



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Institutionen för psykologi  
*Psykologprogrammet*

## **Stress och negativ förstärkning**

**En beteendeanalytisk studie om att vara lärare i svenska skolor**

**Katarina Karringer**

Psykologexamensuppsats. 2014

Handledare: Robert Holmberg  
Examinator: Sven Ingmar Andersson

## **Tack**

När denna uppsats nu har nått sitt mål vill jag rikta ett stort tack till alla som har möjliggjort dess resa. Tack alla deltagande lärare som trots sina fullspäckade scheman har tagit sig tid att vara med i studien. Tack också till deras rektorer som tycker att forskning kring lärarnas psykosociala arbetsmiljö är viktig att satsa på.

Stort tack till min handledare Robert Holmberg för ditt engagemang, inspiration, flexibilitet och kunskap. Tack Martin Carlström för dina värdefulla tips kring stress och OBM.

Tack till min familj och vänner för påhejning och support. Tack Calle för långa diskussioner, kloka insikter och ovärderligt stöd.

## Sammanfattning

En explorativ beteendeanalytisk studie genomfördes i syfte att studera arbetsrelaterad stress hos hög- och mellanstadielärare i svenska grundskolor. Åtta lärare från fem skolor deltog i studien. Lärarna observerades och intervjuades under varsin arbetsdag. Information om deras stressupplevelser dokumenterades i strukturerade och ostrukturerade observationsanteckningar. Intervjun utgick från en semistrukturerad intervjuguide. Observationsmaterialet analyserades genom tematisk analys, där sex stressrelaterade teman identifierades: stort antal arbetsuppgifter; svårt att ta pauser och utnyttja sina raster; hinner inte planera, utvärdera och fördjupa sig; otydlig gräns mellan jobb och fritid; obalans i ansvarsfördelningen mellan lärare och elever samt lågt förtroende för lärarna. Intervjumaterialet analyserades genom tillämpad beteendeanalys och organizational behavior management (OBM). Resultatet visade att lärarnas beteenden i stressfyllda situationer upprätthålls av i huvudsak negativ förstärkning. Oron för att inte leva upp till omgivningens krav leder till beteenden som åsidosätter lärarnas egna behov och har negativa konsekvenser för deras mående. Obalans mellan arbetskrav och arbetsresurser samt mellan ansträngning och belöning kan förklara lärares höga stressnivå. Lärarna önskade mer autonomi, socialt stöd, feedback och handledning. Även mer tid för planering, utvärdering, fördjupning och muntlig kommunikation med eleverna samt längre pauser och återhämtningstid skulle kunna bidra till att sänka lärarnas stress och öka elevernas måluppfyllelse.

Nyckelord: arbetsrelaterad stress, psykosocial arbetsmiljö, lärare, tillämpad beteendeanalys, organizational behavior management (OBM)

## **Abstract**

A behavior analytical exploratory study was conducted to examine work related stress among Swedish teachers. Eight teachers from five schools were observed and interviewed during one working day. Structured and unstructured information about their perceived stress was recorded. Interviews were conducted using a semistructured interview guide. Observation data was analyzed using thematic analysis, six themes were identified: too many tasks; difficulties in taking advantage of breaks; inadequate time for planning, evaluation, and immersion; vague boundaries between professional and personal life; imbalance of teacher and pupil responsibilities; lack of public belief in teachers. Interview data was analyzed using applied behavior analysis and organizational behavior management. Results showed that teachers' behaviors in stressful situations are primarily maintained by negative reinforcement. Concerns about failing to live up to expectations result in teachers disregarding their own needs, which has negative impact on their well-being. The high stress levels among teachers might be explained by an imbalance between job demands and resources, and between effort and reward. The teachers desired increased autonomy, social support, feedback and supervision. Increased time for planning, evaluation, immersion and personal interactions with the pupils, as well as longer breaks might also facilitate lower teacher stress levels and increased pupil goal attainment.

**Keywords:** work related stress, psychosocial work environment, teachers, applied behavior analysis (ABA), organizational behavior management (OBM)

## Innehållsförteckning

<b>Introduktion</b>	7
Arbetsrelaterad stress	8
Krav, kontroll och stöd	8
Ansträngning och belöning	9
Utmattande krav och hälsofrämjande resurser	9
Tillämpad beteendeanalys	11
ABC-analys	12
<i>Antecedenter</i>	12
<i>Beteende</i>	12
<i>Konsekvenser</i>	13
Att förändra beteenden	13
OBM – Beteendeanalytisk organisationsutveckling	13
Beteendeanalys ur ett organisationsperspektiv	14
<i>Färdriktning</i>	15
<i>Färdighet</i>	15
<i>Förutsättningar</i>	15
<i>Förstärkare</i>	15
Arbetsrelaterad stress hos lärare i svenska skolor: tidigare forskning	15
Syfte och frågeställningar	17
<b>Metod</b>	17
Deltagare	17
Material	18
Intervjuguide	18
Observationsschema	19
Fältanteckningar	20
Procedur	20
Dataanalys	21
<i>Intervjudata</i>	21
<i>Observationsdata</i>	21
Vetenskapsteoretisk ansats	22
Etik	22

<b>Resultat</b>	23
Intervjudata	23
ABC-analys	24
<i>Antecedenter</i>	27
<i>Beteende</i>	28
<i>Konsekvenser</i>	29
Individuella och organisatoriska förutsättningar för stressreducerande beteenden	31
<i>Nyckelbeteende</i>	35
<i>Färdriktning</i>	35
<i>Färdighet</i>	36
<i>Förutsättningar</i>	36
<i>Förstärkare</i>	36
Arbetsresurser	37
<i>Nuvarande arbetsresurser</i>	38
<i>Önskade arbetsresurser</i>	38
Observationsdata	39
Stort antal arbetsuppgifter	40
Svårt att ta pauser och utnyttja sina raster	41
Hinner inte planera, utvärdera och fördjupa sig	42
Otydlig gräns mellan jobb och fritid	43
Obalans i ansvarsfördelningen mellan lärare och elever	44
Lågt förtroende för lärarna	45
<b>Diskussion</b>	46
Resultatdiskussion	46
Stressfyllda situationer	46
Förstärkning av lärarnas beteenden i stressfyllda situationer	47
Förutsättningar för stressreducerande beteenden	48
Arbetskrav och arbetsresurser	49
Metoddiskussion	51
Tillförlitlighet	52
<i>Trovärdighet</i>	52
<i>Överförbarhet</i>	53
<i>Pålitlighet</i>	53
Framtida forskning	54

Slutsats 56

**Referenser** 57

**Bilaga 1** Informationsbrev

**Bilaga 2** Intervjuguide

**Bilaga 3** Observationsschema

Denna uppsats är en explorativ beteendeanalytisk studie om stress i läraryrket. I studien analyseras stressfyllda situationer kvalitativt för att undersöka hur lärarnas beteenden i dessa situationer samspelar med den organisatoriska kontexten i svenska grundskolor.

Stress och andra psykiska påfrestningar är de vanligaste orsakerna till arbetsrelaterade besvär bland både män och kvinnor i Sverige (Arbetsmiljöverket, 2012). En möjlig teori till att arbetsrelaterad stress har varit ett växande problem under de senaste decennierna är att den digitala utvecklingen och ökande globala arbetsmarknaden ställer högre krav på anställda i form av effektivitet, flexibilitet och högt arbetstempo (Sundin & Wikman, 2004).

Utvecklingen av bärbara datorer, mobiltelefoner och smart phones har gjort att gränserna mellan arbete och fritid blivit otydliga. Idag förväntas anställda inte enbart vara tillgängliga under arbetstid utan även på tider och platser som tidigare var avsedda för fritid, vila och återhämtning. För den enskilde individen kan påfrestningarna leda till psykisk ohälsa i form av bland annat utmattning, sömnsvårigheter, ångest och depression (Arbetsmarknadsdepartementet, 2001) vilket vidare kan leda till långa sjukskrivningsperioder som medför stora kostnader för organisationer och samhälle.

Lärare är en av de yrkesgrupper som har rapporterat högst grad av arbetsrelaterad stress i Sverige. I grundskolan upplever 21 % av de kvinnliga lärarna stressrelaterade besvär till följd av arbetet vilket är mer än dubbelt så stor andel som medelvärdet för kvinnor i andra yrken (Arbetsmiljöverket, 2012). Bland de manliga grundskollärarna rapporterar 16 % stressrelaterade besvär, vilket kan jämföras med medelvärdet på knappt 6 % i andra yrken (Arbetsmiljöverket, 2012).

En stor andel av den svenska forskningen kring stress i läraryrket bygger på rapporter som är genomförda eller beställda av myndigheter. I regel är de baserade på tvärsnittsstudier med självrapportering, vilket har bidragit med kunskap om prevalens och eventuella orsakssamband (Arbetsmiljöverket, 2010; 2012; Lärarnas riksförbund, 2011). Olsson (2013) visar i en forskningsöversikt av nordisk forskning om lärare och skolledares psykosociala arbetsmiljö mellan åren 2000 och 2012 att det finns få studier som gått vidare med att fördjupa kunskapen kring lärares hantering av stressen, vilket involverar bland annat tolkning av stressorer, beteenden och copingstrategier, samt hur dessa samspelar med skolans organisatoriska faktorer. Likaså finns det få interventionsstudier som genomförts med syfte att minska lärarnas stressnivå.

Genom att på närmare håll studera lärarnas beteenden i stressfyllda situationer kan vi öka förståelsen kring varför specifika situationer upplevs stressande samt vilka faktorer som förstärker och upprätthåller lärarnas beteenden i dessa situationer. Därigenom ökar



möjligheterna att identifiera både individuella och organisatoriska mekanismer som är relevanta för genomförandet av effektiva interventioner i syfte att förbättra lärarnas psykosociala arbetsmiljö. Denna studie har som huvudsakligt mål att genom observationer och beteendeanalytiska intervjuer undersöka sådana individuella och organisatoriska mekanismer och därigenom bidra med kunskap till framtida interventioner.

### **Arbetsrelaterad stress**

Forskningslitteraturen kring arbetsrelaterad stress erbjuder en stor mångfald av förklaringsmodeller och under de senaste 40 åren har en betydande forskningsbas vuxit fram kring hur vi kan betrakta arbetsrelaterad stress (Griffin & Clarke, 2011). Inom den organisationspsykologiska subdisciplinen ses stress ofta som en pågående interaktion mellan individen och omgivningen. Lazarus och Folkman (1984) beskriver stress som en process och definierar den som ”ett mönster av kognitiva värderingar, fysiologiska responser och beteendetendenser som uppkommer när individen upplever en obalans mellan de krav som ställs i en situation och de resurser som finns tillgängliga för att hantera kraven” (översatt av Weman-Josefsson & Berggren, 2013, s. 34). Enligt detta synsätt omfattar stress komplexa interaktioner mellan situationsrelaterade faktorer (stressorer), kognitiva processer (värdering av situationens allvar), fysiologiska responser (kamp-flykt) och beteendearikade handlingsstrategier (coping) (Weman-Josefsson & Berggren, 2013). Individuella skillnader, som exempelvis personlighet och fluktuationer i individens humör, kan påverka både tolkningen av de yttre stressorerernas hotande grad och tolkningen av den egna förmågan att hantera situationen, vilket bland annat kan förklara varför individer upplever olika situationer som mer eller mindre stressande (Griffin & Clarke, 2011).

**Krav, kontroll och stöd.** En av de mest inflytelserika modellerna i forskningen kring arbetsrelaterad stress har under de senaste 30 åren varit Karaseks (1979) krav-kontroll-stödmodell (Bakker & Demerouti, 2007; Weman-Josefsson & Berggren, 2013). Utifrån denna modell kan jobbrelaterad stress och påfrestning ses som en obalans mellan höga krav och låg kontroll över arbetet. Arbetskraven utgörs av de aspekter av ett jobb som kräver ökad eller ihållande fysisk, psykologisk eller emotionell ansträngning och arbetskontrollen handlar om individens möjligheter att påverka arbetsrelaterade beslut som handlar om exempelvis arbetsuppgifter eller arbetstempo (Karasek & Theorell, 1990). Kontrollen relaterar på så sätt till den grad av autonomi som individen har gällande arbetsrelaterade beslut (Karasek, 1979). Modellen, som ursprungligen bestod av enbart krav och kontroll som två separata dimensioner, utökades senare med ytterligare en dimension då Johnson, Hall och Theorell

(1989) fann att även socialt stöd kan påverka arbetskravens effekt på individens upplevelse av påfrestning i arbetet.

Även om krav-kontroll-stödmodellen har varit inflytelserik under lång tid, har flera studier argumenterat för att den har begränsningar i sin enkla design och kan därför inte till fullo appliceras på de mer komplexa jobbsituationer som många av dagens arbetsplatser innebär (Bakker & Demerouti, 2007; Cunningham & De La Rosa, 2008). Vid den tid då krav-kontroll-stödmodellen utvecklades styrdes många organisationer av massproduktion och hierarkiska beslutsprocesser till skillnad från idag då arbeten i högre grad styrs av mål och utvärderas utifrån kunders tillfredsställelse. Detta ställer därför andra krav på arbetstagaren om att själv disponera sin tid och arbetsuppgifter inom de givna ramarna. På så sätt är det snarare de höga kraven på kontroll och påverkningsmöjligheter som bidrar med stress i dessa arbeten, jämfört med avsaknaden av kontroll (Weman-Josefson & Berggren, 2013).

**Ansträngning och belöning.** Ett alternativt synsätt till krav-kontroll-stödmodellen är att betona belöning snarare än kontroll som en betydande faktor för individens upplevelse av stress. Ansträngnings-belöningsmodellen av Siegrist (1996) föreslår att stresspåfrestningar i arbetet uppkommer när det finns en obalans mellan den ansträngning individen lägger ner och den belöning hon får tillbaka. Ansträngningen handlar om yttre arbetskrav och förpliktelser gentemot organisationen (arbetsbelastning, ansvar, overtidsarbete) samt inre motivation för att uppnå dessa krav. Belöningen handlar om exempelvis lön, social uppskattning, anställningssäkerhet och karriärmöjligheter. Kombinationen av hög ansträngning och låg belöning skapar ett tillstånd av oro och stress. Vidare skriver Siegrist (1996) att den inre motivationen kan bero på personliga egenskaper som till exempel behov av kontroll. Detta innebär i praktiken att individer med ett stort kontrollbehov kan betala ett högt pris i form av energi och arbetsengagemang även under villkor där deras belöning är låg. Detta kan leda till ett överengagemang och dränering av de egna resurserna, vilket är en riskfaktor för utmattning. En översiktsartikel bestående av 45 studier som har testat ansträngnings-belöningsmodellen visar att kombinationen av hög ansträngning och låg belöning i arbetet är en riskfaktor för kardiovaskulär och psykisk ohälsa och utmattning (Van Vegchel, de Jonge, Bosma & Schaufeli, 2005).

**Utmattande krav och hälsofrämjande resurser.** Den svenska forskningen kring arbetets psykosociala faktorer har sedan 1970-talet antagit ett i huvudsak patogent perspektiv som varit inriktat på att identifiera arbetets riskfaktorer för sänkt välbefinnande (Weman-Josefsson & Berggren, 2013). Dock har vi på 2000-talet kunnat se ett växande forskningsintresse kring ett mer salutogent perspektiv där arbetets hälsosamma

utvecklingspotential, som exempelvis arbetsmotivation och engagemang, har betonats (Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris, 2008). Många studier har även riktat uppmärksamhet mot att studera vilka mer specifika faktorer i arbetslivet som kan ha betydande inverkan på anställdas hälsa (Bakker & Demerouti, 2007). Exempelvis har de visat att hög arbetsbelastning, emotionella krav och otydliga roller kan leda till sömnbesvär, utmattning och försämrad hälsa (Doi, 2005; Halbesleben & Buckley, 2004). Motsatt kan socialt stöd, arbetsfeedback och autonomi leda till jobbrelaterat lärande, arbetsengagemang och förpliktelse till organisationen (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001; Salanova, Agut & Peiró, 2005; Taris & Feij, 2004).

Mot bakgrund av detta ökade forskningsintresse för en mer balanserad bild av arbetets psykosociala faktorer, utvecklades arbetskrav-resursmodellen av Demerouti et al. (2001). Utgångspunkten i denna modell är att alla branscher och arbetsplatser har egna specifika faktorer som påverkar personalens välmående i positiv och negativ riktning. Därför är modellen snarare utformad som ett konceptuellt ramverk som kan användas i olika typer av organisationer för att identifiera faktorer som kan ha potentiellt negativa effekter (arbetskrav) samt faktorer som kan fungera skyddande och användas för att stödja personalens välmående (arbetsresurser) (Demerouti et al., 2001). Med arbetskrav menas de fysiska, psykologiska, sociala och organisatoriska arbetsaspekter som kräver fysisk, kognitiv eller emotionell ansträngning och därför kan vara associerade med förslitning av dessa funktioner. Exempel är hög arbetsbelastning, påfrestande fysisk arbetsmiljö och emotionellt krävande kundinteraktioner (Bakker & Demerouti, 2007). Med arbetsresurser menas de fysiska, psykologiska, sociala och organisatoriska arbetsaspekter som bland annat stimulerar lärande och personlig utveckling, hjälper till att uppnå arbetsmål samt reducerar de fysiska och psykologiska förslitningar som arbetskraven kan medföra. Arbetsresurserna kan återfinnas på exempelvis organisatorisk nivå (lön, karriärmöjligheter och anställningstrygghet), interpersonell och social nivå (gruppdynamik och stöd från chef och kollegor) samt uppgiftsnivå (variation i uppgifts- och färdighetsträning, autonomi och feedback) (Bakker & Demerouti, 2007).

Utifrån arbetskrav-resursmodellen kan ett antagande göras om att två olika processer har betydelse för utvecklandet av å ena sidan arbetsbelastning och utmattning, vilket utgörs av arbetskraven, och å andra sidan arbetsmotivation och engagemang, vilket utgörs av arbetsresurserna. Detta har även bevisats i ett flertal empiriska studier (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Schaufeli & Bakker, 2004). Utöver dessa två huvudeffekter har andra studier även visat på interaktionseffekter mellan arbetskrav och arbetsresurser där resurserna fungerar

som en reducerande buffert för de negativa effekterna av arbetskraven. Exempelvis fann Bakker, Demerouti & Euwema (2005), som genomförde en studie på över 1000 högskoleanställda, signifikanta skillnader i mående mellan de som upplevde höga arbetskrav kombinerat med låga arbetsresurser, jämfört med de som upplevde höga arbetskrav kombinerat med höga arbetsresurser. Den förstnämnda kombinationen visades tydligt predicera utmattning till skillnad från den andra. Hög arbetsbelastning, emotionella och fysiska krav samt konflikt mellan arbete och privatliv resulterade inte i hög grad av utmattning när de anställda även upplevde autonomi, feedback, social support eller hade en välfungerande relation till sin chef.

