansen mellom ivaretagelse av «(...) både positive og negative arbeidsmiljøfaktorer i kraft av krav og ressurser. Derav kan denne teorien sies å være like mye en motivasjonsteori som en stressteori» (Skogstad & Einarsen, 2021, s. 26-27).

Bakker og Demerouti (Skogstad & Einarsen, 2021, s. 27) trekker frem helsesvekkende prosesser som resultat av jobber som er dårlig utformet, og hvor jobbkraftene er kronisk belastende inn mot krevende arbeidsoppgaver og emosjonelle krav som arbeidstaker må møte, som f. eks krevende klienter. «Den motivasjonelle og oppbyggelige prosessen er et resultat av positive faktorer som for eksempel tilfredsstillende gode karrieremuligheter, sosial støtte, rolleklarhet og deltakelse i beslutningstaking, ferdighetsvariasjon og oppgavebetydning» (Skogstad & Einarsen, 2021, s. 27)

Jobbkraft-ressurs-modellen er forsket på i nyere tid, og det finnes støtte for både de motivasjonelle og helsesvekkende prosessene i denne. I modellen kommer det også frem at jobbkraftressurser som rolleklarhet og konstruktiv tilbakemelding på arbeidet en utfører fungerer som buffere, i tillegg til sosial støtte (Skogstad & Einarsen, 2021, s. 28).

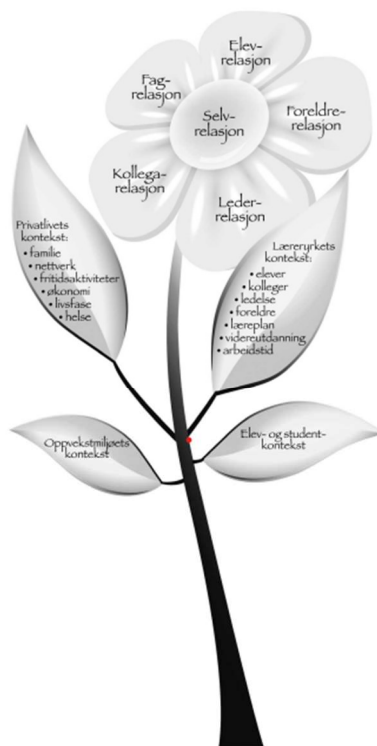
Bakker og Demerouti sier selv om Jobbkraft-ressurs-modellen at den kan bli brukt for å forbedre ansattes helse og motivasjon, og bedre organisasjonens resultater (Demerouti & Bakker, 2011, s. 1).

Ofte er det begrensninger på rammefaktorene som gjør at lærerne føler de ikke får utført den jobben de er satt til (Carroll et al., 2021, s. 426). Saloviita og Pakarinen (2021) gjør seg også bruk av jobbkraft-ressursmodellen inn mot lærere. De hevder at lærerstress og utbrenthet kan spås og forebygges ut fra to faktorer, som er krav og ressurser. Stress kommer når en persons ressurser er blitt overskredet. De viser til alle de komplekse kravene som er i skolen, krav som jeg har vist til ovenfor. Mens de hevder til at ressurser i skolen kan være læreres mestringstro, støtte fra rektor og kollegaer, mulighet å være med i beslutningstaking og profesjonell utvikling, samt samfunnets anerkjennelse. De hevder at forskning har gitt klar støtte til jobbkraft-ressursmodellens plass inn mot utbrenthet (Saloviita & Pakarinen, 2021, s. 2).

Arbeidsmiljøloven skal ivareta arbeidstakers rettigheter. Den skal «(...) sikre et arbeidsmiljø som gir grunnlag for en helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon, som gir full trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger (...) og bidra til et inkluderende arbeidsliv» (Arbeidsmiljøloven, 2018, § 1-1.). Forskning viser at ved å gi skjønnsmessig assistanse, så viser organisasjonen at den verdsetter og bryr seg om de ansattes velferd. Dette fører til at når ansatte

føler seg godt behandlet, får de lyst å returnere gesten, blant annet gjennom økt yteevne (Annette du et al., 2022, s. 2). Roness (2004) henviser til arbeidsmiljøloven og hevder at: «God helse er mer enn fravær av sykdom. Det innebærer også muligheten for mestring av livet, at vi opplever mening og trivsel med livet vårt. Dette er en dimensjon som dekker den psykiske og følelsesmessige delen av livet» (Roness, 2004, s. 78). Det leder oss over på Giljes pedagogiske credo-modell (Gilje, 2015).

#### 4.4 «Den pedagogiske credo-modellen»



Figur 1: Den pedagogiske credo-modellen. Her illustrert som en blomst.<sup>5</sup>

Hentet fra Gilje (2015, s. 28).

Den pedagogiske credo-modellen (Gilje, 2015) tar sikte på en helhetlig tanke om pedagogen. Gilje hevder at forholdet mellom det personlige og profesjonelle «(...) synes å ha større betydning i profesjonsutdanninger og profesjonsutvikling enn vi har vært oppmerksomme på» (Gilje, 2015, s. 4). Dette finner han støtte for hos Kelchtermans (2009) som hevder at det profesjonelle og det personlige ikke kan ses på som to forskjellige ting hos læreren: «Teaching is an act, or teaching is enacted by someone. It matters who the teacher is» (Kelchtermans, 2009, s. 258). Modellen til Gilje favner hvordan lærerens yrkesutøvelse

påvirkes av ulike kontekster. Gilje hevder at styrken med den pedagogiske credo-modellen er at den får frem «(...) sammenvevingen mellom den enkelte og ulike kontekster» (Gilje, 2015). Videre holder han frem at dersom «(...) pedagogen står overfor mange utfordringer og det er slitasje i kontekstrelasjonene, vil blomsten (personen) svekkes og ikke kunne stråle frem slik den gjør i modell - illustrasjonen» (Gilje, 2015, s. 30). Jeg vil derfor hevde at den pedagogiske credo-modellen kan fungere som et godt analyseverktøy for å fange opp hvordan en kan forebygge utbrenthet. Men hvis læreren blir utbrent, kan man metaforisk sett si at blomsten ikke vil kunne skinne i all sin prakt. Men med riktig vanning og gjødsling vil den igjen kunne stå oppreist.

Jeg vil nå gå inn på de ulike perspektivene i den pedagogiske credo-modellen.

#### 4.5 Hvilken betydning kan selvrelasjonen ha for å forebygge utbrenthet?

I midten av den pedagogiske credo-modellen står selvrelasjonen, som påvirker alle de andre faktorene, og som også påvirkes tilbake av dem. I selvrelasjonen ligger pedagogens eksistensielle credo, som kan knyttes til pedagogens «(...) verdier, holdninger, håp, drømmer, følelser og tanker» (Gilje, 2015, s. 30). Sett i lys av at læreryrket er et personlig yrke, som vanskelig kan skilles fra den man er som person, så er også risikoen større for at man kan få følelsen av å miste seg selv. Det ser vi belyst gjennom hvordan Kelchtermans (2009) beskriver hva som skjer når selvrelasjonen blir satt spørsmål ved. Læreren kan ikke forholde seg nøytralt, men er påvirket av sine verdier og overbevisninger om hva god undervisning er, hvilke moralske plikter og ansvar en har overfor elevene:

«When these deeply held beliefs are questioned - and the risk that this happens is always present (...) -teachers feel that they themselves as a person are called into question. Evaluations systems, new regulations, calls for educational change that differ from or contradict teacher's task perception will deeply affect their self-esteem, their job satisfaction, etc. The emotional impact is very strong because teachers feel that their moral integrity as a person and a professional are called into question» (Kelchtermans, 2009, s. 262).

Kelchtermans (2009) fortsetter med å konkludere at dette kan også resultere i både utbrenthet, og at lærere forlater yrket (s. 262). Gilje holder frem at i selvrelasjonen er pedagogens «indre relasjon», hvor pedagogen har en «to- i- en» samtale med meg selv. Her står pedagogen i spenningsforholdet mellom hvem hun er, og hvem hun kan bli. Jo mer pedagogen er reflektert i forhold til selvrelasjonen, jo mer synlig vil den også bli for andre (Gilje, 2015, s. 9-10). Lærerrefleksjon har også vist seg å ha negativ korrelasjon med utbrenthet (A. Dexter & Wall, 2021, s. 756). Korthagen (2017) hevder at “Although a lot of teacher behaviour and learning



seem to take place unconsciously, in-depth reflection is an important instrument in establishing fruitful connections between practice, theory and person” (Korthagen, 2017, s. 399).

Læreres tro på seg selv, «self-efficacy», er viktig for å forebygge utbrenthet. Nærmere sagt kan vi si at det er troen på: «(...) at det er mulig å nå målene, at de er i stand til å utføre de aktuelle oppgavene og takle de utfordringene og løse de problemene som arbeidet medfører» (Skaalvik et al., 2012, s. 29). I tillegg til å være en modererende faktor inn mot arbeidsrelatert stress, så har læreres følelse av mestringsevne vist seg å gi mer støtte, og et mer positivt klassemiljø. Dette gir i sin tur bedre leseferdigheter for elevene (A. Dexter & Wall, 2021, s. 755).

En rapport som tar for seg nyutdannede læreres opplevelser viser at de som i møte med yrket opplevde å ha egenskaper til en god lærer, også kunne melde om høyere tilfredshet i profesjonen sin. I tillegg viste den at de som mestret klasseledelse, hadde mindre opplevelse av stress, og var mer fornøyd med skolen (Brandmo & Tiplic, 2021, s. 113-114). En bevissthet over ens egen selvrelasjon kan gjøre en bevisst på hvordan ens følelse av mestringsevne er. A. Dexter og Wall (2021) hevder at «(...) self-efficacy is a cognitive ability that enables individuals to reflect upon and develop self-perceptions of their capability to effectively meet the demands placed upon him/her” (s. 754).

Le Cornu (2013) hevder også at relasjonen lærerne har til seg selv, hvor komfortable de følte seg som lærere, har noe å si for hvor gode de var til å støtte opp om seg selv, og slik også kunne være en støtte for andre. En undersøkelse de gjorde viste at dersom de nyutdannede lærerne “(...) demonstrated a high level of personal awareness, viewed themselves as learners and were reflexive, their resilience appeared to be enhanced. This had a positive effect on their self-confidence and their sense of personal agency” (Le Cornu, 2013, s. 6).

Dette hevder Le Cornu (2013) er viktig, da forskning viser at lærere som er mer bevisste på seg selv som person, og som lærere, har en stødigere personlig og profesjonell identitet» (s. 12).

Men lærere kan også være med å legge mer til sin egen arbeidsbyrde. Ballet og Kelchtermans (2008) skriver at lærernes egen beskrivelse av en lærers oppgaver, og deres normative tro på hva som er god utdanning, kan gjøre at lærere selv blir en kilde til økt arbeidsmengde. Lærerne kan bli så opptatt av å oppnå pedagogisk perfeksjon, at de selv er med på å øke presset som lærere kan føle på i jobben sin (Ballet & Kelchtermans, 2008, s. 53).

Brunstad (2017) er også opptatt av faren som kan ligge i perfeksjonisme:

«Kreftene som går med til å tilfredsstille de høye kravene man setter for seg selv, overgår det som forventes brukt i gjennomføringen av tilsvarende oppgaver. Som om dette ikke er nok. I

ønsket om å gjøre oppgaven så godt som overhodet mulig, blir andre oppgaver forskjøvet og glemte. Perfeksjonisme representerer ressurser på avveier» (Brunstad, 2017, s. 117).

Kelchtermans (2009) holder frem at lærerens selvoppfattelse av seg selv som lærer er sterkt påvirket av hvordan andre speiler dem tilbake, det være seg for eksempel kommentarer fra elever, foreldre, kolleger eller rektorer. «The self-image is therefore strongly influenced by the way one is perceived by others» (Kelchtermans, 2009, s. 261-262). Skaalvik et al. (2012) viser til at ulike grupper kan ha ulike forventningene til en, og kaller dette for rollesett. Det kan som nevnt være elever, foreldre, kolleger eller skolens ledelse. Dersom disse gruppene har ulike forventninger, så blir det et krysspress for læreren, fordi hun vanskelig kan innfri forventningene fra alle rollesettene. Dette kan bli en kilde til stress. Men de hevder at dess tydeligere mål og verdier en har selv, «(...) desto sterkere står læreren til å gjøre sine egne valg i tråd med egne mål og verdier» (Skaalvik et al., 2012, s. 16). Giljes pedagogiske credo-modell utfordrer pedagogen til bevisstgjøring og selvstendigjøring i forhold til sine mål og verdier (Gilje, 2015).

Woodcock og Tournaki (2023) hevder at det ikke er nok å se på lærerens mestringsforventning i seg selv. Man må også knytte opp mestringsfølelsen til omgivelsene lærerne er omgitt av. Le Cornu (2013) hevder også at selvtillit og identitet ikke står alene, men blir påvirket av omgivelsene: «They are socially rather than individually constructed - they are produced in contexts and developed through interactions» (Le Cornu, 2013, s. 10). Dette samstemmer med hva Ballet og Kelchtermans (2008) sier: At læreren er utsatt for et økt eksternt press; fra politikere og samfunn. «This implies an increase in the number of tasks teachers have to accomplish, without sufficient resources or time. The teaching job is intensified: more has to be achieved, in less time and with fewer facilities» (Ballet & Kelchtermans, 2008, s. 47).

Som vi ser så innebærer selvrelasjonen også hvordan «(...) det enkelte mennesket forholder seg til omgivelsene gjennom vedvarende interaksjoner der det påvirkes og påvirker, altså menneskets “ytre relasjon” (Gilje, 2015, s. 10)

Jeg vil nå gå inn på noen av de andre faktorene i den pedagogiske credo-modellen (Gilje, 2015), som jeg mener kan ha relevans for å forebygge utbrenthet for lærere. De ulike kronbladene i modellen representerer «(...) de profesjonelle dimensjonene i den enkeltes pedagogiske credo. De fem er elevrelasjon, fagrelasjon, kollegarelasjon, lederrelasjon og foreldrerelasjon» (Gilje, 2015, s. 27). Noen faktorer får i min oppgave større plass, mens noen vil bare bli nevnt kort. I selve modellen omtales de ulike faktorene som relasjoner. Jeg vil, med unntak av selvrelasjonen som ble gjennomgått i sted, ikke kalle dem det, men ha dem som *utgangspunkt* for min fortsettelse av teori. I tillegg vil jeg komme inn på kontekster som de ulike faktorene er omgitt av.

#### 4.6 Hvilken betydning kan ledelse ha for å forebygge utbrenthet?

Jeg vil starte med ledelse, da ledelsen er med på å sette de rammer som lærerne jobber under. Det viser seg at ledelsen sannsynligvis har større betydning for medarbeideres helse enn hva tidligere forskning har vist, og er dermed en viktig arbeidsmiljøfaktor (Sandahl & Karlson, 2011, s. 1696). Yip og Rowlinson (2009) viser også til at det er organisasjonens «(...) social responsibility to provide a healthy (physically and mentally) working environment for the wellbeing of employees» (Yip & Rowlinson, 2009, s. 743). Det må heller ikke undervurderes hva utbrenthet koster for bedriften, selv om det gjerne ikke gir seg utslag med en gang, men de skjulte kostnadene vil slå ut etter hvert (Yip & Rowlinson, 2009, s. 743). Yip og Rowlinson (2009) foreslår, basert på forskning og vellykkede tiltak de hadde gjort for å behandle utbrenthet, at det er viktig med rolleavklaring, hvor det er definerte jobbdeskripsjoner for de ansatte, og for hele organisasjonen. Ansatte må også få muligheten til å være med i beslutningsprosesser angående jobben sin, og slik myndiggjøre dem og forbedre sin opplevelse av autonomi. Yip og Rowlinson (2009) mener også det er viktig med organisasjonskart som viser hvor man er plassert i organisasjonen, og hvilke prosedyrer det er i forhold til hvem som henvender seg til hvem i organisasjonen (Yip & Rowlinson, 2009, s. 743).

Ansattes mulighet til innflytelse er også noe Maslach et al. (2001) trekker frem. De hevder at utbrenthet er mer utbredt når ansatte har lite de skal ha sagt i beslutningsprosesser. De trekker også frem at lite autonomi er forbundet med utbrenthet, men at det ikke påvirker like mye som dersom man ikke opplever å få ta del i beslutningsprosesser (Maslach et al., 2001, s. 407).

Undersøkelser viser at nyutdannedes jobbtilfredshet har stor sammenheng med lærernes opplevelse av støtte fra organisasjonen. Disse rapporterer også lavere stress. Det at lærerne har tillit til rektor, har også stor sammenheng med jobbtilfredshet (Brandmo & Tiplic, 2021, s. 116,117). Men Talisundersøkelsen viser at rektorene har manglende kunnskaper i sin lederrolle

(Carlsten et al., 2021, s. 12). I en rapport kommer det frem at selv om trivselen er stor blant lærere, så uttrykker likevel

«(...) en stor gruppe lærere usikkerhet knyttet til trivsel, engasjement og tilhørighet. Usikkerheten er enda større når det gjelder forventninger om å mestre ulike situasjoner i skolen. Hvis det får konsekvenser for det arbeidet lærerne gjør, kan det ramme svært mange elever. Arbeidet for å fremme trivsel, engasjement, tilhørighet og mestring er derfor en særdeles viktig oppgave for skoleledere» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 64).

#### 4.6.1 Tilbakemelding og støtte

En måte å fremme de positive faktorene som er nevnt over, er tilbakemelding. Forskning viser at tilbakemelding på jobben en gjør er viktig for å forebygge utbrenthet: “A lack of feedback is consistently related to all three dimensions of burnout” (Maslach et al., 2001, s. 407).

Le Cornu (2013, s. 12) hevder at verdien av personlig støtte ikke kan uttrykkes nok, og at det også har positiv effekt på lærerens resiliens. Resiliens er det samme som «(...) å ha utholdenhet og motstandskraft (...)» (Skaalvik et al., 2012, s. 14). Dette handler ikke minst om hvordan lærerens profesjonelle identitet er sammenvevd med læreren som person, slik Kelchtermans (2009) og Gilje (2015) hevder.

Yip og Rowlinson (2009) støtter dette, og viser til forskning som viser at ansatte vil ha bedre moral og helse, når de føler de får støtte når de trenger det. Det henvises også til at mangel på sosial støtte på arbeidsplassen viser signifikant sammenheng med utbrenthet. De forklarer dette med at den manglende sosiale støtten fratruer en mulighetene til å nyttiggjøre seg den positive effekten som positive sosiale interaksjoner gir, og dermed øker stressbelastningen.

«While recognizing that organizational sources of social support from supervisors and coworkers can be a positive step in alleviating burnout, the lack of support from supervisors is especially important, even more so than support from coworkers (...) as supervisors are likely to have more influence on one's job prospects than coworkers (Yip & Rowlinson, 2009, s. 738-739).

Brunstad (2009) hevder at en god leder må være rettferdig og opptatt av den andres ve og vel (s. 22-23). «Målet for klokt lederskap er å kunne bevare egen integritet, fellesskapets beste og de andres verdighet» (Brunstad, 2009, s. 42). Videre hevder han, i lys av K.E. Løgstrup, at som leder kan en ikke ha noe med et menneske å gjøre, uten at en holder noe av dets liv i sine hender (Brunstad, 2009, s. 29). Og nettopp her ligger hemmeligheten i godt lederskap: I relasjonene:

«Der det finnes tillit mellom leder og medarbeidere, preget av gjensidig takk og anerkjennelse, forløses og skapes noe som er mer enn det lederen ved sin egen person har brakt med seg inn i fellesskapet (...) Det avgjørende spørsmålet blir da hva som fremmer, eventuelt hemmer,

bygging av gode relasjoner. Lederens personlighetstrekk, karakteren, lederens sterke og svake sider vil påvirke denne prosessen» (Brunstad, 2009, s. 161).

Gilje viser til viktigheten av en god relasjon med de ansatte hvis en skal ha noen påvirkningskraft overfor dem (Gilje, 2007, s. 27). Videre hevder han viktigheten av å kunne få til den gode dialogen med sine medarbeidere. For å få til dette er den en forutsetning at man møter sine medarbeidere med «(...) respekt og ønsket om å forstå den andre» (s. 27).

Goleman et al. (2002) hevder at for å få til positiv ledelse som gagnar alle, vil den emosjonelle intelligensens lederegenskaper være en nøkkel: «(...) hvordan ledere håndterer seg selv og sine relasjoner. Ledere som gjør mest mulig ut av den positive ledelsens fordeler, påvirker følelsene til dem de leder i den riktige retningen» (s. 26). Her kan også den pedagogiske credo-modellen (Gilje, 2015) brukes for å få rektor til å reflektere og får mer bevissthet om seg selv som person og leder.

#### 4.6.2 Tilknytning

Brandmo og Tiplic (2021) hevder at «(...) tilknytning til skolen, støtte fra organisasjonen og opplevelse av kollektiv innovasjon predikerer signifikant høyere tilfredshet med arbeidsplassen". De trekker spesielt frem hvor viktig opplevelsen av tilknytning til skolen er for tilfredshet, og hvordan dette forbygger mot tanker om å slutte i læreryrket (s. 120).

For nyutdannede lærere har rektor en stor betydning, både ved å etablere relasjoner med dem for å kunne oppmuntre dem direkte, men også i forhold til kulturen som råder på skolen. Det er viktig at skoleleder klarer å etablere relasjoner preget av tillit, respekt, og omsorg mot de nyutdannede. Det kan føre til at de blomstrer (Le Cornu, 2013, s. 5) Men Le Cornu (2013) hevder at det er ikke nok for rektor å bare investere i gode relasjoner med de nyutdannede. Det må også være fokus på lærerens utvikling profesjonelt: En kultur av dialog og refleksjon på tvers av alle ansatte på skolen, hvor både formelle og uformelle relasjoner blir etablert. Formelle relasjoner kan for eksempel være mentorordning. Uformelle kan være samtale med andre i personalet på pauserommet eller i klasserom like ved. Ansvar for å inkludere nye lærere for at de skal oppleve tilhørighet er altså alles ansvar, men rektor som øverste leder har ansvaret for å fremme en slik kultur. Der nyutdannede fikk muligheten til å stadig utvikle seg profesjonelt, hvor de fikk støtte i sin utvikling av sin pedagogiske selvrelasjon og sin praksis, førte det til at de fikk mer tro på seg selv som lærer. Dette igjen førte til at de mer aktivt og selvsikkert kunne bidra mer i skolen (Le Cornu, 2013, s. 5).

Forskning viser at støttende ledelse, også kalt relasjonsorientert ledelse, er viktig for ansattes opplevelse av autonomi. De ansattes opplevelse av autonomi er igjen viktig for å skape positive prosesser hos arbeidstakere (Hetland, 2021, s. 101).

Hetland (2021) hevder at transformasjonsledelse er med på å oppfylle behovene mennesker har for å oppleve å høre til, for å oppleve mestring og kompetanse, og for å oppleve autonomi. Lederstilen ivaretar individuell omtanke, og lederen inspirerer og fungerer som en rollemodell. I tillegg fokuserer denne lederstilen på dialog og kritisk tenkning, skapning av gode relasjoner, og at en samtidig har høye mål å sikte mot. Hetland viser til forskning som hevder at dette til sammen utgjør den beste formen for ledelse. Det skal gjelde uavhengig av kultur og arbeidsplass (Hetland, 2021, s. 99-101). Motsatt vil en ledelse som er passiv, også kalt «laissez-faire-ledelse», kunne true ansattes basalbehov, de som transformasjonsledelse er med på å oppfylle. En slik ledelse vil kunne skape utrygghet, og er knyttet til utbrenthet på jobben.

«Situasjonen kan bli svært vanskelig for ansatte dersom lederen ikke viser noen form for ansvarsfølelse eller ikke gir feedback, slik man ser ved passivitet eller laissez-faire-ledelse. Passiv ledelse innebærer at lederen enten griper inn først når noe ikke går som planlagt, eller, i sin mest ekstreme grad, unngår å gjøre noe i det hele tatt. Dermed gir ikke ledelsen noe retning eller struktur» (Hetland, 2021, s. 103).

En slik ledelse har også vist sammenheng med mindre opplevd støtte fra jobteamet (Hetland, 2021, s. 104). Hetland (2021) er videre opptatt av å ikke bare finne ut hva som er god ledelse for å skape gode arbeidsforhold og forebygge utbrenthet. Men at det også er viktig at man tar på alvor den trusselen som dårlig ledelse er mot de ansattes helse (s. 103). Både en passiv og aktiv destruktiv ledelse vil kunne få konsekvenser for de ansatte. Det har potensiale for å «(...) true basalbehovene våre og krenke autonomien vår, skape tvil om kompetanse og utestenge oss fra felleskapet» (s. 104).

#### 4.6.3 Læreryrkets kontekst

Fullan og Sandengen (2014) støtter opp om en ledelse som har høye mål, og som investerer i gode relasjoner. Han ser at det spiller ingen «(...) rolle hvor mye penger du bruker, eller hvor høyt du ønsker endringer – du er nødt til å finne ut hvordan du kan skape positive, velfungerende relasjoner til lærerne» (s. 89). De holder også frem viktigheten av å ha høye mål, og holde læringstrykket oppe. Da mener de at det er viktig å holde distraksjoner vekk, og ha fokus på det viktigste: Læring og undervisning (Fullan & Sandengen, 2014, s. 90).

I en artikkel om desentralisert kompetanseutvikling fremhever Gilje (2020), i lys av Robinson et al. (2018), at endring i seg selv ikke nødvendigvis er positivt.

«For mange innovasjoner på samme tid kan fort resultere i at en aldri egentlig får tid til å gjøre noe ordentlig. En kan dermed risikere at alle «jobber seg i hjel», mens praksis fremdeles er status quo. I verste fall kan praksisen også bli dårligere» (Gilje, 2020, s. 35).

Gilje (2020) hevder at rektor står i et krysspess hvor det kan være utfordrende å ta stilling til hva som skal satses på og ikke, på grunn av et syn i samfunnet på at endring er positivt.

Ifølge Brunstad (2009) har lederen en viktig rolle i å stå i spissen. «Måten en som formell leder eller medarbeider handler på i møte med omgivelsene, vil påvirke hele organisasjonen, på godt og vondt» (Brunstad, 2009, s. 32). Gilje (2007) mener at for å få til refleksjoner knyttet til skoleutvikling, er det viktig at skoler tar seg tid til å prosessene knyttet til mål og visjoner. Men ofte er det mangel på tid på grunn av hverdagens mange gjøremål i skolen (Gilje, 2007, s. 245). Gilje (2020) legger vekt på at noen gang kommer innovasjonsarbeid på toppen av annet utviklingsarbeid som man holder på med. I en slik situasjon kan misnøye og manglende motivasjon fort spre seg blant kollegaene. Da er det viktig at rektor tar et skritt tilbake, og gjør nye kartlegginger blant personalet i forhold til hvor de er, og gjør forandringer i forhold til organiseringen «(...) for å få på plass nødvendig forankring» (s. 34).

Lederen har ifølge Brunstad (2009) et ansvar for å fronte organisasjonen og beskytte grensene til menneskene som er i den. «I dette perspektivet er det naturlig å snakke om ledere som en grensevokter. Noe av lederens oppgave blir å beskytte mot angrep utenfra, men også internt, mot indre oppløsning og grensekonflikt» (s. 53). Samtidig hevder Brunstad (2009) at en klok leder gir rom til sine medarbeider, i form av tillit og frihet. «Sjefen kan ha en klar intensjon, men hvordan denne intensjonen omsettes og utføres i praksis, det spilles over til den enkelte» (s. 156-157). Men det er ikke det samme som at lederen er passiv og uinteressert. Den kloke leder tar affære dersom det for eksempel oppstår ødeleggende konflikter som tapper organisasjonen for krefter og ressurser» (Brunstad, 2009, s. 157). Imsen (2020) hevder at der ledelsen ønsker å styre mer av lærernes tid, ligger det en «(...) udetonert bombe» (Imsen, 2020, s. 35). Hun hevder videre at «Innføring av målstyring og økt satsing på samarbeid vil nødvendigvis føre til at tidsbruken kan bli en konstant kilde til frustrasjon for lærerne, og dermed legge enda en byrde til klasseromspresset» (Imsen, 2020, s. 35).

Tid er en ressurs som etterspørres i skolen. Men Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder at det er nødvendig å jobbe på flere områder i skolen samtidig for å redusere stress og utbrenthet. I mellomtiden tar flere lærere selv kostnadene tidspresset og den økende arbeidsmengden i skolen fører med seg, ved å redusere sin stilling. «Disse lærerne betaler overgangen til en overkommelig arbeidssituasjon ved å gå ned i lønn og framtidig pensjon» (Skaalvik &

Skaalvik, 2013, s. 62). Skaalvik og Skaalvik (2020) understreker viktigheten av å finne en måte å redusere jobbkrav på, men å øke jobb-ressurser. Det mest prekære de mener som må reduseres, er tidspresset som lærerne opplever. Det er også tidspresset som fører mest til emosjonell utmattelse, som også innvirker mest på lærernes velvære og jobbengasjement (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 612).

Wivestad (1999) hevder at etter opplysningstiden har utdanningen gått fra å forberede oss for livet som helhet, til å forberede mennesker til et liv i yrkesvirksomhet. Han reiser spørsmålet om ikke skolen har fått en for naiv tiltro til samfunnsutviklingen, slik at «(...) Kristen og humanistisk tradisjon blir følgelig redusert til hjelpemidler i den individuelle og nasjonale konkurransen, hvor håpet er å oppnå mer rikdom, nytelse og ære» (Wivestad, 1999, s. 12-13). Wivestad hevder også at dersom «(...) økonomisk utbytte bli overordnet, blir både barn og voksne oppfattet som en investeringsressurs. Menneskene blir en del av et «maskineri» som har en funksjon i stedet for å være et mål i seg selv (...) Vi bør avvise en utdanningstenkning som reduserer mennesker til å bli ressurser i produksjonen» (Wivestad, 2015, s. 168). I stedet holder Wivestad frem at utdanningen «(...) bør forstås som en underordnet del av en helhetlig menneskelig oppbygging i kjærlighet og dømmekraft» (Wivestad, 2015, s. 174).

Forskning på jobbkrav-ressursmodellen viser at dersom ansatte har utfordrende arbeid, men også et arbeid med nok ressurser, fører dette til jobbengasjement, og dermed den beste jobbutførelsen. “This implies that organisations should offer their employees sufficient job resources, including feedback, social support, and skill variety” (Demerouti & Bakker, 2011, s. 7).

Brunstad holder frem at mangel på ressurser i en organisasjon, trenger ikke bety at en blir hindret fra å utrette noe. «Mangel på kloke ledere kan derimot bli et hinder» (Brunstad, 2009, s. 102)».

Jeg vil med dette sitatet understreke rektors rolle for å opptre klokt, støtte og tilrettelegge for sine ansatte, og slik bidra til å forebygge utbrenthet. Jeg vil nå gå over på hvilken betydning relasjoner til kollegaer, elever og foreldre kan ha i å forebygge utbrenthet.

#### 4.7 Hvilken betydning kan relasjoner til kollegaer, elever og foreldre ha for å forebygge utbrenthet?

##### 4.7.1 Kollegaer

«Fordi så mange av oss tilbringer så mye tid på jobben, er det viktig å sikre arbeidssituasjonen gjør at den enkelte føler at ens basale behov dekkes i så stor grad som mulig» (Hetland, 2021,



s. 104). Hetland (2021) viser til forskning som viser at det i selvbestemmelsesteori vil være tre basale psykologiske behov som vi mennesker har. Dersom disse behovene er på plass, vil det påvirke oss positivt. «Disse behovene er nettopp behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet» (s. 93). Sosial støtte er sett på som en viktig jobbressurs. Grunnen til det er at det bidrar til jobbengasjement og tilfredshet, i tillegg til å ha positiv effekt på mental helse. Lærere som er i et arbeidsmiljø hvor de opplever støtte, både fra rektor og kolleger, har mindre sannsynlighet for å utvikle høye nivåer av stress og utbrenthet (Larrivee, 2012b, s. 27).

Som vi har sett, så er sosial støtte viktig, spesielt fra rektor. Kolleger spiller også en viktig rolle i å støtte hverandre, og på den måten lindrer mot utbrenthet (Yip & Rowlinson, 2009). Blant studier av nyutdannede lærere var et hovedfunn at for å kunne føle seg kompetente og trygge, var det å ha relasjoner preget av gjensidig respekt, tillit og integritet viktig (Le Cornu, 2013). Le Cornu (2013) hevder at dette ikke er veldig overraskende da forskning viser at for å kunne vedlikeholde vårt velvære og vår effektivitet på jobb, så er kvaliteten på våre relasjoner viktig (Le Cornu, 2013, s. 2). Goleman et al. (2013, s. 14) sier det enkelt: «When people feel good, they work at their best». Dette samstemmer med hva Skaalvik et al. (2012) hevder: Lærers arbeid er et «sosialt arbeid».

«Det er i de sosiale relasjonene til elever, kolleger, foreldre og skolens ledelse at positive eller negative emosjoner, som glede, selvsverd, stress og emosjonell utmattelse oppstår. Negative sosiale relasjoner er en potensiell stressfaktor, mens positive relasjoner og emosjonell og instrumentell støtte øker motstandskraften og evnen til å overkomme skuffende og negative erfaringer» (Skaalvik et al., 2012, s. 57).

Selv om relasjoner kan by på utfordringer, mener Skaalvik et al. (2012) ikke at svaret er å distansere seg emosjonelt, for da vil gleden over arbeidet også reduseres. Både i forhold til elever, men også i forhold til kolleger. «Omkostningene blir fort store, og det er viktig ikke å forveksle det å fungere profesjonelt med å koble ut følelser» (s. 57).

Videre hevder Skaalvik et al. (2012) at det er en sentral lederoppgave å og utvikle, etablere og vedlikeholde et støttende miljø på arbeidsplassen. Men det kan ikke bare være opp til rektor, hver enkelt lærer må bidra til dette (s. 57).

Le Cornu (2013) hevder at gjensidighet i relasjonene viste seg å være viktig for nyutdannede. Dette fant forskere spesielt i relasjonene med kolleger og jevnaldrende på jobben. Disse relasjonene var viktige og gjorde dem også mer resilient. Skaalvik et al. (2012) hevder dette er viktig for lærerne å ha, da læreryrket ikke alltid gir de umiddelbare resultatene, og det ytre presset på lærerne om hvordan de skal utføre jobben sin kan være stort. Le Cornu (2013, s. 4) fant at gjensidighet i relasjonene med de andre lærerne ved skolen var viktige, men også de

nyutdannedes jevnaldrende kolleger ved andre skoler. «They played a key role in “*keeping each other going*” through the highs and lows of their teaching experiences by providing each other with much needed professional and personal support» (Le Cornu, 2013, s. 6).

Le Cornu (2013) viser til forskning som viser at det er viktig med en støttende og samarbeidende kultur, en profesjonell kultur som setter søkelys på konstruktiv læring. En slik kultur har søkelys på kontinuerlig forbedring gjennom læring, både for lærere og elever. Dette er med på å skape en følelse av gjensidig identifikasjon blant lærerne, hvor både nye lærere og deres kolleger ser på hverandre som medlem av lærerprofesjonen. Dette hevder Le Cornu (2013) fremmer utvikling, selvtillit og suksess (s. 11). Dette er i tråd med hva Fullan og Sandengen (2014) hevder: «Kollektiv kapasitet er ytterst viktig, fordi det produserer mange flere kvalitetslærere som jobber i et fellesskap» (s. 95).

Le Cornu (2013) hevder at å ha positive relasjoner med de andre lærerne gjorde at de følte en tilhørighet, som vi har sett er viktig for å kunne bli i læreryrket, og for å trives på arbeidsplassen. De følte seg også mer selvsikker og klarte seg bedre når de opplevde at andre lærere støttet dem. I tillegg satt de nyutdannede pris på å bli spurt med jevne mellomrom hvordan de hadde det, og det å bli tilbudt hjelp (Le Cornu, 2013, s. 4).

Brunstad støtter at den gode samtalen mellom den som har erfaring og den som ikke har den, er med på utvikle karakterdanning, og er en viktig del av sosialiseringen inn i en tradisjon (Brunstad, 2009, s. 47). I dette tilfellet læreryrket. Smith et al. (2013) viser til forskning som viser at en mentorordning, hvor nye lærere får god støtte og veiledning, har større sjanse for å fortsette i yrket som lærer. «Men det kan lett bli tekniske løsninger fra skoleeierens og skoleledelsens side når det gjelder veiledning av nye lærere (..)» (s. 124). Dersom mentoren bare er på plass på papiret, og det ikke blir avsatt tid til å veilede, så vil ikke veiledningen bli slik den er påtenkt. Det må «(...) settes av tid til profesjonell læring for den nye og for mentoren som skal være med på å finne og vise vei i nybegynnerfasen av en lærers karriere» (Smith et al., 2013, s. 124-125). Dersom ikke mentorordninger fungerer, så vil ikke ordningen ha noen særlig positiv innvirkning. Undersøkelser viste at de lærerne som hadde mentorer hadde marginalt mindre tanker om å slutte i yrket.

