

Master i Gestaltpsykoterapi

# Lärares aktivitet och återhämtning

- en fenomenologisk studie

av

**Ann-Sofie Romlin**

Tel 070-393 09 85

E-post romlin@gestaltterapeuter.se

Mastersuppsats

Februari 2004

Handledare: Fil dr sociologi Anna Johansson



## ABSTRACT

Denna studie undersöker, utifrån ett gestaltpsykoterapeutiskt perspektiv, hur lärare uppfattar och beskriver sin upplevelse av aktivitet och återhämtning och hur det påverkar dem i deras vardag.

Syftet är att genom att lyfta fram ett lärarperspektiv dels öka medvetenheten hos lärare själva kring problematiken och dels förbättra kunskapen hos politiker, skolförvaltning och skolledare om hur lärare upplever sin arbetssituation, för att kunna skapa arbetsförhållanden som möjliggör hälsosamma arbetsplatser.

Med utgångspunkt från fenomenologisk ansats och gestaltpsykoterapeutisk teori har sex lärare som arbetar i årskurs 1-6 intervjuats. Dessa kvalitativa intervjuer har sedan via olika analyssteg (ad hoc) visat att det finns ett samband mellan arbetssituationen och möjlighet eller brist på möjlighet till återhämtning.

Analysen består av tre delar; upplevelse av arbetssituation, hinder och möjligheter för återhämtning samt synen på sig själv i relation till arbetet.

Lärarna beskriver en arbetssituation där det ”rycks och slits” i dem och att mycket av tiden går åt till annat än huvuduppgiften; arbetet med eleverna. Det blir en obalans mellan inre och yttre krav och förväntningar som skapar en upplevelse av otillräcklighet. Fem av de sex intervjuade lärarna känner sig ensamma i arbetet och ansvaret för eleverna.

Möjligheten till återhämtning hänger nära samman med arbetssituationen. Lärarnas berättelser beskriver en arbetssituation med hög aktivitet och koncentration, otillräcklig nedvarvning och avskildhet på arbetsplatsen, vilket resulterar i upplevelse av stress. Lärarna beskriver att de är så uppe i varv innan ledigheten att det är svårt för dem att varva ner och släppa arbetet när de är lediga. Det gör att ledigheten till viss del används för att varva ner, vilket medför att tiden för återhämtning minskar.

Studien visar att det är svårt för lärarna att finna balans mellan yrkesrollen och det personliga. Det är först efter många år i yrket eller när de har varit sjukskrivna som de får ett annat perspektiv på sig själva och sitt arbete. Utifrån gestaltpsykoterapeutisk teori föreslås i diskussionen bl a ökade möjligheter till informella kontakter och ökade möjligheter att ge uttryck för det personliga i yrkesidentiteten för att stärka efterkontakten (nedvarvningen) på arbetsplatsen.

# INNEHÅLL

<b>ABSTRACT .....</b>	<b>II</b>
<b>INLEDNING .....</b>	<b>1</b>
PROBLEMMOMRÅDE .....	2
PROBLEMFÖRMULERING OCH SYFTE.....	3
UPPSATSENS UPPLÄGGNING.....	4
<b>TEORETISKA PERSPEKTIV OCH BEGREPP .....</b>	<b>5</b>
GESTALTPSYKOTERAPEUTISK TEORIBAKGRUND.....	5
<i>Människans självreglering</i> .....	5
<i>Fältteorin</i> .....	6
<i>Energicykeln</i> .....	6
<i>Kontakt - tillbakadragande</i> .....	7
<i>Awareness</i> .....	8
<i>Kontaktfunktioner</i> .....	9
<i>Självstöd</i> .....	10
ÅTERHÄMTNING .....	11
SAMMANFATTNING .....	13
<b>TIDIGARE STUDIER OM LÄRARE .....</b>	<b>15</b>
RELATIONER.....	16
TID OCH RUM.....	18
SJÄLVBILD.....	20
<b>METOD .....</b>	<b>22</b>
METODDISKUSSION .....	22
<i>Urnal</i> .....	24
<i>Etiska aspekter</i> .....	25
<i>Genomförande</i> .....	25
<i>Analys av intervjumaterialet</i> .....	27
<i>Validitet och reliabilitetsfrågor</i> .....	28
<b>RESULTAT.....</b>	<b>29</b>
BESKRIVNING AV UNDERSÖKNINGSGRUPPEN.....	29
ANALYS AV INTERVJUMATERIALET.....	30
<i>Hur lärarna beskriver och upplever sin arbetssituationen</i> .....	30
Tid och rum.....	30
Arbetsbelastning.....	32
Relationer.....	33
Sammanfattning och kommentarer.....	35
<i>Återhämtning – möjligheter och hinder</i> .....	37
Inre och yttre rum.....	37
Formella och informella strukturer.....	38
Sammanfattning och kommentarer.....	41
<i>Synen på sig själv i relation till arbetet</i> .....	42
Privat, personlig och professionell.....	42
Sammanfattning och kommentarer.....	45
<b>AVSLUTANDE DISKUSSION KRING UPPTÄCKTER OCH RESULTAT.....</b>	<b>47</b>
VAD ÄR STUDIENS RESULTAT?.....	47
AVSLUTANDE SYNPKUNKTER .....	51
<b>FÖRFATTARENS TACK .....</b>	<b>52</b>

<b>REFERENSER.....</b>	<b>53</b>
<b>BILAGOR.....</b>	<b>56</b>
BILAGA 1: INTERVJUTEMAN .....	56
BILAGA 2: FÖRFRÅGAN OM DELTAGANDE I INTERVJUUNDERSÖKNING .....	57
BILAGA 3: BREV TILL INFORMANTER .....	58

# INLEDNING

Jag har arbetat som lärare i den svenska grundskolan i drygt tjugo år. En hel del har förändrats under de åren bl a när det gäller lärarnas arbetsuppgifter och arbetssituation. Jag kan av egen erfarenhet nämna bl a ökad arbetsbelastning, minskad ersättning i förhållande till arbetsinsats och ständiga omorganisationer. När jag nu väljer att rikta fokus mot lärare och skolan i min mastersuppsats är det framför allt arbetssituationen som upptar mitt intresse och vad som sker med lärarna i den föränderliga tid som dessa verkar i. Så gott som dagligen kan vi höra rapporter om hur fler och fler människor i samhället blir långtids-sjukskrivna och lärare är inget undantag. Enligt en studie vid Arbetslivsinstitutet över lärares arbetsvillkor under 1990-talet (Aronsson 2000) är var femte lärare i riskzonen för ohälsa och stress. Jag möter ofta lärare i olika sammanhang som säger att de inte vet hur de ska orka fortsätta arbeta i skolan. De känner sig trötta, ”slutkörda” och stressade samtidigt som de uttrycker en glädje över jobbet med eleverna.

I början på 90-talet gick jag i grupphandledning för en gestaltterapeut. Handledningen har betytt mycket för mig; både i min relation till mitt arbete som lärare, men också i mitt varande i livet. Det var då jag på allvar började se och förstå, hur jag med min personlighet påverkade skeendet i klassrummet och det samspel som sker där, den lärarkultur jag ingick i och även ställa mig frågor kring hur organisationen på den skola där jag arbetade påverkade mig. Jag började mer och mer intressera mig för hur relationerna emellan de olika delarna i det fält jag som lärare ingick i samspelade med varandra.

Jag har valt att studera hur lärare upplever och påverkas av sin arbetssituation samt möjligheter eller brist på möjligheter till återhämtning, eftersom jag tror att denna och andra liknande studier kan bidra till att ge värdefull och viktig information om lärares arbetssituation och arbetsmiljö samt bidra till att utveckla denna.

Sedan 1999 har långtidssjukskrivningarna för lärare ökat med 45% enligt Lärarförbundets statistik över kommunalanställda lärare (Lärarförbundet 2003). Samtidigt som sjukskrivningarna ökar och man rapporterar om skolans bristfälliga arbetsmiljö (Häggqvist och Johansson 1998, Backman 2000, Häggqvist 2001 ) konstaterar Arbetsmarknadsstyrelsen i sin rapport *Var finns jobben 2001* (AMS 2000) att behovet av lärare ökar och kommer att stiga under lång tid framöver. Rekryteringen av lärare går långsamt, det är för få som söker

till lärarhögskolorna. Kanske är det de förändrade arbetsvillkoren som är orsaken till lärarbristen.

Det är en dyster bild som ges av lärares arbetsvillkor och framtida lärarrekrutering. Jag tror att det kan bli svårt att få utbildad personal till skolan i framtiden om man inte kommer till rätta med lärarnas arbetsförhållanden.

## Problemområde

Lärare verkar i ett komplext sammanhang där arbetskollegor, elever, skolan som organisation och samhället utgör delar av den helhet som lärare lever och verkar i. Detta komplexa sammanhang skapar en målkonflikt mellan lärarutbildare och skolforskare

Gerhard Arfwedson:

...för läraren gäller det att i det dagliga arbetet kombinera (eller åstadkomma kompromisser mellan) mål som gäller mänsklig/social utveckling med den inlärnings- och kunskapsmaximering som utbildningsinstitutionen (men inte alltid eleverna) önskar sig (Arfwedson 2001:103).

I en debattartikel i DN kopplar Gunnar Aronsson och Inger Ohlsson (2000) vid Arbetslivsinstitutet denna målkonflikt mellan omsorg och inläring/pedagogik till lärares ökade risk för ohälsa. De pekar framför allt på två särdrag när det gäller skolans miljö, dels den målkonflikt som finns inbyggd i själva organisationen med så många intressenter och dels kravet på koncentration och uppmärksamhet samtidigt som skolan i stor utsträckning saknar möjlighet till nedvarvning, återhämtning, avskildhet och ostördhet.