Hakanen et al. (2006) genomförde en studie på 2038 finska lärare och fann att arbetskrav i form av hög arbetsbelastning, negativa beteenden hos elever och fysisk arbetsmiljö predicerade försämrad hälsa genom dess påverkan på utmattningssyndrom. Motsatt fann de att arbetsresurser i form av arbetskontroll, information, tillsynssupport, innovativt klimat och socialt klimat predicerade förpliktelse till organisationen genom dess påverkan på arbetsengagemang.

### **Tillämpad beteendeanalys**

Teoribildningen för analysen i denna studie har sin utgångspunkt i inlärningspsykologin, vilken bygger på en syn om att levande organismer agerar och reagerar som de gör delvis utifrån inläring av tidigare erfarenheter. Genom att studera hur inläring påverkar människors beteenden, har vi en möjlighet att förstå, förutspå och förändra beteenden. Inom tillämpad beteendeanalys studeras främst hur denna inläring sker genom operant betingning, det vill säga hur konsekvenserna av ett beteende som utförs påverkar sannolikheten för att beteendet senare ska upprepas (Svartdal & Holt, 2013). Genom att analysera konsekvenserna av ett beteende kan vi förstå *funktionen* av beteendet och varför det upprätthålls i ett visst sammanhang, vilket benämns som att betrakta beteendet utifrån funktionell kontextualism (Ramnerö & Törneke, 2006).

Den främste pionjären som experimenterade med konsekvensers påverkan på beteenden och som införde begreppet operant betingning var B. F. Skinner (1904-90) (Poling, Methot & LeSage, 1995). Skinners forskning, som främst belyser beteenden hos råttor och duvor i laboratoriemiljö, kan ses som en form av grundforskning för de operanta beteendepinciperna. Beteendeanalytiska forskare har sedan vidareutvecklat egna koncept och applikationer oberoende av grundforskningen, för att tydliggöra hur tillämpningen av

principerna i en mänsklig social kontext skiljer sig från de ursprungliga experimenten på djur (Lattal & Perone, 1998).

**ABC-analys.** Grundläggande i analysen för att förstå ett beteende är att beskriva det sammanhang i vilket beteendet uppträder, vilket benämns som att göra en *kontingens-* eller *sekvensanalys* (Ramnerö & Törneke, 2006). På engelska kallas en sådan för *ABC analysis* där *A* står för *antecedent*, det vill säga vad som föregår beteendet, *B* står för *behavior*, det vill säga individens beteende och *C* står för *consequence*, det vill säga konsekvenserna som följer på beteendet. Kortfattat kan denna sekvens alltså beskrivas som att i närvaro av *A* så leder *B* till *C* (Ramnerö & Törneke, 2006).

**Antecedenter.** Att finna vilka antecedenter som har föregått ett beteende och därmed lett till vissa konsekvenser, handlar om att undersöka under vilka omständigheter det aktuella beteendet har uppträtt. Olofsson (2010) definierar antecedenter (eller *aktiverare* som han benämner dem) som ”signaler om att vi ska göra något” (s. 62). Vidare skriver han:

Inom beteendeanalys, men även inom flera andra områden används benämningen ”stimulus” (eller mer exakt *diskriminativt stimulus*) för att beteckna en miljömässig händelse som föregår beteendet. Aktiverare är stimuli som parats ihop med vissa konsekvenser och som kommer att innehålla viktig information för individen. Denna information signalerar att i närvaro av en viss aktiverare (ett diskriminativt stimulus) så kommer beteendet att leda till vissa konsekvenser. (s. 63).

På liknande sätt menar Ramnerö och Törneke (2006) att ett beteende som har förstärkts under vissa omständigheter, kommer att aktualiseras när individen möter samma eller liknande omständigheter igen. På så sätt kan individen vid sådana omständigheter handla avsiktligt och med en viss inriktning baserat på kunskapen om konsekvenserna från tidigare erfarenheter.

**Beteende.** Det finns ett par olika uppfattningar kring vad som kan betraktas som beteenden och hur de ska beskrivas. Exempelvis skiljer Ramnerö och Törneke (2006) på inre och yttre beteenden. Att fundera, känna skam och oroa sig är exempel på inre beteenden, medan att skriva anteckningar, ringa ett samtal och dricka kaffe är exempel på yttre beteenden. Olofsson (2010) menar dock att ”beteenden ska vara aktiva handlingar som är möjliga att observera” (s. 28), vilket mer liknar de yttre beteenden som Ramnerö och Törneke (2006) beskriver. Vidare skriver Olofsson (2010) att tillförlitligheten ökar om minst två personer kan observera beteendet och helst ska det också vara mätbart så att man kan räkna dess frekvens. På så sätt skiljer Olofsson beteenden från till exempel attityder, värderingar, egenskaper, tankar, känslor och tillstånd. ABC-analysen i denna studie har utgått från Olofssons (2010) definition.

**Konsekvenser.** Konsekvenserna kan påverka beteendet i två riktningar, de kan antingen öka sannolikheten att beteendet ska uppträda (förstärkning) eller minska sannolikheten (bestraffning eller försvagning). Dessa båda konsekvenstyper kan antingen ske genom att stimuli tillförs ("positiv") eller avlägsnas ("negativ") (Svartdal & Holth, 2013). Konsekvenser får sin förstärkande respektive försvagande funktion först när de sätts i relation till att ett beteende *faktiskt* ökar eller minskar på grund av dem, det vill säga att konsekvenser inte har någon förstärkande eller försvagande laddning i sig. Denna princip skiljer exempelvis förstärkning från begreppet "belöning", vilket i vardagsspråk brukar syfta till något med en attraktiv laddning i sig, som exempelvis beröm, pengar och gåvor. Dessa belöningar kan vidare fungera positivt förstärkande för en individs beteende, men enbart om sannolikheten för det aktuella beteendet ökar därför att belöningen inträffade som en konsekvens av beteendet (Svartdal & Holth, 2013).

**Att förändra beteenden.** ABC-analysen ger en idé om hur antecedenterna och konsekvenserna för ett beteende är sammankopplade, och därmed vilken funktion beteendet har för individen. När det finns en önskan om att förändra ett beteende bör man först utreda om det nuvarande beteendet förekommer i för stor eller för liten utsträckning avseende 1) frekvens, 2) intensitet, 3) duration eller 4) att det stör respektive saknas för individens sociala adaptation, i förhållande till individens uppsatta mål. Dessa kallas inom den kliniska beteendeanalysen för *överskotts-* respektive *underskotts-beteenden* (Ramnerö & Törneke, 2006).

Vid en beteendeförändring bör fokus huvudsakligen ligga på att förstärka önskvärda beteenden snarare än att bestraffa icke önskvärda beteenden. Poling och Braatz (2001) beskriver flera anledningar till detta, bland annat att bestraffning försvagar beteenden utan att skapa nya alternativa beteenden, att bestraffning kan upplevas obehagligt och effekterna är ofta svaga och kortvariga samt att individen som utsätts för bestraffning kan reagera emotionellt negativt gentemot bestraffaren. Förändringsarbetet handlar därför främst om att skapa förstärkning av önskvärda beteenden (där ett underskott föreligger) och att motverka förstärkning av icke önskvärda beteenden (där ett överskott föreligger) (Ramnerö & Törneke, 2006).

### **OBM – Beteendeanalytisk organisationsutveckling**

Interventioner som tillämpar beteendeanalytiska principer hos individer och grupper i organisationer kallas internationellt för Organizational Behavior Management, OBM, och utgår från tillämpningen av operant och, i mindre utsträckning, respondent betingning för att

skapa socialt signifikanta beteendeförändringar (Wilder, Austin & Casella, 2009). På svenska kallas OBM ibland för beteendeanalytisk organisationsutveckling (Olofsson, 2010). Kreitner (1982, refererat i O'Hara, Johanson & Beehr, 1985) har definierat OBM enligt följande:

OBM involves the process of making specific job related behaviors occur more or less often, depending on whether they enhance or hinder organizational goal attainment through the systematic manipulation of 1) antecedent conditions that serve as cues and 2) immediately pleasing or displeasing consequences (s. 848).

Målet är alltså att skapa en arbetsmiljö som förstärker attraktiva beteenden och försvagar beteenden som inte ligger i linje med organisationens mål (Olofsson, 2010).

O'Hara et al. (1985) beskriver fyra principer som gemensamt kännetecknar majoriteten av OBM-interventioner: 1) det primära studieföremålet är individens beteende snarare än dess inre tillstånd, 2) det uttalade syftet är att effektivisera organisationen genom att öka medarbetarnas produktivitet och arbetstillfredsställelse, 3) den primära metoden är att länka samman medarbetarnas beteenden till antecedenter som verkar utlösa dem och till konsekvenser som verkar uppmuntra eller motarbeta dess uppkomst, och 4) den experimentella forskartraditionen brukar ofta använda sig av inomgruppsdesigner snarare än mellangruppsdesigner för att utvärdera OBM-interventioner.

Tillämpningen av OBM har idag blivit mer mångsidig än i sin ursprungliga form, men metoden baseras fortfarande på samma beteendeanalytiska principer, vilka betonar vikten av att isolera, analysera och modifiera de miljömässiga betingelser som har mest direkta effekter på arbetsprestationerna i organisationen (Wilder et al., 2009). Andersson och Klintrot (2013) skriver vidare att OBM inte har någon specifik modell för organisationsutveckling, utan att benämningar och antal steg varierar mellan olika modeller. Gemensamt är dock att de, liksom vid traditionell beteendeanalys, utgår från principerna i ABC-modellen för att kunna förstå nuvarande beteenden och finna sätt att påverka dem. Olofsson (2010) menar även att genomförandet av en beteendeanalys skapar tydlighet och ökad grad av arbetstillfredsställelse. Han skriver: ”I och med att vi har förmågan att lära oss att vissa aktiverare pekar fram emot vissa konsekvenser – vilka inträffar när vi utför vissa beteenden – ökar våra möjligheter att uppnå uppsatta mål och vara effektiva” (s. 63).

**Beteendeanalys ur ett organisationsperspektiv.** Om organisatoriska beteendeförändringar ska vara effektiva över tid behöver även den organisatoriska kontexten tas med i beräkningen och analyseras innan beteendeförändringen kan påbörjas. Detta skulle kunna ses som en utvidgad analys av antecedenterna och konsekvenserna. Andersson och Klintrot (2013) gör detta utifrån fyra aspekter som de kallar *förändringens fyra F*.

**Färdriktning.** Denna punkt handlar om organisationens visioner och mål. För att en enskild medarbetare ska bli motiverad till en beteendeförändring, är det väsentligt att vederbörande förstår hur hennes dagliga arbetsuppgifter förhåller sig till organisationens övergripande målsättning och vad denna målsättning är.

**Färdighet.** Motivation och positiva konsekvenser är inte tillräckligt för att någon ska förändra sitt beteende om vederbörande saknar de grundläggande färdigheterna. Därför är det viktigt att undersöka vilka färdigheter som krävs för att kunna utföra det önskade beteendet och vilka av dessa som eventuellt kräver utbildning innan beteendeförändringen kan påbörjas.

**Förutsättningar.** För att en medarbetare ska ha möjlighet att utföra de önskade beteendena behövs, utöver färdigheten, de rätta förutsättningarna. Dessa kan exempelvis återfinnas i organisationsstrukturen, arbetsmiljön eller kulturen och avsaknaden av dem hindrar ofta förändringsarbetet eller gör det ineffektivt. Exempelvis kan det handla om att den utrustning personen behöver finns och fungerar eller att alla i ett team arbetar mot samma mål.

**Förstärkare.** Slutligen analyseras hur de nuvarande beteendena förstärks i den nuvarande organisationskontexten, samt hur konsekvenserna kan modifieras så att det önskvärda beteendet inträffar oftare. Två väsentliga komponenter som avgör i vilken grad konsekvenserna påverkar beteendet är tidsaspekten och graden av säkerhet (hur ofta konsekvenserna inträffar). I regel har konsekvenserna störst påverkan på beteendet när de infaller nära i tid efter beteendet och när den som utför beteendet har en hög grad av säkerhet kring att få uppleva konsekvenserna (Andersson & Kintrot, 2013; Daniels, 2000).

### **Arbetsrelaterad stress hos lärare i svenska skolor: tidigare forskning**

En av anledningarna till den höga graden av stress bland lärare i Sverige tros vara den ökade omfattningen av administrativa uppgifter som bland annat handlar om att dokumentera elevers kunskapsutveckling. Andra orsaker kan vara att lärarna upplever sig ha för lite tid till att planera undervisning, bedömning och betygsättning (Arvidsson et al., 2013; Olsson, 2013). Nio av tio lärare uppgav i en arbetsmiljörapport från Lärarnas riksförbund (2011) att de administrativa uppgifterna har ökat de senaste fem åren, och varannan lärare uppgav samtidigt att de inte har tillgång till den ro och avskildhet som utförande av dessa uppgifter kräver. I samma rapport ansåg även många av lärarna att deras tjänst delvis inte motsvarar deras utbildning, vilket inte heller följs upp med lämplig kompetensutveckling på arbetsplatsen. Arbetsbelastningen som har följt av dessa omständigheter är en trolig orsak till att en alarmerande stor andel, 47 %, uppgav att de inte ansåg sig ha tillräckligt med tid för pauser



och återhämtning under dagen (Lärarnas riksförbund, 2011). Lärare har i dubbelt så stor utsträckning som genomsnittet på arbetsmarknaden angivit att arbetsmängden är så stor att de tvingas dra in på luncher och raster eller ta med jobb hem (Månsson & Persson, 2004). Många lärare har även uppgivit att de förväntas ställa upp för varandra när kollegor är frånvarande. Detta har lett till att lärare generellt har en hög sjuknärvaro eftersom sjukskrivning kan innebära att ansvar och extra arbete läggs över på kollegor eller att eleverna blir utan undervisning. På många skolor har också rutiner för rehabilitering och arbetsanpassning saknats efter längre tids sjukskrivningar (Lärarnas riksförbund, 2011).

Även skolan har påverkats av den förändring av ökad effektivitet och produktivitet som många verksamheter genomgick på 1990-talet (Johansson, 2005). Theorell (2006) menar att den digitala utvecklingen har bidragit till ett mer hektiskt arbetsliv där vetskapen om vilka möjligheter digitala hjälpmedel erbjuder har fått oss att uppleva att vi ständigt borde göra mer. Lärare är en av de yrkesgrupper som haft svårast att koppla bort arbetet på fritiden och på grund av arbetsbelastningen har de även haft svårt att hinna med sitt sociala liv i form av vänner, familj och andra aktiviteter (Arbetsmiljöverket, 2010). Enligt Arbetslivsinstitutets enkätundersökning 2001 ansåg majoriteten av de deltagande lärarna sig arbeta mer än ordinarie arbetstid och uppskattade övertidsarbetet till i genomsnitt sju timmar per vecka (Månsson & Persson, 2004). Skolan har även genomgått en rad olika reformer under de senaste 20 åren som dels har påverkat de dagliga arbetsuppgifterna men även lärarna som yrkeskår. Exempel är införandet av mål- och resultatstyrning i början på 1990-talet samt konkurrens mellan skolor genom friskolornas och det fria skolvalets intåg (Stenlås, 2009).

Trots att vi kan se en negativ trend i lärares arbetsrelaterade hälsa, är det viktigt att betona att de flesta lärare inte är stressade, oroliga, omotiverade eller utbrända. Tvärtom är majoriteten motiverade, engagerade lärare som ser sitt arbete som meningsfullt (Arvidsson et al., 2013; Månsson & Persson, 2004). För att skapa goda förutsättningar att ändra de negativa psykosociala förhållandena i läraryrket, är det därför viktigt att även lyfta fram yrkets positiva aspekter. Enligt en finsk studie av Hakanen et al. (2006) rapporterade lärare, som även i Finland är den mest stressade yrkesgruppen, att de önskar en förskjutning av forskningen mot yrkets mer positiva aspekter för att kunna vidareutveckla och utnyttja resurser som exempelvis arbetsengagemang. Denna fokusförskjutning ligger även i linje med annan hälsorelaterad forskning inom fältet för organisationspsykologi, vilket tros ha påverkats av den positiva psykologins utbredning under 2000-talet (Bakker et al., 2008). Exempelvis visade Jacobsson (2001) att faktorer som kollegialt stöd, samarbete, målförtydligande och positiv feedback kan skapa känslor av kontroll hos lärare, och kan därmed påverka deras

reaktioner på stress. För att på liknande sätt skapa en ökad förståelse och tydligare helhetsbild kring de faktorer som påverkar lärares arbetsrelaterade hälsa, kommer denna studie fokusera på både positiva och negativa aspekter av läraryrket och skolan som organisation. Att undersöka och förstå vilka resurser som främjar lärares arbetsrelaterade hälsa skapar bättre förutsättningar att i framtiden genomföra målinriktade och effektiva interventioner i syfte att förbättra lärarnas psykosociala arbetsmiljö.

### **Syfte och frågeställningar**

Studiens syfte är att undersöka specifika situationer som upplevs bidra med arbetsrelaterad stress i hög- och mellanstadielärares vardag. Situationerna analyseras utifrån ett inlärningspsykologiskt perspektiv med metoder hämtade från tillämpad beteendeanalys och OBM, där fokus ligger på att undersöka hur individuella beteenden samspelar med den organisatoriska kontexten. Studien syftar även till att fånga upp relevanta arbetskrav och arbetsresurser i skolan som organisation. Detta mynnar ut i studiens fyra frågeställningar:

- 1) Vilka situationer upplever lärare som stressfyllda i sitt yrke?
- 2) Vilka faktorer fungerar förstärkande för lärarnas beteenden i dessa situationer?
- 3) Vilka individuella och organisatoriska förutsättningar behövs för att minska lärarnas stress?
- 4) Vilka arbetskrav och arbetsresurser återfinns i skolan som organisation?

Sammantaget avser denna information skapa en fördjupad förståelse kring stressproblematik hos hög- och mellanstadielärare, vilken senare kan användas för att skapa målinriktade och effektiva interventioner i syfte att förbättra lärares psykosociala arbetsmiljö.