Andre organisatoriske faktorer som “(...) opplevelse av støtte fra organisasjonen og opplevelse av tilknytning til organisasjonen signifikant predikerer tilfredshet med skolen. I tillegg predikerer tilfredshet med skolen av lærernes opplevelse av et kollektivt og innovativt

arbeidsmiljø» (Brandmo & Tiplie, 2021, s. 116). Skaalvik og Skaalvik (2017) fant i undersøkelser at det sosiale klimaet på skolen er den største kilden til jobbtilfredshet (s. 32).

Vi har sett at med utbrenthet følger en fare for at noen vurderer å slutte, eller slutter i jobben. Men utbrenthet kan som nevnt føre til lavere produktivitet og effektivitet på jobb (Maslach et al., 2001). Dette igjen fører til redusert jobbengasjement, og mindre forpliktelse til arbeidsplassen sin. Dessverre kan dette ha en negativ effekt på kollegaene, som kan bli påvirket både i at det kan bli større personalkonflikter, men også at jobboppgaver blir forstyrret. «Thus, burnout can be “contagious” and perpetuate itself through informal interactions on the job (Maslach et al., 2001, s. 406). Vi ser altså her at utbrenthet kan gi ringvirkninger til at arbeidsmiljøet blir dårligere. Yip og Rowlinson (2009) skriver at de negative ringvirkninger som utbrenthet kan gi, både inn mot arbeidsmiljøet, men også i bedriftens produktivitet og prestasjon, fravær av ansatte og folk som slutter, gjør at utbrenthet er kostbart. De hevder i lys av dette at det må undersøkes nærmere hvordan utbrenthet kan forebygges og håndteres (Yip & Rowlinson, 2009, s. 738).

Nå har jeg gått gjennom hvilken betydning relasjoner til kollegaer kan ha for å forebygge utbrenthet. Nå skal vi se på hvilken betydning relasjoner til elevene har å si for å forebygge utbrenthet. Men undervisning og det faglige har også stor plass i relasjonen lærerne har til elevene. Jeg vil derfor også komme inn på dette i følgende punkt.

#### 4.7.2 Elever

Som vi har sett så er gjensidige relasjoner viktige i arbeidet som lærer. Også i relasjonene til elevene. Av alle de profesjonelle forholdene i skolen, hevder Le Cornu (2013) at forholdet til elevene mest sannsynlig er det viktigste. Det mener hun ikke er så overraskende når det å jobbe med barn, er noe av hovedgrunnen til at lærere begynner å jobbe i skolen (Le Cornu, 2013, s. 3). Undersøkelser viser at når nyutdannede lærere føler at de er akseptert av elevene, i tillegg til lærerkolleger, foreldre og skolesamfunnet, så øker det lærernes velvære. De autentiske relasjonene er med på å bygge «(...) the early career teachers’ self-esteem and teacher identity which impacted positively on their resilience» (Le Cornu, 2013, s. 10).

Jeg har vist til forskning som sier noe om nyutdannede lærere. Men vi vet ikke så mye om det er “(...) de samme faktorene som fører til stress hos nyutdannede og mer erfarne lærere. Følgelig er dette et område som det bør forskes mer på» (Carlsten et al., 2021, s. 111).

Saloviita og Pakarinen (2021) hevder at læreres investering i gode relasjoner til elevene bidrar til velvære som gir positiv energi og glede, som påvirker lærernes daglige følelser og erfaringer

i klasserommet. Positive relasjoner med elever kjennetegnes av respekt, forståelse, varme, støtte, tillit og liten grad av konflikt mellom lærer og student. Disse positive relasjonene blir lagt til rette for gjennom strukturer som gir muligheten for å utvikle relasjoner med hver og en elev. En slik tilrettelegging kan være å ha få elever (Saloviita & Pakarinen, 2021, s. 2).

Få studier er ifølge Saloviita og Pakarinen (2021) gjort på sammenhengen mellom læreres holdning til inkluderende undervisning og nivå av utbrenthet. Med inkluderende undervisning menes her at elever med funksjonshemninger skal være i klasserommet med resten av elevene. Saloviita og Pakarinen (2021) henviser til forskning som viser at jo mer positiv holdning lærerne hadde til inkluderende undervisning, jo høyere nivå av utbrenthet. I tillegg fant de at jo høyere nivå av utbrenthet lærerne hadde, jo mindre støtte mottok de fra omgivelsene: Fra rektor, kolleger, og elevers foreldre» (Saloviita & Pakarinen, 2021, s. 2-3). De fant også at antall elever med spesielle behov inne i klasserommet hadde noe å si for utbrenthet.

Saloviita og Pakarinen (2021) hevder at lærere på ungdomsskolen, opplevde mer depersonalisering og manglende måloppnåelse enn på barneskolen.

Saloviita og Pakarinen (2021) slår fast at inkluderende klasserom kan ha negativ innvirkning på lærerne. Spesielt trekkes det frem at elever med atferdsproblemer er assosiert med høyere stressnivå og utilfredshet blant lærerne (Saloviita & Pakarinen, 2021, s. 3). Det er også gjort lite forskning på hvilken betydning elever med behov for spesialundervisning, som er i klasserommet, har å si for læreres utbrenthet. Men en studie Saloviita og Pakarinen (2021) henviser til, viser at lærernes depersonalisering er høyere når elever med behov for spesialundervisning overstiger 20 prosent av klasserommets elever. I en annen studie de viser til, kommer det frem at blant lærere i kroppsøving forekommer fatigue og depersonalisering mer når de hadde elever med atferdsproblemer. Mens elever i klasserommet som hadde problemer med læring, gjorde at vanlige lærere fant jobben mer stressende. Det som var mest stressende her var at de måtte dele tiden sin mellom disse og de andre elevene, som gjorde at de ble bekymret for elevenes læringsutbytte (Saloviita & Pakarinen, 2021). Ved en gjentakelse av denne forskningen viste det seg også at lærernes oppfattelse av sin egen kompetanse, og barnets atferdsproblemer førte til stress. Men den grunnen som ble mest nevnt, var det at lærerne måtte gå på kompromiss med de andre elevene sin læring, på grunn av elever i klasserommet som hadde behov for spesialundervisning (Saloviita & Pakarinen, 2021, s. 3). Lærere som hadde høy grad av utbrenthet, hadde ikke like positiv innstilling til inkluderende klasserom sammenlignet med andre lærere. Flere ønsket seg tilbake til slik det var før, med nivåddifferensiering i skolen. Dette muligens for å redusere antall problemer i klasserommet

(Saloviita & Pakarinen, 2021, s. 11). Utbrente lærere hadde mindre mestringstro, og relasjonen var ikke like sterk til elevene. I tillegg opplevde de manglende støtte, og de hadde ikke tillit til at de ville få ekstra hjelp dersom de trengte det (Saloviita & Pakarinen, 2021, s. 11-12).

Lærernes egen mestringstro har noe å si for nivået av utbrenthet. Det viser seg at lærere som har høy mestringstro, spesielt inn mot klasseromsledelse, er mindre utbrent. Men det kan likevel være en delvis iboende faktor her. Og det er at utbrenthet også fører til en følelse av ineffektivitet, som er en av hovedfaktorene i utbrenthet (Saloviita & Pakarinen, 2021, s. 2).

Elever med behov for spesialundervisning og elever med intensivt behov for støtte, som var i klasserommet med de andre elevene, førte til at både timelærere og kontaktlærere ble mer utbrente. Elever som har intensivt behov for støtte, er elever som ikke har rett på spesialundervisning, men som er mellom «vanlige» elever, og elever med behov for spesialundervisning. Finland har valgt å gjøre det slik for å at det skal være lettere å få hjelp i klasserommet, og det er en slags «mellomstasjon», før man eventuelt får spesialundervisning (Saloviita & Pakarinen, 2021, s. 4). Elever med behov for spesialundervisning førte til mer utbrenthet, enn de elevene med intensivt behov for støtte. Saloviita og Pakarinen (2021) fant også at blant klasseromslærere viste utbrenthet seg i økt depersonalisering, mens det hos timelærere gav seg utslag i emosjonell utmattelse. Videre viste det seg at dersom antall elever med behov for spesialundervisning og elever med intensivt behov for støtte ikke oversteg tre for klasseromslærere, og fire for timelærere, så ville ikke utbrentheten øke i særlig grad. Ut fra dette mener de at ikke flere enn to elever med behov for spesialundervisning bør være i klasserommet, uten at det er noen ekstra hjelp å få. Men dersom det var flere elever enn dette, ville det hos klasselærerne gi full kompensasjon dersom det var en lærerassistent inne i klasserommet med dem. (Men bare inntil det var fem elever med behov for ekstra støtte). Ekstra hjelp fra lærerassistent fikk ikke noen virkning på utbrentheten blant timelærerne. Samtidig viste undersøkelser at i stedet for lærerassistent i klasserommet, så ønsket lærerne spesialundervisningslærere. Dette kunne være fordi de mente at det ble mer tilfeldig hjelp ved lærerassistenter, og at de oftere ikke hadde den kompetansen det egentlig var behov for. Videre viser (Saloviita & Pakarinen, 2021, s. 12) til forskning som understreker dette: At pedagogisk personale som ikke er lisensiert til å være lærere, men som er der for å støtte opp om elevene og undervisningen, kan gi negative ringvirkninger (Saloviita & Pakarinen, 2021, s. 12).

Under arbeid med høye krav, for eksempel ved utagerende elevatferd, så er jobbressurser «(...) most beneficial in maintaining work engagement (...). For example, innovativeness,

appreciation, and positive organisational climate boosted work engagement particularly when pupil misbehaviour was high” (Demerouti & Bakker, 2011, s. 3).

Saloviita og Pakarinen (2021) fant at dersom man fikk erfaring som lærer i inkluderende klasserom, eller fikk formell trening i dette, så ville det føre til lavere grad av utbrenthet. I tillegg fant de at visse organisatoriske egenskaper gjorde at det forekom mindre utbrenthet. Disse organisatoriske egenskapene var: autonomi, en klar arbeidsfordeling, rask tilbakemelding til eleven, effektiv undervisningsplanlegging, samt anerkjennelse av de positive konsekvensene inkluderende klasserom kan ha (Saloviita & Pakarinen, 2021, s. 3).

Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 32) hevder også at autonomi og elevenes motivasjon er med å påvirke jobbtilfredshet indirekte, på grunn av deres innflytelse på lærernes selvfølelse. Autonomi er også assosiert med lærernes følelse av mestring. Skaalvik og Skaalvik (2020) hevder at dette viser at det er viktig å bevare lærernes autonomi. Samtidig må det bli balansert med at lærerne utvikler en kollektiv kultur på skolen, hvor felles mål og verdier gjør seg gjeldende (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 611).

Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder at lærerne er en yrkesgruppe med høy arbeidsmoral. Til tross for at mange lærere melder om utmattelse i yrket, så vil de likevel gi elevene omsorg og gjøre sitt beste. Men Skaalvik og Skaalvik (2013) reiser spørsmålet om lærerne kan gjøre en god nok jobb når de føler seg utmattet (s. 46). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2020) er det kynisme som slår ut som tegn på utbrenthet, ved elevenes mangel på engasjement og entusiasme. I tillegg er lærernes følelse av manglende verdisamsvar med på å føre til kynisme og avstand mot elevene, som igjen fører til dårligere undervisning (s. 612).

I en undersøkelse av læreres opplevelse av stress i læreryrket kom det frem at lærerne etterspurte mer ressurser inn mot klasseromsundervisningen, og mer tilstedeværelse og emosjonell støtte fra ledelsen (Carroll et al., 2021, s. 429). Ressurser er viktig for læreres opplevelse av motivasjon i yrket (Hetland, 2021, s. 28). Og som vi har sett, så er støtte av stor viktighet for å forebygge stress og utbrenthet (Larrivee, 2012b, s. 27-28).

#### 4.7.2.1 Fag

Skaalvik og Skaalvik (2013) fant at det å undervise i mange fag en ikke hadde utdanning til, var det som gav mest negativt utslag i forhold til utmattelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 50).

«En lærer som blir satt til å undervise i et fag han eller hun ikke har kompetanse i, vil sannsynligvis ha lavere mestringsforventninger enn når samme lærer underviser i fag der vedkommende både har utdanning og gode kunnskaper. Dette viser at administrative

beslutninger kan få konsekvenser for lærernes mestringsforventninger» (Skaalvik et al., 2012, s. 30).

I tillegg viser Skaalvik et al. (2012) til at lærere som får tid til å forberede undervisningen godt vil ha høyere mestringsforventninger. En viktig oppgave for rektor blir derfor å passe på at lærerne får nok tid til å forberede undervisningen (Skaalvik et al., 2012, s. 33).

Selv om det er sterke krav og forventninger til lærere, har ofte arbeidsformer og faglige prioriteringer vært områder som har vært knyttet stor frihet til, og hvor lærerne har hatt stor autonomi. Skaalvik et al. (2012) reiser spørsmål om måten lærerne i dag jobber mer i team, med åpne skoler og foreldre som engasjerer seg sterkere, gir mindre handlingsfrihet til lærerne enn tidligere (Skaalvik et al., 2012, s. 16). Samtidig hevder Skaalvik et al. (2012) at roller er dynamiske og kan endres. Lærerne kan være med å definere forventninger som er knyttet opp mot læreryrket. Dette kan skje ved at lærerne viser at «(...) en bestemt måte å arbeide på fungerer godt, motiverer elevene og gir gode resultater» (Skaalvik et al., 2012, s. 17). Slik kan lærerne endre holdninger til for eksempel foreldre som kanskje var skeptisk i utgangspunktet.

#### 4.7.3 Foreldre

Imsen (2006) hevder at:

“Det er et grunnleggende premiss for skolen at foreldrene har hovedansvaret for sine barns oppdragelse. Derfor er det også nedfelt i skolens formålsparagraf at skolen skal samarbeide med hjemmet. Det foreligger således en sterk *politisk* begrunnelse for at skolen må holde god kontakt med elevenes foresatte» (Imsen, 2006, s. 176).

En god foreldrerelasjon er viktig for at samarbeidet om eleven skal bli best mulig. Likevel kan det i noen tilfeller slå seg «knute på tråden» i samarbeidet, av ulike grunner. I en undersøkelse viser det seg at lærere skulle ønske seg mer støtte av rektorer og opplevelse av at de er på lærernes side, også inn mot foreldre som oppleves krevende (Carroll et al., 2021, s. 429).

Imsen (2006) hevder at hensikten med et godt samarbeid mellom skole og hjem, er å etablere et

«(...) så trygt, stabilt og utviklende lærings- og skolemiljø som mulig. Det er en klar styrke for skolen og lærerne at de har foreldrenes støtte i sitt daglige arbeid. Det foreligger derfor også sterke pedagogiske begrunnelser for samarbeid mellom skolen og hjemmet” (Imsen, 2006, s. 176).

I tillegg til at et godt foreldresamarbeid fremmer elevenes læring, så er det vist at positive relasjoner med foreldre, predikerer jobbtilfredshet og tilhørighet blant norske lærere i barne- og ungdomsskolen (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 19). Således kan foreldresamarbeidet være en stor berikelse, slik Imsen (2020) hevder (s. 31). Le Cornu (2013) trekker også frem hvor stor

betydning et godt foreldresamarbeid har for nyutdannede. Der hvor samarbeidet var godt, var dette med å styrke resiliens til de nyutdannede, ved at et godt samarbeid gav en bekreftelse på deres kompetanse som lærere (Le Cornu, 2013, s. 9).

Dersom det er «knote på tråden» i samarbeidet med foreldrene, kan det ifølge Skaalvik og Skaalvik (2017) føre til utbrenthet. De fant at negative relasjoner med foreldre var den sterkeste grunnen til depersonalisering blant lærerne (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 20). Og vi vet at depersonalisering er et av tegnene på utbrenthet (Maslach et al., 2001). Le Cornu (2013) fant blant nyutdannede, at når foreldresamarbeidet ikke fungerte, så påvirket det i stor grad. «When they were not positive, this seemed to have a detrimental or discouraging effect» (s. 9). Dette førte til at de begynte å betvile sin egen kompetanse som lærer. Skaalvik et al. (2012) hevder at når det er konflikter med foreldre, så er det viktig at læreren kan dele erfaringene med gode kolleger, og at hun får støtte av ledelsen til å finne ut av problemene hun står i (s. 148).

Det er skolen som skal legge til rette for at det blir etablert et godt samarbeid, men både skolen og foreldre har plikt til å bidra til at samarbeidet skal fungere. Det gjelder for elever helt opp til videregående, inntil elevene fyller atten. Når elevene er myndige har ikke lærerne lov å kontakte hjemmet dersom eleven ikke har gitt tillatelse til det» (Imsen, 2006, s. 176).

Le Cornu (2013) skriver at deres funn i sin studie viser at personer som engasjerer seg i relasjoner som er gjensidig empatiske og lydhøre, utvikler personlig resiliens (s. 9) Slike relasjoner som nyutdannede lærere utviklet med seg selv, sine ledere, kolleger, elever, foreldre, og andre kolleger på skolen, så alle ut til å fremme de nyutdannedes resiliens.

“These relationships meant that the early career teachers were able to maintain positive feelings such as interest, enthusiasm, confidence and trust even in the face of ongoing challenges which resulted from the demanding contexts of schools and being newcomers to these contexts” (Le Cornu, 2013, s. 9).

Le Cornu (2013) konkluderer med at disse personlige og profesjonelle relasjonene fremmet de nyutdannede lærernes resiliens, ved at deres selvtillit og en positiv læreridentitet ble bygget.

#### 4.8 Hvilken betydning kan privatlivet, oppvekst og bakgrunn ha knyttet mot utbrenthet?

«Den pedagogiske credo- modellen» tar høyde for kontekstene som læreren er omgitt av (Gilje, 2015). Nå har vi gått gjennom flere av disse. Saloviita og Pakarinen (2021) har etterspurt forskning på hvilken betydning disse kontekstene har for å forklare læreres utbrenthet. I tillegg foreslår de forskning på hvilken rolle privatlivet har å si for utbrenthet (s. 12). Jeg vil nå ta for



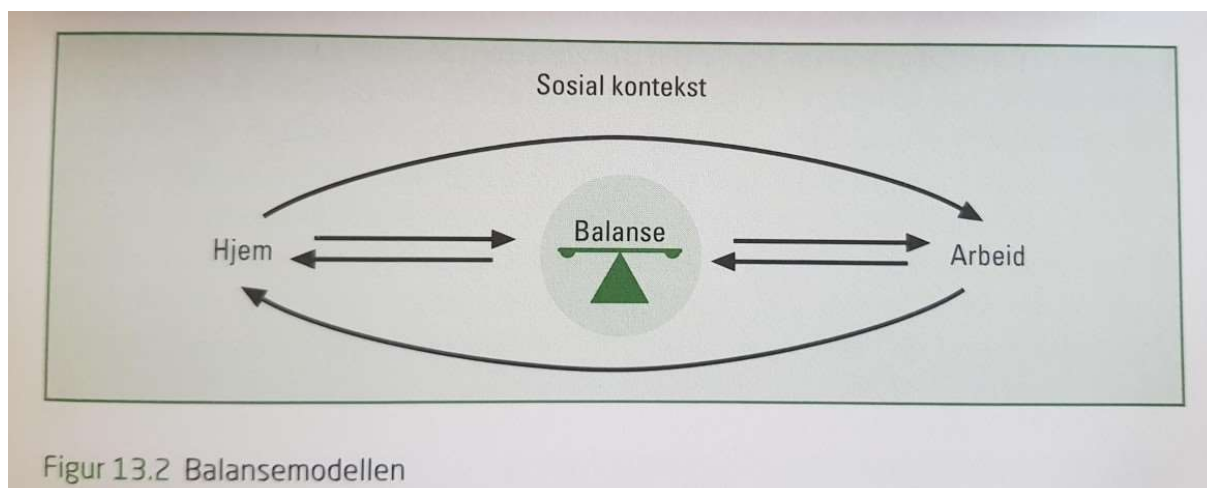
meg hvilken betydning privatlivet, oppvekst og bakgrunn kan ha knyttet mot utbrenthet. En undersøkelse viste at mange lærere slet med balansen mellom jobb og privatliv (Carroll et al., 2021, s. 426). Innstrand (2010) hevder at å «(...) etterstrebe god balanse mellom arbeid og familie liv har betydning for både individ, organisasjon og samfunn fordi konflikt mellom disse relateres til dårlig helse, utbrenthet, fravær, turnover og utvidet bruk av helsetjenester (...)» (2010, s. 32). Maslach et al. (2001) viser til forskning som viser at utbrenthet har en negativ virkning som påvirker folks privatliv (s. 406).

Kunnskaper og erfaringer man tilegner seg i familien vil kunne virke positivt inn i jobbsammenhenger. Men motsatt kan også konflikter på hjemmebane føre til mindre effektivitet, og sykemelding i jobben (Thuen, 2021). I tillegg viser forskning at det har noe å si hvilken type omsorg en har fått som barn. Dersom den har vært preget av å være sensitiv og responderende, er det mer sannsynlig at det vil gi bedre utviklingsresultater (Jeon et al., 2018, s. 53)

Thuen (2021) gjorde forskning på hvilken innvirkning separasjon hadde på arbeidstakere. Det viste seg at en av fire ble sykemeldt som direkte konsekvens av dette. Ikke nok med det. En annen studie han henviser til så at selv flere år etter samlivsbrudd, kunne det ha en «betydelig effekt på sykefravær» (...) (Thuen, 2021, s. 310).

Thuen (2021) hevder videre at det er et komplekst samspill mellom arbeid og hjem, fordi disse to faktorene gjensidig påvirker hverandre: «Familielivet og forholdene hjemme har betydning for hvordan man utfører og trives med jobben, som i neste omgang påvirker forholdene hjemme. Dette samspillet kan gi både gode og onde sirkler» (Thuen, 2021, s. 310).

I Balansemodellen ser vi hvordan disse faktorene påvirker hverandre» (Thuen, 2021, s. 311).



Hentet fra Thuen (2021, s. 311)

Denne modellen viser at i et parforhold for eksempel, så påvirker partene hverandre gjensidig. Men det gjelder også forholdet mellom jobben og hjemmebane. «Forhold på jobben og forhold i hjemmet kan, hver på sitt vis, bidra til å skape ubalanse mellom de to arenaene» (Thuen, 2021, s. 311). Innstrand et al. (2010, s. 33) hevder også dette. Thuen (2021) skriver at av faktorene som kan skape ubalanse, er høyt arbeidspress, slik vi har sett tidligere: At utbrenthet påvirker hjemmesituasjonen. Forhold i familielivet som kan påvirke jobben kan være separasjon, slik vi så tidligere, eller en krevende småbarnsfase, eller eldende foreldre som krever ekstra av en (Thuen, 2021, s. 311). Innstrand et al. (2010, s. 36) viser til forskning hvor det kommer frem at også konflikt mellom arbeid og familie kan føre til utbrenthet.

Men tidligere forskning har ifølge Thuen (2021) vist at jobben vanligvis vil kunne påvirke hjemmesituasjonen mer, enn motsatt. Det viser seg at det skal lite belastninger til på jobben for at det virker inn på hjemmebane. I motsetning skal det store belastninger til på hjemmebane for at det skal smitte over i vesentlig grad på jobben. Samtidig reiser han spørsmålet om dette fortsatt gjelder i dag, da grensene mellom jobb og privatliv er mer flytende enn før (Thuen, 2021, s. 310).

Innstrand (2010) hevder at personer som legger sin identitet i jobben, har større sjanse for å ta med jobben hjem. En slik jobbytelsesbasert selvspekt har vist seg å være relatert til utbrenthet. Mennesker som setter sin ære i jobben setter også personlige behov til siden, som å droppe lunsjpauser, og går på jobb, selv om de er syke (Innstrand, 2010, s. 35). En slik

jobbytelsesbasert selvrespekt gjør at personer føler de må lykkes i jobben for å føle seg verdifull. Men Innstrand (2010) viser til forskning der man ser at

«Selv om en suksessfull oppnådd selvrespekt (uttrykt som følelse av egenverd, trygghet og overlegenhet) kan være gunstig for individet på kort sikt, vil det hele tiden å etterstrebe selvrespekt (her i forhold til ytelse på jobb) være kostbart for mental og fysisk helse på lang sikt «(...) (Innstrand, 2010, s. 36).

Så en selvrespekt som er knyttet opp bare til jobben, er ikke å foretrekke, da forskning viser at det vil kunne føre til konflikt mellom familie og jobb (Innstrand, 2010, s. 36).

Innstrand et al. (2010) fant at også at ansatte som setter sin selvfølelse i hva de oppnår i jobben, fører til en ustabil selvfølelse, som igjen kan fremme depressive reaksjoner. Forskning viser at både selvtilit basert på jobbutførelse, og jobb/hjem-konflikt var positivt relatert til utbrenthet (Innstrand et al., 2010, s. 484). Derfor hevder Innstrand et al. (2010) organisasjoner har en utfordring i å skape høyt motiverte ansatte, som ikke er opptatt av å bli bekreftet gjennom sin egen jobbutførelser. I stedet for å øke selvtiliten til de som har en tendens til å legge sin identitet i jobbutførelse, mener de at man bør streve mot at de ansatte får en lærende innstilling, hvor en søker å nå felles mål, utenfor sine egne interesser. Dette mener Innstrand et al. (2010) vil redusere engstelse og ustabil selvfølelse (s. 485).

Le Cornu (2013) fant at nyutdannede lærere sin støtte fra familie og venner spilte en avgjørende rolle. Begge disse relasjonene gav personlig og emosjonell støtte som hadde en oppmuntrende effekt på de nyutdannedes rolle som nye lærere. De nyutdannede nevnte også praktisk hjelp som de fikk fra foreldre og partnere, som for eksempel maling av klasserom, men også å få et måltid servert etter endt arbeidsdag (Le Cornu, 2013, s. 7). Men de nyutdannede lærere kunne også fortelle at det var utfordrende når de ikke ble møtt med forståelse av partneren sin eller familien. Lærerne følte at de ikke hadde forståelse for hvor krevende læreryrket var. Andre synes det var utfordrende hvis familien bodde langt vekk og ikke var i nærheten for å kunne støtte dem (Le Cornu, 2013, s. 8)

Men hvor venner eller familiemedlemmer også var lærere, ble både personlig og profesjonell støtte gitt og søkt. Disse forholdene ble spesielt viktige når de nyutdannede opplevde vanskeligheter i sitt personlige liv på grunn av trøtthet og manglende energi. Noen ble mismodig fordi de hadde for stor arbeidsmengde, slik at de ikke hadde tid til venner og familie. Etter hvert lærte mange seg viktigheten av å ta seg tid til både familie og venner, og gjøre andre ting som ikke hadde med jobb å gjøre» (Le Cornu, 2013, s. 7,8).

Bakker et al. (2013) viser til forskning som støtter investering i andre ting enn jobb:

« (...) positive, active, and informational types of social interactions correlated positively with positive affect and were unrelated to negative affect -on a daily basis (...). The first possible function of social activities is that by meeting others, people open channels of social support. Social support has been found to reduce the negative influence of job demands on well-being (...)» (s. 91).

En annen viktig faktor ved å være sosial er at man bruker andre ressurser enn man gjør i arbeidet, selv om arbeidet skulle være av sosial art. I jobben skal man opptre profesjonelt, og det kan koste ressurser på en annen måte enn i sosiale kontekster i fritiden. Dermed vil det å bruke tid på det sosiale utenfor jobb kunne gi en mulighet til å hente seg inn igjen. Det tredje Bakker et al. (2013, s. 91) nevner er at å være sosial vil være en avledning fra stress og urolige tanker rundt jobb. Han viser også til forskning hvor man har sett at ansatte som gjør andre ting enn jobb, er mer engasjerte og presterer bedre. Bakker et al. (2013) hevder at en annen måte å koble av fra jobb, er trening. Spesielt er dette viktig med folk som har vansker å koble fra jobben. Da får de frihet fra å gruble over jobb. Treningen gir i tillegg enn buffer mot mer alvorlige hendelser som rammer en, og trening virker forebyggende mot depresjon (s. 90). Som vi har sett tidligere, er personer som er mer tilbøyelig for depresjon, også mer utsatt for utbrenthet (Maslach et al., 2001, s. 404). Man fant også at ansatte som ikke koblet ut jobben etter arbeidstid, hadde lavere velvære når de skulle sove, og hadde mer behov for å hente seg inn igjen (Bakker et al., 2013, s. 90). Det man kan dra ut av dette er at arbeidsgiver må oppmuntre ansatte til å bruke fritid på trening, og ikke arbeid. Dette gjelder spesielt de som bruker overdrevent tid på jobb (Bakker et al., 2013, s. 103). Læreryrket er ifølge Ballet og Kelchtermans (2008) en jobb hvor en aldri kan få gjort nok, og det å vokte grensene mellom familie og jobb er en permanent oppgave for alle lærere. I sin søken etter balanse, så er alltid lærernes profesjonelle kompetanse på spill, hevder de (s. 68).

Bakker et al. (2013) hevder at det vil være lurt av organisasjonen å ha føringer og normer for ansatte, som gjør at de ikke er ubegrenset tilgjengelig for jobb. Det er spesielt viktig, da teknologien gjør det lett for oss å hele tiden være påskrudd (Bakker et al., 2013, s. 104).

Le Cornu (2013) fant at nyutdannede lærere som følte seg bemyndiget, var veldig bevisste på viktigheten av å ta vare på sitt eget velvære: «They did this by maintaining a sense of hope and optimism, employing proactive coping strategies and were working towards the establishment of a work-life balance» (s. 7).

Man ser at der det er et positivt samspill mellom familie og arbeid, øker arbeidstakeres velvære, man ser færre depresjoner, man får større følelsesmessig engasjement og motivasjon,

samt økt produktivitet. Samtidig ser man at færre ønsker å slutte i organisasjonen. Forskning viser også at «(...) arbeid-familie-balanse er noe mer enn fravær av konflikt» (Innstrand, 2010, s. 32). Deci og Ryan (2011) hevder at individer må oppleve at de psykologiske behovene blir tilfredsstilt, hvis de skal trives, utvikle seg, og kunne yte effektivt. Ved at de blir tilfredsstilt, vil man bli i stand til å “(...) create social contexts—at home, at school, at work, at the health clinic—that will support flourishing for people who are in those contexts (Deci & Ryan, 2011, s. 19).

Innstrand et al. (2010) fant at det vil kunne få en positiv effekt på alle arbeidstakere, dersom man reduserer arbeidsbelastningen, og styrker arbeidstakernes følelse av autonomi, uavhengig av familiestruktur (Innstrand, 2010, s. 36).

Som vi ser så er konflikt mellom familie og arbeid forbundet med utbrenthet. Men man så også i studien til Innstrand (2010) , at dersom man har en positiv interaksjon mellom arbeid og familie, så vil det kunne fungere som en buffer mot utbrenthet.

Thuen (2021) hevder at det viktigste tiltaket organisasjoner kan gjøre for sine ansatte for å oppnå balanse mellom arbeid og familie er at de ansatte har fleksibilitet i jobben. Organisasjonen skal ikke ta ansvar for ansattes privatliv, men man må som arbeidsgiver forstå at de ansatte har et liv utenfor jobben, og at man som leder har ansvar for at det skal gå an å kombinere jobb og familieliv på en god måte (Thuen, 2021, s. 323). Innstrand (2010) støtter dette:

«Det er viktig med bevissthet innen organisasjonen om betydningen av velfungerende arbeid–familie-liv. Familieliv eller livet hjemme må ikke bare betraktes som en belastning eller et hinder, men også som en mulighet som kan virke positivt inn på produktivitet, kan motivere, gi energi, skape effektivitet og utvikle nye evner blant arbeidstakere» (Innstrand, 2010, s. 37-38).

Thuen (2021) hevder det samme: At det at arbeidstakerne finner en god balanse mellom hjem og arbeid vil være i organisasjonens interesse (Thuen, 2021, s. 323).

Nå har jeg vært inne på de ulike perspektivene i Giljes pedagogiske credo-modell (2015), og hva disse kan ha å si for å forebygge utbrenthet blant lærere. Jeg vil videre gå inn på prosjektets metodologi og metode, før jeg tar for meg funn og drøfting.

## 5 Prosjektets metodologi og metode

### 5.1 Hermeneutikken

Jeg kommer til å ha en hermeneutisk tilnærming. «Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2018, s. 37). Jeg vil ha fatt i lærernes opplevelse og synspunkter på temaet i problemstillingen min. Jeg ønsker å gi en «tykk» beskrivelse av det lærerne gjengir. Med det mener jeg at jeg vil også frem til hva lærerne kan ha ment med sine utsagn, og at min fortolkning av det de kommer med, vil også skinne gjennom (Thagaard, 2018, s. 37). Det jeg kommer frem til gjennom lærernes erfaringer, er ingen universell eller naturvitenskapelig sannhet, men en brikke i et større puslespill.

«En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten» (Thagaard, 2018, s. 37).

### 5.2 Kvalitativ metode

Jeg ønsker å bruke kvalitativ metode fordi: «Karakteristisk for kvalitativ forskning er at vi søker en forståelse av sosiale fenomener, enten ved en nær kontakt med deltakere i felten ved intervju eller observasjon (...)» (Thagaard, 2018, s. 15). I tillegg kjennetegnes kvalitativ metode av fleksibilitet. «Vi kan endre utformingen av prosjektene i løpet av undersøkelsesprosessen, og vi kan innarbeide erfaringer og nye utfordringer underveis» (Thagaard, 2018, s. 16). Forskningsprosjektet har hele tiden vært i forandring. Mange ulike forskningsspørsmål har for eksempel vært stilt, før jeg endte opp på det jeg har nå:

**«Hva kan bidra til å forebygge utbrenthet i læreryrket, slik lærerne ser det?»**

Jeg er altså ute etter en forståelse av hva som har ført til utbrenthet, og hva lærerne mener kan gjøres for å forebygge dette. Jeg velger også å foreta en kvalitativ undersøkelse for da kan jeg ta et dypdykk for å se historiene bak hvorfor lærerne ble utbrent, eller nærmet seg utbrent. Lærere som forteller sine historier om utbrenthet og som slutter i yrket på grunn av det, kan stå i fare for å bli sett på som utilstrekkelig, ikke god nok, og ikke i stand til å mestre lærerjobben (Schaefer et al., 2014). Håpet mitt er at disse lærernes historier, kan gi en stemme til og rette oppmerksomheten mot historier som er vanskelig å fortelle, men som også kan være utfordrende å høre, både for politikere og de som skal utdanne lærere (Schaefer et al., 2014, s. 24). Det bringer meg over på metoden jeg vil bruke.

### 5.2.1 Intervju

Jeg vil bruke intervju som metode. Ved å intervju kan jeg gå mer i dybden enn dersom jeg bruker kvantitativ metode, som f. eks spørreskjema. Målet med å intervju, er å undersøke og samle inn narrativt materiale som kan bli en ressurs for å utdype forståelsen av et fenomen (Van Manen, 1997, s. 67). I dette tilfelle utbrenthet blant lærere, men i hovedsak hvordan man kan forebygge dette, sett fra læreres side.

Jeg vil gjøre en tilnærming som er delvis strukturert. «Det typiske kvalitative intervjuet er som oftest basert på en delvis strukturert intervjuguide. Temaene for prosjektet er i hovedsak fastlagt på forhånd, men vi bestemmer rekkefølgen av temaene underveis» (Thagaard, 2018, s. 91).

Jeg hadde laget en intervjuguide med utgangspunkt i temaer hentet fra teori. Temaene hadde ulike overskrifter, som i tillegg til temaet utbrenthet, var inspirert av Giljes pedagogiske credo-modell (Gilje, 2015). Temaene veiledet oss gjennom intervjuet, og jeg fulgte temaene stort sett hele veien i intervjuet. Spørsmålene og rekkefølgene på de kunne variere innenfor temaet i forhold til de ulike jeg intervjuet. Noen ganger gikk spørsmålene over i hverandre, og noen ganger ble det naturlig med oppfølgingsspørsmål. Så alle intervjuene ble ikke like, men kunne likevel sammenlignes etterpå på grunn av de overordnede temaene.

Jeg intervjuet en lærer om gangen. «Ved å gjennomføre intervju med en person av gangen trer den individuelle fortellingen og fortolkningen klarere fram enn om man skulle gjennomført et intervju med flere til stede» (Skilbrei, 2019, s. 67).

Jeg er klar over at jeg ikke kommer inn i materialet mitt forutsetningsløst, men at jeg tolker det ut fra mine erfaringer og hvem jeg er. Min forforståelse inn mot problemstillingen, er at leder har mye å si for å kunne forebygge utbrenthet, både direkte og indirekte. Derfor ble det viktig å stille åpne spørsmål, som ikke var ledende. Ellers kunne min forforståelse fått preget oppgaven for mye (Skilbrei, 2019, s. 47). Samtidig er det slik at både min bakgrunn og erfaringer som lærer, sammen med teorien «(...) ledsager prosessen med å forstå og å skape mening i datamaterialet» (Nilssen, 2012, s. 26).

Jeg kommer til å intervju lærere som har vært utbrente, eller har nærmet seg «veggen», i løpet av sin karriere som lærer. De fleste av dem jobber fortsatt som lærer. Ved å få tak i de mer komplekse historiene og erfaringene til disse lærerne, håper jeg å få et innblikk i hvordan lærerne «(...) opplever og forstår seg selv og sine omgivelser» (Thagaard, 2018, s. 53).

