

Södertörns högskola | Institutionen för Samhällsvetenskapliga studier

Kandidatuppsats 15 hp | Sociologi | Höstterminen 2014

Hur mår våra lärare?

– tio gymnasielärares röster om deras upplevda
arbetssituation

Av: Rebecca Lundqvist och Anna Nystad

Handledare: Sara Ferlander

Abstract

Our purpose with this qualitative study is to investigate how teachers experience their work situation, using Karasek and Theorell's demand-, control- and support model. The study is based upon ten semi-structured interviews with gymnasium teachers. The interviews were transcribed and coded with three different themes; *demand*, *control* and *support*. We analyzed the results with Karasek and Theorell's mentioned model. The results shows that all three dimensions – demand, control and support – seem important for teachers' experienced work situation. Though we found that social support seems to be more important than the degree of control, which is the most important dimension according to Karasek and Theorell's model, as well as according to previous research within the area of psychosocial disorder. Further, we reached the conclusion that a high level of control does not always have to be favorable, as it might cause more stress for the employees.

Keywords: Teachers, work situation, Karasek & Theorell, demand, control and support.

Sammanfattning

Denna kvalitativa studie syftar till att undersöka hur lärare på en utvald gymnasieskola upplever sin arbetssituation, utifrån Karaseks och Theorells krav-, kontroll och stödmodell. Vi önskar få en djupare förståelse för hur lärares välmående påverkas av krav, kontroll och stöd i arbetet. Vi genomförde tio semistrukturerade telefonintervjuer med gymnasielärare på den utvalda skolan. Intervjumaterialet transkriberades och kodades därefter utifrån tre olika teman; *krav*, *kontroll* samt *stöd*. Analysen gjordes utifrån Karaseks och Theorells ovan nämnda modell. Resultatet visar att samtliga dimensioner tycks ha en stor betydelse för hur lärare upplever sin arbetssituation. Vi fann att den dimension som verkar vara mest betydelsefull för lärares upplevda arbetssituation är det sociala stödet, och således inte i första hand egenkontroll, som framgår av Karaseks och Theorells modell samt i tidigare forskning. Studien visar vidare att hög egenkontroll inte per automatik behöver vara någonting positivt, som det framstår vid studerande av Karaseks och Theorells modell.

Nyckelord: Lärare, arbetssituation, Karasek & Theorell, krav, kontroll och socialt stöd.

Populärvetenskaplig sammanfattning

I denna kvalitativa studie vill vi undersöka hur lärare upplever sin arbetssituation utifrån Karaseks och Theorells krav-, kontroll- och stödmodell, vilken är en vanlig förklaringsmodell inom ämnesområden som rör anställdas psykiska hälsa. Studien bygger på tio telefonintervjuer med gymnasielärare på en utvald skola i Mellansverige. Vårt resultat visar att både krav, kontroll och socialt stöd påverkar lärarens upplevda arbetssituation. Den komponent som verkar vara mest betydelsefull i fallet med lärare är emellertid socialt stöd, som påverkar hur läraren kan hantera kraven i arbetet. Hög egenkontroll framstår i tidigare forskning samt i Karaseks och Theorells modell som någonting enbart positivt, vilket inte är fallet i vår studie, där hög egenkontroll i vissa fall kan vara negativt i form av ökad stress och sämre välmående.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
1.2 Avgränsningar.....	2
2. Teoretiska utgångspunkter	2
2.1 Begreppsförklaringar.....	2
– Krav och kontroll.....	3
– Socialt stöd.....	3
2.2 Krav- och kontrollmodellen.....	3
2.3 Krav-, kontroll- och stödmodellen.....	5
3. Tidigare forskning	7
3.1 1990-talets reformer.....	8
3.2 Omorganiseringar.....	10
3.3 Organisatoriska orsaksfaktorer.....	10
– Krav.....	10
– Kontroll.....	11
– Socialt stöd.....	12
4. Metod	13
4.1 Val av metod.....	14
4.2 Urval.....	15
4.3 Genomförande.....	15
4.4 Etiska aspekter.....	17
– Informationskravet.....	17
– Samtyckeskravet.....	17
– Konfidentialitetskravet.....	17
– Nyttjandekravet.....	18
4.5 Trovärdighet.....	18
5. Resultat och analys	18
5.1 Krav.....	19
– Arbetsuppgifter.....	19
– Tidsbrist.....	19
– Kontakt med elever.....	21
– Den enskilde lärarens ansvar.....	22
– Arbetsbelastningens koppling till erfarenhet.....	23
– Kraven följer med hem.....	24
5.2 Kontroll.....	24
– Positiva effekter av stor egenkontroll.....	25
– Negativa effekter av stor egenkontroll.....	25

5.3 Socialt stöd.....	27
– Kollegialt stöd.....	27
– Kontakt med eleverna.....	29
– Gehör från ledningen.....	29
– Teknisk hjälp.....	30
6. Diskussion.....	32
6.1 Betydelsen av krav, kontroll och stöd.....	32
6.2 Placeringar av lärare i krav-, kontroll- och stödmodellen.....	34
7. Förslag på vidare forskning.....	35
8. Referenser.....	36
Bilaga 1.....	38

Tack till

Vi vill tacka våra tio informanter för att ni ville medverka i vår studie – utan ert bidrag hade denna uppsats inte varit möjlig. Vi vill även tacka vår handledare Sara Ferlander för ditt stora engagemang, stöd och din vägledning genom hela uppsatsskrivandet.

1. Inledning

Under första halvan av 1900-talet var psykosociala arbetsrisker såsom större psykosociala krav, större social isolation samt förlust av kontroll inte lika viktiga för de anställda som en höjd lön och mindre fysiska belastningar. På 1990-talet började dock de psykosociala och sociala faktorerna vara minst lika betydelsefulla som de rent fysiska (Karasek & Theorell 1990). Theorell (2003) menar att de psykiska kraven ökade i övergången från 1980-talet till 1990-talet, och i slutet av 1990-talet upplevde allt fler anställda att deras egen kontroll över arbetssituationen minskat kraftigt. In på 2000-talet hade andelen långtidssjukskrivningar ökat markant, och det var psykisk ohälsa som var den största orsaken till denna ökning (Backman 2006). Det är inte svårt att förstå varför detta ämne är både viktigt och intressant att forska i. Ohälsa bland anställda är inte bara problematiskt och skadligt för de individer som drabbas, utan även för företaget, då ohälsa bland de anställda medför stora kostnader för företaget i fråga (Mattson 2013).

Theorell och Karasek (2013) skriver i en artikel i *Svenska Dagbladet* att möjligheten att påverka arbetet minskar samtidigt som kraven ökar, och att de som är mest utsatta är kvinnor som arbetar inom vård- och skolverksamhet. Arbetsmiljöverket visar i en ny rapport att lärare är mer stressade, och besväras av andra psykiska påfrestningar i större utsträckning än övriga yrkesgrupper (Arbetsmiljöverket 2014, se Thoren 2014b). Lars Hjalmarsson, vd för Sveriges Företagshälsor, menar att många lärare anser att möjligheterna att påverka sina egna arbetsuppgifter är små, att det vid stor arbetsbelastning är svårt att få stöd samt att de känner sig stressade (Thorén 2014a). Enligt Månsson m.fl. (2004) tillhör gymnasielärare, oavsett kön, ett av de fem yrken med högst andel anställda som arbetar under höga krav, med liten egenkontroll och där möjligheter till stöd från arbetskamrater och ledning saknas. Eftersom mycket tyder på att lärare löper stor risk att drabbas av psykisk ohälsa, finner vi det intressant att närmare studera lärares upplevda arbetssituation.

En teori som väldigt ofta återkommer i forskning kring anställdas psykosociala hälsa är Robert A Karaseks och Töres Thorells (1990) krav-, kontroll- och stödmodell (se modell i avsnittet om teoretiska utgångspunkter s. 6). Denna modell beskriver olika typer av psykosociala arbetsupplevelser som genereras genom å ena sidan interaktion mellan höga eller låga krav i arbetet och graden av handlingsfrihet (kontroll), å andra sidan genom

interaktionen mellan graden av handlingsfrihet och socialt stöd. Modellen beskriver vidare hur olika kombinationer och grader av krav, kontroll och socialt stöd kan förklara graden av negativ stress som den anställde erfar (Karasek & Theorell 1990). På grund av teorins stora utsträckning och giltighet är det enligt vår mening intressant att undersöka lärares upplevda arbetssituation utifrån just denna modell.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka hur lärare upplever sin arbetssituation, utifrån Karaseks och Theorells (1990) krav-, kontroll och stödmodell. Vi önskar därmed även att få en djupare förståelse för hur lärares välmående påverkas av krav, kontroll och stöd i arbetet. Vår frågeställning lyder:

- ❖ Vilken betydelse har de olika komponenterna krav, kontroll och stöd för lärares upplevda arbetssituation?

1.2 Avgränsning

På grund av tidsramen för denna uppsats, samt för att förhindra att uppsatsen blir alltför spretig, har vi valt att studera endast en gymnasieskola. Närmare bestämt studerar vi tio lärare på denna gymnasieskola. Det finns en mängd olika faktorer som påverkar hur lärare upplever sin arbetssituation. I vår undersökning av de intervjuade lärarnas upplevda arbetssituation har vi därför valt att avgränsa oss till att fokusera på vilken påverkan komponenterna krav, kontroll och stöd har.

2. Teoretiska utgångspunkter

2.1 Begreppsförklaringar

Nedan följer begreppsförklaringar av de olika komponenterna krav, kontroll och stöd som Karaseks och Theorells (1990) modell består av.

Krav och kontroll

Vi anser att tydliga och enkla förklaringar och exempel på dimensionerna krav och kontroll i arbetslivet saknas i Karaseks och Theorells (1990) studie, varför vi valt att komplettera med några beskrivningar av dessa från andra källor. Jürisoo (2001) använder inte orden krav och kontroll, utan arbetsbelastning och egenkontroll, men de beskriver ändå samma företeelser i arbetet. Med arbetsbelastning menar Jürisoo (2001) bland annat arbetsmängd, arbetstakt, samt arbetstidens omfattning. Arbetsmiljöverkets exempel på krav som kan ge upphov till stress är bland annat oklara förväntningar på arbetsinsatser samt krav som skapas av svåransända IT-system. Egenkontroll innebär enligt Jürisoo (2001) möjligheten att på detaljnivå lägga upp och bestämma över det egna arbetet. Han ger även exempel på när denna egenkontroll begränsas: när det förekommer mastiga administrativa regelverk, om man har en mycket auktoritär chef, situationstyrning, grupstryck eller vid styrning från tekniska produktionsprocesser.

Socialt stöd

Socialt stöd refererar till den grad av nyttig social interaktion som finns tillgänglig på arbetsplatsen, både mellan de anställda och mellan anställda och ledningen (Karasek & Theorell 1990). Vi anser, även vad gäller socialt stöd som är den adderade dimensionen i Karaseks och Theorells (1990) krav- och kontrollmodell att det kan vara bra att få en lite bättre förståelse för och exempel på vilka former socialt stöd kan anta. Jürisoo (2001) talar om fyra förhållanden:

- Emotionellt stöd – känslan av att inte vara ensam och att någon bryr sig om en.
- Praktiskt stöd – kan handla om till exempel hjälp med tekniska svårigheter.
- Informativt stöd – att få förslag och råd från andra människor.
- Värderande stöd – kan handla om att få feedback på sitt arbete eller hjälp med att bedöma olika situationer.

2.2 Krav-kontrollmodellen

Krav- och kontrollmodellen som redovisas i boken *Healthy work – stress, productivity, and the reconstruction of working life* av Karasek och Theorell (1990) är utvecklad av den förstnämnde och beskriver olika typer av psykosociala arbetsupplevelser, nämligen de som genereras genom interaktionen mellan höga eller låga krav i arbetet och graden av

handlingsfrihet (kontroll). Dessa två dimensioner skapar tillsammans fyra olika typer av jobb: *jobb med hög anspänning*, *aktiva jobb*, *avspända jobb* och *passiva jobb*.