## **Metod**

### **Deltagare**

Åtta lärare har deltagit i studien. Tre av dessa var mellanstadielärare och fem var högstadielärare. Studien genomfördes i fem kommunala skolor, förlagda i tre skånska städer. Deltagarna bestod av ett icke-slumpmässigt urval i form av bekvämlighetsurval, definierat som ”sådana personer som för tillfället råkar finnas tillgängliga för forskaren” (Bryman, 2008/2011, s. 194). I tre av de åtta fallen förmedlades deltagarna via gemensamma kontakter, och kontaktades därefter via e-post av författaren för inhämtning av informerat samtycke. En av dessa lärare förmedlade ytterligare tre deltagare som kontaktades på samma sätt som ovan, vilket kan betraktas som ett snöbollsurval (Bryman, 2008/2011). Rekryteringen av de två

resterande deltagarna skedde genom kontakt med rektorn på respektive skola, som förmedlade information om studien till samtliga högstadielärare och därefter återkom med två intresserade deltagare. Dessa kontaktades sedan på samma sätt som ovan. I samtliga fall kontaktades rektorn på respektive skola för att ge sitt medgivande till studien och lärarnas deltagande. Inkluderingskriterierna var att deltagarna skulle vara undervisande lärare på hög- och/eller mellanstadiet och ha en tjänst på minst 80 %. Urvalet bestod av tre manliga och fem kvinnliga lärare. Åldersspannet var 31 till 60 år och deltagarna hade arbetat som lärare i mellan 2 och 30 år.

I resultatets första del, intervjudata, har varje deltagare tilldelats en slumpmässig siffra från 1-8 och benämns utifrån dessa. I resultatets andra del, observationsdata, har varje deltagare tilldelats en slumpmässig bokstav från A-G. Ordningföljden på deltagarnas respektive siffra och bokstav stämmer inte överens med varandra. Samtliga deltagare benämns även med pronomen ”hon” när författaren har funnit det språkligt lämpligt istället för deltagarens siffra eller bokstav. Dessa kodningar har gjorts för att försvåra identifiering av deltagarna.

## **Material**

**Intervjuguide.** Varje intervju utgick från en intervjuguide med 10 frågor (bilaga 2). Enligt Bryman (2008/2011) kan en intervjuguide liknas vid ”den korta minneslista över vilka områden som ska täckas i en ostrukturerad intervju eller den något mer strukturerade lista över vilka frågeställningar som ska täckas eller beröras i en semistrukturerad intervju” (s. 419). Intervjuformen kan ses som semistrukturerad då den, till skillnad från en strukturerad intervju, inte hade fastställda svarskategorier att välja mellan. Dock hade intervjuerna en hög struktur för att vara semistrukturerade, på så sätt att intervjuaren formulerade sina frågor på samma sätt och i samma ordning för samtliga deltagare och deras svar kunde på så sätt sammanställas på ett jämförbart sätt (Bryman, 2008/2011).

Ett av syftena med studiens intervjuer var att inhämta information till en beteendeanalys med syfte att undersöka a) situationer i yrket som upplevs stressande av lärarna, b) lärarnas beteenden i dessa situationer, och c) vilka konsekvenser deras beteenden får. Intervjuguidens första del utformades därmed som en ABC-analys, likt den som används vid tillämpad beteendeanalys. A utgjorde antecedenten, det vill säga en beskrivning av den situation som lärarna upplevde som mest stressande i sitt yrke; B utgjorde beteendet, det vill säga lärarnas beteenden i en sådan situation; C utgjorde konsekvenserna, det vill säga vilka

förstärkande respektive försvagande faktorer som är relevanta för upprätthållandet av beteendet.

Ett andra syfte med intervjuerna var att inhämta information till en analys av den organisatoriska kontexten, likt den som används vid OBM-interventioner, för att undersöka vilka faktorer som kan främja respektive förhindra lärarna att ägna sig åt stressreducerande beteenden i sitt yrke. Deltagarna ombads beskriva vilket beteende som skulle bidra mest till att sänka deras stressnivå, ett så kallat nyckelbeteende (Olofsson, 2010). Därefter utgick intervjuguiden från de fyra aspekter som Andersson och Klintrot (2013) benämner som förändringens fyra F, det vill säga färdriktning, färdighet, förutsättningar och förstärkare. För att belysa dessa aspekter utformades en intervjufråga till respektive kategori. Frågan till kategorin ”förstärkare” omformulerades till ”positiva konsekvenser” för att bli mer språkligt tillgänglig för deltagarna. Därmed gjordes ett antagande om att de positiva konsekvenser som deltagarna uppgav skulle fungera förstärkande för nyckelbeteendena. Förändringens fyra F döptes i intervjuguiden om till *individuella och organisatoriska förutsättningar för stressreducerande beteenden*, då den aktuella studien syftar till att kartlägga snarare än att förändra.

Ett tredje syfte med intervjuerna var att inhämta information om organisatoriska krav och resurser, utifrån arbetskrav-resursmodellen, för att undersöka vilka arbetskrav som bidrar med stress och vilka organisatoriska resurser som kan fungera reducerande för lärarnas upplevelser av stress. Arbetskraven besvarades dels utifrån samma fråga som antecedenterna, det vill säga den situation som lärarna upplevde som mest stressande i sitt yrke, och dels utifrån informationen som framkom i observationerna. Arbetsresurserna besvarades genom att lärarna ombads beskriva vilka organisatoriska faktorer som i nuläget fungerar stöttande för dem när de upplever stress samt vilka fler de önskar fanns.

**Observationsschema.** Datainsamlingen från observationerna genomfördes utifrån så kallad strukturerad observation, vilket beskrivs som ”en teknik där forskaren använder sig av uttalade och fasta regler för observation och registrering av beteendet. Reglerna beskriver för observatörerna vad de ska leta efter och hur de ska registrera det de observerat” (Bryman, 2008/2011, s. 265). Bryman (2008/2011) skriver vidare att forskaren bör använda sig av ett observationsschema, som utgör en mall för registrering av de observationer som forskaren på förhand valt att fokusera på. Studiens fokus var att observera och registrera situationer som på något sätt kunde påverka stressnivån hos den observerade läraren. Därmed inväntade observatören dessa situationer och registrerade dem när de uppstod. Observationsschemat (bilaga 3) bestod av följande kolumner: Tid, Plats, Närvarande personer, Aktivitet och

Kommentar. Den potentiellt stressfyllda situationen registrerades med en kort beskrivning i kolumnen aktivitet. Tid, plats och närvarande personer registrerades i sina respektive kolumner. I kolumnen kommentar skrev observatören en eventuell kommentar om hur väl läraren hanterade situationen och därmed hur stressande observatören upplevde att läraren tyckte den var.

**Fältanteckningar.** Utöver registreringarna i de strukturerade observationerna och semistrukturerade intervjuerna gjordes även separata, ostrukturerade fältanteckningar. Dessa upptogs i de fall då lärarna kommenterade pågående situationer, beskrev andra stressfyllda situationer eller berättade allmänt om stress i sitt yrke. Bryman (2008/2011) beskriver sådana provisoriska och preliminära anteckningar som ”korta noteringar som man kastar ner på ett papper eller i en mindre anteckningsbok för att man ska få en minnesbild av skeenden som ska skrivas ner i större detalj vid ett senare tillfälle” (s. 399). Dessa anteckningar fördes i syfte att fånga upp relevant information som föll utanför ramarna för observationsschemat och intervjuguiden, men som ändå var relevanta för att besvara frågeställningarna, med fokus på frågeställning 4 (arbetskrav). Innan observationen startade uppmuntrade författaren deltagarna att vara spontana och dela med sig av relevant information som de tänkte på under dagen.

Författarens förståelse och kunskap om grundskolemiljön handlade främst om att ha vistats i skolan som tidigare elev. Fältanteckningarna var därför även en metod för att öka förståelsen kring att arbeta i och vara anställd i skolan.

## **Procedur**

Författaren genomförde inledningsvis en pilotstudie på två lärare i syfte att utvärdera metoden och få idéer om förbättring. I pilotstudien observerade och intervjuade författaren de två deltagarna utifrån samma ramar som i den senare studien (se vidare procedur nedan). Eftersom författaren kunde behålla samma metod ansågs pilotstudien likvärdig med kommande observationer och intervjuer, varpå författaren beslutade sig för att inkludera pilotstudien i den faktiska studien. Totalt observerade författaren sju av de åtta lärarna under varsin arbetsdag och dokumenterade relevanta händelser och information vartefter de uppträdde. Den åttonde läraren blev på grund av praktiska skäl enbart intervjuad. Under lektionstid satt observatören längst bak i klassrummet utan att interagera med läraren, och förde anteckningar i observationsschemat. Mellan lektionstid samtalade observatören med läraren kring stressrelaterade ämnen, och förde ostrukturerade fältanteckningar. Efter att dagens lektioner var avslutade intervjuades läraren av observatören utifrån intervjuguiden. I ett av fallen skedde hela intervjun över telefon vid ett senare tillfälle och i två av fallen (de två

deltagare som initialt ingick i pilotstudien) kompletterades intervjun över telefon vid senare tillfällen. Samtliga intervjuer tog ca en timme och spelades in med ljudupptagning samtidigt som intervjuaren förde anteckningar i intervjuguiden. När författaren hade lämnat skolan renskrev hon fältanteckningarna.

**Dataanalys.** Det insamlade materialet delades upp i två delar där den ena delen bestod av intervjun och den andra delen bestod av det som hade observerats, det vill säga informationen i observationsschemat och fältanteckningarna. Dessa två delar analyserades sedan separat.

**Intervjudata.** Författaren utgick från intervjuguiden och lyssnade igenom varje fråga individuellt flera gånger i samtliga ljudupptagningar. Anteckningar fördes samtidigt för att dels fånga upp relevanta citat och dels tolka helheten i de svar som angavs. Intervjuguiden bestod av tre övergripande kategorier med tillhörande underkategorier. Den första kategorin var *ABC-analys*, med underkategorierna *Antecedenter*, *Beteende* och *Konsekvenser*. Den andra kategorin var *Individuella och organisatoriska förutsättningar för stressreducerande beteenden*, med underkategorierna *Nyckelbeteende*, *Färdriktning*, *Färdighet*, *Förutsättningar* och *Förstärkare (positiva konsekvenser)*. Den tredje kategorin var *Arbetsresurser*, med underkategorierna *Nuvarande arbetsresurser* och *Önskade arbetsresurser*. Deltagarna var inte medvetna om vilken kategori frågorna tillhörde, utan författaren delade in deltagarnas svar i respektive kategori vid genomförandet av dataanalysen.

**Observationsdata.** Författaren utgick från de renskrivna fältanteckningarna och genomförde en tematisk analys definierad som ”en metod för att identifiera, analysera och rapportera mönster (teman) inuti data” (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Braun och Clarke (2006) argumenterar för att riktlinjer för genomförandet av kvalitativa analyser inte bör betraktas som regler, utan att tillvägagångssättet för analysen bör anpassas till de aktuella frågeställningarna och det insamlade materialet.

I ett första skede valdes meningsbärande enheter ut ur de renskrivna fältanteckningarna. Dessa enheter var sådana som var relevanta för frågeställningarna, med betoning på frågeställning 1 (stressfyllda situationer) och 4 (arbetskrav). Enheterna bestod av meningar, fraser och förklaringar som lärarna angivit. Dessa kodades med rubriker som speglade innehållet, vilket Bailey (2007) kallar för initial kodning. Därefter genomfördes en reduktion av enheterna genom att identifiera likheter enheterna emellan och kombinera dem till större teman, vilket Bailey (2007) kallar för fokuserad kodning. Sammanlagt kunde sex teman identifieras. Dessa var *Stort antal arbetsuppgifter; Svårt att ta pauser och utnyttja sina raster; Hinner inte planera, utvärdera och fördjupa sig; Otydlig gräns mellan jobb och fritid;*

*Obalans i ansvarsfördelningen mellan lärare och elever samt Lågt förtroende för lärarna.* Därefter använde författaren observationsschemat för att söka urskilja konkreta exempel på händelser som ansågs vara exempel på, eller på annat sätt relevanta för, dessa sex teman. Dessa antecknades separat för att sedan integreras med respektive tema i rapporteringen av observationsmaterialet.

### **Vetenskapsteoretisk ansats**

Studien tar en vetenskapsteoretisk utgångspunkt i kritisk realism, vilket innebär att den framhäver de sätt på vilka individer tillskriver mening åt sina upplevelser, och på vilka sätt den bredare sociala kontexten i sin tur påverkar dessa meningar. Samtidigt bibehålls fokus på de konkreta begränsningar som återfinns i ”verkligheten” (Braun & Clarke, 2006). På så sätt kan kritisk realism ses som en kontextuell ansats som återfinns mellan de vetenskapsteoretiska polerna av essentialism (rapport om upplevelser, betydelser och deltagarnas verklighet) och konstruktionism (granskning av hur upplevelser, betydelser och verkligheter är effekter av samhälleliga diskurser) (Braun & Clarke, 2006).

### **Etik**

Vid studiens utformande och genomförande har Vetenskapsrådets rekommendationer för god forskningssed tagits i beaktande (Vetenskapsrådet, 2002; 2011). De forskningsetiska principerna för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning framhåller fyra huvudkrav som syftar till att skydda forskningsstudiens deltagande individer: informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet. Nedan presenteras på vilket sätt var och ett av dessa har tagits i beaktande i den aktuella studien.

I enlighet med informationskravet informerades undersökningsslagdeltagarna om deras uppgift i projektet samt villkor för deltagande. Innan deltagarna hade tackat ja till studien utgick ett informationsbrev (bilaga 1) per e-post till de som hade uppvisat intresse för deltagande. Där framgick information om studiens upplägg, syfte, att deltagandet var frivilligt, att de när som helst hade rätt att avbryta sitt deltagande samt kontaktuppgifter till författaren och författarens handledare.

Därefter inhämtades deltagarnas samtycke till studien, utifrån samtyckeskravet. Tre av inhämtningarna skedde över telefon och fem skedde via e-post, samtliga i samband med att datum för observation och intervju bokades in.

Konfidentialitetskravet innebär att alla personer som ingår i en undersökning ska ges största möjliga konfidentialitet och att personuppgifter ska förvaras så att utomstående inte

kan ta del av dem. Detta krav tillämpades enligt ovanstående riktlinjer i dataanalysen och i rapporteringen av det inhämtade materialet. Samtliga ljudupptagningar förvarades på författarens dator i hemmet och alla deltagare tilldelades varsin slumpmässig kod i samband med att dataanalysen genomfördes. Dock var det utifrån studiens ramar inte möjligt att helt dölja lärarnas deltagande eftersom de ingick i en öppen observation där elever och kollegor informerades om studien när de frågade något om observatörens närvaro. Vid sådana frågor informerades kollegorna om studiens fulla syfte medan eleverna fick begränsad information. Författaren informerade de närvarande eleverna om att hon var ”en student från universitet som skriver uppsats om hur det är att vara lärare”. Även rektorerna på respektive skola kände på förhand till deltagarnas medverkan i studien samt studiens syfte, vilket samtliga deltagare var medvetna om innan de påbörjade studien. Eftersom deltagandet på så vis inte var helt anonymt, kodades deltagarna med två olika koder i rapporteringen av det inhämtade materialet (se Metod/Deltagare) i syfte att försvåra för utomstående att identifiera enskilda individer. Även vissa sakförhållanden, som gjorde deltagarna lättare att identifiera, ändrades eller uteslöts i rapporteringen.

Enligt nyttjandekravet får det insamlade materialet enbart användas till forskningsändamål. Detta anses uppfyllt i den aktuella studien då författaren inte avser sprida materialet för kommersiella eller andra icke-vetenskapliga syften.

Deltagarna gavs inte möjlighet att ta del av den färdiga uppsatsen innan den publicerades, vilket går emot Vetenskapsrådets (2002) allmänna rekommendationer. Detta ansågs inte möjligt att genomföra på grund av studiens begränsade tidsram. Samliga deltagare erbjöds dock att ta del av studien när den var färdigställd genom att författaren skickade den per e-post.

## **Resultat**

Resultatet består av två delar, intervjudata och observationsdata, och presenteras enligt anvisningarna under respektive rubrik.

### **Intervjudata**

Nedan presenteras den information som med hjälp av frågorna i intervjuguiden har inhämtats från de åtta intervjuerna. Först presenteras en översikt av svaren från varje lärare på de tre första frågorna, enligt en ABC-analys. Därefter presenteras en sammanställning av samtliga svar utifrån de tre underkategorierna antecedenter, beteende och konsekvenser. I de fall då



författaren har funnit det lämpligt kompletteras sammanställningen från respektive underkategori med citat från intervjuerna.

Därefter presenteras en översikt av svaren från varje lärare på de nästkommande fem frågorna, individuella och organisatoriska förutsättningar för stressreducerande beteenden. Dessa följs av, på liknande sätt som vid ABC-analysen, en sammanställning av samtliga svar utifrån de fem underkategorierna nyckelbeteende, färdriktning, färdighet, förutsättningar och förstärkare (positiva konsekvenser).

Sist presenteras en översikt av varje lärares svar på intervjuguidens sista fråga, arbetsresurser. Även dessa följs av en sammanställning av samtliga svar utifrån underkategorierna nuvarande arbetsresurser och önskade arbetsresurser.

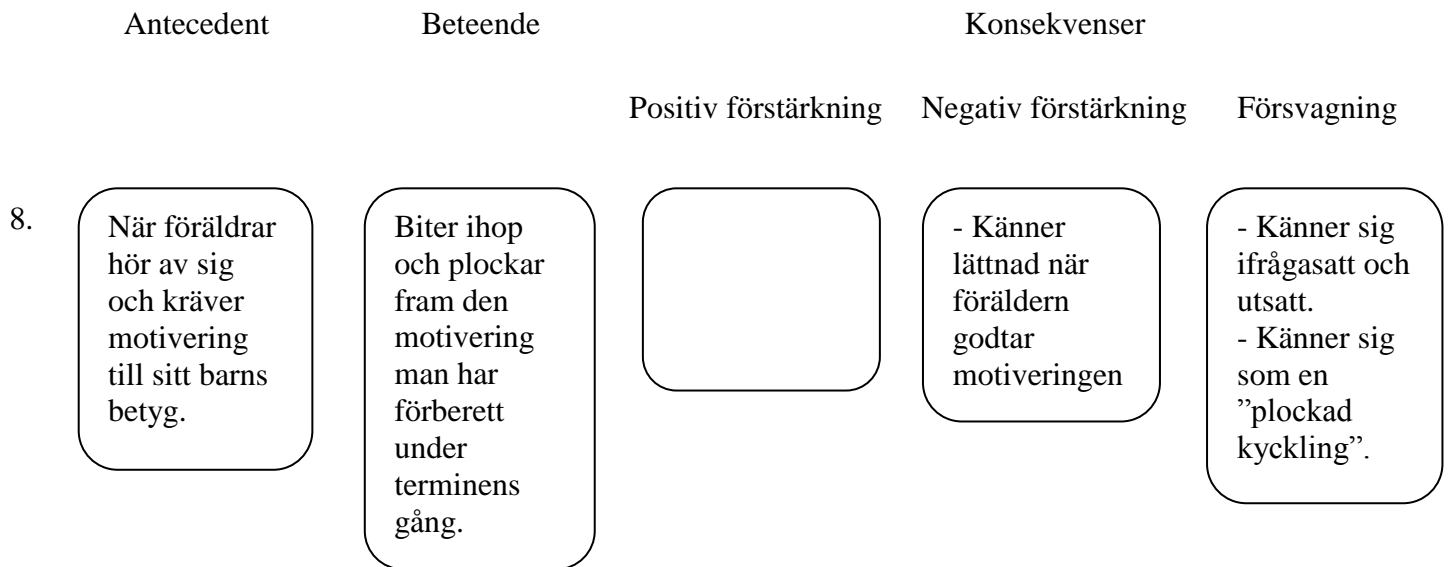
I de fall då läraren inte har angivit något svar till frågorna, har rutorna lämnats tomma.