### 5.3 Etiske hensyn

Ved all forskningsvirksomhet skal etiske retningslinjer overholdes. Det innebærer «(...) at vi utviser redelighet og nøyaktighet i hvordan vi presenterer forskningsresultatene, og hvordan vi vurderer andre forskeres arbeid» (Thagaard, 2018, s. 20,21). Dette må jeg være bevisst på hele veien. For å kunne gjennomføre dette forskningsprosjektet måtte jeg søke NSD om tillatelse. (NSD er forkortelse for Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Dette er et meldepliktig forskningsprosjekt, da jeg kommer til å håndtere personopplysninger (Thagaard, 2018, s. 22)

Thagaard (2018) hevder at det kan oppstå asymmetri mellom den som intervjuer og de som intervjues. Grunnen til dette er at når intervjupersonen har sagt ja til å bli intervjuet, så har han eller hun forpliktet seg til å svare på spørsmålet. «Det asymmetriske ved situasjonen forsterkes fordi vi anvender intervjuet for vårt forskningsformål» (Thagaard, 2018, s. 91).

Jeg tenkte i starten å intervju lærere jeg kjente. Siden det er ganske personlige temaer jeg tar opp, så tenkte jeg det ville være en fordel at jeg kjenner personene fra før. Men det kan også være at min forforståelse ville gjort slik at jeg ikke klarte være nok åpen i forhold til det datamaterialet som utviklet seg, hvis jeg hadde noen forkunnskaper om situasjonene og omgivelsene de stod i (Thagaard, 2018, s. 47). Veileder anbefalte at jeg fikk tak i lærere som jeg ikke hadde noe kjennskap til. Han mente dette ville være bedre for de jeg intervjuet, og at det kunne føre til at de åpnet seg mer. Jeg fant ut at veileder hadde rett, fordi jeg opplevde at informantene åpnet seg mer om det såre temaet som utbrenthet kan være, enn de kanskje hadde gjort hvis jeg kjente dem og deres omgivelser fra før. Jeg tenker også at det var en fordel at jeg ikke kjente informantene, fordi jeg da kunne stille meg mest mulig åpen i forhold til den dataen som utviklet seg, samtidig som at jeg ikke lot min forforståelse påvirke informantene for mye.

Uansett hvem jeg intervjuer må jeg må passe på min egen forutinntatthet, og ikke stille ledende spørsmål. Ved å stille mest mulig åpne spørsmål, prøvde jeg å unngå ledende spørsmål.

Ved min tilbakemelding kan jeg bidra til at intervjusituasjonen blir preget av fortrolighet og gjensidighet. Thagaard (2018) hevder at dersom den som intervjuer har kompetanse i kommunikasjonen kan asymmetrien i intervjusituasjonene minskes (s. 92). Fordelen med at jeg selv er lærer er at jeg har gode kunnskaper om konteksten lærerne står i. Det at man har



kunnskaper om konteksten hevder Thagaard (2018) er viktig for å kunne stille gode spørsmål som er relevante (s. 94-95). Jeg må hele tiden være bevisst mitt etiske ansvar overfor dem jeg intervjuer.

«Det innebærer blant annet at man skal respektere de utforskede personene integritet, frihet og medbestemmelse, og at man har et ansvar for at de ikke utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28-29).

Utbrenthet er et sårbart tema. Jeg må passe meg for å ikke bli for nærgående i intervjusituasjonen, og heller ikke «fiske» etter informasjon som deltaker i etterkant vil angre på at hun gav (Thagaard, 2018, s. 113,114)

Jeg hadde før intervjuene levert ut et informasjonsskriv (vedlegg nr. 1). Jeg har som forsker plikt til å informere om forskningens formål, hvordan jeg vil oppbevare personopplysningene jeg får, og hvordan jeg har tenkt å bruke resultatene (Thagaard, 2018, s. 22-23).

Informasjonsskrivet mitt informerte om at jeg ønsket å gjøre lydopptak av intervjuene. Fem av seks syntes at dette var greit. Jeg skjønnte at den ene læreren var veldig ambivalent til dette, og da valgte vi å ikke ta opp lyden, men jeg skrev ned på pc mens vi pratet.

I tillegg fikk informantene i forkant av intervjuet skrive under på et skjema, hvor de samtykket til å ta del i undersøkelsen (vedlegg nr. 2). Det er viktig at deltakerne får tilstrekkelig informasjon om prosjektet som de blir med på, og at de også vet at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet (Thagaard, 2018, s. 114).

Det informerte samtykket er der for å ivareta informantene, slik at individene skal ha mulighet til å kunne ha kontroll over eget liv og opplysninger som angår dem, samt hvordan det blir delt med andre (Thagaard, 2018, s. 23). Skjemaene med underskrift ble trygt innlåst i safe, og intervjuet på båndopptakeren ble trygt oppbevart for seg selv på et annet sted. Når jeg hadde hørt igjennom intervjuene, så skrev jeg inn alt det som informantene sa, bortsett fra informasjon som kunne røpe hvem de var eller hvor de jobbet. Alle informanter fikk pseudonymer under transkriberingen (Thagaard, 2018, s. 115). Når jeg skulle gjengi det deltakerne har delt, er det viktig at de ikke kjenner seg utlevert.

“Vi må vurdere om deltakerne kan kjenne seg igjen i teksten, og hvordan de i tilfelle opplever at de har blitt fremstilt av forskerne. Det er viktig at deltakerne ikke føler seg utlevert, og at de fremstilles på en måte som bidrar til at de bevarer sin integritet» (Thagaard, 2018, s. 167).

Lydopptaker ble lånt av NLA Høgskolen. Her måtte jeg skrive under på skjema for lånt lydopptaker, og når jeg leverte den inn igjen. NLA skulle sørge for sikker destruering av

materialet, slik at det ikke kom på avveie. På denne måten skulle informantenes anonymitet bli godt ivaretatt.

## 6 Beskrivelse og vurdering av prosjektets empiriske opplegg

### 6.1 Hvordan få tak i utvalg

Thagaard (2018) hevder at det er «(...) viktig at vi finner frem til personer som kan presentere prosjektet for det miljøet hvor vi skal utføre prosjektet. Potensielle deltakere kan få opplysninger om prosjektet fra våre kontaktpersoner (...)» (s. 56). Min tanke var at rektorer kunne være kontaktpersoner som kunne nå ut til lærere som de anså som mulige deltakere, og presentere prosjektet mitt for dem. Jeg startet derfor med å sende e-post med informasjonsskrivet mitt til noen rektorer ved ulike skoler. Jeg spurte om de hadde noen som kunne tenke seg å stille til prosjektet mitt. Det gav lite resultat, og jeg fikk ikke tak i noen informanter slik. Flere rektorer svarte heller ikke. Det viser kanskje også hvor travelte rektorer har det, og at de må selekttere hva de kan bruke tid på. Samtidig kan temaet jeg har valgt være utfordrende, både å være deltaker i, men også å rekruttere deltakere til.

«I og med at kvalitative studier ofte omhandler personlige og til dels nærgående temaer, kan det være vanskelig å finne personer som er villige til å stille opp som deltakere. Derfor må vi ofte benytte oss av en seleksjonsmåte som sikrer oss et utvalg av personer som er villige til å være med i undersøkelsen. Når rekruttering av deltakere er basert på selvseleksjon, bruker vi betegnelsen *tilgjengelighetsutvalg*» (Thagaard, 2018, s. 56)».

Da første forsøk på å kontakte rektorer ikke lyktes, gikk jeg gikk bredere ut. Jeg benyttet meg av tilgjengelighetsutvalg. Det gjorde jeg ved å spørre venner og kjente om de kunne høre med lærere de kjente, og om de igjen kjente noen som kunne være aktuelle for prosjektet mitt. Det var mer vellykket, selv om det tok noe tid. Noen av informantene jeg fikk tak i kunne også anbefale andre. Sistnevnte måte å innhente informanter på kalles snøballmetoden.

«Fremgangsmåten er basert på at vi først kontakter noen personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er relevante for problemstillingen. Deretter ber vi disse personene om navn på andre som har tilsvarende egenskaper eller befinner seg i en tilsvarende situasjon (...) Analogien med en snøball er at utvalget i begynnelsen er lite, men gradvis utvides, som en snøball som vokser etter som den ruller» (Thagaard, 2018, s. 56).

Ved å bruke snøballmetoden er faren at utvalget kan komme fra samme miljø. Derfor er muligheten også der for at de anbefalte tenker i samme baner. Dette er noe en må være bevisst på. Ved at jeg i utgangspunktet kontakter ulike miljøer kan jeg unngå at alle kom fra samme miljø (Thagaard, 2018, s. 56)

Grunnen til at jeg vil jeg intervjuere lærere og ikke ledere, er at jeg også vil få fatt i hvordan lærere tenker at skolens ledelse kan tilrettelegge for å unngå utbrenthet hos lærere. Jeg kunne intervjuet både rektorer og lærere, men målet mitt med denne studien er ikke å se om rektors oppfatning av egen ledelse og om læreres oppfatning av rektors ledelse sammenfaller. «I stedet for å la ledere eller ledelsesteori forteller om hvordan livet i moderne organisasjoner bør se ut, lar vi her de ansatte selv fortelle om sine opplevelser» (Mac & Thorbjørnsen, 2008, s. 12). Mitt mål er, ved å intervjuere lærere, å se ting fra deres «nedenfra og opp»- perspektiv, og finne ut, med bakgrunn i teorien jeg har lagt til grunn: **Hva kan bidra til å forebygge utbrenthet i læreryrket, slik lærerne ser det?**

## 6.2 Utvalg

For å prøve meg på intervjusituasjonen fikk jeg avtalt et prøveintervju med en venninne som er lærer. Dette gav meg god innsikt i om spørsmålene mine svarte på det jeg var ute etter, og om intervjuguiden fungerte. Det gav meg også mulighet til å justere på noen av spørsmålene og gjøre de klarere for de som ble intervjuet. I tillegg gav det meg en pekepinn på hvor lang tid jeg kom til å bruke på de ulike intervjuene.

Jeg har intervjuet seks lærere med ulik fartstid. Fem av seks lærere har vært utbrent, eller vært nærme å bli det, slik jeg ser det. Med det mener jeg at de alle har kjent på de tre områdene av utbrenthet som jeg tidligere har vist til (Maslach et al., 2001) (selv om det har gitt seg utslag på forskjellige måter): Emosjonell utmattelse, depersonalisering, og følelsen av ineffektivitet. En av lærerne sluttet i yrket grunnet utbrenthet. De andre lærerne står fortsatt i læreryrket, mens en av dem er for tiden sykemeldt. Jeg valgte i hovedsak å intervjuere lærere som fortsatt står i jobben som lærer, bortsett fra hun ene som valgte å slutte på grunn av utbrenthet. Hun som er sykemeldt, tenker seg tilbake til lærerjobben når hun er frisk nok til det. Tre av lærerne var over 50 år, og hadde lang fartstid som lærer. Tre var over 30 år. Av dem hadde den ene jobbet i skolen i fem år. Hun andre i ti år, med unntak av morspermisjoner. Den tredje informanten sluttet i yrket grunnet utbrenthet. Da var hun i tidlig tyveårene.

Da jeg ikke nådde frem til rektorer for å få tak i informanter, brukte jeg tilgjengelighetsutvalg, og gikk via venner og bekjente. De kom bare med kvinnelige informanter som var aktuelle til prosjektet mitt som jeg kunne intervjuere. Det kan være tilfeldig. Men det kan også være at det er lettere å få tak i kvinnelige lærere som er utbrent, da vi har sett at de opplever mer stress i yrket, og at de oppgir flere psykosomatiske plager enn menn (Brandmo & Tiplic, 2021, s. 118; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 50). I tillegg er kvinner overrepresentert blant lærere. Menn utgjør i EU bare 30 prosent av lærerstokken (Education, 2015, s. 19). Og her til lands er bare

èn av fire lærere menn (Skjong, 2019). Jeg tenker derfor at det kan forsvares å intervju flest kvinner. Målet mitt er å finne ut, gjennom det informantene sier, hva som kan bidra til å forebygge utbrenthet i læreryrket. Det er relevant, siden læreryrket en profesjon som stadig flere opplever slitasje i, både internasjonalt og nasjonalt (Carroll et al., 2021, s. 421; Smith et al., 2013, s. 166-167).

### 6.3 Beskrivelse og vurdering av forskningsprosess

Da prosjektplanen var godkjent kunne jeg starte med å kontakte informanter. Det tok som sagt litt tid før jeg fikk informanter. Da de hadde sagt ja til å delta fikk de et informasjonsskriv om prosjektet. Underveis i prosjektet opplevde jeg et dødsfall i nær familie, som gjorde at det hele ble litt utsatt. Da var det godt å møte en veileder som viste stor forståelse, både for sorgen og alt det praktiske som må ordnes i forbindelse med et dødsfall, og at jeg fikk ta ting i mitt eget tempo. Etter hvert fikk jeg godkjenning av prosjektet mitt fra NSD (vedlegg nr. 3). Deretter kontaktet jeg de informantene jeg hadde fått svar fra som ville delta. Samtidig fikk jeg heldigvis litt flere informanter underveis, med god hjelp fra venner og bekjente. Jeg opplevde at i forhold til noen informanter måtte jeg være «litt mer på», enn hva jeg syntes var behagelig med tanke på å få avtalt tid for intervjuet. Men jeg var likevel nøye på å opptre respektfullt. Jeg skjønnte at når man skal intervjues om et sådan sensibelt tema som utbrenthet, kan det være mer sårbart. Det kunne være at noen av dem fortsatt var i en sårbar fase i forhold til det å prate om utbrenthet, da læreryrket og den man er som person er tett vevd sammen (Gilje, 2015; Kelchtermans, 2009). Jeg ville derfor ikke pushe for mye.

Det var stor geografisk avstand til to av dem jeg intervjuet. Det lot seg derfor vanskelig gjøre å møtes ansikt til ansikt. Jeg foreslo intervju på video, men de foretrakk heller på telefon. Det fungerte veldig fint. Da kunne jeg ha fullt søkelys på det det sa, og stemmeleie, samtidig som jeg kunne skrive ned uten å virke uinteressert. Jeg hadde også på lydopptaker, med tillatelse fra dem.

Resten av de andre informantene møtte jeg ansikt til ansikt. Noen foreslo å møtes på sine egne skoler. Da foreslo jeg høflig at vi kunne møtes et annet sted som de syntes var greit. Jeg har lagt stor vekt på at informantene skal anonymiseres. Både for personer utenfor skolen de jobbet, men også innenfor skolen, da det kan forekomme at deltakerne har beskrevet ubehagelige erfaringer fra arbeidsplassen sin. Dersom kolleger av informantene fikk med seg at de er med i prosjektet mitt, kunne det kommet til å by på utfordringer i etterkant av prosjektet for deltakerne, dersom kollegaene kjente seg igjen i beskrivelsene (Thagaard, 2018, s. 206-207). Dette vil jeg skåne deltakerne for. Alle informantene det gjaldt uttrykte at det var

i orden å møtes andre steder enn der de jobbet. «Det er et viktig etisk prinsipp at deltakelse i forskningsprosjekter ikke på noen måte kan bidra til å skade deltakerne (...) Det er viktig at vi har respekt for intervjupersonenes integritet, og viser hensyn til vedkommende vurderinger, motiver og selvrespekt (Thagaard, 2018, s. 114).

En av informantene møtte jeg opp hjemme hos. Tre andre fant vi et sted hvor vi kunne være for oss selv, vekke fra deres hjemsted, for å ivareta anonymiteten deres. Jeg hadde fått beskjed av NSD om å informere de jeg skulle intervju om taushetsplikten de hadde ovenfor skolen og elevene sine. Det gjorde jeg i forkant av hvert intervju.

Under intervjuet tok jeg opp lyden. På den måten var det enklere å ta aktivt del i samtalen og intervjuet, og kunne notere ting jeg synes var viktig underveis. Jeg kunne også på denne måten sørge for at jeg ikke mistet viktig informasjon som informantene gav. Det er mange ord i løpet av et langt intervju, og jeg tror mye hadde kunne gått tapt dersom jeg ikke tok opp intervjuene på båndopptaker. «Fordelen med opptak er at alt som sies, blir bevart. Vi kan konsentrere oss om spørsmålene og om intervjupersonens reaksjoner i løpet av intervjuet» (Thagaard, 2018, s. 112).

Etter prøveintervjuet jeg hadde i starten, estimerte jeg at det gikk ca 1,5 timer til hvert intervju. Dette informerte jeg de andre deltakerne om på forhånd. Vi prøvde å holde oss til den tiden. Et intervju ble kortere, de fleste litt lengre. Men jeg var hele tiden opptatt av å respektere informantenes tid. De var rause og behjelpelige slik at vi fikk gjennomført alle spørsmålene. Flere av dem sa jeg kunne ta kontakt dersom jeg trengte å stille oppfølgingsspørsmål.

Spesielt da jeg måtte skrive ned en av informantenes svar underveis tok det lengre tid, da jeg ikke kunne bruke lydopptaker. Dette var for å få ned mest mulig og ikke gå glipp av noe. Intervjuene gikk veldig bra. Det var flotte informanter, og det var både interessant og givende å intervju dem alle. Det fine var at jeg merket at informantene også var interesserte i å prate om temaet. Og samtlige sa at de syntes det var et viktig og aktuelt tema.

Jeg merket at det var en fordel at jeg hadde satt meg godt inn i litteraturen før jeg intervjuet dem. Dette gjorde at jeg også fikk flere tanker underveis om hvordan svarene deres svarte på problemstillingen min. Da noterte jeg gjerne ned noen stikkord underveis.

Hvis noen av spørsmålene fra intervjuguiden opplevdes uklare for informantene, kunne jeg kjapt forklare hva meg mente, ut fra teori og erfaringer. «Sammen med verdier, erfaringer,

kunnskaper og holdninger utgjør teorier forskerens forforståelse. Fordi forforståelsen påvirker alle faser av forskningsprosessen må forskeren være den bevisst” (Nilssen, 2012, s. 17). Jeg må derfor være bevisst på at jeg kan ende opp med andre svar enn hva jeg hadde tenkt, og må hele tiden ha en gjennomiktig prosess. Det er med på å sikre «(...) forskningens troverdighet og legitimitet» (...) (Skilbrei, 2019, s. 87). Den forforståelsen jeg hadde gjennom teori og erfaringer, var at ledelsen spiller stor rolle for å forebygge utbrenthet, både indirekte og direkte. Men gjennom teori og det som kom frem i intervjuene, viste det seg at samtlige informanter hadde høye krav og mål til seg selv, og at dette i tillegg til ledelsen kan påvirke det komplekse fenomenet utbrenthet. Dette er noe som jeg måtte være åpen for: At jeg kunne komme frem til andre svar enn hva jeg på forhånd hadde sett for meg.

#### 6.4 Transkribering

Nilssen (2012, s. 47) hevder at transkribering er tidkrevende, og for en times opptak kan man transkribere i flere timer, avhengig av hvor detaljert man skriver ned. Det fikk jeg erfare. Men en stor fordel med å transkribere er at man blir veldig kjent med materialet. Det kan være lurt å skrive ned tanker man får underveis i transkriberingen. Det gjorde jeg, og det kom godt til nytte. Transkribering av intervjuene prøvde jeg å gjøre så fort som mulig etter intervjuet. Det lot seg ikke alltid gjøre. Men det var en god hjelp å ha de fleste intervjuene på båndopptaker. Man gjør seg opp tanker underveis i intervjuene, men også i løpet av transkriberingen. Da kan det være lurt å for eksempel understreke ting som man legger merke til, eller skrive det i små parenteser ved siden av (Nilssen, 2012, s. 47-49). Dette fikk jeg god nytte av i etterkant. Det viser “(...) det faktum at kvalitativ forskning både er en systematisk og strukturert prosess, og samtidig en intuitiv og kreativ prosess” (Nilssen, 2012, s. 15).

Noen ganger utelot jeg småord fra datamaterialet ved sitater. Det muntlige språket er mer uryddig enn det skriftlige. For å få meningen best frem, valgte jeg å gjøre det slik. Men jeg har hele tiden vært bevisst på å bevare det jeg vil ville få frem med sitater (Nilssen, 2012, s. 50). Jeg har også valgt å skrive alt om til bokmål. Det var forskjellige dialekter blant informantene, men for å ikke avsløre identiteter, var dette også en del av å anonymisere dem.

«Noen velger å bruke forskningsdeltakernes virkelige navn for å kunne gjenkalle bedre, mens andre anonymiserer allerede under transkripsjonen (Nilssen, 2012, s. 50). Jeg valgte å anonymisere informantene med en gang jeg transkriberte. Dette for å bevare deres anonymitet. Da fikk de navnene informant 1, 2, 3 osv. Men når jeg skulle fremstille dem i funn og drøftingen valgte jeg å gi dem pseudonymer. Det gjorde jeg for å gi oppgaven et mer personlig preg, da det samstemmer med de personlige historiene som disse modige lærerne forteller. Samtidig

lager jeg pseudonymene så korte som mulig for at det skal være mest mulig leservennlig. Jeg laget en liste over anonymiseringen og pseudonymer, slik at jeg kunne finne frem til det dersom jeg ble i tvil om hvem som var hvem underveis (Nilssen, 2012, s. 50-51).

Jeg har valgt å bruke forkortelser foran pseudonymene. Dette for å vise hvor de forskjellige jobber. For eksempel kan det være U.L Berit, som betyr at Berit er ungdomsskolelærer. Eller det kan være B.L Tina, som viser at Tina er barneskolelærer. Siste eksempel er V. L Eivor, som viser at Eivor jobber ved en videregående skole. I teksten vil jeg bare bruke pseudonymer, og ikke forkortelsen foran.

Jeg har valgt å ikke ta med navn på noen skoler, heller ikke informasjon som kan avsløre skolens identitet. Dette for å ivareta informantene. I stedet har jeg funnet ut at det holder å si om det er en barneskole, ungdomsskole eller videregående. Noen av informantene har jobbet ved både privatskoler og kommunale skoler. Der det er relevant å få frem dette, vil jeg si generelt noe om privatskoler versus kommunale skoler, slik at ikke noen skal kunne kjennes igjen.

## 6.5 Analyse

En kvalitativ studie er ute etter å få tak i menneskers livsverden, hvordan de opplever den, og hvordan de tenker om et bestemt emne (Nilssen, 2012, s. 14). Målet mitt med analysen er nettopp dette: Å få tak i lærernes opplevelse. Nilssen (2012) hevder at:

«Ettersom hver kvalitativ studie er unik, vil også den analytiske tilnærmingen være unik. Som forskere utvikler vi derfor metoder og prosedyrer for analyse og tolkning som er tilpasset den enkelte studien. Vi kan få ideer fra det andre har gjort, og ikke minst kan vi la oss inspirere av andre» (Nilssen, 2012, s. 15).

Når jeg startet temaanalysen, så gikk jeg inn på hvert tema eller emne som jeg har i teoridelen, og analyserte data for hvert av temaene fra deltakerne. Slik fikk jeg sammenlignet dataene fra alle deltakerne, slik at jeg kunne «(...) utvikle en dypere forståelse av hvert enkelt tema» (Thagaard, 2018, s. 171). På denne måten kunne jeg få en helhetlig forståelse av dataene til temaene, og forskningsspørsmålet jeg undersøkte (Thagaard, 2018, s. 171). Emnene jeg hadde i teorien gikk igjen i intervjuguiden.

Nilssen (2012) hevder at det er viktig med god struktur for sortering og oppbevaring av datamateriale i alle typer studier. «For intervjustudier kan det være nok å skille mellom de ulike forskningsdeltakerne» (Nilssen, 2012, s. 84). Jeg vil ha tak i holdninger og begrunnelser for det som blir sagt, og prøve å få tak i det ubevisste, og gjøre det bevisst. Både for forskningsdeltakerne, men også for de som leser det. Jeg merket underveis i noen av intervjuene

at informantene ved å prate om temaet utbrenthet, selv ble klar over ting de ikke hadde tenkt over før. For eksempel var det en som ikke hadde tenkt over ledelsens rolle før i forhold til å kunne forebygge hennes utbrenthet som nyutdannet lærer. Først når hun pratet om hva som hadde skjedd da hun ble utbrent, satte hun ord på dette. Min oppgave er også som forsker å «(...) tillegge fortellingen mening, å tolke den» (Nilssen, 2012, s. 73). Det er dette jeg gjør når jeg analyserer materialet informantene har gitt meg. Men jeg kommer ikke inn forutsetningsløst som tolker.

“Tolkningsprosessen preges både av de inntrykk vi får fra data, og teoretiske perspektiver. På bakgrunn av tidligere teori vurderer vi de fenomener vi studerer, i en sammenheng. Vi bringer inn noe nytt med hensyn til de temaene vi analyserer” (Thagaard, 2018, s. 160).

Thagaard (2018) hevder at for å forstå innholdet og bli fortrolige med det, må vi lese det flere ganger. Slik kan vi også oppdage mønster bedre. I tillegg hevder han at ved å ha lydopptak kan vi få «(...) nye innsikter ved å lytte til opptakene flere ganger» (Thagaard, 2018, s. 152). Jeg hadde tatt lydopptak av intervjuene. For å få tak i så mye informasjon som mulig, valgte jeg å skrive ned så mye som mulig, ord for ord. Dette førte også til at jeg måtte spole frem og tilbake for å få tak i alt. På denne måten ble jeg godt kjent med materialet, gjennom å høre det og skrive det. Det ble til sammen cirka 220 sider med transkriberte sider som skulle analyseres. I tillegg fikk jeg enda bedre kjennskap til dataen da jeg førte opp informantenes svar innenfor emnene fra intervjuguiden; Fenomenet utbrenthet, ledelse, kollegaer, elever, foreldre og så videre. Disse emnene stilte jeg ved siden av hverandre, med utsagnene fra de ulike informantene, samt kodeord som fremhevet en forståelse av meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2018, s. 155). Kodeord kunne være flere ord som fikk frem en bedre oversikt over innholdet som kom frem fra de ulike informantene. For eksempel kunne det være under emnet utbrenthet og emosjonell utmattelse: «Alle har opplevd kroppslige plager i forbindelse med jobben; Mangel på søvn, de har hodepine, migrene, de lar være å gå til lege på grunn av dårlige sjefer, total utmattelse, vondt i rygger, går kvalme på jobb». Slik fikk jeg sammenlignet dataene fra alle deltakerne. Det var tidkrevende, og jeg fikk ikke gjort det hele veien, men det førte til at jeg fikk gått dypere i materialet. Thagaard (2018) hevder at «Både systematiske tilnærminger og mer uformelle fremgangsmåter har et felles formål som er rettet mot at vi utvikler en forståelse av dataene» (s. 161). Nilssen (2012) fremholder at det finnes ulike måter å gjennomføre analysen på: “Det finnes ingen oppskrifter eller regler for analyseprosessen. Enhver forsker utvikler sin egen måte å analysere kvalitativt datamateriale på” (Nilssen, 2012, s. 15). Men jeg må hele tiden passe på at jeg er åpen, og i dialog med det datamaterialet forteller meg (Nilssen, 2012, s. 15).



Jeg har valgt å ha analyse og drøfting under ett. Dette er fordi jeg finner det mest hensiktsmessig. Ved å knytte analysen opp mot teorien med en gang finner jeg det lettere å bevare den røde tråden, og slik opptre mer leservennlig. Målet mitt er å overbevise leseren om troverdigheten for det jeg presenterer. «En god representasjon av funn er derfor godt dokumentert med beskrivelser fra data for å illustrere og underbygge påstandene du kommer med» (Nilssen, 2012, s. 158).

## 6.6 Validitet

Thagaard (2018) hevder at det at det har betydning om man har tilknytning til det miljøet vi studerer, da det er med på å utvikle vår forståelse. «Validitet handler om gyldigheten av de resultatene vi kommer frem til, og hvordan vi tolker disse» (Thagaard, 2018, s. 180). Som jeg skrev innledningsvis har jeg selv jobbet som lærer, og sett både gledene og utfordringene ved læreryrket. Således har jeg god bakgrunnskunnskap om emnet jeg utforsker, og tolkningene jeg gjør ut fra dette. Det kan være en fordel, men det kan som tidligere nevnt, være med å prege måten jeg tolker hvordan det hele henger sammen på. Samtidig kjente jeg ikke deltakerne fra før, og har heller ikke vært på noen av skolene de har jobbet på. Jeg må likevel være oppmerksom på at jeg ikke kommer inn i forskningsprosjektet forutsetningsløst.

Jeg ønsker å gjennomføre en masterstudie som har både en intern validitet og en ekstern validitet. Den interne handler om hvor vidt jeg som forsker kan dra de konklusjonene jeg gjør, ut fra dataene jeg har samlet inn (Skilbrei, 2019, s. 89). Jeg hadde for eksempel mulighet til å endre spørsmålene mine i intervjuguiden underveis, dersom jeg så at spørsmålene mine ikke svarte på problemstillingen. Dette for å oppnå mest mulig validitet.

Den eksterne validiteten har å gjøre med hvorvidt den kunnskapen som jeg har fått gjennom studien kan være relevant i andre sammenhenger (Skilbrei, 2019, s. 89). Jeg ønsker at både lærere og rektorer kan ha utbytte av å lese det jeg har kommet frem til. Håpet er at jeg klarer å gjøre rede for de tolkningene jeg gjør, med dekning i dataene og teorien jeg har. Ved å ha en rød tråd i oppgaven, hvor teori, intervjuguide og funn samstemmer med hverandre, tror jeg at jeg har en større sjanse for dette.

## 6.7 Reliabilitet

Forskningens pålitelighet handler om at vi gjør rede for hvordan vi utvikler våre data. Thagaard (2018) omtaler dette som reliabilitet (s. 181). I teoridelen har jeg vært nøye med å henvise til kilder, både i direkte sitat, men også i parafrasering, slik at det skal være lett å sjekke opp de kilder jeg har brukt. I metoddelen har jeg forsøkt å beskrive hvordan jeg har

gått frem i feltet, med kontakt av informanter, søknad til NSD, samt gjennomføring av intervju, og analyse- og transkriberingsprosessen. Dette for å være mest mulig transparent. Ifølge Thagaard (2018) knyttes altså «(...) reliabilitet til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte» (s. 187). Dette har vært mitt mål hele veien. Jeg synes det er spesielt viktig at forskningen min har reliabilitet, med tanke på å ivareta informantene som har sagt seg villig til å dele av sine erfaringer fra et så sensitivt tema som utbrenthet er.

Nå har jeg tatt for meg hvilken metodologi og metode jeg har brukt, samt hvordan jeg har forsøkt å ivareta etikken, validiteten og reliabiliteten i forskningsprosjektet. Målet mitt har vært å ha en så transparent prosess som mulig, samt å ivareta informantene. Videre vil jeg nå ta for meg funn og drøfting.

## 7 Funn og drøfting.

Først vil jeg begynne med å presentere lærerne jeg har intervjuet. Deretter vil jeg ta for meg funnene samtidig som jeg drøfter dem opp mot teorien. Hensikten med det er å få det så oversiktlig så mulig, og at det skal være en rød tråd gjennom det jeg skriver. Jeg vil bruke de samme overskriftene som jeg hadde i teoridelen, så det blir mest mulig leservennlig.

Informantene har fått pseudonymer, for å ivareta anonymiteten deres. Når jeg tar med alder, så tar jeg cirka alder, så ikke informantene skal være gjenkjennelig for noen. Informantene er fra ulike steder i landet, og har jobbet i barneskole, ungdomsskole og videregående. Der hvor jeg har sitat vil jeg sette det i «klamme». Der hvor de har lagt trykket på et spesielt ord, kommer jeg til å skrive det med *kursiv*. Noen av sitatene har jeg forandret litt på, for at språket skal ha mer flyt, da det muntlige språket er ganske annerledes fra det skriftlige. Men jeg er veldig opptatt av at det skal være så nærme som mulig det informantene har sagt, og fremfor alt at meningen bak ordene skal komme frem.

### 7.1 Presentasjon av informanter

#### 7.1.1 Solveig

Solveig er i 50 årene. Hun har jobbet som lærer i mange år. De senere årene har hun tatt videreutdanning. Dette har gitt henne enda større trygghet som lærer. Solveig har hatt en tøff barndom, hvor hun blant annet opplevde å ikke få lov å gå på skolen av foreldrene. Hun uttrykker målet med lærerjobben slik: "Jeg brenner for å hjelpe barn, at alle blir sett».

Solveig har jobbet på to ulike barneskoler. Hun hadde veldig negativ opplevelse på første arbeidsplassen med dårlig ledelse. På denne skolen var hun i over ti år. På denne

arbeidsplassen opplyser hun at det var mye utfordringer, som gikk ut over helsen, og det førte til flere sykemeldinger. Hun vurderte å skifte jobb, men det var ikke så lett når man var i femtiårene. Men så ble hun «headhuntet» til ny arbeidsplass, hvor hun opplever en *helt* annen og god ledelse. Hun stortrives nå ved sin nye skole, men sier hun er glad hun ikke kom fra den «gode skolen», til den «dårlige skolen». «Det hadde ikke gått», sier hun. Solveig har vært både timelærer og kontaktlærer.

#### 7.1.2 Berit

Berit er også i 50 årene. Hun har faget sitt i bunn, og tok praktisk pedagogisk utdanning. Hun brenner for faget sitt, som er kunst og håndverk, men trives veldig godt med å kunne bruke faget inn mot elevene sine. Hun tok lærerutdannelsen i voksen alder.

Berit har hatt en tøff bakgrunn, og ble mye mobbet som liten, som gjorde at hun ble redd for barn. Hun sier hun hadde aldri blitt lærer, hvis ikke det var for at hun fikk en ny og god førstehåndserfaring med barn, da hun selv ble mor. Hun beskriver det å være lærer som: «Du skal liksom inn og prøve å redde verden. Å se etter de stygge andungene, og se at de tenker det, og få satt opp det speilet, så de ser seg selv som svaner». Hun ønsker å finne den enkelte. Hun har jobbet i barneskolen og ungdomsskolen. Nå jobber hun ved sistnevnte.

Berit har hatt en vond opplevelse som lærer på skolen, og da opplevde hun at ledelsen sviktet. Dette førte til sykemelding, og hun har nå skiftet arbeidsplass. Hun sier at hun på mange måter trives som lærer. Berit har vært kontaktlærer, men har jobbet flere år som timelærer med faget sitt. Hun vil ikke bytte tilbake til å være kontaktlærer: «Det er fantastisk å ikke være kontaktlærer. Det er mye juss og medisin å ta hensyn til. Det er *mye*».

#### 7.1.3 Oda

Oda er i 30 årene. Hun er utdannet som lærer, men jobber nå som noe annet. Oda hadde foreldre som var lærere. Når hun så hvordan de elsket jobben sin og brant for yrket sitt, tenkte hun at dette var en fin utdanning å ta. Hun forteller at de «(...) alltid gledet seg til å gå på jobb. Jeg så aldri *de* sliten, men *bare* glede rundt yrket sitt».

Oda har stor arbeidskapasitet, og sier at «Det er ikke noe problem å jobbe ti timer om dagen». Men hun hevder samtidig at «Det er noe *helt* annet å jobbe som lærer».

Hun opplevde ganske tidlig i sitt yrke å bli utbrent. Hun jobbet da som kontaktlærer i ungdomsskolen, og var mye overlatt til seg selv i en klasse med mye utfordringer, hvor hun var den fjerde som gikk ut i sykemelding med denne klassen. Dette var tidlig i tyveårene.

Hun beskriver tiden som lærer slik:

«Jeg elsket å stå foran klassen å undervise. *Det* elsket jeg. Det var veldig koselig, og jeg trivdes sammen med kollegaene. Men jeg syns det var et kav uten like. Det føltes som om du spurtet hele tiden. Jeg kunne trivdes hvis jeg kun fikk stå foran klassen å undervise».

Da hun fikk tilbud om noe annet etter sykemelding, takket hun ja til det. Hun er nå sjef, og har ansvar for mange mennesker. Hun trives veldig godt med det. Innimellom jobber hun som vikar «bare for å kjenne litt på det å være lærer». Hun har stor respekt for læreryrket, og skryter lærere opp i skyene. Samtidig syns hun at andre foreldre burde vise lærerne mer respekt.

#### 7.1.4 Tina

Tina er i 30 årene. Hun tok utdannelsen i midten av tyveårene, noe som var litt tilfeldig, beskriver hun. Hun kom inn på denne veien via fag hun hadde tatt. «Det ble litt sånn. Jeg hadde ikke et stort ønske om at jeg skulle bli lærer. Jeg skjønnte at jeg egnet meg til det». Hun har jobbet i barne- og ungdomsskolen. Hun har jobbet ved flere ulike skoler grunnet mye flytting, men også på grunn av utbrenthet. Samtidig har hun vært bevisst på å ikke være på samme arbeidsplass hele tiden. Dette har gjort at hun har fått mange fine perspektiver på hva som er god skole og ikke.

Tina har også hatt andre jobber enn lærer, men jobber nå som vikar i barneskolen. Hun trivdes som ungdomsskolelærer, men presset rundt karakterer og vurderinger gjorde at hun valgte å jobbe i barneskolen. Når jeg spør om trivsel i yrket, svarer hun:

«Det varierer jo veldig fra dag til dag. Det er jo typisk for yrke. Men grunnen til at jeg nå fortsatt prøver meg, og ikke har tatt helt avstand, som jeg trodde jeg skulle gjøre, er jo at jeg liker å være i klasserommet. Det er grunnen til at man ble lærer, i så fall jeg. *Og* at jeg skulle ønske at jeg kunne gjøre mer av *det*».