Figur 1.
Krav- kontrollmodellen

		Krav	
		Låg	Hög
Kontroll	Hög	Avspända jobb	Aktiva jobb
	Låg	Passiva jobb	Jobb med hög anspänning

Jobb med hög anspänning karaktäriseras av att de psykologiska kraven på den anställde är höga samtidigt som dennes handlingsutrymme är mycket begränsat, det vill säga att den anställdes kontroll över arbetet är låg. Det är också denna typ, av de fyra olika jobbtyperna, som enligt Karasek och Theorell (1990) skapar störst stress och psykologisk belastning för individen, vilket kan resultera i bland annat utmattning, ångest/oro, depression och allmän psykisk ohälsa. En person som befinner sig i en stressad situation utan möjlighet till kontroll över den, kommer med stor sannolikhet att drabbas av negativa psykologiska effekter. Detta belastningsfenomen återfinns, om än i mindre tydliga former, i många arbeten idag. Ett klassiskt exempel är det så kallade löpande bandet arbetet. Här finns stora krav på att exempelvis hålla en viss hastighet samtidigt som arbetstagarnas egen kontroll över situationen är ytterst begränsad (Karasek & Theorell 1990).

Kännetecknen för *aktiva jobb* är att kraven, liksom i föregående jobbkategori är höga, men här är även den egna kontrollen över arbetet hög. Forskning i både USA och Sverige visar att personer tillhörande denna kategori av jobb visar sig vara mest aktiva i fritidsaktiviteter, trots ett ofta tungt och krävande arbete (Karasek 1976; 1978; Goiten & Seashore 1980, se Karasek

& Theorell 1990, 35). Det är dessa aktiva jobb som enligt Karasek och Theorell (1990) bidrar till lärande och växande, vilket i sin tur bidrar till ökad produktivitet. På grund av den höga graden av kontroll kan personer med aktiva jobb själva testa vilka metoder och handlingsätt som är mest effektiva för att hantera arbetets olika problem och utmaningar. Exempel på aktiva jobb är bland annat kirurger, bergsklättrare, lärare och professionella basketbollspelare (Branch 1970; Csikszentmihalyi 1975, se Karasek & Theorell 1990).

Jämfört med den föregående typen av arbete präglas *avspända jobb*, som namnet också avslöjar, av avspänning. Kraven är låga och graden av kontroll är hög. Forskning visar att personer med denna typ av jobb är både gladare och sundare än genomsnittet, vilket delvis kan förklaras av att individen har möjlighet att bemöta problem och utmaningar i arbetslivet på bästa möjliga sätt. Exempel på avspända jobb är bland annat förmän och naturvetare (Karasek & Theorell 1990).

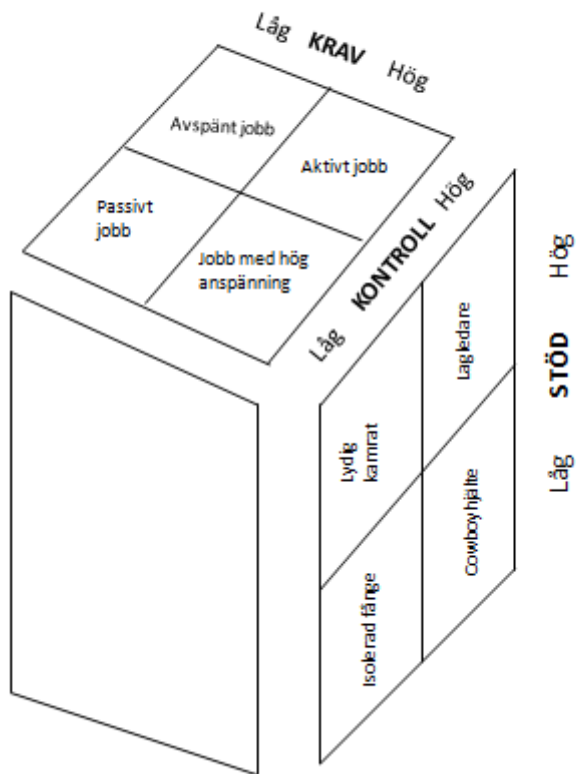
Passiva jobb kännetecknas av både låga krav och låg grad av kontroll. Det finns en risk att inlärd färdigheter och förmågor hos personer med passiva jobb, på grund av jobbet börjar förtvina. Karasek och Theorell (1990) förutspår att detta i sin tur kan leda till att dessa personer engagerar sig mindre i fritidssysslor och politisk aktivitet utanför jobbet. Liksom produktiviteten ökar för personer med aktiva jobb, då de får möjlighet att testa sig fram till den bästa strategin för att hantera ett visst problem, kommer produktiviteten att minska hos personer med passiva jobb, där det råder brist på utmaningar samtidigt som det egna handlingsutrymmet och möjligheten att testa deras egna idéer är kraftigt begränsade. Hand i hand med produktiviteten sjunker även motivationen hos personer med passiva jobb. Exempel på passiva jobb är vaktmästare, fastighetsskötare och dörrvakter (ibid.).

2.3 Krav-, kontroll- och stödmodellen

Karasek och Theorell (1990) utökar den tvådimensionella krav- och kontrollmodellen till en tredimensionell modell genom att addera dimensionen socialt stöd (se figur 2). Socialt stöd kan dämpa de ohälsosamma effekter som psykologisk stress i arbetet skapar. Social kontakt påverkar också de grundläggande biologiska processerna som är betydelsefulla för att bevara den långsiktiga hälsan samt för anskaffandet av ny kunskap. Den anställdes produktivitet påverkas också av graden av socialt stöd. Karasek och Theorell (1990) menar att krav- och kontrollmodellens giltighet har stärkts genom adderingen av dimensionen socialt stöd, då de

kan se kopplingar till arbetsrelaterad stress (krav/kontroll) inom varje nivå av socialt stöd. De två dimensionerna grad av handlingsfrihet (kontroll) och socialt stöd bildar tillsammans fyra olika kategorier: *lagledare*, *cowboyhjälte*, *isolerad fånge* och *lydig kamrat*.

Figur 2.
Krav-, kontroll- och stödmodellen



De som tillhör kategorin *lagledare* kännetecknas av att i sitt arbete ha en hög grad av både kontroll och socialt stöd. Dessa behöver inte nödvändigtvis vara lagledare i ordets bemärkelse, det som är gemensamt för dem är att de har kraften och möjligheten att påverka i kollektiva beslut. Exempel på yrken som passar in i denna kategori är forskare, lärare, terapeuter och chefer. Den yrkesmässiga sammanhållningen är inte sällan stark inom dessa professioner, på grund av exempelvis engagemang i samhällspolitiska aktiviteter och fortlöpande gemensam utbildning (ibid.).

Cowboyhjältarna kännetecknas av att de, liksom lagledarna, har en hög grad av kontroll. Dock skiljer sig dessa kategorier åt när det kommer till socialt stöd – cowboyhjältarnas grad

av socialt stöd är låg. Det finns inte så många yrken inom denna kategori, men några exempel är arkitekter, advokater, ingenjörer, konstnärer och professorer (ibid.).

Individer tillhörande kategorin *isolerad fånge* har en låg grad av både kontroll och socialt stöd. Som namnet påvisar är det inte den bästa yrkeskategorin att tillhöra utifrån ett hälsoperspektiv. Exempel på yrken som hamnar inom denna är montörer, mekaniker och telefonister, och det är dessa som bäst representerar de så kallade löpande bandarbetarna. Karasek och Theorell (1990) menar att oavsett hur mycket pengar de som arbetar inom dessa typer av arbeten tjänar så är den psykosociala karaktären av arbetet högst oönskad. De menar vidare att det finns bevis som stödjer det faktum att vi människor med våra psykologiska förmågor inte är anpassade efter att arbeta inom dessa yrken (ibid.).

Den sista kategorin är *den lydiga kamraten*, som kännetecknas av låg grad av kontroll men hög grad av socialt stöd – motsatsen till cowboyhjälten. Yrkena inom denna kategori beskrivs som lågstatusarbeten inom servicesektorn. Exempel på dessa yrken är: järnvägsväxlare, lagerarbetare, brevbärare samt personer som arbetar med leverans (Karasek & Theorell 1990).

Sammanfattningsvis kan sägas att lärare, enligt denna modell som konstruerades på 1990-talet, tillhör jobbkategorin *aktiva jobb* samt att de klassas som *lagledare* (Karasek & Theorell 1990). De har alltså enligt denna kategorisering höga krav, hög grad av kontroll och hög grad av socialt stöd.

3. Tidigare forskning

Med avsikt att försöka få en djupare förståelse för gymnasielärares upplevda arbetssituation kommer under detta avsnitt adekvata faktorer kopplade till skolvärlden att redovisas.

Inledningsvis kommer 1990-talets reformer och omorganiseringar att lyftas. Reformerna och de ständiga omorganiseringarna kan ha utgjort ett underlag för de mekanismer som bidragit till den försämrade arbetssituationen för lärare (Månsson 2004), varför dessa är viktiga att redogöra för. Vidare kommer orsaksfaktorer såsom krav, kontroll och socialt stöd att lyftas. Dessa är de tre stora elementen i Karaseks och Theorells (1990) modell och det är utifrån denna modell som studien försöker nå en ökad förståelse för lärares upplevda arbetssituation.

3.1 1990-talets reformer

Den samhällspolitiska viljan under 1990-talet var att få fler ungdomar från den obligatoriska grundskolan att påbörja en frivillig gymnasieutbildning. Den politiska önskan var att anpassa utbildningarna efter arbetslivets behov. Ungdomar skulle därmed få bättre förutsättningar att kunna möta arbetslivets ökade krav på utbildning samt kunskaper för att kunna gå vidare på arbetsmarknaden (Murray 2007). Skolans omfattande 1990-talsreformer och dess omorganiseringar har bidragit till att nästan alla elever från grundskolan påbörjar studier i gymnasieskolan fastän det är en frivillig skolform (Skolinspektionen 2009). Det har visat sig i olika studier att många elever inte är motiverade att studera eller har studiebegåvning för detta. Eleverna känner sig istället mer tvingade att studera i gymnasieskolan för att komma vidare på arbetsmarknaden (Murray 2007).

1991 års reform gick ifrån att vara en statligt styrd verksamhet till en kommunal verksamhet (Murray 2007). Kommunerna har olika ekonomi och på grund av detta är resurstilldelningen till gymnasieskolan olika i olika kommuner. Detta har bidragit till att ge olika förutsättningar och möjligheter för gymnasielärare att med de resurser som kommunen tilldelar skolan klara av sitt uppdrag som lärare. Några exempel på detta kan vara ett ökat antal kurser per lärare, större klasser och detta i sig kan leda till att lärare får mindre tid till för- och efterarbete till sina kurser samt fler elever att bedöma (ibid.).

I skolans värld förändras ofta direktiven som skrivs om och reformeras. Det finns olika skolforskningsprojekt om dessa reformer och förändringar som berör lärares uppdrag. Månsson m.fl. (2004) beskriver i ett skolforskningsprojekt kopplat till Arbetslivsinstitutet från Malmö *Nära gränsen – perspektiv på skolans arbetsliv* hur lärare kan uppleva sin arbetssituation. Projektet beskriver lärares många skiftande uppdrag i skolans värld och deras frustration över att inte hinna med det pedagogiska uppdraget som kunskapsförmedlare. Ett talande exempel på hur en lärare upplevde sin arbetssituation som lärare ges uttryck i citatet nedan, hämtat ur den undersökning som Månsson m.fl. (2004) utfört:

En lärare ska vara engagerad på tusen sätt i många olika saker. Vi är kunskapsförmedlare, socialarbetare, kompisar, ibland föräldrar för vissa elever samtidigt som vi ska samverka med andra ämnen, skriva kursplaner, arbeta i ämnesgrupper och arbetslag. Man är väldigt splittrad som lärare och detta skapar en stor stress. Sedan får vi aldrig arbetsro eftersom våra direktiv

ovanifrån hela tiden förändras och skrivs om, reformeras. Som det är nu hinner vi inte med. Detta får konsekvenser, bland annat att undervisningen blir sämre och att lärarna mår dåligt.