**ABC-analys.** Figur 1 består av fem kolumner där varje rad återger svaren från en lärare. Den första kolumnen, antecedent, är en beskrivning av den situation läraren upplevde som mest stressande i sitt yrke. Den andra kolumnen, beteende, är lärarens beskrivning av sitt beteende i en sådan situation. De tre sista kolumnerna utgör konsekvenserna av det angivna beteendet. Den första konsekvenskolumnen är av typen positiv förstärkning, den andra är av typen negativ förstärkning och den tredje är av typen försvagning (vilken inkluderar både positiv och negativ försvagning).

	Antecedent	Beteende	Konsekvenser		
			Positiv förstärkning	Negativ förstärkning	Försvagning
1.	När många elever inte jobbar med vad de ska under lektionstid så att man inte hinner det man planerat för den lektionen.	Försöker lugna ner situationen och organiserar så att störningsmomenten delas upp.	- De elever som är framåt får också ta plats.	- Slipper oroa sig för vad föräldrarna ska tro eller säga. - Undviker att eleverna byter skola p g a stökig arbetsmiljö. - Slipper att fler dras med i de störande aktiviteterna.	- Får halsbränna som reaktion på stressen. - Blir irriterad och besviken när man måste vara sur.

	Antecedent	Beteende	Konsekvenser		
			Positiv förstärkning	Negativ förstärkning	Försvagning
2.	När man kommer hem och behöver jobba trots att man vet att det inte leder till något bra.	Försöker strukturera och planera in det på annan fritid. Tvingar sig sedan att göra någon fritidsaktivitet, hur fel det än känns just då.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan jobba mer effektivt vid ett annat tillfälle.</li> <li>- Får tid med familjen.</li> <li>- Blir mer utvilad, har mer ork.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Slipper dåligt samvete gentemot familjen.</li> <li>- Eleverna slipper en trött och frustrerad lärare.</li> <li>- Slipper bli utbränd.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Får jobba sena kvällar när barnen har lagt sig.</li> </ul>
3.	När man varken hinner med efterarbete från lektionerna eller att ta raster.	Jobbar med den dokumentation som är synlig på intranätet. Bortprioriterar det som inte syns, d v s lektionsplanering och vad som sker i klassrummet.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Slipper bli inkallad till rektorn för tjänstefel.</li> <li>- Kollegor klagar inte på att man inte har dokumenterat (systemet bygger på att alla måste göra det).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eleverna lär sig inte fördjupad kunskap.</li> <li>- Känner sig missnöjd med sitt läraruppdrag.</li> <li>- Kan aldrig riktigt koppla av under terminens gång.</li> </ul>
4.	När man inte hinner göra vad man ska i skolan.	Jobbar övertid hemma när barnen sover.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Får mejl från föräldrar med positiv feedback.</li> <li>- Får årligen max på löneökning.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oron släpper.</li> <li>- Kan inte sova om man inte blir klar.</li> <li>- Rädd att föräldrar ska ifrågasätta ens kompetens.</li> <li>- Man blir ingen arbetsbelastning för rektorn.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Åsidosätter privatlivet.</li> <li>- Blir dålig fru/mamma /dotter.</li> <li>- Det ser ut som att man har en rimlig arbetsbörda.</li> </ul>

	Antecedent	Beteende	Konsekvenser		
			Positiv förstärkning	Negativ förstärkning	Försvagning
5.	När man inte hinner med för- och efterarbete till undervisningen.	Jobbar övertid hemma på kvällar och helger.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Känner ansvar för det som är ens arbetsuppgifter.</li> <li>- Mindre arbetsbelastning för rektorn.</li> <li>- Färre föräldrar som hör av sig.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Blir trött, sliten, irriterad, tappar röd tråd och blir distra.</li> <li>- Arbetet går ut över familjen.</li> <li>- Inte samma engagemang inför eleverna.</li> <li>- Mindre tålamod för motgångar.</li> </ul>
6.	När plötsliga/akuta händelser uppkommer på schemafyllda dagar.	Blir passiv/stänger av och fortsätter med den planerade prioriteringen av uppgifter.	- Får ett andrum.	- Slipper bli avbruten i sitt jobb.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ärenden hopar sig.</li> <li>- Andra blir lidande.</li> <li>- Känner skuld och ångest.</li> </ul>
7.	När man är ledig och samtidigt känner att jobbet aldrig tar slut.	Sätter antingen sig och jobbar eller planerar in när det ska göras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan ägna sig åt fritidsintressen efteråt.</li> <li>- Blir trött men samtidigt glad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Får sinnesfrid när jobbet blir avklarat.</li> <li>- Kan koncentrera sig och prioritera bättre efteråt.</li> </ul>	- Försakar annat för att jobba.



Figur 1. ABC-analys över lärarnas beteenden i stressfyllda situationer.

**Antecedenter.** På frågan om vilken situation lärarna tyckte var mest stressande i sitt yrke, uppgav sju stycken att det var när de på ett eller annat sätt inte hann med sitt jobb och sina arbetsuppgifter. En av lärarna uppgav att den mest stressande situationen var när föräldrar hör av sig och kräver motivering till sina barns betyg. I fyra av fallen uppgav lärarna att stressen som de känner när de inte hinner med sina arbetsuppgifter uppkommer under, eller påverkar på annat sätt, deras fritid. Deltagare 2 beskrev det såhär:

*Det är den här underliggande, mer riktiga stressen, som tär mer på en, att man inte räcker till. Det gör ju att det är mer och mer man ska ta hem och göra som man aldrig hinner på jobbet. (...) Allt det här dokumentationsarbetet hinner man aldrig med i skolan, här går all tid åt, speciellt om man är mentor, till rent sociala situationer och så. I bästa fall så kan man ta förberedelsetiden till just förberedelser eller efterarbete men just dokumentationen blir hela tiden att den spar man tills man kommer hem... Och då har man all frustration för att man tänker att den tiden skulle jag kunna lagt på så mycket bättre saker; antingen förbereda och göra ännu bättre lektioner nästa dag, eller kunna vara med familjen, eller bara så enkelt att göra någonting som jag själv vill göra, ägna någon tid till sig själv.*

De övriga tre uppgav att stressen uppkommer på arbetstid då de på något sätt blir avbrutna i sin egen planering eller inte kan ägna sig åt det de anser vara viktigast. Deltagare 3 sa:

*Det här att man inte har raster, att man inte hinner efterarbete, tänka till och utvärdera; 'vad har nu hänt under den här lektionen?', 'hur måste jag lägga upp nästa lektion?', 'på vilken nivå ligger eleverna, var måste jag lägga mig för att det ska bli ett lärande?'. Det är det mest stressande, det här att inte kunna få efterarbete och riktigt planera sin undervisning, för den [tiden] går åt till så mycket annat, all administration. (...) Det är precis som att ge en pjäs på något sätt, man är en skådespelare, man ska vara väldigt delaktig... Och jag tycker det är oerhört roligt att jobba som lärare men det är för mycket administration.*

**Beteende.** På frågan vad lärarna gör i de situationer som de tycker är mest stressande, uppgav sju stycken att de på ett eller annat sätt agerar på situationen när den uppkommer eller strax därefter. Tre uppgav att de hanterar situationen direkt på arbetet och fyra hanterar den genom att arbeta eller planera in arbete när de kommer hem. Deltagare 4 berättade:

*Jag skär ner på mitt privatliv, min egentid, och jobbar hemma på kvällarna när mina barn sover... tackar nej till privata fester på lördagskvällar till exempel, när jag känner så nej (...) den här festen är inte så rolig så det är nog viktigare för mig att jag hinner jobba klart det jag borde göra... sådana saker.*

En av lärarna behövde tvärtom tvinga sig själv att ägna sig åt någon fritidsaktivitet för att hitta en motvikt till arbetet:

*Jag försöker strukturera så att det [jobbet] inte äter upp mig... det är rätt bra att ha barn, framför allt små barn (...) det tvingar en till att man inte kan sitta och hålla på hur mycket som helst. Samtidigt är det naturligtvis en stress också, men någonstans så behöver man ju en motvikt till det här, att gå och idrotta eller någonting, att bara tvinga sig själv till ett break liksom. (...) Man måste ha någon slags 'enough is enough', för jag vet kollegor som sitter till 03 på morgonen och jag menar det håller ju inte i det långa loppet. Man kan inte möta det här med mer arbete, utan man måste i så fall möta det med effektivare [arbete] på något vis... för det är som ett svart hål, du kan jobba ihjäl dig och det är ingen som tackar för det, det finns alltid något mer man kan skriva.*

Deltagare 6 berättade att hon nu för tiden blir mer passiv och avtrubbad när flera plötsliga händelser uppkommer. Hon tyckte att hon har blivit bättre på att säga nej och på så sätt kunna fortsätta med sin planerade prioritering.

*Jag kan säga såhär att det har varit, tidigare när jag började jobba som lärare, så var det ju så att man reagerade på den här uppkomna situationen, att man tog det på allvar, att man tog tag i det direkt... att man gör den prioriteringen. Ju längre tiden har gått så har jag ju bara... man blir lite avtrubbad när det uppstår sådana här saker så ja man... man blir liksom bara uppgiven på något sätt. Ja, man tar lite lättare på saker och ting, trots att det kanske är väldigt allvarliga saker. (...) Så jag blir nog tuffare i det här att säga 'nej jag hinner inte'... Och det får ju reaktioner och konsekvenser såklart.*

**Konsekvenser.** När lärarna tillfrågades om vilka positiva och negativa konsekvenser deras beteende får, uppgav fem av lärarna konsekvenser i form av positiv förstärkning till sina respektive beteenden i de stressfyllda situationerna. Samtliga uppgav konsekvenser i form av negativ förstärkning och försvagning.

Den positiva förstärkningen kunde till exempel handla om att lärarna får positiv feedback från föräldrar och rektor eller att lärarna ser till sina egna behov i form av att de blir mer utvilade och har mer ork, eller får möjlighet att ägna sig åt sina fritidsintressen. Deltagare 4 berättade att positiv feedback är som ett kvitto på att hon gör ett bra jobb:

*När man får mejl utav föräldrar, när de säger att man är ett stort stöd för deras barn (...) det var en mamma som ringde till mig för två år sedan och sa att hennes son alltid har hatat matten och nu är matteböckerna det första han tar upp när han kommer hem. När de ringer hem och säger det så blir man så himla glad, för att ofta när föräldrar ringer så är det för att det har hänt någonting i skolan, att de kanske har kommit i en konflikt eller så, men då är det ett kvitto som gör att man orkar liksom. (...) Jag tycker ju jättemycket om mitt jobb också, det är det som gör... när man känner en tillfredställelse... 'nu har jag haft ett arbetsområde där jag har lagt ner extremt mycket tid och de har tyckt att det var jättekul och lärt sig jättemycket'. Så det är ju liksom någon slags hatkärlek till ens jobb, det är svårt att förklara.*

Den negativa förstärkningen handlar om att lärarna genom sitt beteende undviker negativa konsekvenser. Fyra lärare angav att oron för hur elevernas föräldrar ska reagera var en av anledningarna till deras beteende. Tre lärare angav också att de genom sitt beteende kunde slippa rektorns eller kollegornas negativa reaktioner. I två av fallen uppgav lärarna att de bland annat utförde beteendet för att eleverna skulle slippa negativa konsekvenser, som till exempel en stökig arbetsmiljö eller en trött och frustrerad lärare. De lärare som sätter sig och arbetar på kvällarna eller planerar in när de ska arbeta, angav i två av fallen att deras egen oro släpper och att de känner sinnesfrid när jobbet är slutfört. En av lärarna uppgav att hon genom sitt beteende försökte undvika att bli utbränd.

Deltagare 1 berättade att hon ofta bär med sig tankar om vad eleverna ska säga till sina föräldrar när lektionerna har varit stökiga:

*De [eleverna] blir ju lidande av detta naturligtvis, de kan inte koncentrera sig lika bra och kommer kanske hem till sina föräldrar... det är också sånt som stressar att de kommer hem och säger att 'idag har det varit en rörig dag' och vad ska föräldrarna tro och vad leder det till? På en skola som oss är det alltid en stressfaktor att 'jaha, nehe, nu var det så rörigt så nu funderar vissa på om de ska vara kvar här eller ej' och det kan stressa mig mycket att jag... för det ligger liksom som någon sorts hot hela tiden.*

De konsekvenser som återfinns i kolumnen ”försvagning”, är sådana som skulle minska sannolikheten för beteendet om inte konsekvenserna av förstärkande form hade funnits eller vägt tyngre för individen. Fyra av lärarna uppgav att deras beteende på något sätt påverkar deras mående negativt, till exempel genom att bli trötta, irriterade eller besvikna, få halsbränna, känna skuld och ångest eller att inte riktigt kunna koppla av under terminens gång. Fyra stycken uppgav att de på grund av sitt beteende fick åsidosätta sitt privatliv eller att deras familjer blev lidande. Två av lärarna uppgav att deras beteende får negativa konsekvenser gentemot eleverna, genom att läraren inte har samma engagemang eller att eleverna inte lär sig fördjupad kunskap. Deltagare 5 sa:

*Man behöver ju vila mellan i det här arbetet, det är ju rätt intensivt när man träffar folk - människor och barn – och om man då får jobba mycket på helgen eller på kvällen och känner sig stressad av det... (...) Jag kanske inte har riktigt samma utvilade engagemang och kommer in med friska tag, utan det kan ju vara vissa*

*perioder, då kan det vara att man är lite tröttkörd och det kanske syns i undervisningen litegrann när man kommer in, kanske är trött, lite irriterad, tål inte motgångar lika lätt i klassrummet, man är lite osorterad, ostrukturerad ibland och så, att man inte har hunnit förbereda sig tillräckligt. Så det får ju rätt mycket konsekvenser för dem [eleverna] tror jag. Är jag helt utvilad och har planerat varenda lektion riktigt bra, så att man kan komma in med engagemang, det gör jättestor skillnad tror jag.*

### **Individuella och organisatoriska förutsättningar för stressreducerande beteenden.**

Figur 2 består av fem kolumner där varje rad återger svaren från en lärare. Den första kolumnen, nyckelbeteende, är en beskrivning av det beteende som skulle bidra mest med att sänka respektive lärares stressnivå. Den andra kolumnen, färdriktning, är en beskrivning av hur det valda beteendet stämmer överens med skolans övergripande mål. Den tredje kolumnen, färdighet, är de färdigheter lärarna behöver för att kunna utföra nyckelbeteendet. Den fjärde kolumnen, förutsättningar, presenterar de förutsättningar som behövs för att lärarna ska kunna utföra sina respektive nyckelbeteenden. Den femte kolumnen, förstärkare (positiva konsekvenser), utgörs av de positiva konsekvenser som utförandet av nyckelbeteendet skulle medföra.

Nyckelbeteende	Färdriktning	Färdighet	Förutsättningar	Förstärkare (positiva konsekvenser)
1. Göra noggranna förberedelser inför lektionerna så att det inte finns utrymme för stök.	- Hinner mer på lektionstid, vilket gör att eleverna kan nå kursmålen och kunskapskraven.	- Förmåga att skapa kontakt /relation med eleverna. - Kunna vara en ledare. - Kunna jobba effektivt.	- Tid för att planera. - Tid för att ägna sig åt eleverna. - Färre klasser (färre antal elever totalt). - En hel planeringsdag istället för att tiden hackas upp.	- Lugnare lektioner. - Ingen halsbränna. - Eleverna lär sig mer. - Gladare, piggare och mindre stressad på arbetet och hemma.