Hun sier videre: «Jeg må prøve å finne en måte å jobbe på, som gjør at jeg kan stå i jobben». Samtidig er hun åpen for å jobbe som andre ting enn lærer, men føler også at det er begrensninger på hva hun kan gjøre, da de fleste hun nå konkurrerer med på jobbmarkedet har Master. Hun synes også at læreryrket har for liten anerkjennelse.

#### 7.1.5 Pia

Pia er i 50 årene, og jobber i barneskolen, men har også jobbet i ungdomsskolen. Hun beskriver seg selv som: «En akademiker, som *ble* lærer». Hun sier det var helt tilfeldig at hun begynte å undervise. «Så merket jeg at jeg var over gjennomsnittet interessert i pedagogikk og didaktikk. Jeg kunne henge det på mye av det som jeg allerede gjorde. Da ble jeg altså *helt* hekta». Hun har jobbet ved flere skoler, men har vært på nåværende skole i mange år. Pia er

kontaktlærer, og beskriver trivselen i læreryrket slik: «Jeg liker når det funker, eller når man får det til å funke».

Pia har opplevd manglende ledelse inn mot en vanskelig foreldresak. Dette førte til at hun ble sykemeldt. «Det er eneste måten ledelsen forstår på, men de forstår ikke da heller», sier hun. Pia jobber der fortsatt, men stiller krav til at ledelsen følger opp slik de skal.

#### 7.1.6 Eivor

Eivor er i 30 årene, og jobber i videregående skole. Hun sier om seg selv:

«Jeg har alltid vært nysgjerrig, og likt å lære. Jeg har likt å være en leder, og inspirere. Jeg trivdes veldig godt på skolen, og tenkte at: Jeg kan jo mer enn en lærer, så da er det noe som jeg kan få til».

Hun trives godt med å undervise, og er veldig engasjert i fagene sine. Hun har jobbet på flere skoler, både privat og kommunal skole. På skolen hvor hun jobber er hun kontaktlærer for cirka 20 elever, og sier at det er noe som forventes av alle som jobber der. Hun er for tiden sykemeldt på grunn av utbrenthet, men planlegger å gå tilbake til arbeidsplassen sin når hun er frisk igjen. Når jeg spør om trivsel, svarer hun:

«Jeg trives veldig godt i jobben, som *oftest*. Men av og til er det som en berg- og dalbane. Det kan være kjipe dager og øyeblikk, og så er det veldig slitsomt og stressende. Så det går jo ut over trivselen. Jeg tenker ofte at dersom det hadde vært litt mindre jobb, så hadde det vært veldig, veldig gøy. Og jeg er jo i jobben, selv om det er veldig slitsomt, og det er fordi det er en kjekk jobb».

#### 7.1.7 Oppsummering informanter

Dette var en kort introduksjon av informantene jeg har fått gleden av å intervjuer. Flere av dem jeg intervjuer har jobbet, eller jobber ved private skoler. To av informantene jobber fremdeles ved privat skole, mens to av dem har gjort det. Det positive som noen av lærerne holder frem med privat skole, er at foreldrene har valgt at elevene skal være der. Dermed er det mindre utfordringer med negativ oppførsel fra barna, siden de opplever at foreldrene er mer på. Samtidig holdes det frem at ved private skoler er ledelsen mer opptatt av at alt skal være på plass, siden de blir gått nøyere i sømmene av skoleetaten. Dette påvirker også arbeidsmengden til de ansatte. Det oppleves også viktig hvordan skolen fremstår utad, og det kan gå på bekostning av lærerne, slik en av informantene opplevde. De fleste informantene opplever at lærere har anerkjennelse av samfunnet, men ikke av politikere, i måten sistnevnte prioriterer ressurser inn mot skolen.

Nå vil jeg gå inn på de ulike sidene ved utbrenthet, og hvordan lærerne jeg intervjuet har opplevd dette. Jeg vil drøfte noe underveis, mens det meste av drøftingen vil jeg gjøre når jeg kommer inn på de ulike faktorene i Giljes pedagogiske credo-modell (Gilje, 2015).

## 7.2 Hvordan kan man forstå begrepet utbrenthet?

Alle informantene har opplevd det Maslach et al. (2001) beskriver som utbrenthet, i en eller annen form: Emosjonell utmattelse, depersonalisering, og manglende gjennomføringsevne og følelse av utilstrekkelighet (Maslach et al., 2001, s. 399,400). I fortsettelsen vil jeg analysere mine data i henhold til de tre kategoriene i definisjonen jeg støtter meg til, og begynner med emosjonell utmattelse.

### 7.2.1 Emosjonell utmattelse

Som jeg har nevnt i den korte introduksjonen av lærerne, så trives alle informantene i jobben. Men ulike opplevelser rundt læreryrket, gjør at det har blitt for mye. Alle har kjent på å være veldig sliten. Fem av seks har vært sykemeldt på grunn av utbrenthet. Pia sier hun ble sykemeldt før hun ble utbrent, for å unngå det. Samtidig sier hun, «Eller kanskje jeg var det. Jeg er blitt vant til å knaske på paracet når jeg får hodepine og migrene». De andre lærerne forteller om magevondt, og at de er emosjonelt utmattet. Oda må starte dagen med å drikke Red bull (energidrikk) til frokost, for å komme gjennom dagen:

«Jeg kjente jo at jeg ble sliten, men jeg holder det gående. Jeg måtte drikke *Red Bull*, før jeg gikk på jobb om morgenen, og det er et litt dårlig tegn. Og så holdt jeg det bare gående».

Oda endte med å falle om på gulvet, og klarer ikke reise seg på tre måneder. Hun må i denne tiden bli dusjet av foreldrene, fordi hun ikke klarer å ta vare på seg selv.

Andre forteller at de gråter mye, mens noen er så *sliten*, at de går skjelvende fra jobb. Berit forteller at hun sliter med sykdom, og at «Det har vært så mye nytt, og det er så store klasser. Jeg tar med meg så mye jobb hjem i hodet, som er utfordringer, og jeg kjenner på en måte at jeg bygger meg ned».

Solveig forteller om manglende støtte fra ledelsen, og store klasser på opptil 30 elever.

«Det er jo stress, magevondt, å ikke kjenne at man strekker til. Det har vært en del sykemeldinger. Jeg ba om tilbakemeldinger, på hva gjør jeg bra, og hva jeg ikke gjør bra. Så har du fem IOP-er (Individuelle opplæringsplaner). Sånn at til slutt så gikk det ikke mer».

Tina forteller:

«Jeg skjønte kanskje ikke da at alle symptomene jeg hadde var symptomer på utbrenthet. Jeg tenkte nok at jeg var veldig trøtt, og at jeg derfor fikk mange andre symptomer. Ja, som litt håpløshet. *Alt* ble veldig vanskelig, og alt ble veldig stort. Jeg gren veldig mye, når jeg kom hjem, ikke på jobb».

Pia sier:

«Jeg har kanskje ikke vært utbrent, eller kanskje ikke visst om det. Jeg har vært utmattet, men jeg tenkte jo at det var helt normalt.. Du blir bare *sliten*. Barna sier til meg: «Mamma, du sovner bare på sofaen». Det er reelt».

Eivor forteller:

«Jeg har jo kjent meg veldig sliten før og. Jeg kan huske at før siste måneden før sommerferien, så kan jeg liksom gå skjelvende fra jobb, fordi jeg er så sliten. Men likevel, så var jeg ikke utbrent da, men veldig sliten. Og så tenkte jeg, det er snart ferie, og derfor holder jeg ut».

Disse lærerne viser at de gir så *mye*, at det går ut over dem selv, og livet hjemme. A. Dexter og Wall (2021, s. 753) beskriver dette problemet, med at den energien lærerne legger ned for å møte alle de kravene og forventningene som ligger i læreryrket, har potensialet til å være utmattende og tømmende, og kan føre til utbrenthet blant lærere. De sier også at disse kravene kan føre til vedvarende psykisk tilstand for mange lærer. I tillegg peker de på at det er mange som tenker på å slutte i læreyrket.

Fem av seks informanter kunne bekrefte at de hadde tenkt på nettopp dette. Oda har gjort det. Eivor, som for tiden er sykemeldt, sier at hun lurte på om hun klarer å stå i denne jobben lenge. De andre vurderer å slutte fordi å jobbe som lærer påvirker livet negativt, og går ut over de hjemme. Noen forteller at barna klager over at moren bare sovner på sofa etter endt arbeidsdag fordi hun er så sliten. Lærerne forteller at de gråter og er mye lei seg. De får ikke lagt seg sammen med ektefellen på kvelden, fordi de sitter til langt på natt og forbereder undervisning som de ikke har tid til å planlegge i løpet av arbeidsdagen. En har tatt mannen i hånden på å aldri bli kontaktlærer igjen fordi det påvirker hjemmesituasjonen i så stor grad. Lærerne forteller også at de har lite overskudd til familie, venner og fritid. Oda som ble utbrent som nyutdannet bryter ut i latter da jeg spurte henne hvordan det hadde vært for henne å ha familie på den tiden hun ble utbrent: «Det hadde aldri gått!», svarer hun. Men Solveig sier om seg selv at hun ble et bedre menneske da hun skiftet til en bedre skole å jobbe på.

Som vi har sett, så er dette lærere som alle trives i yrket, og de legger *mye* ned av seg selv. Det er som Kelchtermans (2009) og Gilje (2015) hevder: At læreryrket er et *personlig yrke*. Hvem man er som person, kan vanskelig skilles fra det profesjonelle. Berit, en av informantene sier nettopp dette når hun svarer at hun har kjent på emosjonell utmattelse: "Ja, det har jeg jo kjent på, for det er jo et personlig yrke". "Så bryr jeg meg jo om elevene, og har et engasjement der for elevene, men også for faget. Det er mye dugnad».

Lærerne jeg har intervjuet opplever at kravene langt overstiger ressursene som de har til rådighet. Og det er slik utbrenthet oppstår, da det er «(...) en konsekvens av lang tids ubalanse mellom en persons evner og forventinger og arbeidets kjennetegn (Sandahl & Karlson, 2011, s. 1696). Lærerne har med andre ord vært utsatt for kronisk arbeidsstress, som ikke har blitt håndtert på riktig måte (WHO, 2019). Forskning viser at Jobbkraft-ressurs-modellen er god å

bruke inn mot utbrenthet blant lærere (Saloviita & Pakarinen, 2021, s. 2). Dersom det er nok ressurser vil det være motivasjonelt. Mens dersom det er manglende ressurser og for mange krav, vil det ha en helsesvekkende prosess (Skogstad & Einarsen, 2021, s. 28), slik som med lærerne jeg har intervjuet.

Målet må være, slik Bakker og Demerouti sier om sin egen modell, at Jobbkraft-ressursmodellen blir brukt inn mot lærerne for «(...) å forbedre ansattes helse og motivasjon, og bedre organisasjonens resultater» (Demerouti & Bakker, 2011, s. 1).

### 7.2.2 Depersonalisering

Mange av informantene forteller at de har opplevelsen av å stå alene. Dette fører til depersonalisering på ulike måter for dem. Maslach et al. (2001) beskriver depersonalisering som en kynisme som oppstår som et forsøk på å beskytte seg selv fra det emosjonelle stresset (s. 399,400). Det oppstår på grunn av mellommenneskelig belastning, som har pågått over tid. I tillegg hevder Maslach et al. (2001), at kynisme og det at man tar avstand er en umiddelbar reaksjon til den utmattelsen en kjenner på ved utbrenthet (s. 403).

Flere av informantene opplever at det ikke hjelper å ta kontakt med ledelsen, eller at de møter en kald skulder derfra. Solveig er opptatt av at kynismen ikke skal gå ut over barn og foreldre:

«Jeg har ikke hatt kynisme mot elever og foreldre fordi jeg har tenkt at dette her er min jobb, det er derfor jeg er her, det er derfor jeg har valgt å jobbe på skole, jeg vet det er utfordrende».

Men når jeg spør om hun har kjent det mot lederne, er det en annen pipe: «Veldig! Veldig! Jeg har sluttet å si ting, sluttet å spørre om ting». Solveig har også drøftet med venner og lærere på andre skoler, hvordan hun skal løse utfordringer. Dette sier Le Cornu (2013) er en viktig del i å få støtte, spesielt blant nyutdannede. Solveig har også forhørt seg med kollegaene hun jobbet med.

«Men de hadde jo samme utfordringer som jeg hadde, til ledelsen, så det blir til at du går i deg selv. Du må finne egne og andre løsninger. Jeg fant ny jobb, og ble til et bedre menneske av det».

Berit kan fortelle om lignende opplevelse i en elevsak hun hadde.

«På den ene skolen var det mangel på ledelse som var ødeleggende. Det blir noen episoder hvor rektor feiger ut, du blir ikke ivaretatt. Og da blir det uforutsigbart. Å være lærer er et personlig yrke. Der kunne ikke jeg være lenger. Det skjønnte de».

Berit fikk etter hvert permisjon. «Det blir ekstremt viktig, tenker jeg, når man er lærer, at man har en trygghet og en god ledelse». Hun forteller om konfliktsky ledelse, som lar andre i ledelsen ta over på grunn av dette. Berit skildrer hvordan det var:



«Jeg endte opp med å bli sykemeldt, for å beskytte meg selv, for å hindre rektor i å så gjøre feil, og leke med min yrkeskarriere. Dette handler om liv og helse. Jeg burde sikkert ha en varslings på det, men det gjorde jeg ikke».

Pia opplever også at ledelsen svikter henne inn mot en foreldresak, hvor hun ble truet inn i privatlivet. Arbeidssituasjonen var også utrygg. «Foreldrene var truende og farlig. Jeg sa til ledelsen: «Jeg er redd, jeg kan ikke ha denne samtalen med foreldrene». Jeg spurte om ledelsen kunne være med. «Nei, jeg kan være bakvakt», svarte de. Hun opplevde å ikke få forståelse og støtte fra ledelsen, og opplevde en holdning som var slik at: «Det må du bare klare», og hun sier at hun opplevde at *ledelsen* var kynisk. Hun sier

«Jeg stod i *fravær av ledelse*. De tok avstand. Jeg stod alene. *Det går jo ikke*. Da fjernet jeg meg. Det var det eneste signalet jeg kunne gi, fjerne meg fysisk, for at de skulle forstå at det var *langt* over grensen. Det var en nødvendighet».

Hun forteller videre at ved å bli sykemeldt ble ledelsen tvunget ved lov å ha møte. Der hadde hun med seg verneombud, hun hadde lest seg opp på arbeidsmiljøloven, og ramset den opp. «De var ikke villig til å sette inn vikar, før de fikk kniven på strupen».

Alle disse tre kjenner på sterk depersonalisering og kynisme mot ledelsen. Alle tre ender med å fjerne seg fysisk. Men Pia kommer tilbake på samme arbeidsplass. Hun tok grep før det gikk for langt. Når utmattelsen har gått for langt, slik som disse sakene jeg har nevnt kan føre til, er det nok ikke like lett å stå opp for seg selv. Som Berit sa: «Jeg burde sikkert ha varslings på det, men det gjorde jeg ikke».

Solveig opplevde ikke å komme noen vei med ledelsen. For henne ble løsningen å slutte, og hun beskriver selv at hun ble et bedre menneske av det. Berit sluttet også, og er godt fornøyd med ledelsen på sin nye skole.

Tina opplever at hun blir mer kort mot elevene enn hun ønsker, og at dette er noe hun må passe seg for. Hun sier også at det at hun er i en småbarnsfase kan påvirke hennes korthet.

«Men overfor ledelsen og foreldre og sånn, så tror jeg kanskje at jeg er litt for raus, og derfor blir jeg sliten. At holdningen er litt sånn «alt går bra». Men som en konsekvens av det, så har jeg blitt mer kynisk. Og lært meg å si: Dette er det du får. Hvis jeg skal være her, så er det sånn det er. Men da tenker jeg det som en positiv ting».

Oda opplevde en solid emosjonell utmattelse. Hun rakk ikke å tenke over ledelsens rolle inn mot hennes utbrenthet. Det var først i etterkant at hun har tenkt at det ikke var veldig god ledelse.

Eivor opplever at hun blir depersonalisert fra elever:

«Jeg kan huske rett før jeg ble sykemeldt, at jeg tenkte at jeg er så sliten at jeg orker ikke å smile til elevene, når jeg gikk inn i klasserommet. Jeg bare gav beskjed: Nå skjer dette. Det var liksom å si det aller mest nødvendige, og så ikke gjøre mer».

Det som Eivor opplever understreker det som Maslach et al. (2001, s. 403) sier om depersonalisering: «Det kommer som en reaksjon på den emosjonelle utmattelsen som oppstår ved utbrenthet, for å beskytte seg selv.

### 7.2.3 Følelsen av utilstrekkelighet og manglende gjennomføringsevne

Det at man blir utsatt for krav som er overveldende, vil ifølge Maslach et al. (2001, s. 403), i tillegg til emosjonell utmattelse og kynisme, kunne påvirke følelsen av effektivitet og gjennomføringsevne negativt. Lærerne kunne fortelle om flere manglende ressurser: For mye ansvar alene, manglende mentoroppfølging, manglende tilbakemelding, og manglende ryggdekning fra ledelsen. Og noen forteller om at disse manglende ressursene fører til at de blir så utslitt, slik at kroppen til ikke vil lystre.

Solveig synes hun får for stort ansvar alene. «Jeg kan ha et stort ansvar, men da er jeg nødt å ha noen i ryggen som kan veilede meg litt eller tenke riktig».

Berit forteller om kunst og håndverkklasser hvor det er femti prosent flere elever enn hva faget tilrår. «Man brenner noen lys i mer enn en ende, med tanke på den faktiske situasjonen. Så det merkes på kropp og sjel. Så skal man prøve at elevene ikke merker det».

Oda skildrer hvordan det kan være å være ny i læreryrket.

«Veldig mye av hovedproblemet, tror jeg selv, er dette «flink-pike-greiene». Jeg er ny, og jeg skal vise alle at *dette* får jeg til. Og det er *kjempevanskelig* å si til noen andre på jobb, til lederen din at: «Dette fikser jeg ikke». Jeg kunne ikke vise til noen at dette her var egentlig for vanskelig, eller at jeg trenger hjelp med forskjellige ting».

Pia opplever at truende foreldre i en elevsak påvirker jobbhverdagen hennes. Hun beskriver det som uhåndterlig, fordi hun ikke ante hva som kom. «Plutselig føler at jeg har mistet alle tallerkener i gulvet. Alt knuser. Det er ingen ting igjen. Du må *våge* å miste ansikt. Det er veldig tøft».

Her ser vi at opplevelsen av at arbeidssituasjonen er uhåndterlig, fører til overbelastning. Det er som Maslach et al. (2001, s. 403) beskriver, at sosiale konflikter fører til utmattelse, og det igjen påvirker følelsen av effektivitet.

Tina kjenner også på «flink-pike-syndromet». Når jeg spør om hun har kjent på følelse av ineffektivitet og manglende prestasjon, svarer hun:

«Ja, ja! Ja til alt det. Så er det sikkert slik, at de av oss som har vært utbrent, så er sikkert mange forskjellige, men jeg er en av de som aldri tenker at jeg gjør ting hundre prosent godt

nok. Det kan *alltid* bli bedre. Så produktet av det i etterkant, er at jeg prøver å tenke: Hva er det som er viktig, og hva er det som ikke er viktig? Hvorfor opplever jeg ofte at mannlige lærere får gjort mer, like godt, men mye mer effektivt enn meg? Kan det hende at de ser hva som er viktigst? I det siste har jeg tenkt: Nå skal jeg være en mann, en mannslærer. Og da mener jeg ikke at det er dårlig. Det er i positiv forstand, med positivt fortegn».

Med fare for å være politisk ukorrekt her, så kan det være at Tina er inne på noe her.

Forskning har vist at kvinner i omsorgs- og skolesektoren blir hardest rammet av det nye arbeidslivets belastninger. Det er kvinner som opplever mest stress i yrket, og som har mest psykosomatiske plager (Brandmo & Tiplic, 2021; Miller et al., 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Kan det være at menn i større grad klarer å «skru av jobb» når de går hjem for dagen?

Tinas selvrelasjon kan ha noe å si for følelsen av å aldri gjøre ting godt nok. Mestringsfølelse, lærerens tro på seg selv, er viktig for å forebygge utbrenthet. Det at Tina er bevisst på at hun vil tenke annerledes, viser at hun er bevisst sin selvrelasjon, sine tanker og verdier. Det kan være med å støtte henne selv i læreryrket. Det kan gi henne troen på at hun er i stand til å utføre og håndtere de utfordringene som jobben inneholder (A. Dexter & Wall, 2021, s. 756; Skaalvik et al., 2012, s. 29). Jeg kommer mer inn på selvrelasjon og mestringsfølelse senere.

Eivor kan også fortelle om ineffektivitet på grunn av emosjonell utmattelse.

«Jeg tok så lettvinde løsninger som mulig. Jeg distanserte meg på en måte fra oppgaver da. Sånne enkle ting som å føre fravær. Hvis jeg hadde hatt vikar en dag, og så fikk jeg den listen, så bare tenkte jeg: Det er uaktuelt å føre det inn. Noe som egentlig er veldig enkelt. Å legge inn fravær og smile liksom, det er sånn som egentlig ikke pleier å koste noe. Så kjenner man: Det er uaktuelt».

Eivors opplevelse er et godt eksempel på følelsen av ineffektivitet. Det som egentlig var enkelt, blir en umulig oppgave. Hun har alle tre tegnene på utbrenthet: Emosjonell utmattelse, depersonalisering, og følelse av utilstrekkelighet og manglende gjennomføringsevne (Maslach et al., 2001, s. 399,400). Det manglet ikke på lyst til å være i jobb for Eivor, men kroppen setter en stopper når det er nok:

«Nå har jeg vært vekke et år. Jeg skjønnte ikke hvor alvorlig det var. Jeg trodde bare jeg var forkjølet eller noe. Og så er jeg jo vant til å være sliten. Jeg visste jo ikke at det var en sånn slitenhet som ikke gikk over. For det har jo gått over etter et par uker før. Men jeg begynte en dag i jobb, etter to uker fullt sykemeldt. Jeg hadde veldig lyst til å komme tilbake. Jeg ville fortsette med prosjektene, ville klare det, elevene skulle jo ha store presentasjoner. Og jeg trivdes jo med folkene på jobb. Så jeg ville ikke være vekke. Men da bare merket jeg hvor dårlig jeg fungerte, og det var kjempeflaut. Så da bare skjønnte jeg at jeg bør ikke jobbe».

Alle de utbrente lærerne kan fortelle om følelse av ineffektivitet og manglende gjennomføringsevne, selv om det kan være ulike årsaker. En av grunnene til å at man blir mindre effektiv, kan også være tap av hukommelse, da stress kan føre til hukommelsestap (Miller et al., 2001). Ingen av informantene nevner det spesifikt, men som Eivor sier: Å føre

fravær, som egentlig var enkelt, ble en uaktuell oppgave å gjennomføre. I tillegg hadde utbrentheten gått så langt, at det kan ta lengre tid for hjernecellene og nervevevet å bygge seg opp igjen, slik at man kan fungere som vanlig igjen (Miller et al., 2001, s. 71).

Nå har jeg formidlet hvordan informantene opplever utbrenthet, og ulike grunner som fører til dette. Vi har sett hvordan utbrenthet forekommer som både emosjonell utmattelse, depersonalisering, og følelse av manglende effektivitet og gjennomføringsevne (Maslach et al., 2001, s. 399,400). Her har informantene pekt på flere faktorer som har bidratt til utbrenthet. Videre vil jeg gå inn på de ulike faktorene i Giljes pedagogiske credo-modell (Gilje, 2015), for å se på hvilke faktorer lærerne mener kan forebygge utbrenthet.

I noen tilfeller, slik som vi har sett over, vil det nok si å gjøre det motsatte av det som førte til utbrentheten. Jeg vil fortsette å hente inn empiri fra informantene, men jeg vil ikke alltid gå like mye inn i historiene til hver og en, men knytte empiri og sitat fra dem, inn mot det som understøtter teorien. Slik vil jeg forsøke å besvare problemstillingen min best mulig.

### 7.3 Hvilken betydning kan selvrelasjonen ha for å forebygge utbrenthet?

Selvrelasjon handler om hva vi tror på, våre holdninger, verdier, tanker og følelser. Omgivelsene våre blir påvirket av selvrelasjonen, men selvrelasjonen blir også påvirket av omgivelsene (Gilje, 2015, s. 30). Vi har sett at mestringstroen, «self-efficacy», er viktig for å forebygge utbrenthet. Men vi har også sett at lærernes tro på seg selv ikke står alene, men er påvirket av omgivelsene rundt (Kelchtermans, 2009, s. 261-262; Skaalvik et al., 2012).

Læreryrket er et personlig yrke. Innledningsvis stilte jeg spørsmålet: Hvordan kan en forebygge utbrenthet i læreryrket, et yrke som har så mange ulike krav, og hvor yrket er så tett knyttet sammen med den man er som person? Det profesjonelle og personlige kan vanskelig skilles fra hverandre (Gilje, 2015; Kelchtermans, 2009). Dette ble også ganske fremtredende i empirien fra intervjuene.

Samtlige har høy arbeidsmoral, og stiller strenge krav til seg selv. Noen tillater til og med ikke seg selv å være syk: «For meg så har det vært *uaktuelt* at sykdom skal hindre meg i jobbingen». Her vitner det om en sterk arbeidsmoral. Men også en arbeidsmoral som har potensial til å gå hardt ut over en selv. Sammen med høye krav, både fra seg selv, og arbeidet, og for få ressurser, kan dette ha en helsesvekkende effekt (Ballet & Kelchtermans, 2008; Skogstad & Einarsen, 2021).

Berit forteller at hun på ny arbeidsplass har fått en ledelse som uttrykker støtte. Dette fungerer som en buffer (Skogstad & Einarsen, 2021), og Berit prøver å holde seg i jobben, til tross for

utfordringer med helsen, og at det er mange krav i lærerjobben. Samtidig kan Berit fortelle at hun er glad hun ikke var nyutdannet i tidlig tyveårene. Da tror ikke hun hadde stått i jobben i dag, med de helseutfordringene hun har i dag. Hun sier også at som nyutdannet lærer så er det ugreit å «bare jobbe 80 prosent, å ikke få gjort alt». Men nå som hun er i femtiårene står hun tryggere i seg selv.

«Ja, så har jeg på en måte sagt til meg selv, at jeg er nødt til å innse situasjonen, at jeg har utrolig mye å lære. At det er utrolig mye jeg kommer til å komme til kort med, i egne øyne, og sånn må det være. Så det har jeg jobbet mye med. Så har jeg også lært at ok, 80 prosent er godt nok, på en måte».

Hun har en «to -i en»-samtale med seg selv (Gilje, 2015), som hjelper henne til å tåle at hun ikke kan være like god på alt. Spesielt syns hun at data kan være utfordrende. Hun forteller at hun noen ganger kan gå kvalm på jobb, på grunn av at hun tenker: «Mestrer jeg?». Men det handler også om sykdom hun har som påvirker jobben. For det er tydelig at hun har en sterk trygghet i seg selv, og sin fagkompetanse i kunst- og håndverk. Dette hjelper henne å holde mestringstroen oppe. I tillegg har hun lært seg noen mestringsstrategier i forhold til det å sette grenser. «Sørg for at du setter noen grenser. Når du går over noen grenser på ene området, så må du kompensere på et annet». Slik kan hun som lærer selv være med å passe på at ikke hennes egne krav til perfektjon blir en tilleggsbelastning (Brunstad, 2017)

Pia forteller at hun landet inn i læreryrket. Hun har lang universitetsutdannelse og sier at: «Det er det som har vært styrken min». Hun har tidligere beskrevet at hun synes det er gøy og utfordrende med klasseledelse. Hun mener også det er en fordel at man er trygg i seg selv som klasseleder, og at man klarer å lese klassen. Hun viser med det hun sier at hun har mestringstro. Forskning har vist at de som mestrer klasseledelse, har mindre opplevelse av stress. De er også mer fornøyde med skolen (Brandmo & Tiplic, 2021, s. 113-114). Men på sistnevnte punkt er ikke Pia fornøyd. Det var i forbindelse med en dårlig håndtering av en foreldresak fra ledelsens side, som førte til at Pia ble sykemeldt. Men her har Pia vist at hun har en sterk selvrelasjon, Hun er bevisst på sine verdier, og gir beskjed når det går for langt. Da ingenting førte frem, ble hun sykemeldt. «Det var eneste måten ledelsen forstod», sier hun. Men hun har kommet tilbake på samme arbeidsplass, og står fast på kravene og rettighetene hun har som arbeidstaker. Dette viser en høy mestringstro, og selvrelasjon, vil jeg si. Det kan gjøre til at hun sa ifra, før hun ble utbrent, eller før utbrentheten fikk gå for langt. Det kan være vanskelig å si fra om man er sterkt redusert på grunn av utbrenthet, da man både er emosjonelt utmattet, depersonalisert og kjenner på manglende effektivitet. Fra et slikt ståsted

er det ikke lett å samle trådene og stå opp for seg selv. Men det klarte Pia, med en sterk selvrelasjon, og ved at hun ikke lot det gå for langt.

Oda sier selv at hun har «flink-pike-syndromet». Det er vanskelig å tenke at ting er godt nok. Oda sluttet i læreryrket i tidlige tyveårene, og det passer godt med det Berit sa: At hun var glad hun ikke var i tidlig tyveårene da hun tok utdannelsen. For Oda var det svært vanskelig som nyutdannet å si til lederen at det ble for mye, at hun ikke fikset situasjonen. Dette til tross for at tre lærere, som hadde klassen før henne, hadde gått ut i sykemelding. Oda forteller i etterkant at hun har dratt noe lærdom av å bli utbrent:

«Du er *nødt* til å si til deg selv: *Drit* i det. Det er bra nok! Ja, ja, så ble det ikke perfekt i dag. Det går helt fint. Det pleier jeg alltid å si».

Hun sier at hun klarte av og til å si det til seg som lærer også:

«Jeg er så sliten, at nå orker jeg bare ikke. Så satte jeg på en film. Jeg kjenner at nå klarer jeg ikke mer. Hodet er så fullt nå at nå orker jeg ikke mer».

Det som er interessant, er at når jeg spør Oda om kravene i læreryrket er overkommelig, så svarer hun kontant nei! Mens det å jobbe ti timer dagen, med ansvar for mange ansatte, er ingen problem. Jeg synes det får frem at ubalansen mellom krav og ressurser som er i læreryrket fort kan bli for mye. Samtidig er Oda en som ikke tillater seg selv å være syk.

«Jeg har en høy arbeidsmoral. Jeg ønsker å være flink. Jeg har ikke klart å sette ord på hvorfor jeg tenker det er en svakhet å være syk». Hun forteller at i den nye jobben har hun mestringsfølelse. Det hadde hun ikke som lærer. Her vil jeg legge til at mestringstroen ikke kan stå alene, men at den blir påvirket av omgivelsene en står i (Le Cornu, 2013). Det at Oda ikke får tilrettelagt noe, for å ha sjanse for å oppleve mestringsfølelse i klasserommet, må stå for ledelsens regning. Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder at det er mange lærere som uttrykker usikkerhet når det gjelder å mestre ulike situasjoner i skolen. Det får konsekvenser for arbeidet lærerne gjør, som også går ut over elevene, slik vi så med Oda. Hun var den fjerde læreren som på kort tid ble satt inn i en utfordrende klasse. Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder det er en svært viktig oppgave for skolelederen å til rette legge for at lærerne skal oppleve «(...) trivsel, engasjement, tilhørighet og mestring» (s. 64). Det har ikke ledelsen til Oda sørget for, og profesjonen mistet en helt nyutdannet lærer, som kunne stått i yrket i mange år, med riktig tilrettelegging.

Solveig forteller at hun er fornøyd med der hun er i dag, når det gjelder å være fornøyd med seg selv og jobben sin. Men det har vært en vei å gå, på grunn av erfaring med dårlig ledelse, men også sannsynligvis på grunn av en trøblete bagasje fra barndommen.

Tina forteller også at hun klarer å være fornøyd med jobben hun gjør.

«Men det er en daglig øvelse da, å være fornøyd, og prøve å snakke seg selv opp litt. Jeg er en person som må jobbe med prestasjonsangsten min, at alt alltid skal være så veldig bra, og så tar det gjerne litt tid før jeg begynner på ting».

Dette sammenfaller med hva Brunstad (2017) sier: At i søket etter det perfekte, forsvinner kreftene man skulle brukt på selve utføringen av oppgaven. Samtidig fører jaget etter det perfekte til at man utsetter andre oppgaver: «Perfeksjonisme representerer ressurser på avveier» (Brunstad, 2017, s. 117). Men Tina har et bevisst forhold til dette, og hennes «to- i en» samtale med seg selv, slik Gilje (2015) beskriver, er med på å bevisstgjøre henne hva som skjer, og slik jobbe imot jaget etter perfeksjonisme.

En bevisst lærerrefleksjon kan forebygge utbrenthet (A. Dexter & Wall, 2021, s. 756). Dette viser viktigheten av at pedagogene er bevisste på sin egen selvrelasjon, og evner å ta et skritt tilbake, og se seg selv utenfra. Mye av lærernes oppførsel og læring foregår i følge Korthagen (2017) ubevisst. Men en slik reflektering Tina gjør, er viktig, da det er med på å skape en god sammenheng mellom teori og praksis, og hvem hun er som person (s. 399). Lærere som er reflekterte og selvbevisste, har lettere for å lede seg selv. Det gir dem en stødigere identitet, både profesjonelt og personlig (Le Cornu, 2013, s. 6,12). Dette vil igjen gi økt mestringstro, som vi har sett, er med på å forebygge mot utbrenthet.

Eivor sier at hun har en personlighet som er perfeksjonistisk, og viser sådan at hun også har høye krav til seg selv. Hun øver seg på å bruke kortere tid på undervisningsopplegg. Da hun fikk barn, ble hun litt tvunget til det.

«Jeg øver meg fortsatt på å planlegge noe som kan være *godt nok*, og være bærekraftig. Jeg tror jeg blir flinkere på det. Men det er ofte jeg ikke føler det er bra nok. Tiden strekker ikke alltid til».

Her ser vi at Eivor føler at tid er en ressursmangel, som gjør at hun, sammen med perfeksjonismen, føler at hun ikke får gjort ting bra nok. Vi vet at tidsressurs er en av faktorene som påvirker utbrenthet blant lærere (Skaalvik et al., 2012, s. 56). Dette kan tære på over tid, slik vi har sett: At utbrenthet oppstår når det over lengre tid er ubalanse mellom ens egne forventninger og arbeidets kjennetegn (Sandahl & Karlson, 2011, s. 1696).

Vi ser at høye krav til seg selv kan være en ekstra belastning for disse lærerne, ved at de selv legger mer til sin egen arbeidsbyrde. Dette på grunn av ønsket om å oppnå pedagogisk perfeksjon (Ballet & Kelchtermans, 2008, s. 53).

Samtidig kan en bevisst selvrelasjon der lærerne tar tid til å reflektere over seg selv som person og lærer, være med på å forebygge mot dette. Som vi har sett så viser forskning at

lærernes selvrelasjon har noe si i forhold til hvordan de klarer å støtte opp om seg selv (Le Cornu, 2013). Vi kan se det igjen i hvordan disse lærerne reflekterer over sin egen yrkesutøvelse og selvrelasjon.

Alle lærerne som er intervjuet, setter seg høye mål. Oda har fått en mer bevisst selvrelasjon som resultat av utbrentheten. De andre lærerne uttrykker at de har mestringstro, men jeg vil likevel si at noen har det mer enn andre. Tina og Eivor opplever mestring, men må likevel være seg selv bevisste de høye kravene de setter for seg selv. Berit setter fortsatt høye krav til seg selv, men har kommet frem til en middelvei som gjør at hun klarer å stå i yrket, til tross for helseutfordringer. Solveig har fått mestringstro gjennom positive mestringsopplevelser i jobben og videreutdanning. Hun har også fått det via den nye ledelsen, som hun opplever som god, og som hjelper henne å senke kravene. Mestringstroen, selvrelasjonen og yrkesstoltheten Pia har, tror jeg har ført til at hun klarer å stå opp for seg selv, i møte med en ledelse som viste lite forståelse.

Samtidig vil jeg si, at flere av dem som har sluttet i jobben, også har vist at de har sterk selvrelasjon og mestringstro. De har fortsatt i yrket sitt andre steder, da forsøk på å nå frem til ledelsen ikke har lyktes. De tar ansvar for eget liv. For Oda ble utbrentheten så sterk, at tanken på å komme tilbake som lærer, ikke fristet like mye. Men kanskje hun også tør å våge seg tilbake etter hvert? Det kan hjelpe alle å ta et metablikk på hva som egentlig førte til utbrentheten. En kan lett få følelsen av utilstrekkelighet. Som Pia så fint beskrev: «Plutselig føler jeg at jeg har mistet alle tallerkener i gulvet. Alt knuser. Det er ingen ting igjen. Du må våge å miste ansikt. Det er veldig tøft».