Under 1990-talet har en rad undersökningar gjorts som handlar om skolans arbetsmiljö och lärares hälsa. Bakgrunden till att man har börjat fokusera på arbetsmiljö och hälsa torde vara den Arbetsmiljölagen som kom 1993 och reviderades 1996. Den betonar organisatoriska och psykosociala faktorer som viktiga för en god arbetsmiljö. Den säger också att arbetsgivaren årligen skall upprätta en handlingsplan för arbetsmiljön och att arbetsgivaren ska ge arbetstagarna möjlighet att medverka. I den nya reviderade upplagan, Systematiskt arbetsmiljöarbete, AFS 2001:1 (Arbetsmiljöverket 2001) som började gälla juli 2001 har de psykiska och sociala frågorna ytterligare betonats och företagshälsovården knyts till miljöarbetet som expertresurs.

Arbetslivsinstitutet och Yrkesmedicinska enheten står bakom en rad forskningsrapporter som fokuserar på skolan som arbetsmiljö och lärarnas hälsa. Rapporterna visar bl a

- att nedvarvning/ återhämtning har starkt samband med den nära arbetssituationen (Aronsson, Svensson 1997).
- att olika tecken på ohälsa bl a beror på hög arbetsbelastning och brister i socialt stöd (Häggqvist, Johansson 1998).
- att 24 % av skolans personal befinner sig i ” riskzon för utbrändhet ” och i ”extrem riskzon” befinner sig 8 %. Speciallärarna /specialpedagogerna ligger högst i graden av utmattning och de har högst andel ”riskzon för utbrändhet” (50 %) (Backman 2000).
- att ”skolan bör betraktas ur ett helhetsperspektiv med fler aktörer, för att få ett bättre underlag för uppföljning av utvecklingsarbete och måluppfyllelse. Detta är viktigt för personalens hälsa och välbefinnande vilken bedöms vara påverkad av den alltmer belastande psykosociala miljön i skola ”(Häggqvist 2001).

Utifrån ovanstående utkristalliseras två huvudteman i mitt forskningsfält, dels lärares arbetsvillkor och dels risken för ohälsa med fokus på obalansen mellan återhämtning och hög koncentration.

Trots att man vet att återhämtning och nedvarvning har betydelse för hälsan finns det få studier och även teoribildningen har varit begränsad (Aronsson, Svensson 1997).

## Problemformulering och syfte

Centralt för min studie är att jag utgår ifrån ett gestaltpsykoterapeutisk perspektiv. Det har haft betydelse för studiens upplägg, metod och de konkreta frågeställningar som jag har ställt. Gestaltpsykoterapin utgår ifrån att varje människa är en del av en dynamisk process mellan inre och yttre påverkan där förhållandet mellan delarna bestämmer vad man upplever och vilken riktning energin får. Denna dynamiska process mellan vila - spänning - aktivitet - avspänning och vila dominerar våra liv (Hostrup 2002). Jag är intresserad av att studera denna dynamiska process i en kontext där skolan och lärare utgör de delar som bestämmer upplevelsen.

Min studie syftar till att utifrån ett gestaltpsykoterapeutiskt perspektiv, fokusera på aktivitet – avspänning och beskriva klasslärares upplevelser av vissa aspekter i sin dagliga lärargärning och utifrån dessa berättelser belysa vad återhämtning/brist på återhämtning kan betyda för läraren.

Min övergripande fråga blir därför: **Hur uppfattar och beskriver lärare sin upplevelse av aktivitet och återhämtning och hur det påverkar dem i den vardag de verkar i?**

Jag har valt att utifrån det komplexa sammanhang som lärare verkar inom undersöka och lyfta fram lärarnas egna erfarenheter och upplevelser av

- *hur* aktivitet kan se ut
- *hur* återhämtning kan se ut
- *vad* som hindrar respektive möjliggör återhämtning
- *hur* det påverkar den enskilde läraren i den vardag som dessa lärare verkar i

Min förhoppning är att genom att lyfta fram ett lärarperspektiv dels öka medvetenheten hos lärarna själva kring problematiken och dels öka kunskapen om hur lärare upplever sin arbetssituation för att kunna bidra till utvecklingen av hälsosamma arbetsplatser för lärare.

## Uppsatsens uppläggning

Den första delen av uppsatsen består av en beskrivning av det gestaltpsykoterapeutiska perspektivet. Därefter övergår jag till att redogöra för begreppet återhämtning som sedan följs av avsnittet Tidigare studier om lärare.

I den andra delen presenterar jag den metod jag har använt och även de överväganden jag har gjort inför valet av metod. Vidare presenterar jag genomförandet av den faktiska undersökningen och reflektioner kring denna. Slutligen beskriver jag undersökningsgruppen och avslutar med en analys av det insamlade materialet.

Den tredje och avslutande delen består av en diskussion kring upptäckter och resultat och avslutande synpunkter.



# TEORETISKA PERSPEKTIV OCH BEGREPP

I det här avsnittet inleder jag med att presentera de teorier och begrepp inom gestaltpsykoterapi som jag anser relevanta för studien. Därefter kommer en redogörelse över begreppet återhämtning och sammanfattningsvis ett gestaltpsykoterapeutiskt perspektiv på återhämtning.

## Gestaltpsykoterapeutisk teoribakgrund

Gestaltpsykoterapin vilar på tre grundpelare: existentialismen som är dess livsfilosofi, gestaltpsykologin som är dess psykologiska teori och fenomenologin som är den metod som används<sup>1</sup>.

Jag har i min uppsats valt att studera fältet lärares aktivitet och återhämtning och kommer därför att ha fokus på den dynamiska process som äger rum inom individen och mellan individen och omgivningen, den s k gestaltningsprocessen.

### *Människans självreglering*

Människan är en självreglerande organism där allt liv styrs av en medfödd önskan att få behov och omvärld att passa ihop i syfte att skapa jämvikt, växt och mognad. För att överleva måste organismen tillgodose sina behov. Dessa behov kan vara såväl fysiska som psykiska. Behovet uppstår genom att det blir en obalans i organismen. Blir det ett underskott försöker organismen hitta sätt att kompensera detta och om det finns ett överskott försöker den göra sig av med detta. Om organismen utsätts för konstant obalans genom att individen av någon anledning hindras i att tillfredsställa sina behov, blir det en belastning som kan gå ut över självregleringsprocessen. Precis som de fysiologiska behoven ger sig till känna ger sig även de psykologiska behoven till känna. Den psykologiska processen kan inte hållas isär från den fysiologiska och var och en av dem innehåller element av den andra. Denna dynamiska process är en helhet som inte kan förklaras, men som fenomenologiskt kan undersökas och beskrivas (Perls 1977, Hostrup 2002).

Om vi ska kunna tillgodose våra behov måste vi tillföras näring utifrån, vilket gör att vi måste upprätthålla kontakt med omvärlden<sup>2</sup>. Människan måste kunna tyda signaler som

---

<sup>1</sup> Dessa tre grundpelare utvecklas i Hanne Hostrups bok (2002) *Gestaltterapi en introduktion till grundbegreppen*.

<sup>2</sup> Existensfilosoferna menar att "jag är helt ensam, självständigt existerande, oberoende av omvärlden, min död är endast min och ingen i hela världen kan förhindra den. Samtidigt som jag är beroende av omvärlden... motsättningen mellan min avskildhet och mitt *beroende* är

kommer både inifrån och utifrån för att vi ska kunna anpassa oss till omgivningen eller kunna få omgivningen att anpassa sig till oss. Den process som sker då vi tyder signaler och intryck kallas gestaltningsprocessen, d v s *hur vi organiserar intrycken*. Gestaltpsykologerna<sup>3</sup> som ägnade sig åt att undersöka *hur* människan organiserade sina intryck, kom fram till att processen följde vissa lagbundna principer, gestaltningsprinciper (Hostrup 2002). Gestaltpsykoterapins grundare Fritz Perls tog intryck av vissa av gestaltpsykologins principer så som figur/grund, avslut, fullständig figur och behovet av att uppfatta meningsfulla helheter (Clarksson 1999).

### ***Fältteorin***

Centralt för det gestaltterapeutiska perspektivet är att individen aldrig kan förstås isolerat från sin omgivning. I fältteorin, som har sitt ursprung hos gestaltpsykologen Kurt Lewin, talar man om att ett fält är en helhet där allt påverkar allt annat i fältet. Psykolog och gestaltterapeut Hanne Hostrup (2002) uttrycker det som att ett fält är en persons förmåga att organisera + omgivningen sett i ett tidsperspektiv. I fältteorin är våra upplevelser och handlingar en funktion av en oavbruten dialog mellan människorna (deras behov, erfarenheter och möjligheter i världen) och världen. Den betonar alla de krafter som tillsammans formar en enhetlig helhet och dess olika delar. Människor och händelser finns till genom att vara delar i ett fält och mening åstadkoms av de inbördes förhållandena i fältet.

### ***Energicykeln***

För att åskådliggöra den process (gestaltningsprocessen) som handlar om att fullborda en upplevelse mellan individen och omgivningen (fältet), såväl intra- som interpersonellt, använder gestaltterapi en modell; energicykeln. Denna modell har utvecklats under årens lopp (E, M Polster 1974, Zinker 1978, Perls, Hefferline, Goodman 1980, Clarksson 1999). Modellen visar hur ett naturligt hälsosamt flöde inom individen och mellan individen och omgivningen, som gynnar personlig växt och mognad ser ut.