	Nyckel- beteende	Färdriktning	Färdighet	Förutsättningar	Förstärkare (positiva konsekvenser)
2.	Få styra sitt eget jobb utan att ständigt bli ifrågasatt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan göra en mer varierad och intressant utbildning.</li> <li>- Kan lägga tid på saker som ger något för eleverna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Förmåga att skapa en relation till eleverna – ”det är allt”.</li> <li>- Förmåga att kunna strukturera sitt jobb.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mer tid till muntlig kommunikation med eleverna istället för skriftlig dokumentation.</li> <li>- Att får arbetsro.</li> <li>- Att få stöd från ledningen.</li> <li>- Bättre verktyg för att kunna ge underkänt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Känslan av vanmakt, frustration och otillräcklighet försvinner.</li> <li>- Bättre koncentrationsmöjligheter.</li> </ul>
3.	Ha ett lugnare tempo. Kan då göra saker mer kreativt och skapande.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eleverna når en högre nivå av lärande (ett metalärande där de kan se sitt eget lärande utifrån).</li> <li>- Eleverna blir mer kreativa.</li> <li>- Roligare lektioner.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kunna lyssna.</li> <li>- Kunna vänta ut eleverna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Längre raster så att man hinner varva ner.</li> <li>- Tid att själv kunna fördjupa sig i ämnet.</li> <li>- Bättre förutsättningar för detta i schemat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vara mindre trött och orka mer, vara mer levnadsglad.</li> <li>- Mer tid till att se och bygga en relation till varje individ.</li> </ul>

	Nyckel- beteende	Färdriktning	Färdighet	Förutsättningar	Förstärkare (positiva konsekvenser)
4.	Göra klart mer jobb i skolan istället för att ta hem det. Kan då vila och ta igen sig, samt vara med familjen hemma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan ta sig mer tid till plötsligt uppkomna händelser och hantera dem bättre.</li> <li>- Roligare och kvalitativare lektioner och på så sätt bättre sammanhållning i klasserna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kunna strukturera sitt arbete.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 40 timmars arbetsvecka istället för 10 timmar förtroendetid.</li> <li>- Mer schemalagd planeringstid.</li> <li>- Färre administrativa uppgifter som inte tillhör läraruppgiften.</li> <li>- Mer pengar till läromedel etc (slapp kopiera upp själv).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mer egentid, kunna göra fler saker för sin egen skull.</li> <li>- Kunna vila ut mer och vara mer avslappnad i skolan och hemma.</li> </ul>
5.	Använda mer tid till att planera, förbereda och utvärdera lektioner.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan planera lektionerna utifrån elevernas individuella behov och ge mer individuell feedback.</li> <li>- Lärandemålen kan då uppnås bättre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vara strukturerad.</li> <li>- Bra på att bedöma elevernas nivå.</li> <li>- Kunna se metodiken bakom, och skapa förutsättningar för eleverna att utvecklas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha färre lektioner och mer planeringstid i schemat.</li> <li>- Ta bort andra arbetsuppgifter som läggs på lärarnas bord.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eleverna utvecklas mer genom möjligheten till muntlig feedback.</li> <li>- Känna sig mer färdig, nöjd och avslappnad.</li> <li>- Må psykiskt bättre.</li> </ul>

Nyckel- beteende	Färdriktning	Färdighet	Förutsättningar	Förstärkare (positiva konsekvenser)
6. Återhämta sig och ha pauser, t ex ta en kopp kaffe med en kollega, gå på toaletten eller fördjupa sig i något ämne.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hitta kreativitet, inspiration.</li> <li>- Kunna koppla in aktuella ämnen och de perspektiv som står i kursplanen, t ex demokrati, miljö- och genusmedvetenhet.</li> <li>- Mer utmanande, rolig och intressant undervisning.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Förmåga att kunna slappna av på en bestämd tid.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schemalagd återhämtningstid.</li> <li>- Luftigare schema där man inte behöver stressa mellan lektionerna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha mer pedagogisk frihet.</li> <li>- Mer engagerande lektioner.</li> <li>- Mer utvecklande för både lärare och elever.</li> <li>- Bättre planering inför lektioner.</li> <li>- Många göromål som tar tid idag skulle minska (t ex dokumentation och föräldrakontakt).</li> </ul>
7. Ta pauser i arbetet, få vara ifred.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lärarnas toleransnivå ökar, blir inte förbannade lika lätt.</li> <li>- Högre innovationsnivå i undervisningen genom att t ex använda fler pedagogiska verktyg eller skapa samarbeten över ämnesgränserna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Förmåga att koppla bort saker/göromål på en bestämd tid.</li> <li>- Kunna säga nej till mindre akuta saker.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Att man kollegialt tilläts ta pauser och ta det lugnt emellanåt, t ex genom att bestämma att ej prata om jobb i personalrummet.</li> <li>- Att man inte var ensamt ansvarig för sina mentorelever. Är då svårt att vara borta från jobbet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tydligare gräns mellan jobb och fritid.</li> <li>- Behöver inte hålla allt i huvudet när man tar paus.</li> </ul>

	Nyckelbeteende	Färdriktning	Färdighet	Förutsättningar	Förstärkare (positiva konsekvenser)
8.	Lägga mer tid på förberedelser till lektionerna och att läsa in sig bättre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ägna sig åt undervisningen.</li> <li>- Se till att åtgärderna faktiskt genomförs istället för att bara skriva åtgärdsprogram.</li> <li>- Mer djup i kunskapen.</li> <li>- Högre målpåfyllelse för eleverna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kunna göra mikropaus, kunna slappna av emellanåt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mindre redovisning och dokumentationskrav.</li> <li>- Att inte behöva vara minipoliser till eleverna, utan stå för pedagogiken.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lättare att komma ner i varv när man kommer hem.</li> <li>- Bli roligare, mer inspirerande som lärare.</li> <li>- Kan sitta i personalrummet och diskutera med de andra lärarna.</li> </ul>

*Figur 2.* Lärarnas individuella och skolornas organisatoriska förutsättningar för stressreducerande beteenden. Lärarnas stressreducerande beteenden presenteras i den första kolumnen (nyckelbeteende).

**Nyckelbeteende.** På frågan om vilket beteende som skulle bidra mest till att sänka lärarnas stressnivå, svarade fyra stycken att de skulle lägga mer tid på planering och förberedelser av lektioner, samt att fördjupa sig i ämnen. Två av lärarna skulle ta fler pauser i arbetet och en skulle ha ett allmänt lugnare tempo. En av lärarna sa att hon skulle göra klart mer jobb i skolan istället för att ta hem det och en sista lärare sa att hon skulle få styra sitt eget jobb utan att ständigt bli ifrågasatt.

**Färdriktning.** På frågan om hur det valda beteendet stämmer överens med skolans övergripande mål angav samtliga lärare svar som hade med eleverna och deras kunskapsinhämtning att göra. Fem av lärarna angav att deras respektive beteende skulle bidra till att lektionerna blev mer intressanta, utmanande, varierande, innovativa eller roliga. Två angav att eleverna skulle nå en högre nivå av lärande eller mer fördjupad kunskap. Två sa att eleverna skulle uppnå kunskapskraven och kursmålen i högre utsträckning, genom att läraren exempelvis skulle kunna ge individuell feedback och i högre grad anpassa lektionerna till

elevernas behov. En av lärarna sa att vissa av dessa saker sammantaget skulle göra att det blev bättre sammanhållning i klasserna.

**Färdighet.** På frågan om vilka färdigheter lärarna behöver för att kunna utföra nyckelbeteendet svarade fyra stycken förmågan att kunna jobba effektivt och strukturerat. Tre lärare angav att de behövde kunna skapa en relation till eleverna samt kunna lyssna och vänta ut dem. Tre angav också att de skulle behöva kunna slappna av på bestämda tider eller kunna ta mikropaus. En lärare sa att hon behövde vara bra på att bedöma elevernas nivå och skapa förutsättningar för utveckling. En annan uttryckte att hon skulle behöva kunna säga nej till mindre akuta saker och en sista angav att hon behövde vara en bra ledare.

**Förutsättningar.** På frågan om vilka förutsättningar som behövs för att lärarna ska kunna utföra de respektive nyckelbeteendena svarade fem stycken att de skulle behöva mer tid för att planera och fördjupa sig. Fyra lärare uttryckte olika arbetsuppgifter som de inte tyckte tillhör läraruppgiften, och därmed begränsar förutsättningarna att ägna sig åt annat, exempelvis administrativa uppgifter som att kopiera, redovisa och dokumentera, och att vara ”minipoliser” istället för pedagoger. Tre lärare uttryckte att längre raster, schemalagd återhämtningstid och kollegial överenskommelse om att tillåta raster var förutsättningar för att kunna utföra sina nyckelbeteenden. En lärare angav att hon behövde ha ett luftigare schema för att inte stressa mellan lektionerna. Två av lärarna angav färre klasser eller lektioner som förutsättningar. Två stycken angav också att de behövde mer tid för att ägna sig åt eleverna och kunna kommunicera muntligt med dem istället för skriftligt. En lärare angav förutsättningar i form av bättre arbetsro och bättre stöd från ledningen.

**Förstärkare.** På frågan om vilka de positiva konsekvenserna skulle bli om lärarna utförde nyckelbeteendet svarade samtliga att det skulle påverka deras eget mående positivt utöver, eller som en följd av, att deras stressnivå skulle reduceras. Exempelvis angav lärarna att de skulle bli piggare, gladare, kunna koncentrera sig bättre, ha mer ork och livsglädje, kunna vara mer avslappnade och må psykiskt bättre i allmänhet. En sa att känslorna av vanmakt, frustration och otillräcklighet skulle försvinna. Två sa att det skulle bli en tydligare gräns mellan jobb och fritid och lättare att komma ner i varv när de kommer hem. Ytterligare en lärare sa att hon skulle få mer egentid och möjlighet att vila ut. Två uttryckte att deras yrke som lärare skulle bli mer utvecklande, inspirerande och roligt. Utöver det egna måendet som skulle bli bättre angavs också att lektionerna skulle bli lugnare, eleverna skulle utvecklas mer och lärarna skulle ha mer tid att uppmärksamma och bygga relationer med eleverna. En av lärarna sa också att många av de göromål som tar tid idag, som exempelvis dokumentation och föräldrakontakt skulle minska om man hade mer långsiktiga lösningar.

**Arbetsresurser.** Figur 3 består av två kolumner där varje rad återger svaren från en lärare. I den första kolumnen, nuvarande arbetsresurser, anges de organisatoriska faktorer som i nuläget fungerar stöttande för lärarna när de upplever stress. I den andra kolumnen, önskade arbetsresurser, anges de organisatoriska faktorer som lärarna önskade fanns och som i så fall hade fungerat stöttande för dem när de upplevde stress.

#### Nuvarande arbetsresurser

#### Önskade arbetsresurser

- |  |  |
|--|--|
| <p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Till viss del stöttande organisation (man behöver inte djupdyka i allt).</li> <li>- Viss flexibilitet vid rättning av exempelvis nationella prov (eleverna har då friluftsdag med annan personal).</li> <li>- Resurslärare i klassrummen när det behövs.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Att kunna ta en heldag till att rätta och planera/komma ikapp.</li> <li>- Veta att det finns avsatta resurser till sådana dagar, t ex att vikarie sätts in.</li> </ul>  |
| <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Förstående och stöttande rektor.</li> <li>- Till viss del förstående och stöttande kollegor.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Att facket var starkare så att lärarna inte behövde ta ut frustrationen på varandra.</li> <li>- Att lärare gick samman och var mer enade utåt kring sina arbetsförhållanden.</li> </ul>                           |
| <p>3.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mer handledning där lärarna kunde prata och stötta varandra i grupp.</li> <li>- Större utrymme för att kunna vara borta från jobbet.</li> </ul>   |
| <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kollegor som ställer upp och organiserar.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fler timmar med specialpedagog i klassrummet.</li> </ul>  |
| <p>5.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stöd från rektorn (få gehör för att det är tufft och att det då skulle hända något).</li> <li>- Stöd i att bli mer strukturerad, metodisk och effektiv.</li> <li>- Mer kollegialt lärande av varandra.</li> </ul> |

## Nuvarande arbetsresurser

## Önskade arbetsresurser

6.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Kollegialt stöd.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Stöd från skolledningen ("att stress tas på allvar").</li><li>- Regelbundenhet i att se över hur personalen mår samt handlingsplan för stressade/överbelastade lärare.</li><li>- Tydligare arbetsbeskrivning.</li><li>- Mer utbildning och konkret information (om alla nuvarande arbetsuppgifter ska bevaras).</li></ul>
7.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Stöd från kollegor.</li><li>- Stöd från rektor.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ett rum där man kunde vara själv en stund (kunde då vila, tänka, lyssna på musik).</li></ul>
8.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Stöd från kollegor.</li><li>- Bra relation till rektorn.</li><li>- Stöd från skolkurator, specialpedagoger och skolsköterska.</li><li>- Friskvårdspeng.</li><li>- Företagshälsovård.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Mer organisation kring samarbetet med specialpedagoger.</li><li>- Mer planeringstid.</li></ul>

Figur 3. Lärarnas nuvarande och önskade arbetsresurser som fungerar stöttande vid upplevelse av stress.

**Nuvarande arbetsresurser.** På frågan om vilka organisatoriska faktorer som i nuläget fungerar stöttande för lärarna när de upplever stress, svarade fem stycken kollegialt stöd. En av dessa svarade att kollegorna fungerar stöttande till viss del. Fyra angav att organisationen, skolledningen eller rektorn fungerar stöttande. En lärare angav att det fanns en viss flexibilitet i organisationen och schemat, exempelvis vid rättning av nationella prov, samt att resurslärare tas in i klassrummen vid behov. En annan lärare angav att möjlighet till friskvård och företagshälsovård fungerar stöttande vid stress.

**Önskade arbetsresurser.** På frågan om vilka ytterligare stöttande faktorer som lärarna önskade fanns, svarade två stycken att de skulle vilja ha mer tid till rättning och planering. Två svarade att de behövde ha mer utbildning i exempelvis struktur och metodik samt till de arbetsuppgifter som de förväntas ansvara för, exempelvis konflikthantering. Två lärare angav

att de ville ha mer stöd från rektorn och skolledningen och ytterligare två svarade att de önskade större utrymme för att kunna frånvara från jobbet, genom att exempelvis vara säkra på att vikarier sattes in. Två angav att de önskade mer handledning och utrymme för kollegialt lärande. Två stycken sa också att mer tid med, eller bättre organisation kring, samarbetet med specialpedagoger skulle fungera stöttande. En lärare angav att en tydligare arbetsbeskrivning skulle fungera stöttande.

### Observationsdata

Nedan presenteras den information som framkommit under de sju strukturerade och ostrukturerade observationerna, där sex teman identifierades. Varje stycke inleds med en kort introduktion till temats innehåll och därefter följer referat från lärarnas utsagor. När författaren återger ordagranna citat från lärarna så markeras de med citationstecken. Vid de tillfällen då temainnehållet återspeglats i de strukturerade observationerna, anges även de i referatform utifrån händelseförloppet så som författaren har observerat det. I tabell 1 har en sammanställning gjorts för att kunna jämföra det totala antalet lärare som uttalat sig om respektive tema samt i hur många situationer temat har återspeglats under de strukturerade observationerna.

Tabell 1

*Observationsdata utifrån identifierade teman*

Tema	Antal lärare som uttalat sig om temat	Antal observerade situationer
Stort antal arbetsuppgifter	7	0
Svårt att ta pauser och utnyttja sina raster	6	17
Hinner inte planera, utvärdera och fördjupa sig	6	5
Otydlig gräns mellan jobb och fritid	4	0
Obalans i ansvarsfördelningen mellan lärare och elever	5	0
Lågt förtroende för lärarna	3	0

Tabell 1 antyder att det var relativt enkelt att urskilja likheter och identifiera teman utifrån samtalen med lärarna. Dock var det svårare att urskilja dessa teman i de strukturerade observationerna där endast två uppvisades; ”svårt att ta pauser och utnyttja sina raster” och



”hinner inte planera, utvärdera och fördjupa sig”. Detta betyder troligen att dessa två teman återfinns i den dagliga arbetsmiljön på skolan, medan de resterande fyra återfinns utanför skolan eller är svåra att observera.

**Stort antal arbetsuppgifter.** Samtliga lärare uppgav de många arbetsuppgifterna som en betydande källa till stress. Flera uppgav att kraven som ställs i den nya läroplanen från 2011 har ökat stressen ytterligare. Dessa krav handlar främst om att individuellt dokumentera elevernas kunskapsutveckling och ge skriftliga omdömen utöver betygen. Detta innebär ett stort merjobb för lärarna eftersom få åtgärder togs för att skapa tidsutrymme för dokumentationsarbetet i samband med förändringarna.

Deltagare G beskrev det som att dokumentationskraven skedde över en natt, men att ingenting annat togs bort. Vidare ifrågasatte G rimligheten i det och undrade vilken annan yrkeskår som skulle godkänna en sådan stor tillökning av arbetsuppgifter utan att samtidigt kräva bättre villkor från skolledningen, som exempelvis högre lön och mer tid att utföra uppgifterna. Deltagare C uttryckte att ”skolan används som ett politiskt experiment” då den har fått utstå mängder av förändringar de senaste åren där många krav läggs till men få tas bort. C tillade att lärarna inte heller får någon utbildning i de nya riktlinjer och krav som ställs. Tre av lärarna gav uttryck för att dokumentationen inte gynnar elevernas kunskapsutveckling, utan snarare är kontraproduktiv eftersom lärarna lägger tid på att dokumentera istället för att träffa eleverna och planera lektioner. Deltagare G berättade att dokumentationen främst handlar om att förmedla elevens kunskapsnivå till föräldrarna, vilket ersätter möjligheterna att prata med och skapa en personlig relation till eleven. Generellt upplevde lärarna det frustrerande och stressande att de tvingas lägga tid på ”fel” saker.

De lärare som utbildar sig för att få behörighet till ytterligare ämnen genom det så kallade ”Läraryftet” vittnar om skolornas olika förutsättningar till fortbildning. En av lärarna berättade att hon arbetar som lärare på 100 % och studerar på högskola på 50 %, för att skolan behövde någon med behörighet i ett visst ämne. Detta resulterar i att hon får ägna sig åt studierna på kvällar och helger samtidigt som skolan får pengar för att hon studerar. Läraren sa att hon känner ångest varje vecka inför att inte klara av utbildningen. En annan lärare berättade att hennes lärartjänst gick ner till 85 % när hon började studera på 50 %. Hon berättade dock att hon är en av de som faktiskt har lyckats förhandla ner sin tjänst, men att alla lärare inte får gå ner i tjänst eller får betalt för 100 % om de går ner i tjänst i samband med att de studerar för att bli behöriga.

Två av lärarna sa att deras arbetsbeskrivning som lärare är otydlig och att det inte finns något stopp på hjulet av arbetsuppgifter. Deltagare C beskrev att det finns höga

ambitioner men ingen plan eller bakomliggande tanke om vad som ska göras när. Därför rörs allt ständigt ihop; planering inför varje lektion, dokumentation för undervisning och elever, socialt ansvar (elever som inte mår bra, mobbing, konflikter etc.), åtgärdsprogram, kontakt med föräldrar och kollegor med mera. Vidare beskrev C de många rollerna som en källa till otydlighet i läraryrket; man har väldigt många roller med olika förväntningar, till exempel genom elevkontakt, föräldrakontakt, rektors- och kollegial kontakt. Ena stunden är man den som coachar eleverna eller säger till hur de ska bete sig, nästa stund blir man själv tillsagd, berättade C. Även deltagare D sa att hon har väldigt många roller och ansvarsområden som inte ingår i arbetsbeskrivningen, vilket gör att hon lätt känner sig otillräcklig i sina försök att uppfylla dem alla. D sa vidare att hon hela tiden måste vara på alerten och kunna växla snabbt i tankarna eftersom man som lärare har så många elever att hålla koll på i alla klasser. Till exempel blir man stoppad i korridoren och förväntas kunna svara på saker som är viktigt för en viss elev just då, trots att man själv är någon helt annanstans i tankarna, berättade D. Deltagare E berättade att hennes minne har blivit betydligt sämre under de två senaste åren och tror att det beror på jobbet eftersom hon tvingas ha så mycket i huvudet hela tiden, så att det helt enkelt bara blir för mycket. Nu måste hon skriva upp precis allt för att komma ihåg.

**Svårt att ta pauser och utnyttja sina raster.** Majoriteten av lärarna uppgav att de har svårt att ta pauser under dagen. Detta beror främst på lärarnas redan höga arbetsbelastning som de ”jobbar ikapp” och på den ständiga ström av nya uppgifter som inkommer till dem. Två av lärarna menade också att det är så kort tid mellan vissa lektioner att man behöver rusa mellan klassrummen för att hinna i tid. Deltagare E sa exempelvis att det ofta bara är fem minuter mellan lektionerna så då hinner hon bara precis gå till arbetsrummet för att lämna böckerna och materialet från en lektion och hämta de som ska användas till nästa. E kom därför till skolan redan klockan 07:20 under observationsdagen för att hinna kopiera och förbereda lektionerna. Som kommentar till detta sa hon att ”under dagen går allt bara i ett, så då hinner man inte sånt”.

