



CAMPUS
HELSINGBORG

Institutionen för service management
och tjänstvetenskap

Examensarbete för kandidatexamen

Hur farlig är floden och hur väl kan vi simma?

En kvalitativ studie om gymnasielärares upplevelser av den psykosociala
arbetsmiljön, kopplat till KASAM och självledarskap

Emma Åkesson

Lovisa Stéen

Antal ord: 14154

Gruppenr: 20

Handledare:

Henrik Loodin

Examensarbete

VT 2019

Förord

Den här uppsatsen skrevs under våren 2019 och utgör det sista momentet på en kandidatexamen inom Service Management Health, vid Lunds Universitet på Campus Helsingborg. Vi vill först och främst rikta ett tack till Alfred och Wictor för stöd och uppmuntran under arbetets gång. Vidare vill vi tacka vår handledare Henrik Loodin som kommit med goda råd och vägledning under uppsatsarbetet. Vi vill även ge ett stort tack till de intervjupersoner som ställt upp med tid och engagemang, utan er hade uppsatsarbetet inte varit möjligt att genomföra. Sist men inte minst vill vi tacka varandra för samarbetet, som fört oss till ett examensarbete som vi båda är stolta över.

Institutionen för Service Management och tjänsteforskning med inriktning hälsa har gett oss värdefull och intressant kunskap under dessa tre år, något som vi även tar med oss in i arbetslivet. Den kunskapen har haft en stor betydelse för examensarbetet och vidare hur väsentligt det är att arbeta med hälsa på ett salutogent sätt i varje organisation.

Emma Åkesson och Lovisa Stéen

Campus Helsingborg, Lunds Universitet
Helsingborg, den 28 maj 2019

Sammanfattning

Titel: Hur farlig är floden och hur väl kan vi simma? - En kvalitativ studie om gymnasielärares upplevelser av den psykosociala arbetsmiljön, kopplat till KASAM och självledarskap

Författare: Emma Åkesson och Lovisa Stéen

Handledare: Henrik Loodin

Nivå: Kandidatuppsats i Service Management, Lund Universitet, Campus Helsingborg

Datum: 28 maj 2019

Syfte: Uppsatsens syfte är att undersöka hur gymnasielärare upplever och hanterar sin psykosociala arbetsmiljö. Vidare är syftet att undersöka hur lärare använder självledarskap eller andra strategier och hur de kopplas till deras upplevelser av meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet.

Metod: Uppsatsen bygger på en kvalitativ metod och en tolkande epistemologi samt ett abduktivt förhållningssätt. Empirin har insamlats genom 10 semistrukturerade intervjuer med gymnasielärare i Skåne som har arbetat som lärare i minst 10 år. Respondenterna är anonyma och har fått fiktiva namn i uppsatsen. Empirin har analyserats med hjälp av en innehållsanalys där materialet har kodats och tolkats.

Teori: Psykosocial arbetsmiljö, KASAM - meningsfullhet, begriplighet, hanterbarhet, självledarskapsstrategier - beteendefokuserade strategier, naturliga belöningsstrategier, konstruktiva tankemönsterstrategier.

Slutsats: Gymnasielärarna upplever sin psykosociala arbetsmiljö till stor del som stressig eftersom yrket är gränslöst. Det är brist på resurser vilket medför att lärarna har svårt för att känna sig tillräckliga och skapa en balans mellan arbete och fritid. Därför krävs det mycket egenansvar och att de leder sig själva för att kunna känna meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet i yrket. Empirin belyser att lärarna använder sig av självledarskapsstrategier för att uppnå KASAM, exempelvis genom självobservation, positivt självprat och mentala bilder. Det framkom även att lärarna använder sig av strategierna vi kallar för fokusera, acceptera och prioritera för att känna känsla av sammanhang.

Nyckelord: Gymnasielärare, Psykosocial arbetsmiljö, KASAM, Självledarskap, Strategier.

Innehållsförteckning

1. Introduktion	5
1.1 Läraryrkets utveckling	5
1.2 Lärarnas komplexa arbete	6
1.3 Ett angeläget forskningsområde	8
1.4 Syfte och frågeställningar	8
1.5 Tidigare forskning	8
2. Metod	10
2.1 Metodval	10
2.2 Insamling av empiri	11
2.3 Urval	12
2.4 Etiska överväganden	14
2.5 Analys av empiri	15
3. Teoretisk referensram	16
3.1 Vikten av en god psykosocial arbetsmiljö	16
3.2 Läraryrket som profession	17
3.3 Känsla av sammanhang	18
3.3.1 Vikten av meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet	18
3.3.2 Andra synsätt på känsla av sammanhang	19
3.4 Självledarskap	20
3.4.1 Beteendefokuserade strategier - Att påverka beteendet rätt	21
3.4.2 Naturliga belöningsstrategier - Att belöna sina beteenden	21
3.4.3 Konstruktiva tankemönsterstrategier - Att tänka rätt	22
3.5 Kopplingen mellan självledarskap och KASAM	22
4. Analys	23
4.1 Hur farlig är floden?	23
4.1.1 Psykosocial arbetsmiljö	24
4.2 Hur väl kan vi simma?	26
4.2.1 Strategier för att uppnå meningsfullhet	27
4.2.2 Strategier för att uppnå begriplighet	30
4.2.3 Strategier för att uppnå hanterbarhet	34
5. Slutsats	39
5.1 Frågeställning 1	39
5.2 Frågeställning 2	39

6. Diskussion	41
6.1 Att hantera ett komplext yrke	42
6.2 Förslag till fortsatt forskning	43
7. Källförteckning	44
7.1 Litteratur	44
7.2 Vetenskapliga artiklar	45
7.3 Övriga källor	47
8. Bilaga - Intervjuguide	49

1. Introduktion

I den inledande delen beskrivs bakgrunden gällande lärares psykosociala arbetsmiljö. Vidare lyfter vi en problematisering kring ämnet för att belysa varför det är intressant och väsentligt att undersöka. Utifrån bakgrunden och problematiseringen presenteras syftet och frågeställningar som ligger till grund för studien. Det redogörs även för tidigare forskning angående psykosocial arbetsmiljö, KASAM och självledarskap.

1.1 Läraryrkets utveckling

Under flera århundraden har somliga yrken setts som något endast specifika personer är lämpade för. Det är yrkesgrupper som bland annat läkare, sjuksköterskor och lärare. Individerna har ansetts ha ett kall och specifika egenskaper som är anpassade för yrket. Dessa yrkesgrupper utgör centrala funktioner i samhället och är något som krävs för att samhället ska fungera. Yrket som lärare har utvecklats och idag behöver inte individer endast drivas av ett kall för att utföra yrket, det har istället blivit mer av en profession, där individer snarare drivs av att det är ett givande och bra yrke (Florin, 2010). Läraryrket har även formats av samhällsutvecklingen. Under 1990-talet skedde det radikala förändringar gällande den svenska skolan, den kommunaliserades. Tidigare styrdes skolan av staten genom centralstyrning där mål och regler stod i fokus (Florin, 2010). Idag drivs och styrs skolan av kommunerna med ett nytt styrsystem, nämligen mål- och resultatstyrning (Månsson & Persson, 2004, s. 301-305). Det har medfört att lärarnas arbetssituation har förändrats eftersom de har fått mer reglerade arbetstider, samtidigt som arbetsuppgifterna har ökat. Lärarna har fått mer krav och mindre makt att kunna påverka, mindre egenkontroll.

Parallellt med förändringen av den svenska skolan skedde även en nedskärning av olika resurser. Lärarna fick mindre planeringstid och den tidigare avlastningen, så som pedagogiska resurser, begränsades. Det ledde till att lärarna stod inför ett dilemma, med högre krav men med färre resurser (Månsson & Persson, 2004, s. 310). Månsson och Persson (2004) framför att en av orsakerna till varför arbetsmiljön idag är sämre är på grund av förändringen av organisationen som skedde på 1990-talet (Månsson & Persson, 2004, s. 308). Hetzler (2018, s. 156)

argumenterar också för en förändring i läraryrket och menar att det har avprofessionaliserats. Om vi antar definitionen av profession som individens utrymme att kontrollera och påverka sin arbetssituation, betyder avprofessionalisering en minskning av att kunna påverka, bestämma och kontrollera sitt arbete (Hetzler, 2018, s. 25-26). Då lärares kontroll och autonomi har minskat, pekar det på en avprofessionalisering av yrket. År 2013 infördes en försteläraryrkesreform för att skapa bättre förutsättningar, fler karriärmöjligheter och stärka yrket som en profession. Tjänsten som förstelärare kan innebära att läraren driver sitt program och skolan framåt genom forskning, för att utveckla lärandet. Hetzler (2018, s. 25) menar att professionalisering handlar om att yrket får en tydligare arbetsbeskrivning och karriärutveckling, vilket skapar en begriplighet och hanterbarhet. Det uppstår således en paradox, vissa aspekter visar på en avprofessionalisering, medan andra visar på en professionalisering av yrket. Dessutom menar Alvehus, Eklund och Kastberg (2019, s. 133) att försteläraryrkesreformen infördes för att stärka lärarnas position, men att det i dagsläget finns invändningar till om den verkligen uppfyllt sitt syfte.

Läraryrket innefattar idag mycket egenansvar, det krävs att läraren själv strukturerar sin arbetstid. Idag styrs skolan av mål och resultat vilket skapar mer krav på lärarna och medför ännu mer ansvar. Dessutom präglas samhället idag av en individualism, individen har en större frihet och fler valmöjligheter än vad som var möjligt för bara några årtionden sedan (Sennett, 2003). Det har medfört att samhället har blivit decentraliserat och individen har nu själv makten över hur ens egna liv ska levas och är inte lika ömsesidigt beroende av det kollektiva. Det är upp till individen att skapa lycka, framgång och hälsa, vilket medför en press på att arbeta med sig själv för att bli sitt bästa jag. Det blir således ett större fokus på att individen, genom självledarskap, ska utveckla strategier för att kunna hantera och styra sina tankar samt beteenden (Neck & Manz, 1992). Detta är något som framför allt är aktuellt för lärare eftersom yrket präglas av egenansvar.

1.2 Lärarnas komplexa arbete

Förändringarna som skedde under 1990-talet har skapat omständigheter som påverkar lärares arbetssituation även idag. Månsson och Persson (2004, s. 301) menar att problemen med den

psykosociala arbetsmiljön i skolan idag är framträdande. Det är hög arbetsbelastning eftersom egenkontrollen över att själv bestämma arbetstakten har minskat, samt att lärarna inte får lika mycket stöd från ledningen jämfört med tidigare. Lärarnas arbetsmiljö präglas av en brist av resurser i form av tid, för stora klasser i förhållande till antal lärare, mycket administrativt arbete samt bristande tillgång av behöriga eller legitimerade vikarier (Backman, 2000, s. 16). Läraryrket är den yrkesgrupp som är mest drabbad av stressrelaterade sjukdomar, jämfört med andra yrken. Det mest förekommande är sjukskrivningar såsom utbrändhet och depression. Gymnasielärare är de lärare som är värst drabbade, mellan år 2010-2015 fördubblades sjukskrivningarna för utbrändhet och depression bland dessa (Berger, 2015). Enligt Lärarförbundet (<https://www.lararforbundet.se>) är lärare lojala i sitt yrke, de arbetar hårt och tar mycket ansvar. Den här problematiken är grunden till varför det är intressant att undersöka just gymnasielärare.

Statistik visar att 40% av alla lärare uppger att de inte hinner med sina arbetsuppgifter (<https://www.lararforbundet.se>). Gymnasielärare tvingas därför arbeta snabbare och hårdare, eftersom arbetstiden är densamma, vilket kan få negativa konsekvenser för läraren som individ. Läraren påverkas således psykosocialt på grund av den ohållbara arbetsmiljön, vilket kan visa sig i stressrelaterade sjukskrivningar. Det blir en obalans mellan krav och resurser vilket medför ett ansvar på att läraren måste leda sig själv för att hantera sin arbetssituation, något som Neck och Manz (1992) kallar för självledarskap. Självledarskap är något som alla utövar i viss mån, men effektiviteten kan skilja sig åt (Neck & Houghton, 2006, s. 271). Att självledarskap är något som alla individer använder, är ett antagande vi kommer utgå ifrån i den här studien, och med inriktning på hur gymnasielärare använder det.

Lärarnas mående är väsentligt, inte endast för individen själv, utan även för eleverna och därmed samhället. När sjukskrivningar ökar bland lärare skapas en risk för att undervisningen blir bristande för eleverna. Det är därför essentiellt att få en förståelse kring vad som skapar eller bidrar till förutsättningar för en god hälsa bland lärare. Om de fysiska och psykiska förutsättningar inte underlättar för lärarnas arbete påverkar det arbetsmiljön negativt, menar

Abrahamsson och Johansson (2013, s. 10-11). Fokus för uppsatsen kommer dock inrikta sig på den psykosociala arbetsmiljön, som innefattar individens psykiska hälsa och välmående.

1.3 Ett angeläget forskningsområde

Problematiken som råder för läraryrket gör det intressant att undersöka hur lärare påverkas utifrån ett individperspektiv. Beroende på hur läraren som individ hanterar sin arbetssituation får det olika konsekvenser för individens mående och hälsa. Även fast det råder en lärarbrist finns det individer som väljer att sluta arbeta som lärare. Feldreich (2019) skriver om en kvinnlig lärare som sa upp sig från sitt arbete trots att hon älskade sitt yrke. Hon kände sig otillräcklig vilket fick henne att känna sig stressad och till sist orkade hon inte längre. Det här visar på problematiken och dilemmat kring detta yrke. Trots detta finns det lärare som på olika sätt kan hantera arbetssituationen de står inför, som får ett långt och bra yrkesliv utan att behöva säga upp sig eller bli sjukskrivna. Det är därför relevant att undersöka hur lärare på olika sätt hanterar de utmaningar som yrket står inför. Genom att belysa hur lärare använder självledarskap eller andra strategier i relation till KASAM för att skapa meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet, kan förståelsen om detta öka.