(s, 28)

Resultatet i skolforskningsprojektet visar att arbetsbelastningen för lärare är hög. Olika reformer och riktlinjer sker med avsikt att göra genomgripande förändringar till fördel för elever och lärare, men reformerna har visat sig vara för omfattande.

Tyngdpunktsförskjutningen från regelstyrning till mål- och resultatstyrning med detaljerade beskrivningar på vad som ska uppnås har gjort att lärarens handlingsutrymme och egenkontroll minskat. Månsson m.fl. (2004) menar att lärare är klämda mellan oförenliga krav eftersom de har svårt att sätta realistiska gränser i sitt arbete. Många lärare försöker att fullfölja sitt arbetsuppdrag med konsekvensen att de får sämre hälsa.

Reformen Gy2011 (Skolverket 2010) innebar att ett nytt betygssystem A – F infördes. Syftet med reformen var att höja kvaliteten genom ökade krav. Den nya skollagen (SFS: 2010: 800) började gälla från och med den första juli 2011, vilken lyfte lärarens ökade krav på att ge stöd till alla elever för att de ska nå så optimalt som möjligt i sina kurser. Stödet ska inte endast gälla elever som inte uppnår målen i kurserna utan även duktiga elever som vill nå högsta betyg (ibid.).

Andra reformer har lett till ett nytt lönesystem som bygger på att skickliga lärare ska belönas med högre lön oavsett ålder och tjänsteår. Nya läraravtal med arbetstidsreglering innebär att lärare har en arbetstid om 45,5 timmar per vecka (Läraryrket 2002, se Månsson m.fl. 2004). Arbetstidsregleringen har enligt Månsson m.fl. (2004) lett till att återhämtningen för lärare minskar eftersom arbetskraven har ökat vilket i sig kan vara en förklaring till det ökade antalet långsjukskrivningar. Arbetstiden har blivit mer flexibel men kravet att vara mer tillgänglig och fordran på ökat samarbete inom och utanför yrket är faktorer som påverkar lärarens hälsa negativt. Professionernas upplevelser av ökade krav från såväl arbetsgivare som omvärld och den ökade arbetsbördan bekräftas i medlemsundersökningar genomförda av både Lärarnas Riksförbund (2003, se Månsson m.fl. 2004, 19) samt Läraryrket (2002, se Månsson m.fl. 2004, 19).

3.2 Omorganiseringar

I en rapport från Yrkesmedicinska enheten, vilken bygger på en undersökning av 21 grundskolor i Stockholms län under höstterminen läsåret 1998/1999, beskriver Backman (2000) hur omorganiseringar kan resultera i nedskärning av personalstyrka och materiella resurser. Hon menar att detta får konsekvenser i å ena sidan en ökad arbetsbelastning för lärarna, å andra sidan ökade krav samt förväntningar från elever och ledning då läraren får fler arbetsuppgifter men med mindre resurser för att klara av alla åtaganden. Det blir ett dilemma för lärare att försöka förena alla dessa krav på duglighet. Vidare anser Backman att de olika och fortlöpande omorganisationerna inom skolväsendet gör att verksamheten aldrig kommer i balans. Det är vanligt förekommande att de ständiga omorganisationerna genomförs av den anledningen att man ska spara pengar, och inte i syfte att i första hand främja den pedagogiska verksamheten. Backman (2000) hävdar att som allt annat har detta ett pris, vilket börjar synas allt mer i den ökade sjukfrånvaron då det finns ett samband mellan långa sjukskrivningar och återkommande förändringar eller större omorganisationer inom verksamheter. Dessa förändringar kan skapa en känsla av otrygghet och stress hos den anställde (ibid.).

Enligt Månsson m.fl. (2004) finns det olika organisatoriska orsaksfaktorer som kan påverka välmåendet negativt varav höga krav kan vara ett av dessa element.

3.3 Organisatoriska orsaksfaktorer

Krav

Enligt Månsson m.fl. (2004) arbetar de heltidsanställda lärarna i genomsnitt 58 timmar per arbetsvecka. Det genererar en övertid på 12,5 timmar per vecka. Detta är någonting som Månsson m.fl. (2004) menar sällan framkommer i exempelvis massmedia, men det uppmärksammas däremot i debattinlägg från fackligt håll. Skolforskningsprojektet som nämnts tidigare visar att lärare upplever den samlade arbetsinsatsen som påfrestande och problematisk. Studien ger vid handen att lärare, oberoende av ämnesgruppstillhörighet, anser att elevantalet, kursmängden, klassantalet, för- och efterarbete, betygssättning, provhantering och kvällsarbete är betungande arbetssituationer där utrymme för återhämtning inte existerar mer än under sommarledigheten. Det finns en ständig konflikt för lärare att uppnå sina åtaganden och det råder brist på tid. Många lärare betonar mängden olika arbetsuppgifter som en bidragsfaktor till den ökade arbetsbelastningen:

Mängden saker som ska göras. Lektioner med planering, prov och andra bedömningar, betyg, arbetsgrupper, konferenser, elever som ska peppas och stödjas och vägledas, kompetensutveckling... och allt ska dokumenteras.

(Månsson m.fl. 2004, 29)

Många lärare anser att mycket tid går åt till att utföra mindre viktiga administrativa uppgifter, där den tiden hellre önskas läggas på det pedagogiska arbetet samt mötet med eleverna. För att minska lärares ökade arbetsbelastning bör tillräckliga resurser finnas tillgängliga för lärare (ibid.).

Lärare sätter sig själv ofta i andra hand och har svårt att tacka nej till uppdrag, vilket kan innebära att många tar på sig mer arbetsuppgifter än de klarar av (Månsson m.fl. 2004). Detta kan i sin tur minska många lärares egenkontroll och skapa ett omöjligt uppdrag att försöka uppnå alla dessa arbetsåtaganden.

Kontroll

Maslach och Leiter (1999), forskare inom området för psykosocial ohälsa, hävdar att det är väsentligt att individer inom en verksamhet har en grad av egenkontroll för att kunna bibehålla ett produktivt förhållningssätt till arbetet. Bristande kontroll kan väcka känslor av otillräcklighet hos den anställde. Hon betonar att det individuella arbetsengagemanget minskar om det finns för strikta bestämmelser där prioritetstrymme för den anställde är väl begränsat. Organisationer som präglas av detaljstyrning medverkar till minskat engagemang hos de anställda där medarbetares handlingsfrihet är liten. Det är av stor betydelse att de centrala kontrollstrukturerna inom en verksamhet lämnar utrymme för kreativ problemlösning då detta är viktigt för att en anställd ska kunna behålla ett intresse och undvika känslan av att inget blir uträttat (Maslach 1999).

Arbetsmiljöverket och SCB (2001, se Månsson m.fl. 2004) genomförde en rapport med syfte att undersöka arbetstagares arbetsförhållanden utifrån en hälsoaspekt. Studien byggde på enkätundersökningar med ett omfattande befolkningsurval. Frågorna handlade om upplevelse av besvär, sjukfrånvaro, arbetsförhållande samt om man hade funderat på att förändra sin arbetssituation av hälsoskäl. Frågorna var utformade för att kunna få en överblick om stressnivån i arbetsförhållandena. Resultatet visade att lärare är en yrkeskategori som redovisar minst egenkontroll. Detta kan hänföras till att lärare upplever att deras inflytande

över arbetsuppgifter, arbetstakt och upplägg av eget arbete är begränsat. Å ena sidan har den reglerade arbetstiden medfört att lärares dispositionsrätt över den egna arbetstiden minskat eftersom den schemaläggs av andra. Å andra sidan har undervisningens utformning förändrats, där elever ska kunna vara delaktiga och där föräldrar ofta vill ha insyn, vilket föranlett att lärarens grad av kontroll i undervisningen blivit mindre, men även att det kan finnas en misstro mot lärarens förmåga att undervisa på ett pedagogiskt korrekt sätt. En vanligt förekommande frustration hos lärare är känslan av att inte hinna förbereda en lektion eller att slutföra en uppgift så att de känner sig tillfredsställda med resultat och utförande. De nationella kunskapskraven för alla betygsstegen är inte tydliga, vilket i sin tur leder till höga krav på lärarens förmåga att tolka de olika kunskapskraven i de olika betygsstegen (Arbetsmiljöverket & SCB 2001, se Månsson m.fl. 2004).

Enligt Månsson m.fl. (2004) framgår att många lärare har en önskan om ett ökat socialt stöd i förhoppning att det pedagogiska arbetet bättre ska tas tillvara. Professionen förväntas vara självgående med ett stort handlingsutrymme, men detta kan även leda till en osäkerhet hos den enskilde läraren om det arbete som utförs är det rätta och om det utförs på rätt sätt, och där kan det sociala stödet vara en trygghet och ge ett stöd för många lärare.

Socialt stöd

I faktabladet *Utarbetad, utmattad – utbränd*, från enheten för Arbets- och miljömedicin i Stockholm läns landsting beskriver Backman m.fl. (2006) betydelsen av det sociala stödet. Det är viktigt att kommunikationen mellan ledning och medarbetare fungerar.

Arbetsvärderingsrapporten som utfördes på begäran av Lunds kommun (se Månsson m.fl. 2004) baserad på enkätundersökningar, visar att den kollegiala samvaron minskat eftersom lärare har en arbetsplatsförlagd tid som var och en utnyttjar till eget arbete samt att lektionspassen skiljer sig i längd, vilket får till konsekvens att kollegor inom samma programlag eller ämnen inte har rast samtidigt. Det blir färre små naturliga möten kollegor emellan. Stödet från skolledningen har blivit mer begränsat, vilket är ett resultat av ökade arbetsuppgifter som lagts på skolledningen som både har ett administrativt och pedagogiskt ansvar. Ledningens stöd är viktigt för att lärare ska känna sig bekräftade och få gehör för att deras arbete är betydelsefullt, vilket citatet nedan beskriver:

Både på denna skola och andra är man som lärare i stort behov av ledningens stöd och brister det, känns arbetet ganska hopplöst.

(Månsson m.fl. 2004, 29)

”Det goda mötet” med elever är ett viktigt inslag i arbetet för att lärare ska känna uppskattning och meningsfullhet i sitt arbete. Studien visar att många lärare upplever att det här mötet blivit alltmer sällsynt. Lärare anser att gemenskapen med elever, att se framsteg hos dem, att få respons samt se elever ”växa” är betydelsefulla faktorer för att läraren ska få ett ökat engagemang och känna meningsfullhet i sitt arbete. Enligt arbetsvärderingsrapporten är det upplevda minskade sociala stödet enligt många lärare hänfört till fem områden: arbetsuppgifterna, organisationen, arbetsledning, elever och kollegor. De ökade administrativa uppgifterna och den ökade mängd arbetsuppgifter som bör utföras och hinnas med på arbetstid leder till en begränsad tid som kan ges i mötet med elever. Det minskade samarbetet med kollegor tycks hänga samman med de yttre organisatoriska förutsättningarna. Utrymme för samverkan och idéer, problem med att hitta gemensamma tider för planering som passar alla och avsaknad av naturliga kontakter kollegor emellan är återkommande anledningar som anses inverka på det minskade sociala stödet bland lärare (ibid.). Bristande socialt stöd mellan kollegor kan få konsekvenser av större konflikter på arbetsplatsen och respekt för varandra sinsemellan i verksamheten kan minska (Maslach & Leiter 1999). Den betydelsefulla känslan av att vara ett team och möjligheten att känna en tillhörighet försvinner som ett resultat av en dålig gemenskap på arbetsplatsen (ibid.).