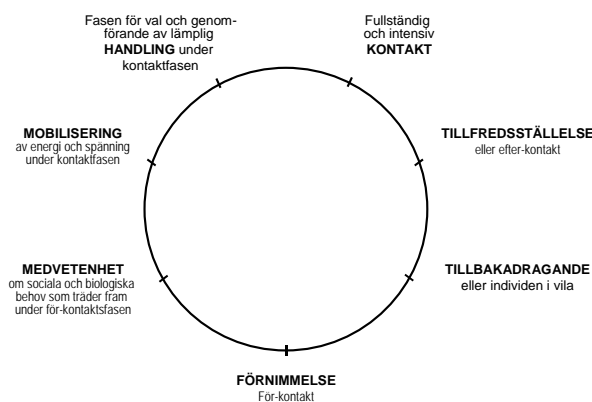
Energicykeln (fig 1) visar hur en gestalt formar sig; en figur från bakgrunden träder fram utifrån ett behov, individen mobiliserar energi, väljer lämplig handling för att tillfredställa

---

ett olösligt dilemma. Detta dilemma väcker oundvikligen *ångest*. Denna ångest är livets följeslagare och måste uthärdas, så länge man lever" (Hostrup 2002:44).

<sup>3</sup>Gestaltpsykologin uppstod omkring 1912 och förgrunds gestalterna var K Goldstein, W Köhler, K Koffka, W Wertheimer, E Rubin, C von Ehrenfels och K Lewin.

behovet, ett autentiskt möte där ett ömsesidigt behov blir tillfredställt och figuren drar sig tillbaka till bakgrunden. Gestalten är fullbordad.



Figur 1 (Clarksson 1999:33)

## ***Kontakt - tillbakadragande***

Det är genom kontakt som människor växer och utvecklar sin identitet. Inom gestaltpsykoterapi står begreppet kontakt för upplevelsen av interaktionen som sker vid gränsen mellan det som är jag och det som inte är jag, där både känslor och sinnen finns med. Perls beskriver det så här:

Jag-gränsen kallas åtskillnad mellan självet och det andra... Själv betyder ingenting annat än det ting som bestäms av det andra... Någoting måste ske för att man ska nå utanför gränsen och det är det vi kallar kontakt. Vi vidrör, vi får kontakt, vi vidgar vår gräns.... (Perls 1977:21-27).

Gestalt har influerats av religionsfilosofen Martin Bubers dialogfilosofi i sin syn på kontakt.

Jag blir till i förhållande till Duet i det att jag blir till som Jag säger Jag - Du. Allt verkligt liv är möte (Buber 1994:18).

Martin Buber menar att mänskligt liv består av polariteterna avskildhet och relation.

... människan som individ framträder genom att avgränsa sig från andra individer. Människan som person framträder genom att träda i relation till andra personer... Avgränsningens syfte är att lära känna och begagna... Relationens syfte är dess eget väsen (Buber 1994:84).

Sjelva livet innebär ett pendlande mellan polariteterna relation och avskildhet. Genom att träda i relation till andra personer, menar Buber tar jag del i en verklighet. Det betyder att ta del i en tillvaro som inte bara finns i den ena personen och inte bara utanför honom utan det som uppstår emellan (Buber 1994, 2000).

Kontakt förutsätter alltså ett dialogiskt förhållande till världen. Detta förhållande är inte helt oproblemiskt eftersom flödet kan hindras/blockeras eller stödjas/främjas av olika kontaktfunktioner. Man skulle kunna säga att det finns olika kvalitéer av kontakt.

Precis som ljus förutsätter mörker förutsätter kontakt också ett tillbakadragande. Vid tillbakadragande sjunker energinivån och det finns möjlighet till vila, vilket ger förutsättningar att på nytt gå in i dialog med omvärlden.

## **Awareness**

När människan går in i kontakt (dialog) med omvärlden behöver hon kunna organisera sina intryck för att kunna tillfredställa sina behov. Våra goda erfarenheter i livet grundas på att tydliga figurer (behov) träder fram efter varandra i medvetandet och blir till avslutade gestalter (tillgodosedda behovet). Denna process kallas awareness-processen. Awareness står för en slags ”vakenhet”.

Människan är ’vaken’ för *vad* och *hur* hon upplever och för *att* hon upplever.... organismen befinner sig i ett tillstånd av ofokuserad ’vakenhet’ som gör individen i stånd till att ’ställa in skärpan’ på ett fenomen eller fenomenkomplex, när så är nödvändigt för överlevnaden (Hostup 2002:109).

När awareness-processen fungerar samlar den in information och upplysningar om inre och yttre förhållanden, vilka sedan organiseras i figur-grund och därmed ingår i en helhetsupplevelse. Det som är mest relevant eller meningsfullt, för varje enskild person, träder fram och blir figur. För att åskådliggöra de upplysningar som samlas in om inre och yttre förhållanden talar man i gestalt om tre awareness-zoner (eller kontakt-zoner).

1 Innerzonen fångar upp intryck innanför huden som t ex smärta, spänningstillstånd, kyla, värme och obehag.

2 Ytterzonen fångar upp intryck utanför huden från omvärlden via sinnesintryck som hörsel, känsel, syn, smak och lukt.

3 Mellanzonen fångar upp mental information; tankar, tolkningar, fantasier, minnen, drömmar och värderingar.

## ***Kontaktfunktioner***

Vanligtvis brukar man tala om sju olika kontaktfunktioner; konfluens, egotism, projektion, retroflektion, deflektion, introjektion och desensibilisering (Clarksson 1999).

Från att tidigare ha sett dessa funktioner som enbart hinder för kontakt har man inom gestaltpsykoterapi mer övergått till att se dessa "hinder" som "dimensions or functions of the contact process" (Wheeler 1998:119) där individens "vakenhet" (awareness) har betydelse för hur jag hanterar dessa funktioner i kontakten med mig själv och/eller omgivningen, om de hindrar eller främjar kontakt.

Jag ger här en översikt över de olika kontaktfunktionerna och hur de kan hindra eller främja kontakt.

### *Konfluens*

Personen har en oförmåga att skilja på de interpersonella gränserna. Andras känslor och önskningar överväldigar en och man svarar an på dem som om de var ens egna behov. Andra människor blir nödvändiga för ens egen känsla av identitet. Man har brister i sitt eget självstöd.

Personen har förmåga att känna samhörighet och närhet.

### *Egotism*

Personen har stark självkontroll och självreflektion vilket hindrar spontanitet och verklig kontakt. Man blir oförmögen att ge och ta emot. Är extremt självisk.

Personen har självrespekt, står för sina val och har förmåga till självreflektion.

### *Projektion*

Personen har svårt att acceptera en aspekt eller kvalité hos sig själv som inte är förenlig med självbilden och lägger den istället på andra. Det sker en mental sammanblandning mellan själv – icke själv.

Personen kan känna in andras känslor och behov.

### *Retroflektion*

Personen har behov av att reagera men håller tillbaka sina impulser. Energiflödet avbryts och energin vänds inåt. Det kan leda till bl a psykosomatiska besvär, depression och

självförakt. Man bär på många oavslutade gestalter eftersom impulser inte resulterat i handling.

Personen kan härbärgera och avvakta ”rätt” tillfälle.

### *Deflektion*

Personen undviker att erkänna behov från sig själv eller från omgivningen genom att ignorera sig själv eller omgivningen, t ex genom att vända sig bort, prata oavbrutet eller skratta i stället för att ta saker på allvar. Man undviker att bli berörd och medveten på en mental nivå (mellanzonen).

Personen kan skjuta upp känsloupplevelser till ett ”bättre” tillfälle

### *Introjektion*

Personen tar åsikter och inställningar från omgivningen som om de vore sanningar utan att ifrågasätta dem och utan att känna efter om de stämmer för henne själv. Man läser av omgivningen för att ta reda på hur man ”borde” göra.

Personen är villig att lära sig nödvändiga kunskaper av andra.

### *Desensibilisering*

Liknar processen vid deflektion men vid desensibilisering undviker personen intryck på ett djupare plan (innerzonen).

Personen kan skjuta upp kroppsliga behov till ett senare tillfälle.

(Bragée 2001, Joyce, Sills 2001)

## ***Självstöd***

För att kunna identifiera i vilket tillstånd man befinner sig måste man veta vem man är. Vet vi inte det är det svårt att veta vad vi behöver och hur vi ska agera för att det ska gynna oss. I gestaltterapi talar man om självstöd som den funktion som ser till att vi kan handla och ta ansvar på ett sätt som gynnar vår självreglering. Självstöd kan bara etableras i relation och över tid.

Självstöd är det sätt på vilket människan stödjer sig själv i kontakten med omvärlden och det fungerar endast i fältet organism – omvärld (Hostrup 2002:122).

Självstöd är en slags omsorg om sig själv som innebär att man tar ansvar för att inte utsätta sig för mer än man kan hantera eller tåla och att man inte heller avstår från det man

behöver för att klara sig. Självtödet är en funktion av självet som uppstår i nuet när vi står inför en situation som kräver stöd. Det handlar om att kunna identifiera när jag som person klarar mig själv och när jag som person inte klarar mig själv utan behöver hjälp av andra. Alla människor hamnar i situationer då vi inte klarar av att stödja oss själva på grund av att vi är rädda eller inte har förmåga, erfarenhet eller möjligheter som är relevanta. När vi då erkänner att vi inte klarar oss själva utan söker stöd från omgivningen är det också självstöd. En viktig aspekt är att självstöd inte ska förväxlas med självtillräcklighet d v s att kunna "klara allt själv" (Hostrup 2002).

Människor med brist på självstöd och egna gränser känner sig ofta sårbara, fragmentariska och oförmögna till självstöd, t ex människor under kronisk stress. Dessa människor kan inte göra några större förändringar i sitt liv förrän de har ett mer stabilt självstöd (Joyce och Sills 2001).