Læreryrket er et personlig yrke. Derfor er det viktig at lærerne er bevisste sin egen selvrelasjon, og sin egen «to- i en»- samtale (Gilje, 2015). Slik kan de være en støtte for seg selv, og også tørre å stå opp for seg selv når kravene er urimelige og overstiger ressursene. I tillegg kan en bevisst selvrelasjon hindre dem i å legge ekstra krav til et yrke som allerede har høye krav fra før. Ved å være bevisst sin egen selvrelasjon vil en ikke like lett gå på akkord med seg selv. Slik kan en bevisst selvrelasjon, hvor en reflekterer over seg selv som person og lærer, bli en ressurs, og forebygge utbrenthet (A. Dexter & Wall, 2021, s. 756).

Men selvrelasjonen og måten en ser seg selv på er også påvirket av kontekstene rundt personen og læreren. Det skal jeg gå nærmere inn på nå.



## 7.4 Hvilken betydning kan ledelsen ha for å forebygge utbrenthet?

Vi har fått et lite innblikk i hvordan informantenes møte med ledelsen har påvirket dem. Jeg vil fortsette med å skrive mer om ledelse, da den er med å sette de rammer som lærerne jobber under. Ledelsen har sannsynligvis også større betydning for medarbeideres helse enn hva tidligere forskning har vist, og er derfor en viktig arbeidsmiljøfaktor (Karlson; Sandahl & Karlson, 2011, s. 1696). Ledelsens viktige rolle kommer tydelig frem i intervjuene. På et spørsmål om hva lærerne tenkte skolen kunne gjøre for å forebygge utbrenthet, nevnte de følgende: Tilbakemelding, tillit (autonomi), støtte, tydelige grenser, god bruk av planleggingstid, og mentor og veiledning for nye. Lærerne ønsket at ledelsen måtte aktivt ta kontakt med lærerne, og være på tilbudssiden. De ønsket at ledelsen viste forståelse for arbeidet lærerne står i, men også forståelse inn mot privatlivet.

### 7.4.1 Tilbakemelding og støtte

Solveig har opplevd ledelse på to ulike skoler. Først en dårlig ledelse, som førte til flere sykemeldinger, og som kulminerte i at hun sa opp, og startet på ny skole. Hun merker veldig stor kontrast mellom de ulike lederne.

«Der som jeg er nå, sier rektor stadig vekk: Her er alle like flinke, vi har ikke noen titler, om du er vaskedame eller assistent. Ledelsen er veldig flinke til å gi deg ros, få opp selvbildet og gi deg selvtiliten. Det gir deg energi. Så det er veldig stor kontrast fra der jeg var før, til der jeg er nå».

Solveig forteller også at i etterkant av den dårlige ledelsen har hun måttet jobbe med at: «Det jeg gjør er godt nok. Den avgjørelsen jeg gjør er god nok». Her ser vi at hun har en «to- i en» samtale med seg selv (Gilje, 2015).

Solveig står etter den dårlige opplevelsen i jobben i spenningsforholdet mellom slik hun opplevde den dårlige ledelsen så henne som ansatt, og slik den ny ledelse ser henne nå. Det kan ta tid å få endret holdninger som er kommet til gjennom negative erfaringer. Dette viser det vi har sett, at selvtiliten og selvrelasjonen ikke står for seg selv, men er sterkt påvirket av hvordan andre ser en (Kelchtermans, 2009, s. 261-262). Manglende støtte og tilbakemelding fra ledelsen har stor innvirkning på Solveig sin helse. Som vi har sett så har forskning vist at manglende tilbakemelding er relatert til alle tre dimensjonene av utbrenthet (Maslach et al., 2001, s. 407). Lederne må være seg bevisst sitt meget viktige ansvar her med tanke på å støtte sine ansatte. Solveigs dårlige opplevelse får frem dette:

«På den tidligere jobben, når de ikke ser det man gjør, når de ikke respekterer det man gjør, de er ikke enige, men de gir oss heller ikke noe feedback på hva du må gjøre annerledes. Bare at

det her er ikke bra. Du får ikke noe hjelp. Og når du har prøvd, så er ikke det heller godt nok. Og det syns jeg har vært veldig vanskelig».

Dette førte til usikkerhet hos Solveig. Hun hadde også en del sykemeldinger ved den gamle jobben, som følge av dårlig ledelse. På ny arbeidsplass derimot, opplevde hun å få positiv tilbakemelding:

«Du får ros og anerkjennelse. Av og til ligger det en sjokolade eller et kort på pulten din med noen fine ordtak, eller med teksten: Takk for innsatsen i dag! Og det betyr så mye! Selv om du tenker at i dag har det gått helt skeis, men så har det ikke gjort det allikevel da».

Her ser vi at ledelsen er med på å støtte Solveig, og hjelpe henne å bevare mestringstroen. Et annet godt eksempel på dette er kommentarer som hun får fra ledelsen:

«Solveig, det er lov å gjøre feil. Du har lov å ikke komme i mål alltid. Du kan ikke alltid være flink pike. Du må kunne sette deg ned: Nå er jeg sliten, og kunne si at det her fikk jeg ikke til.»

Dette hjelper henne til å senke kravene, og til å ta seg pauser, noe hun ikke gjorde i den forrige jobben. Men hun har fått påpekt fra sin nåværende rektor og andre kollegaer der hun jobber nå, at hun må slappe av og ta pauser.

Manglende støtte fra ledelsen vil i følge Yip og Rowlinson (2009) ha større effekt på ansatte, enn manglende støtter fra kolleger. Ansatte som føler at de får støtte når de trenger det, vil få både bedre helse, og lyst til å gjøre en god jobb (Yip & Rowlinson, 2009). Dette kommer tydelig frem i Solveigs tilfelle, der vi kan sammenligne ledelsen ved to skoler. Solveig forteller at hun føler seg hørt av på sin nye arbeidsplass. Når Solveig får støtte fra ledelsen, gjør det noe med selvbildet og mestringsfølelsen. Det gir også energi, som hun sier. Dette står i tråd med hva Le Cornu (2013) sier, at personlig støtte har stor verdi, og det påvirker også positivt på lærerens resiliens.

Pia kan fortelle om manglende støtte fra ledelsen.

«For det første så må de ta seg tid til å *lytte*. Når jeg faktisk gav beskjed, at de tok det på alvor. Det svikter der. Du blir ikke tatt på alvor. Du blir møtt med: «Det er slik alle steder». Det nytter ikke å komme der. Hva om de spurte: Hva har du behov for at jeg gjør for deg?».

Gilje (2007) fremhever viktigheten av å møte sine ansatte med «(...) respekt og ønsket om å forstå den andre», og hevder at det er en forutsetning for å kunne få til en god dialog med sine medarbeidere. Når Pia opplever å ikke bli møtt, gjør dette noe med tilliten til rektor og ledelsen. Lederens svake sider påvirker byggingen av gode relasjoner. Brunstad hevder at: «Der det finnes tillit mellom leder og medarbeidere, preget av gjensidig takk og anerkjennelse, forløses og skapes noe som er mer enn det lederen ved sin egen person har brakt med seg inn i fellesskapet (...)» (Brunstad, 2009, s. 161). Men her skjer det motsatte. Vi

ser at flere av informantene forteller om dårlig ledelse. Dette kan også gi en pekepinn på hvordan man kan forebygge utbrenthet: Ved å unngå å vise en slik dårlig lederatferd som skaper grobunn for utbrenthet.

Pia ytrer også et ønske om at lederne skal være initiativtakere til dialogen, og ikke tilskuere som sitter og venter.

«Hvis du blir sykemeldt, så må de *fort* undersøke: Vil du ha litt fred nå, eller vil du vi skal tre inn og støtte og hjelpe deg? Jeg tror at mange føler seg alene. Jeg følte meg *helt* alene. Det var ikke en kjeft som støttet meg! Jeg turte å si det, for jeg hadde mistet alle tallerkenene. Som øverste leder må du ta deg tid til å høre etter. De må tørre å si: Jeg vet faktisk ikke hva jeg skal gjøre, men jeg skal finne ut av det. De forstår ikke hva det er før du blir sykemeldt, men heller ikke da».

Pia er utsatt for en passiv ledelse. De skjønner ikke alvorret, og griper ikke inn før Pia hiver sine rettigheter på bordet, på et sykemeldingsmøte med NAV. En slik ledelse er skadelig på flere måter: Både ved at det truer basalbehovene våre, og at man utestenges fra fellesskapet. En slik ledelse kan også bidra til at jobbteamet oppleves mindre støttende (Hetland, 2021), slik som Pia beskrev: «Det var ikke en kjeft som støttet meg».

#### 7.4.2 Rolleavklaring og tydelig ledelse

Berit opplevde ledelse som feiget ut. Hun sier at denne erfaringen gjør at hun ønsker en tydelig ledelse, som er skvær.

«Det er utrolig viktig, for det å jobbe som lærer det blir mye «ad hoc», og det er viktig å ha en leder som står, og blir stående. Om noe skal endres, så står også lederen i den endringen. Det er veldig viktig».

For Berit ble det utrygt med en ledelse som ikke kunne stå for de valgene de gjorde. Derfor tror jeg hun opplever det ekstra godt, når hun opplever en tydelig og god ledelse ved den nye jobben. Brunstad (2009) hevder at en god leder må være rettferdig, i tillegg til å være opptatt av den andres ve og vel. Berit beskriver at hun opplevde at ledelsen lekte med hennes yrkeskarriere. Og siden læreryrket er så personlig, så blir det derfor ekstra alvorlig. I lys av K. E. Løgstrup, hevder Brunstad (2009, s. 29), at som leder kan en ikke ha noe med et menneske å gjøre, uten at en holder noe av dets liv i sine hender. Så når Berit sier de lekte med hennes yrkeskarriere, så tror jeg, at det innbefatter at hun følte ledelsen lekte med deler av hennes liv. Det blir det motsatte av god og klok ledelse: «Målet for klokt lederskap er å kunne bevare egen integritet, fellesskapets beste og de andres verdighet» (Brunstad, 2009, s. 42). Berit sier hun er veldig heldig med den nye rektoren og ledelsen:

«De er proffe. De vet hvor de står, og jeg vet hvor de står. Det er ryddig. De er tydelige, bestemte, og trygge. De sier at: «Er det noe som er vanskelig, så bare kom». Det er noe med grenser og tydelighet, det handler om kjærlighet. Rektor er stødig. Det er tydelige krav, og så

står hun som en bauta. Så du *vet* hvor hun står, *alltid*. Og hvis hun gjør noe, hvis det er noen feil som skjer, så står hun i det. Det er ikke noen vingling. Det er *veldig fint*».

Le Cornu (2013) har trukket frem viktigheten av at rektor etablerer gode relasjoner med sine ansatte, men at det ikke er nok. Det må også være søkelys på profesjonell utvikling (Le Cornu, 2013). En tydelig ledelse må altså ha flere ting for øye på samme tid: Ledelsen må investere i relasjoner, samtidig som den må ha høye mål (Fullan & Sandengen, 2014; Hetland, 2021). Yip og Rowlinson (2009) trekker også frem viktigheten av å ha organisasjonskart, med tydelige jobbdeskripsjoner for alle, som tydelig viser hvem som har ansvar for hva. Det bidrar til rolleklarhet, som er et tiltak som har vist seg å virke i å forebygge utbrenthet. Et slikt rollekart, mener jeg, kan også motvirke at ledelsen kan komme seg unna med å være passiv. Ledelsen som Berit har vært utsatt for, kan komme inn under betegnelsen *laissez-faire*-ledelse. Ledelsen fraskriver seg ansvar. Det skaper utrygghet, og er knyttet til utbrenthet (Hetland, 2021, s. 103). Berits ledelse trakk seg tilbake, slik at arbeidssituasjonen følte utrygg for henne. En slik ledelse gir ingen retning og struktur. Derfor oppleves det nok veldig godt, når Berit opplever en tydelig ledelse, som står for det de har sagt. En slik skoleledelse er med på å skape relasjoner som er preget av tillit og respekt. Når den i tillegg er på tilbudssiden og bryr seg om de ansatte, viser den omsorg, og det kan føre til at de ansatte får blomstre (Le Cornu, 2013, s. 5).

Berit ønsker, som Pia, en tydelig ledelse som er aktivt på og ikke venter:

«Ledelsen må, i den grad det er mulig, ha oppe på agendaen: Er det noen det nå blir for mye for? Er det noen som vi må hjelpe og sette en horisont, eller noen grenser for? Enhver lærer har sitt liv, sine oppgaver og sin hverdag. Men jeg tror grensesetting, for å beskytte, og grensesetting for å nå målene, grensesetting for å nå fokus, og grensesetting for å ta vare på».

Som nyansatt er det kanskje spesielt viktig at ledelsen er på, og ser om det er noen det blir for mye for. En ledelse, slik som Oda var utsatt for, er også det jeg vil kalle en *laissez-faire*-ledelse. Ledelsen fraskriver seg ansvar, og lar Oda stå igjen alene å finne ut av livet som kontaktlærer i ungdomsskolen. Det vil jeg si er det motsatte av tydelig ledelse. I tillegg satt de henne som kontaktlærer i en klasse hvor de tre lærerne før hun, hadde blitt sykemeldte. Det første hun fikk beskjed om da hun startet i vikariatet, var å rette tentamene som var fra jul så fort som mulig. Hun sier selv at: «Det er ikke et triks å sitte nye til vanskelige klasser. De som har litt erfaring, har litt naturlig autoritet, de kan det». Etter at hun hadde vært sykemeldt i flere måneder, skal hun prøve seg igjen, i vikariatet som ikke var gått ut:

«Når jeg kom tilbake, så ba jeg på mine knær om å få en ny sjanse. Da svarte rektoren: «Men det var jo sikkert litt privat også, som gjorde at du ble utbrent». Men rektor hadde ikke *noe* grunnlag for å si det. Hun bare tippet. For rektor var det uforståelig at det kunne være jobben

som førte til sykemeldingen. Det er jo ikke logisk, for det var jo allerede tre lærere før, som hadde vært sykemeldt på grunn av den klassen. Så det var jo helt forferdelig for den klassen, for jeg var lærer nummer fire. Det er litt rart, at ledelsen ikke tok tegningen. Men det er lettere å se det i etterkant. Når jeg stod i det, så jeg det ikke i det hele tatt».

Oda er pliktoppfyllende, og ønsker å være flink. Hun er i et vikariat, og vil bevise at hun klarer det. Men her levnes hun liten sjanse til å få det til. Ledelsen er først fraværende, og når det går dårlig, så er ledelsen ødeleggende, ved å legge skylden for utbrentheten på Odas privatliv, uten at de hadde grunnlag for det. De klarer slik å så tvil om hennes kompetanse, autonomien hennes, og dette fører til at hun utestenges fra fellesskapet (Hetland, 2021), ved at hun velger seg vekk fra læreryrket.

Eivor har møtt ulike tilnærminger, fra ulikt hold i ledelsen. Hun kan fortelle om en god opplevelse, hvor hun opplevde støtte i en vanskelig livssituasjon.

«En i ledelsen tok en liten prat med meg og sa at hun hadde forståelse for at jeg stod i en krevende situasjon privat, og at hun støttet meg i å ta litt lettvinde løsninger iblant. Hun uttrykte støtte og forståelse for at jeg ikke kunne gjøre *alt* veldig grundig eller komplisert hele tiden. Det var *veldig* fint. Jeg vil jo hele tiden gjøre så god jobb som mulig, og kjenner på høye krav hele tiden; både fra meg selv, fra skolen, eller ledelsen. Så det hjalp litt på å føle at det er lov å ikke ha skyhøye krav på alt hele tiden».

Her ser vi en tydelig ledelse som er initiativtakende. Ved hjelp av god støtte, kan lederen hjelpe de ansatte til å ikke ha skyhøye krav til seg selv. Det hjelper at noen i ledelsen uttrykker dette. De ansatte som har høye krav til seg selv, trenger hjelp fra leder til å senke kravene, og se at det kan være lov. Det er nok dette Berit mener også, når hun uttrykker at ledelsen må være på, og se om det er noen det blir for mye for. Og så hjelpe dem med å sette grenser for hvor mye arbeid de legger ned. Her blir det som Berit sa: «Grensesetting for å beskytte og grensesetting for å ta vare på». Ved å ta slike samtale med sine ansatte, som ledelsen gjorde med Eivor, kan ledelsen være med å ivareta sine ansatte.

Men fra annet hold i ledelsen opplevde Eivor en ganske annen tilnærming: Da Eivor ble sykmeldt hundre prosent, opplevde hun at hun likevel måtte jobbe.

«Når jeg er sykemeldt så *må* jeg jobbe, fordi det er ingen andre som *kan* gjøre de tingene. Både det med å sette karakterer, men også hvis jeg skal ha vikar. Da *må* jo jeg gi opplegg til vikaren. Så det blir jo ikke at jeg ikke jobber, det blir jo bare *litt* mindre jobb. Så det føltes ikke helt mulig å være sykemeldt. Men det ble lettere etter sommeren, for da hadde jeg liksom ikke noe pågående arbeid. Og det sa ledelsen også: At det er bedre at jeg er sykemeldt *etter* ferien, enn *før* sommeren. Så det føltes bedre, jeg fikk lov».

Eivor avslutter den siste halvironiske setningen med en liten latter, og et lurt smil. En slik ledelse kan neppe være helsefremmende. Det sier kanskje også noe om hvorfor Eivor må bruke lengre tid for å hente seg inn igjen. Samtidig ønsker hun å komme tilbake til jobben, for

hun har også opplevd god ledelse på arbeidsplassen sin, og hun er glad i kollegaene sine. Men det er ikke noen selvfølge at Eivor vil tilbake, fordi hun hadde flere dårlige erfaringer med ledelsen som kunne ha forhindret at hun ville det:

«Så jeg kan huske at da jeg ble sykemeldt, og sa at jeg var utbrent, så kom jeg innom jobben en dag for å snakke litt med dem. Og da fikk jeg høre det at de ikke trodde jeg var utbrent, siden jeg orket å komme inn på jobb. Så da tenkte jeg at dere vet *veldig* lite om hvordan jeg har det, og da er det ikke så veldig kjekt å få høre: At vi tror ikke du er så syk som du og legen sier at du er».

Det var den samme personen som sa: «Jeg tror ikke du er utbrent», som sa: «Du *må* sette karakterer uansett». En slik holdning fra ledelsen er langt fra helsefremmende, og har nok ikke ført til at Eivor kom raskere tilbake fra sykemeldingen. Vi har sett at personer som setter sin ære i jobben og er pliktoppfyllende, har også en tendens til å gå på jobb selv om man er syke (Innstrand, 2010, s. 35). For Eivor hadde det ikke vært en tanke å bli sykemeldt. Derfor blir det nok ekstra tungt når ledelsen stiller spørsmål ved om det faktisk er reelt at hun trenger være sykemeldt.

For Solveig kunne den dårlige ledelsen fra forrige arbeidsplass ha ført til fatale konsekvenser. Solveig, som også er en pliktoppfyllende person, lot være å gå til legen, selv om hun visste det kunne være farlig. Dette fordi hun gruet seg for hva ledelsen kom til å si hvis hun var vekke. Det førte til at hun ble til slutt innlagt på sykehus. En slik arbeidssituasjon fører til utrygghet. Men i tillegg ser vi at et slikt dårlig arbeidsmiljø kan føre til fysiske plager. Utbrenthet er som vi har sett, forbundet med dårlig helse, både psykisk og fysisk, og det er også forbundet med økt risiko for i fremtiden å bli lagt inn på sykehus (Demerouti & Bakker, 2011).

Samtlige av informantene kan fortelle om dårlig søvn, som også er forbundet med utbrenthet. Det er mange gode grunner til å forebygge utbrenthet. En av dem, er som Skaalvik et al. (2012) hevder: Ansatte som har dårlig helse, kan vanskelig være på sitt beste. Dårlige arbeidsplasser fører til dårlig helse, mens gode arbeidsplasser fører til helse og trivsel, slik vi så i Solveigs tilfelle. Dårlige arbeidsmiljø gir økte kostnader; både i form av tapte penger i organisasjonen, men også i form av dårligere livskvalitet for de ansatte. Ifølge arbeidsmiljøloven har arbeidsgiver en plikt til å sikre arbeidstakerne et arbeidsmiljø som er helsefremmende og meningsfylt (Arbeidsmiljøloven, 2018).

Søkelys på Jobbkraft-ressursmodellen kan være med å bidra til dette. Dersom ansattes psykososiale arbeidsmiljø blir ivarettatt, vil jeg hevde, at det er god balanse mellom jobbkraft og ressurser. Forskning har vist at når ansatte føler at det blir godt behandlet, så øker også

deres yteevne. (Annette du et al., 2022, s. 2). Helse er også mer enn fravær av sykdom, slik (Roness, 2004) uttrykte det. Dette mener jeg, favner både beskyttelse fra og forebygging mot arbeidsforhold som fører til at en blir utbrent. Det kan leder tilrettelegge for ved å passe på at kravene ikke overstiger ressursene som er til rådighet. Dette fører meg over på læreryrkets kontekst.

#### 7.4.3 Læreryrkets kontekst

Hvordan samfunnet ser læreryrket, har noe å si for hvordan lærerne ser seg selv og yrket (Kelchtermans, 2009). Tina forteller at hun savner mer anerkjennelse av yrket. De andre informantene føler at samfunnet anerkjenner læreryrket, men at politikerne ikke viser det i måten de bruker ressursene på.

Oda synes at presset er stort på lærerne:

«Lærerne skal bli litt målt. Skolen skal bli målt. Det blir synlig hvis din klasse gjør det dårligere enn de andre sin klasse, så du har sånn press på deg at dine elever skal være så gode. Det er så enormt press overalt! Press fra ledelsen, det indre presset, press fra foreldrene, og det er på en måte *vanvittig* mye!».

Det er ikke bare Oda som opplever dette. Skaalvik et al. (2012) viser til at når ulike grupper har ulike forventninger til en, så blir det et krysspress for læreren. Dette krysspresset skjer fordi man kan ikke innfri forventningene fra alle rollesettene. Som vi ser, så kan dette bli en kilde til stress. Men jo tydeligere verdier og mål en har selv, «(...) desto sterkere står læreren til å gjøre sine egne valg i tråd med egne mål og verdier» (Skaalvik et al., 2012, s. 16).

Ballet og Kelchtermans (2008) skriver om det intensiferte presset som lærerne er utsatt for eksternt, både fra politikere og samfunn. De blir pålagt en rekke av oppgaver, uten at de blir gitt ressursene eller tiden til å kunne gjennomføre dem. Så hva kan ledelsen gjøre med dette? Skal de bare sitte stille i båten, og ta imot alt som blir pålagt skolen, fra hyppige skifter av politikere, som mener ulikt om utdanning? Om de gjør det, uten at ta bevisste valg selv, så kan det fort bli slik som Brunstad (2017) beskriver så fint i dette bildet.

«Om lederen av slike grunner velger å sitte stille og taus i båten, ligger båten likevel aldri stille. Understrømmer av uformell makt og særinteresser fører båten i retninger som svekker lederens styringsevne i den videre prosessen. Fart og retning bestemmes av krefter som verken lett lar seg temme eller frivillig gir seg til kjenne. Passivt og unnvikende lederskap er som å seile i medvind uten å kjenne vindens kraft (Brunstad, 2017, s. 15)».

Vi har sett den ødeleggende virkningen passivt lederskap kan ha på ansatte. Men en passiv ledelse er heller ikke å foretrekke når det gjelder hva som skal inn i skolen. Ledelsen har ansvaret for å tilrettelegge for et godt arbeidsmiljø. Som leder står en i spissen, og har ansvar for å velge hva som skal ut og inn av organisasjonen (Brunstad, 2017).

Da må ledelsen bestemme seg for hva som skal satses på av skolen, og hva som kan ventes med. Lærerne må også få være med i beslutningsprosessen, da utbrenthet er mer utbredt der ansatte har liten autonomi, og mindre deltakelse i beslutningsprosesser (Maslach et al., 2001, s. 407).

Som vi ser så er ikke all endring nødvendigvis positivt. Skolen kan ikke satse på alt like mye. «For mange innovasjoner på samme tid kan fort resultere i at en aldri egentlig får tid til å gjøre noe ordentlig» (Gilje, 2020). En fare er også at alle «jobber seg i hjel», til liten nytte.

Eivors erfaring bekrefter dette. Hun opplever at det er i overkant mye utviklingsarbeid ved skolen hun jobber, og sier videre at hun opplever at ledelsen er veldig opptatt av hvordan de ansatte utvikler seg. Men hun savner at de kunne vært mer på tilbudssiden, ved for eksempel medarbeidersamtaler, og spurt: «Kan vi gjøre noe for deg?» I stedet, så blir det mer:

«Hvordan har du utviklet deg?» Hun sier at hun tror lederne som person har lyst å være støttende, men at de kunne vært mer hjelpsom i jobben, og tilrettelagt mer. Spesielt inn mot sykdom kommer Eivor med et hjertesukk i forhold til tilrettelegging:

«Det burde være et system som gjør at man *kan* være syk som lærer, uten å måtte jobbe når man er syk, og uten å måtte jobbe 200 prosent når man er tilbake igjen, fordi det har hopet seg opp. Andre mennesker *kan* rette prøvene. Selv om det kanskje ikke er helt ideelt, så kan det være det beste iblant. Så man kunne hatt vikarer til prøveretting også».

Tina sier hun har erfart at ting glir bedre ved en større skole, da ting er mer satt i system da:

«Der som jeg jobber nå, synes jeg de har så godt fokus på hva som er viktig, av fellestid og sånn. Da synes jeg lærerhverdagen flyter mye bedre, for da har du planer du kan følge. Hvis ikke er det er veldig sårbart hvis en er vekke. Sånn kan man ikke ha det. Vi slipper også å sitte og diskutere: Når er det skidag? For det vet vi faktisk. Sånne små ting som kan lugge veldig, og det fins jo veldig mange sterke personligheter i skolen, så sånne ting blir veldig vanskelig om det ikke er flyt da».

Ved at ting er satt i system, stjeler det ikke vekk fokus fra ting som er viktigere, slik som å ha læringstrykket oppe. Man må gjøre som Fullan og Sandengen (2014) hevder: «(...) holde distraksjoner vekke, og ha fokus på det viktigste: Læring og undervisning» (s. 90). Det får en ikke til ved å ta fra lærernes tid, til arbeid som oppleves uviktige. Da legger man bare en ekstra byrde til lærerne, hvor tid allerede er en begrenset ressurs (Imsen, 2020, s. 35).

Berit kan fortelle at hun er veldig fornøyd med hvordan lærernes bundne tid er ved den nye skolen:



«Ting er satt i system, og det systemet er der for en grunn. Det er fint, og første gang jeg jobber slik. Det er forutsigbart med års hjul. Det er veldig fint og veldig viktig med struktur».

Tina opplever at hennes ledelse ser hvordan de ansatte står på, og setter stor pris på å bli møtt slik:

«Jeg har nå en leder som sier: Oi, der er vi ferdig. Bruk neste halvtime på det du vil før du går hjem. Ikke sitt her mer. Kom dere hjem, det er fredag. Fordi de vet, at de *aller* fleste, styrer på for lenge, hver eneste dag».

Oda satt enormt pris på den ubundne tiden som lærerne hadde til egen disposisjon.

«Det jeg gjorde da, var at jeg gikk gjerne hjem etter undervisning, og sov en time, og så begynte jeg å jobbe igjen. Jeg trengte en dupp inni der. Det er også de eneste gangene jeg har sovet middagslur i livet faktisk».

Hun forteller videre: «Hvis det var noen timer der jeg kunne stikke ned på butikken og kjøpe meg en skikkelig lunsj. Det syns jeg var deilig. Måtte løpe ut og puste litte grann. Det satte jeg *enormt* pris på!» Her ser vi at Oda opplever tillit fra ledelsen, til at de ansatte bruker tiden godt. Både hun og Tina opplevde autonomi, som er et av de basale behovene som påvirker oss positivt dersom de blir møtt (Hetland, 2021, s. 93). Samtidig skulle nok ledelsen til Oda vært litt mer på når det gjelder å følge henne opp som nyansatt. Men Oda opplevde denne friheten som fin, og uttrykker som Tina:

«Det er jo *ingen* lærere som jobber *mindre* enn de skal. Det går jo ikke an! Så det å tvinge dem til at du *skal* sitte og jobbe på skolen hvis du jobber best på kvelden. Kan du ikke sitte hjemme å jobbe da?»

Tina sier også at det har større virkning om leder sier en skal gå tidligere hjem, enn om kollegaen som sitter ved siden av deg gjør det. «Hvor mye definisjonsmakt over deg har de? Det er jo ikke de som har ansatt deg?». Hun sier selv at «Jeg har ikke peiling da, på hvor tid jeg har gjort ting godt nok». Det blir som med Eivors tilfelle med god ledelse. Det hjelper å få høre det fra ledelsen at det en har gjort er godt nok. Spesielt for slike pliktoppfyllende lærere som har en høy arbeidsmoral, som lett kan føre til at en undergrave seg selv.

Pia opplever at det er for liten struktur fra ledelsen i forhold til planleggingstid sammen med kollegaene.

«To dager i uken er bunden tid. Resten er ubunden tid. Den blir brukt veldig forskjellig. Hvor mye har du lyst å ta med deg hjem? Utfordringen er hvis du har bare kollegaer som vil gå, og de andre tidene må være litt tilgjengelig for samarbeid med resten av skolen. Hvis den fellestiden ikke er bunden, blir det opp til tilfeldighetene. Det kan være utfordrende».

Pia etterlyser en tydeligere ledelse i forhold til hvor mye tid som skal brukes på skolen for å få gjort nødvendig arbeid sammen. Her må ledelsen finne en fin balanse som ivaretar alle lærerne, mener jeg. Dette kan også Solveigs erfaring bekrefte: Hun forteller at de har fast teammøte en dag i uken. Her tar de opp om noen elever trenger ekstra hjelp, og forbygger

dermed at lærerne står med opplevelsen av å stå alene i vanskelige saker. På den forrige skolen hadde de bare ett teammøte i måneden. Da var det heller ikke alle som kunne stille fordi de la møtene til i arbeidstiden. Dette viser viktigheten av at rektor må sette ting i system for å ivareta det gode arbeidsmiljøet.

På Solveigs nye arbeidsplassen er det andre og gode forhold: «Her er det alltid en halvtime etter timen med elevene, slik at du kan puste. Og da har vi alltid en agenda på hva vi skal gjennom». Her ser vi en tydelig ledelse som velger hva som skal ut og inn, og her er ingen sløsing med lærernes tid (Brunstad, 2017). Solveig er også godt fornøyd med hvordan forslag blir møtt av ledelsen:

«Du kan komme med motspill og ideer når vi sitter der, hvis det er noe du er uenig med. Da kan du bli møtt med: «Det var fint, ja kanskje vi skal tenke på det». Og det synes jeg har vært veldig fint på denne skolen her, at selv om de har bestemt at «sånn ønsker vi det», så er det likevel «ja kanskje vi skal gjøre det sånn».

Lærerne får her være med i beslutningstaking, som blir sett på som en ressurs av Saloviita og Pakarinen (2021, s. 2), og som virker motiverende (Hetland, 2021, s. 27). En slik tydelig og skjønnsmessig ledelse, som viser at organisasjonen bryr seg om sine ansatte, vil kunne føre til at de ansatte får lyst å returnere gesten, gjennom at de yter mer (Annette du et al., 2022, s. 2).

#### 7.4.4 Tilknytning

I tillegg til opplevd støtte fra ledelsen, så er tilknytning viktig for at ansatte skal kjenne på jobbtilfredshet, som igjen forebygger mot at lærere vil slutte i yrket (Brandmo & Tiplic, 2021, s. 120). Le Cornu (2013) fant at for nyutdannede lærere har rektor stor betydning. Dette gjaldt både ved å etablere relasjoner med dem for å kunne oppmuntre dem direkte, men også i forhold til at det er de som setter kulturen for skolen. Tina forteller: «Så hjelper det veldig mye bare å bli sett, for den jobben en gjør. At ledelsen kjenner deg og setter pris på deg».

Det så vi også hadde stor positiv påvirkning på Solveig, mens Pia følte seg helt alene grunnet en ledelse som sviktet henne. Det førte også til at hun opplevde lite støtte hos kolleger.

Ved at rektor setter en kultur som er støttende, kan det hjelpe på en hektisk hverdag. Men rektor må også være initiativtaker til dette. Hvis ikke er det ikke en gjensidig relasjon, slik Le Cornu (2013) hevder er viktig. En god relasjon mellom leder og ansatte av stor betydning. Det er med på å påvirke lærernes opplevelse av autonomi, og det er igjen forbundet med positive prosesser hos arbeidstakere (Hetland, 2021, s. 101). Gilje hevder at for å ha noen mulighet til å påvirke lærerne, så er det avgjørende at man har en god relasjon til dem (Gilje, 2007). Det kan rektor

tilrettelegge for, ved å ha en åpen dør, og oppsøke sine ansatte, og jobbe for deres ve og vel, slik som vi så med lederen som ba Eivor om å senke kravene i en vanskelig livssituasjon.

I tillegg må ledelsen passe på tiden til lærerne, da tidspresset er det jobbkrevet som virker mest inn på lærernes emosjonelle utmattelse, men som også innvirker mest på velvære og jobbengasjement. Ved sistnevnte blir *nok* tid til arbeidet en skal utføre en ressurs (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 612).

Vi ser at det blir viktig at de ansatte har opplevelse av nok ressurser, og gode strukturer. Men som Brunstad hevder, så trenger ikke mangel på ressurser i en organisasjon å bety at en blir hindret fra å utrette noe. «Mangel på kloke ledere kan derimot bli et hinder» (Brunstad, 2009, s. 102)». Jeg vil med dette sitatet understreke rektors rolle for å opptre klokt og støttende, og gi tilbakemelding til lærerne, da mangel på tilbakemelding har vist seg å ha relasjon til alle de tre områdene av utbrenthet (Maslach et al., 2001). Ved å opptre slik kan da også rektor bli en ressurs for de ansatte. Leder må tilrettelegge for et godt arbeidsmiljø for sine ansatte, både direkte ved å opptre støttende og investere i relasjoner med de ansatte. For som Solveig sier: «Man kan stå i mye dersom man har støtte i ryggen». Men rektor har også indirekte ansvar for å tilrettelegge, ved å lage gode strukturer som letter arbeidet til lærerne, og slik kan rektor også bidra til å forebygge utbrenthet blant lærerne.

Hetland (2021) trekker frem transformasjonsledelse som den beste formen for ledelse. Og når jeg ser hva informantene har trukket frem, så er det mye av det som transformasjonsledelse står for: Den har søkelys på individuell omtanke, og de ansatte får kjenne på tilhørighet og mestring. I tillegg får de opplevelsen av å være med i beslutninger og ha autonomi. En slik ledelse har søkelys på dialog. Men den vil også ha fokus på å nå høye mål (Hetland, 2021, s. 99-101).

Le Cornu (2013) støtter dette og hevder at rektor må gjøre mer enn bare investere i gode relasjoner. Det må også være fokus på lærerens utvikling profesjonelt (Le Cornu, 2013, s. 5) slik vi så at Berit satte pris på. En profesjonell utvikling er også viktig for at lærerne skal kjenne på jobbtilfredshet (Brandmo & Tiplic, 2021, s. 120). Det samme er tillit og delt ansvar i kollegiet (Sandahl & Karlson, 2011). Dette bringer meg over på kollegers betydning.

## 7.5 Hvilken betydning kan relasjoner til kollegaer, elever og foreldre ha for å forebygge utbrenthet?

### 7.5.1 Kolleger

Oda uttrykker at hun skulle ønske at hun som nyutdannet hadde hatt en mentor, og helst en som fikk betalt for å følge henne opp. «Da hadde terskelen for å spørre den personene vært

lavere. Da visste jeg hvem jeg skulle forholde meg til, og hadde ikke bare følt at jeg forstyrrer alle som sitter der hele veien». Det er nok flere lærere som har det slik. Dersom mentorordningen fungerer som den skal, er sjansen større for at lærerne fortsetter i yrket. Men hvis mentorordningen bare er på plass på papiret, og det ikke blir satt av tid til å veilede, har det liten hensikt (Smith et al., 2013).

Tina svarte ja til et jobbtillbud, på grunn av at denne skolen hadde mentorordning. Men den fungerte ikke i praksis. «Jeg skulle ønske det var en systematisk veiledning», uttrykker Tina. Oda etterlyser også en mentorordning som fungerer. Hun mener at det ville gjort det enklere å komme inn i yrket, og bli værende der.

Selv var jeg som nyutdannet heldig å ha en eldre kollega som frivillig forbarmet seg over meg. Det var en fantastisk støtte og hjelp. Brunstad (2009) mener at denne utvekslingen av kunnskap mellom den som har erfaringen og rekrutten, er med på å sosialisere en inn en tradisjon (s. 47). Det er ingen selvfølge at lærerne tar seg tid til dette, da læreryrket har knapphet på tid som ressurs. Og dette kan dessverre gå ut over hvor mye de andre lærerne orker å involvere seg, utover sin egen jobb. Solveig fortalte at hun prøvde å luften problemene hun opplevde ved skolen, «Men de hadde jo samme utfordringer som jeg hadde, til ledelsen, så det blir til at du går i deg selv».