Projektledare och professor Petter Gustavsson vid Karolinska Institutet har tillsammans med några kollegor följt närmare 7000 blivande lärare och sjuksköterskor under deras studietid och de tre till fem första åren i yrket (Edling 2013). Fokus i undersökningen är den fysiska liksom psykiska hälsan bland nyexaminerade lärare och hur mötet med yrkeslivet blir. Studien visar att många mår dåligt av stress och att det är oroväckande höga ohälsnivåer under utbildningstiden. Introduktionen för nyexaminerade lärare är av stor betydelse för den psykiska hälsan. Det är få lärare som vid en ny arbetsplats får någon introduktion alls.

4. Metod

I detta avsnitt presenteras metoden och genomförandet av arbetet. Vilken metod som är bäst lämpad för en undersökning beror på studiens syfte och frågeställningar samt studiens teoretiska utgångspunkt. Studiens syfte är att undersöka hur lärare upplever sin

arbetsituation. Vi har i vår studie använt oss av ett deduktivt tillvägagångssätt (Bryman 2002), men vi ger även empirin möjlighet att slå tillbaka.

4.1 Val av metod

Backman (2008) menar att metodval bör anpassas efter den frågeställning som studien syftar till att svara på. Eftersom vi ville fånga de tolkningar och uppfattningar lärare har av den verklighet de lever i valde vi att arbeta med den kvalitativa metoden. Den kvalitativa metoden karakteriseras av resultat formulerade i ord medan den kvantitativa metoden utmärks av siffror (Kvale 1997). Genom samtal kan forskaren få en ökad förståelse för andra människors känslor, förhoppningar, erfarenheter och om den värld de lever i. Vårt fokus i studien är inte att tolka numerisk fakta i förhållande till teori, vi vill istället få en förståelse för lärares arbetsituation, och därför har vi valt att använda oss av en kvalitativ metod istället för ett kvantitativt tillvägagångssätt (ibid.).

Vi har valt att använda oss av kvalitativa intervjuer för att försöka få svar på vår frågeställning. Trost (2005) menar att kvalitativ intervju är en metodform som hjälper forskaren att se verkligheten som de intervjuade ser den, för att i ett vidare skede kunna tolka vad det kan innebära ur ett i förväg bestämt teoretiskt perspektiv. Han anser att en kvalitativ intervju syftar till att öka förståelsen för hur den intervjuade känner och tänker. Den kvalitativa intervjun kan ge forskaren ett rikt material att arbeta med i sin undersökning (ibid.).

Backman (2008) menar att materialet måste tolkas vid en kvalitativ studie, vilket leder till att bedömningen av verkligheten blir subjektiv utifrån forskarens perspektiv. Trost (2005) hävdar att forskaren bör vara väl insatt i ämnet som ska undersökas för att därmed kunna hjälpa fram berättandet och utvecklandet av tankegångar hos informanterna genom ett aktivt lyssnande, och följdfrågor för att hitta teman och mönster. Det krävs skicklighet av forskaren dels att under intervjun kunna fatta viktiga beslut med följdfrågor för att försöka upptäcka teman som visar sig under intervjuens gång och dels att försöka få innehållsrika svar från intervjupersonen under intervjun (Kvale 1997).

4.2 Urval

Denna undersökning är en fallstudie (Bryman 2002) utförd på en kommunal gymnasieskola i Mellansverige. Undersökningen baseras på telefonintervjuer med tio gymnasielärare fördelade på fyra olika gymnasieprogram. Vi valde ut gymnasieskolan via en kontakt från berörd skola. Gymnasieskolan har nationella program med både studie, yrkes och särskolinriktning. Valet av skola var inte ett slumpmässigt urval utan ett bekvämlighetsurval (Bryman 2002). Vi intervjuade lärare som för tillfället fanns tillgängliga för oss under den tid undersökningen skulle genomföras. Vår kontakt på skolan gjorde ett strategiskt urval av informanter (Backman 2008) genom att vi intervjuade sex män och fyra kvinnor. Fem av undersökningspersonerna var i 30 årsåldern, tre informanter var i 40 årsåldern och två intervjupersoner var i 60 årsåldern. Tre av informanterna var nyanställda, två av gymnasielärarna har arbetat drygt fem år, tre stycken har tjänstgjort i drygt tio år, en annan har arbetat cirka 20 år inom yrket och en har tjänstgjort i över 30 år. Detta i ett försök att få ett större och mer varierat urval av informanter och deras upplevda arbetsituation. Urvalet ger vid handen att det finns variation i lärarunderlag samtidigt som en faktor är densamma genom att alla lärare undervisar i samma gymnasium. Femton lärare tillfrågades via vår etablerade kontakt på skolan om lärarna skulle kunna tänkas delta i en telefonintervju om cirka femton minuter på arbetstid. Tio stycken av dessa tackade ja.

4.3 Genomförande

Vi valde att genomföra telefonintervjuer av praktiska skäl och för att det tar mindre tid i anspråk (Bryman 2002). Vid personliga intervjuer ägnas förhållandevis lång tid till att söka upp respondenterna. En annan nackdel med personliga intervjuer är att intervjuaren med sin blotta närvaro kan påverka respondenterna så att de svarar på ett sätt de tror att intervjuaren uppskattar. Å andra sidan kan inte personen som genomför intervjun se personen som intervjuas vilket kan innebära att intervjuaren inte kan reagera på intervjupersonens ansiktsuttryck som kan visa informantens osäkerhet eller undran då de får en fråga. Vid sådana tillfällen kan intervjuaren vid direkta intervjuer reagera och upprepa eller förklara innebörden av en fråga (ibid.).

Vår etablerade kontakt på skolan hjälpte oss med e-postadresser och mobilnummer till samtliga informanter i studien. Lärarna fick ett e-postmeddelande där vi presenterade oss med namn och att vi studerar på Södertörns högskola samt att vi är i färd med att skriva en C-

uppsats i ämnet sociologi. I samband med utskicket av e-postmeddelandet informerade vi om att deltagarnas svar skulle komma att behandlas konfidentiellt (Vetenskapsrådet 2002). Informanterna tillfrågades när vi kunde kontakta dem under vecka 49. Samtliga lärare utom en lärare svarade att de var tillgängliga under denna vecka. Den lärare som inte svarade på förfrågan hade redan via vår kontakt på skolan angett ett bestämt datum och tid för vår telefonintervju.

Vi valde att utföra tio telefonintervjuer vilket vi ansåg var ett rimligt antal för att kunna försöka få en förståelse för lärarnas upplevda arbetssituation. Väljer man att utföra telefonintervjuer bör intervjuantalet vara större än om man väljer att genomföra direkta intervjuer vilka tidsmässigt brukar vara drygt en timme långa. Tiden för genomförandet i början av december är en period då gymnasielärarna har en extra hög arbetsbelastning. Telefonintervjuerna skedde vid olika dagar och tillfällen under vecka 49 enligt lärarnas egna önskemål när vi kunde kontakta dem. Lärarna använde sina egna privata mobiler för samtalen eftersom ingen av dessa hade någon egen arbetsmobil. I början av telefonsamtalet innan själva telefonintervjun startade tillfrågades informanterna om de hade några allmänna frågor eller funderingar kring intervjun. Vi frågade även samtliga informanter om intervjun kunde spelas in, och alla accepterade detta utan kommentarer. I samband med telefonintervjun efterfrågade några informanter att de gärna ville ta del av vår färdiga studie vilket vi välkomnade.

Varje intervju varade ungefär tjugo minuter. Intervjuerna genomfördes med ett semistrukturerat förhållningssätt (Bryman 2002). Det gav intervjuerna tydligt fokus, samtidigt som intervjuerna blev flexibla. Vår ambition var att ha öppna frågor, då de kan ge bättre förutsättningar för forskaren i undersökningen att bli mer insatt i studiens undersökningsområde (ibid.). Öppna intervjufrågor som inte har några givna svarsalternativ kan dessutom ge en ökad variation i svar. Våra frågor blev dock inte så öppna som vi hade tänkt att de skulle bli, vilket kan ses som ett tillkortakommande. Intervjuerna spelades in och kunde därför avlyssnas vid upprepade tillfällen i efterhand (Kvale 1997). Varje intervju transkriberades samma vecka som intervjuerna genomfördes. Materialet kodades utifrån teman krav, kontroll och stöd där olika färgpennor för respektive tema användes. Dessa tre kategorier är kopplade till Karaseks och Theorells (1990) krav-, kontroll- och stödmodell, som också var grunden för kategoriseringen i resultatdelen. Vi skapade sedan olika underrubriker i resultatet utifrån våra intervjusvar. I vår studie har vi vävt samman resultat

och analys i syfte att det ska bli tydligare och mer överblickbart där kopplingar mellan resultat och analys blir explicit.

4.4 Etiska aspekter

Vi följde de fyra forskningsetiska principerna informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002). Vi har beaktat de fyra forskningsetiska aspekterna genom följande tillvägagångssätt:

Informationskravet

Lärarna informerades om att vi skulle använda deras intervjuer till en C-uppsats i sociologi. Samtliga lärare fick ett e-postmeddelande med våra namn, institutionsanknytning och e-postadress. I meddelandet framgick att det insamlade materialet skulle användas för forskning inom sociologi.

Samtyckeskravet

Vår kontakt på skolan ombads välja ut intervjupersoner som ville bli intervjuade via telefon. De tillfrågade gymnasielärarna informerades att medverkan i studien var frivillig. Av de femton tillfrågade lärarna valde tio att delta i undersökningen. Intervjuerna innehöll inga frågor av etiskt känslig karaktär. Vi informerade inte undersökningspersonerna om att de kunde avbryta intervjun när de så önskade vilket kan ses som en brist samtidigt som vår kontakt på skolan hade fått klartecken att en intervju var välkommen och att inte det inte skulle möta några hinder. I början av telefonsamtalet tillfrågades informanterna om de hade några frågor eller funderingar kring studien eller intervjun.

Konfidentialitetskravet

Undersökningen genomfördes på en gymnasieskola i Mellansverige med informanter som arbetar som lärare inom nationella program med studie- eller yrkesinriktning, samt inom gymnasiesär. Inga uppgifter avslöjas som kan spåra undersökningsdeltagarna, skolan eller orten. Vi behandlade alla personuppgifter på ett säkert sätt där inga obehöriga kan ta del av informationen. I resultatdelen behandlades citat och övrigt material från intervjupersonerna konfidentiellt genom att intervjupersonerna fick en slumpmässig kodning genom att benämnas med en siffra. Intervjupersonerna numrerades från ett till tio. I avsnittet resultat och

analys skriver vi han och hon om intervjupersonerna, men vi har med avsikt valt att benämna manliga informanter med hon och vice versa på vissa ställen för att öka konfidentialiteten.

Nyttjandekravet

Materialet från telefonintervjuerna används endast för föreliggande studie. Endast vi som genomförde studien har tillgång till intervju svaren. Materialet förvaras på ett säkert sätt för att förhindra att obehöriga tar del av det.

4.5 Trovärdighet

Denna studie bygger på en kvalitativ metod med telefonintervjuer. Trost (2005) menar att trovärdighet är ett stringent begrepp för att beskriva kvaliteten i studien till skillnad från i kvantitativa studier där begreppen reliabilitet och validitet används för att beskriva detsamma. Ett kvalitativt forskningsarbete handlar främst om att via analys av insamlad data försöka få en förståelse för ett tidigare diffust problem. Trovärdighet kan enligt Trost (2005) delas upp i fyra element, vilka är objektivitet, precision, konstans och kongruens. Det första elementet med objektivitet uppnås i vår studie genom att många av informanterna var för oss okända, och deras svar registrerades objektivt genom inspelning av intervjun för att sedan transkriberas ordagrant. Det andra elementet med precision genomfördes genom att inspelningarna av intervjuerna spelades upp flera gånger för att på ett exakt sätt försöka tolka svaren och inte förbise nyanser i olika informanters uttryckssätt och ordformuleringar. Konstansen eftersträvades genom att undersökningen genomfördes under en tidsperiod som med viss variation liknar arbetsbelastningen under större delen av läsåret frånsett loven för lärare. Det fjärde och sista elementet kongruens kan överföras i vår studie eftersom vi använde oss av en intervjuguide (bilaga 1). I studien används även begreppsförklaring för att säkerställa att skilda formuleringar får samma betydelse.