1.4 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att skapa en förståelse för hur gymnasielärare hanterar sin psykosociala arbetsmiljö. Vidare vill vi undersöka hur lärare leder sig själva genom självledarskap eller andra strategier och hur det kan kopplas till deras upplevelser av att känna meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet. För att uppfylla syftet ställer vi två frågeställningar:

- *Hur upplever gymnasielärare sin psykosociala arbetsmiljö?*
- *Hur leder gymnasielärare sig själva till att känna meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet?*

1.5 Tidigare forskning

Den psykosociala arbetsmiljön har fått mer uppmärksamhet under de senare åren och är en vedertagen och omtalad orsak till stress och ohälsa (Abrahamsson & Johansson, 2013, s. 10). Det är därför relevant att undersöka lärares upplevelser av den psykosociala arbetsmiljön, samt om det finns strategier som de använder sig av för att förhålla sig till den. Tidigare forskning inom området som belyser individens hälsa är bland annat Antonovskys (2005) "Känsla av sammanhang". Genom att känna meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet kan individen motstå motgångar på ett bättre sätt, bland annat i arbetslivet, vilket Antonovsky (2005) menar kan resultera i en bättre hälsa.

En teori som kommer analyseras i förhållande till KASAM och som bland annat diskuteras av Neck och Manz (1992) är självledarskap, för att på så sätt förstå om lärare använder sig av strategier för att känna känsla av sammanhang. Det finns tidigare forskning och litteratur som diskuterat relationen mellan KASAM och "själveffektivitet", som är en form av självledarskap. Posadzki och Glass (2009) har analyserat KASAM i förhållande till Banduras modell om själv effektivitet som involverar individens tilltro till att klara av en handling i en särskild situation. De kommer fram till att begreppen liknar och kompletterar varandra, vilket gör att de tillsammans kan appliceras på vidare studier som undersöker hälsa. Pöllänen (2014) har i sin uppsats analyserat lärares hälsa och upplevelser av stress utifrån KASAM men även i förhållande till Karaseks krav- och kontrollmodell. Modellen handlar om individens upplevda krav och egenkontroll vilket kan hänföras till KASAM. Författaren har använt sig av en kvantitativ metodik, vilket kommer skilja sig från vår uppsats då vi utgår från en kvalitativ ansats.

Andra uppsatser är bland annat Bengtsson och Karlman (2009) som analyserar lärares överlevnadsstrategier i relation till KASAM. De kommer fram till att generella motståndsresurser, så som gränssättning mellan arbete och fritid, beredskap och ambitionsnivå är resurser för att få ett långsiktigt arbetsliv. Även Grankvist och Johansson (2006) undersökte gemensamma motståndsresurser hos lärare som har högt KASAM och inte ligger i riskzonen för att bli utbrända. Resultatet av uppsatsen visade att lärare som har högt KASAM inte blir utbrända

och påverkade av stressorer, på grund av bland annat god relation till kollegor och elever. Uppsatserna fokuserar framförallt på KASAM i förhållande till lärares upplevelser men involverar inte självledarskap vilket vår uppsats kommer att involvera. Vi anser därför att det finns en lucka i tidigare forskning gällande sambandet mellan KASAM och självledarskapsstrategier, utifrån lärares upplevelser av den psykosociala arbetsmiljön.

2. Metod

I metodavsnittet redogörs för varför vi anser att en kvalitativ metod och en tolkande epistemologi är passande för just den här studien. Uppsatsens tillvägagångssätt utifrån semistrukturerade intervjuer beskrivs, hur empirin har analyserats, samt en diskussion kring våra etiska överväganden.

2.1 Metodval

Vi har valt att utgå från en kvalitativ metod och en tolkande epistemologi eftersom vi vill förstå hur läraren upplever sin psykosociala arbetsmiljö och förhåller sig till den. Syftet med arbetet är att tolka och förstå respondenternas utsagor, detta utifrån intervjuer. Trost (2005, s. 14) menar att kvalitativa studier är till för att förstå hur något förekommer och hur livsbetingelserna uttrycker sig, genom att söka efter variationer och förstå situationer. Den kvalitativa metodologin ger oss en hög grad av frihet, eftersom vi inte är bundna till slumpmässiga urval för att det ska vara representativt (Gustavsson, 2003, s. 13). Vi har istället genom vårt begränsade urval, tolkat respondenternas utsagor för att kunna skapa en slutsats. Gustavsson (2003, s. 13-14) menar att den kvalitativa forskaren kan spekulera mer fritt för att komma fram till en slutsats. Forskaren kan gå djupare än vad insamlad data visar och kan fylla i luckor och se kopplingar för att skapa en helhetsbedömning. Genom att vi parallellt arbetade med empirin och teorin, utgick vi ifrån en abduktiv metod. Alvehus (2013, s. 109) menar att abduktiv ansats är en metod där författaren växlar mellan empiri och teori. Vidare återvänder författaren till empirin för att reflektera över vad den kan betyda, i förhållande till teorin. Exempelvis bidrog respondenternas uttalanden till en bekräftelse av vår teori och referensram, samtidigt försökte vi finna nya perspektiv och

mönster vilket gjorde att teorin utvecklades. Empirin och teorin samverkade således och utformades under arbetets gång.

Widerberg (2002, s. 26) förklarar att hermeneutik är en tolkningslära eftersom den innefattar att förtydliga, översätta, tolka samt att klargöra insamlad data. All tolkning och förståelse befinner sig i ett sammanhang och är beroende av helheten. Denna tolkningslära har präglat vårt sätt att förhålla oss till empirin, genom att vi har strävat efter att översätta och förstå empirin.

Tolkningen grundar sig dessutom i en form av förförståelse, en form av referensram eller teori som fenomenet granskas utifrån (Widerberg, 2002, s. 26). Våra erfarenheter och tidigare kunskaper har bidragit till en förståelse för intervjupersonernas utsagor. Relevant litteratur och teori gällande psykosocial arbetsmiljö, KASAM och självledarskap har således fördjupat vår förförståelse. Den kvalitativa metoden resulterar dock i att det inte blir lika reliabelt och valitt som vid kvantitativ metod, eftersom vi har tolkat empirin. Vi eftersträvade däremot att studien skulle bli tillförlitlig och trovärdig. Watt Boolsen (2007, s. 188-189) menar att kvalitativa analyser kan bli tillförlitliga och trovärdiga genom att förhålla sig kritisk till empirin, dokumentera det som gjorts, samt berätta hur data har konstruerats. Vi har därför, genom studiens gång, eftersträvat detta i så hög grad som möjligt, för att få en studie av kvalitet.

2.2 Insamling av empiri

På grund av den metodologiska inriktningen samt att frågeställningarna utgår från respondenternas upplevelser, var semistrukturerade intervjuer den mest passande metoden för insamling av empiri. Den kvalitativa intervjun var därför väsentlig, då Trost (2005, s. 33) menar att den syftar till att förstå den intervjuades känslor, tankar och beteendemönster. Vår intervjuguide var strukturerad då den präglades av teori och teman; psykosocial arbetsmiljö, KASAM och självledarskap. Intervjun var dock ostrukturerad eftersom svarsmöjligheterna var öppna. Vi ville exempelvis undersöka om respondenterna leder sig själva till att känna meningsfullhet, det undersöktes genom fråga 5, om respondenten gjorde något speciellt för att känna mer meningsfullhet på arbetet (se Bilaga - Intervjuguide).

Den kvalitativa metoden medförde att vi under intervjuernas gång kunde ändra och förbättra intervjuguiden och således även själva intervjun. Till exempel tog de fem första intervjupersonerna själva upp frågan om förstelärare, därför valde vi att vid de fem följande intervjuerna fråga dessa om förstelärare. Vi var medvetna om att intervjuguiden utformades utifrån vår förförståelse kring både vår tidigare kunskap och våra erfarenheter. Genom dessa intervjuer kunde vi få mer utvecklade svar vilket gjorde det möjligt att kunna svara på frågeställningarna, något som inte varit möjligt genom enkäter.

Enligt Trost (2005, s. 44) bör platsen för intervjun hållas i en miljö som är trygg för respondenten, exempelvis i ett arbetsrum eller i den intervjuades hem. Vi var medvetna om riskerna av olika störningar, exempelvis från telefoner, eventuella elever eller barn. Platserna för intervjuerna var därför medvetna val som vi föreslog, vanligtvis på lärarens skola i ett ostört rum eller hemma hos intervjupersonen. För att vår analys av materialet skulle bli trovärdigt spelade vi in och transkriberade intervjuerna. Vi har haft tio intervjuer som totalt varat i cirka tio timmar. Utifrån den insamlade empirin ansåg vi ha uppnått en empirisk mättnad, eftersom respondenternas utsagor liknade varandra, och inget överraskande framkom.

2.3 Urval

Inledningsvis ville vi avgränsa oss till att intervjua gymnasielärare i Helsingborg som arbetat som lärare i över 15 år, eftersom vi ville att de skulle ha god erfarenhet av yrket. Då gymnasielärare är de lärare som är mest drabbade av stressrelaterade sjukdomar (Berger, 2015), begränsade vi oss till detta urval. Vi kom i kontakt med en kvinna som arbetade på Helsingborgs stad och som kunde hjälpa oss att få vidare kontakt med intervjupersoner. Trost (2005, s. 119) beskriver att det finns risker att förlita sig på några få "gatekeepers" som har erbjudit sin hjälp med urvalet. Det kan senare visa sig att gatekeepern inte längre kan hjälpa till och att forskaren därför inte får tag på några respondenter. Genom vår gatekeepers kontakter fick vi inte tillgång till några respondenter alls. En lärdom är därför, inför eventuella framtida studier, att ha tillgång till fler gatekeepers och inte endast förlita sig på en enda.

Vi tog därför kontakt med ett antal skolor i Helsingborg, men det visade sig att det vara svårt att komma i kontakt med det specifika urvalet vi sökte efter, då vi endast fick tag på 1 respondent. Vi valde att istället rikta oss mot gymnasielärare i Skåne som arbetat i över 10 år. Vi ansåg att 10 år fortfarande var gedigen erfarenhet och ingenting som skulle påverka slutsatserna. Vidare mailade vi ytterligare skolor i Skåne, ett frekvent svar vi fick av skolorna var att arbetsbelastningen redan var för hög eller till och med extrem och att de därför inte kunde ställa upp på någon intervju. Trots detta fick vi tillgång till ytterligare 5 respondenter som själva valde att delta. Den urvalsmetod vi använde oss av var ett icke-representativt urval, vilket Sverke (2003, s. 29) beskriver som ett urval där alla inte har lika stor chans att bli utvalda. Urvalet blir således inte generaliserbart och vi kan därmed endast uttala oss om den undersökta gruppen och inte hela populationen.

För att få ihop totalt 10 intervjupersoner använde vi oss även av en annan typ av icke-representativt urval, nämligen det som Sverke (2003, s. 29) kallar för kamraturval. Det var lärare som fanns nära till hands för oss, vilket var en effektiv urvalsprocess eftersom gruppen som skulle undersökas var svår att få tag på. Att vi fick ett urval som innehöll en majoritet av män var inte ett strategiskt urval men inte heller helt slumpmässigt. Sverke (2003, s. 28) nämner nämligen begreppet om självselektion som innebär att de som väljer att vara med i studien själva har valt att medverka. Det är därför inte ett slumpmässigt urval och kan då inte heller generaliseras. Trost (2005, s. 120) beskriver risken med självselektion eftersom nackdelen är att personerna i vissa avseenden är säregna och kan vara för lika. Då det önskas att få en variation av respondenter vid kvalitativ forskning kan det få negativa konsekvenser för resultatet. Vi var medvetna om dessa risker men använde denna urvalsmetod trots det, på grund av tidsbegränsning.

Fiktivt namn	Befattning	Datum	Intervjulängd
Nils	Gymnasielärare, förstelärare	10/4	1h
Simon	Gymnasielärare	12/4	1h 5 min

Lukas	Gymansielärare, fd förstelärare	15/4	1h 5 min
Anna	Gymansielärare, fd förstelärare	17/4	50 min
Mikael	Gymansielärare	24/4	1h 5 min
Anders	Gymansielärare	26/4	1h
Lars	Gymansielärare, förstelärare	29/4	1h
Åke	Gymansielärare	8/5	1h
Eva	Gymansielärare, förstelärare	13/5	1h 5 min
Klara	Gymansielärare, förstelärare	14/5	40 min

Tabell 1. Information om respondenterna. Egen tabell.

2.4 Etiska överväganden

Det är essentiellt att ta ställning till etiska aspekter vid forskning, dels för att skydda respondenterna men även för att informationen kan vara känslig och påverka samhället (Trost, 2005, s. 103-104). Trost (2005, s. 104) menar att det är grundläggande att ta ställning till informationskravet för att kunna få samtycke av respondenterna till intervjuerna. När vi tog kontakt med respondenterna skickade vi därför samtidigt ut information gällande intervjun, bland annat vad uppsatsen berörde. Således fick vi ett skriftligt samtycke till att respondenten ville ställa upp på intervjun. När intervjuerna utfördes informerades vi respondenterna om att deras deltagande var frivilligt och att de kunde välja att inte svara på vissa frågor eller avbryta intervjun om de ville. Trost (2005, s. 105) beskriver att de som gör studien ska försöka styra respondenten så lite som möjligt. Det är grundläggande att ge information gällande intervjun, men inte för mycket. Exempelvis ska intervjufrågorna inte ges till respondenten i förhand, så att intervjupersonens föreställningsvärld inte ska bli styrd i någon riktning. Till en början var tanken att intervjupersonerna skulle få ta del av intervjufrågorna innan intervjun, för att känna en form av säkerhet om vad som skulle frågas om. Vid eftertanke valde vi dock att inte göra det.

Då studien behandlar gymnasielärares uppfattningar om deras psykosociala arbetsmiljö anser vi att den är särskilt etiskt känslig. Informationen kan skada både lärarens position, arbetsplatsen men även samhället. Därför var det väsentligt att informationen behandlades med stor säkerhet, vilket belyser tystnadsplikt- och konfidentialitetskravet. Trost (2005, s. 107-108) argumenterar för vikten av att avidentifiera uppgifter, genom att vissa uppgifter inte anges. Vi har gett respondenterna fiktiva namn och vi beskriver exempelvis inte vilken skola eller stad de arbetar i. För att säkerställa konfidentialitetskravet användes informationen endast till den här uppsatsen, något vi även informerade respondenterna om.