## Återhämtning

Jag har valt att använda begreppet återhämtning i min problemformulering. Jag kommer här att lyfta fram olika teorier kring återhämtning.

Begreppet återhämtning är ofta kopplat till stress, utbrändhet eller utmattning (Travers, Cooper 1996, Theorell 2000, Krauklis, Schenström 2001). Inom vetenskapen finns en medicinsk och en psykologisk modell för att förklara stress. Min tanke här är att lyfta fram båda eftersom min utgångspunkt är att se på människan utifrån en helhetssyn där de fysiska och psykiska aspekterna är delar av ett större sammanhang. Precis som stress uppstår i samspelet mellan individ och omgivning är också återhämtningen kopplad till samspelet mellan individ och omgivning.

Normalt sett reagerar organismen biologiskt när den utsätts för olika stressfaktorer genom att försöka bibehålla balansen (homeostasen), d v s upprätthålla en konstant inre miljö gentemot en växlande yttre miljö.

Hjärnstammen är den sambandscentral som samordnar det som händer i kroppen så att alla organ samverkar till hela organismens bästa. Utan den skulle tarmar, hjärta, blodkärl, tarmar och immunsystem fungera oberoende av varandra utan att kompromissa för helhetens behov. För att reglera och styra denna process använder hjärnstammen hormoner och nerver. Dessa system är inte avsedda att utsättas för långvarig hög fysisk, mental eller

känslomässig belastning utan behöver möjlighet att återhämta sig. Långvarig belastning utan återhämtning är en fara för hälsan (Theorell 2000).

Medicinsk forskning visar att långvarig stress kan ge tre olika rubbningar i balansen mellan vila och aktivitet (Theorell 2000).

- Störd balans mellan anabolism (de återuppbyggande och reparerande verksamheterna i kroppen) och energimobilisering. När situationen kräver intensiv aktivitet prioriteras energimobilisering medan de återuppbyggande processerna hämmas. Riskerna för skador och sjukdomar ökar.
- Störningar i regleringen av anspänning respektive avslappning. Kroppens normala växlingar mellan anspänning – avslappning sätts ur funktion. T ex kan en person med förhöjt blodtryck få det både under dagen (då anspänningen är hög) och under natten (då vi behöver avspänning).
- Förändringar i det centrala nervsystemet vilket bl a kan få till följd att minnesfunktionen blir störd.

En viktig del av återhämtningen är sömnen. Då sker den aktivitet som svarar för anabolismen och som också är viktig för fortplantningen.

Medicinskt handlar återhämtning om att kroppen behöver kunna återgå till sin ursprungliga funktion. Under långvarig stress är detta inte möjligt. Flera av kroppens funktioner kommer då ur balans, kroppen slits och dess försvar mot påfrestningar undermineras.

Förutom den medicinska modellen finns en psykologisk modell där man fäster vikt vid samspelet mellan individen och omgivningen. Särskilt viktigt blir då det man brukar kalla coping-förmåga, individens förmåga och strategi att klara stress, oro och ångest (Orth-Gomér 2000).

Allostatisk belastnings- och stressteori är ett försök till teoribildning inom området. Med allostatisk menas ”maintaining stability (or homeostatis) through change” (McEwens, Seeman 1999). Om kroppen efter en snabb aktivering av sitt ”alarmsystem” inte kommer ner i sin ursprungliga nivå ackumuleras påfrestningarna på kroppen och det påverkar den totala förslitningen av det biologiska systemet. Man antar flera slag av allostatisk belastning som kan ge ohälsosamma konsekvenser (Aronsson, Svensson 1997):



- Långvarig ansträngning
- Bristande nedvarvning
- Inadekvata responser som svar på omgivningens krav
- Oro, ångest och kognitiv förberedelse inför en krävande eller hotfull situation

Vidare har man kunnat se att nedvarvnings- och återhämtningstider är relaterade till egenskaper i situationen.

I en studie som Kinnunen gjorde 1998 i Finland om arbetsbelastning för lärare och hur den ser ut över ett skolar kunde hon bl a se att det finns inter- och intraindividella skillnader i nedvarvnings- och återhämtningstider. Samma individ kunde ha olika återhämtningstid vid olika tidpunkter (Aronsson, Svensson 1997).

En annan studie som lyfter fram nedvarvningens och återhämtningens betydelse för huruvida stressen får skadliga konsekvenser (Aronsson, Svensson 1997) visar att 20 % av de tillfrågade lärarna var ”trötta och oroliga”, vilket i rapporten står för otillräcklig nedvarvning och återhämtning. De hade större sjukfrånvaro, sjuknärvaro och ohälsosymtom än övriga grupper i studien.

## Sammanfattning

Som jag ser det förenar det gestaltpsykoterapeutiska perspektivet den medicinska och psykologiska modellen. Inom gestaltpsykoterapin ser man individen som en självreglerande organism där allt liv styrs av en medfödd önskan att få behov och omvärld att passa ihop i syfte att skapa jämvikt, växt och mognad. Den medicinska förklaringsmodellen menar, i överensstämmelse med den gestaltpsykoterapeutiska, att organismen reagerar biologiskt när den utsätts för olika stressfaktorer för att bibehålla balansen (homeostasen), d v s upprätthålla en konstant inre miljö gentemot en växlande yttre miljö. Om organismen utsätts för konstant obalans genom att individen av någon anledning hindras i att tillfredsställa sina behov, blir det en belastning som kan gå ut över självregleringsprocessen.

Den psykologiska förklaringsmodellen som utgår ifrån individens coping-förmåga, d v s individens förmåga och strategi att klara t ex stress och oro, är jämförbar med de kontaktfunktioner som gestaltpsykoterapin utgår ifrån och där samspelet mellan individ och omgivningen är central.

I min studie har jag valt att utgå ifrån den gestaltpsykoterapeutiska teorin eftersom den, med sin holistiska syn på människan, tar hänsyn till både psykologiska och medicinska aspekter. I ett gestaltperspektiv innebär återhämtning den del i gestaltningsprocessen<sup>4</sup> då individen drar sig tillbaka, energinivån sjunker och individen vilar.

I min studie kommer jag att, utifrån en fenomenologisk ansats undersöka hur denna process av vila – spänning – aktivitet – avspänning- vila upplevs och vilken betydelse den har för lärarna.

---

<sup>4</sup> se energicykeln sid 7

# TIDIGARE STUDIER OM LÄRARE

Lärare är en av de mest undersökta yrkesgrupperna och det finns tusentals forskningsrapporter utifrån olika forskningsmetoder och infallsvinklar. Jag har läst en mängd litteratur i ämnet men har valt att bygga min teoriöversikt på i huvudsak fem böcker/avhandlingar. Jag har valt dessa eftersom de tar upp fältet lärares aktivitet och återhämtning, dels utifrån en helhetssyn och dels utifrån ett lärarperspektiv.

Andy Hargreaves bok *Läraren i det postmoderna samhället* (1998), som utifrån aktuell kanadensisk forskning beskriver hur läraryrket har förändrats och vilka nya utmaningar som lärarna kan komma att ställas inför i framtiden.

Gerhard Arfwedson bok *Nyare forskning om lärare, presentation, och kritisk analys av huvudlinjerna i den engelskspråkiga lärarforskningen* (2001), som presenterar fyra typer av lärarforskning; effektivitetsforskning, socialitetsforskning, socialisationsforskning och forskning kring lärarkulturer.

Eva Ganneruds avhandling *Genusperspektiv på lärargärning: Om kvinnliga klasslärares liv och arbete* (1999), som belyser vad skolans genusregim och samhällets genusordning innebär för den kvinnliga läraren och synen på klasslärare och deras arbete.

Ulla-Karin Nordängers avhandling *Lärares raster: Innehåll i mellanrummen* (2002) som har till syfte att grunda och generera en teori kring fältet lärare som har rast.

Per Lindqvist avhandling *Lärares förtroendearbetstid* (2002), som syftar till att generera en teori kring lärares arbete.

Centralt för det gestaltpsykoterapeutiska perspektivet är att individen aldrig kan förstås isolerat från sin omgivning. Individen ingår som en del av en större helhet – fältet. Det finns flera komponenter i fältet som har betydelse för *hur* individen upplever och handlar i relation till sin omgivning och vilken riktning energin får. I min litteraturstudie är det tre aspekter som träder fram som betydelsefulla för min problemformulering:

- Relationer
- Självbild
- Tid och rum

I gestaltpsykoterapin har relationen och hur den upplevs en central betydelse. Det är i dialog med omvärlden som människor växer och utvecklar sin identitet. Bilden av hur individen upplever sig själv, har betydelse för hur individen relaterar till omgivningen samtidigt som den också skapas i relationen. Tid och rum visar på hur ett fält är strukturerat och är den dimension vi betraktar oss själva i.

Dessa tre komponenter, kan som vi snart kommer att se, vävas in i varandra och är egentligen omöjliga att skilja åt. De ingår i ett fält, en helhet där allt påverkar och påverkas av varandra.

På grund av tids- och utrymmesbrist har jag valt att välja bort en rad aspekter, som ingår i fältet, bl a lärarnas sociala bakgrund, de olika skolornas kultur och elevsammansättning.

## Relationer

Man skulle kunna säga att relationerna mellan lärarna har ändrat karaktär, från att tidigare mer ha utgått ifrån ett inifrån perspektiv, d v s sett till de samarbetsformer som uppstår spontant, frivilligt och är utvecklingsorienterade, har införandet av den arbetsplatsförlagda tiden medfört samarbetsformer som i hög grad är knutna till tid och rum, är förutbestämda och ofta är administrativa påbud. Hargreaves (1998) kallar dessa samarbetsformer ”påtvingad kollegialitet”. Paradoxen blir att lärarna har en mängd relationer men ändå upplever sig ensamma vilket också stöds i Nordängers avhandling (2002).