Under arbetsdagen uppstår även akuta situationer som lärarna behöver ta tag i och agera på innan de kan ägna sig åt sin egen planering. Exempel på sådana situationer kan vara konflikter mellan elever eller kontakt med föräldrar. Deltagare D sa att innan hon kan börja jobba med det hon ska, till exempel rätta, bedöma och planera, så har hon en uppstartssträcka där hon till exempel kollar sin mejl. Akuta saker som då har hänt eller måste tas tag i direkt, sådant som får direkta effekter på eleverna, går före planeringen. Dessa akuta situationer kan ibland uppta hela den tid hon har avsatt till annat, vilket gör att hon då får ägna sig åt rättning, bedömning och planering på kvällar och helger istället. Deltagare A uttryckte att hon hela

tiden vet att saker måste göras förr eller senare och om hon inte använder sina raster eller tiden mellan lektionerna till det så sitter hon med allt på kvällen när hon är hemma med sin familj. Deltagare D sa att hon ofta kan ta en kaffepaus på måndagsmorgonen, men att det knappt går de andra dagarna. D berättade vidare att hon var med i en studie där lärarna skulle dokumentera allt de gjorde under en dag och hon upptäckte då att hon endast hade 15 minuters paus under hela dagen. D blev förvånad över detta eftersom hon trodde att hon hade fler pauser, men upptäckte att alla fylldes med jobb. D berättade vidare att hon äter pedagogisk lunch med eleverna varje dag i veckan och har sällan någon ”egen” lunchpaus utöver det.

I de strukturerade observationerna visade det sig vid 17 olika tillfällen att lärarna har svårt att ta paus eller lunch utan att bli störda av kollegor och elever som frågar saker eller kommer med nya uppgifter som lärarna behöver kolla upp direkt, skriva ner eller hålla i huvudet. På en av skolorna har de bestämt att lärarna mellan lektionstid ska vara ute i korridoren i största möjliga mån och att de då kan prata med varandra där istället för inne i lärarrummet, vilket en av lärarna gjorde mellan ett flertal lektioner under observationsdagen. Under en annan observation uppstod en konflikt mellan två elever, vilken läraren behövde reda ut efter lektionstid istället för att ta paus eller ägna sig åt sin egen planering. Under en tredje observation blev läraren hejdad av kollegor i personalköket, vilket resulterade i att de hade ett informellt möte under lunchtiden.

Sammantaget rapporterade majoriteten av lärarna att tidsmarginalerna är små. Exempelvis sa två av lärarna att de ständigt får planera in sina toalettbesök och en av dem berättade att det kan gå en hel arbetsdag utan att hon har varit på toaletten en enda gång.

**Hinner inte planera, utvärdera och fördjupa sig.** Alla lärare utom en uppmärksammade på ett eller annat sätt att de inte har möjlighet att göra lektionerna så bra och stimulerade som möjligt för eleverna. Detta handlar dels om den begränsade tid de har till att planera det faktiska innehållet, men också att de inte hinner utvärdera och förbättra lektionerna eller fördjupa sig ytterligare i forskning, pedagogik och sakkunskaper. Deltagare C sa att de flesta lektioner inte är riktigt förberedda, vilket gör att hon får improvisera under lektionstid. Vidare sa C att det är jobbigt och stressande att veta att hon hade kunnat göra lektionen bättre, men inte har förutsättningarna till det. Även deltagare B uttryckte att det är stressande när hon vet att hon inte har haft möjlighet att förbereda lektionen och inte kunnat lägga upp den på bästa sätt. B sa ”jag försöker utnyttja pauserna till att hämta kaffe snabbt, sen försöka hinna kopiera och förbereda det där sista, eller prata med någon elev som det var viktigt att jag skulle prata med”. Under observationen, när deltagare C hade ätit lunch i tio

minuter, tittade hon på klockan och sa: ”Nu börjar nästa lektion om 20 minuter, jag får ångest av att tänka på det. Undrar hur det ska gå, jag vet inte riktigt vad vi ska göra”. Utöver planeringstid sa C att hon hade önskat att det fanns tid för reflektion, återhämtning, att tänka över lektioner och att fördjupa sig i ämnen eller pedagogik, men att det är helt omöjligt i dagens läge. C sa vidare att detta leder till att man som lärare hela tiden får lägga lektionerna på en ”good enough” nivå och då inte kan tillfredsställa de svag- eller särbegåvades behov. Vidare beskrev C att resultatet blir en ”löpande bandet”-princip där allt bara handlar om att samla in tillräckligt med underlag för att kunna göra bedömningar av eleverna. Deltagare B sa att hon inte har möjlighet att variera och förbättra lektionerna speciellt mycket utan får fixa snabba lösningar och köra på sådant hon har gjort innan. Deltagare F uttryckte att läraryrket är speciellt på så sätt att lärarna har väldigt lite inflytande över sin tid och därmed ingen möjlighet att bestämma över eller lägga upp sin tid själv. Hon sa att istället för att ha en deadline 3 månader eller veckor fram i tiden, som i många andra yrken, så har man deadlines flera gånger varje dag. Eftersom man hela tiden måste prestera så finns det inget utrymme för att sätta sig ner och ta det lite lugnt eller fördjupa sig i något när man behöver, berättade F. Hon föreslog att det hade varit bättre med en heldag till planering av hela veckans lektioner istället för att få uppbruten tid här och där eftersom man då aldrig hinner bli klar med något. Under en av observationerna satt en lärare och bedömde uppsatser när en elev kom in och undrade något som läraren då började kolla upp istället för att fortsätta med bedömningarna. Läraren sa sedan att hon hann bedöma en uppsats på den tiden, men hade planerat att göra fyra, som hon istället fick skjuta på till kvällen. Samtidigt berättade hon att hon brukar gömma sig i det klassrummet där hon då var för att inte bli störd av elever och kollegor, vilket hon annars blir hela tiden i sitt arbetsrum.

Sammantaget kan dessa begränsade möjligheter göra att lärarna känner sig otillräckliga inför elevernas behov. Deltagare C sa att stress inte bara handlar om tidspress utan att mycket handlar om en frustration över att inte känna sig tillräcklig. Deltagare A nämnde att hon känner sig misslyckad som lärare när hon behöver lägga allt för mycket tid på vissa elever och inte hinner med andra. Deltagare E uttryckte på liknande sätt att det är stressande och frustrerande när man måste förklara samma sak många gånger till vissa elever och de ändå inte förstår. E sa att det känns som att man inte räcker till och att man inte kan förklara tillräckligt bra trots att man gör det på enklaste möjliga sätt.

**Otydlig gräns mellan jobb och fritid.** Fyra av lärarna beskrev att de tio timmar av förtroendearbetstid i veckan, som är tänkt att lärarna ska lägga utanför skolan, gör det svårt att veta när de egentligen jobbar och när de är lediga. Deltagare C sa att tankarna om allt hon ska

göra och hinna med hela tiden snurrar när hon kommer hem. Det har att göra med att arbetsdagen inte har något tydligt slut, menade C. Även deltagare E uttryckte att det är svårt att skilja på vad som är jobb och vad som är fritid. E berättade att hon mentalt förbereder lektioner samtidigt som hon gör andra aktiviteter på sin fritid, till exempel lagar mat. E uttryckte att när hon ser på en film hemma så surrar tankarna hela tiden om möjligheten att använda filmen i undervisningssyfte, vilka perspektiv som i så fall kan anläggas, vilket syfte det skulle fylla etc. Deltagare A berättade att föräldrar ibland ringer till hennes privata mobil under kvällstid, vilket hon upplever som ett extremt övertramp av sitt privatliv.

**Obalans i ansvarsfördelningen mellan lärare och elever.** Fem av lärarna gav uttryck för att mycket av det ansvar som egentligen borde vara elevernas, läggs över på läraren. Detta gör att lärarna får utstå kritik av både föräldrar, elever och skolledning trots att de egentligen sköter sitt jobb. Deltagare G berättade att lärarna enligt läroplanen inte får ge eleverna några deadlines, utan att sista dagen för att utföra terminens uppgifter är sista terminsdag. Denna ekvation går dock inte ihop eftersom betygen ska vara satta en vecka innan sista terminsdagen. G berättade att detta innebär att läraren ständigt måste vara flexibel istället för att eleverna ska vara det. Läraren behöver ha en backupplan för varje lektion där eleverna exempelvis ska redovisa eftersom läraren aldrig vet hur många som kommer redovisa på utsatt dag. Eleverna ska också ges möjlighet att redovisa ensamma inför läraren eller i mindre grupper, berättade G. Detta innebär i praktiken att läraren behöver lägga in redovisningarna på sin planeringstid, lunch och efter arbetstid. G berättade att hon några dagar tidigare hade en redovisningslektion med 20 elever där två hade förberett sin redovisning till utsatt dag. Händelsen komplicerades ytterligare av att redovisningen var grundläggande för niornas slutbetyg i det givna ämnet, vilket G skulle sätta en vecka senare. Deltagare C beskrev lärarens roll på ett liknande sätt och sa att lärarnas omtanke och välvilja att hjälpa eleverna utnyttjas, vilket gör att de blir uppoffrande och får jobba på sin fritid. Vidare sa C att elevernas behov alltid sätts först och lärarna ständigt får höra att läraryrket är deras kall, vilket är förknippat med dåligt samvete om de skulle prioritera annorlunda. ”Lärare säger inte nej” och skuldbeläggs om de inte alltid tar sig tid till eleverna, sa C. Även C tog upp exemplet med elevernas rättighet att redovisa inför enbart läraren och sa samtidigt att det inte finns någon tid till det i schemat och ingen kan svara konkret på när det ska göras. C fortsatte med att säga att alla lärare vill sätta eleverna i fokus men för att kunna göra det behöver lärarna vara välmående, välutbildade och ha en rimligt hög lön. C menade att man stirrar sig blind på elevernas behov och glömmer lärarnas.

Alla högstadielärare utom en tog upp svårigheterna med att underkänna elever. Deltagare G berättade att man i princip inte kan underkänna elever eftersom läraren då får ett enormt arbete med blanketter som ska fyllas i där de ska förklara hur det kan ha blivit så och varför eleven inte har fått tillräckligt med stöd. Så även om lärarna inte har något betygsunderlag så undviker de i möjligaste mån att underkänna elever, sa G. Hon berättade vidare att det kollegialt finns en syn om att man är en dålig lärare om man underkänner elever, trots att man bara gör sitt jobb. G sa att eleverna är väldigt medvetna om sina rättigheter och utnyttjar dem genom att exempelvis hota med att byta skola om de inte får godkänt. Deltagare C sa på liknande sätt att allt ansvar läggs på läraren och mentorn: eleverna ska inte kunna få underkänt utan mentorn måste komma med ett åtgärdsförslag på individ-, grupp- och organisationsnivå innan betygen sätts, i de fall där eleven riskerar att få underkänt. C berättade att mentorn får påtryckningar från både föräldrar och rektor om att komma med konkreta åtgärdsförslag för dessa elever. ”Att ge F är att skjuta sig själv i foten”, sammanfattade en av lärarna. Tre av lärarna uttryckte att detta är en så invecklad och tidskrävande process att man hellre sätter E än F på en elev.

**Lågt förtroende för lärarna.** Tre av lärarna gav uttryck för att de många arbetsuppgifterna, kraven och ansvarsområdena som har ålagts lärarna förmedlar en känsla av att omgivningen har lågt förtroende för deras kunskap. Deltagare D sa att det känns som om omgivningen misstror lärare eftersom de hela tiden har krav på sig att dokumentera allt. Vidare berättade D att det känns som om det finns ett antagande om att de inte gör sitt jobb trots att lärare är välutbildade och yrkeserfarna. Det känns som att omgivningen tycker det är helt okej att attackera lärare och att man är en allmän tillhörighet, att ”man är allas – medias, föräldrars, elevers”, uttryckte D. Deltagare C nämnde liknande erfarenhet och sa att hon inte känner att någon har förtroende för henne som lärare eftersom hon står under ständig observation och måste stå till svars om alla elever inte är framgångsrika och lyckliga. Deltagare G sa: ”det vill verkligen till att du vet vad du gör i det här yrket, man måste ha täckt för allt och kunna försvara alla sina handlingar”. G berättade vidare att föräldrar ibland vägrar godta elevernas betyg. Läraren måste då ta fram alla elevens betygsunderlag igen och bevisa kriterium för kriterium vad eleven har uppnått och ej. G sa att hon känner frustration och till viss del vanmakt över att ”man lägger tid på fel saker och ändå är det alltid läraren som är svartepetter”. G berättade vidare att lärarnas stöd från skolledningen är begränsat när det gäller uppbackning för föräldrarnas åsikter och klagomål eftersom de är rädda att förlora elever till andra skolor, vilket de inte har råd med.

## Diskussion

### Resultatdiskussion

Resultatet i studien visar en viss homogenitet i de åtta lärarnas upplevelser kring stressfyllda situationer i arbetet. Majoriteten anser att stressen främst uppkommer när de känner att de inte hinner med sitt jobb och sina arbetsuppgifter. Dessa situationer bemöter de flesta genom att åsidosätta sina egna behov, sin fritid och planering till förmån för eleverna, deras föräldrar och skolledningen. Samtliga lärare uppger att deras beteenden i dessa situationer har negativ påverkan på antingen dem själva, deras familjer och privatliv eller på eleverna. Flera upplever på så sätt det som stressande och frustrerande att de tvingas lägga tid på ”fel” saker. De flesta lärare säger att organisatoriska förutsättningar i form av mer tid för planering, utvärdering, fördjupning, pedagogik och muntlig kommunikation med eleverna samt längre pauser och schemalagd återhämtningstid skulle göra att de kunde ägna sig åt beteenden som skulle sänka deras stressnivå. Detta skulle vidare leda till att lektionerna blev mer intressanta, utmanande, varierande och roliga och att eleverna på så sätt kunde få mer fördjupad kunskap och uppnå kunskapskraven i högre utsträckning. Nedan följer en diskussion av det sammantagna resultatet från observationerna och intervjuerna utifrån studiens fyra frågeställningar.

**Stressfyllda situationer.** Den gemensamma nämnaren för majoriteten av de situationer som lärarna har angivit som mest stressfyllda, är upplevelsen av att inte hinna med sitt jobb och sina arbetsuppgifter på den avsatta tiden. Flera anger också att vissa av de arbetsuppgifter de behöver göra har liten nytta för eleverna och deras kunskapsutveckling, jämfört med vad lärarna istället skulle kunna lägga tid på. Andra säger att tanken med arbetsuppgifterna, som exempelvis dokumentationskraven, är god men att förutsättningarna att kunna ägna sig åt dem är otillräckliga. Sammantaget skulle dessa förhållanden kunna betraktas utifrån Karaseks krav-kontroll-stödmodell (1979), då lärarnas upplevelser visar på att det finns en obalans mellan höga krav och låg kontroll över arbetet. Då lärarna varje dag följer ett fast schema med exakta tidpunkter för var de ska infinna sig och vad de ska göra under sin arbetsdag, kan de sägas ha låg kontroll över sina arbetsuppgifter på så sätt att de har litet inflytande i besluten som tas om dem. Samtidigt har de höga krav att leva upp till från flera utomstående parter, allt från elever, föräldrar, kollegor och skolledning, till Skolverket, kommunen, staten och samhället i stort. Denna obalans verkar bidra till en känsla av frustration, där lärarna har en vilja att uppnå kraven men en arbetssituation som begränsar deras möjligheter att göra det på, enligt dem själva, bästa sätt. Flera av lärarna pratar om att den stress de upplever i dessa situationer är relaterad till känslor av otillräcklighet, frustration och vanmakt.

Majoriteten av lärarna säger att socialt stöd, i form av kollegialt stöd, fungerar stöttande för dem när de upplever stress, i likhet med vad Karaseks (1979) modell och tidigare forskning föreslår (Jacobsson, 2001). Hälften säger också att organisationen, skolledningen eller rektorn fungerar stöttande. Detta innebär att det sociala stödet främst verkar komma från andra som är i samma sits. Flera av lärarna säger nämligen att skolledningen gör så gott de kan, men att de också är fast i de krav och beslut som tas nationellt.

Enligt ovanstående resonemang är den svenska grundskolan som organisation applicerbar på Karaseks modell, då många av besluten tas hierarkiskt på nationell nivå enligt Skolverkets föreskrifter. Dock berättar ett par av lärarna att många av Skolverkets föreskrifter saknar planer för när och hur det konkreta genomförandet ska äga rum i lärarnas redan uppfyllda scheman. Exempel som anges är krav på dokumentation och åtgärdsprogram, eller att eleverna ska ges möjlighet att hålla muntliga framföranden inför enbart läraren. På så sätt har lärarna även vissa krav på sig att disponera sin tid och sina arbetsuppgifter på egen hand. Detta menar Weman-Josefson och Berggren (2013) kan bidra med stress i många av de mer moderna arbetsformerna som i större grad styrs av mål och utvärderas utifrån kunders tillfredsställelse. Bland annat med tanke på det fria skolvalet, skulle läraryrket kunna ses som en sådan arbetsform, om man betraktar Skolverkets kunskapskrav som mål och eleverna och deras föräldrar som kunder. Således är det lärarens ansvar att styra sin undervisning i den takt och riktning som både uppfyller målen och tillfredsställer elevernas behov. På grund av deras låga kontroll över sin arbetstid i övrigt, kan detta resultera i att de tvingas dra in på sina raster, sin planeringstid eller fritid för att kunna uppfylla kraven.

**Förstärkning av lärarnas beteenden i stressfyllda situationer.** Även om studien är genomförd på fem olika skolor i tre olika kommuner, går det att urskilja likheter i de organisatoriskt förstärkande faktorer som lärarna uppger till sina respektive beteenden i stressfyllda situationer. Vi kan då se att negativ förstärkning verkar förekomma i betydligt större utsträckning än positiv förstärkning. Flera av lärarna anger exempelvis att de känner oro för att föräldrar, kollegor eller rektor ska reagera negativt om de inte utför sina respektive beteenden. Genom att istället jobba på kvällar och helger eller att ständigt vara tillgänglig för att hjälpa andra, undviker lärarna sådana negativa reaktioner och blir av med oron. Endast en lärare tar upp att föräldrar eller rektor ger positiv förstärkning åt deras beteende i form av positiv feedback och årlig löneökning. Lärarna uppger även att deras beteenden leder till en rad försvagande konsekvenser för deras eget mående, privatliv eller deras familjer.