2.5 Analys av empiri

Eftersom vi använde oss av förutbestämda kategorier för att skapa de semistrukturerade intervjuerna, tolkade vi materialet med hjälp av en innehållsanalys för att kunna besvara frågeställningarna. Watt Boolsen (2007, s. 93) menar att innehållsanalys används för att analysera dokument och texter, genom att innehållet bestäms utifrån på förhand fastställda kategorier. Watt Boolsen (2007, s. 89-90) förklarar att det krävs att materialet kodas för att kunna analyseras. Kodning innebär att materialet klassificeras, att det delas in efter specifika segment. Redan vid utformandet av intervjuguiden skapade vi fyra olika kategorier; psykosocial arbetsmiljö, profession, KASAM och självledarskap. Dessa kategorier använde vi som segment vid tematiseringen av materialet, vi gav de olika kategorierna färger i transkriberingen för att lättare kunna se mönster, teman och kopplingar. När vi analyserade materialet försökte vi finna kopplingar mellan bland annat hur respondenterna talade om sitt självledarskap, kopplat till om de kände känsla av sammanhang. Vi var även öppna för nya teman i transkriberingarna, som inte grundade sig i teorin eller vår förförståelse. Det bidrog till tre nya teman och strategier, nämligen att fokusera, acceptera och prioritera.

Watt Boolsen (2007, s. 91) skriver att under analysprocessen är det essentiellt att bland annat göra jämförelser och hitta gemensamma drag av innehållet. Frågor som kan ställas är; “vad är orsaken?”, “vad är verkan?” och “hur ser sambanden ut?”. Trost (2005, s. 125) beskriver att vid kvalitativa studier används kreativitet i en större utsträckning för att kunna tolka materialet än

vid kvantitativa studier. Vi analyserade materialet och försökte förstå och tolka vad som sagts i intervjun, tolkningen av materialet började dock redan innan analysen, vid transkriberingen och i samtal med varandra.

3. Teoretisk referensram

Syftet med uppsatsen är att förstå lärares upplevelser av deras psykosociala arbetsmiljö och hur de leder sig själva till att känna meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet i sitt arbete.

Eftersom detta är vårt syfte krävs det att relevant litteratur förankras för att kunna analysera empirin. Begrepp och teori som presenteras är psykosocial arbetsmiljö, Antonovskys (2005) begrepp känsla av sammanhang, och strategier om självledarskap som bland annat Neck och Manz (1992) diskuterar.

3.1 Vikten av en god psykosocial arbetsmiljö

Individen möter alltid arbetsmiljön som en helhet på sin arbetsplats, där både den fysiska och psykiska arbetsmiljön innefattas (Abrahamsson & Johansson, 2013, s. 10-11). Arbetet som involveras i den fysiska och psykiska arbetsmiljön ska kunna utföras utan risk för ohälsa eller olycksfall. Det är arbetsgivarens skyldighet att se till att personalen är medveten om de risker som finns för att de ska kunna undvika dessa (<https://www.av.se/>). Korp (2016, s. 85) uttrycker vikten av stödjande miljöer på arbetsplatsen, så som stöd från ledning och hälsosam arbetsmiljö, för att bidra till individens kontroll och utveckling. Om den psykosociala arbetsmiljön är bristande påverkar det inte bara individen själv, det kan även få negativ inverkan på organisationen och samhället (Abrahamsson & Johansson, 2013). Om en lärare blir sjukskriven orsaker det inte endast kostnader i form av sjukskrivningar, det kan även påverka lärarens elever, då undervisningen kan bli bristande.

Synen på den psykosociala arbetsmiljön är något som förändrats över tid och det är idag ett mångfacetterat begrepp (Abrahamsson & Johansson, 2013, s. 12). Det innefattar dels synen på vad som skapar ohälsa i arbetsmiljön där stress är ett förekommande problem, dels vad som bidrar till en bättre hälsa. Det framhävs att individen bör känna balans mellan behov och

motivation samt att kunna kontrollera de krav som ställs, för att hälsa ska främjas. Månsson och Persson (2004, s. 302, 303) menar att lärare är den yrkeskategori som har högst arbetskrav, begränsad egenkontroll och minst socialt stöd, jämfört med andra yrken. Det kan därför bli problematiskt för lärare att skapa en balans, eftersom de har begränsad egenkontroll. Göransson, Lindfors, Ishäll, Nylén, Kylin och Sverke (2013, s. 113-114) skriver också om dessa balanser men tillägger att det även krävs att individen känner en balans mellan arbete och återhämtning samt mellan mål och resurser. De menar att om individen upplever en obalans mellan dessa aspekter kan det leda till ohälsa och arbetsrelaterad stress samt sjukskrivning.

Då sambandet mellan ohälsa och obalans finns, kan även kopplingen mellan hälsa och balans göras (Göransson et al., 2013, s. 114). Det ska finnas resurser och centrala faktorer att tillgå för att en god hälsa ska bli möjlig att uppnå. Månsson och Persson (2004, s. 311) beskriver att vissa kriterier måste uppfyllas för att en god psykosocial arbetsmiljö ska kunna skapas. För att individen ska må bra krävs det bland annat att individen upplever ett gott samarbete med kollegor och känner stöd från ledning. Lärarens arbete involverar även samarbete med elever, vilket medför att även den relationen måste vara god. Individen ska även känna att arbetsbelastningen är rimlig, det är nödvändigt individen ska kunna påverka sin arbetssituation för att må bra. Göransson et al. (2013, s. 123) beskriver att arbetet för att främja arbetsmiljön bör ske systematiskt och långsiktigt för att ge synbara effekter.

3.2 Läraryrket som profession

Hetzler (2018, s. 28) skriver att förändringen av läraryrket handlar om att det skett en avprofessionalisering av yrket. Definitionen av avprofessionalisering innebär att utrymmet för att kunna påverka, kontrollera och bestämma över sitt arbete minskar (Hetzler, 2018, s. 25-26).

Lärare har idag inte samma kontroll över sitt yrke som förr, de har tappat sin autonomi och rätten till att bestämma över sitt yrke (Månsson & Persson, 2004, s. 303). Många lärare anser att deras arbetstid går åt till arbetsuppgifter som inte är elevcentrerade. Det är även en ökad arbetsbelastning med större klasser, mer administrativa uppgifter och brist på behöriga lärare

samt minskade resurser i form av tid och elevstöd. De ökade arbetsuppgifterna för lärare kan ofta länkas till att de upplever mer stress, beskriver Bowers (2004, s. 75).

När yrket blir avprofessionaliserat finns det inga tydliga krav och kriterier vilket medför att yrkesrollen blir diffus, inte heller finns det möjlighet till karriärutveckling (Hetzler, 2018, s. 32). Månsson och Persson (2004, s. 315) menar att förändringen av läraryrket kan ge upphov till att lärare har svårt att se sammanhanget och meningen med arbetet. Den försämrade arbetsmiljön kan skapa sjukskrivningar, men de individer som ändå kan skapa mening kan också klara av den krävande arbetsmiljön. Däremot menar Alvehus et al. (2019, s. 61) att lärarna har en begränsad kontroll över det professionella arbetet men att den individuella autonomi inte nödvändigtvis har minskat. Detta visar på en splittrad syn på läraryrket gällande profession och avprofessionalisering.

3.3 Känsla av sammanhang

Känsla av sammanhang eller KASAM är ett salutogent perspektiv som strävar efter att förklara varför vissa individer klarar av svåra påfrestningar utan att hälsan påverkas, medan andra blir sjuka (Korp, 2016, s. 145). Antonovsky (2005, s. 38) beskriver att den salutogena infallsvinkeln får oss att se människan på ett kontinuum från ohälsa till hälsa och inte att klassificera människan som sjuk eller frisk. Vi ska därför ägna oss åt att fråga vilka faktorer som gör att en läraren kan gå mot den friska polen, genom att förstå lärarens hela historia.

3.3.1 Vikten av meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet

KASAM består av meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet, dessa faktorerna samverkar men är inte beroende av varandra (Antonovsky, 2005). Det innefattar individens förmåga att instrumentellt, kognitivt och emotionellt hantera livets motgångar (Göransson et al., 2013, s. 147). En lärares förmåga att hantera livets motgångar är således avgörande för hur läraren påverkas av svåra eller stressande situationer i yrket. Meningsfullhet definieras som en motivationsfaktor, det kan vara utmaningar för individen men som ändå är värda att investera engagemang i, eftersom det anses vara betydelsefulla (Antonovsky, 2005, s. 45-46). Antonovsky

(2005, s. 44) beskriver begriplighet som individens känsla av tillit, till att den yttre och inre världen under livets gång är strukturerad och förutsägbar. Om det dyker upp oväntade situationer känner individen att det går att ordna och förklara, om en känsla av begriplighet finns. Eftersom läraryrket präglas av förändringar är det väsentligt att läraren känner en begriplighet i sitt arbete, för att kunna möta dessa oväntade situationer. Antonovsky (2005, s. 45) förklarar att hanterbarhet är när individen upplever att det finns tillräckligt med resurser till ens förfogande, vilket gör att det går att möta de krav som ställs på en. Det kan därför vara problematiskt för en lärare att uppnå en hanterbarhet eftersom det kan finnas brist på resurser i läraryrket, exempelvis i form av tid. Även avprofessionaliseringen, genom begränsad handlingsfrihet och ökade krav, kan ha en bidragande faktor till att det försvårar för läraren att uppnå både begriplighet och hanterbarhet.

Antonovsky (2005) menar att stressorer är något som alla individer blir utsatta för men att det inte behöver vara något negativt, det handlar istället om att anpassa sig till omgivningen. Dessa stressorer kan exempelvis vara oväntade och påfrestande händelser, krav och motgångar. Detta är stressorer som lärares arbetsmiljö präglas av, något som är angeläget för individen att kunna hantera. Korp (2016, s. 147) diskuterar Antonovskys begrepp KASAM och menar att individen kan ha generella motståndsresurser, vilket på olika sätt gör stressorerna begripliga och skapar en känsla av sammanhang. Generella motståndsresurser kan exempelvis vara faktorer som socialt stöd, intelligens och kunskap. Vi vill därför förstå vilka faktorer lärare använder sig av för att göra stressorerna begripliga. Antonovsky (1996, s. 14) beskriver det som att alla människor befinner sig i livets farliga flod, men frågan är, hur farlig är floden och hur väl kan vi simma? Floden består av både lugna och farliga strömmar, men var individen än befinner sig i floden klarar individen av att simma om den har en känsla av sammanhang. Beroende på om individen upplever en känsla av sammanhang, bemöts stressorerna på olika sätt. En person som känner meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet undviker inte stressorerna utan försöker finna en ordning och sammanhang även i dessa situationer, det handlar om förmågan att möta dessa stressorer och påfrestningar (Antonovsky, 2005, s. 39). Eftersom läraryrket präglas av stressorer

påvisar det vikten av att läraren måste uppnå en känsla av sammanhang, för att kunna finna en ordning i dessa situationer.

3.3.2 Andra synsätt på känsla av sammanhang

Feldt, Leskinen, Kinnunen och Ruoppila (2002, s. 1151) undersöker om det finns en relation mellan KASAM och ålder. I deras resultat framkommer det att ålder inte spelar någon roll för att skapa en stark känslan av sammanhang. Däremot menar Feldt (1997, s. 141) att ålder har en signifikant koppling med emotionell utmattning och hävdar att risken för emotionell utmattning ökar med åldern. Eriksson och Lindström (2006) diskuterar kopplingen mellan känsla av sammanhang och relationen till hälsa. De belyser en studie från Finland där en koppling mellan KASAM och stöd från ledningen hade avgörande faktorer för hälsan i form av att individerna inte blev utbrända. Däremot visar Eriksson och Lindström (2006, s. 378-379) att det finns andra studier som tyder på andra samband mellan hälsa och KASAM, eftersom KASAM kan ha varierande effekt på olika dimensioner av hälsan. På den mentala dimensionen är KASAM starkt förknippad med god uppfattad hälsa, medan den inte har lika stor inverkan på den fysiska dimensionen. Vår studie utgår från hur läraren upplever sin psykosociala arbetsmiljö och hur läraren förhåller sig till den utifrån beteende- och tankesätt. Därför inriktar vi oss på den mentala dimensionen. Vi menar att individen och därmed lärare, genom självledarskap kan styra sina beteende- och tankemönster för att känna känsla av sammanhang, något som presenteras i kommande del.

3.4 Självledarskap

Enligt Neck och Houghton (2006, s. 270) är självledarskap en process som individen använder för att på ett strukturerat sätt kontrollera sina tankar, beteenden och känslor. Neck och Houghton (2006, s. 271) anser att självledarskap är något som alla individer utövar i viss mån, men att effektivitetsgraden varierar. Därför vill vi undersöka hur effektivt lärare leder sig själva, eftersom vi utgår från att även lärare använder självledarskap. Neck och Houghton (2006, s. 271) menar att självledarskap är en process som bidrar till att individen kan uppnå själva riktningen och motivationen för det individen vill presentera. För individen kan det innebära att de skapar bättre

och mer konstruktiva tankemönster och bemöter situationer på ett mer optimistiskt och effektivt sätt. Vad som är ett önskvärt beteende eller tankemönster är individanpassat och vad som bestämmer om självledarskapet är effektivt eller inte är upp till individen själv (Neck & Houghton, 2006). Strategierna som innefattas i självledarskap är beteendefokuserade strategier, naturliga belöningsstrategier och konstruktiva tankemönsterstrategier (Neck & Houghton, 2006).

3.4.1 Beteendefokuserade strategier - Att påverka beteendet rätt

Manz och Sims (1991, s. 23) skriver att den beteendefokuserande strategin syftar till att individen ska identifiera beteenden hos sig själv och förbättra eller ändra dessa, för att uppnå bättre prestationer. Strategin är relevant för alla individer, men särskilt för lärare eftersom yrket präglas av mycket egenansvar, då de krävs att de utvecklas och ständigt presterar i sin undervisning. Inom strategin involveras självobservation, vilket är en strategi som handlar om att individen ska bli mer medveten om sina beteenden och hur, när och varför vissa beteenden uppstår (Manz & Sims, 1991, s. 24). Det kan innebära att individen utvecklar effektiva mål samt att ineffektiva beteenden elimineras. Genom självmålsättning kan individen sätta mål som motsvarar de egna arbetsinsatserna. Det ska bidra till en utmaning, samtidigt som det ska kännas tillfredsställande under vägen mot målet. När målet uppfylls kan individen arbeta med självbelöning, då belönar individen sig själv efter att önskat beteende eller mål har uppfyllts, vilken kan bidra till en motivation (Manz & Sims, 1991, s. 24). Eftersom läraryrket på olika sätt involverar mål, kan självbelöning vara en effektiv strategi för läraren att använda sig av.