En fare med dette er at sosial støtte, som kunne fungert som en stor buffer når det gjelder å forebygge utbrenthet, ikke får oppnå sitt fulle potensial (Yip & Rowlinson, 2009). Sosial støtte, både fra rektor og kolleger, er med på å redusere sannsynligheten for å utvikle høye nivåer av stress og utbrenthet (Larrivee, 2012a). Det er rektor sitt ansvar å tilrettelegge for et støttende arbeidsmiljø. Men rektor kan ikke gjøre det alene. Rektor er avhengig av at lærerne bidrar (Skaalvik et al., 2012).

Tina fortalte om en arbeidsplass hun trivdes godt på:

«Der fikk jeg en *helt* annen opplevelse av hvordan det *kan* fungere. Da hadde vi lunsj hver fredag, der to av de ansatte hadde laget en lunsj. Og så var det god stemning. Det virker jo veldig inn. Kollegiet var så glade i hverandre, og de var så glade i elevene sine. Det var en skole jeg bare var innom litt. Noen ganger kan slike ting bli påtvunget, men andre ganger skjønner du at det er genuint, at det er en bra ting».

Et slikt kollegiet er med på å bidra til at lærerne føler tilhørighet. Og det har innvirkning på om lærerne vil fortsette å være i yrket. Når lærere opplever at andre støtter dem, så gjør det dem mer selvsikker (Le Cornu, 2013). Mens ved manglende støtte kan det føre til det

motsatte, slik Eivor beskriver når hun kom tilbake litt i jobb etter å ha vært 100 prosent sykemeldt:

«Så kom jeg jo inn på jobb, og da sa en kollega: «Ja, er du bra igjen nå? Da svarte jeg: «Ikke helt». Hun sa da: «Vi er alle utslitt. Det er normalt å være utslitt i dette yrket». Ja, hun skjønnte på en måte ikke helt at det var noe annet enn å bare være vanlig sliten da.

Jeg vet veldig godt hvordan det er å være sliten. Jeg har vært masse sliten. Uansett hvor sliten jeg har vært, så har jeg aldri vurdert å bli sykemeldt, for det har jeg sett på som et nederlag. *Eneste* gangen jeg har vært sykemeldt før var når jeg ble innlagt på sykehus, og da hadde jeg dårlig samvittighet overfor elevene».

Det er tydelig at Eivor syns det er en sårende kommentar å få, noe som er veldig forståelig.

Eivor har en høy arbeidsmoral, og at kollegaen sår tvil om hennes arbeidsmoral, oppleves som helt annet enn støttende. Men Eivor kan fortelle at her har en i ledelsen vært fin:

«Lederen sa at jeg må bare si fra hvis det er noe de kan gjøre som kan gjøre det lettere for meg å komme tilbake i jobb, eller bare komme på besøk hvis jeg vil det. Jeg nevnte det at det var litt vanskelig å komme tilbake fordi folk ikke skjønnte at jeg var syk, og at jeg da hadde opplevd å få kommentarer. Hvis jeg ville at ledelsen skulle si noe til noen, så var de villig til å gjøre det».

Her ser vi at ledelsen er støttende, og jobber aktivt for at det skal være en god arbeidsplass med et støttende kollegium. Dette er nok med på å bidra til at Eivor tenker seg tilbake til samme arbeidsplass som hun ble utbrent ved. Hadde ledelsen vært passiv til et slikt utspill, så kunne en negativ kultur få utvikle seg, da vi har sett at passiv ledelse kan føre til opplevelsen av mindre støttende jobbteam rundt seg (Hetland, 2021, s. 104).

Solveig opplever en ledelse som er positiv og støttende, og setter tonen for miljøet. Hun skildrer kollegiet sitt slik: «De gir deg smil, og de gir deg ros. De kan si slik som «Takk for hjelpen Solveig. Det er så godt å jobbe med deg». Hun gleder seg til å treffe kollegaene hver dag, og sier også at de er flinke til å spørre hverandre om råd, og veilede hverandre. Og det syns hun er veldig godt.

«Du føler da også at du kan noe, du er god på noe. Og det fine samarbeidet gjenspeiler seg jo også i det fine samspillet man *inne* i klasserommet, og hvordan man jobber for elevene. Man vet hva den andre kollegaen tenker og hva den vil, sånne ting. Og det er også veldig viktig, synes jeg. Man blir et forbilde for barna».

Men Solveig har også opplevd misforståelser med kolleger nåværende arbeidssted. Da har hun tatt det opp med ledelsen, og da har de funnet ut av det sammen. Nå er hun veldig god venninne med denne kollegaen som det var misforståelse med.

Det er ikke vanskelig å tenke seg at et slikt sosialt klima som Solveig skildrer er med på å øke jobbtilfredshet. Hun skildrer ringvirkningene det gir:

«Det er et veldig godt arbeidsmiljø. Jeg har opplevd det motsatte. Og det var noe annet. Det gode arbeidsmiljøet nå gjenspeiler hvordan jeg jobber, i fritiden, hvordan jeg er med barna mine, ja alle ting».

Solveig har tidligere uttrykt at hun er blitt et bedre menneske av å skifte jobb. Vi ser her at jobben påvirker privatlivet, og det skal vi komme inn på senere.

Det sosiale klimaet på skolen er den største kilden til jobbtilfredshet (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 32). Og Solveig har uttrykt at hun er veldig fornøyd med sin nye skole. Hun angrer ikke på at hun skiftet jobb da hun var i femtiårene, selv om det var skummelt. Mange fra den gamle jobben var misfornøyd med det dårlige arbeidsmiljøet der hun var, og slikt er smittsomt (Yip & Rowlinson, 2009). For Solveig førte det dårlige arbeidsmiljøet til utbrenthet. Men hun forteller også at ledelsen ble byttet ut, etter mye varslinger om dårlig arbeidsmiljø. Flere av de forrige kollegaene hennes er fortsatt ved den gamle arbeidsplassen. Hun sier det er nok ikke bare enkelt for dem å skifte arbeidsplass nå, da flere av dem er over femti. Og det var heller ikke gjort i en håndvending å snu den dårlige kulturen på den gamle skolen.

Berit kan fortelle at de jobber godt sammen på hennes nye arbeidsplass også.

«Vi står sammen. Det er fantastisk. Vi er tre lærere, sånn at vi står sammen om oppgaver. Vi har forskjellige kompetanser, forskjellige områder, sånn at vi er med å støtte hverandre og hjelpe hverandre. Det er veldig fine kollegaer. Selv om alle har mye å gjøre, og går på en stram line, så har ledelsen lagt opp til faste samarbeidsmøter. Det er lagt opp til å ta vare på alle fag. Så er det team, slik at man er ikke alene på noe fag».

Det er tydelig at Berit syns det er fint med en slik samarbeidende kultur. Måten hun beskriver at ledelsen har lagt det opp, kjennetegner en kultur som har søkelys på konstruktiv læring, og som er med på å skape en gjensidig identifikasjon blant lærerne. Det er med på å styrke kollegiet, og fremmer utvikling og selvtillit (Le Cornu, 2013). En slik kultur er også med på å produsere flere kvalitetslærere, slik Fullan og Sandengen (2014) hevder. Her det lite som er overlatt til tilfeldighet. Ledelsen er tydelig, og har system på det meste, slik jeg påpekte er viktig, i forrige kapittel om ledelse.

Berit forteller også at ting er satt i system, når det gjelder det sosiale som skjer på jobb:

«Det er en fin gjeng, og noen som er ansvarlig for det sosiale. Det er de rette menneskene som jobber på skolen som er satt til det. Det er aktiviteter som man melder seg på: Det kan være hytteturer, at de går ut og spiser, eller spiller shuffleboard».

Oda sine kolleger samarbeidet på team. Det kunne være at de hadde felles opplegg, og ansvar for ulike fag. De fant også på ting i fritiden.

«Det var en del sosiale ting, hvor kollegaene inviterte hverandre. De hadde sommerfester og julefester. Og lønningspils. Jeg var alltid med. Ikke når jeg var sykemeldt, da lå jeg hjemme i sengen, men jeg var alltid med. De var veldig inkluderende, og kollegaene superhyggelig. Det var de».

Da hun var sykemeldt, sendte noen kollegaer melding til henne for å høre hvordan det gikk. «Men akkurat da trengte jeg litt avstand fra dem, og så var jeg litt flau». Et godt sosialt klima er viktig, men det er ikke nok for å forebygge utbrenthet, slik jeg ser det. Ledelsen var passiv, og fanget ikke opp behovet Oda hadde for mer støtte i klasserommet som ny lærer. Og som vi har sett, så er en passiv ledelse, med på å bidra til et mindre støttende kollegium (Hetland, 2021).

Tina forteller at fordi planleggingstiden blir brukt på en produktiv og god måte, så opplever hun at det blir bedre stemning, og bedre oversikt blant kollegaene. Tid er en knapphetsressurs i skolen. Ved at lærerne får nok tid til det de mener er viktig, får de mer overskudd, som kan smitte over på stemningen i kollegiet (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 612).

Tina sier at om noen kollegaer sier noe positivt om det hun gjør, kan det bety mye:

«Ja, for meg er bare det at noen som har vært i klasserommet, faktisk sier noe om det du gjør. Det *kan* være et ganske ensomt yrke. Hvis ikke du har så mye ressurser i klassen, så står du der ganske mye alene».

Når det kommer til ressurser som man skal fordele på de ulike trinnene og klassene, opplever Tina at det går fint.

«Nå jobber vi i team, hvor vi deler ressurser. Vi blir enige om hvem som har behov, og hvor lang tid. Vi får gjerne beskjed fra ledelsen om at denne læreren (ressursen) skal være spredt ut på her. Så blir man enige, og evaluerer etter en stund. Så tenker jeg det handler om at jeg tør å si fra. Og de plassene jeg har jobbet har det fungert, så da blir det ikke et problem. Men det kunne vært et problem dersom det var sterke uenigheter om fordeling».

Her vil jeg legge til at det er ledelsens ansvar å legge til rette for at det blir en rettferdig fordeling av ressursene skolen har til rådighet. Men det er også en fordel å stå opp for seg selv, og tørre å si fra om nødvendig, slik som Tina beskriver. Vi har sett at en sterk selvrelasjon kan hjelpe til å stå opp for seg selv (Le Cornu, 2013).

Pia ønsker at hun skulle ønske hun hadde mer samarbeid med sine kollegaer.

«Siden vi ikke har så mange parallellklasser, så gjør du mye av ditt eget arbeid selv. Men vi trenger likevel å snakke mer sammen. Da blir det litt at man må kjempe for å få det til. Noen er veldig villige til samarbeid, mens andre har det for travelt. Det blir tilfeldig».

Her ser vi at manglende system på plantiden til lærerne blir en ressursmangel, og fører til frustrasjon. Pia opplever å måtte stå alene i mye, og går slik glipp av den støtten hun kunne fått dersom de jobbet mer sammen (Le Cornu, 2013). Ledelsen har ansvar for å sette

premissene for samarbeid. Her viser ledelsen en passiv lederstil, hvor ting blir for mye opp til tilfeldighetene.

Pia opplever at hun har fine kollegaer, og at kollegaene finner på aktiviteter sammen på fritiden. «Men det blir litt tilfeldig. Det er de som er supersosiale, og de som ikke har familie». Dette står i kontrast til Berits ledelse, som satt det hele i system, med å ha en komite som legger til rette for sosiale treff. Hadde det vært flere sosiale treff på Pia sin arbeidsplass, kunne det kanskje lagt grunnlaget for en mer støttende kultur på jobb. Men det er ikke sikkert. Oda opplever også at kollegaene er fine, og de finner på mye utenom jobb. Dessverre virker det ikke inn på jobbhverdagen hennes, da hun også opplever å stå mye alene i klasserommet med store utfordringer. Det virker også som at det er mye ubunden tid på Odas arbeidsplass. Hun opplever det som et pusterom. Samtidig hadde nok mer fellestid kunne gjort at Oda følte seg mer tilfreds i læreryrket, ved opplevelsen av et kollektivt arbeidsmiljø (Brandmo & Tiplic, 2021).

Pia og Odas opplevelse står i motsetning til Berit og Solveigs opplevelse, som forteller om støttende kollegaer. Tina opplever også støttende kollegaer, selv om hun står mye alene i klasserommet.

Eivor opplever at det er et godt sosialt felleskap og et godt kollegium. Hun har vurdert å skifte jobb på grunn av den store arbeidsbyrden hun opplever det er på nåværende skole, som hun er sykemeldet fra. På andre skoler har hun opplevd mye mindre krav. Men de gode og omtenkssomme kollegaene holder henne igjen fra å skifte arbeidsplass. Hun forteller om sosiale ting som skjer med kolleger, som turer og happeninger, og at det har innvirkning på trivselen. Det er både på eget initiativ fra kollegaer, men også ting som er satt i system. Hun opplever at alle ansatte på skolen blir sett på som like viktige. Eivor opplever tilhørighet, som påvirker henne positivt (Hetland, 2021). Det kan få henne til å ønske å komme tilbake, til tross for utbrentheten. De positive og gjensidige relasjonene Eivor opplever, kan være med på å vedlikeholde hennes gode følelse for jobben (Le Cornu, 2013).

Vi har sett at støtten lærerne opplever fra sine kolleger er viktig. Men det holder ikke at en bare har det kjekt på fritiden. En må også jobbe kollektivt mot samme mål. Da må ledelsen legge opp til nok tid til samarbeid. Det er også viktig at de ansatte kjenner på tilhørighet. Selv om kolleger har mye å si for lærernes opplevelse av støtte, så ser vi at ledelsen har mer å si. Både ved sin direkte støtte, men også indirekte, i hvordan de setter premissene for en støttende kultur i organisasjonen. Det er ledelsens ansvar at de ansatte opplever de tre



basalbehovene oppfylt: Tilhørighet, kompetanse og autonomi (Hetland, 2021). Vi har også sett at mangel på tid, kan føre til at lærerne får for liten tid til å støtte, og ta seg av hverandre. Derfor er *nok* tid og pusterom, noe som ledelsen må fremme for å forebygge utbrenthet, i tillegg til å tilrettelegge for en kultur som er støttende, både i arbeidstid og i fritid.

Lærerne jeg har intervjuet har ulike opplevelser. Men det er tydelig at der vi har sett at lærere opplever et støttende miljø både fra rektor og kolleger, vil de ha mindre sannsynlighet for å utvikle utbrenthet, og å kunne stå i jobben (Larrivee, 2012b).

### 7.5.2 Elever

Vi har sett at av alle lærernes profesjonelle relasjoner i skolen, så er det relasjonen til elevene som ser ut til å være den viktigste (Le Cornu, 2013). Samtlige lærere som jeg intervjuet nevner elevene som en viktig grunn for hvorfor de valgte yrket sitt, men også det å undervise.

Solveig er stort sett blid og positiv på jobb, og tenker det er viktig. «Jeg gleder meg til å møte elevene, og små solskinnshistorier de forteller». Hun beskriver elevene som herlige og motiverte, og at det gir henne motivasjon, til å jobbe mer. Solveig husker en gang hun var på besøk på skolen når hun hadde fri:

«Da kom jeg i bakken, og hørte bare, «*Solveig!*». Og da kommer de og gir meg klem, og det er bare helt rørende. Så kommer lærerne, og de sier «Nå høres det i hele gangen at du kommer», «Og jeg tenker det sier *litt*. De er herlige!».

Solveig har hatt mye sykdom i familien siste årene, og hun har vært åpen med elevene om det. «Hadde det ikke vært for elevene, så hadde hverdagen vært veldig vanskelig. De gjør en trist hverdag til det motsatte. De fikk vite om sykdom i familien, men ikke hva det var». De vet hvem det er som er blitt syk, for de kjenner til livet hennes. «Hvordan er det med familien din nå?» spør de. «De redder dagen din, og jeg er privilegert som får jobbe med barn».

Skaalvik et al. (2012) hevder at det er i de sosiale relasjonene, blant annet med elever at både de positive og negative emosjonene oppstår. De positive relasjonene øker motstandskraft og demper negative erfaringer, slik vi ser i Solveig sitt tilfelle med sykdom. Skaalvik et al. (2012) støtter ikke en tilbaketrekking emosjonelt, selv om relasjoner kan by på utfordringer. En tilbaketrekking vil kunne redusere gleden over arbeidet. Det ser ut til at Solveig har skjont dette, og hun gir mye av seg selv, og får også slik mye tilbake fra elevene. Skaalvik et al. (2012) hevder videre at det er «(...) viktig å ikke forveksle det å fungere profesjonelt med å koble ut følelser (s. 57).

Solveigs investering i gode relasjoner til elevene gjør at hun får positiv energi og glede, som påvirker henne i jobben (Saloviita & Pakarinen, 2021). Solveig sier også at «Jeg greier ikke å se noen barn er problembarn. Jeg ser ikke det, og det er også det jeg får veldig mye tilbakemelding på fra foreldre og PPT, ja alle».

Denne tilbakemeldingen fra foreldre, PPT og andre, og de positive relasjonene med elevene, er med på å bygge Solveigs resiliens og velvære i yrket (Le Cornu, 2013). Samtidig viser forskning at jo mer positiv holdning lærerne har til inkluderende undervisning, jo høyere nivå av utbrenthet forekommer (Saloviita & Pakarinen, 2021). Men i Solveigs tilfelle kan den gode tilbakemeldingen hun får, bidra til å forebygge utbrenthet. På den forrige plassen opplevde hun lite tilbakemelding og støtte, og det var der hun ble utbrent. Det kan ha en sammenheng, tror jeg. Både at hun fikk lite tilbakemelding, men også at hennes ønske om å inkludere, som egentlig er bra, kan føre til mer utbrenthet, slik vi har sett.

For at positive relasjoner med elevene skal kunne oppstå, må det være rammefaktorer som tilrettelegger for at dette skjer. Det kan vanskelig gjøres med å for store klasser. Store klasser har også vist høyere nivå av utbrenthet (Saloviita & Pakarinen, 2021). Vi må passe på at elevene ikke bare blir sett på som ressurser i produksjonen som skal hjelpe oss å oppnå velstand (Wivestad, 1999). Vi må passe på at det blir gjort rom for en helhetlig menneskelig oppbygging. Skolen må legge til rette for at bånd kan knyttes, og gjensidige relasjoner kan oppstå (Wivestad, 2015). Det vil gagne både elever og lærere. Men da trengs det mer tid, og flere ressurser i form av flere voksne, vil jeg hevde.

Berit har uttrykt at hun brenner for de unge elevene, og sier at «Jeg har et rom, en tilgang til elevene, gjennom faget». Her ser vi at engasjementet for elevene og faget går hånd i hånd. Berit fremholder også relasjonen, slik som Solveig. Hun er opptatt av å være åpen og ekte. «Jeg prøver å være tydelig på å vise mine egne feil. Og så er det nå sånn at du skal ha ti oppmuntringer, før du gir en korreksjon. Du må ha noe å gå på». Hun opplever at elevene er engasjerte, og det synes hun er stas:

«Det er bare sånn «Yes!» Og det er gøy å se at de tar tak. Særlig disse gutta boys som egentlig ikke vil, elever som sier at «Skole er drit og jeg prøver egentlig bare å sluntre unna», men hvor jeg klarer å tenne en gnist. Det er veldig tilfredsstillende».

Dette står i stil med det Skaalvik og Skaalvik (2017) hevder: At elevenes motivasjon er med på å påvirke lærernes jobbtilfredshet, på grunn av dens indirekte innvirkning på lærernes selvfølelse. Dette er også med å bygge resiliens. Det skaper mestringstro, og som vi har sett, så er det med å forebygge utbrenthet. I tillegg er den viktigste relasjonen for lærerne,

relasjonen til elevene (Saloviita & Pakarinen, 2021). Da det betyr noe hvordan elevene ser på dem som lærer (Kelchtermans, 2009).

Men når det kommer til faget sitt, så føler Berit at det er for store mål, og for få ressurser:

«I forhold til kunst og håndverksfaget, så opplever jeg helt ærlig, at det som elevene har krav på, som de skal vise, og skal gjøre, det henger på en måte ikke på greip. Det er for stort, med mindre jeg kan bli en blekksprut, eller at jeg må bruke en del fritid for å gi veiledning og tilbakemelding».

Dette står i tråd med det Saloviita og Pakarinen (2021) hevder, at lærere på ungdomsskolen, opplever mer manglende måloppnåelse, enn på barneskolen. Berit sier videre at

«Det er for mange elever, og det er for tilfeldig hvordan det går på en måte. På grunn av de rammebetingelsene som er, så blir oppgaven eller ansvaret som jeg som lærer har i møte med den oppgaven jeg gir til eleven ikke bærekraftig, det er ikke mulig å gjennomføre innen normert tid».

Her ser vi at det er begrensninger på rammefaktorer, som gjør at Berit føler hun ikke får utført den jobben hun er satt til (Carroll et al., 2021). Berit vil så gjerne gi elevene det de har krav på, at hun vurderer å bruke sin egen fritid for å få det til. Som hun sier så fint: «Det blir en del dugnad». Når det over tid blir slik at kravene overstiger ressursene, vil det kunne by på stress og utbrenthet (WHO, 2019).

Berit adresserer også uønsket elevatferd. Hun sier det viktigste er først og fremst: «Hvordan anerkjenner elevene mine meg som lærer?». Det er i tråd med hva Kelchtermans (2009) hevder: Vi blir påvirket av hvordan elever ser på oss, men også av foreldre og samfunnet. Berit forteller at hun har en klasse hvor det er fullstendig respektløst. Hun beskriver det som: «Helt vanvittig innimellom», og hun synes det er helt greit at det er kommet mer opp i media hvordan det kan være i skolen. Hun sier videre: «Du har § 9A, som beskytter elevene sitt skolemiljø, men når kommer paragrafen som ivaretar lærerne?», spør hun (Helgeland, 2018). Hun har ikke så mye tiltro til politikerne: «Disse fantastiske byråkratene våre, som i hvert fall ikke har stått noen timer ved et kateter. Hvem skal ivareta lærerne? Den samfunnsdelen, ja der bør det skje noe», sier Berit. En slik klassesituasjon som Berit beskriver kan ha negativ innvirkning på lærerne, da det er «(...) assosiert med høyere stressnivå og utilfredshet blant lærerne (Saloviita & Pakarinen, 2021, s. 3).

For Oda førte en slik situasjon til utbrenthet. Hun også uttrykker frustrasjon over klasser med utfordringer, men også over dårlig lederskap inn mot dette:

«Du setter ikke nye lærere til klasser med utfordringer. Det burde vært opplagt. Kommer det inn nye, må de få være enten bare timelærere, eller kontaktlærere for klasser som er litt under

kontroll. Så kan de med masse erfaring, de som sover godt om natten, få ta de klassene som er ute av kontroll».

Noe av det som kan gjøre at klasser kommer ut av kontroll, er at elevene har utfordringer, men at det ikke er nok ressurser til å kunne hjelpe med utfordringene. Slike tilfeller kan føre til at både timelærere og kontaktlærere blir mer utbrente (Saloviita & Pakarinen, 2021).

Erfaringen Oda får som nyutdannet lærer med elevene, understreker dette:

«Det var dyrehage altså. Der var det så mye behov, og så mye forskjellig. Jeg har fortsatt dårlig samvittighet overfor de elevene som ønsket å lære noe, og som ikke fikk. Det var bare å slukke småbranner *hele* tiden, føltet det ut som. Når du har to elever som *aldri* klarer å lukke igjen munnen, fordi de har diverse diagnoser. Det er så summing hele veien, og så har du de elevene som har faktisk lyst til å lære noe. Og man har så dårlig samvittighet, for tiden blir stjålet vekk fra dem. Og det fikk jeg så dårlig samvittighet for».

Dette sammenfaller med hva forskning sier om inkluderende klasserom og utbrenthet (selv om det dessverre finnes lite forskning om dette) (Saloviita & Pakarinen, 2021). Man fant at det som var mest stressende for lærere i klasserom hvor alle skal inkluderes, var at tiden lærerne har til rådighet, skal deles mellom alle elevene. Og dette regnestykket går ikke opp når de har elever med spesielle behov som skal ha ekstra oppfølging. Dermed føler lærerne på at det går ut over undervisningstilbudet de kan gi til klassen (Saloviita & Pakarinen, 2021). Dette igjen fører til dårlig samvittighet og manglende mestringstro, og bærer i seg kraften til å være utmattende, og kan føre til utbrenthet, slik vi så med Oda.

Oda beskrev klasserommet som en «dyrehage». Og som vi så hadde ikke Oda nok ressurser med seg i klasserommet. Studier blant kroppsøvingslærere har vist at hvor lærere hadde elever med atferdsproblemer, så forekom fatigue og depersonalisering mer. Oda opplevde en ekstrem emosjonell utmattelse, hvor hun ble sengeliggende i tre måneder, og dette var mens hun var i starten av tyveårene!

Vi har sett at mestringstro har noe å si for nivå av utbrenthet. Men vi har også sett at mestringstroen og selvfølelsen ikke står alene. Den er påvirket av omgivelsene (Ballet & Kelchtermans, 2008; Le Cornu, 2013). Det kan være vanskelig å kjenne på mestringsfølelse når man er begynt å kjenne på utbrenthet. Som Skaalvik et al. (2012) hevder: Lærere som sliter med helseutfordringer kan sjeldent være på sitt beste. Vi vet at et av kjennetegnene på utbrenthet er følelse av ineffektivitet. Da blir vanskelig å håndtere et klasserom med utfordringer når man i tillegg er emosjonelt utmattet. Oda stod på, helt til kroppen sa stopp. Men dersom Oda hadde hatt en ledelse som tilrettela for henne, kunne dette vært unngått. Dessverre viser forskning at jo høyere nivå av utbrenthet lærerne har, desto mindre støtte opplever de at de får fra omgivelsene: Både fra rektor, elevens foreldre og kolleger (Saloviita

& Pakarinen, 2021). Oda uttrykker at hun opplevde liten støtte fra ledelsen i sin situasjon. Det kan være vanskelig å forstå at ledelsen kan opptre slik. Men kan det være at det skyldes manglende kunnskap om hva som fører til fenomenet utbrenthet, og hvordan det utarter? I så tilfelle kunne en måte å forebygge utbrenthet på vært at både rektor, ledelse og kolleger fikk mer kunnskap om utbrenthet som fenomen. Da kunne ledelsen vært kjappere på banen med å forebygge, og kolleger kunne tidligere kommet inn som støtte. I tillegg, mener jeg at fenomenet utbrenthet bør være pensum for de som utdanner seg til læreryrket.

Senere forskning har vist at ledelse og arbeidsmiljøet som lærerne jobber under, er viktige for prestasjonene deres. Og vi har sett at støtten lærerne opplever har noe å si for hvordan utdanningssystemet fungerer (Annette du et al., 2022). Spørsmålet er, om det er bærekraftig, at alle elever skal være i klasserommet. Dersom det ikke settes inn nok ressurser, så har vi sett at det ikke er bærekraftig, og at det kan føre til utbrenthet. Så om politikerne vil ha et inkluderende klasserom, både for elever, men også lærere, må de se på hva som blir det beste for alle. Da må det settes inn ekstra og nok folk inn i klasserommet hvor det er flere elever med utfordringer, og ikke ha flere enn fem elever med ekstra utfordringer i et klasserom (Saloviita & Pakarinen, 2021).

Ifølge lærerne bør det ekstra personalet helst være lærere som er utdannet, og ifølge forskning er det mest hensiktsmessig (Saloviita & Pakarinen, 2021). Men det er ikke alltid at det er nok heller, som vi ser i et skrekkeeksempel Oda forteller: Hun ble spurt om å ta en vikartime.

«Så tok jeg på meg vikartimer, i tillegg. Ikke spør nye lærere om å ta vikartimer! Jeg sa jo ja til alt. Det er jo bare tull. Jeg hadde mer enn nok, men jeg tør ikke si nei, så jeg sa jo alltid ja».

Hun forteller videre om at hun ble satt til å se etter en gutt som var veldig mye større enn henne selv. «Han visste vi var utfordrende, så han måtte ha en voksen på seg hele tiden. Du kan ikke sette meg på han. Jeg var jo livredd fyren», sier hun mens hun ler.

«Jeg var den som skulle passe på han. Men han bare gikk som han ville. Vi måtte følge etter han der han gikk. Men jeg var livredd han. Herlighet.

Du må faktisk ha en på samme størrelse i så fall. Det kan du begynne med. Eller en eller annen med respekt. I hvert fall ikke meg. Jeg gikk bak ham og håpte han ikke skulle slå meg, liksom. Men det er mye vondere å være redd, enn faktisk å bli slått. Alarmberedskapen er vond».

Det er flott at lærerne får høyere lønn. Men det er etter min mening ikke nok. En høy lønn kan ikke kompensere for de utfordringer lærerne opplever å stå alene med i klasserommet, eller slike utfordrende arbeidsmiljø som Oda beskriver ovenfor. Utfordringer som lett kan føre til utbrenthet. Men ledelsen kan gjøre en jobb i å gjøre kravene til lærerne mindre, og slik minske deres følelse av å stå alene.

Solveig forteller om møter med elever som utfordrer:

«Noen ganger må jeg telle til ti i forhold til elever som er utagerende, men det er så spennende å jobbe med disse barna. Det kan være så mye som gjør dette, fra diagnoser, til ting de opplever i hverdagen».

Hun beskriver hvordan hun opplever forskjellene fra sine to arbeidsplasser. På den dårlige arbeidsplassen satt de ikke så fort i gang tiltak når det var mobbing eller slike ting». Mens det gjør de på arbeidsplassen hvor hun er nå. «Vi venter ikke månedsvis. Når vi har team hver uke, så tar vi opp: Er det noen som har noen sårbare elever nå? Hva kan vi gjøre? Her må vi sette i gang en aktivitetsplan. Nei, her må vi ha en samtale. Vi er på med *en* gang».

Ting blir satt i system, og det gjøres i fellesskap. Slik kan opplevelsen av å stå alene bli mindre. Det at det er system på det, gjør også at det ikke går for lang tid før lærerne får hjelp. Det er med på å forebygge stress og utbrenthet (Larrivee, 2012b). Demerouti og Bakker (2011) viser til at et slikt positivt organisatorisk klima, preget av anerkjennelse, og hvor man sammen vil finne løsninger, er spesielt gunstig inn mot for eksempel problematferd hos elever (Demerouti & Bakker, 2011, s. 3). Solveig opplever også at ledelsen setter inn nok folk, og uttrykker at de blir hørt når de uttrykker behov. I tillegg stepper ledelsen inn selv når lærerne har behov for avlastning i klasserommet. I en undersøkelse av stress blant lærere, fant de at disse nevnte tingene er ressurser som lærere etterspør (Carroll et al., 2021). For at lærere skal oppleve motivasjon i yrket, er ressurser viktig (Hetland, 2021, s. 28).

#### 7.5.2.1 Fag

Samtlige lærere uttrykker at det å ha god kompetanse i faget, gjør at en står stødigere som lærer. Solveig forteller også at videreutdanningen har gitt hun et ekstra løft, og at den har gitt henne et bredere perspektiv i møte med foreldre og elever. Hun opplever at hun får brukt kompetansen hun fikk gjennom videreutdanningen, inn mot skolen, og at den kompetansen også settes pris på og brukes av ledelsen. I tillegg kjenner hun at jobberfaringen gir henne en trygghet i yrket. Solveig kjenner med andre ord på mestring ved sin nye arbeidsplass.

Tina jobber for tiden som vikar. Hun må da jobbe ekstra for å få respekten til enkelte av elevene på mellomtrinnet.

«Jeg har blitt *vel*dyg strukket i det siste, fordi jeg er vikar. Så de forventer en del ting av meg (reaksjoner), og så får de det ikke. For det første så er det sånn, «Men jeg er ikke bare en vikar, jeg er lærer». Så får de litt sånn: «Hæ?»

Da svarer hun, «Ja, jeg har gått på lærerskolen, det er bare det at jeg akkurat nå, ikke er din faste lærer. Da får de plutselig mer litt sånn, respekt. Da skjønner de kanskje plutselig». Tina

står her sterkt i seg selv, og har yrkesstolthet, som gjør at hun krever å få respekt av elevene. Hun sier selv at hun streng, men rettferdig. «Og der vil jeg jo være. Jeg vil ikke være autoritær, men jeg vil jo være autoritativ». Saloviita og Pakarinen (2021) støtter dette, at positive relasjoner med elevene kjennetegnes blant annet av respekt.

Pia kan fortelle at investering i relasjonene med elevene er viktig for henne: «Hvis du møter elevene med velvilje, og tålmodighet, så kommer du veldig langt med det. Jeg trekker opp alle kort som kan være gunstig, for at de skal føle seg sett». I møte med nye elever sier hun at hun er spent på å treffe dem, og at hun gjerne vil at elevene skal oppleve det positivt.

En slik tilnærming til elevene, som er preget av respekt og varme, danner grunnlaget for positive relasjoner, og har liten grad av konflikt mellom lærer og student (Saloviita & Pakarinen, 2021). Pia opplever at hun mestrer klasseledelse. Men hun mener også at arbeidsmengden for en kontaktlærer er for stor: «I forhold til utbytte, helse og det meste». Hun opplever autonomi i forhold til undervisning og undervisningsmetode, men hun opplever ikke at det er nok tid til å få gjort de ulike arbeidsoppgavene. Her ser vi igjen at kravene overstiger ressursene, og det tærer på helsen:

«Jeg er ikke ferdig når jeg er ferdig. Du får ikke gjort det og det. Haugen med ting som skal inn til BUP. Da kan man miste litt kontroll på noen arbeidsoppgaver, fordi at den daglige må gå og rullere. *Du skal bare se oss lærere!* Det er kø på kopimaskinen. *Vi løper hele dagen*». Du får ikke lunsj i ro, fordi du må hjelpe elever ute».

Dette står i kontrast til Solveigs lærerhverdag. Hun forteller at lærernes spisetid er skjernet. Da får ingen elever forstyrre. Det er vakter ute som tar seg av det som skjer da.

Pia sier hun jobber mye med elevenes sosiale ferdigheter, men at hun opplever å stå i spagat: «Det er så ulikt nivå på barna. Noen er fire år lenger nede på skalaen i forhold til ferdigheter, mens noen har ADHD». Hun opplever at noen elever bruker litt tid på å finne ut hvor hun står, men at hun må være villig å gi dem den tiden. Hun beskriver: «Eleven har *to* utbrudd, men så er eleven ferdig. Jeg måtte *nå* han. Det kan ta litt tid, og man må være villig til at det tar tid».

Pia er helt samstemt med Berit, angående læreres rettigheter: «Lærerne er rettsløse etter § 9A, fordi det baseres ut fra en subjektiv opplevelse. Ingen yrkesgruppe ville tolerert det. Politikerne tar forhastede beslutninger», sier hun.

Inn mot utfordrende klasser, føler Tina at ledelsen vil at lærerne skal først finne ut av mest mulig selv. Men, som hun sier: «Men når jeg *da* sier, jeg har notert, og det ble tre A4- sider i løpet av fem dager. *Så* får jeg jo: OK, da må vi finne en løsning.» I tillegg sier hun at hun

tenker at som lærer må du være litt *tydelig* på når ting ikke er greit. At *nå* trenger jeg hjelp!». Her viser Tia en sterk selvrelasjon, og mestringsstro. Hun finner seg ikke i å måtte stå i ting alene dersom hun ser at hun trenger hjelp, men står opp for seg selv.

Tina sier at de har retningslinjer for hvordan man skal gå frem i ulike saker. I det siste har de fått bedre prosedyrer i forhold til vold i skolen. «Fordi det står jo masse om det i avisene og alt mulig for tiden». Her ser vi at samfunnets søkelys, får konsekvenser for skolen. I dette tilfellet er det positivt, mener jeg, da det er med på å sikre lærere bedre og tryggere arbeidsmiljø. Tina forteller at hun har opplevd mye vold i skolen:

«Ja, jeg har blitt slått. Jeg har blitt kastet kosteskaff etter. Jeg har blitt truet på livet med saks og, ja. Det er jo dessverre helt vanlig. Spesielt i de små klassene. Det handler om impulskontroll. De som ikke har fått landet om de har en ekstra utfordring, og så videre. Så er det jo veldig mange barn som sliter emosjonelt, og som trenger mer støtte enn de får da, tenker jeg».

Her ser vi et arbeidsmiljø som neppe kan kalles forsvarlig. Det er ikke uten grunn at Berit stiller spørsmålet: «Hvem skal ivareta lærerne?» Tina forteller videre at kolleger er støttende og interessert i å hjelpe hverandre. Men at tiden hele veien er veldig knapp.

«Du står i undervisning hele dagen, og så må du vite hva du skal gjøre neste dag, og så i tillegg skal du prøve å bry deg om den som har hatt det vanskelig. Så det kjenner jeg veldig på som kollega. Det skal bli godt å slutte å ha det kontaktlæreransvaret (hun er i et vikariat), fordi jeg ikke klarer å være raus nok, fordi jeg har *tusen* tanker i hodet samtidig».

Her ser vi at tiden er en mangelvare. Det er så travelt, at Tina føler at det nesten ikke er tid til å bry seg om de andre lærerne. Det syns hun er vanskelig. Og det er også problematisk at lærerhverdagen kan være slik. Da lærerne har stor nytte av hverandre som støtte i en travel og krevende hverdag.