Huruvida det är den negativa förstärkningen i sig som bidrar med stress i de angivna situationerna har inte studerats i denna studie. Däremot visar aktuell forskning att lärare är en



av de yrkesgrupper som är mest stressade i Sverige till följd av sitt arbete (Arbetsmiljöverket, 2012), vilket gör det intressant att studera hur stressproblematiken hänger samman med skolan som organisation. Vad som framkommer i studien är att de fem deltagande skolorna i nuläget erbjuder få positiva förstärkningar till lärarnas beteenden i stressfyllda situationer. Enligt Daniels (2000) bidrar förekomsten av negativ förstärkning till mer stressfyllda arbetsplatser än när organisationen tillämpar positiv förstärkning för att upprätthålla de anställdas önskvärda beteenden. En av anledningarna till det kan vara att negativ förstärkning gör att lärarna presterar på en nivå som är precis tillräcklig för att de ska undvika negativa konsekvenser. Det ständiga hotet som föreligger om de negativa konsekvenserna kan då upplevas stressande. Andra teorier om arbetsrelaterad stress, som ansträngnings-belöningsmodellen (Siegrist, 1996) och arbetskrav-resursmodellen (Demerouti et al., 2001) tyder på liknande förhållanden. En obalans mellan en individs ansträngning och belöning respektive krav och resurser skapar enligt dessa teorier stress i arbetet. På så sätt kan den dominerande förekomsten av negativ förstärkning vara en bidragande orsak till lärarnas höga stressnivå.

Eftersom varje lärare har en personlig ABC-analys, är det svårt att dra generella slutsatser om deras beteenden i de stressfyllda situationerna då beteendena kan uppfylla olika funktioner för lärarna och på så sätt vara mer eller mindre adaptiva i förhållande till deras individuella betingelser. Exempelvis kan det vara en naturlig och effektiv copingstrategi för vissa att direkt avbryta det de håller på med för att hjälpa någon annan, medan andra föredrar att planera in det till ett senare tillfälle. För att göra sådana personliga beteendeanalyser behöver vi ha mer bakgrundsinformation om lärarna i fråga. Vad vi däremot kan se i den genomförda studien är hur lärarnas beteenden i stressfyllda situationer samspelar med och upprätthålls i den organisatoriska kontext som återfinns i skolan, oavsett vilka beteendena är.

**Förutsättningar för stressreducerande beteenden.** Lärarna i studien har uppgivit vilka beteenden som skulle bidra mest till att sänka deras stressnivå, det vill säga nyckelbeteenden. De uppger att de skulle behöva ägna mer tid åt planering, lektionsförebereelser och fördjupning, ta fler pauser, ha ett allmänt lugnare tempo, arbeta i skolan istället för hemma och få styra sitt jobb utan att ständigt bli ifrågasatta. Samtliga av dessa nyckelbeteenden tyder på att lärarna uttrycker ett behov av större autonomi i sitt arbete för att därigenom kunna sänka sin stressnivå. Alla lärare säger också att om de hade möjlighet att utföra dessa beteenden så skulle det bidra till en positiv utveckling för eleverna och deras kunskapsinhämtning och därmed överensstämma med skolans mål.

De angivna nyckelbeteendena kan alltså i nuläget antas vara underskottsbeteenden hos de deltagande lärarna. En eventuell OBM-intervention med mål att sänka lärarnas stressnivå skulle därför kunna inriktas mot att öka förekomsten av dessa beteenden och minska förekomsten av beteenden som i nuläget förekommer i för stor utsträckning. Exempel på sådana överskottsbeteenden kan vara att jobba på fritid och raster, att dokumentera skriftligt istället för att ge muntlig feedback till eleverna, att ta på sig ansvar och jobb som egentligen borde ligga på eleverna eller att vara alltför flexibel och tillgänglig. För att lärarna ska kunna utföra sådana beteendeförändringar kan de behöva utbildning eller färdighetsträning. I den genomförda studien har några sådana färdigheter diskuterats, till exempel att kunna jobba effektivt och strukturerat, slappna av och ta mikropaus, skapa relationer till eleverna, vara en bra ledare eller att kunna säga nej och sätta gränser. Samtliga av dessa färdigheter skulle vara väl lämpade områden där psykologer kan hjälpa lärare genom utbildning eller intervenering.

Vidare skulle det krävas vissa organisatoriska förändringar för att lärarna skulle kunna utföra de valda nyckelbeteendena. Några av de exempel som har diskuterats i studien är justering av lärarnas scheman och ansvarområden där mer tid skulle vara avsatt för planering, fördjupning och återhämtning, och mindre tid skulle läggas på administrativa uppgifter i form av kopiering, redovisning och dokumentation samt att ägna mer tid åt det pedagogiska arbetet istället för att vara ”minipoliser”.

Resultatet av den genomförda studien visar att lärarnas nuvarande beteenden i stressfyllda situationer upprätthålls genom i huvudsak negativ förstärkning. Lärarna har troligen valt sina respektive nyckelbeteenden eftersom de hör samman med de naturliga förstärkare som de också har angivit som konsekvenser. Exempel på sådana är att lärarna skulle bli piggare, gladare, kunna koncentrera sig bättre, ha mer ork och livsglädje, kunna vara mer avslappnade och må psykiskt bättre i allmänhet. Om en beteendeförändring enligt dessa nyckelbeteenden skulle äga rum är det dock troligt att lärarna även skulle vara hjälpta av sociala förstärkare i form av uppmuntran från skolledning och kollegor, för att påminnas om att de har stöd i sina beteenden och arbetar i enlighet med skolans mål. För att de förstärkande konsekvenserna ska ha störst påverkan på beteendet bör de inträffa ofta och nära i tid efter beteendet (Andersson & Klintrot, 2013; Daniels, 2000).

**Arbetskrav och arbetsresurser.** De ovan nämnda stressfyllda situationerna verkar ha sin grund i mer generella stressrelaterade arbetsområden, vilka tillsammans utgör några av de arbetskrav som återfinns i de svenska grundskolorna. I den genomförda studien har sex sådana områden (teman) identifierats: stort antal arbetsuppgifter, svårt att ta pauser och

utnyttja sina raster, hinner inte planera, utvärdera och fördjupa sig, otydlig gräns mellan jobb och fritid, obalans i ansvarsfördelningen mellan lärare och elever, samt lågt förtroende för lärarna. Lärarna berörde på ett eller annat sätt dessa teman i de informella samtal som de förde med författaren under observationsdagarna. Att det däremot var svårt att under de mer formella, strukturerade observationerna få tillgång till och se majoriteten av dessa teman utspela sig i skolmiljön, beror troligen på att de i huvudsak sker utanför denna. Detta stämmer överens med vad lärarna berättar om de olika temana: att de utför en stor del av sina arbetsuppgifter hemma och att den otydliga gränsen mellan jobb och fritid blir påtaglig först när de kommer hem och har svårt att släppa jobbet. De två sista temana återspeglar mer psykologiska och sociala arbetsaspekter där lärarna berättar om sina känsloupplevelser snarare än faktiska händelser. Eftersom författaren enbart antecknade sina egna iakttagelser i de strukturerade observationerna, föll information om lärarnas inre upplevelser utanför observationsschemat. Detta förklarar varför dessa teman inte konkret återspeglades i skolmiljön. Däremot pekar studien på att påfrestningar i läraryrket inte enbart återfinns i konkreta situationer under lärarnas arbetstid, utan även utanför arbetsplatsen.

I intervjun tillfrågades lärarna om vilka arbetsresurser som i nuläget fungerar stöttande för dem när de upplever stress, samt vilka fler de skulle önska fanns. Majoriteten av lärarna uppger att socialt stöd i form av antingen kollegor, rektor eller skolledning fungerar stöttande för dem i nuläget. Även viss flexibilitet i organisationen vid speciella tillfällen och möjlighet till frisk- och företagshälsovård anges som stöttande resurser för ett par av de deltagande lärarna.

De arbetskrav och arbetsresurser som har framkommit i studien kan jämföras med de krav och resurser som i tidigare studier har visats kunna predicera anställdas hälsa. Enligt Doi (2005) och Halbesleben och Buckley (2004) kan hög arbetsbelastning, emotionella krav och otydliga roller leda till sömnbesvär, utmattning och försämrad hälsa. Samtliga av dessa tre riskfaktorer återfinns bland de arbetskrav som lärarna i den aktuella studien har rapporterat. Tidigare studier har även visat att socialt stöd, arbetsfeedback och autonomi kan predicera känslor av kontroll, jobbrelaterat lärande, arbetsengagemang och förpliktelse till organisationen (Demorouti et al., 2001; Jacobsson, 2001; Salanova et al., 2005; Taris & Feij, 2004). Av dessa tre har lärarna i den aktuella studien enbart rapporterat en resurs, socialt stöd. Däremot återfinns både arbetsfeedback och autonomi i rapporteringen av de önskade resurserna. Arbetsfeedback anges i form av till exempel handledning och stöd i att bli mer strukturerad, metodisk och effektiv och autonomi anges i form av till exempel större flexibilitet i schemat och bättre möjligheter att vara frånvarande från jobbet.

Utifrån arbetskrav-resursmodellen kan den aktuella studiens resultat tolkas som att det finns en obalans mellan arbetskraven och arbetsresurserna i skolorna, där arbetskraven verkar vara fler än resurserna. Enligt tidigare studier av Hakanen et al. (2006) och Schufeli och Bakker (2004) skulle detta i så fall innebära att arbetsbelastning och utmattning utvecklas bland lärarna snarare än arbetsmotivation och engagemang. Skulle man däremot öka lärarnas tillgång på arbetsresurser, skulle dessa kunna fungera som en buffert för lärarnas upplevelse av stress och utmattning.

### **Metoddiskussion**

Den främsta styrkan i metoden till den genomförda studien är dess kvalitativa djup. Till skillnad från tidigare studier om lärares psykosociala arbetsmiljö, vilka i huvudsak har tillämpat kvantitativa metoder (Olsson, 2013), bidrar denna studie till en djupare förståelse kring den utbredda stressproblematiken bland lärare i Sverige. Att på nära håll följa och studera lärarna i stressfyllda situationer, samt att lyssna till deras egna upplevelser, skapar bättre möjligheter att förstå hur stressen uppkommer, vidmakthålls och samspelar med den organisatoriska kontext som återfinns i skolan. Enligt Bryman (2008/2011) återger kvalitativa forskare deskriptiva detaljer i sina studier just för att betona vikten av den kontextuella förståelsen av sociala beteenden. Vidare skriver han att ”en av de viktigaste anledningarna till betoningen på deskriptiva detaljer är att det ofta är just dessa detaljer som skapar kontexten för det beteende som ska tolkas” (Bryman, 2008/2011, s. 364).

För att på bästa sätt skapa en fördjupad förståelse i denna studie, har tre olika metoder använts: ostrukturerade observationer, semistrukturerade intervjuer och strukturerade observationer. De ostrukturerade observationerna och de semistrukturerade intervjuerna syftar båda till att fånga lärarnas subjektiva upplevelser. De strukturerade observationerna utgår från vad observatören har observerat i den miljö där lärarnas upplevelser utspelar sig. De två olika observationsmetoderna skapar goda förutsättningar att uppfatta den sociala verkligheten på samma sätt som de som lever i denna verklighet, vilket är många kvalitativa forskares mål (Bryman, 2008/2011). Tillsammans kan de tre metoderna därför skapa en mer komplett bild än om enbart lärarnas eller författarens upplevelser skulle studeras.

Insamlingen och analysen av intervjudatan kan sägas utgå från en teoretisk ansats, då intervjuguiden är utformad utifrån beteendeanalytisk teori där författaren efterfrågar specifik information. En sådan teoridriven dataanalys syftar till att återge mindre rika och mer avgränsade beskrivningar av det inhämtade materialet (Braun & Clarke, 2006). Insamlingen och analysen av observationsdatan kan däremot sägas utgå från en induktiv ansats, där

författaren inte är driven av någon speciell teori, utan låter teman och teori framkomma ur det inhämtade materialet (Braun & Clarke, 2006). Genom att tillämpa både teoridrivna och induktiva metoder går det att studera resultatet ur både top-down och bottom-up perspektiv, vilket bidrar med fylligare analyser för att besvara studiens frågeställningar.

En av svagheter i metoden är att deltagarna rekryterades genom ett icke-slumpmässigt urval, genom ett bekvämlighetsurval. På så sätt är det inte säkert att urvalet är representativt för lärare i allmänhet gällande exempelvis stressnivå. Det genomfördes inte heller någon kontroll innan studien huruvida deltagarna upplevde sig stressade eller ej. Deltagarna tillfrågades personligen av antingen deras kollegor, rektor, författaren eller hennes handledare. Vem personen i fråga blev tillfrågad av kan ha haft betydelse för om de svarade ja till ett deltagande eller ej, bland annat beroende på parternas inbördes relation. Urvalet hade en könsfördelning på 62,5 % kvinnor och 37,5 % män, vilket är i rätt riktning för ett representativt urval. Dock är könsfördelningen i populationen grundskollärare i Sverige ännu ojämnare med 76 % kvinnor och 24 % män (Statistiska centralbyrån, 2013).

**Tillförlitlighet.** Diskussionen kring studiens validitet och reliabilitet utgår från motsvarande begrepp inom kvalitativ forskning. Bryman (2008/2011) föreslår bedömningskriterier baserade på det som Guba och Lincoln benämner som studiens tillförlitlighet. Bedömningskriterierna utgår från att det finns flera olika beskrivningar av den sociala verklighet som en kvalitativ studie syftar till att återge.

**Trovärdighet.** Med utgångspunkt i att verkligheten kan beskrivas på olika sätt utvärderas trovärdigheten i den beskrivning som forskaren kommer fram till, vilket kan liknas vid studiens interna validitet. Då författaren har använt sig av tre olika metoder för att på bästa sätt söka återge den verklighet som deltagarna befinner sig i, samt använt sig av både sina egna och deltagarnas upplevelser, kan studien sägas ha en hög trovärdighet. Därtill genomfördes en pilotstudie i syfte att testa hur den valda metoden var applicerbar på den verklighet som skulle studeras, vilket var ett sätt att skapa goda förutsättningar för trovärdighet. Författarens användande av ljudupptagning vid intervjuerna bidrar också till större trovärdighet. Genom detta tillvägagångssätt har författaren haft möjlighet att i efterhand gå tillbaka till deltagarnas berättelser för att även ta hänsyn till skiftningar i språket, vilket kan påverka det sammantagna budskapet. Dock var det varken möjligt eller önskvärt att använda ljudupptagning vid observationerna eftersom det eventuellt hade påverkat observationernas naturlighet och bidragit med etiska ställningstaganden i samband med elevernas medverkan. En nackdel med detta är dock att författaren fick skriva ner deltagarnas berättelser i efterhand, vilket krävde tydliga återgivelser i fältanteckningarna och klara minnesbilder i huvudet.

Ytterligare en faktor som komplicerar återgivelsen av observationsdatan är att den delvis sammanställs kvantitativt i resultatet. Detta har gjorts för att visa på de övergripande skillnaderna mellan teman som framkom i de strukturerade och de ostrukturerade observationerna. Dock är det inte vattentäta skott mellan temana, vilket innebär att gränserna för var den strukturerade observationsdatan bäst hör hemma är något flytande. Tabell 1 bör därför ses som en fingervisning snarare än en definitiv återgivelse.

Det genomfördes ingen respondentvalidering, vilket innebär att deltagarna inte har tagit del av resultatet för att bekräfta riktigheten i författarens återgivning (Bryman, 2008/2011). Då studien genomfördes under en begränsad tidsperiod möjliggjordes inte en sådan kontroll, vilket kan ses som en svaghet i designen. Författarens begränsade förförståelse och erfarenhet av att vistas i skolan som anställd har gjort att vissa beskrivningar fokuserat på att förstå och förklara yrkesrelaterade begrepp i större utsträckning än vad en studie utförd av en lärare, rektor eller skolledare troligen skulle gjort.

**Överförbarhet.** Studiens överförbarhet är en bedömning av hur pass överförbara resultaten är till en annan miljö, vilket kan liknas vid extern validitet. Eftersom kvalitativa studier fokuserar på djup snarare än bredd och därför undersöker en liten grupp deltagare, handlar överförbarheten snarare om att ge en fyllig redogörelse av det som har studerats (Bryman, 2008/2011). Den genomförda studien kan anses ha återgivit en sådan fyllig redogörelse gällande deltagarnas berättelser och upplevelser, samt gällande de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna. För att skydda de deltagande individerna och skolorna har dock vissa sakförhållanden och detaljer utelämnats ur resultatrapporteringen. Exempelvis återfinns ingen vidare information om skolornas storlek, upptagningsområden, specifika inriktningar eller i vilka städer de ligger, vilket även inkluderar deras ekonomiska förutsättningar. Däremot återfinns troligen flera av de faktorer som deltagarna har angivit som påverkande till stressen även i andra svenska skolor eftersom alla står under Skolverkets nationella riktlinjer. På så sätt kan studiens resultat till viss del anses vara överförbart till andra skolor, men de fem skånska kommunala skolorna bör snarare betraktas som exempel på, och hypotesgenerande för, hur det kan se ut i de svenska grundskolorna.

**Pålitlighet.** Huruvida studien kan anses pålitlig eller ej bedöms utifrån hur pass fullständig och tillgänglig redogörelse som har gjorts av alla faser i forskningsprocessen, vilket kan liknas vid studiens reliabilitet. Med faser menas till exempel studiens problemformulering, val av deltagare, material och dataanalys. Dessa kan sedan granskas av kollegor eller andra forskare för att bedöma kvaliteten på de procedurer som används (Bryman, 2008/2011). Den genomförda studien kan tydligt anses ha redogjort för de olika

faserna i forskningsprocessen och författaren har även fått dem granskade och godkända av sin handledare.

Studien genomfördes vid höstterminens slut, en period som lärarna beskrev som extra stressig. Detta kan ha påverkat resultatet på så sätt att det var mer aktuellt för lärarna att prata om exempelvis betyg och bedömning än det troligen skulle varit om studien genomfördes vid terminsstart. Att lärarna beskrev perioden som extra stressig kan ha gjort att studien inte är representativ för hur deras allmänna arbetsmiljö ser ut oavsett tidpunkt på terminen.

Pålitligheten handlar också om hur författaren har tolkat det hon har observerat samt svaren i intervjuerna. Det faktum att det i den genomförda studien endast är en författare som har genomfört samtliga observationer och intervjuer bidrar med både för- och nackdelar för pålitligheten. Fördelen är att den subjektiva utgångspunkten kommer vara densamma i samtliga tolkningar, vilket innebär att interbedömarreliabiliteten är hög. Nackdelen är dock baksidan av samma mynt. Eftersom ingen annan har genomfört samma observationer eller intervjuer har författaren inte haft någon att diskutera med och resultatet är därför enbart avhängigt hennes egna upplevelser och tolkningar.