3.4.2 Naturliga belöningsstrategier - Att belöna sina beteenden

Genom naturliga belöningsstrategier kan individen öka sin motivation och engagemang inför olika uppgifter, samtidigt som det känns belönande. Neck och Houghton (2006, s. 272) skriver att strategin involverar två olika processer. Den första handlar om att individen ska skapa mer trevliga och roliga drag i uppgiften som ska utföras, vilket bidrar till att det blir mer givande. Den andra processen handlar om att individen ska fokusera på det positiva och berikande med uppgiften, istället för på det påfrestande. Strategin kommer med stor sannolikhet medföra att det skapar känslor som kompetens och självbestämmande, vilket är två primära mekanismer för

motivation, vilket även kan kännas belönande (Neck & Houghton, 2006, s. 282). Eftersom lärare i nuläget kan ha en brist på självbestämmande i sitt yrke, kan denna strategi bidra till en känsla av egenkontroll, vilket gör strategin relevant för studien. Manz och Sims (1991, s. 25) menar att strategin även kommer bidra till att individen upplever en känsla av mening, kopplat till uppgiften.

3.4.3 Konstruktiva tankemönsterstrategier - Att tänka rätt

Konstruktiva tankemönsterstrategier handlar om att individen på olika sätt ska kunna utforma ett mer rationellt tankemönster och därmed öka sina prestationer. Därför menar vi att denna strategi är relevant för lärare, eftersom det kan påverka hur läraren tänker i sin yrkesroll och förhåller sig till sin arbetsmiljö. Strategin innehåller två dimensioner, positivt självprat och mentala bilder.

Neck och Manz (1992, s. 683) skriver att självprat är vad vi intalar oss själva. En persons självprat påverkar ens tankemönster, om individen tänker negativt om sig själv eller om en situation kommer individens prestationer vara sämre än om tankarna är positiva. Neck och Manz (1992, s. 639) beskriver att strategin innebär att positiva tankar ersätter negativa tankar.

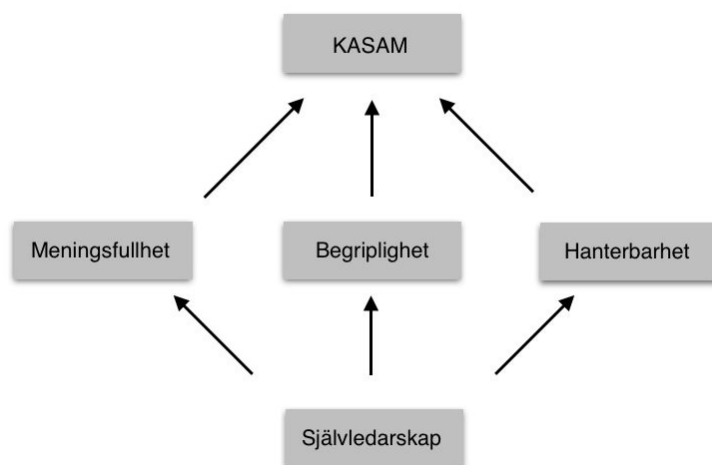
Exempelvis kan läraren tänka att ”jag vet att jag kan klara av det här”, för att öka sina prestationer. Neck och Houghton (2006, s. 272) menar att det kan ge gynnsamma effekter för mentala och fysiska prestationer för individen, särskilt i kommande situationer. Den andra dimensionen av konstruktiva tankemönster är mentala bilder. Enligt Neck och Manz (1992, s. 684-685) innebär det att utfallet påverkas av hur en individ föreställer sig en kommande situation. Sannolikheten för att det blir på ett visst sätt ökar om individen intalar sig själv och målar upp en bild av situationen. Om individen blir medveten om sina mentala bilder och aktivt styr och påverkar dem, kan prestationerna och därmed effektiviteten öka.

3.5 Kopplingen mellan självledarskap och KASAM

Vi ser en koppling mellan begreppen självledarskap och KASAM, eftersom Neck och Manz (1992) belyser att individen själv, genom självledarskap, medvetet kan styra sina handlingar samt tankar. Eftersom Antonovskys (2005) teori om KASAM delvis saknar beskrivning om hur individen uppnår meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet, ser vi därför en lucka i teorin. Vi

menar därför att läraren på ett mer effektivt sätt, genom självledarskap, kan leda sig till att känna meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet och vidare en känsla av sammanhang (se Figur 1). Hur läraren bemöter sin psykosociala arbetsmiljö och arbetssituation, hävdar vi kan bli en form av självledarskap. Det är därför relevant att undersöka hur lärarna använder sitt självledarskap. Det är även relevant att undersöka om lärarna använder andra strategier för att uppnå KASAM, som inte ingår i självledarskapsstrategierna.

Antonovsky (1996) förklarar att alla befinner sig i livets farliga flod, men frågan är hur farlig är floden och hur väl kan vi simma? Vi tolkar “hur farlig är floden” till hur gymnasielärare upplever sin arbetssituation, och “hur väl kan vi simma” till hur väl gymnasielärare kan leda sig själva genom olika strategier till att känna KASAM.



Figur 1. Modell för koppling mellan självledarskap och känsla av sammanhang. Egen figur.

4. Analys

Analysen är uppbyggd utifrån teman för att belysa hur gymnasielärare leder sig själva till att känna känsla av sammanhang, kopplat till deras psykosociala arbetsmiljö. Avsnitten belyser citat från intervjupersonerna, som tolkas och analyseras utifrån teorin som presenterades i föregående avsnitt, för att besvara frågeställningarna.

4.1 Hur farlig är floden?

Det första temat av analysen berör hur gymnasielärarna upplever sin psykosociala arbetsmiljö. Avsikten med detta avsnitt är att förstå bakgrunden till lärarnas psykosociala arbetsmiljö och få en djupare inblick i deras arbetssituation, och vilka förutsättningar de har för att känna en känsla av sammanhang.

4.1.1 Psykosocial arbetsmiljö

För att en individ ska uppleva en god psykosocial arbetsmiljö krävs det att kriterier uppfylls (Månsson & Persson, 2004, s. 311). Kriterierna består bland annat av att de krav som ställs på individen ska kännas kontrollerbara och att arbetsbelastningen ska upplevas som rimlig (Abrahamsson & Johansson, 2013, s. 12). De beskrivningar som intervjupersonerna återger om den psykosociala arbetsmiljön skiljer sig åt men är också samlad då flertalet av dem talar om att de arbetar i en stressig miljö. Lukas resonerar på följande sätt angående sin psykosociala arbetsmiljö:

Men yrket är ju också så komplicerat på ett sätt, det finns strategier för att lösa det mesta, men ändå så trollar vi med knäna för varje elevärende som dyker upp liksom, man löser det här och nu, det är lite en brist som jag ser det som, kan vara stressande, man löser problem, man släcker eld och bränder fortfarande, efter tio år som skola så ska man inte springa runt och släcka bränder, utan det ska finnas strategier för något sätt där det fungerar, det känner jag väl att det kan vara stressande. (Lukas)

Lukas menar att han ibland måste uppnå omöjliga saker för att klara av sitt arbete, vilket gör honom stressad. Han upplever även att han inte helt kan släppa sitt arbete när han är hemma. Får han exempelvis ett elevmejl på kvällen upplever han en press över att svara, eftersom han känner att han kanske inte har tid till det dagen efter. Nils har en liknande syn på sin psykosociala arbetsmiljö och beskriver den som stressig, men förklarar att det även kan vara en positiv stress som bidrar till att det blir mycket gjort. Vidare resonerar Anders i nedanstående citat att han är nöjd med sitt arbete, men att det ibland kan vara stressigt:

Som lärare så känner jag ju mig rätt så stressad att jag har mycket att göra, framförallt på kvällstid känner jag att man måste sätta sig och jobba när man kanske skulle behöva hjälpa sin fru med något

eller hänga lite med sina barn (...) så jag lägger ju rätt mycket tid på mina “andra barn”, det kan jag ju uppleva en viss stress, och en tids otillräcklighet, men generellt sätt så är det så att 99 av 100 dagar så går jag till jobbet och är jätteglad och vi har haft sjukt roligt på skolan och skrattar och hållt på och det är bra. (Anders)

Utifrån intervjupersonernas svar uppfylls inte de kriterier som Abrahamsson och Johansson (2013, s. 12) beskriver som en god psykosocial arbetsmiljö. Det krävs att det ska vara en hanterbar arbetsbelastning, vilket Lukas och Anders inte beskriver det som. Lukas förklarar exempelvis att det inte finns några “vattentäta skott” mellan privat och arbete. Göransson et al. (2013, s. 113-114) förklarar att det är väsentligt för individen att känna en balans mellan arbete och fritid för att kunna återhämta sig. Om balansen inte finns, kan det leda till arbetsrelaterad stress och sjukskrivning. Intervjupersonerna förklarar att de någon gång varit nära på att gå in i väggen och känt sig så utmattade av sitt arbete att det enligt dem kan kopplas till stressrelaterade sjukdomar. Eva berättar dock att det var en kombination av arbete och privatliv. Likt Bowers (2004, s. 75), menar Anders och Simon att den upplevda stressen är kopplad till de ökade arbetsuppgifterna samt en tidsproblematik, de hinner inte med allt de är ålagda att göra. Det är ingen av respondenterna som idag upplever att de är nära på att gå in i väggen, de förklarar att det snarare är de yngre och nyutexaminerade lärarna på arbetsplatsen som ligger i farozonen. Således kan det förstås som att det fanns eller finns aspekter som inte uppfyller kraven för en god psykosocial arbetsmiljö.

Anna berättar att hon upplever läraryrket som stressigt men att hon nu under sina 20 år har vant sig. Hon beskriver att hon har lärt sig att hantera det, men säger samtidigt att hon ser det som att stressen nästan ingår i jobbet. Åke beskriver att det kan vara stressigt i yrket, men att han har lärt sig att hantera det genom att bara stänga av och ta pauser för att återhämta sig. Simon lyfter, likt Göransson et al. (2013, s. 123), att orsaken till att den psykosociala arbetsmiljön är stressig är att arbetsgivaren ger så stor mängd arbetsuppgifter. Han menar att läraren själv måste kunna göra avvägningen mellan vad som ska prioriteras. Han nämner att “en individ som inte gör den här avvägningen utan gör exakt som arbetsgivaren säger, den kommer ju att arbeta ut sig” (Simon). Han menar att det finns krav på att läraren ska kunna hantera arbetet på egen hand vilket kan vara problematiskt om du saknar självförtroende eller pondus.

Korp (2016, s. 85) förklarar att om arbetsmiljön ska upplevas som god är det betydande att individen har stödjande miljöer, så som stöd från ledning och kollegor. Anders nämner att han vanligtvis inte träffar sina lärarkollegor under arbetstid, vilket medför att han snarare ser sina elever som kollegor. Anna nämner vikten av ett professionellt samarbete med kollegorna, medan Lars beskriver relationen till sina kollegor på ett familjärt sätt. Lars förklarar att de gör mycket tillsammans utanför arbetstid och att de har kul tillsammans. Simon resonerar kring sin arbetsmiljö och säger:

Jag vill ha trevligt på min arbetsplats och jag har dessutom insett att mina kollegor det är ju eleverna, för att det är dem som jag umgås med många många timmar per dag, dem som faktiskt på pappret kallas mina kolleger, dem träffar jag max 15 minuter i fikarummet per dag liksom, vilket gör att de som jag framför allt ska ha en bra relation med det är mina elever. (Simon)

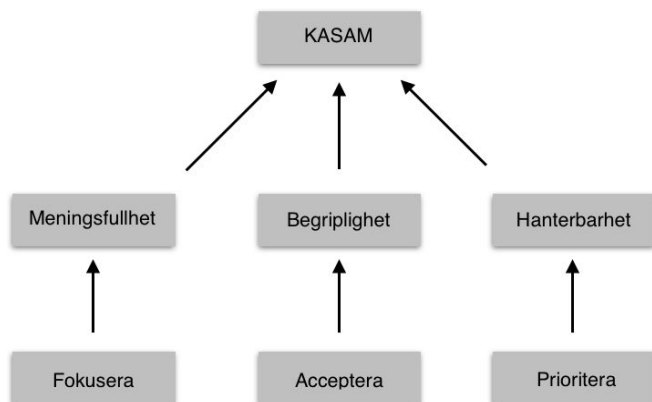
Respondenterna lyfter att stödet från ledningen var av stor vikt men att ledningen inte alltid levde upp till deras förväntningar. Nils berättar att stödet från ledningen alltid kan vara bättre “jag brukar säga det också att en klapp på axeln är ju kanon när man gjort något bra, men det får man tugga och be om” (Nils). Lukas beskriver att chefen inte alltid är närvarande och säger:

Han låter det ligga på oss istället, skulle jag aktivt prata med honom om jag mår dåligt, och jag behöver hjälp så ger han oss jättemycket hjälp, jag har sett andra kollegor också, de har fullt förtroende för att han skulle lösa det. (Lukas)

Sammantaget är det varierande känslor kring hur respondenterna upplever stödet från ledningen, de flesta yttrar att stödet finns om det bes om, men att ledningen annars inte är så närvarande. Således kan det tolkas som att det finns tillräckligt med stödjande miljöer enligt respondenterna, men att stödet i viss mån kan vara begränsat. Det är därför ofta upp till läraren själv att skapa sina egna förutsättningar för en bra och stödjande arbetsmiljö, något som även belyses i kommande avsnitt.

4.2 Hur väl kan vi simma?

I det här avsnittet presenteras och analyseras självledarskapets inverkan på att känna meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet. Vi introducerar även strategierna fokusera, acceptera och prioritera, som vi hävdar är strategier som lärare kan använda som en riktning för att uppnå en känsla av sammanhang (se Figur 2).



Figur 2. Modell för koppling mellan fokusera, acceptera, prioritera och känsla av sammanhang. Egen figur.