Interaktionens karaktär har på något sätt förändrats. Även under vad som kunde vara pauser eller mellanrum fortsätter läraren numer att agera i någon slags offentlig, abstrakt roll för dem hon eller han kommunicerar och samspelar med. Lärarna upplever plötsligt att de inte längre ’känner’ varandra, att de känner sig som utbytbara brickor i ett spel, att kontakterna är för många men framför allt de är för ’opersonliga’. Interaktionerna har förlorat sin ton av känslsamhet och relationerna som byggs är inte av ett personligt eller förtroligt slag. Man samarbetar mer men känner varandra mindre (Nordänger 2002:148).

Vad händer när det blir en förskjutning från informella relationer mellan kollegor till mer formella? Det finns en risk i att den offentliga sfären separeras från de personliga känslornas privata sfär. Undersökningar har gjorts som bl a visar att samarbete och ömsesidigt stöd utgör centrala värden i lärarkulturen. Man fann att lärarna både respekterar och värdesätter att privatliv och yrkesliv ömsesidigt påverkar varandra (Hargreaves 1998).

I en australiensisk undersökning, som Watson m fl gjorde 1991 ( Arfwedson 2001), undersökte man lärarnas ”anpassning” till arbetet och arbetsplatsen samt deras ”tillfredsställelse” med arbetet. Det visade sig att den viktigaste faktorn var relationer till kollegor. De nya lärarna hade behov av bekräftelse från kollegor när det gällde värdet av sin egen undervisning, förmåga att se elevernas framsteg/utveckling i arbetet och känslan av egen framgång/utveckling i arbetet. Man drog slutsatsen att det är det lokala och personliga som har störst betydelse för arbetstillfredsställelsen och anpassningen till yrket.

Att vara lärare innebär ett uppdrag som har både pedagogiska och socio-emotionella mål. Hur hanterar läraren den tvetydighet eller dubbelhet det kan innebära att dels vara en abstrakt samhällsvarelse i rollen som lärare och dels en konkret kännande person i kontakten med eleverna?

Ganneruds studie (1999) visar bl a att lärarna upplever de pedagogiskt-didaktiska och socio-emotionella dimensionerna som nära sammankopplade och beroende av varandra. Den socio-emotionella dimensionen upplevs ta mest kraft, energi, ork och engagemang medan den pedagogiskt-didaktiska dimensionen tar mer tid. Vidare menar Gannerud att det i den allmänna debatten om lärares arbetsuppgifter ofta finns uttalanden där:

... lärararbetets socio-emotionella uppgifter beskrivs som om de ligger vid sidan av vad man förväntar sig att en lärare skall och bör göra, och som underordnade de didaktiskt-pedagogiska aspekterna. Det kan ses som beskrivning av vad som värderas i lärarens arbete. Ett sådant synsätt vad gäller det ’kvinnligt’ kodade socio-emotionella arbetet kan ses som ett uttryck för skolans genusregim, och också för ett utifrånperspektiv (Gannerud 1999:157).

Dessa symboliska föreställningar om vad ”kvinnligt” och ”manligt” är konstrueras som ”ömsesidigt och uteslutande i kontrast till varandra” och är ”djupt rotade i vårt kulturarv och reproduceras bland annat via språkliga uttryck, sagor och myter” (Gannerud 1999:9).

Även Arfwedson (2001), lyfter fram de pedagogiska och sociala dimensionerna i sin forskningsöversikt och tar upp en studie som Lampert har gjort. Lampert menar att läraren har ett dubbelt ansvar, dels mot eleverna och dels mot samhället/skolmyndigheterna vilket också formar deras praktiska kunskap. Han ger bl a exemplet med Johnny som inte kan läsa och att det då är nödvändigt att kombinera kunskapen om läsinlärning med kunskapen om Johnny. För läraren handlar det om att kunna kombinera mål som gäller mänsklig och social utveckling med utbildningsinstitutionens inlärnings- och kunskapsmål.

## Tid och rum

Många lärare upplever en förtätad arbetssituation där tiden känns otillräcklig och där många aktiviteter ska ske samtidigt (Hargreaves 1998, Lindqvist 2002). Enligt SCB: s arbetsmiljöundersökningar (2000) ligger lärarna högst bland alla yrken när det gäller kravet på koncentration och uppmärksamhet. Det finns undersökningar som visar att en lärare interagerade med någon elev i snitt fyra gånger per minut (Arfwedson 2001).

Lärarna upplever att den arbetsplatsförlagda tiden används till påtvingat samarbete som inte alltid känns meningsfullt. Det är för många personer att samarbete med och det är svårt att hitta tider som passar alla (Lindqvist 2002, Nordängers 2002).

Lärarna har en ständig mental beredskap d v s ”känslor av att under en stor del av dagen oavsiktligt vara i beredskap och tänka eller handla i riktning mot arbete” (Lindqvist 2002:87). Denna förtätning och ”mentala beredskap” under arbetsdagen skapar ett tillstånd av mental trötthet efter arbetsdagens slut som får konsekvenser för lärarnas förtroendearbetstid och fritid. Per Lindqvists avhandling *Lärares förtroendearbetstid* (2002) visar att lärararbete är svårt att avgränsa.

Såväl tankar som handlingar knutna till arbetet kan dyka upp var som helst och när som helst. Arbetet är något man bär med sig oavsett om man t ex är på släktkalas eller om klockan är tre på natten (Lindqvist 2002:55).

Hargreaves (1998) menar att tiden är central i lärararbetet, men att det finns viktiga skillnader i tidsperspektiven hos administrationen och hos lärarna, vilket kan skapa problem.

Administrationen uppfattar tiden som monokron, d v s ett linjärt synsätt där man koncentrerar sig på att göra en sak i taget, där man har kontroll över tidsplanen och där själva planen och genomförandet har högst prioritet. Grundskollärarnas värld, menar Hargreaves är djupt polykron. En lärare måste kunna hantera många saker samtidigt. Arbetet består av många interpersonella relationer av intensiv och skiftande karaktär. Det kräver en större lyhördhet för kontexten och de behov som uppstår i stunden.

I Ganneruds studie (1999) visade det sig att den största delen av lärarnas arbetsinsats är strukturerad både då det gäller tid och plats, vilket medför att den del av arbetsdagen som läraren själv kan påverka är begränsad.

En annan del av yrkeskulturen som forskare har ägnat sig åt är klassrumskulturen. Skolan och klassrummet som arbetsplats har specifika egenskaper. Utifrån ett fältteoretiskt perspektiv kan man säga att klassrum utmärks av ett nätverk av interagerande processer. Skolforskaren Walter Doyle menar att det finns flera faktorer som är specifika för dessa nätverk t ex multidimensionalitet, samtidighet, brådskanie, oförutsägbarhet, offentlighet och klassrummets historia (Arfwedson 2001).

Arfwedson (2001) konstaterar att klassrummets befolkning - eleverna, är den grupp som lärarna måste förhålla sig till och alltså formas av och utifrån det perspektivet är det eleverna som är den starkast ”formande faktorn” för lärarkulturen.

En annan rumslig aspekt på läraryrket är det upplevda rummet, de främre och bakre regionernas sfärer. Nordänger (2002) lyfter i sin avhandling fram lärarnas sociala interaktioner utifrån Goffmans teorier om bakre och främre regioner. Nordänger ser lärarna som ett team där lärarrollen är en socialroll och där läraren går ut och agerar framför en publik. Den plats där läraren agerar kallar Nordänger för den främre regionen. Där förstärks sidor och uttryck som hör ihop med lärarrollen, medan andra sidor som kan skada intrycket döljs. Istället kommer dessa sidor fram i den ”bakre regionen”.

Nordänger (2002:156) lyfter fram tre tänkbara skäl till att de bakre regionernas förtroliga sfär tenderar att minska i dagens skola.

1 Otydlighet i vad som utgör framträdandet kopplat till vagt definierat yrkesinnehåll, vilket kan medföra att lärarna aldrig vågar riskera att kliva av scenen.

2 Ett upplevt krav hos lärarna att ständigt visa sig på den offentliga scenen för att betrakta sig själva eller bli betraktade som ambitiösa lärare.

3 Lärarna är inte säkra på vem eller vilka som utgör publiken och i vilka situationer.

Dessa osäkerhetsfaktorer menar Nordänger skulle kunna utgöra en ständig beredskap att interagera i en offentlig sfär, även under rasterna.

Med dagens kriterier för individuell lönesättning upplever lärarna i Nordängers avhandling (2002:122) att det inte räcker att vara duktig i klassrummet/undervisningssituationen. En majoritet svarade att bedömningen av lärarnas kvalitet hämtas från ”informella sammanhang”. Det ”skapar en bild av hur man är som lärare” genom olika källor och ingen svarade att klassrummet/undervisningssituationen låg till grund för bedömningen. Problemet är, menar Nordänger, att t ex rasterna som tidigare varit informella sammanhang

nu blivit offentliga. Konsekvensen av det blir att det är arbetet utanför klassrummet som lönesätts, eftersom det framträder enklast, vilket medför att den som t ex sitter ner och fikar uppfattas som mindre ambitiös än den som aldrig sitter ner.

## Självbild

Självbilden, d v s den bild man har av sig själv, skapas i relation till andra och påverkar också hur man relaterar till omgivningen. Som lärare är man bärare av en yrkesroll, och uppfattas som abstrakt samhällsindivid, samtidigt som man i det dagliga arbetet, i relationer till elever och kollegor är en konkret kännande människa. Sociologen Asplund (2002:173-174) menar att om man överger sin konkreta person (d v s en person som responderar och ger uttryck för känslor och svarar an på ett konkret sätt i mötet med andra) och bara uppfattar sig själv som innehavare av en roll kan det leda till ”inte bara utbränning utan utbränning plus skuldkänslor”.