5. Resultat och analys

Nedan följer en redogörelse av de intervjuade lärarnas beskrivningar, tankar och åsikter kring de centrala teman *krav*, *kontroll* och *socialt stöd* kopplat till deras arbetssituation. Resultatet varvas med analys, där kopplingar till Karaseks och Theorells (1990) krav-, kontroll- och stödmodell samt tidigare forskning inom ämnet görs.

5.1 Krav

Under denna rubrik redovisas inte endast renodlade krav, utan snarare olika förhållanden som på olika sätt kan kopplas till krav.

Arbetsuppgifter

Lärarna beskriver sitt arbete som bestående av till exempel för- och efterarbete till lektioner, undervisning, planering, rättning och bedömning av elevers kunskaper. Vissa lärare är även mentor till en klass, för dessa ingår i arbetet även att ha ansvar för varje elevs studiesituation, att se över närvaro och att ha utvecklingssamtal. Arbetet består för samtliga lärare i att gå på olika typer av möten. De kunde alla beskriva de grundläggande, stora momenten som ingår i deras arbete, men flera beskrev att det inte är lika tydligt vilka uppgifter som faller in under dessa:

Till exempel om föräldrar inte dyker upp på utvecklingssamtal, om man ska boka nya tider, eller om man ska asså, om jag ska, om det fattas böcker, vem ska beställa det och hur jag ska beställa det och så vidare. Det är sånt här utöver liksom.

(Intervjuperson 7)

Möblering av klassrum eller flyttning av lådor är fler exempel på uppgifter som hamnar i gråzonen för lärarnas arbetsuppgifter. Det verkar dock inte som att denna existerande gråzon vad gäller arbetsuppgifter orsakar någon större stress för lärarna.

Tidsbrist

Samtliga intervjupersoner upplever att graden av arbetsbelastning varierar – ibland är det relativt lugnt och ibland är det väldigt mycket att göra. De flesta tycker att arbetsbelastningen är hög, men inte för hög. Ett par lärare tycker dock att den är alldeles för hög. Något som enligt majoriteten av intervjupersonerna är en bristvara är tiden, som helt enkelt inte räcker till. En av lärarna sa följande angående tidsbristen:

För det är även lite som att... det är lyxigt att vi har sommarlov och allt sånt, så har vi ju 45 timmars arbetsvecka, så vi ska ju hinna med allt det här, men man kan inte typ såhär hämta barnen bara på sommarlovet, och städa och tvätta bara på sommarlovet, det funkar inte riktigt så [...].

(Intervjuperson 6)

Flera av de intervjuade lärarna menar att de skulle vilja ha mer tid till undervisning, och mer tid till att göra denna undervisning bra, det vill säga genom att få mer tid till för- och efterarbete till lektionerna. Detta kan kopplas till det som framkommer i Månssons m.fl. (2004) projekt, det vill säga att lärare upplever stor frustration över att de inte får tillräckligt mycket tid till det pedagogiska arbetet, liksom att vara kunskapsförmedlare. Samma personer som vill ha mer tid till för- och efterarbete till lektionerna tycker att det går åt för mycket tid till administrativa uppgifter som exempelvis dokumentation, att ta del av och besvara e-post, boka prov och övriga kringarbeten. Andra betonar att alla uppgifter är nödvändiga, och menar att problemet mer handlar om bristen på tid att utföra dessa. Även detta stämmer överens med det Månsson m.fl. (2004) skriver, om lärares uppfattning att de mindre viktiga administrativa uppgifterna tar för mycket tid, vilket resulterar i att mindre tid kan läggas på det pedagogiska arbetet samt mötet med elever.

Tidsbristen resulterar bland annat i att lärarna skjuter vissa arbetsuppgifter framför sig, att de upplever att kvaliteten på undervisningen sjunker då tiden för förarbete inte är tillräcklig, men framförallt resulterar tidsbristen i övertidsarbete. En av lärarna som inte arbetar heltid, menar att han sammantaget jobbar 50-60 timmar varje vecka, där han inte får betalt för overtiden. Flera av de andra lärarna menar även att en stor del av söndagen går åt till att planera inför kommande vecka, på grund av att de inte hunnit det innan helgen. Enligt Månsson m.fl. (2004) arbetar heltidsanställda lärare omkring 58 timmar i veckan, vilket är en övertid på 12,5 timmar. Det är dock inte helt självklart vad som räknas som övertidsarbete och inte:

Det går ju kanske inte att räkna övertid på det sättet, jag har inte räknat min övertid, jag jobbar ibland en hel söndag, vad är det? Är det en övertid på en dubbel, eller inte? För att jag behöver rätta, för att jag inte har hunnit det under veckan, liksom... så det, jo men det gör jag absolut, det tror jag utan tvekan att vi jobbar mer än vi ska [...].

(Intervjuperson 7)

Brist på tid att utföra sina arbetsuppgifter innebär också brist på tid till återhämtning, någonting som Månsson m.fl. (2004) menar är en direkt effekt av att arbetskraven för lärare ökat. De menar att denna brist på återhämtning i sig kan vara en förklaring till det ökade antalet långtidssjukskrivningar. Även om ett fåtal av de intervjuade lärarna menar att de får

nog med återhämtning under dagarna eller att denna återhämtning inte behövs, verkar många uppleva att de har alldeles för lite tid till återhämtning under arbetsdagarna:

Det är knappt att man hinner gå på toaletten, jag hoppar över lunchen i genomsnitt kanske två av fem dagar, eh kommer tidigt på morgonen och sedan när jag kommer hem vid fyra så har jag inte... Jag kanske knappt har ätit lunch och mycket mindre druckit kaffe.

(Intervjuperson 1)

Ytterligare en av lärarna menar att det inte finns någon som helst tid till återhämtning under veckodagarna, och hon säger med ett skratt att ”det får man göra på helgerna”. Samma person som sa det sa dock att hon sitter med skolarbete även på söndagar.

Kontakt med elever

Som läsaren kommer se under rubriken ”stöd” nedan, upplever majoriteten av de intervjuade lärarna att de har en bra kontakt med eleverna. En av lärarna menar dock att kontakten med eleverna är konstig:

Jag försöker som sagt, men många elever lever i sin egen värld... Kanske att de inte gillar ämnena eller... ja jag vet inte... jag tycker det är svårt att få bra kontakt, ja men väldigt många sitter och snackar och kollar på filmer på sina mobiler.

(Intervjuperson 2)

Detta skulle kunna ha att göra med det Murray (2007) skriver, att många elever som börjar gymnasiet egentligen inte är motiverade till att studera. Det är inte otroligt att lärare upplever att det är påfrestande när deras ansträngningar att förmedla kunskap verkar ignoreras. En av lärarna som anser sig ha en bra kontakt med eleverna menar dock att hon måste gardera sig, eftersom det i dessa dagar är rätt okej för eleverna att ifrågasätta de betyg de får:

Jag är ju inte så gammal själv, eller det var inte så länge sen jag gick i gymnasiet, och jag känner liksom inte igen det sättet, att idag är det ganska okej att ifrågasätta lärarna, ja men hur dom betygsätter och så vidare, så det är ändå en förändring som man har sett [...] så det är ju absolut också ett stressmoment.

(Intervjuperson 10)

I en rapport av Arbetsmiljöverket och SCB (2001, se Månsson m.fl. 2004) framkommer att undervisningens utformning förändrats så att elever fått större inflytande, vilket troligen leder till ökade krav. Detta går kanske hand i hand med att elever idag har större inflytande även vad gäller betygssättning, att det idag är mer accepterat att de ifrågasätter lärares bedömning av deras kunskaper.

Den enskilde lärarens ansvar

Någonting som fler än en av de intervjuade gymnasielärarna anser är att det är upp till varje enskild lärare att reglera sin egen arbetsbörda och att själv avgöra hur mycket övertidsarbete som ska göras. En av lärarna säger till exempel att han svarar på mejl på helgerna, trots att det inte är någon som kräver det av honom, och att han lätt skulle kunna låta bli det om han så önskade. Att han ändå svarar på e-post på helgerna skulle kunna bero på det Månsson m.fl. (2004) skriver om att lärare på grund av deras flexibla arbetstider också har högre krav på att vara tillgänglig även utanför arbetstid. En annan förklarar att det inte alltid är lätt att avgöra hur mycket arbete som är tillräckligt:

Man skulle kunna sitta mycket, mycket längre med allting egentligen, men där får man litegrand ibland väga att vilja göra ett jättebra jobb och kanske bränna ut mig, eller vilja göra ett jobb som är bra, men fortfarande liksom att jag behåller min egen hälsa. Så det är en liten balansgång där kan jag säga.

(Intervjuperson 8)

Ovanstående citat visar som sagt på svårigheterna att som lärare sätta stopp, att avgöra när denne inte kan åta sig mer arbete. Detta stämmer bra överens med det Månsson m.fl. (2004) skriver, att lärare inte sällan sätter sig själv i andra hand och har svårt att tacka nej till ett uppdrag eller en arbetsuppgift. Det är alltså lärarens eget ansvar att hantera den ovan beskrivna balansgången, och om läraren inte gör det riskerar denne att som intervjuperson 8 säger, bränna ut sig. Vi menar därför att det vore bra om mer stöd ges från ledningen, att det ställs upp tydligare ramar för hur mycket arbete som är nog. Svårigheten att avgöra hur mycket arbete som är tillräckligt hänger möjligtvis ihop med det som intervjuperson 7 säger ovan om övertidsarbete, att det är svårt att avgöra vad som faktiskt är övertidsarbete och inte. En annan lärare menar att kraven i arbetet inte alltid kommer utifrån:

... det är nog oftast man själv som ställer höga krav på sig själv. Så det är nog egentligen eh... ja, att man själv får försöka jobba med det där, att man får liksom lämna jobbet när man går hem. Sen är det kanske inte alltid lätt men att, ja nä jag tror att det är det, att det är det det handlar om. Sen så, för jag kan inte klaga sådär på ledningen eller så här heller, utan jag tycker det är en ganska eh... ja, jag känner inte att det är egentligen någon annan som sätter press på mig förutom mig själv och ja kanske elever i och för sig men...

(Intervjuperson 10)

I citatet ovan framkommer tydligt att det inte alltid är ledningen som sätter press på lärarna, och att det är lärarens eget ansvar att lämna jobbet vid arbetsdagens slut. Problemet här är kanske det Månsson m.fl. (2004) skriver om de olika reformerna som lett till att lärares arbetstid blivit mer flexibel, och att kraven på att vara tillgänglig ökat, som tidigare nämnts. Vi menar alltså att det kan vara svårare för lärare att släppa arbetet när de går hem, just på grund av att läraryrket är mer gränslöst än många andra arbeten. Arbetsbelastningen blir vad man själv gör det till, menar en av lärarna. Han berättar hur han efter att eleverna lämnat in sina uppsatser låtit dem titta på en film, och att han på så sätt avlastat sig själv, då han kunde lägga denna tid på att börja rätta uppsatserna. Samma strategi använder han innan till exempel julleddigheten:

Sen är det ju så i slutet av terminerna, då är det ju en del pyssel och göra korsord och sånt, dom sista lektionerna, det kanske du känner igen själv från din skoltid? Att man gör så... och det är ju liksom för att avlasta och underlätta för sig själv.