4.2.1 Strategier för att uppnå meningsfullhet

Antonovsky (2005) presenterar begreppet KASAM som syftar till att individen kan få en god hälsa om den upplever meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet. Om individen står inför utmaningar kan meningsfullhet verka som en motivationsfaktor. Trots utmaningarna investerar individen engagemang i dessa eftersom de känns betydelsefulla (Antonovsky, 2005, s. 45-46).

Att yrket känns meningsfullt är något som Mikael beskriver:

Ja jag känner stor mening med det här yrket, jag tycker att alla som vill bli lärare, genuint vill bli lärare, jag är deras största coach, champion, och fyfan vad jag hejar, men man ska förstå vad det är för yrke man har och vilket ansvar man har (...) Produkten jag gör är samhällsmedborgare, det är elever, kunden är alltså samhället, om man tänker i de termerna, då inser man, man har väldigt mycket ansvar, jag ska ju förbereda alla ungdomar, som jag har som elever, som på något sätt ska fungera som autonoma och tänkande individer och det är inte så lätt, särskilt inte med det idealistiska 18 åringar som precis har hittat sin egna identitet och sin egna röst på något sätt, så ska man ändå lära dem att, tänk nu kritiskt liksom. (Mikael)

Mikael beskriver, liksom Antonovsky (2005, s. 45-46) att arbetet kan kännas utmanande, men att det ändå är värt att investera engagemang i, eftersom det känns meningsfullt. Han beskriver yrket som betydelsefullt men nämner även att det också är upp till läraren själv att skapa en meningsfullhet:

Ja så mina arbetsuppgifter, jag bedriver ju undervisning framförallt så att det är ju högst meningsfullt, jag tror meningsfullheten bygger också på lite grann att man vågar utmana sig själv till att göra nya saker (...) så där måste man vara lite på sin vakt och att man kan inte förvänta sig att ens arbetsuppgifter är meningsfulla förrän de ges en meningsfullhet, man måste skapa en meningsfullhet i dem, så det är där man har ett egenansvar för att skapa mening på sitt egna jobb. (Mikael)

Utifrån Mikael's uttalanden kan vi förstå detta som att han använder ett slags självledarskap för att medvetet uppnå en mening med sitt arbete. Han nämner att som lärare är det angeläget att våga utmana sig själv till att göra nya saker, något som Manz och Sims (1991, s. 24) benämner som självmålsättning. Det är en process där individen sätter mål för sig själv som motsvarar ens arbetsinsatser, vilket bidrar till att det känns utmanande. Individen måste således utöva en form av självobservation för att bli medveten om sina beteenden, för att kunna förändra dessa (Manz & Sims, 1991). Mikael beskriver en medvetenhet kring sina beteenden, att han måste vara på sin vakt, för att förstå när han ska utmana sig själv till att göra nya saker. Vi förstår det som att Mikael använder självmålsättning och självobservation för att uppnå en känsla av meningsfullhet.

Även Lukas berättar att han tycker att läraryrket är meningsfullt och att han ser det som ett av de viktigaste yrkena. Att få möta den yngre generationen, utbilda dem och se att de förstår, är det som han uppger som meningsfullt i arbetet. Anders beskriver läraryrket:

Ja herrejösses, jag har det viktigaste av alla arbeten, jag är ledsen, men ni skulle blivit lärare, ja men nej det är klart, man kan ju inte prata om viktigaste arbetet, vi skulle ju inte klara oss utan någon men jag ser ju läraryrket som superviktigt (...) hur viktiga vi är som förebilder för våra elever, jag menar, det är ju dem som kommer ut härifrån och dem ska ju på något sätt, dem ska ju präglas och få ett beteendemönster, lära sig saker, hantera situationer och det är ju vi som hjälper dem med det. (Anders)

Vi förstår det som att Lukas och Anders tycker att yrket i sig är meningsfullt, utan att de behöver leda sig själva till att känna det. Fastän yrket är meningsfullt i sig, skapar Anders och Lukas en

ökad meningsfullhet genom självledarskap. När vi frågar, säger Lukas att han medvetet skapar mer mening när han undervisar de delar han själv tycker är intressanta och roliga. Detta är något som Anna också gör:

Då väljer jag ju faktiskt nästan alltid det som jag själv tycker är kul och intresserad av, när det gäller att välja litteratur till litteraturkurserna eller vilka områden som vi ska fördjupa i samhällskunskap eller vilka aktuella händelser vi ska ta upp, eller sådär, så jag väljer ju i princip alltid sånt som jag själv är intresserad av och engagerad i (...) och också som jag tycker är viktigt för eleverna liksom. (Anna)

Neck och Houghton (2006, s. 272) beskriver de naturliga belöningsstrategierna, om individen skapar trevliga och roliga inslag i de uppgifter som ska göras, kan det bli mer givande. Det blir ett sätt att motivera sig själv på, vilket Manz och Sims (1992, s. 25) menar kan bidra till en ökad känsla av mening. Det är på detta sätt som intervjupersonerna använder sitt självledarskap, till att känna en ökad känsla av mening. Vi kan se att Anna och Lukas skapar meningsfullhet genom att fokusera på de betydande och intressanta delar av deras yrke och ämne. De diskuterar i linje med Neck och Houghtons (2006, s. 272) resonemang om att individen lägger fokus på det som är positivt och berikande med uppgiften, istället för på det krävande, på sätt upplever individen en form av belöning.

Vi vill även introducera en strategi vi kallar för fokusera för att uppleva en känsla av meningsfullhet, läraren fokuserar då på det som de själva anser skapar mening. Vi hävdar att det är en kompletterande strategi för att skapa meningsfullhet. När vi frågar Eva om relationen till hennes elever blir hon tårögd och säger att hon ser eleverna som sina "bebisar" och att det är fantastiskt att få hänga med dem varje dag. Därför menar vi att Eva aktivt arbetar med att bygga bra relationer till sina elever, och fokuserar på dem för att på så sätt skapa meningsfullhet för sig själv. Genom att läraren frågar sig själv om vad som ger mening i arbetet, kan det skapas ett fokus, vilket vi menar bidrar till en känsla av meningsfullhet. För en del av lärarna ligger fokuset på att meningsfullheten uppstår i yrket av sig självt. Andra lärare fokuserar på det som intresserar dem, till exempel undervisning, medan vissa fokuserar på eleverna och betydelsen av dem. De

delar av yrket som lärarna väljer att fokusera på, för att skapa meningsfullhet, kan därmed skilja sig åt.

För Lars och Klara är målet att eleverna ska nå måluppfyllelsen, men även att de ska tycka att det är intressant. Åke förklarar att han själv tagit initiativ till ett studieforum för eleverna, "det är ju bara för att jag vill att de ska lyckas" (Åke). Även Nils säger att det blir en belöning att få se eleverna förstå och lära sig det han lär ut, "då har man lyckats på något sätt" (Nils). Ett sätt att leda sig själv är genom självmålsättning, självledarskapsstrategin innebär att individen har mål för sig själv, vilket kan kännas betydelsefullt då målet är uppnått (Manz & Sims, 1991, s. 24). Detta är något som respondenterna upplever, det skapas en självbelöning när de uppnått det önskade resultatet. Manz och Sims (1991, s. 24) menar att detta är en effektiv strategi att leda sig själv på. Detta pekar på att respondenterna effektivt leder sig själva för att kunna känna en känsla av meningsfullhet. De leder sig dels genom självledarskap så som självobservation, belöningsstrategier och självmålsättning, dels genom strategin vi kallar för att fokusera. Gemensamt är dock för alla intervjupersoner att de känner någon form av meningsfullhet i yrket.

4.2.2 Strategier för att uppnå begriplighet

Individer vill ha struktur och regelbundenhet i sina liv, men ibland dyker det upp oväntade situationer och oförutsedda händelser i livet (Antonovsky, 2005). Antonovsky (2005, s. 44) presenterar den andra delen av KASAM, begriplighet, och förklarar att individer som känner det kan ordna och förklara oväntade händelser och situationer. Det bidrar i sin tur till att individen i större utsträckning kan skapa en bättre hälsa. Läraryrket har under de senaste årtionden präglats av förändringar genom bland annat reformer och nytt styrsystem. Lars beskriver sin syn på om och hur han kan anpassa sig till förändringar inom yrket:

Ja det tror jag nog att jag kan, om jag förstår grunden bakom förändringen, det är inte alltid jag måste hålla med, men det kan ju finnas organisatoriska anledningar att göra en förändring eller det kan finnas en majoritet för en förändring fastän jag inte tillhör den majoriteten och då får man ju böja sig inför det och så här, (...) jag måste förstå varför, annars definitivt att jag ifrågasätter det. (Lars)

Mikael beskriver sin syn på förändringar på ett liknande sätt:

Alltså om jag står inför en svår uppgift på jobbet, jag har fått en ny arbetsuppgift, nej men då frågar jag om hjälp, då går jag till min chef och säger, du, hur vill du att jag ska genomföra det här, vilka resurser har jag tillgängliga, vilka resurser är tänkt, vad är tilltänkta slutresultatet. (Mikael)

Både Lars och Mikael menar att det händer att de inte begriper varför en förändring sker men att de i så fall agerar och ber om hjälp för att kunna förstå bakgrunden till förändringen. Neck och Manz (1992, s. 683) menar att konstruktiva tankemönster är en strategi där individen kan skapa ett mer rationellt tankesätt. Självprat är det som individen intalar sig, vilket påverkar tankemönstret och således situationen (Neck & Houghton, 2006, s. 272). Både Lars och Mikael leder sig själva genom självprat, till att förstå, genom att på ett rationellt sätt söka efter en motivering och förklaring till förändringen. Antonovsky (2005, s. 44) poängterar att om oväntade situationer uppstår, eller om det sker förändringar känner individen att det går att ordna och därmed känna en begriplighet. Eftersom Lars och Mikael har ett positivt tankesätt och självprat blir dem inte handfallna när de måste anpassa sig till en förändring, de leder sig själva till att tänka rationellt vilket gör att de skapar en begriplighet. Ett annat exempel på någon som använder positivt självprat är Anna:

Ja men vi alla hjälps väl åt för att vi ska ha kul tillsammans och så och liksom försöka se positivt på sakerna liksom, och vissa saker kan man ju inte göra någonting åt och då får man släppa dem på något vis, man kan tycka saker om styrdokument och mentor och vad det står i kursplaner och så, (...) det är ju inte alltid bra tycker jag men det kan man ju inte göra nåt åt, det är ju som det är liksom, då får man göra det bästa av det. (...) påverka det man kan påverka och försöka släppa det som man inte kan göra någonting åt. (Anna)

Anna använder ett positivt självprat, som Neck och Houghton (2006, s. 272) menar har stor betydelse för en ökad prestation. Anna säger att hon försöker tänka positivt, fastän det är saker hon varken kan göra någonting åt eller tycker om att göra, kan hon begripa sin situation. Antonovsky (2005, s. 44) menar att om individen upplever att det går att förstå situationen, finner sig en begriplighet. Vi vill därmed introducera strategin acceptera och däremot hävda att läraren kan uppnå en känsla av begriplighet, inte endast genom att förstå, utan även genom att acceptera sin situation. Anna leder sig själv till att begripa det hon står inför och använder på så

sätt en strategi i form av acceptans. Hon säger att hon får “försöka släppa det som man inte kan göra någonting åt” (Anna), hon använder således strategin acceptera.

Genom att acceptera sin situation skapar även de andra lärarna, på liknande sätt, begriplighet i sitt arbete. Mikael förklarar sin syn på sina arbetsuppgifter, han menar att han ibland bara måste göra det, “it’s a dirty job, somebody’s gonna do it” (Mikael). Liknande menar även Anders att det krävs ett rationellt sätt att se på det för att skapa en begriplighet inför situationer, “det finns inget att göra åt, vi måste bara göra det” (Anders). Inställningen som de delar kan kopplas till den strategin vi kallar för acceptera. Det kanske inte alltid är en önskvärd uppgift men det ska göras och därför accepteras situationen, för att känna en begriplighet. Nils beskriver hur han agerade i en situation när hela datorsystemet kollapsade när eleverna skulle skriva nationella prov på datorn:

Jag såg ju på mina kollegor att de gick igång och blev så fruktansvärt stressade, (...) vi måste ju se till så att detta fungerar (...) alltså vissa blev ju helt i panik, helt stressade så att de inte kunde vara där. Nu har jag varit med så länge så, det är ingen som dör, vi skrev på papper. (Nils)

Antonovsky (2005) förklarar att individer som känner begriplighet i sin vardag eller yrke kan förklara och ordna oväntade situationer. Nils blev inte stressad av situationen och han antog snarare en inställning av problemlösning. Han säger “det är ingen som dör” och accepterar situationen som den är, för att begripa den. Detta kan även kopplas till positivt självprat, eftersom det är en strategi för att uppnå ett effektivt och rationellt tankesätt (Manz & Neck, 1992), något som Nils använder sig av. Lukas däremot har ett mer negativt synsätt när det gäller förändringar som kommer uppifrån i organisationen. Han förklarar en situation då han bedrev aktionsforskning, som är en forskning som ska bidra till kunskap om ens egna praktik:

När det kommer uppifrån (...) då blir lärare elever och sätter sig med armarna i kors och bara här ska inte förändras någonting, för om de bara låter lärarna själva upptäcka och ja det är lite barnsligt av lärarna att göra så, men när det kommer uppifrån och man inte har förstått varför. Jag jobbade med aktionsforskning i några år, de flesta ser det som bara merarbete och ser ingen vits med det när man pratar med lärare, men hade de bara låtit lärarna själva, utan att pusha uppifrån, så hade de gjort det med glädje, för det är klart att alla människor vill kolla på sin verksamhet och se vad som inte fungerar och laga det liksom, men just på grund av att det kommer uppifrån (...) jag tror folk sparkar

bakut på grund av att det blir en klapp på huvudet, det blir avprofessionalisering, man får inget vuxet samtal. (Lukas)

Neck och Manz (1992) benämner individers destruktiva och negativa tankar om situationer som negativt självprat. Om individen tänker negativt om en situation påverkar det även ens prestationer till det sämre (Neck & Houghton 2006, s. 272). Lukas säger att han ibland inte förstår varför en förändring sker och att han då får en negativ inställning till förändringen, ett negativt självprat. Om Lukas prestationer blev sämre på grund av att han hade ett negativt självprat eller inte, är inget som här kan påvisas. Det som däremot belyses är att Lukas motsätter sig när förändringar kommer uppifrån, eftersom det blir ett nedlåtande förhållningssätt gentemot läraren som profession, det blir en avprofessionalisering. Hetzler (2018, s. 25-26) menar att avprofessionalisering innebär att individen får mindre utrymme att kontrollera och påverka sin arbetssituation. Lukas får ett negativt självprat och ett ineffektivt självledarskap eftersom han anser att hans yrkesroll blir avprofessionaliserad. Ifall förutsättningarna hade varit annorlunda, exempelvis om lärarna själva hade fått upptäcka och driva förändringen, hade han troligtvis kunnat acceptera sin situation. Även Mikael diskuterar kring lärare som profession:

Jag tycker det är ganska intressant att man frågar vår gymnasieminister om hur gymnasielärare ska göra, hur vårt arbete ska göras. Man frågar skolministern om vår verklighet och så vidare, människan i fråga, han är inte skolminister längre, men han är inte ens utbildad lärare, det klingar lite illa, man frågar liksom inte professionen vad vi behöver, vad vi vill och så vidare. (Mikael)

Genom Mikael's tankar kring yrket kan vi förstå det som att det råder en avprofessionalisering, eftersom de inte längre har utrymmet att själva bestämma över sin egen position. Han ger som exempel att försteläraryrket är en av de sämsta reformerna som har gjorts i skolpolitiken, och förstår inte meningen med reformen. Respondenterna uttrycker kritik gällande försteläraryrket, de menar att det blir ett A- och B-lag. Åke frågar sig vad slutet blir på karriären och vad målet då är. Han begriper inte vad det är bra för och säger att det är "trams" för lärare är inget karriäryrke. Även Klara menar att reformen som sådan är helknäpp, trots att hon själv sitter på en försteläraryrket. Fastän varken Åke eller Klara förstår sig på reformen, använder de sig av det vi kallar för acceptera, för att på så sätt skapa en begriplighet.