En annan som tar upp lärarnas skuldkänslor är Hargreaves (1998) som ser lärarnas ”förpliktelse att ge omsorg” som en av läraryrkets ”skuldfällor”. Han menar att dessa skuldkänslor bestäms av en ”väv av begränsningar och förväntningar” som yrket innehåller. Det kan t ex handla om att det finns yttre villkor som begränsar och förhindrar läraren att ge den omsorg eller socio-emotionella dimension som hon anser vara rätt.

En annan källa till skuldkänslor, som Hargreaves (1998:164) menar att särskilt kvinnliga lärare kan hamna i, med den dubbla arbetsbördan från hem och arbete, är en jakt på fullkomlighet både privat och yrkesmässigt. ”Om de bedöms vara personligt och yrkesmässigt otillräckliga, är det ju bara att ”satsa hårdare”. Hargreaves kallar det för ”den perfekta fasaden” och menar att den hänger nära ihop med den intensifiering och det ökade resultat ansvar som lärare fått under senare år.

Hargreaves menar att dessa skuldkänslor är ett stort problem för många lärare och påpekar att vi samtidigt ska komma ihåg att:

...lärarnas skuldkänslor skapas på en samhällelig nivå, kommer till uttryck på en emotionell nivå och får konsekvenser på en praktisk nivå (Hargreaves1998:170).

Nordängers studie (2002) visar att flertalet lärare upplever att det inte går att klara av jobbet om man inte är ständigt tillgänglig under rasten. Det handlar om en interaktionsberedskap i förhållande till elever såväl som kollegor.



Den konstanta stressen uppkommer när nya uppgifter introduceras utifrån och man inte riktigt har klart för sig vad det är man förväntas göra för att vara den gode läraren (Nordängers 2002:169).

Hardgreaves framhåller risken med att det inte finns allmänt accepterade kriterier för vad som är tillräckligt när det gäller den socio-emotionella dimensionen och att det kan ”urarta till en ändlös process som bara handlar om att ge”. Han menar att det gör att många löper risk att bli utbrända (Hardgreaves 1998:161). I Nordängers studie visade det sig genom att:

Lärarna som varit verksamma i många år uppfattar alltså att den moraliska stressen initieras utifrån på olika sätt och blir efterhand till en del av ens egen vilja att vara den duktiga läraren.

Förväntningarna och kraven internaliseras i lärarens person och gör att lärarna känner skuld om de inte tar sig tid att t ex samtala med en elev på rasten, för att lärare anser att tillgänglighet ingår i bilden av den goda läraren mer generellt (Nordängers 2002:103).

Ytterligare en källa till skuld känslor är arbetets oavslutade karaktär (Hardgreaves 1998, Lindqvist 2002, Nordängers 2002) . Arbetet som lärare innebär engagemang och aktivitet och arbetsuppgifterna innehåller moment som det kan vara svårt att frigöra sig ifrån efter arbetet.

Lindqvist (2002) menar att känslan av att ständigt befinna sig i mental beredskap har ett samband med lärarnas otillfredsställelse över den egna arbetsinsatsen. Även om alla lärare han intervjuade sa att de hade mental beredskap visade det sig att de uppfattade den olika. Dels på ett positivt sätt där tankarna hade karaktären av ”färdkamrat” och dels som ”fotboja”, där tankarna var ett problem som man helst ville göra sig av med. De tankar som uppfattades som ”fotboja” hade en malande karaktär, handlade om olösliga och opåverkbara problem eller dilemman samt rörde sig ofta kring upplevelsen av utebliven men förväntad respons. När tankarna upplevdes som ”färdkamrat” var de mer handlingsinriktade (t ex att hitta på metoder, material och innehåll till undervisningen) och upplevdes stimulerande. Enligt Lindqvist (2002) verkar det finnas en koppling mellan stress och mental beredskap.

Som vi har kunnat se i litteraturstudien verkar lärarna inom ett komplext fält med många relationer och jag kommer nu att övergå till den empiriska delen av studien.

# METOD

Det empiriska materialet i den här studien består av det material jag har samlat in under sex intervjuer.

Avsnittet inleds med en metoddiskussion där jag diskuterar valet av metod och de överväganden jag gjort. Därefter följer urval och etiska aspekter.

Slutligen beskrivs hur den faktiska undersökningen gick till, reflektioner kring processen, hur materialet har analyserats och till sist en diskussion kring undersökningens validitet och reliabilitet.

## Metoddiskussion

Vilken typ av metod man väljer beror på vad man vill undersöka, vilka frågeställningar man har och vilken typ av kunskap man vill nå.

Jag har i min uppsats valt att utifrån det komplexa sammanhang lärare verkar inom fokusera på aktivitet och återhämtning genom att lyfta fram lärarnas egna erfarenheter och upplevelser av

- *hur* aktivitet kan se ut
- *hur* återhämtning kan se ut
- *vad* som hindrar respektive möjliggör återhämtning
- *hur* det påverkar den enskilde läraren i den vardag som dessa lärare verkar i

I kvalitativ forskning studeras människors konstruktion av verkligheten, hur de upplever världen. I min studie har jag valt att låta lärarna själva beskriva hur de upplever sin arbetssituation, brist på eller möjlighet till återhämtning och hur det påverkar dem. Jag är däremot inte intresserad av att undersöka hur fenomenet återhämtning fördelar sig i en population, händelse eller situation. I sådana fall hade jag använt mig av en kvantitativ metod.

... det är genom en kvalitativ analys som kunskap nås om företets interna relationer, d v s kunskapen om vad som karakteriserar en speciell egenskap och vilka kvalitéer denna egenskap uppvisar (Starrin & Svensson 2003:29).

Min studie har ett explorativt och deskriptivt syfte där jag vill göra det möjligt att beskriva, se och upptäcka aspekter, som har samband med lärares möjligheter eller brist på möjligheter till återhämtning. Jag har inte för avsikt att pröva en hypotes.

En *explorativ* intervju är öppen och föga strukturerad. Intervjuaren introducerar i detta fall en fråga, ett område som ska kartläggas eller ett sammansatt problem som ska blottläggas ... (Kvale 2001:94).

Svagheten med en deskriptiv undersökning är att jag begränsar mig till att undersöka ett fåtal lärare utifrån ett begränsat antal aspekter, vilket medför att generaliseringar inte är möjliga, men då min avsikt inte är att göra generaliseringar ser jag inte det som ett problem.

För att beskriva den livsvärld och den relation som läraren har till sin livsvärld har jag valt en fenomenologisk ansats. Den fenomenologiska ansatsen handlar om att fånga upplevelsen av ett fenomen och målet är att sedan beskriva upplevelsen så som det visar sig för informanten. Att förhålla sig fenomenologiskt innebär att förhålla sig öppen inför det som visar sig i mötet med informanterna. För att det ska vara möjligt behöver jag som intervjuare, bli medveten om mina egna förutfattade meningar så att de inte blandas ihop med det fenomen jag ska undersöka.

Jag är medveten om att min egen erfarenhet som lärare kan innebära både fördelar och nackdelar i mötet med informanterna. Jag tror t ex att det kan skapa trygghet då det kan upplevas som att vi är på en mer jämbördig nivå, även om så inte är fallet fullt ut, eftersom jag är den som leder intervjun. Samtidigt är jag medveten om att informanterna kan ha helt andra upplevelser och erfarenheter än jag och att jag måste vara öppen för att ta in det.

För att samla data om *hur* lärarna upplever sin livsvärld använder jag en datainsamlingsmetod, som synliggör informantens intersubjektiva livsvärld, den kvalitativa ostrukturerade forskningsintervjun. Syftet med intervjun är att få så nyanserade beskrivningar som möjligt av olika kvalitativa aspekter inom informantens livsvärld; hur informanten upplever den, känner och handlar. Det är det specifika för just den informanten som efterfrågas, inte allmänna åsikter. Som intervjuare försöker jag ha ett öppet, nyfiket förhållningssätt till det informanten säger och inte säger, samtidigt som jag är ”förutsättningsmedveten”, d v s kritiskt medveten om mina egna förutsättningar (Kvale 2001:37).

Den kvalitativa forskningsintervjun har inga fastlagda strukturerade frågor utan har fokus på vissa teman i informantens livsvärld. De teman som står i fokus för min studie är tid och

rum, relationer och självbild satta i relation till aktivitet och återhämtning (bilaga 1). Det jag söker kunskap om är innehållet i upplevelsen av dessa teman.

Intervjuaren leder den intervjuade till vissa teman, men inte bestämda uppfattningar om dessa teman (Kvale 2001:37).

Som gestaltterapeut har jag min utgångspunkt i ett relationistiskt perspektiv som bl a bygger på filosofen Bubbers dialogfilosofi där jag ser intervjun som en relation mellan två personer, den samskapande relationen, som är kunskapsgenererande i sig själv.

I postmodernt tänkande betonas att kunskapen är relationell och strukturell, att den är invävd i ett nätverk. Kunskapen finns varken inom en person eller i världen utanför personen utan existerar i relationen mellan personen och världen (Kvale 2001:45).

Jag är medveten om att intervjusituationen präglas av en intellektuell och känslomässig mellanmänsklig dynamik, där jag kan bidra genom att vara närvarande i nuet och vara villig att höra den andra personens upplevelser utan fördomanden.