### **Framtida forskning**

Tidigare studier om lärares psykosociala arbetsmiljö i svenska skolor har i stor utsträckning baserats på rapporter från myndigheter och föreningar som Arbetsmiljöverket, Skolverket och Lärarnas riksförbund. Dessa tvärsnittsstudier som rapporterar om lärares höga stressnivå jämfört med andra yrkesgrupper, bevisar varför vidare forskning kring stressproblematiken i de svenska skolorna behövs. Vad som bör komma närmast är förslag på konkreta åtgärder som kan vidtas för att förändra de nuvarande förhållandena. För att komma fram till sådana åtgärder krävs dock en djupdykning i hur stressen uppkommer, upprätthålls och samspelar med den organisatoriska kontexten i skolan. Denna studie har, genom beteendeanalys och OBM, syftat till att göra en sådan djupdykning, vilken vidare kan ligga till grund för fler liknande studier och därefter interventionsstudier.

Resultatet i den genomförda studien visar att stressfyllda situationer i lärarnas vardag verkar leda till beteenden som upprätthålls av i huvudsak negativ förstärkning. Eftersom det finns vissa likheter i den negativa förstärkning som rapporteras i de deltagande lärarnas arbetsmiljö, kan de organisatoriska faktorerna i skolan vara en bidragande orsak till lärarnas höga stressnivå. Dock vet vi inte med säkerhet om det är den negativa förstärkningen i sig som bidrar med stressen. Enligt beteendeanalytiska teorier och vissa teorier om arbetsrelaterad stress är det troligt att själva avsaknaden av positiv förstärkning i förhållande

till det jobb som lärarna lägger ner, bidrar till den stress de upplever. Att i huvudsak jobba för att undvika negativa konsekvenser kan upplevas hotande och därmed utmattande. Dock behövs fler studier som kan undersöka just detta samband och om denna teori i så fall går att applicera på lärarna i de svenska skolorna.

Vidare visar resultaten i denna studie att det verkar finnas en obalans mellan de arbetskrav som ställs på lärarna och de arbetsresurser som finns tillgängliga för att hantera kraven. Därtill visar även studien att flera av de arbetskrav som återfinns i läraryrket äger rum utanför både arbetsplatsen och arbetstiden. Vidare studier skulle kunna undersöka hur detta påverkar lärarna, deras familjer och privatliv, samt deras möjligheter till vila och återhämtning. Det hade också varit intressant att se hur kraven och resurserna hänger ihop, det vill säga om specifika arbetsresurser kan fungera stressreducerande för specifika arbetskrav.

Då denna studie syftar till att göra en kartläggning av individuella och organisatoriska faktorer som kan påverka lärarnas stressnivå, kan den användas som underlag för vidare interventionsstudier. I en sådan OBM-intervention skulle skolledningen tillsammans med en psykolog definiera nyckelbeteenden, utbilda lärarna i relevanta färdigheter, skapa organisatoriska förutsättningar och ge positiv förstärkning åt de önskvärda beteendena (nyckelbeteendena). I denna studie framkommer exempel på hur dessa fyra steg kan gå till och vad de kan innehålla. Även några av de arbetskrav och arbetsresurser som kan återfinnas i läraryrket presenteras. Ett upplägg till kommande studier kan vara att vidare sammanföra teorierna kring OBM och arbetskrav-resursmodellen för att se om de önskade arbetsresurserna, likt de som presenteras i denna studie, kan fungera positivt förstärkande för lärarnas nyckelbeteenden. Fler studier behövs dock för att finna mönster i om dessa sammantagna faktorer är relevanta även på andra skolor i Sverige, vilket är en trolig hypotes.

Individuella betingelser så som personlighet, tolkning av stressorer och stresshanteringsförmåga har givetvis också betydelse för lärarnas upplevelser av stress. Sådana betingelser har emellertid inte varit fokus för denna studie, men skulle kunna ses som önskvärda i framtida forskning. Exempelvis har ett par svenska studier med goda resultat visat hur tekniker från Acceptance and Commitment Therapy (ACT) kan hjälpa att reducera lärares upplevelser av stress (Altbo & Nordin, 2007; Hydman & Larsson, 2011). Om forskningen inriktas mot att studera hur sådana och andra tekniker kan kombineras med OBM-interventioner, kan vi skapa en mer fullständig grund att stå på. Detta går även i linje med vad Morrow (2005) skriver angående psykologisk forskning. Han menar att det kan vara en fara att enbart fokusera på intrapsykiska och interpersonella variabler och att exkludera kontexten. Därmed bör dessa variabler sammanföras för att bidra till en mer komplett helhetssyn.



## **Slutsats**

Sammantaget visar resultatet i den genomförda studien att många av lärarnas beteenden i stressfyllda situationer styrs av en oro för att inte leva upp till de krav som omgivningen ställer på dem. Detta resulterar i att de utför beteenden som åsidosätter deras egna behov och har negativa konsekvenser på deras mående. Samtidigt erbjuder skolan som organisation få positiva konsekvenser och arbetsresurser i förhållande till de krav som ställs på lärarna. Den positiva förstärkning som i nuläget finns, inträffar sällan och med låg säkerhet, vilket gör att den har liten påverkan på lärarnas beteenden i de stressfyllda situationerna. Obalans mellan arbetskrav och arbetsresurser samt mellan ansträngning och belöning kan på så sätt förklara lärares höga stressnivå.

Organisatoriska förutsättningar, fler antal arbetsresurser och ökad positiv förstärkning kräver dock att skolledning och i vissa fall även Skolverket och politiker är motiverade att satsa på lärarna och deras välmående som ett steg i att uppfylla målen i den svenska grundskolan, det vill säga att bidra till elevernas kunskapsutveckling. Denna studie har kompletterat tidigare forskning med kvalitativa insikter, inte bara om hur stressen uppkommer, utan även hur den upprätthålls i skolans organisatoriska kontext. Genom att använda kunskapen från studien kan framtida OBM-interventioner utvecklas i syfte att förbättra och skapa mer långsiktiga lösningar för lärarnas psykosociala arbetsmiljö. Exempel på individuella och organisatoriska förutsättningar för att skapa sådana interventioner har rapporterats i studien.

## Referenser

- Altbo, S. & Nordin, L. (2007). *ACTa våra stressade lärare: En randomiserad studie om Acceptance & Commitment Therapy (ACT) för stressade lärare* (Psykologexamensarbete), Lunds universitet, Institutionen för psykologi.
- Andersson, L. E. & Klintrot, M. (2013). *OBM – ledarskapets psykologi* (2. uppl.). Stockholm: Sanoma.
- Arbetsmarknadsdepartementet. (2001). *Långsiktig verksamhetsutveckling ur ett arbetsmiljöperspektiv: En handlingsplan för att förnya arbetsmiljöarbetet* (Departementsserien 2001:28). Hämtad 8 januari 2014 från Regeringskansliet: <http://www.regeringen.se/content/1/c4/18/44/f567e6b0.pdf>
- Arbetsmiljöverket. (2010). *Arbetsmiljön 2009* (Arbetsmiljöstatistik Rapport 2010:3). Hämtad 8 januari 2014 från Arbetsmiljöverket: [http://www.av.se/dokument/statistik/officiell\\_stat/arbmil2009.pdf](http://www.av.se/dokument/statistik/officiell_stat/arbmil2009.pdf)
- Arbetsmiljöverket. (2012). *Arbetsorsakade besvär 2012* (Arbetsmiljöstatistik Rapport 2012:5). Hämtad 8 januari 2014 från Arbetsmiljöverket: [http://www.av.se/dokument/statistik/officiell\\_stat/ARBORS2012.pdf](http://www.av.se/dokument/statistik/officiell_stat/ARBORS2012.pdf)
- Arvidsson, I., Simonsen, J.G., Dahlqvist, C., Granqvist, L., Larsson, A., Karlson, B., et al. (2013). *Arbetsmiljö och hälsa hos lärare i grundskolan: resultat från baslinjeundersökning på 49 skolor i södra Sverige* (AMM Rapport nr 14/2013). Hämtad 9 februari 2014 från Region Skåne: <http://www.skane.se/Upload/Webbplatser/Labmedicin/Verksamhetsomr%C3%A5den/AMM/Publikationer/Rapporter%202013/Arbetsmilj%C3%B6och%20h%C3%A4lsa%20hos%20l%C3%A4rare%20i%20grundskolan.pdf>
- Bailey, C. A. (2007). *A guide to qualitative field research* (2. uppl.). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170-180.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187-200.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

- Bryman, A. (2008/2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. uppl.) (B. Nilsson, Övers.). Malmö: Liber. (Originalarbete, 3. uppl., publicerat 2008).
- Cunningham, C. L. & De La Rosa, G. M. (2008). The interactive effects of proactive personality and work-family interference on well-being. *Journal of Occupational Health Psychology, 13*(3), 271-282.
- Daniels, A. C. (2000). *Bringing out the best in people: How to apply the astonishing power of positive reinforcement* (2. uppl.). New York, NY: McGraw Hill.
- Demerouti, E., Nachreiner, F., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499-512.
- Doi, Y. (2005). An epidemiologic review on occupational sleep research among Japanese workers. *Industrial Health, 43*(1), 3-10.
- Griffin, M. A. & Clarke, S. (2011). Stress and well-being at work. I S. Zedeck (Red.), *APA handbook of industrial and organizational psychology* (Vol 3, ss. 359-397). Washington: American Psychological Association.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495-513.
- Halbesleben, J. B. & Buckley, M. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management, 30*(6), 859-879.
- Hydman, A. & Larsson, L. (2010). *Acceptance and Commitment Therapy som stresshanteringsmetod för lärare* (Psykologexamensarbete), Lunds universitet, Institutionen för psykologi, Stockholms universitet, Psykologiska institutionen.
- Jacobsson, C., Pousette, A. & Thylefors, I. (2001). Managing stress and feelings of mastery among Swedish comprehensive school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research, 45*(1), 37-53
- Johansson, G. (2005). Stresslandskapets förändrade karaktär. I R. Ekman & B. Arnetz (Red.), *Stress: Individ, samhället, organisationen, molekylerna* (2. uppl., ss. 72-76). Stockholm: Liber.
- Johnson, J. V., Hall, E. M. & Theorell, T. T. (1989). Combined effects of job strain and social isolation on cardiovascular disease morbidity and mortality in a random sample of the Swedish male working population. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health, 15*(4), 271-279.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly, 24*(2), 285-308.

- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York, NY: Basic Books.
- Lattal, K. A. & Perone, M. (Red.). (1998). *Handbook of research methods in human operant behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lärarnas Riksförbund. (2011). *Arbetsmiljöundersökning 2011*. Hämtad 8 januari 2014 från Lärarnas Riksförbund: <http://www.lr.se/download/18.14dc57dc132c99db7e380005227/1350672765528/Arbetsmilj%C3%B6unders%C3%B6kning+2011.pdf>
- Morrow, S. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260.
- Månsson, E. & Persson, A. (2004). Meningsfullt arbete i krävande arbetsmiljö – lärare i skolan. I R. Å. Gustafsson & I. Lundberg (Red.), *Arbetsliv och hälsa 2004* (ss. 301-319). Malmö: Liber Idéförslag.
- O'Hara, K., Johnson, C. & Beehr, T. A. (1985). Organizational behavior management, in the private sector: A review of empirical research and recommendations for further investigation. *Academy of Management Review*, 10(4), 848-864.
- Olofsson, R. (2010). *Beteendeanalys i organisationer: Handbok i OBM*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Olsson, J. A. (2013). *Forskning om skolledares och lärares psykosociala arbetsmiljö åren 2000 – 2012 – En litteraturöversikt*. Hämtad 8 januari från Kommunförbundet Skåne: <http://www.kfsk.se/download/18.4b6dc88013f7bbade404da/s%C3%A4rtryck+-+Forskning+om+skolledares+och+l%C3%A4rares+psykosociala+arbetsmilj%C3%B6+2000++2012.pdf>
- Poling, A., Methot, L. L. & LeSage, M. G. (1995). *Fundamentals of behavior analytic research*. New York, NY: Plenum Press.
- Poling, A. & Braatz, D. (2001). Principles of Learning: Respondent and operant conditioning and human behavior. I A. Poling, D. Braatz, C. Johnson, W. K. Redmon & T. C. Mawhinney (Red.), *Handbook of organizational performance: Behavior analysis & management* (ss. 23-49). Binghamton, NY: Haworth Press.
- Ramnerö, J. & Törneke, N. (2006). *Beteendets ABC: En introduktion till behavioristisk psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Salanova, M., Agut, S. & Peiró, J. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1217-1227.

- Schaufeli, W. & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41.
- Statistiska Centralbyrån. (2013). *Lärare och skolledare i grundskolan och gymnasieskolan 2012/13: antal och könsfördelning (%)*. Hämtad 9 januari 2013 från Statistiska Centralbyrån: [http://www.scb.se/sv\\_/Hitta-statistik/Temaomraden/Jamstalldhet/Fordjupningar/Utbildning-och-forskning/Larare-och-skolledare/Larare-och-skolledare-i-grundskolan-och-gymnasieskolan-201112/](http://www.scb.se/sv_/Hitta-statistik/Temaomraden/Jamstalldhet/Fordjupningar/Utbildning-och-forskning/Larare-och-skolledare/Larare-och-skolledare-i-grundskolan-och-gymnasieskolan-201112/)
- Stenlås, N. (2009). *En kår i kläm - Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier* (Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2009:6). Hämtad 9 januari 2014 från Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi, Finansdepartementet: <http://eso.expertgrupp.se/rapporter/20096-en-kar-i-klam-lararyrket-mellan-professionella-ideal-och-statliga-reformerideologier/>
- Sundin, E. & Wikman, A. (2004). Arbetslivsförändringar och nya produktionsformer. I R. Å. Gustafsson & I. Lundberg (Red.), *Arbetsliv och hälsa 2004* (ss. 11-36). Malmö: Liber Idéförslag.
- Svartdal, F. & Holth, P. (2013). Grundläggande begrepp: Operant betingning (S-E. Torhell, L. Klintwall & J. Frid, Övers.). I S. Eikeseth & F. Svartdal (Red.), *Tillämpad beteendeanalys: teori och praktik* (2. uppl, ss.19-44). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 2013).
- Taris, T. W. & Feij, J. A. (2004). Learning and strain among newcomers: A three-wave study on the effects of job demands and job control. *Journal of Psychology*, 138(6), 543-563.
- Theorell, T. (2006). *I spåren av 90-talet*. Stockholm: Karolinska institutet University Press.
- van Vegchel, N., de Jonge, J., Bosma, H. & Schaufeli, W. (2005). Reviewing the effort-reward imbalance model: Drawing up the balance of 45 empirical studies. *Social Science & Medicine*, 60(5), 1117-1131.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 8 januari 2014 från Codex, Vetenskapsrådet: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed* (Vetenskapsrådets Rapportserie 1:2011). Hämtad 8 januari 2014 från Vetenskapsrådet:

[https://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/1321864357049/God+fo  
rskningssed+2011.1.pdf](https://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/1321864357049/God+fo<br/>rskningssed+2011.1.pdf)

Weman-Josefsson, K. & Berggren, T. (2013). *Psykosocial arbetsmiljö och hälsa*. Lund:  
Studentlitteratur.

Wilder, D. A., Austin, J. & Casella, S. (2009). Applying behavior analysis in organizations:  
Organizational behavior management. *Psychological Services*, 6(3), 202-211.

## **Bilaga 1** Informationsbrev (avidentifierat)

Hej!

Mitt namn är Katarina Karringer och jag studerar sista terminen på psykologprogrammet vid Lunds universitet. I min pågående examensuppsats har jag valt att fokusera på lärare och deras psykosociala arbetsmiljö som ett led i ett längre samarbetsprojekt mellan forskare från institutionen för psykologi och arbets- och miljömedicin i Lund. Då ett antal tidigare studier visar att många lärare känner sig överbelastade och stressade i sitt yrke, vill jag i min uppsats undersöka närmre vad det kan bero på. Syftet med studien är alltså att, utifrån psykologisk kunskap om bland annat stress och arbetsengagemang, skapa en fördjupad förståelse kring lärares arbetssituation.

I studien kommer jag att följa med lärare under varsin arbetsdag och sedan intervjua dem i ca en timme kring reaktioner kopplade till dagens händelser. All information som framkommer under observationerna och intervjuerna avidentifieras och hanteras konfidentiellt. Deltagandet är frivilligt och du har när som helst rätt att avbryta ditt deltagande om du skulle vilja. Deltagandet kräver inget för- eller efterarbete.

Jag söker nu 8 högstadielärare som är intresserade av att ställa upp på varsin sådan här observations- och intervjudag i början på december. Är du en av dem? Anmäl ditt intresse till rektorn på din skola eller kontakta mig på nedanstående e-post/telefonnummer.

Stort tack för din hjälp och bidrag till forskningen kring att förbättra skolans arbetsmiljö!

Med vänliga hälsningar



**LUNDS**  
UNIVERSITET

## Bilaga 2 Intervjuguide

Namn: \_\_\_\_\_ Ålder: \_\_\_\_\_  
Skola: \_\_\_\_\_  
Ämnen: \_\_\_\_\_  
Antal år som lärare: \_\_\_\_\_

### Intervjufrågor till studie om stress i läraryrket

1) Vilken situation tycker du är mest stressande i ditt yrke som lärare?

2) Vad gör du då?

3) Vad får det för konsekvenser?

*(Alternativt: Vad hade det fått för konsekvenser om du inte gjorde så?)*

Konsekvenser	Inträffar nära i tiden	Inträffar ofta/alltid	Positiv (+) Förstärkning Negativ (-) Försvagning	Totalt värde

4) Vilket beteende skulle bidra mest till att sänka din stressnivå?

4.1) Eventuell följdfråga för att få fram ett konkret beteende – T ex "vad skulle du göra då?"

5) Hur stämmer detta in med skolans övergripande mål?

5.1) Eventuellt förtydligande: Om du sänkte din stressnivå, vilket mål skulle det uppfylla för skolan?

6) Vilka färdigheter behöver du för att kunna utföra beteendet?

7) Vilka är förutsättningarna för att du ska kunna utföra beteendet?

8) Vilka skulle de positiva konsekvenserna bli om du utförde det nya beteendet?

9) Vilka organisatoriska faktorer/resurser fungerar stöttande för dig i nuläget när du upplever stress?

10) Vilka fler skulle du önska fanns?