Solveig opplever at hun får mye støtte av ledelsen inn mot elevene. Men en gang opplever hun at ledelsen ikke tar en bekymringssak hun melder på alvor. Dette gjør inntrykk på henne, og fører til mye tanker utenom jobb. «Du klarer ikke legge det fra deg alltid. Du tar det med deg hjem. Det gjør man». Det blir nok spesielt vanskelig for Solveig, da hennes største verdi i læreryrket er å se elevene, og hun selv har hatt en vanskelig barndom. Slik opplever hun at hennes dype verdier blir satt spørsmål ved, og da også kanskje seg selv som person (Kelchtermans, 2009, s. 262). Men fordi hun har så mye positiv erfaring med ledelsen fra før, gjør ikke dette til at hun mister tilliten til ledelsen.

Eivor er kontaktlærer, og sier at hun som oftest trives veldig godt.

«Men elever og klasser er jo kjempeforskjellig. Så det er noen elever og klasser jeg gleder meg til å bruke tid med, og så har jeg hatt noen iblant som jeg gruer meg til å gå inn til. Så det er jo



egentlig veldig forskjellig egentlig. Men hvis jeg gruer meg, så er det nok at det er veldig mange elever i en klasse som er veldig bråkete eller urolige. Ja. Men alle elevene sånn en- til- en trives jeg med».

Hun forteller at det sjeldent er utagerende atferd, men at det har vært litt småslåssing i klasserommet. Det hender innimellom at elevene kan komme med stygge kommentarer til henne som lærer. Hun opplever at hun står *mest* alene i forhold til utfordrende elever.

«Men så har jeg ikke så mye kontakt med ledelsen på en måte. Det skal ganske mye til før man tar kontakt med ledelsen da. Igjen, man vil jo få til jobben, og ikke være dårlig og feile og sånn»

Eivor forteller om en gang hun kom inn som nyutdannet og vikar i en klasse, hvor læreren hadde blitt sykemeldt.

«Og litt av grunnen var kanskje at det var så utfordrende klasse da. Da sa rektoren når jeg var på intervju, at jeg bare måtte si fra hvis jeg ikke håndterte de klassene. At det var bedre at jeg tok det opp litt for mye enn litt for lite. Så det var jo fint at han gjorde det. Han sa det var bedre at jeg sa ifra, enn at jeg bare skulle slite med de klassene selv. Jeg kunne få ekstra støtte hvis jeg trengte det. Jeg kunne se hvordan det gikk, om det var noe for meg. Jeg synes det var fint at han hadde sagt det. For da, hvis det ikke hadde gått fint, så hadde det vært en slags forståelse for at det er ikke så lett i alle klasser. At det er helt greit at det er utfordrende, og det er *bra* å snakke om det».

Eivor fikk ikke behov for å gå til ledelsen. Men hun synes likevel det var bra at det ble uttrykt støtte. Det kan ha gjort at det var lettere å stå i disse klassene som var utfordrende. På skolen hvor hun er nå, opplever hun at det er lettere å få støtte fra kolleger enn ledelsen, inn mot elever.

«For de er i samme situasjon selv. I hvert fall hvis de har de samme klassene, så kan man både si hva man er frustrert over, og kanskje få litt tips, og prøve å løse problemene sammen».

Vi har sett at tidsressurs er en knapphet. Det kan også føre til mindre tid til planlegging av undervisning, slik som for Eivor. Når jeg spør henne når hun får planlagt undervisningen, så svarer hun: «Hovedsakelig hjemme», sier hun mens hun ler. Hun forteller videre at tiden på skolen går til å undervise, til møter på skolen, svare på e-poster og meldinger. Forberedelsene til neste dag må hun som oftest ta på kveldene, og retting gjør hun i helgene. Hun forteller at en sjelden dag har de dager hvor de ikke har noe undervisning. «Det er veldig deilig, da kan jeg få rettet litt, og sånn». Det er vanskeligere å få gjort en vanlig dag, da det hele tiden er små ting som skulle vært gjort.

Jeg husker første året jeg var lærer, så tror jeg kanskje jeg hadde *en* helg jeg ikke jobbet. Ellers jobbet jeg som oftest fra morgen til kveld. Jeg jobbet ikke hele helgen, men jeg jobbet noe hver helg da. Jeg jobbet i ferier, og høstferie kalles for retteferie».

Skaalvik og Skaalvik (2013) trekker frem viktigheten av at lærerne får nok tid til å planlegge undervisningen. For Eivor er det ikke tilfelle. Heldigvis er hun engasjert i fagene sine, og kan

etter hvert bruke litt av erfaringen sin i undervisningen. Hun opplever også at elevene setter pris på henne som underviser, noe som er viktig for engasjementet til lærerne. Det at man har utdanning i fagene man underviser har mye å si. Skaalvik og Skaalvik (2013) fant at dersom man ikke har det, vil det gi mest negativt utslag i forhold til utmattelse, som er et av tegnene på utbrenthet. Men at det er beintøft å komme inn som nyutdannet lærer, forstår man på det Eivor sier:

«Jeg jobbet veldig mye de første årene som lærer. Jeg synes det var mye, og ble sliten. Men det var ikke så mye annet som var belastende i livet mitt. Så det gikk det *akkurat* greit».

Lærere som får tid til å forberede undervisningen, vil ha høyere mestringsfølelse. Dermed må rektor passe på at ikke annet arbeid på skolen går foran det at lærerne får til god undervisning (Skaalvik et al., 2012, s. 33). Lederne må passe på hva som skal inn i skolen, og vokte lærernes tid nøye. I tillegg må de være en støtte for sine ansatte, og tilrettelegge for at de ansatte støtter hverandre. Det kan de gjøre ved å legge til rette for gode mentorordninger, og at lærerne har nok tid utenom sine egne arbeidsoppgaver til å kunne hjelpe hverandre. Da må lederne passe på at ikke praktiske utfordringer som å ha for lite kopimaskiner, arbeidsmøter uten viktig innhold, stjeler tid fra lærerne. For liten tid er med på å stjele engasjementet fra lærerne, og tapper lærerne for energi. Det kan føre til utbrenthet om det får holde på for lenge slik (Skaalvik et al., 2012, s. 56).

Vi har også sett at lederne må tilrettelegge for at det blir satt av nok tid til felles planlegging. Da føler man seg mindre alene, og det blir ikke opp til tilfeldighetene hvor mye tid en får på trinn eller team til å planlegge. En kollektiv kultur er også å foretrekke om man er en som setter sin ære i det en oppnår i jobben (Innstrand, 2010). Samtidig må lærerne fortsatt få ta beslutninger om hvordan undervisningen skal foregå, da autonomi også er assosiert med mestringsfølelse (Skaalvik & Skaalvik, 2020), og mestringsfølelse forebygger mot utbrenthet (Skaalvik et al., 2012, s. 29).

### 7.5.3 Foreldre

Solveig opplever at det er et godt foreldresamarbeid. Det opplevde hun også på den forrige arbeidsplassen med dårlig ledelse. Jeg tenker at det kan ha noe med hennes verdier å gjøre. Elevene og foreldrene skal bli sett og ha det bra, har hun uttrykt. Solveig sier det fleste foreldrene er imøtekommende, søte og hyggelige. De kan også komme med hyggelige oppmuntringer om jobben hun utfører. En slik god foreldrerelasjon er viktig for at samarbeidet om eleven skal kunne bli best mulig (Carroll et al., 2021). I tillegg har det stor betydning hvordan andre ser en som lærer (Kelchtermans, 2009).

På forrige arbeidsplass opplevde Solveig at ledelsen var strenge på at lærerne ikke skulle ha kontakt med foreldrene utenom arbeidstid. Det opplevde hun vanskelig, da hun gjerne møtte dem på butikken i nærområdet. Hun tror restriksjonene kom av at ledelsen ikke ville at det skulle være noen forskjell mellom hvordan foreldre opplevde de ulike lærerne, og at ikke noen skulle få mer skryt enn andre. Men et godt foreldresamarbeid på forrige arbeidsplass, førte likevel til at hun ble støttekontakt for en elev hun hadde, i tillegg til lærerjobben. Dette handler nok om at Solveig investerer i at hennes profesjonelle relasjoner skal være gode. Det påvirker også Solveigs positivt i jobben (Saloviita & Pakarinen, 2021).

På nåværende arbeidsplass føler Solveig seg fri i forhold til foreldresamarbeid og ledelsen. Det setter hun pris på. Hun opplever ikke kontroll, slik hun gjorde på forrige arbeidsplass, men autonomi. Og det er bra, for lite autonomi er forbundet med utbrenthet (Maslach et al., 2001).

Men Solveig opplevde også at den gamle ledelsen gjorde et klokt grep, da hun ble kontaktet av foreldre til upassende tider. Ledelsen sendte da ut et fellesskriv, hvor de sa at de ansatte kunne kontaktes mellom 9 og 17, mandag til torsdag. Dette gjaldt for alle lærerne på skolen, slik at ikke noen opplevde det som urettferdig. Løsningen fungerte veldig fint.

På nåværende arbeidsplass opplever Solveig at de er samkjørte i hvordan de møter foreldrene: «Med et smil, ved å si ting på en hyggelig måte. Om foreldrene ikke forstår, så prøv å si det igjen». Dette er en kultur de har jobbet med å få inn i flere år. «Det er klart at du kan ikke møte alle likt, men møt med et smil og forståelse, så får du mye tilbake». Både i forhold til felles skriv til foreldre, og felles måte å møte foreldre på, viste disse ulike ledelsene hvordan de kan lede organisasjonen i samme retning, som får positive konsekvenser for alle (Fullan & Sandengen, 2014).

Berit forteller at hun opplever foreldresamarbeidet fint, men at det kan være en utfordring noen ganger, med kulturforskjeller og språkforståelse. Hun sier at man må bli kjent med hverandres måter å kommunisere på. «Det er noe med å kjenne hverandres språk, kultur og bakgrunn». Som vi har sett, så er det skolen som skal legge til rette for at det blir etablert et godt samarbeid (Imsen, 2020), og Berit viser her at hun gjør sin plikt fra skolens side, med å prøve å sette seg inn i både foreldres språk og kultur.

Berit sier videre at noen ganger kan det være krevende dersom man har elever med utfordringer. Det kan ha sammenheng med utfordringer i hjemmet deres. «Da får du en

påminnelse om at kommunikasjon handler veldig mye om felles språkforståelse, og virkelighetsforståelse. Og det er interessant å jobbe med», sier hun.

Oda sier hun hadde veldig lite med foreldre å gjøre. «Det var vel jeg som burde tatt litt mer kontakt med foreldre, men det hadde jeg ikke overskudd til». Det er forståelig med tanke på hvordan hun hadde det som nyutdannet lærer. Men hun forteller at hun hadde foreldresamtaler. «De gikk veldig fint. Men da var det mye enveiskommunikasjon. Det var veldig lite klaging fra foreldre». Hun opplevde altså foreldresamarbeidet som greit.

Men en gang ble hun advart mot en av foreldrene, av en kollega. Her fungerer kollegaen som en støtte, og det er viktig når foreldresamarbeidet kan være krevende (Skaalvik et al., 2012).

Tina forteller hun var redd for foreldresamarbeid når hun var nyutdannet.

«Og så fikk jeg jo en positiv overraskelse, at det kan være veldig kjekt. Så hadde det ikke vært for totalen av det ansvaret man har som kontaktlærer, så kunne hun godt tenkt meg å være kontaktlærer. Men det kan også være travelt å være kontaktlærer, dersom foreldrene krever mye».

Tina syns foreldresamarbeid *kan* være utfordrende, fordi hun er opptatt av at alle skal ha det bra. Da kan det være vanskelig om man må gi foreldrene vanskelige beskjeder om deres barn. «Men det spørres også hvordan det hjemmet er. Er de samarbeidsvillige, eller jobber de mot deg? Da vet du ikke helt, og da må du vekte ordene dine så voldsomt». I møte med slike foreldre har hun opplevd ledelse som er støttende.

«På en av skolene jeg jobbet, så har jeg fått lov å ha med meg avdelingsleder, der vi visste det var utfordrende foreldre. Så da tenker jeg ledelsen forstår. De har vært med på å skrive under på ting om du har bekymring eller lignende, sånn at du ikke er den eneste som har ansvar for at ting blir rapportert, for eksempel inn mot barnevern».

Slik opplevd støtte fra ledelse er veldig viktig inn mot vanskelig foreldresamarbeid, fordi «knete på tråden» med foreldrene, kan føre til utbrenthet for lærerne (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Tina har her en ledelse som er aktivt på, og som hjelper hun å finne ut av problemene hun står i med foreldrene (Skaalvik et al., 2012).

Pia forteller at hun har stor respekt for foreldrene. «Jeg anerkjenner som et utgangspunkt, at foreldre kjenner sine barn best, og etter hvert sjonglere litt, når du kjenner barnet bedre». Hun sier at noen barn kan være forskjellige hjemme og på skolen.

Hun hevder at som lærer må være villig å kunne legge seg flat om man har gjort feil, og prøve å tilrettelegge. Pia ønsker heller at foreldre skal være mer på, enn av. Foreldrene er viktige for elevene, sier hun. Det er foreldrene som har hovedansvaret for barnas oppdragelse (Imsen,

2006). Det at Pia anerkjenner foreldrene på denne måten, legger et godt grunnlag for et godt foreldresamarbeid, da respekt, forståelse og tillit er viktig for å oppnå gode relasjoner (Saloviita & Pakarinen, 2021).

Når det gjelder støtte fra ledelsen inn mot vanskelig foreldresamarbeid, så opplevde Pia at støtten var *fraværende*. Det står i kontrast til hvordan Tina opplevde ledelsen i møte med vanskelige foreldre. For Pia førte en slik manglende støtte til at hun ble sykemeldt. Dessverre er ikke Pia og Berit alene om å oppleve manglende støtte fra ledelsen. Mange lærere etterspør støtte fra lederne sine, inn mot vanskelige foreldresaker. De ønsker at lederne er på lærernes side, slik som Pia og Berit så smertelig erfarte mangel på (Carroll et al., 2021). Jeg vil igjen sitere Solveig: «Man kan stå i mye dersom man har støtte i ryggen».

For Eivor er det mindre foreldresamarbeid, da hun er kontaktlærer for eldre elever. Noen av dem er også myndige, og da kan foreldre bare kontaktes dersom elever samtykker til det (Imsen, 2006, s. 176). Men spesielt opp mot vurderinger og prøver, opplever hun ofte at foreldre kontakter henne til alle døgnets tider, for å tale elevens sak. Her kan ledelsen, slik som i Solveigs tilfelle, sette noen grenser, for å beskytte lærerne mot å være påskrudd på jobb hele tiden.

Eivor sier det er veldig få foreldre til elever på videregående som uttrykker at de setter pris på arbeidet.

«Jeg kan kanskje huske *en* forelder som har gjort det. Det er litt flere som stiller krav. Det er veldig slitsomt hvis de er sånn: «Jeg har rett til sånn og sånn, og eleven har rett på sånn og sånn. Det føles som det gir merarbeid og man blir stresset for å gjøre noe feil».

Her ser vi at kravene lærerne blir stilt fra de ulike rollesettene, påvirker negativt, slik Ballet og Kelchtermans (2008) hevder.

De fleste lærerne opplever et godt foreldresamarbeid. Det er viktig, da det har mye å si for lærernes mestringstro. I tillegg vil et dårlig foreldresamarbeid kunne føre til utbrenthet. Men det ser ut til at lærerne kan stå i mye, dersom de har en ledelse som støtter opp om dem. Derfor må ledelsen også her passe på at de ivaretar lærerne, som er de som møter foreldrene til elevene. Skolen er pålagt å være den som tar initiativ til foreldresamarbeidet. Da kan ikke ledelsen overlate dette fullt og helt til lærerne. De må sørge for at lærerne føler at de har en ledelse i ryggen, som vil støtte dem i møte med utfordrende foreldresamarbeid, slik vi så i Tina sitt tilfelle. Det kan være med å forebygge utbrenthet.

I tillegg har vi sett at lærernes investering i profesjonelle gjensidige relasjoner på skolen, teller positivt inn mot lærernes engasjement, men også i å bygge resiliens (Le Cornu, 2013). Positive relasjoner til foreldre kan dermed være med på å forebygge utbrenthet. Ledelsen må ha en felles og god måte som skolen skal møte foreldrene på, slik vi så ved Solveig sin skole: «Med et smil, ved å si ting på en hyggelig måte. Om foreldrene ikke forstår, så prøv å si det igjen».

Ved å møte foreldrene slik, og med respekt, slik som Pia så fint uttrykte, vil en kunne komme godt på vei i et vellykket foreldresamarbeid. Men noen ganger går det knute på tråden i samarbeidet med foreldrene. Da må lærerne vite at de har støtte i ryggen til å stå i det, sammen med ledelsen og kollegaer. Det vil være styrkende (Skaalvik et al., 2012, s. 148).

Nå har vi vært innom ulike relasjoner i lærernes profesjonelle liv, som er viktige. Men som vi ser i den pedagogiske credo-modellen, så står læreren i flere kontekster. Nå skal jeg gå inn på hvilken betydning privatlivet, oppvekst og bakgrunn kan ha knyttet mot utbrenthet.

## 7.6 Hvilken betydning kan privatlivet, oppvekst og bakgrunn ha knyttet mot utbrenthet?

### 7.6.1 Privatlivets kontekst

Alle informantene uttrykker at jobben tapper mye energi av dem. Solveig sier at det at hun ble utbrent gikk ut over barna. Et eksempel på det er at hun var mye sliten og lei seg i sin første jobb som lærer, hvor hun opplevde dårlig ledelse. Hun forteller at ved skifte av jobb smiler hun mer, og er oftere glad.

Berit forteller at det er noen år siden barna bodde hjemme, så da går det ikke like mye ut over barna, men at hun tar med jobben hjem.

Tina forteller det gikk veldig utover mannen når hun var utbrent, og at det gikk ut over dem som par. Men at det å få barn faktisk hjelper henne å sette grenser i forhold til hvor mye hun kan legge ned i jobben, men hun har også lært av å ha vært utbrent.

Eivor forteller at hun gjerne skulle hatt mer tid og overskudd til å treffe familie og venner. Ofte må hun bruke kveldene etter at barnet har lagt seg, til å forberede undervisning til neste dag. Eivor er aleneforelder så ettermiddagene går med til å være mamma, mens ettermiddagene før ble brukt til å planlegge undervisning.

Pia uttrykker at det skulle jo være naturlig å ha overskudd til å kunne ta en kafètur med en venninne, men at det har hun ikke. Hun sovner på sofaen når hun kommer hjem klokken halv fem. Hun blir overrasket hvis hun en dag kjenner at hun har overskudd til å gå tur.

Oda er en sosial person, og var sosial både på jobb, og med venner utenom, inntil hun ble utbrent. Hun hadde ikke tenkt å la lærerjobben stoppe henne i tidlig tyveårene fra å være sosial. Men til slutt kollapset hun da kroppen sa stopp. I ny jobb forteller hun at det er ikke noe problem å jobbe ti timer om dagen!

Vi ser at læreryrket til disse informantene påvirker langt inn i privatlivet. Her er det neppe det vi kan kalle balanse mellom arbeid og privatliv, slik som mange lærere strever med å ha og vedlikeholde (Carroll et al., 2021, s. 426). Alle har opplevd å bli sykemeldt på grunn av for høye jobb-krav og for få ressurser (på ulik måte), og flere har opplevd å være utbrent. Dermed kan en se at en belastende arbeidssituasjon har ført til utbrenthet og fravær fra jobb for disse lærerne. Thuen (2021) viser til at jobben vanligvis påvirker hjemmesituasjonen mer, enn motsatt. Det skal større omveltninger til hjemme før det smitter over på jobben. Mens det skal lite til i form av belastninger på jobben, før det virker inn på hjemmebane. Men som vi ser i Balansemodellen så er det sirkulære påvirkninger mellom familie og jobb (Thuen, 2021).

Solveig har i senere tid opplevd at sykdom i familien har ført til at hun ble sykemeldt. Men her opplever hun god støtte fra ledelsen, både i form av omsorg og praktisk støtte. Dette fører til at hun får positive følelser overfor jobben. Hun opplever også at ledelsen ber henne senke kravene hun har til seg selv i jobben. Det fører til at hun klarer det, og uttaler at hun nå har mer overskudd ved sin nåværende arbeidsplass, som igjen gjør at hun har mer å gi til dem hjemme. Dette er et eksempel på hvordan familie og jobb påvirker hverandre sirkulært (Thuen, 2021).

Eivor opplevde at ledelsen tok henne til side da de visste hun stod i utfordrende ting på hjemmebane. De ba henne å senke kravene. Det gjorde at hun som pliktoppfyllende person klarte å senke kravene litt, i en tid da hun ikke hadde like mye overskudd. Det hadde nok vært vanskeligere dersom hun ikke fikk denne oppfordringen fra ledelsen. Som vi har sett så vil en slik type ledelse, som er opptatt av å redusere arbeidsbelastningen til sine ansatte, få en positiv effekt på alle arbeidstakere. Det gjelder uavhengig av familiestruktur (Innstrand et al., 2010)

Pia opplever lite støtte fra ledelsen. Men hun opplever veldig god støtte fra mannen, i form av å være en samtalepartner, men også praktisk: Han har middag klar til henne når hun kommer hjem, og sørger for at hun får sove når hun trenger det. I tillegg oppmuntrer han henne til å få vært fysisk aktiv. Dette er med å styrke henne inn mot arbeidslivet, og det finner jeg støtte for hos Thuen (2021) som hevder at: «Familielivet og forholdene hjemme har betydning for hvordan man utfører og trives med jobben, som i neste omgang påvirker forholdene hjemme.

«Dette samspillet kan gi både gode og onde sirkler» (Thuen, 2021, s. 310). I dette tilfellet påvirker Pias hjemmeforhold henne positivt, i å kunne stå i en krevende jobbsituasjon.

Berit opplever også at mannen er støttende i forhold til jobben hun har. Han er også lærer og har nok stor forståelse for jobben til Berit, selv om han underviser eldre elever. Le Cornu (2013) fant at støtte og forståelse fra familie som også var lærere hadde stor betydning.

Solveig opplever at barna er stolte av det hun oppnår i jobben som lærer, og at hennes glede ved jobben inspirerer dem. Le Cornu (2013) fant at støtten fra familie og venner var av stor betydning, spesielt inn mot nyutdannede. Men jeg tror det gjelder også inn mot dem som har vært lærer i lang tid, slik som i Solveigs tilfelle. Le Cornu (2013) fant også at praktisk hjelp ble nevnt som en viktig støtte for de nyutdannede. Det så vi også i eksempelet med Pia, som er en erfaren lærer.

Da Oda, som var nyutdannet, ble utbrent, var det familien og foreldrene som stilte opp og gav hun den nødvendige hjelpen. De tok henne hjem til seg og måtte pleie henne i tre måneder. Jobben til Oda gikk alvorlig utover privatlivet, og det i starten av tyveårene. Man kan trygt slå fast her at utbrenthet hadde en negativ påvirkning på privatlivet, slik Maslach et al. (2001, s. 406) hevder.

Le Cornu (2013) fant at det var utfordrende hvis familien bodde langt vekk og ikke var i nærheten for å kunne støtte dem. Tina opplevde også dette, da hun og mannen bodde på ulike kanter av landet en stund på grunn av jobben hans. På denne tiden var Tina utbrent.

Etter at Tina har vært utbrent i jobben som lærer, har hun tatt mannen sin i hånden på at hun aldri skal bli kontaktlærer igjen. Men akkurat nå står hun som kontaktlærer i et vikariat. Hun og mannen er enige om at hun skal prøve det, og se hvordan det går. Her ser vi at Tina har støtte fra mannen, samtidig som han setter tydelige grenser for dem som familie, som Tina også er enig i. Men som pliktoppfyllende person, hjelper det nok henne at mannen setter foten ned, samt at hun nå er småbarnsmor og har flere å ta hensyn til.

Innstrand et al. (2010) hevder at personer som setter sin selvfølelse i hva de oppnår i jobben, har lettere for å bli utbrente. Samtlige av lærerne jeg har intervjuet viser en stor grad av pliktoppfyllende personlighet, som setter sin ære i å gjøre en godt utført jobb. Det er ikke ille i seg selv, men det kan slå tilbake på dem selv hvis selvrespekten bare er knyttet opp til jobben. Det kan føre til konflikt mellom jobb og familie, og slik konflikt kan igjen bidra til utbrenthet (Innstrand, 2010, s. 36). Flere av lærerne jeg har intervjuet har fortalt at de setter sine egne



behov til side, ved blant annet å droppe lunsjpauser, går på jobb selv om de er syke, og setter sitt sosiale liv på vent.

Innstrand (2010) mener at en måte å forebygge at personer setter sin selvfølelse i hva de oppnår i jobben, er å jobbe mot en kollektiv kultur, med felles mål. Solveigs eksempel fra sin nye skole viser dette. Der har de jobbet med en kollektiv kultur over flere år, i forhold til hvordan de møter foreldrene til elevene. Dette får positive konsekvenser for alle (Fullan & Sandengen, 2014). Det er lettere for lærerne å sette grenser for foreldresamarbeidet, når det er likt fra alle.

Eivor opplevde samlivsbrudd. Thuen (2021) hevder at separasjon kan ha innvirkning på arbeidstakere, også flere år i etterkant av separasjonen. Eivor nevnte ikke samlivsbrudd som grunnen til sykemeldingen, men jobbsituasjonen. Det kan likevel tenkes at disse tingene påvirker hverandre. Som Thuen (2021) hevder, så påvirkes hjemmesituasjon og arbeid av hverandre, de er sirkulære, slik som beskrevet i Balansemodellen (s. 311).

Men her viste ledelsen til Eivor seg fra en eksemplarisk side. Når det var nedskjæringer i bemanningen, tok de hensyn til Eivors livssituasjon, slik at hun ikke var en av de som måtte gå. I tillegg hadde hun kompetanse som de hadde behov for. Så her opplevde hun oppfylling av flere av de basale behovene: Å høre til, og opplevelse av kompetanse. Dette er nok med på å få henne til å ønske seg tilbake til arbeidsplassen sin, til tross for at det var her hun ble utbrent. Det samstemmer med hva Deci og Ryan (2011, s. 19) hevder: At dersom man får de psykologiske behovene tilfredsstilt, vil man trives, kunne utvikle seg, og kunne yte effektivt.

I forhold til fritid, så er det få som føler at de har rom for det i hverdagen. Det er synd, da det å være sosial kan fungere som en avledning fra stress i jobben (Bakker et al., 2013, s. 91). Pia forteller at hun ønsker å kunne gå oftere på kafe med venner, og savner å kunne ha overskudd til det:

«Det blir at du tar med deg en del hjem, fordi du klarer ikke legge fra deg alt. Det påvirker at det alltid er noe som skal forberedes. Det andre er at jeg er så *utslitt, sliten*, når jeg kommer hjem».

Det å være sosial er noe hun kunne fått overskudd av å gjøre. Men her blir det en negativ spiral, når jobben gjør at hun ikke får overskudd til å gjøre det som kunne vært bra for henne, og som igjen kunne påvirket positivt tilbake på jobben. Innstrand (2010) hevder at en positiv interaksjon mellom arbeid og familie, vil kunne fungere som en buffer mot utbrenthet.

Pia opplever at mannen motiverer henne til å være fysisk aktiv. Solveig forteller at hun har stor glede av å gå til og fra jobb, og uttrykker at det orker hun, selv etter mye gåing i jobben. Slik var det ikke i den gamle jobben hvor hun ble utbrent. Eivor prøver å få gått en lang tur hver dag. Dessverre kan hun ikke trene slik hun gjorde før, på grunn av at kroppen ikke tåler det etter at hun ble utbrent. Men hun vet at å være fysisk aktiv er viktig for henne. Oda har ved siden av en hektisk jobb stor glede av å trene til maraton (Nå jobber hun ikke lenger som lærer).

Bakker et al. (2013) hevder at trening er en god måte å koble av fra jobb, i tillegg til at trening virker forebyggende mot depresjon. Som vi så tidligere, så har personer som er tilbøyelig for depresjon også lettere for å bli utbrente (Maslach et al., 2001, s. 404). Trening kan derfor være en måte å forebygge mot utbrenthet på. Å koble ut fra jobben er også viktig for å få sove godt, og for å kunne hente seg inn igjen etter jobb (Bakker et al., 2013, s. 90).

Berit forteller at jobben har tidligere gått ut over søvnen hennes, men at hun er bevisst på at hun spesielt i helgene gjør ting som ikke har med jobb å gjøre:

«Det får jeg energi av. Nå gjør jeg noe jeg har lyst til å gjøre! Ja, det og det må gjøres, men nå gjør jeg noe jeg har lyst til å gjøre. Ikke noe som noen skal vurdere. Jeg trenger å gjøre andre ting enn jobb. Jeg kjenner at jobben har lenge spist på meg».

Her ser vi at Berit er bevisst på hvordan hun prioriterer tiden sin for å få overskudd. Le Cornu (2013) fant at nyutdannede lærere som følte seg bemyndiget i jobben som lærere var bevisste på å pleie sitt eget velvære. De hadde strategier hvor de jobbet mot å etablere en balanse mellom arbeid og privatliv. Berit har erfaring som lærer, og sier hun er glad hun var godt voksen da hun møtte lærerlivets krav. Berit er bevisst på at hun må pleie sitt eget privatliv også for å hente energi. I tillegg er hun bevisst på at hun vil gjøre aktiviteter som ikke skal vurderes av noen. Det er forståelig, da læreryrket er et yrke med mange eksterne forventinger, slik som Kelchtermans (2009) beskriver.

Et positivt samspill mellom familie og arbeid, vil ifølge Innstrand (2010, s. 32) føre til økt velvære, færre depresjoner, større produktivitet, samt at man vil se økt motivasjon og engasjement. Dette må være noe å etterstrebe. Men som Pia uttrykte: Hun skulle ønske hun hadde mer energi. Lærerne må selv være med å vokte grensene mellom jobb og privatliv (Ballet & Kelchtermans, 2008). Men hvis lærerne føler seg tvunget til å bruke opp all energi på jobb, er det vanskelig å snu den negative spiralen i forhold til hvordan man bruker energi. Et mål for arbeidsplassene må være at ledere legger til rette for at lærerne kan ha en balanse mellom arbeid, privatliv og familieliv (Thuen, 2021). Vi har sett at læreryrket er et yrke hvor kravene ikke stopper (Ballet & Kelchtermans, 2008). Leder må derfor være en som står i spissen og vokter

grensene, slik Brunstad (2017) hevder. Lederne må ta ansvar for hvor mye som kan legges på lærerne. Dersom arbeidsbyrden blir for stor for lærerne, vil det igjen kunne slå ut på bedriften i form av mindre velvære, mindre motivasjon og engasjement, og mer sykemeldinger. Tina fortalte om en rektor som vaktet grensene til de ansatte på en god måte. Etter mye sykemeldinger hvor de ansatte hadde måttet ta ekstra vikartimer, oppfordret han de ansatte til å gå hjem og hvile seg og være med sine familier. Han visste at lærerne er samvittighetsfulle og pliktoppfyllende, og sendte i tillegg ut en e-post hvor han sa: «Husk hva jeg sa: Gå hjem, og kom tilbake uthvilte etter jul».

Som Bakker et al. (2013, s. 103) hevder, så bør ledelsen oppmuntre ansatte til å bruke tid på fritid også. Spesielt er det viktig inn mot ansatte som bruker overdrevent mye tid på jobb. Lærere som er samvittighetsfulle og som setter sin ære i yrket sitt, er en slik arbeidsgruppe som trenger at lederen setter grenser for hvor mye tid som faktisk legges ned i jobben. Som Tina sa: «Det er noe annet at rektor sier det, enn at en kollega sier det». Som Ballet og Kelchtermans (2008) hevder, så er læreryrket en jobb hvor en aldri kan få gjort nok, og at derfor er alltid lærernes profesjonelle kompetanse på spill.

Derfor vil rektor gjøre lurt i å ha felles føringer for lærerne i forhold til hvor mye tid de faktisk bruker på jobben slik Bakker et al. (2013) hevder er viktig. Et eksempel på det kan være klare retningslinjer for når det forventes at lærere skal svare på telefoner og e-post. Lærernes privatliv må vernes. Solveig nevnte et godt eksempel på at alle foreldre fikk felles beskjed om når de kunne nå lærerne, og når de kunne forvente å få svar. Pia forteller at hun synes det oppleves urettferdig når hun setter egne grenser mellom jobb og fritid, og de andre lærerne som da ikke gjør det, oppfattes som snille. Men hun står i det, sier hun, og at det er lettere når man er fylt femti. Samtidig vil det være lurt av ledelsen å bry seg om hvordan det går på hjemmebane med sine ansatte. Det vil også kunne påvirke arbeidsinnsatsen til lærerne positivt. For å kunne involvere seg i lærernes liv en oppriktig måte, må ledelsen ha en god relasjon til sine ansatte, som er preget av tillit.

#### 7.6.2 Oppvekst og bakgrunn

Alle informantene jeg intervjuet er pliktoppfyllende lærere, og flere av dem setter sin ære i å gjøre en god jobb. Hvor kommer så dette ønske om å være pliktoppfyllende fra? Vi har sett at erfaringer og kunnskaper man tilegner seg i familien vil kunne virke positivt inn på jobb (Thuen, 2021). Men omsorgen en har fått som barn vil også prege en i forhold til hvordan en utvikler seg (Jeon et al., 2018, s. 53).

Solveig forteller om en barndom som har vært vanskelig. For henne opplevdes det som en frihet å komme ut i arbeidslivet og klare seg selv. Her fikk hun også følelse av mestring, som har vært med på å bygge hennes selvrelasjon.

Berit hadde også en vanskelig barndom, og bar med seg følelsen av å ikke være god nok på grunn av at hun ble mobbet som liten. Dette har hun båret med seg, men ved å få egne barn, har hennes forhold til andre barn blitt bedre, samt at hun har opplevd mestring som lærer. Men både Solveig og Berit tenker jeg kan ha større behov for bekreftelse via jobben, fordi de har hatt liten opplevelse av bekreftelse som liten.

Oda forteller selv at hun ikke tillater seg selv å være syk. Hun hadde selv foreldre som elsket å være lærere, og at hun så aldri dem som sliten. Dette kan ha vært med på å gjøre terskelen for å bli sykemeldt enda større for Oda. Hun sier at hun også tenker at det er en svakhet hvis hun blir skadet, selv om hun vet det er tull. Da hun jobbet som lærer, kjente hun at hun var sliten, men hun bare kjørte på, som hun sa. Berit kunne fortelle lignende holdning til seg selv: «Det er uaktuelt at sykdom skal stoppe meg i å utføre jobben min». En slik holdning vil kunne gå ut over en selv til slutt, slik som Innstrand (2010) hevder.

Tina opplever at hun har lyst å være en god lærer, en slik som hun var heldig å ha flere av, og ikke slike som gir deg en vond klump i magen. For slike lærere hadde hun også. Tina jobber også med å senke kravene for seg selv, og forteller at hun over tid har gått til psykomotorisk fysioterapeut, og at det er en kjempestor hjelp inn mot jobben som lærer, og inn mot det å være småbarnsmor.

Pia forteller at hun som ung var vant til å ta ansvar, og har jobbet siden hun var ganske ung. Hun mener det nok har påvirket hennes arbeidsmoral og pliktoppfyllende holdning.

«Jeg er oppvokst med å gjøre litt ekstra, ta ansvar, for å få ting til å gå rundt. Det preger deg som person, og blir en arbeidsmoral som du tar med deg. Det har preget meg at: «Du må gjøre en god jobb!».

Hun sier videre at det har vært vanskelig å si nei, men at hun endelig har skjönt at det går an.

Eivor forteller at hun som ung voksen i møte med arbeidslivet var pliktoppfyllende, og var mye stresset som person. Hun sier at det nok kommer fra at hun har møtt høye krav hjemmefra:

«Jeg har en pappa som har høye krav på alt mulig i oppveksten; om det er skolearbeid, husarbeid, alt man sier og gjør. Hvis det var bra nok, så ble det ikke sagt noe. Det ble alltid kommentert hvis det kunne blitt gjort bedre. Så jeg har vokst opp med veldig høye krav. Og

ikke hatt lyst til å bli tatt på noe. Jeg tror nok at det ligger litt i meg: At jeg må gjøre alt så bra som mulig».

En slik jobbytelses selvrespekt som Eivor, og flere av de andre lærerne viser, er ifølge Innstrand (2010) relatert til utbrenthet. En slik holdning gjør at en må lykkes i jobben for å føle seg verdifull. Læreryrket er et yrke med mange krav, hvor en sjelden kan få gjort nok. Om en ikke kan slå seg til ro med at ting ikke alltid blir perfekt, så kan det føre til utbrenthet. Her kan nok alle informantene lære som Pia: At det går an å si nei. Eller som Oda lærte seg å si etter hun ble utbrent: «Drit i det! Så ble det ikke perfekt denne gangen. Det går bra».