## ***Urval***

För att nå tänkbara informanter kontaktade jag tre skolor och bokade tid för ett informationsmöte. Jag informerade om syftet med uppsatsen, konfidentialiteten och att jag ville komma i kontakt med lärare som ställde sig positiva till att bli intervjuade. Jag delade även ut ett informationsblad (bilaga 2). Tre lärare var positiva till att intervjuas. De andra tre fann jag via personliga kontakter. Även de fick ta del av informationsbladet innan de bestämde sig.

Sex personer intervjuades och urvalet har skett utifrån följande kriterier:

Intervjupersonen skulle:

- vara kvinna och utbildad låg- mellanstadielärare alternativt 1-7 lärare, eftersom majoriteten av lärarna i år 1-6 är kvinnor och eftersom jag inte hade för avsikt att göra en jämförelse mellan män och kvinnor.
- vara verksam som klasslärare år 1-6, eftersom de lärarna oftast arbetar i en gemensam organisationsform där de har ansvar för en och samma elevgrupp under större delen av dagen.
- vara positiv till att dela med sig av sina tankar och upplevelser, eftersom jag var intresserad av deras upplevelse var det viktigt att de gärna ville berätta om dem.

- inte tidigare ha varit kollega till mig, eftersom jag ville öka möjligheten för informanterna att tala fritt om sin arbetsplats.

### ***Etiska aspekter***

Alla informanter fick, innan de tog ställning till om de ville bli intervjuade, skriftlig information om undersökningens generella syfte, konfidentialitet, hur lång tid intervjun skulle ta, att jag skulle spela in intervjun på audioband och att de skulle få läsa och godkänna de transkriberade intervjuerna innan analysen. Vid intervjun informerade jag att namn eller annan data, som skulle kunna röja identiteten inte skulle redovisas i utskriften. Informanterna har läst utskrifterna och godkänt dem.

För att ytterligare säkerställa konfidentialiteten valde jag informanter från två olika kommuner.

Vid intervjuerna upplevde jag informanterna öppna och positiva till att berätta. Vid ett par av intervjuerna erbjöd jag professionell hjälp, om behov skulle uppstå efter intervjun. Detta erbjudande gick sedan ut skriftligt till samtliga informanter (bilaga 3), då jag är medveten om att de ämnen som intervjun berör bl a kan påverka förändringar i självuppfattningen.

I mötet med informanterna var jag medveten om den skillnad som finns mellan den terapeutiska intervjun som ”syftar till en förändring i patientens personlighet” och forskningsintervjun som syftar till att genom frågor ”nä kunskap om undersökningspersonens värld” (Kvale 2001:26-27).

Vid själva intervjusituationen upplevde jag inte några tveksamheter kring min roll som intervjuare, däremot blev det till en början svårt för mig att hålla isär mina olika roller när jag skulle påbörja analysen. Jag tog mitt motstånd på allvar och bearbetade det som var nödvändigt.

Informanterna erbjöds via brev (bilaga 3) att läsa igenom analysen och komma med synpunkter.

### ***Genomförande***

Datainsamlingen gjordes vid ett tillfälle med var och en och spelades in på audioband. De första fem intervjuerna skedde under april-juni och den sista i början på september. Fyra intervjuer ägde rum på den skola lärarna arbetade, en i den lokal jag vanligtvis bedriver terapi i och en hemma hos informanten.

Jag är medveten om att det i intervjusituationen råder en bestämd maktsymmetri eftersom jag som intervjuare definierar situationen, introducerar samtalsämnena och styr förloppet genom ytterligare frågor (Kvale 2001). Jag är också medveten om att andra faktorer såsom tid och rum kan påverka maktsymmetrin. Min upplevelse är att intervjuerna som skedde på informanternas arbetsplatser var mer jämbördiga än de andra två.

Jag använde mig av en ostrukturerad intervju som var uppbyggd kring tre teman - relationer, självbild, tid och rum - som jag i teoriavsnittet *Tidigare studier om lärare* kommit fram till. Intervjun bandades och tog ca 90 minuter.

För att uppleva själva samspelssituationen under en intervju och för att testa tänkbara teman inledde jag med att göra en pilotintervju med en lärarkollega till mig.

Frågeställningar som blev tydliga för mig efter pilotintervjun var; hur hanterar jag behovet av att få ”prata av sig” hos informanten? Hur hanterar jag mina olika roller - intervjuare, gestaltpsykoterapeut och lärare - i mötet med informanten?

Jag har själv jobbat som lärare i över tjugo år, vilket jag i mötet med informanterna upplevde som en tillgång. Flera informanter sa att om jag inte hade varit lärare hade de inte ställt upp på intervjun. Oftast handlade det om en rädsla för att inte bli förstådd. Vilken roll spelade det att jag också berättade att jag är gestaltterapeut? Jag upplever att det inte hade någon direkt betydelse för intervjuerna. Några hade sedan tidigare mött en gestaltterapeut som handledare, några frågade mig vad gestaltterapi är medan andra inte ägnade det någon uppmärksamhet alls.

Min upplevelse av mötet med informanterna är att de gärna berättade om sin arbetssituation utifrån mina teman. Jag kan nu i efterhand se att det vid flera av intervjuerna var viktigt att jag kom utifrån, att jag inte var en del av den arbetsplats där den intervjuade vistades dagligen. Det gav, som jag ser det, informanten möjlighet att vara friare i sina uttalanden.

Efter varje intervju hade jag för avsikt att skriva ner mina egna intryck, men det visade sig vara svårt. Jag kände mig tom och kraftlös. Vad var det som hände med mig efter mötet med informanterna?

Jag kände igen mig i många av informanternas berättelser om hög arbetsbelastning och bristen på återhämtning och märkte att jag blev konfluent med materialet. När jag hade transkriberat intervjuerna valde jag därför att lägga dem helt åt sidan i tre månader. Under

tiden bearbetade jag de tankar och känslor som väcktes. Etnologerna Ehn och Klein (1999:10) menar att studera andra är ”i viss mening detsamma som att studera sig själv. Samtidigt som man undersöker andras liv, begrundar man mer eller mindre systematiskt sin egen existens”. När jag ånyo tog mig an materialet kände jag stor lust inför arbetet. Jag var nu medveten om vad som var mitt eget, vilket gjorde att jag kunde återgå till det empiriska materialet och analysprocessen kunde ta sin början.

### ***Analys av intervjumaterialet***

Syftet med min analys är att beskriva och tolka de teman som förekommer i lärarnas livsvärld när det gäller upplevelse av aktivitet och möjlighet eller brist på möjlighet att återhämta sig och hur det påverkar läraren.

De bandade intervjuerna transkriberades av mig efter varje intervju. Intervjun har återgivits så ordagrant som möjligt, men med några undantag. Namn på skolor och kollegor har ersatts med t ex ”den här skolan”, ”den skolan jag jobbade på tidigare”, ”min/mina kollegor”. Jag har även ändrat ordföljden någon gång för att göra texten mer lättförståelig. Vid betoningar har jag kursiverat texten. Jag har inte markerat icke verbala uttryck på grund av tidsbrist. Jag inser att jag i och med det har förlorat en dimension i utskriftena.

Efter min transkribering fick lärarna läsa igenom den och komma med synpunkter. En av lärarna skrev ett tillägg på frågan vad hon upplevde som negativt med lärararbetet.

Med inspiration av Giorgi och Colaizzi (Moustakas 1994, Kvale 2001) har jag utformat min egen analysmodell där jag inte har använt någon standardmetod utan växlat mellan olika tekniker.

Den vanligaste formen av intervjuanalys är förmodligen en användning av ad hoc av olika angreppssätt och tekniker för skapande av mening (Kvale 2001:184).

Jag började med att läsa igenom intervjuerna för att fånga upp teman och mönster i varje enskild intervju som jag kunde relatera till min huvudfråga. Dessa uttalanden markerade jag och sorterade sedan utifrån likheter. Tre kategorier blev synliga; arbetssituation, återhämtning och självbild. I syfte att göra den stora mängden material hanterbar gjorde jag meningskoncentreringar av uttalandena. Genom att ställa frågor, t ex vad säger detta uttalande mig om möjligheten till återhämtning eller vad säger mig detta uttalande om uppmärksamhet och koncentration, kunde jag urskilja olika teman. Dessa teman gick ibland in under flera kategorier, vilket också märks i analysen. För att skapa läsbarhet har jag dock

valt att under varje kategori framhålla några explicita teman. Från menings-koncentreringen har jag i skrivprocessen sedan gått tillbaka till de ursprungliga uttalandena och ibland också till hela intervjun och sedan tillbaka till menings-koncentreringen. På så sätt har en ”ständig växling mellan delar och helhet” skett enligt den hermeneutiska cirkeln (Kvale 2001:51).

De kategorier och teman som växte fram under processen:

<b>Kategori</b>	<b>Teman</b>
Arbetsituation	tid och rum, arbetsbelastning och relationer
Återhämtning - möjligheter och hinder	inre och yttre rum, strukturer
Synen på sig själv i relation till arbetet	privat, personligt och professionellt

Informanterna har fått möjlighet att läsa igenom analysen och komma med synpunkter.

### ***Validitet och reliabilitetsfrågor***

Validitet visar om man undersöker det man avser att undersöka och om undersökningen ger värdefull kunskap. Reliabilitet visar om den kunskap man kommer fram till har tagits fram på tillförlitligt sätt. Att kontrollera validitet och reliabilitet är något som sker under hela forskningsprocessen och som jag har försökt göra synlig i den skriftliga redovisningen av processen.

Flera av informanterna sa att det var betydelsefullt att jag var lärare för att de överhuvudtaget skulle vilja ställa upp på intervjun och att jag kom ”utifrån” för att de då kunde tala friare. Jag uppfattade det som att informanterna kände sig trygga i mötet med mig och att det de sa var tillförlitligt.