Eva förklarar att ledningen på hennes skola utnyttjar en form av kontroll genom att de har utformat möten som hon inte tycker är relevanta. Hon menar att det känns som att hon endast ska vara där till ledningens tjänst och vara “redo när ledningen kallar” (Eva). Eva menar att det inskränker på hennes handlingsfrihet och egenkontroll som lärare, eftersom ledningen inte lyssnar när hon och hennes kollegor påpekar att dessa möten är överflödiga. I linje med hur Månsson och Persson (2004, s. 302, 303) beskriver läraryrket, menar även Eva att det finns en brist på handlingsfrihet och egenkontroll. Situationen som Eva beskriver, vittnar om att yrket är avprofessionaliserat då utrymmet att påverka och kontrollera sitt egna arbete är begränsat (Hetzler, 2018, s. 25-26). Därför menar vi att avprofessionaliseringen och handlingsfriheten har en påverkande roll, inte endast för yrket i sig men framförallt för lärarens upplevelse av begriplighet.

Korp (2016, s. 145) menar att KASAM är betydande för att individen ska klara av svåra påfrestningar utan att hälsan påverkas. Det finns situationer i läraryrket som intervjupersonerna inte förstår vilket försvårar för känslan av begriplighet. Trots det finns det lärare som leder sig själva till en begriplighet genom att acceptera. Att kunna acceptera sin situation underlättas om läraren även har ett positivt självprat och kan förhålla sig till det på ett rationellt sätt. Slutligen menar vi att självledarskapet och strategin om att acceptera har en betydande roll för att uppnå en känsla av begriplighet.

4.2.3 Strategier för att uppnå hanterbarhet

Den tredje och sista delen av KASAM är hanterbarhet (Antonovsky, 2005). När det inträffar motgångar eller ställs krav på individen, upplevs det som att det går att ordna, om det finns en känsla av hanterbarhet. Individen blir inte handfallen utan upplever att det går att lösa eftersom det finns tillräckligt med resurser för att möta kraven eller motgångarna (Antonovsky, 2005, s. 45). När vi frågar Anders hur han hanterar arbetsmiljön trots motgångar, förklarar han att han har utvecklat ett erfarenhetsbaserat mindset, “då tänker jag att jag har klarat det i 20 år, varför skulle

jag inte klara det den här gången” (Anders). På liknande sätt beskriver Lars hur han hanterat sin arbetssituation:

Jag tror det kommer lite med ålder och erfarenhet och rutiner liksom, och man ser kollegor som gör misstag och tar på sig på mycket och blir för mycket kurator och sånt, och det är inte jag utbildad till, så det är inte den rollen jag ska ta. Däremot ska man vara medmänniska liksom men det är en helt annan sak, så jag tror det är något som kommer med erfarenhet. (Lars)

Neck och Manz (1992, s. 684) presenterar självledarskapsstrategin mentala bilder, vilket syftar till att individen ska se positivt till utfallet av en kommande uppgift. Om individen intalar sig att utfallet kommer att bli på ett visst sätt, ökar sannolikheten att det faktiskt blir så. Både Anders och Lars uppger att de har ett positivt synsätt till hur de ska möta motgångar eller krav eftersom de har klarat det förr, då de har lärt sig med åren hur de ska hantera sitt yrke. Utifrån Anders och Lars resonemang kan vi förstå detta som att de aktivt använder sig av mentala bilder samt självobservation då de är medvetna om vad de står inför.

En annan faktor som kan spela in i hur väl lärarna kan hantera sin situation är ålder och erfarenhet. Feldt (1997, s. 141) menar att en ökad ålder har en koppling till emotionell utmattning, medan Feldt et al. (2002, s. 1151) hävdar att det inte har något samband till varken ett högre eller lägre KASAM. Vi vill trots det hävda att åldern faktiskt har en specifik koppling till hanterbarhet och till en viss del ett högre KASAM. Åldern för med sig erfarenhet och lärdomar som gör att individen kan utveckla mer effektiva strategier för att uppnå hanterbarhet.

Lars hävdar att läraryrket är gränslöst och att hans förra rektor inte var tydlig med att sätta gränser. Han säger att “det förväntades att man skulle jobba, det var inte uttalat, men sa man inte nej så var det ett ja” (Lars). Simon säger att det är upp till läraren att kunna göra en avvägning då arbetet är gränslöst “men en individ som inte gör den här avvägningen utan gör exakt som arbetsgivaren säger, den kommer ju att arbeta ut sig” (Simon). På liknande sätt resonerar Eva när hon berättar att hon någonstans måste sätta ner foten, annars blir hon lätt både kurator, präst och polis. Antonovsky (2005, s. 45) menar att det måste finnas resurser för individen att tillgå för att kunna möta kraven och skapa en hanterbarhet. Lukas beskriver dock att det är upp till läraren att

skapa resurser exempelvis i form av tid och genom att göra en avvägning av arbetsuppgifterna.

Han ger ett exempel på lärare som inte klarar av detta:

Ja dem har väl, nä men det är väl så här, duktiga, ursäkt, "duktiga flickor", om ni förstår vad jag menar, som aldrig är nöjda, det handlar mer om dem själva, de är inte nöjda med sig själva och då blir dem aldrig nöjda med sin undervisning, dem blir aldrig nöjda och färdiga. (Lukas)

När vi frågar Lars om vad han tror skillnaden är på honom och de kollegor som har gått in i väggen på grund av sitt arbete, framställer han det på liknande sätt som Lukas:

Ja jag tror att dem försöker att lösa alla problem och oftast utan att generalisera, fast det gör jag nu, så är det yngre kvinnor som vill vara lite "duktiga flickan" helt enkelt, som är jättebra lärare men vill lösa och fixa allting, allt ska vara perfekt, vara överallt, lösa alla problem, ha perfekta lektioner varje gång och det tror jag med åldern, har jag insett att ibland får det vara good enough, sen får det inte bli för ofta bara good enough, men ibland så måste man välja, att det är okej. (Lars)

Dessa exempel pekar på att det finns en "duktig flicka-syndrom" som innebär att vissa lärare inte gör den avvägningen eller sätter stopp för det gränslösa arbetet. Individerna har inte de rätta resurserna för att hantera kraven och upplever således inte hanterbarhet i sitt yrke eller vardag (Antonovsky, 2005, s. 45). Därför vill vi redogöra för strategin som vi benämner prioritera för att uppnå hanterbarhet. Vi anser att prioritera är en betydande faktor så att läraren kan uppleva hanterbarhet. Både Anna och Eva säger på liknande sätt att de behöver tänka "enough is enough" (Anna) eller "good enough" (Eva) och att de sen inte kan göra mer. De prioriterar vad de anser är tillräckligt, för det går inte att göra allt. Åke nämner att det är en fråga om tolkning gällande hur mycket som ska göras, var läraren ska sätta gränsen, "jag stressar inte, ingen mening" (Åke). Klara resonerar på motsvarande sätt och säger att "man på något sätt måste nöja sig, det blir inte bättre än så här (...) utan att man måste så här, good enough och så köra på det" (Klara).

Vi vill också hävda att de lärare som kan prioritera också utövar självobservation. Manz och Sims (1991, s. 23-24) förklarar att självobservation syftar till att individen ska bli medveten om sina beteenden hos sig själv, för att därför kunna förbättra eller ändra dessa och uppnå en ökad effektivitet. De lärare som kan prioritera är därmed medvetna om sina beteenden. Något som

påvisar detta är vad Mikael säger gällande prioritering av arbetsuppgifter, “man måste lära sig att veta när man ska stänga av, det här ligger inte på mitt bord” (Mikael). Klara menar däremot att läraryrket gör det svårt att bara stänga av. Hur en lärare prioriterar påverkar hur han eller hon kan hantera sin situation eller inte. Anders resonerar på liknande sätt som Klara när vi frågar honom om han kan släppa arbetet när han slutat för dagen:

Nej jag kan inte släppa arbetet och det har varit, genom mina 20 år så har det kanske varit det som varit jobbigast, jag är aldrig ledig (...) man tänker på arbetet hela tiden (...) jag borde sitta och rätta, jag borde sitta och göra detta (...) ja så många gånger jag har tänkt att jag skulle ha ett jobb där jag skulle sluta klockan 16, det hade varit jättegött. (Anders)

Vi frågar därför honom om han tänker att han hade kunnat göra på något annat sätt för att göra situationen annorlunda. Han säger då “nej jag ger mindre uppgifter (till eleverna) och gör ett sämre arbete det skulle jag kunna göra, ett sämre arbete, det är det enkla svaret” (Anders). Vi kan genom hans uttalanden förstå att han inte prioriterar och det kan liknas vid “duktiga flickan-syndromet”. Å ena sidan vill Anders göra allt men om han inte gör det, gör han ett sämre jobb, enligt honom. Å andra sidan förklarar Anders att han för en dialog med sig själv för att kunna hitta en “gyllene medelväg” för att han ska hinna och orka med uppgifterna. Detta pekar på en tillämpning av självobservation eftersom det finns en medvetenhet om tankar och beteenden (Neck & Manz, 1992). Likväl säger han:

Ja men jag kan ju säga att som lärare så känner jag ju mig rätt så stressad, att jag har mycket att göra, framförallt på kvällstid känner jag att man måste sätta sig och jobba när man kanske skulle behöva hjälpa sin fru med något eller hänga lite med sina barn och sådär, (...) så jag lägger ju rätt mycket tid på mina “andra barn”. (Anders)

Han är medveten om sina ineffektiva beteenden och tankar men förändrar ändå inte dessa, något som Neck & Houghton (2006) benämner som motsatsen till ett effektivt självledarskap. Han prioriterar inte rätt, vilket vi anser visar på en bristande hanterbarhet. Anders säger dessutom att han själv inte är en “klacksparks-person”, han har inte en lättvindig inställning. Till skillnad från Anders uttrycker Anna att det finns en gräns och “man kan ju inte anpassa sönder sig själv (...) det krävs också att man reglerar själv tror jag, det är ingen annan som säger att man jobbar för

mycket ” (Anna). Simon uttrycker ett liknande förhållningssätt och menar att han prioriterar arbetet när han väl arbetar, när han däremot är med sin familj prioriterar han dem. Han har genom åren lärt sig genvägar och prioriterar på ett sätt som gör att han får en lagom arbetsbelastning. Mikael förklarar att han var nära på att gå in i väggen för några år sedan på grund av sitt arbete. Han säger att han genom den erfarenheten har lärt sig att kunna hantera det, genom att prioritera arbetsuppgifter framför andra. Mikael berättar hur han hanterar det idag:

Det är inte att skippa, det är bara, att våga göra det lätt för sig själv och inte ta det på så blodigt allvar, för jag tror det är snarare, det är inte det som man producerar som är problemet utan det handlar om hur man förhåller sig till det man ska producera som är problemet, så det handlar inte om att jag inte har sänkt min arbetsbörda, jag har bara ändrat förhållningssätt till det. (Mikael)

Nils och Klara menar att det handlar om att kunna planera för att hantera sin arbetssituation. Nils beskriver en kollega som är nyexaminerad på hans arbetsplats, som varken har tid eller ork med något annat än arbetet, vilket belyser bristen på strategin om att prioritera. Likaså beskriver Lukas en kollega som inte kunde hantera sin arbetssituation eftersom hon satt kvar till klockan nio-tio på kvällen på arbetsplatsen och rättade. Han säger att lärare måste säga stopp, men att det är svårt då det är ett komplext yrke. Hetzler (2018, s. 25-26) förklarar att läraryrket präglas av en avprofessionalisering då utrymmet att kontrollera och bestämma över sitt arbete har minskat. Däremot menar Alvehus et al. (2019, s. 61) att avprofessionaliseringen inte nödvändigtvis har en inverkan på den individuella kontrollen, något som även Lars påvisar när han säger:

Om det kommer en massa krav uppifrån så måste det vara till varje enskild lärare givetvis att bryta mot några regler eller lagar men att faktiskt hantera det i vardagen och där kommer det professionella in, hur löser jag nu detta. (Lars)

Läraren måste således själv utveckla strategier för att prioritera och känna hanterbarhet, då det råder en avprofessionalisering som i vissa fall kan visa sig genom mindre kontroll. De flesta av lärarna har förhållningssättet att de gör det som de tycker är tillräckligt, de prioriterar och upplever således hanterbarhet. Andra har ett mer “duktiga flickan-syndrom” och gör en sämre

prioritering eftersom de gör allt, de kan därför inte uppnå hanterbarhet på samma sätt. Ansvar för att göra den här avvägningen ligger således på den enskilde läraren.