Dette var et funn som var uventet, men som kom tydelig frem av datamaterialet og teorien: Dersom lærerne setter for mye av sin selvrespekt i jobben de gjør, kan det komme til å oppstå konflikt mellom jobb og privatliv, som igjen kan føre til utbrenthet. Lærerne må hele tiden passe på at de setter grenser for seg selv, og at de jobber for å ha en balanse mellom privatliv og jobb. Men de kan ikke klare det alene, spesielt ikke dersom de er pliktoppfyllende personer som har en jobbytelses selvrespekt. Her har ledelsen en viktig rolle i å ivareta sine lærere, både indirekte og direkte:

Ledelsen må være på plass og vokte grensene til sine medarbeidere. Det kan ledelsen gjøre ved å være tydelige ledere som står i spissen, og velger vekk ting som ikke *må* pålegges lærerne. Samtidig må ledelsen ha et ekstra øye til de personene som har en jobbytelses selvrespekt. Disse kan ha godt av å bli passet ekstra godt på at de har en balanse mellom jobb og privatliv. For selv om det er bra med personer som yter ekstra på jobb, så kan det slå negativt ut dersom de glemmer å ta hensyn til egen helse og sitt privatliv. Som vi har sett så har jobb og familie sirkulær påvirkning på hverandre. Ledelsen må derfor passe på å redusere arbeidsbelastningen til lærerne, samtidig som de må bli gitt autonomi og medbestemmelse. Det vil kunne få en positiv effekt på lærerne. En god balanse mellom arbeid og familieliv vil være å foretrekke, da dette har betydning både for individ og organisasjonen (Innstrand, 2010).

## 8 Avslutning

Jeg har i denne masteroppgaven forsøkt å gi et bilde av hvordan disse modige lærerne som har stilt til intervju, opplever at man kan forebygge utbrenthet. Min problemstilling har vært:

«Hva kan bidra til å forebygge utbrenthet i læreryrket, slik lærerne ser det?»

Med utgangspunkt i de ulike faktorene i Giljes pedagogiske credo-modell har jeg forsøkt å besvare disse forskningsspørsmålene:

Hvordan kan man forstå begrepet utbrenthet?

Hvilken betydning kan selvrelasjonen ha for å forebygge utbrenthet?

Hvilken betydning kan ledelsen ha for å forebygge utbrenthet?

Hvilken betydning kan relasjoner til kollegaer, elever og foreldre ha for å forebygge utbrenthet?

Hvilken betydning kan privatlivet, oppvekst og bakgrunn ha knyttet mot utbrenthet?

Jeg vil nå prøve å komme med en oppsummering på hva jeg har kommet frem til, med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene:

### 8.1 Utbrenthet som fenomen

Læreryrket er et yrke med høy trivsel, men som jeg skrev innledningsvis, er det også et yrke hvor man lett kan brenne lyset i begge ender. Alle informantene har opplevd å bli sykemeldt på grunn av for høye krav og for få ressurser i læreryrket. Flere av informantene har vært utbrent, og flere har opplevd alle tre dimensjonene av utbrenthet: Emosjonell utmattelse, depersonalisering og følelse av utilstrekkelighet og manglende gjennomføringsevne (Maslach et al., 2001). Jeg har gått inn på hvordan dette har vist seg for de ulike lærerne. Alle informantene trivdes med å undervise. Men vi har sett at tilleggskravene som blir stilt til lærerne, og mangelen på ressurser gjør at flere av dem har blitt utbrente, flere har vurdert å slutte i yrket, og noen har gjort det.

### 8.2 Selvrelasjon

I intervjuene med lærerne ser vi at flere faktorer spiller inn i forhold til hvordan man kan forebygge utbrenthet. Men jeg synes vi har sett ledelsens rolle gå igjen som en rød tråd i det som informantene forteller. Dette var også noe jeg forventet å finne. Men det ble også tydelig, både i teori og empiri, hvordan lærernes selvrelasjon virker inn på utbrenthet. Dette var et mindre ventet funn, men som likevel stod klart frem. Alle disse lærerne er plikttoppfyllende personer, som strekker seg langt for elevene, men også for å kunne nå sine egne kriterier på hva de mener er en godt nok utført jobb. Lærere som setter sin ære og sitt selvverd i jobben de gjør, er spesielt utsatt for å bli utbrente. De har gjerne høye krav til seg selv, og det blir en ekstra belastning, når læreryrket allerede har høye krav fra flere hold. Vi har sett at lærere som er reflekterte over sin egen selvrelasjon, står sterkere, både som person og lærer, og det er med på å forebygge utbrenthet. Derfor er det viktig at lærerne reflekterer over sin egen selvrelasjon: Sine verdier, og hva de tror på, og at de ikke går på bekostning av seg selv og sitt

pedagogiske credo. Dersom en er mer bevisst på dette, vil det kunne gi økt mestringstro, som igjen er med på å forebygge utbrenthet.

### 8.3 Ledelsen

Men ledelsen spiller også en viktig rolle inn mot disse pliktoppfyllende lærerne. Det gjør ledelsen ved å være tydelig, ha en god relasjon til lærerne, ved å støtte dem, anerkjenne den jobben lærerne gjør, og ved å gi dem tilbakemelding. Dette er med på å forebygge utbrenthet. Ledelsen bør også legge til rette for en kollektiv kultur, hvor lærerne jobber sammen mot felles mål. Det vil ta vekk brodden fra pliktoppfyllende læreres strev for å nå egne mål, spesielt for de lærerne som setter sin selvrespekt i den jobben de gjør. Ved å jobbe mot felles mål må lærerne dele både seire og nederlag. Og det kan være en styrke for disse lærerne. I tillegg vil det kunne føre til tilhørighet, som er viktig for å kjenne på trivsel. Lederne bør finne en balanse mellom det at lærerne samarbeider, men at de også får autonomi i å planlegge sin hverdag som lærer. En god balanse mellom fellestid, og nok tid til å planlegge egen undervisning er viktig. Det må settes av nok tid til alle felles oppgaver som skal planlegges. Ledelsen må også bruke lærernes tid og utviklingstid på en bevisst og god måte. Alt må være for å fremme skolens egentlige mål og doble oppdrag: Danning og utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det innebærer også at en må ivareta lærerne. Ikke minst vil en bevisst prioritering av lærernes tid kunne føre til at lærerne klarer å få hodet over vann. Tid er en ressurs det er stor mangel på i læreryrket. Lederne må passe på at kravene ikke overstiger ressursene for lærerne. Ved at rektor tar kloke avgjørelser i forhold til lærernes tid, kan det føre til at lærerne får kjenne på overskudd, og slik klare å løfte blikket fra sin egen rettebunke og sine klasserom, til å se hverandre. Da kan de være en god støtte for hverandre.

### 8.4 Kollegaer

Kollegaene er, nest etter rektor, de viktigste støttepartnerne til lærerne. Som vi har sett, så kan både rektor og kollegaer være en ressurs. Ved at lærerne opplever støtte, øker deres resiliens og mestringstro, som er med på å forebygge utbrenthet. Lærerne må selv ta ansvar for sitt sosiale miljø, på og utenfor arbeidsplassen. Men rektor kan også sette rammene for et godt arbeidsmiljø: Både formelt og uformelt. Formelt i form av jobbing mot felles mål og deling av kompetanse. I tillegg kan leder tilrettelegge for gode team, og for at lærerne ikke skal oppleve at de står alene i jobben. Ved at lærerne får innsikt i hverandres jobb og klasserom, kan det bidra til at de får et større grunnlag for å gi tilbakemelding, noe som er positivt og kan forebygge utbrenthet. Uformelt kan rektor legge til rette for en kultur hvor det blir vanlig med gode møtepunkt for samvær utenom jobb. Det kan være med å styrke relasjonene. Men det er

ikke nok å sette søkelys på det sosiale utenfor jobb for å forebygge utbrenthet. Det må også investeres i en felles profesjonell kultur, som jobber mot felles mål.

### 8.5 Elever

Vi har sett at relasjonen til elevene kanskje er den viktigste i lærernes trivsel, da en god relasjon til dem er med på å øke lærernes velvære. Men relasjonen til elevene kan også bli en kilde til frustrasjon, dersom en ikke har nok ressurser i møte med elevene. Lærerne må gjøre sitt beste i å skape en god relasjon til elevene, ved å se den enkelte. Ved at lærerne investerer av seg selv i gode relasjoner med elevene, vil lærerne også få noe positivt tilbake.

Men det er lederne som rår over ressursene i skolen. Rammefaktorene må være slik at det er nok menneskelige ressurser i klasserommet til at en har mulighet til å investere i gode relasjoner til alle elevene. Da kan man ikke ha for store klasser. I tillegg er det viktig med emosjonell støtte fra ledelsen. Spesielt er det viktig med nok ressurser i klasserommet dersom det er flere elever med spesielle behov. Hvis ikke en har det, kan det føre til utbrenthet. Spesielt kan det skje dersom lærerne føler de ikke får gitt elevene den hjelpen de trenger og har rett på. Dersom lærerne møter på utagerende elevatferd er det viktig at lærerne blir støttet av et anerkjennende og positivt organisatorisk klima. Det er viktig at lærerne ikke opplever å stå alene i slike saker, slik vi har sett kan være tilfelle når lærerne kjenner på utbrenthet. Lærerne må få undervise i fag de har utdanning i og kompetanse i, for å kjenne på mestringsfølelse. I tillegg må de få nok tid til å forberede god undervisning, da motiverte elever er med på å påvirke lærernes mestringsfølelse positivt, som igjen er med å forebygge utbrenthet.

### 8.6 Foreldre

Vi har sett at en positiv relasjon til foreldrene er viktig, da det kan fremme selvtillit og mestringsfølelsen til lærerne. Ved å møte foreldrene på en positiv, anerkjennende og respektfull måte, er mye godt gjort. Men når det ikke er nok, og det blir trøbbel i foreldrerelasjonen, må ledelsen være en god støtte for lærerne. Lederne må passe på at lærerne ikke blir stående alene i vanskelige foreldresaker. Hvis ikke kan det føre til at lærerne kjenner på det motsatte av tilhørighet, og det kan føre til utbrenthet. Ledelsen må legge til rette for felles gode føringer i hvordan skape et godt foreldresamarbeid, og samtidig være den støtten i ryggen som lærerne trenger.

### 8.7 Privatlivet, oppvekst og bakgrunn

Lærerne blir påvirket av kontekstene de er omgitt av. Jobben påvirker privatlivet, og privatlivet påvirker jobben. Det er sirkulære påvirkninger. Derfor er det en fordel at leder har



gode relasjoner til sine ansatte, og at hun kan fange opp hvis det er utfordrende på hjemmebane. Slik kan leder være med å tilrettelegge for at de ansatte kan stå i jobben, på tross av om ting være vanskelig på hjemmebane. Men leder må også passe på at det er nok ressurser på jobb, slik at ikke kravene overstiger disse. Hvis ikke vil det kunne få en negativ påvirkning på hjemmene til de ansatte, som igjen kan slå tilbake på jobbutførelsen. Lærerne er hele mennesker, og som klok leder må rektor ta dette med i regnestykket, og tilrettelegge for at lærerne kan ha overskudd til å ha et liv utenom jobben også. Leder må særskilt ha øynene åpen for lærere som setter sitt selvverd i jobben de utfører, da disse kan ha en tendens til å få en ubalanse mellom jobb og privatliv, som igjen kan føre til utbrenthet. Ved å ha en kollektiv kultur, og sørge for at lærerne har nok ressurser på jobb, slik at lærerne kan ha en god balanse mellom privatliv og jobb, kan ledelsen forebygge utbrenthet. I tillegg må enhver lærer stadig passe på at det er balanse mellom jobb og privatlivet.

#### 8.8 Implikasjoner for videre forskning og praksis

Vi har sett at det er gjort lite forskning på hva inkluderende klasserom har å si for utbrenthet. Dette tror jeg vil kunne ha stor betydning av å forske mer på. Vi vet at dersom kravene overstiger ressurser over lang tid, vil det kunne føre til utbrenthet. Det ville kunne være interessant dersom man forsket på effekten av å bare sette inn ekstra lærere, slik lærerne etterspurte, der det var elever med ekstra behov eller intensivt behov for støtte. Man bør heller ikke plassere flere slike elever i klasserommet enn hva vi har sett anbefalt, uten å øke bemanningen.

I tillegg burde man forske mer på hva mindre klasser kan ha å si for å forebygge utbrenthet blant lærere, samtidig som man i disse klassene hadde nok ressurser til å ivareta alle behovene. Da tror jeg man ville få bukt med noe av lærermangelen, da flere lærere ville kunne stå i lærerjobben over tid.

Som vi har sett, så står lærere i risikoen for å bli utbrente. Jeg vil si det er for lite kunnskap blant lærere og rektorer om både hva utbrenthet er, og hva som kan føre til utbrenthet. Jeg håper at både rektorer og lærere kan dra nytte av å lese denne oppgaven, og at det kan hjelpe dem i å forebygge utbrenthet blant lærere.

## 9 Litteraturliste

- A. Dexter, C. & Wall, M. (2021). Reflective functioning and teacher burnout: the mediating role of self-efficacy. *Reflective practice*, 22(6), 753-765.  
<https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1968817>
- Ahola, K., Toppinen-Tanner, S. & Seppänen, J. (2017). Interventions to alleviate burnout symptoms and to support return to work among employees with burnout: Systematic review and meta-analysis. *Burnout research*, 4, 1-11.
- Annette du, T., Kleinjan, R. & Leoni van der, V. (2022). Organisational support and teachers' performance: The moderating role of job crafting. *SA Journal of Industrial Psychology*, 48(0), a2004. <https://doi.org/10.4102/sajip.v48i0.2004>
- Arbeidsmiljøloven. (2018). *Arbeidsmiljøloven*. Arbeids- og inkluderingsdepartementets sider. <https://www.regjeringen.no/no/tema/arbeidsliv/arbeidsmiljo-og-sikkerhet/innsikt/arbeidsmiljolooven/id447107/>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Oerlemans, W. & Sonnentag, S. (2013). Workaholism and daily recovery: A day reconstruction study of leisure activities: WORKAHOLISM AND DAILY RECOVERY. *Journal of organizational behavior*, 34(1), 87-107. <https://doi.org/10.1002/job.1796>
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2008). Workload and Willingness to Change: Disentangling the Experience of Intensification. *Journal of curriculum studies*, 40(1), 47-67.  
<https://doi.org/10.1080/00220270701516463>
- Brandmo, C. & Tiplic, D. (2021). *Nyutdannede læreres opplevelse av læreryrket*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap : mellom dyder og dødssynder*. Gyldendal akademisk.
- Brunstad, P. O. (2017). *Beslutningsvegring : et ledelsesproblem*. Gyldendal akademisk.
- Carlsten, T. C., Björnsson, J. & Throndsen, I. (2021). *TALIS 2018. Flere hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Carroll, A., Flynn, L., O'Connor, E. S., Forrest, K., Bower, J., Fynes-Clinton, S., York, A. & Ziaei, M. (2021). In their words: listening to teachers' perceptions about stress in the workplace and how to address it. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 49(4), 420-434.  
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1789914>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2011). Levels of Analysis, Regnant Causes of Behavior and Well-Being: The Role of Psychological Needs. *Psychological inquiry*, 22(1), 17-22.  
<https://doi.org/10.1080/1047840X.2011.545978>
- Demerouti, E. & Bakker, A., B. (2011). The Job Demands–Resources model: Challenges for future research. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(2), e1-e9.  
<https://doi.org/10.4102/sajip.v37i2.974>
- Education, A. a. C. E. A. (2015). The Teaching Profession in Europe Practices, Perceptions, and Policies. 135. <http://ec.europa.eu/eurydice>
- Fullan, M. & Sandengen, S. (2014). *Å dra i samme retning : et skolesystem som virker*. Kommuneforl.
- G. Vik, M. o. K., Eli Kristine. (2023). *Gjennomslag for Unios tre hovedkrav i kommuneoppjøret*. Utdanningsforbundet. Hentet 29.04 fra  
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2023/gjennomslag-for-unios-tre-hovedkrav-i-kommuneoppjoret/>
- García-Carmona, M., Marín, M. D. & Aguayo, R. (2018). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Gilje, J. (2007). "Det har skjedd noe ved skolen vår" : verdibasert lederopplæring og mentorarbeid som bidrag til skoleutvikling. I O.H. Kaldestad (Red.) *Grunnverdier og pedagogikk*. (s. [237]-257). Fagbokforl.
- Gilje, J. (2015). Kan pedagogisk credo-tenkning selvstendigjøre personen og pedagogen? I S.M.

- Reindal og H. Sæverot (Red.) *Eksistens og pedagogikk : En samtale om pedagogikkens oppgave.* (s. 23.-39), Universitetsforlaget.
- Gilje, J., Øen, Kristian. (2020). Desentralisert kompetanseutvikling. *Bedre skole*, 2/2020.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. & McKee, A. (2013). *Primal leadership : unleashing the power of emotional intelligence* (Tenth anniversary edition. utg.). Harvard Business Review Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., McKee, A. & Vallevik, K. (2002). *Positiv ledelse : den emosjonelle intelligensens makt.* Damm.
- Helgeland, G. (2018). *Opplæringslova : lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, lovkommentar* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Hetland, H. o. H., Jørn. (2021). Basale psykologiske behov i arbeidslivet: Autonomi, kompetanse og tilhørighet. I S. o. S. Einarsen, Anders (Red.), *Det gode arbeidsmiljø, Krav og utfordringer* (Bd. 3. utgave). Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2006). *Læreren verden : innføring i generell didaktikk* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Imsen, G. (2020). *Læreren verden : innføring i generell didaktikk* (6. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Innstrand, S. T. (2010). Betydningen av en god balanse mellom arbeid og familieliv. *Søkelys på arbeidslivet*, 27(1-02), 31-39. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-7989-2010-01-02-04>
- Innstrand, S. T., Langballe, E. M., Espnes, G. A., Aasland, O. G. & Falkum, E. (2010). Personal vulnerability and work-home interaction: The effect of job performance-based self-esteem on work/home conflict and facilitation. *Scand J Psychol*, 51(6), 480-487. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2010.00816.x>
- Jeon, L., Buettner, C. K. & Grant, A. A. (2018). Early Childhood Teachers' Psychological Well-Being: Exploring Potential Predictors of Depression, Stress, and Emotional Exhaustion. *Early education and development*, 29(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806>
- Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Karlson, B., Christer, Sandahl. Arbetsplatsen–fokus för interventioner vid utbrändhet. *LÆKARTIDNINGENE*, 108(36), 1696-1699.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and teaching, theory and practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk talking og vurdering* (3. utg. utg.). Fagbokforl.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and teaching, theory and practice*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Larrivee, B. (2012a). *Cultivating teacher renewal : guarding against stress and burnout.* Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Larrivee, B. (2012b). The Vital Role of Social Support for Counteracting Burnout. I. Larrivee, B. *Cultivating teacher renewal : guarding against stress and burnout.* United States: Rowman & Littlefield Education.
- Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4). <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1013933&site=ehost-live&scope=site&authtype=ip,sso&custid=ns153459>
- Mac, A. & Thorbjørnsen, K. M. (2008). *Fri oss fra dårlig ledelse.* Gyldendal arbeidsliv.
- Maslach, C. H., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Afd Sociale, g.-e. o. p. (2001). Job burnout. *Annu Rev Psychol*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Matthiesen, S. B. (2021). Nedkjørt i jobben: Om utbrenthet i dagens arbeidsliv. I S. o. S. Einarsen, Arne (Red.), *Det gode arbeidsmiljø, Krav og utfordringer* (Bd. 3. utgave). Fagbokforlaget.
- Miller, M., Keeping, D. & Due, N. M. (2001). *Fra utmattelse til hjernesnell : om utbrenthet i arbeidslivet.* Tiden.

- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- Robinson, V., Guldahl, S. V., Guldahl, T. & Mekki, O. (2018). *Færre endringer - mer utvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Roness, A. (2004). *Jobben og det gode liv*. Genesis.
- Saloviita, T. & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and teacher education*, 97, 103221.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Sandahl, C. & Karlson, B. (2011). Arbetsplatsen—fokus för interventioner vid utbrändhet. *Lakartidningen*, 108(36), 1696.
- Schaefer, L., Downey, C. A. & Clandinin, D. J. (2014). Shifting from Stories to Live by to Stories to Leave by: Early Career Teacher Attrition. *Teacher education quarterly (Claremont, Calif.)*, 41(1), 9-27.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder : planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Skjong, H. (2019). *Andelen mannlige lærere i grunnskolen synker stadig*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-grunnskole-likestilling/andelen-mannlige-laerere-i-grunnskolen-synker-stadig/170094>
- Skogstad, A. & Einarsen, S. (2021). *Det gode arbeidsmiljø : krav og utfordringer* (3. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 67, 152-160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and teaching, theory and practice*, 26(7-8), 602-616.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. & Skolen som arbeidsplass: trivsel, m. s. o. u. (2012). *Skolen som arbeidsplass : trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforl.
- Skaar, S. (2022). *Derfor streiker lærerne*. Utdanningsforbundet.  
<https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/lonnsoppgjoret/dette-gjelder-dersom-det-blir-streik/larerstreiken-2022/derfor-streiker-larerne/>
- Smith, K., Ulvik, M. & Helleve, I. (2013). *Førstereisen : lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Thuen, F. (2021). To liv på en gang - om krysspresset mellom arbeid og hjem. I S. Einarsen, og Skogstad, Anders (Red.), *Det gode arbeidsmiljø. Krav og utfordringer*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del.Prinsipper for læring, utvikling og danning* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/ik20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>

- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience : human science for an action sensitive pedagogy* (2nd. utg.). Routledge.
- WHO. (2019). *Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases*. World Health Organization. Hentet 28.05 fra <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
- Wivestad, S. (1999). Fremtidshåp og edukasjon: utfordringer til dagens pedagogikk i Comenius' Verdens labyrint og hjertans paradiset. *Norsk Lærerkademi årsskrift 2000: I di hand er mine tider* 47-63.
- Wivestad, S. (2015). Utdanningsbegrepet - i dag, i går og i morgen. I (s. [156]-174). Universitetsforl.
- Woodcock, S. & Tournaki, N. (2023). Bandura's Triadic Reciprocal Determinism model and teacher self-efficacy scales: a revisit. *Teacher development*, 27(1), 75-91.  
<https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2150285>
- Yip, B. & Rowlinson, S. (2009). Job redesign as an intervention strategy of burnout: Organizational perspective. *Journal of construction engineering and management*, 135(8), 737-745.

## 10 Vedlegg

### 10.1 Vedlegg nr. 1

# **Vil du delta i forskningsprosjektet mitt: «Hva kan bidra til å forebygge utbrenthet i læreryrket, slik lærerne ser det?»**

Hei.

Mitt navn er Marianne Hordnes, og jeg er masterstudent ved NLA Høgskolen i Sandviken.

Jeg tar for tiden master i pedagogikk, med vekt på pedagogisk ledelse.

Jeg er utdannet barnehagelærer og lærer, og har jobbet som begge deler i en god del år.

I årenes løp har jeg sett og erfart at læreryrket er et yrke med høy trivsel, men også et yrke hvor en lett kan brenne lyset i begge ender. Jeg ønsker å finne mer ut av hvordan en kan forebygge slitenhet og utbrenning i læreryrket. Jeg hadde blitt veldig takknemlig dersom du vil stille til intervju med meg angående dette temaet. Det vil være interessant å høre dine opplevelser og erfaringer – og gjerne også erfaringer andre lærere har fortalt deg om.

NLA Høgskolen i Sandviken, ved veileder Jan Gilje, er ansvarlig for prosjektet mitt.

NLA Høgskolen forholder seg til SIKT (tidligere NSD, Norsk senter for forskningsdata) sine regler for behandling av personopplysninger. Dette prosjektet har fått godkjenning av SIKT.

Jeg kommer til å ta lydopptak og notater fra intervjuet. Du vil selvsagt få full anonymitet, og ikke kunne gjenkjennes i gjengivelsen av intervjuet i masteroppgaven. I tillegg kan du når som helst be om innsyn i opplysningene om deg, og be om å få rette på disse, eller få en kopi av dem.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg. Dersom du skulle ønske å klage på behandlingen av personopplysninger, så kan du også henvende deg til Datatilsynet.

Dersom du lurer på noe kan du kontakte meg, prosjektansvarlig ved NLA Høgskolen i Sandviken, Jan Gilje, eller personvernombud ved NLA Høgskolen, Inger-Johanne Gamlem Njau. Du kan også kontakte SIKT, Du finner kontaktinformasjon til alle, nederst i skrivet.

Jeg vil behandle opplysningene dine konfidensielt og i samsvar med SIKT sine personvernregler. Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene jeg har skrevet om i dette skrivet, og som du har samtykket til. Opplysningene dine med navn og samtykke vil bli oppbevart på et annet sted enn opptaket av intervjuet ditt. Navn og samtykke vil bli trygt oppbevart, innlåst i safe, mens lydopptaket fra intervjuet vil bli anonymisert når det skrives inn på pc. Pc har kode, som bare jeg har tilgang på. Selve lydopptaket vil bli slettet så snart det er anonymisert og skrevet inn på pc. Lydopptaker vil bli levert tilbake til NLA Høgskolen i Sandviken, og de vil sørge for at lydopptaket blir destruert på riktig måte, i henhold til personvernreglene til SIKT.

Dato for prosjektslutt er 25.mai, 2023. Da slettes alle personopplysninger fra prosjektet. Dersom du tillater det, kan det være jeg vil bruke masteren til en eventuell artikkel senere. Du vil fortsatt ha full anonymitet.

Jeg er fleksibel på tid og sted for intervjuet. Hvis du ønsker det, kan jeg også komme hjem til deg, eller vi kan møtes i nærheten av der du bor.

Dersom du kunne tenke deg å si ja til dette, vil jeg være veldig takknemlig.

Intervjuet vil ta cirka en til halvannen time.

Dersom du kjenner flere som du tror kunne tenke seg å stille til et slikt intervju, må du gjerne videreformidle kontaktinformasjonen min.

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA, Høgskolen i Sandviken, har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

Veileder: Jan Gilje,

Tlf: 55 54 07 55

Mail: [Jan.Gilje@nla.no](mailto:Jan.Gilje@nla.no)

Vårt personvernombud: Inger-Johanne Gamlem Njau,

Tlf: 55 54 07 49

Mail: [personvernombud@nla.no](mailto:personvernombud@nla.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)

Tlf: 73 98 40 40.

Mvh Marianne Hordnes, masterstudent.

Tlf: 97518213

Mail: [mariannehordnes@hotmail.com](mailto:mariannehordnes@hotmail.com)

10.2 Vedlegg nr. 2

## **Samtykkeerklæring**



Jeg har lest og forstått informasjonen om prosjektet:

**«Hva kan bidra til å forebygge utbrenthet i læreryrket,**

**slik lærerne ser det?»**

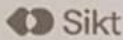
Jeg samtykker til å delta i intervju, og gir samtykke til behandling av mine personopplysninger, slik det står beskrevet i informasjonsskrivet.

Jeg samtykker til å delta i intervju, og i en eventuell artikkel, og gir samtykke til behandling av mine personopplysninger, slik det står beskrevet i informasjonsskrivet.

Underskrift: \_\_\_\_\_

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 10.3 Vedlegg nr. 3

 Sikt

Meldeskjema / [Master i pedagogikk med vekt på ledelse](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 904430	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 23.02.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjektittel**  
Master i pedagogikk, med vekt på ledelse.

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
NLA Høgskolen AS

**Prosjektansvarlig**  
Jan Gilje


**Student**  
Marianne Hordnes

**Prosjektperiode**  
03.12.2021 - 25.05.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige  
Særlige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

[Meldeskjema](#) 

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN  
Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

**TYPE PERSONOPPLYSNINGER**  
Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger.

**TAUSHETSPLIKT**  
Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever eller andre. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**  
Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**  
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

#### 10.4 Vedlegg nr. 4

### INTERVJUGUIDE MASTER

I denne masteroppgaven har jeg valgt å skrive om hvordan man kan tilrettelegge for å forebygge utbrenthet blant lærere.

Forskningsspørsmålet mitt er: «Hva kan bidra til å forebygge utbrenthet i læreryrket, slik lærerne ser det?»

Underspørsmålene i masteren min vil være

- *Hvordan kan man forstå begrepet utbrenthet?*
- *Hvilken betydning har selvrelasjonen for å forebygge utbrenthet?*
- *Hvilken betydning har ledelsen for å forebygge utbrenthet?*
- *Hvilken betydning har relasjoner til kollegaer, elever og foreldre for å forebygge utbrenthet?*
- *Hvilken betydning kan privatlivet, oppvekst og bakgrunn ha hatt for å forebygge utbrenthet?*

Jeg vil prøve å stille relevante spørsmål innenfor denne problemstillingen, og underspørsmålene. Jeg kommer til å ha hovedkategorier, som tar utgangspunkt i de ovenfornevnte spørsmålene, og faktorer og kontekster fra «Den pedagogiske credo-modellen» (Gilje, 2015). Jeg bestemmer rekkefølgen underveis, og det er ikke sikkert at jeg stiller alle spørsmålene jeg har skrevet opp. Det blir et delvis strukturert intervju, med mål om å få tak i lærernes subjektive opplevelse av temaet.

Tema	Spørsmål
<b>Bakgrunn</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hva fikk deg til å velge læreryrket?</li><li>• Hvor lenge har du vært lærer?</li><li>• Hvor har du hovedsakelig jobbet: Barneskole, ungdomsskole, videregående?</li><li>• Har du vært kontaktlærer eller timelærer? Har det vært et bevisst valg? Hvorfor valgte du som dette?</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Har du jobbet på flere skoler?</li> <li>• Hvor mange år er du? (Alder mellom 20-30, 30-50, 50-70 år, for å ikke kjenne igjen informanten) (Eventuelt, hvor lenge har du jobbet som lærer?)</li> <li>• Hvordan trives du som lærer?</li> </ul>
<p><b>Fenomenet utbrenthet</b>  <b>Emosjonell utmattelse,</b>  <b>Depersonalisering</b>  (kynisme, man tar avstand for å beskytte seg selv), og  <b>følelse av ineffektivitet og manglende prestasjon</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Har du noen gang kjent på fysisk og emosjonell utmattelse knyttet til lærerjobben? Kan du utdype?</li> <li>• Har du noen gang kjent på kynisme (at du tar avstand) mot dem man skal forholde seg til i jobben, som elever og foreldre? Kan du utdype?</li> <li>• Har du noen ganger kjent på en følelse av ineffektivitet og manglende prestasjon knyttet til lærerjobben? Kan du utdype?</li> <li>• Har du kjent på hode-, nakke- og ryggmerter (eventuelt andre kroppslige plager) i forbindelse med jobben? (Somatiske plager etter belastninger over tid).</li> <li>• Har du noen gang vurdert å slutte i lærerjobben? Hva har gjort at du har vurdert å slutte/bli værende?</li> <li>• Er det noen grep du skulle ønske skolen gjorde for å forebygge utbrenthet?</li> </ul>
<p><b>Ledelse</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilken påvirkning har rektor og ledelsen for din trivsel og bestemmelse om å bli i yrket og på arbeidsplassen/å forlate yrket?</li> <li>• Har du opplevd støtte/manglende støtte fra ledelsen? Kan du nevne eksempel, og hvordan det opplevdes?</li> <li>• Opplever du tilbakemelding/manglende tilbakemelding fra ledelsen? Hvordan?</li> <li>• Er det noen konkrete grep ledelse har gjort for å bedre arbeidssituasjonen din eller andres, som du vet om?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• På hvilken måte ivaretar og fremmer ledelsen de ansattes fysiske, sosiale og emosjonelle behov?</li> <li>• Føler du at det er rom for å ta opp personlige ting på hjemmebane med rektor? Hvorfor, hvorfor ikke?</li> <li>• Dersom du har vært sykemeldt, hvordan har du opplevd ledelsen? Hvordan tror du de ansatte opplever dette?</li> <li>• Hvilke grep blir iverksatt når du eller andre som har vært sykmeldte komme tilbake til jobb? Individuelle og organisatoriske?</li> </ul>
<b>Kolleger</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Blir det lagt til rette for å samarbeide og å være sosial på jobb? På hvilken måte?</li> <li>• Er du sosial med kollegaene dine på fritiden?</li> <li>• Kan du nevne noen eksempel på at kolleger/samarbeid med kolleger har bidratt til følelse av mestring og trivsel på jobben?</li> <li>• Hvordan opplever du støtte fra kollegaer?</li> <li>• Dersom du har vært sykemeldt, hvordan har du opplevd kolleger?</li> <li>• Hvordan opplever du støtte fra kollegaer inn mot ledelsen?</li> <li>• Hvordan opplever du støtte fra ledelsen inn mot kollegaer?</li> <li>• Opplever du rettferdig / urettferdig behandling av deg og dine kolleger av ledelsen? Kan du utdype?</li> </ul>
<b>Elever</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan opplever du møtet med elevene?</li> <li>• Opplever du at elevene setter pris på jobben du gjør? Hvordan? Er de engasjerte?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan opplever du støtte fra rektor og ledelse i møte med utfordrende elever?</li> <li>• Hvordan opplever du støtte fra kolleger i møte med utfordrende elever?</li> <li>• Har du opplevd vold i skolen?</li> <li>• Hvordan opplevde du støtte fra ledelsen?</li> <li>• Hvordan opplevde du støtte fra kolleger?</li> </ul>
<b>Foreldre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan opplever du foreldresamarbeidet?</li> <li>• Hvordan opplever du at foreldrene engasjerer seg i skolen?</li> <li>• Opplever du at foreldrene setter pris på jobben du gjør? Hvordan?</li> <li>• Hvordan opplever du støtte fra rektor og ledelse i møte med utfordrende foreldre?</li> <li>• Hvordan opplever du støtte fra kolleger i møte med utfordrende foreldre?</li> </ul>
<b>Læreryrkets kontekst</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opplever du at arbeidsmengden og jobbkravene er overkommelig? Kan du utdype?</li> <li>• Hvordan opplever du arbeidstiden er, bunden og ubunden?</li> <li>• Hvordan opplever du muligheten for variasjon i arbeidshverdagen?</li> <li>• Hvordan opplever du å jobbe i henhold til læreplanen?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan opplever du mulighetene for å videreutvikle deg som lærer?</li> <li>• Hvordan opplever du å ha kontroll over egen arbeidshverdag? (autonomi/jobbkontroll) Frihet til å velge undervisningsmåter?</li> <li>• Opplever du tidspress på jobb? Hvordan?</li> <li>• Opplever du at jobben engasjerer deg? På hvilken måte?</li> <li>• Opplever du at samfunnet anerkjenner jobben som lærer? På hvilken måte?</li> <li>• Hvordan synes du politikene påvirker din hverdag som lærer?</li> <li>• Hvordan syns du leder velger hva som skal «inn» og hvordan han/hun velger hva som skal «ut», for å ivareta sine ansatte? Hvordan påvirker dette jobben din som lærer`?</li> </ul>
<b>Privatlivets kontekst</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan påvirker jobben hjemmesituasjonen?</li> <li>• Opplever du støtte fra ledelsen i forhold til hjemmesituasjon? Hvordan?</li> <li>• Hvordan påvirker hjemmesituasjonen jobben?</li> <li>• Opplever du støtte på hjemmefronten i forhold til jobben? Hvordan?</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opplever du at du har energi til familie og fritid etter jobben? (Work/life-balance). Har det alltid vært slik?</li> </ul>
<b>Oppvekstmiljøets kontekst</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan vil du si at du møtte arbeidslivet som ung voksen? (Frisk, pliktoppfyllende, usikker).</li> <li>• Vil du si at barndommen/oppveksten har preget valget om å bli lærer? Hvordan?</li> <li>• Vil du si at barndommen/oppveksten har preget hvordan du møter arbeidslivets krav?</li> </ul>
<b>Elev og student-kontekst</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vil du si at skolegang har preget valget om å bli lærer? Hvordan?</li> </ul>
<b>Selvrelasjon</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klarer du å være fornøyd selv med jobben du gjør? Hvorfor/hvorfor ikke?</li> <li>• Setter du deg høye mål?</li> <li>• Opplever du at du har mestringstro (self-efficacy) i jobben du gjør? Har det forandret seg? Hvordan?</li> <li>• Hvordan motiverer jobben deg?</li> <li>• Hvordan motiverer du deg for jobben?</li> <li>• Hvordan legger du opp fritid for å få overskudd til jobb, og omvendt?</li> <li>• Er du fysisk aktiv? Hvordan?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan prioriterer du søvn?</li> <li>• Det viser seg at det gir best resultat å både jobbe med det organisatoriske og seg selv, for å kunne forebygge utbrenthet. Hvordan tenker du at du kan møte jobbhverdagen for å forebygge utbrenthet selv?</li> <li>• Hva er det viktigste for deg i lærerjobben?</li> <li>• Opplever du at verdiene dine samsvarer med skolen sine verdier?</li> <li>• Opplever du at du får selvtillit/selvfølelse fra andre steder enn jobben?</li> <li>• Tenker du at læreryrket er noe du vil stå i hele din yrkeskarriere? Hvorfor/Hvorfor ikke?</li> <li>• Hvordan ville et drømmescenario som lærer se ut, i forhold til å stå i jobben livet ut?</li> </ul>
<p><b>Annet</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva vil du si til de nyutdannede lærerne/ de som holder på å utdanne seg? (To - tre setninger).</li> <li>• Er det noe du vil legge til i forhold til det som er blitt sagt?</li> </ul>