(Intervjuperson 9)

Arbetsbelastningens koppling till erfarenhet

Ett mönster som går att se är också uppfattningen att arbetsbelastningen ofta är större för lärare som inte arbetat inom yrket så länge. En av lärarna som arbetat i mindre än tre år förklarar att hennes arbetsbelastning självklart blir större eftersom hon ännu håller på att utarbeta någon form av lektionsbank, och att det därför går åt mer tid till planering av lektioner än det gör för en lärare med större erfarenhet. Antagandet att ålder och erfarenhet påverkar individens arbetsbörda framkommer tydligt i följande citat:

Om man är ny och färsk i arbetet så vill man ju visa att man är duktig och ambitiös, och då blir det ju liksom att, ja, högre arbetsbelastning på en också. Såklart. När man har jobbat i ett antal år, 20 år eller så, då tar man ju det med en klackspark. Nej, inte alltid men... nej men alltså då

har man ju släppt lite på prestigen också, men självklart så är det ju fortfarande arbetskrävande såklart.

(Intervjuperson 9)

En av lärarna menar att arbetsbelastningen blir mindre när man har byggt upp en planering av en kurs, eftersom mindre tid då behöver läggas på för- och efterarbete till lektionerna. Hon berättar att hon fick arbeta mycket mer de två första åren, men att arbetsbelastningen sedan minskat det tredje året, då hon skapat sig bättre rutiner. Enligt Edling (2013) är bristen på tid till planering inför lektioner för lärare ett faktum. Mer tid till planering är någonting som vi tror att de flesta lärare, oavsett ålder skulle behöva. Däremot tror vi att det är extra viktigt att lärare med kortare yrkeserfarenhet får mer tid till planering av lektioner, just på grund av avsaknaden av den ovan beskrivna lektionsbanken. Vi menar att arbetsbördan för lärare med kort erfarenhet skulle kunna minska om de tilldelades mer tid till för- och efterarbete till lektioner.

Kraven följer med hem

Kraven i arbetet genererar inte sällan upplevelser av stress hos lärarna, och denna stress varar inte bara under arbetstiden, utan även på kvällar och helger då de funderar och oroar sig kring saker som har med arbetet att göra. En av lärarna liknar läraryrket med hur det är att vara student:

Det är lite som att vara student, man har alltid det här, man kan alltid plugga lite mer till det här provet, jag kan alltid rätta lite mer, eller planera den här lektionen lite mer, lite lite bättre, så att... den delen. Det är inte riktigt som att ha ett jobb där man bara kan gå hem ifrån, och typ ta det lugnt, utan man har ju alltid typ, eleverna som man tänker på, att det är nåt som man borde fixa eller så...

(Intervjuperson 6)

Detta citat är ett utmärkt exempel på det vi talade om ovan, om svårigheterna för många lärare att släppa arbetet när de går hem, på grund av arbetets gränslösa karaktär.

5.2 Kontroll

Nedan har vi sorterat in egenkontroll i två delar, nämligen positiva och negativa effekter av stor egenkontroll.

Positiva effekter av stor egenkontroll

Det råder inte för någon av de intervjuade någon tveksamhet kring att man som lärare har stor egenkontroll, trots att det finns styrdokument och liknande som givetvis begränsar friheten en aning. De flesta verkar även vara överens om att denna egenkontroll är bra, åtminstone till viss del. En lärare säger till exempel att det är väldigt skönt att ha möjligheten att sitta hemma och arbeta de dagar undervisningen inte börjar förrän på eftermiddagen. Två andra lärare betonar det positiva i möjligheten att utforma undervisningen så som de själva vill och tycker fungerar bäst. En annan menar att det inte är så jobbigt att ha mycket att göra, så länge han får lägga upp arbetet som han själv behagar. En av de intervjuade resonerar kring begreppet kontroll, och menar att det inte nödvändigtvis innebär att hon själv får bestämma, utan att det finns en struktur i arbetet och organisationen som fungerar bra. Det råder som sagt inga tveksamheter kring att våra intervjuade lärare upplever att de har en stor egenkontroll. Denna uppfattning skiljer sig kraftigt från vad som sägs i tidigare forskning, där det framgår att lärare idag har en liten egenkontroll (Månsson m fl. 2004). Enligt en annan lärare råder stor frihet i arbetet, men den begränsas på sätt och vis då det är svårt att förutse vad som kommer att hända under dagen:

... vi har stor valfrihet, på så sätt att vi kan såhär, ah men nu kommer jag in klockan sju, och då kan jag sätta mig med det här, och sen har jag en lektion, sen kan jag sätta mig med det här och göra det här. Men samtidigt så är det ju sällan som en sån plan liksom på nåt sätt hålls, så att det är ju mycket, alltså det kommer ett mejl, eller det kommer elever, asså såna saker. Så att det är ju sällan som man kanske kan kontrollera det när det händer oförutsedda saker [...] skönt skulle vara att bah men nu vet jag att jag har tre timmar när jag inte undervisar, då vet jag att jag har tre timmar bara för det här, och det kommer inte komma nån och knacka på dörren, det kommer inte att hända någonting konstigt liksom.

(Intervjuperson 7)

Negativa effekter av stor egenkontroll

Det var flera av de intervjuade lärarna som faktiskt inte ansåg att stor egenkontroll var någonting enbart positivt. En lärare menar att friheten är så stor att det blir svårt att veta hur man ska prioritera de olika momenten i arbetet, och att hjälp med denna prioritering från ledningen skulle bidra till minskad stress. Detta resonemang finner vi väldigt intressant, eftersom Maslach och Leiter (1999), som tydligt markerar vikten av att ha stor egenkontroll i arbetet, menar att den anställdes engagemang minskar om prioritetsutrymmet för denne är

väldigt begränsat. Dessa tankegångar säger alltså emot varandra. Vi tror att det kan vara så att det visserligen är viktigt att prioritetsutrymmet för anställda inte är alltför begränsat, men också att det är viktigt att det finns ett stöd från ledningen, som kan hjälpa till med denna prioritering, som en av intervjupersonerna nämner. Vi anser att det är viktigt att förstå skillnaden mellan att som anställd ha en dikterande ledning och att ha en ledning som erbjuder sitt stöd. När det talas om att stor egenkontroll är någonting positivt måste man därför ta med i beräkningen hur det sociala stödet ser ut, är det tillräckligt stort? Om inte så kan faktiskt ett för stort eget beslutsutrymme bli någonting negativt snarare än positivt. Vår studie bygger på Karaseks och Theorells (1990) krav-, kontroll- och stödmodell. Karasek och Theorell (1990) menar att den mest gynnsamma kategori en anställd kan tillhöra är kategorin *aktiva jobb*, som karaktäriseras av höga krav och hög kontroll över sitt arbete. De menar alltså, liksom Maslach och Leiter (1999), att hög egenkontroll är någonting enbart positivt, vilket våra resultat visar att det uppenbarligen inte är. Vi förstår att deras krav-, kontroll- och stödmodell är just en modell som syftar till att skapa förståelse för ett relativt komplext fenomen genom att skapa en förenklad bild av detsamma, och att den därför inte till hundra procent motsvarar verkligheten i alla fall. Däremot anser vi att det är bra att vara medveten om detta, att hög grad av egenkontroll också kan vara någonting negativt, just eftersom denna modell liksom en stor mängd forskning i ämnet i princip sätter ett likhetstecken mellan stor egenkontroll i arbetet och ökat välmående.

En av de intervjuade lärarna menar att det inte ställs några som helst krav på att uppvisa någon planering. Om det istället skulle finnas krav på att presentera någon form av kursplanering så skulle varje lärare bli tvungen att göra en sådan, som sedan skulle fungera avlastande. Lite press skulle i det här fallet kunna leda till bättre välmående, menar han. En av de intervjuade säger följande angående den stora friheten:

... man kan lätt bli nitisk, sådär så att, om det är någonting som blir dåligt eller går fel, då har man inte så många andra att skylla på än sig själv, sådär [...] Vi har ju styrdokument som man ska följa, men det är ju jag som måste tolka dom. Och... ja som jag sa, blir det fel då, då är det ju bara mig själv som jag kan skylla på... och det är klart att det är skönt med en stor frihet, men det medför ju också ett enormt ansvar. Alltså det är ju ett väldigt stort ansvar, att vara lärare. Det är det ju [...] det kanske är där den största stressen ligger tänker jag.

(Intervjuperson 10)

Detta kan kopplas till det Månsson m.fl. (2004) skriver, att lärare förväntas vara självgående med stor egenkontroll, vilket kan leda till att många lärare upplever en osäkerhet kring om de utför sitt arbete på rätt sätt. Något som enligt vår mening skulle kunna minska den upplevda stressen är socialt stöd från ledning och kollegor.

5.3 Socialt stöd

Under denna rubrik redovisas olika typer av socialt stöd som våra intervjuade lärare i olika omfattning har.

Kollegialt stöd

De intervjuade lärarna säger sig ha en bra kontakt med sina kollegor, men mest de som sitter i samma arbetsrum eller arbetslag, de andra träffar de inte så ofta. En av lärarna menar att det vore nyttigt att få möjlighet att diskutera och bolla idéer med sina kollegor, i en form som är mer informell än vad ett möte oftast är. Han menar också att tiden tillsammans med kollegor begränsas på grund av att de sällan har raster samtidigt, vilket resulterar i att de ”går om varandra”. Detta är något som framkommer i en arbetsvärderingsrapport utförd på begäran av Lunds kommun (se Månssons m.fl. 2004), att lärarnas lektionspass är olika långa och att det därför sällan har rast samtidigt, vilket resulterar i färre små, naturliga möten mellan kollegorna. Samtliga intervjuade lärare tycker att den sociala kontakten med just kollegorna är väldigt viktig, en menar till och med att den enda anledningen till att han jobbar är just för att få träffa sina kollegor, som ger så mycket energi. Det är självklart viktigt, menar en annan, att få träffa människor då vi faktiskt är sociala varelser.

Trots att lärarna givetvis har stor kontakt med eleverna om dagarna är det tydligt att kontakten med kollegorna är av en annan karaktär – en av lärarna menar att det är skönt att få prata med lite vuxna människor ibland, och inte bara fokusera på eleverna och att lära ut saker. Månsson m.fl. (2004) skriver att gymnasielärare tillhör ett av de fem yrken där tillgång till stöd från arbetskollegor saknas. Det märks tydligt att våra intervjuade lärare inte skulle hålla med om detta påstående, då det kollegiala stödet trots allt upplevs som relativt stort på den undersökta gymnasieskolan. En av de intervjuade lärarna beskriver hur hon på de skolor hon arbetat på tidigare varit mycket ensam i sitt arbete, och att det skiljer sig mycket från hur det är på den nuvarande arbetsplatsen, där hon inte känner sig lika ensam och där det finns möjlighet att bolla olika idéer med kollegor som har samma upplevelser som hon själv. Detta uttalande

tyder på att det Månsson m.fl. (2004) skriver om gymnasielärares brist på kollegialt stöd inte stämmer i vår studie, där våra intervjuade lärares situation vad gäller stöd från kollegor snarare är ett positivt undantag. På frågan om varför denna kontakt är så viktig svarade den intervjuade läraren:

Alltså, det är skönt att få gnälla av sig ibland, eller om man vill lätta på sitt hjärta så är det skönt att få göra det, för folk som förstår det.