5. Slutsats

I det avslutande kapitlet besvaras studiens syfte och frågeställningar. Det redogörs för lärarnas upplevelser av deras psykosociala arbetsmiljö och sambandet mellan självledarskap och känsla av sammanhang.

5.1 Frågeställning 1

Hur upplever gymnasielärare sin psykosociala arbetsmiljö?

Det framkommer utifrån respondenternas uttalanden att deras psykosociala arbetsmiljö i läraryrket är påtagligt stressig. Yrket upplevs som gränslöst, arbetsuppgifterna är många och i kombination med att tiden inte räcker till upplever de en otillräcklighet. Läraryrket är komplext och kräver till stor del att arbetsuppgifter tas hem, vilket dock oftast ingår i deras tjänst, och benämns som förtroendetid. Intervjupersonerna säger likväl att de har svårt att släppa arbetet när de väl är lediga, antingen genom att de tänker på elevärenden eller att de måste utföra arbetsuppgifter. Respondenterna uttalar sig om att de själva eller kollegor har varit nära på att gå in i väggen på grund av sitt arbete. Detta vittnar om en bristande psykosocial arbetsmiljö, då de även uppger att de inte känner en balans mellan arbete och fritid. Däremot uttrycker respondenterna att det är eleverna och kollegorna som är mest betydande för lärarens trivsel på arbetet. Stödet från ledningen är i de flesta fallen tillräckligt, men det kan vara begränsat. Det är i många fall upp till läraren själv att be om stöd. Således ligger ansvaret till stor del på den enskilda läraren att hantera den psykosociala arbetsmiljön, vilket visar på betydelsen att använda självledarskap eller andra strategier.

5.2 Frågeställning 2

Hur leder gymnasielärare sig själva till att känna meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet?

Intervjupersonerna uppger att de känner en meningsfullhet kopplat till arbetet då läraryrket i sig är meningsfullt. De beskriver att de har ett stort ansvar eftersom de formar elever inför framtiden. Intervjupersonerna menar att de kan leda sig själva till ytterligare meningsfullhet i yrket genom olika strategier. Självmålsättning är en av strategierna för att skapa mer meningsfullhet, genom att utmana sig själv i arbetet. Detta samverkar med självobservation eftersom läraren måste bli medveten om sina beteenden för att veta när det krävs nya utmaningar. Andra strategier som används för en ökad meningsfullhet är naturliga belöningsstrategier. Läraren ökar då sin motivation för olika situationer, samtidigt som det känns belönande. Genom analysen fann vi att respondenterna använder sig av en strategi vi kallar för fokusera. Strategin innebär att läraren fokuserar på det som ger mening för honom eller henne själv, där fokuset kan variera för olika lärare. Vi fann att lärarna känner meningsfullhet i sitt yrke genom att fokusera på det som är berikande, exempelvis genom att välja litteratur de själva är intresserade av. Andra fokuserar på relationen till eleverna och ser det som det mest meningsfulla i yrket. Strategin om att fokusera är inte nödvändig för att läraren ska uppnå meningsfullhet i sitt yrke, eftersom även självledarskap kan användas. Att fokusera bidrar däremot till en riktning för att uppnå meningsfullhet, det blir likt en katalysator. Vi fann därför att lärarna leder sig själva till att känna meningsfullhet genom självledarskap och strategin om att fokusera.

Läraryrket präglas av förändringar vilket kan försvåra känslan av begriplighet för lärarna. Avprofessionaliseringen kan exempelvis påverka lärarens handlingsfrihet vilket kan hindra känslan av begriplighet. Hur de förhåller sig till detta för att uppnå en begriplighet, skiljer sig i viss mån åt. Respondenterna leder sig själva genom positivt självprat för att uppnå ett rationellt tankesätt och försöka förstå situationen, vilket bidrar till en begriplighet. Gällande förändringar som kommer uppifrån i organisationen leder ett fåtal av respondenterna sig genom negativt självprat, vilket inte bidrar till en begriplighet. Trots att vissa situationer i läraryrket kan vara svåra att begripa, finns det respondenter som leder sig själva till att känna begriplighet. Det framgår genom analysen att respondenterna dels använder sig av konstruktiva tankemönster, dels strategin vi kallar för acceptera. Strategin innebär att läraren accepterar sin situation, trots att

situationen inte nödvändigtvis uppskattas eller egentligen förstås. Att lärarna använder strategin om att acceptera sin situation, hävdar vi kan skapa en riktning för att känna en begriplighet. Om läraren även leder sig själv genom positivt självprat, att det helt enkelt löser sig, kan det underlätta för att acceptera sin situation. Vi menar därför att lärare kan leda sig själva till att känna en begriplighet, genom konstruktiva tankemönsterstrategier och strategin om att acceptera.

Respondenterna uppger att de ibland möter situationer i sitt yrke som skapar en känsla av att det inte går att hantera, framför allt att arbetsbördan är för hög. Orsaken till det menar vi kan vara avprofessionaliseringen, då lärarna får mindre kontroll och mer krav. De leder sig själva till att uppnå en hanterbarhet, genom olika strategier där en av dem är mentala bilder. En del av lärarna menar att de genom åren har lärt sig hur de ska hantera sin arbetssituation. De intalar sig själva att eftersom de har klarat av det förr, kan de göra det även idag. Ålder, men i synnerhet erfarenhet, är därför betydande faktorer för att kunna uppnå en känsla av hanterbarhet. På så sätt leder de sig även genom självobservation, de är medvetna om sina beteenden och tankar, vilket är effektivt självledarskap. Vi fann att respondenterna använder sig av strategin vi kallar för prioritera, vilket kan verka som en riktning mot hanterbarhet. Lärarna berättar att yrket är gränslöst, vilket kräver att lärarna behöver sälla bland arbetsuppgifter för att därmed känna hanterbarhet. De ser mer lättvindigt på sin arbetssituation och gör det som de anser är tillräckligt, eftersom att de inte kan göra allt. De lärare som inte använder sig av strategin, utan gör allt de blir ålagda att göra, skapar ett "duktiga flickan-syndrom". De prioriterar ej och har svårare för att känna en hanterbarhet, vilket är en ineffektiv strategi som kan riskera att lärarna går in väggen. Om läraren leder sig själv genom självobservation skapar det en förståelse om sig själv, vilket underlättar för honom eller henne att prioritera och således uppnå en känsla av hanterbarhet. Vi menar att om läraren leder sig själv, genom att prioritera samt genom självobservation, kan en känsla av hanterbarhet infinna sig.

6. Diskussion

I det sista kapitel lyfter vi fram en diskussion om slutsatserna till ett vidare perspektiv. Avslutningsvis presenterar vi studiens begränsningar vilket mynnar ut i förslag till vidare forskning.

6.1 Att hantera ett komplext yrke

Lärare har ett komplext yrke, utifrån empirin framgår det att yrket präglas av många arbetsuppgifter, samt att det vanligtvis krävs att arbetsuppgifter utförs hemma. För vissa av respondenterna är det svårt att hitta balansen, vilket belyser vikten av att läraren som individ måste använda strategier. Självedarskapet bidrar till en medvetenhet kring individens beteenden och tankemönster, vilket skapar en möjlighet till förändring. Vi hävdar att läraren kan leda sig själv till att känna känsla av sammanhang. Å ena sidan menar respondenterna att yrket i sig är meningsfullt, därmed skapas frågan om självledarskap överhuvudtaget är nödvändigt för att uppnå meningsfullhet. Å andra sidan menar respondenterna att de skapar en ökad meningsfullhet för sig själva, genom att använda olika strategier. Självedarskap, menar vi, är därför inte nödvändigt för att lärarna ska känna meningsfullhet, men att de kan skapa en ökad meningsfullhet genom det. Det framkom att lärarna även leder sig själva genom självledarskapsstrategier för att känna både begriplighet och hanterbarhet. Hade de haft de rätta förutsättningarna från början, exempelvis om ledningen gett tillräckligt med resurser, menar vi att de inte hade haft lika stort behov av att leda sig själva. Men med den komplexa arbetssituationen som nu råder för lärare skapas ett behov av självledarskapsstrategier för att känna känsla av sammanhang. Självedarskap skapar således bättre förutsättningar för att läraren ska uppnå KASAM, vilket är vårt bidrag till forskningsfältet.

Utöver de självledarskapsstrategier som bland annat Neck och Manz (1992) skriver om, menar vi att även strategierna fokusera, acceptera och prioritera har betydelse för att känna KASAM. Strategierna bidrar till en riktning till att känna KASAM i läraryrket, även detta är vårt bidrag till forskningsfältet. Å ena sidan krävs det kanske inte alltid att läraren använder sig av dessa strategier, om de rätta resurserna finns tillgängliga. Om exempelvis arbetsbelastningen är rimlig,

behöver inte läraren prioritera för att känna en hanterbarhet. Å andra sidan, menar vi att om läraren blir medveten om dessa strategier och kopplingar till KASAM, kan läraren salutogent arbeta med detta. Det skapas dock en diskussion om att lärarens arbetsituation och psykosociala arbetsmiljö inte behöver bli bättre, bara för att läraren uppnått KASAM. Arbetsituationen kanske inte är rimlig om det krävs att läraren exempelvis prioriterar för att uppnå en hanterbarhet. Vi hävdar att det hade varit mer salutogent om ledningen hade tagit ansvaret från första början, vilket bidragit till att läraren själv inte hade behövt använda sig av strategier för att hantera sin arbetsmiljö. Vi menar dock att i lärarkontexten krävs det att läraren använder fokusera, acceptera och prioriterar för att uppnå en känsla av sammanhang. Lärarna kan därmed lära sig att simma på ett bättre sätt i livets farliga flod, vilket ökar chansen att de håller sig över vattenytan.

Vår studie utgår ifrån ett urval som riktar sig till de som har arbetat som lärare i minst 10 år. Vi kan därför endast uttala oss om den specifika gruppen och exempelvis inte om yngre och nyexaminerade lärare. Om vi istället hade haft ett bredare urval hade resultatet sannolikt sett annorlunda ut. Studiens urval var selektivt, lärarna fick själva välja om de skulle vara med i studien eller ej, vilket kan vara problematiskt. Dessutom fick vi svar från flertalet skolor, att de hade för hög arbetsbelastning och att de därför valde att inte medverka. På så sätt kan det ha medfört att vi endast fick respondenter som kunde hantera sin arbetsituation och kände en känsla av sammanhang. Således kan vi spekulera kring att de som inte valde att vara med, är de lärare som inte upplever KASAM.

6.2 Förslag till fortsatt forskning

Det har under studiens gång framkommit att självledarskap och andra strategier har betydelse för lärares KASAM. Vår studie har utgått från ett urval där respondenterna till största del har kunnat hantera sin arbetsituation. Det hade därför varit berikande och kompletterande med en liknande studie, men där urvalet riktas mot de lärare som inte kan hantera sin arbetsituation och känna känsla av sammanhang. Vidare mot bakgrund till respondenternas yttranden om den höga arbetsbelastningen hade ytterligare studier varit intressant att utföra, utifrån ett

organisationsperspektiv. Arbetsbelastningen tar sig uttryck i hur respondenterna menar att de själva måste prioritera eftersom det är ett gränslöst yrke. En liknande studie, utifrån organisationens roll och förhållningssätt till den höga arbetsbelastningen hade således skapat ett nytt perspektiv och ett bidrag till forskningsfältet.

7. Källförteckning

7.1 Litteratur

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Stockholm: Liber.

Alvehus, J., Eklund, S., & Kastberg, G. (2019). *Lärarkåren och förstelärarna. Splittrad, stärkt och styrd profession*. Lund: Studentlitteratur.

Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.

Gustavsson, B. (2003). Kunskapandets mångfald - från enhet till fragment. I Gustavsson, B. (Red.) *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. (s. 7-20). Lund: Studentlitteratur.

Hetzler, A. (2018). Att arbeta inom ett kvinnodominerat yrke. I Hetzler, A., Andersson, P., & Flaherty, C. (Red.), *Vad händer med kvinnodominerade yrken?: utsatthet inom läraryrket och socionomyrket*. (s. 17-32). Malmö: Bokbox förlag.

Hetzler, A. (2018). Den offentliga sektorn, framtiden, och att komma vidare. I Hetzler, A., Andersson, P., & Flaherty, C. (Red.), *Vad händer med kvinnodominerade yrken?: utsatthet inom läraryrket och socionomyrket*. (s. 155-161). Malmö: Bokbox förlag.

Korp, P. (2016). *Vad är hälsopromotion?* Lund: Studentlitteratur.

Månsson, E., & Persson, A. (2004). Meningsfullt arbete i en krävande arbetsmiljö – lärare i skolan. I Gustafsson, R. Å., & Lundberg, I. (Red.), *Arbetsliv och hälsa*. (301-319). Stockholm: Liber.

Sennett, R. (2000). *När karaktären krackelerar: människan i den nya ekonomin*. Stockholm: Atlas.

Sverke, M. (2003). Design, urval och analys i kvantitativa undersökningar. I Gustavsson, B. (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. (s. 21-46). Lund: Studentlitteratur.