(Intervjuperson 10)

Ovanstående citat är ett utmärkt exempel på hur en bra kontakt med kollegor fungerar som ett emotionellt stöd, som är en av de former som socialt stöd enligt Jürisoo (2001) kan anta. Citatet visar också på det emotionella stödets stora betydelse för individen och dess välmående. En nämner att lärarna på skolan har gemensam frukost en gång i veckan, där de allra flesta har tid och möjlighet att delta, åtminstone en del av tiden. Efter arbetstid arrangeras lite aktiviteter, som till exempel middag, teaterbesök eller en kväll på någon pub. En del arbetsrum brukar även avrunda vissa fredagar med lite vin och prat om allt möjligt. Just det att få prata om saker som inte enbart rör arbetet är viktigt för många av de intervjuade lärarna. Maslach och Leiter (1999) menar att bristande socialt stöd kollegor emellan kan resultera i bristande respekt för varandra, och mer konflikter på arbetsplatsen. Våra intervjuade lärares gemensamma aktiviteter bidrar enligt vår mening med stor sannolikhet till att öka det sociala stödet liksom gemenskapen kollegor emellan.

Det kollegiala stödet kan översättas till både emotionellt, informativt och värderande stöd, med andra ord tre av de fyra förhållanden av socialt stöd som Jürisoo (2001) talar om, som alla bidrar till att öka de anställdas välmående och, som Karasek och Theorell (1990) skriver, kan dämpa de ohälsosamma effekterna som psykologisk stress i arbetet genererar. Som beskrivits ovan är det ett vedertaget antagande att stor egenkontroll är någonting positivt, någonting som vi inte håller med om. Vi menar därför att en hög grad av socialt stöd från kollegor inte bara kan minska de ohälsosamma effekterna genererade av för liten egenkontroll – socialt stöd kan även fungera som en buffert mot de ohälsosamma effekterna av för stor egenkontroll. Exempel på hur lärares givande och tagande av socialt stöd skulle kunna minska de ohälsosamma effekterna av för stor egenkontroll är genom att visa medkänsla, hjälpa varandra med prioritering, ge förslag, råd och feedback eller hjälpa varandra att bedöma olika situationer: med andra ord att ge emotionellt, värderande och informativt stöd (Jürisoo 2001).

Kontakt med eleverna

De flesta av de intervjuade lärarna anser sig ha bra kontakt med eleverna, och de menar också att det är just kontakten med eleverna som är det roligaste med yrket. En av lärarna säger att det finns många delar i läraryrket som är väldigt jobbiga, men att det är eleverna som får henne att härda ut under de tunga perioderna. En annan lärare säger att kontakten ger energi om den är ömsesidig, ödmjuk och fungerande. I arbetsvärderingsrapporten utförd på begäran av Lunds kommun (se Månsson m.fl. 2004) framkommer att ”det goda mötet” med eleverna är oerhört viktigt för lärare och deras upplevelse av meningsfullhet och uppskattning i arbetet. I rapporten kommer även fram att dessa möten med eleverna blir allt mer sällsynta. Detta kan bero på det Månsson m.fl. (2004) skriver, att de administrativa uppgifterna tar alltmer tid, och att det råder en allmän brist på tid för lärare att utföra alla sina olika arbetsuppgifter. Trots att lärarna på grund av olika reformer fått mindre tid till eleverna, och trots att vissa lärare uppfattar kontakten med eleverna som konstig (se ovan under rubriken ”krav”), är det som tidigare nämnt för majoriteten av de intervjuade lärarna mötet med eleverna som ger energi och orken att fortsätta arbeta. Vi ser ”det goda mötet” med eleverna som en källa till värderande stöd (Jürisoo 2001), exempelvis i form av feedback och uppskattning. Nedanstående citat är ett målande exempel på hur elever kan ge värderande stöd:

Ja även om eleverna gnäller ibland så... Det var ju en elev som, när jag hade varit ledig i fyra dagar och de hade haft vikarie kom... och som brukar gnälla rätt mycket att det är tråkigt och så, jobbigt... som frågar när det är rast och sådär... Han öppnade dörren när jag kom och sa 'jag har saknat dig... skönt att du äntligen kommit tillbaka' ...

(Intervjuperson 4)

Gehör från ledningen

Vad gäller kontakt med och gehör från ledningen så tycker de intervjuade lärarna lite olika. Ett återkommande svar är dock att det inte är några problem med att uttrycka sina synpunkter, det råder ett rätt så öppet klimat med högt i tak. Däremot upplever många att det sen inte händer så mycket, att det är väldigt svårt att faktiskt vara med och skapa en förändring. En av de intervjuade menar att rektorn säger att han vill vara kommunicerbar, men att det som sagt inte är ofta förekommande att en önskad förändring faktiskt sker, vilket hon tycker är oerhört tröttsamt. Det är inte heller ofta som personer ur ledningen är på plats, varför det ofta blir mycket spring fram och tillbaka mellan arbetsrummen. En menar dock att han brukar mejla till rektorn just för att slippa detta springande fram och tillbaka, vilket fungerar väldigt bra.

Det råder skilda meningar bland de intervjuade lärarna vad gäller stödet från ledningen. Månsson m.fl. (2004) menar att gymnasielärare saknar stöd från ledningen, vilket flera av våra intervjuade lärare verkar hålla med om, och det framgår också ovan under avsnittet om kontroll, där ledningens bristande stöd resulterar i att den stora egenkontrollen som lärarna har faktiskt blir någonting negativt. En lärare betonar dock att uppskattningen från ledningen är större nu än vad den var förr:

[...] jag känner som sagt att jag uppskattas. Och på senare tid även från skolledningen. Det har ju inte varit så förut. Tidigare har det varit att har man gjort ett bra jobb så är det det som förväntas av en, det är inget mer med det.

(Intervjuperson 3)

Att döma av uttalandet ovan har denna person arbetat som lärare en tid, vilket lett till att han faktiskt själv kan se en förändring från liten uppskattning från ledningen till en större uppskattning. Vi menar att det är möjligt att personer som inte sett denna förändring inte upplever uppskattningen från ledningen som lika stor som personer som bevittnat denna förändring.

Teknisk hjälp

Nästan till alla lärare som intervjuats anser att den tekniska hjälpen på skolan är extremt bristfällig. Det finns teknisk utrustning för att underlätta undervisningen, men det uppstår inte sällan problem med den. Om lärarna själva inte kan lösa dessa problem finns en IT-tekniker på skolan, men han är endast på plats i skolan någon gång per vecka, vilket enligt lärarna inte är ofta nog. Det märks att de lärare som redan har en grundläggande IT-vana inte ser tekniken som ett hinder eller stressmoment på samma sätt som de som inte har denna vana gör. På frågan om det är svårt att använda den tekniska utrustningen i skolan svarar en lärare så här:

Det beror väl på hur IT-van man är själv, jag har inga större problem med det, men en del tycker att det är lite jobbigt. Och om man ska felanmäla någonting eller om man ska beställa någonting, några nya saker, då tar det väldigt lång tid. Så det hinns inte med.

(Intervjuperson 6)

En annan som fick frågan om hon upplevde att hon fick tillräckligt med teknisk hjälp i skolan svarade enligt följande:

Nej verkligen inte! Nej det är ju, alltså det är ju det som har varit... det tar ju så jävla mycket tid! Ursäkta mig... alltså det tar ju jättemycket tid att få, men alltså att lära sig vilka hemsidor som man använder, att få igång datorn, det tog liksom fyra veckor, fem veckor att få inloggningsadresser till liksom datorn. För att kunna göra sitt jobb. Alltså det är ju, nej det är katastrofalt!

(Intervjuperson 7)

Det verkar nästan som att tekniken ibland försvårar mer än den underlättar för den som inte är IT-van:

... jag kan ju inte det här med datorer och eh... Man får ju ingen hjälp och man lär sig ju ingenting. Lite kan jag väl om datorer men vadå... krånglar det så finns det ju ingen... Det finns ju någon att fråga som är här väldigt lite, men jag tycker att det är väldigt lite... det är skitdåligt. Jamen... här har alla fullt upp med sina lektioner och ska jag göra en power-point så ska jag sätta in bilderna på något sätt och de bara åker omkring, du vet.

(Intervjuperson 4)

Att bristen på teknisk support resulterar i stress hos flera av de intervjuade lärarna är ett faktum. På frågan om den tekniska hjälpen behövs och hur den fungerar svarade en av lärarna följande:

Ja den behövs ju absolut, för det händer tyvärr att man kommer till ett klassrum och sen funkar inte antingen ljud eller bild eller inget av dom. Och då måste man ju alltid ha en plan B eller plan C... så att det är ju ett jättestort stressmoment om man inte vet att all teknik fungerar i varje klassrum så som det ska.

(Intervjuperson 8)

En av de andra intervjuade beskrev på liknande sett problematiken kring den tekniska supporten och hur den bidrar till upplevelser av stress:

... det är väl lite vad ska man säga, bristfälligt (skrattar) på den här skolan tror jag. Så nä det tycker jag inte att man får, och det strular ganska ofta, vilket också kan bli ett stressmoment sådär, att man kanske ska visa en power-point eller man ska visa ett filmklipp eller någonting och så funkar inte ljudet eller det trasslar med det och nä, det funkar väl inte särskilt bra [...] nu måste man nästan liksom gå dit i förväg för att kolla så att allting ska fungera som det ska,

annars står man där, så det kan jag säga, det har gått ganska många minuter, asså av lektioner, där man får stå och fixa med olika sladdar och så vidare.

(Intervjuperson 10)

Teknisk hjälp är en form av praktiskt stöd som Jürisoo (2001) talar om. Det råder ingen tvekan om att det praktiska stödet är enormt bristfälligt och att bristen på denna typ av stöd genererar upplevelser av stress hos de anställda. Arbetsmiljöverkets exempel på krav som kan ge upphov till stress är bland annat krav som skapas av svårårvända IT-system. Med andra ord resulterar ett bristande praktiskt stöd i krav, som i sin tur leder till stress, som resulterar i sämre mående.

6. Diskussion

Syftet med studien var att undersöka hur lärare upplever sin arbetssituation. Vi ville få en djupare förståelse för hur lärares välmående påverkas av krav, kontroll och stöd i arbetet.

6.1 Betydelsen av krav, kontroll och stöd

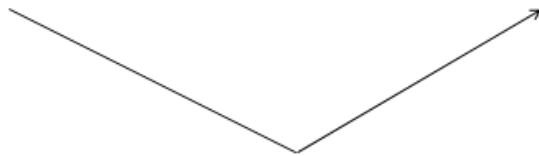
Vår fråga var vilken betydelse de olika komponenterna krav, kontroll och stöd har för lärares upplevda arbetssituation. Vi har funnit att våra intervjuade lärare upplever många olika typer av krav i sitt arbete. Det som är intressant att säga om kraven är att de tycks ha förändrats på senare tid, på det sätt att eleverna fått större inflytande vad gäller undervisningens utformning (Månsson m.fl. 2004), samt att det har blivit mer accepterat för en elev att ifrågasätta lärarnas bedömningar. Kraven verkar också ha blivit fler, som framgår under tidigare forskning, på grund av olika reformeringar och omorganiseringar som exempelvis lett till ett nytt betygssystem (Skolverket 2010). Vad gäller kontroll visar resultatet att hög grad av egenkontroll inte per automatik är någonting positivt, som det framstår vid studerandet av Karaseks och Theorells (1990) krav-, kontroll- och stödmodell. Den dimension i modellen som framstår som mest central i tidigare forskning är kontroll. Höga krav blir inte någonting negativt om den anställde bara har hög egenkontroll – det framgår även i Karaseks och Theorells (1990) modell. Höga krav och hög egenkontroll har de som tillhör kategorin aktiva jobb, som enligt Karasek och Theorell (1990) är den bästa kategorin att tillhöra. Vi menar att modellen kan vara en aning missvisande, eftersom vår studies resultat visar att stor

egenkontroll inte alls behöver vara någonting positivt. Detta innebär att det inte nödvändigtvis är bäst att tillhöra kategorin aktiva jobb. Vi fann i vår undersökning att det som verkar påverka huruvida hög egenkontroll blir någonting positivt eller negativt är graden av socialt stöd som den anställde får, främst från ledningen. Karaseks och Theorells (1990) modells ena dimension är just stöd, men det framkommer inte vid studerandet av denna dimension i förhållande till de andra dimensionerna krav och kontroll, att stor egenkontroll ibland kan vara någonting negativt.