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

Watt Boolsen, M. (2007). *Kvalitativa analyser: Forskningsprocess, människa, samhälle*. Malmö: Gleerup.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

7.2 Vetenskapliga artiklar

Abrahamsson, L., & Johansson, J. (2013). Hundra år av långsamhet: Exposé över begreppet psykosocial arbetsmiljö. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 19(2), 9-26 Hämtad från: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsswe&AN=edsswe.oai.DiVA.org.kau.30528&site=eds-live&scope=site>

Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion international*, 11(1), 11-18. doi: 10.1093/heapro/11.1.11

Bowers, T. (2004). Stress, teaching and teacher health. *Education 3-13*, 32(3), 73-80. doi: 10.1080/03004270485200361

Eriksson, M., & Lindström, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: a systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(5), 376-381. doi: 10.1136/jech.2005.041616

Feldt, T. (1997). The role of sense of coherence in well-being at work: analysis of main and moderator effects. *Work & Stress*, *11*(2), 134-147. doi: 10.1080/02678379708256830

Feldt T., Leskinen E., Kinnunen, U., & Ruoppila, I. (2002). The stability of sense of coherence: comparing two age groups in a 5-year follow-up study. University of Jyväskylä: Department of Psychology. *Personality and Individual Differences*, *35*(5), 1151–1165. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00325-2

Göransson, S., Lindfors, P., Ishäll, L., Nylén, E, C., Kylin, C., & Sverke, M. (2013). *Dialog och kunskap om arbetsmiljö - En intervention som balanserar?*. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, *19*(4), 113-125. Hämtad från: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsswe&AN=edsswe.oai.DiVA.org.hj.38850&site=eds-live&scope=site>

Manz, C. C., & Sims Jr., H. P. (1991). SuperLeadership: Beyond the Myth of Heroic Leadership. *Organizational Dynamics*, *19*(4), 18–35. doi: 10.1016/0090-2616(91)90051-A

Neck, C. P. & Houghton, J. D. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology*, *21*(4), 270–295. doi:10.1108/02683940610663097

Neck, C. P., & Manz, C. C. (1992). Thought Self-Leadership: The Influence of Self-Talk and Mental Imagery on Performance. *Journal of Organizational Behavior*, *13*(7), 681-699. Hämtad från: <http://ludwig.lub.lu.se/login?url=http://search.ebscohost.com.ludwig.lub.lu.se/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&AN=edsjsr.2488389&site=eds-live&scope=site>

Posadzki, P., & Glass, N., (2009). Self-Efficacy and the Sense of Coherence: Narrative Review and a Conceptual Synthesis. *The Scientific World Journal*, 9, 924-933. doi: 10.1100/tsw.2009.107

7.3 Övriga källor

Backman, L. (2000). *Psykisk ohälsa bland skolans personal: risk för utbrändhet?* (Rapport från Yrkesmedicinska enheten, nr 2000:1). Stockholm: Yrkesmedicinska enheten, Samhällsmedicinska divisionen, Nordvästra sjukvårdsområdet. Hämtad från: http://dok.sls.se/CAMM/Rapportserien/2000/2000_01.pdf

Bengtsson, H., & Karlman, L. (2009). *Lärare inom gränser : En studie om lärares överlevnadsstrategier*. Hämtad från: <http://ludwig.lub.lu.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsndl&AN=edsndl.oai.union.ndltd.org.UPSALLA1.oai.DiVA.org.hik-1964&site=eds-live&scope=sit>
e

Berger, B. (2015). Allt fler lärare sjukskrivs för stressrelaterade sjukdomar. Hämtad 2019-04-24 från <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/allt-fler-larare-sjukskrivs-for-psykisk-sjukdom>

Feldreich, S. (2019). "Jag orkade inte längre". Hämtad 2019-04-23 från <https://lararnastidning.se/jag-orkade-inte-langre/>

Florin, C. (2010). Lärarnas professionalisering. Hämtad 2019-04-23 från http://www.larnashistoria.se/sites/www.larnashistoria.se/files/artiklar/Lararnas%20professionalisering_0.pdf

Grankvist, H., & Johansson, F. (2006). *Konsten att undvika utbrändhet : En hermeneutisk studie kring varför lärare med starkt KASAM inte blir utbrända*. Hämtad från: <http://ludwig.lub.lu.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsndl&AN=edsndl.oai.union.ndltd.org.UPSALLA1.oai.DiVA.org.gih-38&site=eds-live&scope=site>

Pöllänen, E. (2014). *Teachers' job stress and health- the buffering role of sense of coherence.*

Hämtad från:

[http://ludwig.lub.lu.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsndl
&AN=edsndl.oai.union.ndltd.org.UPSALLA1.oai.DIVA.org.su-131051&site=eds-live&scope=site](http://ludwig.lub.lu.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsndl&AN=edsndl.oai.union.ndltd.org.UPSALLA1.oai.DIVA.org.su-131051&site=eds-live&scope=site)

8. Bilaga - Intervjuguide

Information till respondentent:

Den här intervjun har till syfte att undersöka hur lärare upplever och hanterar sin psykosociala arbetsmiljö kopplat till måendet samt ens tankemönster och förhållningssätt. Din medverkan är frivillig, du kan välja att avbryta när som helst eller välja att inte svara på någon fråga. Vissa frågor kan vara lite känsliga, vill du inte svara på dessa är det helt upp till dig. Din identitet kommer förbli anonym och dina svar kommer endast hanteras av oss till den här studien. Är det okej att intervjun spelas in så att vi sedan kan transkribera den? Vi kommer att radera inspelningen när arbetet är godkänt.

Inledande frågor:

1. Hur länge har du jobbat som lärare?
2. Har du arbetat på samma arbetsplats under dina yrkessamma år?
3. Hur ofta arbetar du i veckan?
4. Vilket ämne undervisar du i?
5. Hur ser en vanlig arbetsdag ut på ditt jobb?

Mellanliggande frågor:

1. Hur skulle du säga att media speglar läraryrket?
 - a. Tycker du att det stämmer överens med din bild av yrket?
2. Trivs du på din arbetsplats?
 - a. Varför? Utveckla.
 - b. Gör du nåt speciellt för att trivas? (Tänker på ett visst sätt?)
3. Hur upplever du att ditt yrke påverkar ditt mående?
 - a. Är det något specifikt på/med arbetet som påverkar dig?
4. Känner du att ditt arbete har ett mål och är meningsfullt?
 - a. Varför? På vilket sätt?
 - b. Kan du ge exempel på när ditt arbete känns meningsfullt?
 - c. Har du exempel på en situation när du inte känner meningsfullhet i ditt arbete. ex vissa arbetsuppgifter? (meningsfullhet)
 - d. Hur gör du för att skapa mening i ditt arbete? (tankemönster/beteende)

5. Känner du att ditt arbete skulle kunna bli mer meningsfullt?
 - a. På vilket sätt?
6. Har du varit nära på att “gå in i väggen” eller varit sjukskriven på grund av ditt arbete?
 - a. Berätta/utveckla!
 - b. Om ja: Vad är det som gjorde detta, hur hanterade du det? (Tänker på ett visst sätt/beter sig på ett visst sätt)
 - c. Om nej: Vad tror du är anledningen till att du inte har gått in i väggen eller mått dåligt på jobbet? (Tänker på ett visst sätt/beter sig på ett visst sätt/belönar sig)
7. Har du någon gång haft en känsla över att du inte brytt dig om vad som händer på din arbetsplats?
 - a. När du tänker på din arbetssituation, mellan vilket påstående står du: det är härligt att arbeta eller varför är jag här? Utveckla. (meningsfullhet)
8. Känner du att dina arbetsuppgifter är givande och intressanta?
(meningsfullhet/profession)
 - a. Varför? På vilket sätt?
 - b. Finns det arbetsuppgifter som är mer givande/ intressanta än andra?
 - c. Finns det arbetsuppgifter du känner är onödiga? (profession)
9. Vad tycker du om din arbetsbelastning, mängden av arbetsuppgifter?
 - a. Känner du att du kan hantera de arbetsuppgifter som ges till dig? (För mycket/lite arbetsuppgifter?) (hantera)
 - b. Finns det tillräckligt med resurser för att du ska kunna hantera dina arbetsuppgifter? Ex: Tid, stöttning andra lärare eller ledning.
 - c. Är det några arbetsuppgifter som är mer tidskrävande?
 - d. Känner du att du begriper och förstår varför du ska göra vissa arbetsuppgifter?
10. Motiverar du dig själv eller tänker du på ett visst sätt för att hantera de arbetsuppgifter du står inför? (tankemönster/begriplighet över arbetsuppgifter)
 - a. Behöver du ta med dig mycket av arbetsuppgifterna hem?
 - b. Tycker du att det är en rimlig mängd? (hanterbarhet)
 - c. Hur hanterar du det?

- d. Gör du på något speciellt sätt för att det ska funka? (självledarskap/beteende)
11. Hur känner du att kraven är ställda på dig, relaterat till vad du ska prestera?
- a. Hur upplever du nivån eller mängden av kraven som ställs på dig? (profession, krav/kontroll)
 - b. Känner du att du kan kontrollera de krav, och att du uppnår dem? (Hanterbarhet)
 - i. Förstår du kraven? (Begriplighet)
 - c. Var upplever du att du får kraven ifrån? (Ledning, elever, föräldrar, partner, dig själv)
 - i. Vilka känslor ger det dig?
 - ii. Hur handskas du med kraven från dem? (hanterbarhet/självledarskap)
12. Berätta om ditt utrymme att kunna påverka på olika sätt i skolan, exempelvis när det kommer till beslut. (vilken roll man har) (självledarskap)
- a. Är det viktigt för dig att kunna påverka?
 - b. Varför tror du att du tycker så?
13. Hur skulle du beskriva relationen till dina kollegor?
- a. Berätta vilken betydelse de ha för dig. Vilken roll spelar dem för din trivsel på arbetet. (meningsfullhet)
14. När du har varit tvungen att göra någonting som krävde samarbete med dina kollegor, hade du då en känsla av att det kommer: gå bra, eller mindre bra? Utveckla. (hanterbarhet)
- a. Berätta om en specifik situation.
15. Hur tycker du att stödet är från ledningen? Beskriv.
- a. Tycker du att chefen gör tillräckligt för din trivsel på arbetet? (meningsfullhet)
 - b. Tycker du att chefen gör tillräckligt för din psykosociala arbetsmiljö?
16. Hur skulle du beskriva relationen till dina elever?
- a. Spelar relationen till eleverna någon roll för hur du mår? (meningsfullhet)
17. Hur är stressnivån på arbetet? Lagom/för mycket?
- a. Känner du att du kan hantera det? (hanterbarhet)

- b. Tänker du på ett visst sätt för att hantera det? Har du strategier för att hantera det? (självledarskap)
 - c. Om för mycket: Kan du göra något åt situationen?
18. Kan du släppa arbetet när du slutat ditt arbetspass?
- a. Om ja: Hur gör du det? (Tillvägagångssätt, strategier, tankemönster/självledarskap)
 - i. Varför tror du att du kan släppa det?
 - b. Om nej: Tror du att det finns något sätt för dig så att du skulle kunna släppa arbetet? (självledarskap)
19. Om du står inför en svår eller jobbig situation hur känner du då, och hur påverkar det dig? (hanterbarhet)
- a. Tänker du på ett visst sätt för att du ska kunna klara av den svåra situationen eller för att det inte ska påverka dig? (begriplighet, självledarskap)
 - b. När du ställs inför ett svårt problem, hur löser du det då? Känner du att det är lätt eller svårt att möta problemet? (självledarskap) (hanterbarhet)
20. Känner du att ditt arbete är utmanande?
- a. Om ja: På vilket sätt? Kan du hantera dessa utmaningar? (hanterbarhet)
 - b. Om nej: Varför tycker du inte att det är utmanande?
21. Är du medveten om hur du agerar i olika situationer och med olika människor? (Självobservation/medvetenhet)
- a. Tänker du på hur du ska agera INFÖR en viss situation, eller tänker du på hur du har agerat EFTER en situation? (självledarskap)
 - b. Utvärderar du ditt egna beteende? (självledarskap)
22. Brukar du förändra ditt beteende beroende på hur situationen ser ut, eller beroende på vilka människor du är med? (självledarskap/medvetenhet)
- a. Utveckla! Finns det något specifikt sammanhang eller situation som du tänker på?
 - b. Hur gör du det och varför? (hantera olika situationer)
 - c. Tror du att det är en viktig del i ditt yrke, att kunna anpassa sig till olika situationer eller människor?

23. Om du befinner dig i en ny situation eller sammanhang, (t ex en förändring i organisationen), känner du då att du kan anpassa dig till det?
- Hur skapar du mening och förståelse när du står inför en ny situation? (genom att skapa mål osv) (Begriplighet)
 - Gör du något speciellt för att klara av den nya situationen/anpassa dig? (självledarskap)
 - Har du något exempel på då du befann dig i en ny situation som du behövde handskas med?
24. Finns det situationer i ditt arbete som ger dig en känsla av att du inte vet vad du ska göra? (Begriplighet)
25. Upplever du ibland motstridiga känslor och tankar med din arbetssituation, exempelvis jag tycker om mitt jobb/jag tycker inte om mitt jobb? (begriplighet)
- Hur förhåller du dig till det? (självledarskap)
 - Om nej: är det något du själv gör för att inte uppleva dessa motstridiga känslor?
26. Brukar du sätta mål för dig själv kopplat till ditt arbete? (Självmålsättning)
- Vad gör du om du når dina mål? Belönar du dig själv? (Självelöning)
 - Om du inte når dina mål, brukar du då klandra dig själv? (Självbestraffning)
27. På vilket sätt tycker du att läraryrket är ett professions-yrke? (Precis som en läkare har sin legitimation)
28. Det finns människor som menar att yrket håller på att avprofessionaliseras, det har blivit mindre kontroll, mer krav och administrativa uppgifter som gjort att lärare inte helt kan fokusera på vad de egentligen är utbildade för, är det något du märker av?
29. Tycker du att du har mycket kontroll över ditt arbete? (egenkontroll/profession) (Hanterbarhet)
- Hur hanterar du det?
30. Tycker du att läraryrket kräver mycket rutiner i arbetet? T ex krav på att jobba vissa timmar med arbetslaget osv. (profession, krav/kontroll)
- Hur upplever du det? Utveckla varför du tycker det är bra/dåligt.

31. Är det vanligt på din arbetsplats att vikarier hoppar in och ersätter de ordinarie, exempelvis vid sjukdom osv?
- Om ja: Hur tycker du att påverkar det dig och din arbetsplats att det ibland finns vikarier som inte besitter den rätta professionen?
(profession/självledarskap/positiv/negativa tankar)
 - Om nej: vad händer om någon är sjuk, skippas lektionen då?
 - Om nej: Hur agerar/tänker du då?
32. Om du blir sjuk, känner du att du kan få lov att vara hemma och sjuk, eller känner du att du måste vara i skolan, för annars får eleverna inte någon undervisning?
33. Tycker du att du kan utvecklas i ditt arbete, anser du att du har utvecklingsmöjligheter?
(karriär/profession)
34. Har du alltid tyckt så som du tycker idag om ditt arbete?

Avslutande frågor:

- Är du nöjd med det du sagt eller finns det något mer du vill tillägga?