Vi anser att samtliga dimensioner i modellen har en betydelse för hur lärare upplever sin arbetssituation. Dock menar vi att det i fallet med lärare verkar vara socialt stöd som är den viktigaste dimensionen för upplevelsen av arbetssituationen och därmed även för deras välmående. Vi har skapat en modell för att försöka förklara vår tankegång (se figur 3).

Figur 3.

Grad av socialt stöd → effekter av egenkontroll → förmågan att hantera krav



Graden av socialt stöd, från ledningen i första hand, påverkar huruvida effekterna av hög egenkontroll blir positiva eller negativa, vilket i sin tur påverkar förmågan att hantera kraven i arbetet. Samtidigt påverkar graden av socialt stöd förmågan att hantera krav på ett mer direkt sätt. Pondera att graden av socialt stöd är hög. Då blir effekten av egenkontrollen positiv om egenkontrollen är hög, samtidigt som de negativa effekterna minskar om egenkontrollen är låg. Då ökar också förmågan att hantera kraven i arbetet. Givetvis blir förmågan att hantera krav bäst om egenkontrollen är hög, och dess effekter blir positiva, alltså om graden av socialt stöd också är hög. Det vi vill visa med denna modell är egentligen att det i lärares fall verkar vara viktigare med hög grad av socialt stöd än det är med hög egenkontroll, på grund av att utan hög grad av socialt stöd är risken stor att en eventuell hög egenkontroll ändå inte kommer att få positiva effekter, det vill säga bidra till mindre stress, större välmående och bättre förmåga att hantera kraven i arbetet.

Ovan har vi talat om betydelsen av det sociala stödet, främst från ledningen. Vi menar därmed inte att andra typer av socialt stöd, som till exempel det kollegiala stödet, inte är viktigt för den anställde lärarens välmående. Det vi fann i vår studie var att de intervjuade lärarna upplever att det kollegiala stödet är stort, vilket inte stämmer överens med bilden av lärares arbetssituation i tidigare forskning, då Månsson m.fl. (2004) hävdar att lärare är en av de fem yrkeskategorierna med flest andel anställda som just saknar stöd från kollegorna. Liksom Karasek och Theorell (1990) skriver, tror vi att detta kollegiala stöd fungerar som en buffert mot andra brister i arbetet, som exempelvis höga krav, avsaknad av stöd från ledningen eller brist på praktiskt stöd. Den tekniska hjälpen, som är en typ av praktiskt stöd, är som vi tidigare nämnt extremt bristfällig på skolan där våra intervjuade lärare arbetar. Vi menar att betydelsen av det praktiska stödet kanske inte är fullt lika viktigt som ett gott stöd från kollegor och ledning, men bristen på praktisk hjälp är likväl en källa till stress för våra intervjuade lärare. Detta tror vi hänger ihop med att brist på teknisk hjälp leder till en känsla av kontrollförlust, då lärarna exempelvis inte vet om den tekniska utrustningen kommer fungera som den ska vid undervisningstillfällena.

Enligt Karaseks och Theorells (1990) krav-, kontroll- och stödmodell tillhörde lärare, som vi skrev i teoriavsnittet *aktiva jobb* och var *lagledare*. Detta var på 1990-talet. Hur kan vi då placera dagens lärare i samma modell, utifrån den bild som ges i tidigare forskning, och vilken placering får våra intervjuade lärare?

6.2 Placeringar av lärare i krav-, kontroll- och stödmodellen

I tidigare forskning framkommer att lärare idag har höga krav, låg kontroll och lågt socialt stöd, vilket placerar lärare i kategorierna: *jobb med hög anspänning*, samt *isolerad fånge*. Båda kategorierna är enligt Karasek och Theorell (1990) de mest hälsofarliga, vilket kan vara en förklaring till varför så många lärare idag drabbas av psykosocial ohälsa. Våra intervjuade lärare har höga krav och hög egenkontroll. Alltså tillhör de kategorin *aktiva jobb*. Vad gäller socialt stöd blir det svårare att kategorisera. Stödet från ledningen är relativt lågt, medan det kollegiala stödet är högt. Om vi även väger in det praktiska stödet lutar det ändå åt att det sociala stödet brister, varför vi skulle kategorisera dem som *cowboyhjältar*. Arbetssituationen för våra intervjuade lärare är alltså bra jämfört med den bild som målats upp i tidigare forskning, men inte fullt så bra som den skulle kunna vara om de även hamnat i kategorin *lagledare*, alltså om de hade haft större stöd från ledningen.

7. Förslag till vidare forskning

Ett mönster som uppstod under arbetet med resultatet och analysen var att lärare som inte har så stor yrkeserfarenhet tenderar att vara mer stressade än de med längre yrkeserfarenhet. Flera av lärarna uttryckte explicit att arbetsbördan är större de första åren som lärare, då de i det skedet fortfarande arbetar för att bygga upp en lektionsbank och en planering inför kurserna. Med andra ord verkar det gå åt mer tid till för- och efterarbete till lektionerna för en nyexaminerad lärare än det gör för en lärare med längre erfarenhet. Att stressnivåerna är större hos nyexaminerade lärare än hos lärare med längre erfarenhet framkommer även i tidigare forskning (Selander m.fl., se Backman 2000; Jürisoo 2001; Edling 2013). Vi vill dock inte dra några slutsatser kring om och i så fall varför gruppen nyexaminerade lärare upplever större stress i sitt arbete, utan föreslår istället att det kan vara ett ämne för vidare forskning.

8. Referenser

Arbetsmiljöverket; förebygg arbetsrelaterad stress; *Arbetsmiljöverket*

[http://www.av.se/\(X\(1\)S\(foyxboxphalzcewnp0ii0zuq\)\)/teman/stress/forebygg/index.aspx?AspxAutoDetectCookieSupport=1](http://www.av.se/(X(1)S(foyxboxphalzcewnp0ii0zuq))/teman/stress/forebygg/index.aspx?AspxAutoDetectCookieSupport=1) (Hämtad 2014-11-12).

Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Backman, L. (2000). *Psykisk ohälsa bland skolans personal – risk för utbrändhet?* Stockholm: Yrkesmedicinska enheten.

Backman, L. et al. (2006). Utarbetad, utmattad, utbränd? – ett problem i arbetslivet. *Arbets- och miljömedicin. Stockholms läns landsting*.
<http://www.skyddsnet.se/files/Utarbetad,%20utmattad,%20utbr%C3%A4nd.pdf>
(Hämtad 2014-11-10).

Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Edling, M. (2013). Nya sjuksköterskor och lärare riskerar utbrändhet. *Suntarbetsliv*. 21 oktober. <http://forskning/forskningsprojekt/?diarienr=070106> (2014-11-22).

Jürisoo, M. (2001). *Burnout: från stress och utbrändhet till den goda organisationen*. Stockholm: Ekerlid.

Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York, N.Y.: Basic Books.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Maslach, C., & Leiter, M P. (1999). *Sanningen om utbrändhet: hur jobbet förorsakar personlig stress och vad man kan göra åt det*. Stockholm: Natur och kultur.

Mattson, K. (2013). Viktigt med eget inflytande över sin arbetssituation. *Suntarbetsliv*. 22 februari. <https://www.suntliv.nu/forskning/stoppa-stressen/viktigt-med-eget-inflytande-over-sin-arbetssituation/> (Hämtad 2014-12-03).

Murray, Å. (2007). Genomströmningen i gymnasieskolan. Före och efter gymnasiereformen. I J.Olofsson (red.) *Utbildningsvägen- vart leder den? Om ungdomar, yrkesutbildning och försörjning*. Stockholm: SNS förlag.

SFS: 2010: 800. *Skollagen*. Stockholm: Allmänna förlaget.

Skolinspektionen (2009). *Varannan i mål. Om gymnasieskolors (o) förmåga att få alla elever att fullfölja sin utbildning*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2010). *Högre krav och kvalitet för framtidens utmaningar*. Stockholm: Danagård.

Theorell, T. (2003). Utmattnings och samhällsförändringar. *Välfärd*. Nr. 3: 8-10
http://www.scb.se/Grupp/valfard/_dokument/A05ST0303_04.pdf (Hämtad 2014-11-10).

Theorell, T., & Karasek, R. (2013). Ökad kontroll gör arbetstagare sjukare. *Svenska Dagbladet*. 18 februari. http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/okad-kontroll-gor-arbetstagare-sjukare_7922506.svd (Hämtad 2014-11-20).

Thorén, M. (2014a). Lärare mår sämst. *Lärarnas tidning*. 17 mars.
<http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2014/03/17/larare-mar-samst> (Hämtad 2014-11-20).

Thorén, M. (2014b). Lärare stressigaste yrket. *Lärarnas tidning*. 1 oktober.
<http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2014/10/01/larare-stressigaste-yrket> (Hämtad 2014-11-20).

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Bilaga 1

Intervjuguide

Fråga intervjupersonen om hen har några frågor innan intervjun börjar.

- Hur länge har du arbetat som lärare, och hur länge har du varit anställd på nuvarande skola?
- Inom vilket/vilka ämnen är du lärare?

Krav

1. Vilka arbetsmoment ingår i ditt jobb som lärare? Råder det några tveksamheter kring vad som ingår i din yrkesroll?
2. Hur upplever du att din arbetsbelastning är? Får du till exempel jobba mycket övertid?
3. Finns det några uppgifter som du utför som du upplever tar för mycket tid, och finns det några uppgifter du skulle vilja få mer tid till?
4. Hur upplever du att kontakten med eleverna är?
5. Hur ser er kontakt med elevernas föräldrar ut? Hur upplever du denna kontakt?
6. Upplever du ofta arbetsrelaterad stress?
 - (Om ja): Vad skulle kunna minska denna stress, tror du?
7. Känner du att du har tillräckligt med tid under arbetsdagen för återhämtning?

Kontroll

8. Upplever du att du har stor kontroll i ditt arbete, till exempel att du själv får bestämma hur du ska lägga upp ditt arbete, när du ska arbeta och i vilken ordning du ska utföra dina olika arbetsuppgifter?
 - (Om *har kontroll*) Är denna kontroll viktig för dig? Varför är den viktig?
 - (Om *har inte kontroll*) Upplever du att du skulle vilja ha mer kontroll?
9. Får du själv bestämma när du tar en paus?
10. Upplever du att du har möjlighet att få din röst hörd och att påverka i olika frågor som rör gymnasieskolan och dess verksamhet?
 - Är det viktigt för dig att känna att du är med och påverkar? Varför/varför inte?
11. Anser du att det finns rutiner för att fortlöpande diskutera och följa upp arbetsmiljöfrågor?
 - (Om ja) Hur ser dessa ut? Fungerar de bra?
 - (Om nej) Anser du att ni är i behov av sådana rutiner? Varför/varför inte?

Stöd

12. Upplever du att du har stor kontakt med dina kollegor om dagarna?
 - (Vad gör ni när ni träffas?)
 - Är denna kontakt med kollegorna viktig för dig? Varför/varför inte?
13. Har ni medarbetarsamtal, och i så fall hur ofta förekommer de?
14. Förekommer det att ni på skolan arrangerar några aktiviteter utöver arbetstid?
15. Hur ser du på möjligheten att få kontakt med och gehör från ledningen/rektorn om du vill diskutera någonting, framföra en synpunkt eller liknande?
16. Upplever du att du får tillräckligt med teknisk hjälp i arbetet, om det behövs?
17. Känner du att din arbetsinsats är betydelsefull? Varför/varför inte?
18. Upplever du att ditt arbete uppskattas? (Av exempelvis ledning, kollegor, elever).

Fråga om det är okej att vi återkommer per mejl om vi har några fler frågor, och tacka för personens insats!