I och med att informanterna har godkänt transkriberingen och fått komma med synpunkter på analysen har materialets tillförlitlighet och trovärdighet ökat.

Jag har även låtit två av mina kurskamrater, som också skriver mastersuppsatser läsa igenom uppsatsen och komma med synpunkter.



# RESULTAT

## Beskrivning av undersökningsgruppen

De sex lärare jag har intervjuat är alla etniska svenskar. Två arbetar i områden med hög andel barn med invandrarbakgrund, en arbetar i Stockholms innerstad och tre i områden med mer blandad bebyggelse. Eftersom lärarnas arbete påverkas av det närsamhälle de verkar i kan elevsammansättningen ha betydelse för hur de upplever sin arbetssituation. Jag har dock valt att inte ta med elevsammansättningen i min analys på grund av tidsbrist. Förhållandet att det bara är etniska svenskar som jag har intervjuat skulle ha kunnat påverka min studie t ex genom att de kulturella krockar som de etniskt svenska lärarna upplever i kontakten med invandrareleverna och deras familjer skulle ha upplevts annorlunda om läraren hade haft samma etniska tillhörighet som eleverna.

Undersökningsgruppen består av sex lärare som är verksamma i årskurs 1-6 i den kommunala skolan i två olika storstadskommuner. De är mellan 29 och 62 år och har arbetat från 4,5 till 40 år i yrket. En av informanternas organisation av arbetssituationen skiljer sig från de övriga fem. Till skillnad från de andra fem lärarna undervisar hon inte i samma grupp hela dagen utan har istället huvudansvar för två ämnen i tre grupper och är mentor för 20 elever. Under analysfasen visade det sig att informanten skiljde sig från de övriga i några avseenden.

Antal år i yrket efter utbildning	Utbildning	Arbetar som
7 år	1-7 lärare	Klasslärare 1-3
4,5 år	1-7 lärare	Klasslärare 4-6
31 år	Lågstadielärare	Klasslärare 1-3
40 år	Folkskollärare	Klasslärare 4-6
3 år	4-9 lärare	Mentor 4-6 so, sv
18 år	Mellanstadielärare	Klasslärare 4-6

Av de sex lärarna har fyra, av egen erfarenhet, upplevt en arbetssituation med brist på återhämtning, som haft tydliga konsekvenser för deras hälsa. Två av dess lärare har varit sjukskrivna för utbrändhet under ett par år. En är fortfarande sjukskriven 50%.

I analys materialet har jag valt att numrera lärarna från 1, 2, 3,4, 5 och 6.

## Analys av intervjumaterialet

Analysen består av tre delar med underliggande teman

1. **Hur lärarna beskriver och upplever sin arbetssituation;** tid och rum, arbetsbelastning och relationer
2. **Återhämtning – möjligheter och hinder;** inre och yttre rum och informell och formell struktur
3. **Lärarnas syn på sig själva i relation till arbetet;** privat, personlig, professionell

### *Hur lärarna beskriver och upplever sin arbetssituationen*

#### Tid och rum

Tiden är en central dimension i lärarnas arbete. Lärarna upplever att den begränsar dem i förhållande till vad de vill uppnå i sitt arbete.

...jag borde ha mer tid med varje barn. (2)

Många barn med särskilda behov i stora klasser gör att man inte hinner ge varje elev så mycket tid och uppmärksamhet som den behöver. (1)

...jag har inte så mycket tid till planering av mina lektioner som jag skulle vilja. Det tycker jag är jobbigt. (6)

Den tid som lärarna arbetar övertid ”för att hinna med allting”, får de flesta lärarna inte kompensation för. Det är svårt att ta ut kompensationstid, eftersom man sällan får ta in vikarier och följden blir att man istället belastar sina kollegor, vilket skapar skuld känslor.

Flera av lärarna beskriver hur de tidigare har arbetat upp till 60 timmar i veckan med tydliga konsekvenser som följd. De beskriver sömnsvårigheter, hög puls vid vila, ont i kroppen, minnesförlust och viktminskning. En lärare berättar att hon kände sig ”...energisk, stressad och aldrig färdig”.

Lärararbetet är i hög grad en oavslutad aktivitet. Det finns alltid mer omsorg att ge eleverna och fler uppgifter att planera och efterarbete. En av lärarna jämför lärararbetet med då hon arbetade i butik, när butiken var stängd kunde hon inte göra så mycket mer, som lärare däremot, kan hon ”maila hela natten” till sina arbetskamrater eller ”jobba hur mycket som helst”.

Även om lärarna arbetar övertid så räcker inte tiden till för att utföra arbetsuppgifterna och det bidrar till att de känner sig stressade, slitna och till att de sällan känner sig helt ”klara”, eftersom de upplever att det alltid finns mer som behöver göras. De upplever att mycket av tiden går åt till annat än det som de ser som sin huvuduppgift; att planera, genomföra och efterarbete lektionerna. Det kan handla om att städa, tömma pappersinsamlingen, bära post, kopiera, hänga upp gardiner, täcka upp personalbrist, hantera konflikter, administrativa uppgifter och att handleda obehöriga arbetskamrater.

Ett annat tema förutom tidsaspekten, när det gäller arbetsituationen, är de rumsliga aspekterna. Vilka möjligheter har lärarna till en avskild arbetsplats där de kan utföra sina administrativa uppgifter?

Av de intervjuade lärarna är det bara en som har ett arbetsrum, som hon känner sig nöjd med. De är fyra stycken som delar på rummet och hon upplever att det ger både ”samband och närhet”. De andra lärarna är antingen hänvisade till sitt eget klassrum eller ett arbetsrum som de delar med 7-25 andra. De beskriver arbetsrummet som en plats där det alltid är folk i rörelse som ”ränner ut och in” och där upp till 25 personer ska dela på en dator och en telefon.

De som har klassrummet som sin arbetsplats beskriver hur de aldrig får vara helt ifred, att arbetet blir ineffektivt och att de ofta blir avbrutna. Det är barn som knacker på och det är ljud hela tiden som tränger sig på och det är ett stressmoment i sig.

... det nästan hela tiden är barn i huset och det tycker jag rätt ofta är ett stressmoment. ... Jag tycker inte att jag är så effektiv. Det är tröttande ... (3)

Utöver lektionerna har lärarna en mängd möten. Dagen inleds ofta med ett morgonmöte där all planering kan behöva omprioriteras t ex på grund av att någon är sjuk och att man får lösa det med hjälp av befintlig personal.

Kvart i åtta har vi morgonmöte då vi löser alla akuta problem, om det är någon som är sjuk, om någon ska hit eller dit, om det ska vara någon mobbing grupp eller något i den stilen. Där kan det

ju redan då inträffa att hela den planering man har gjort får man omprioritera, eller göra om över huvud taget. (4)

Efter att eleverna har gått hem finns schemalagda möten inlagda. Dessa möten upplevs mer eller mindre meningsfulla beroende på innehåll och konstellation. Det upplevs som ”ett väldigt ryckande och slitande”.

## Arbetsbelastning

Att vara lärare beskrivs som ”intensivt”, ”stressigt” och ”hektiskt”. Det innebär hög koncentration och uppmärksamhet. En av lärarna liknar det vid att ”vara i sändning” hela dagen. Dels handlar det om intensiteten under lektionerna tillsammans med eleverna då det gäller att kunna ha ”många bollar i luften samtidigt” och dels om bristen på möjlighet att ta paus under dagen.

Lärarna upplever arbetssituationen som ”mycket stressigt”, att ”dagen är fullspäckade från första till sista stund” och att ”man är alltid i centrum”. Lärarna beskriver en arbetssituation som påminner om att uppträda på en scen i en föreställning som pågår utan pauser eller avbrott.

Ganska stressig, eller mycket stressig... man är i sändning precis hela dagen, att folk drar i en, sliter i en och det är frågor hela timmarna från alla elever som vill fråga saker. Sen på rasten när man sätter sig ner är det lärare som ska fråga saker, eller så ringer telefonen eller så ska man ut och vara rastvakt. (6)

Dagen är fullspäckad från första till sista stund. Och är det någon ledig stund så är det alltid någonting som man får syn på, eller hoppsan det där skulle jag ha gjort, eller så kommer det någon och knackar på och har gjort sig illa. Det är väldigt intensivt och man är alltid i centrum. (2)

Flera upplever ”krav från rektor, kommunen, föräldrar och elever på att man ska utföra uppgifter inom en viss tid vilket ger ökad stress”. När de inre behoven inte överensstämmer med de yttre kraven och förväntningarna som ställs från omgivningen känner lärarna sig stressade. De blir ”irriterade över småsaker”, är ”trötta”, känner sig ”ineffektiva” och upplever att de ”inte räcker till”.

Lärarna är måna om att visa att de gör ett bra jobb. De har en hög ambitionsnivå och höga ideal, men sammanhanget de verkar inom är diffust avgränsat och det saknas kriterier för vad det innebär att lyckas i sitt arbete. På frågan hur de vet att de har gjort ett fullgott jobb svarar lärarna att

...det vet man inte. (6)

...det ser man inte förrän de vuxit upp. (1)

...när jag får bra respons från elever och föräldrar. (3)

Jag kan ju veta det för mig själv, men det är ju ingen annan som vet det ... det är ju klart att det kan vara småsaker som barnen säger till en. (4)

Flera lärare upplever den bullriga miljön som stressande. En lärare berättar att hon får svårt att fokusera ljud när hon känner sig stressad. Hon får svårt att prioritera sina hörselintryck i förgrund – bakgrund, vilket hindrar henne från att skapa meningsfulla sinnesintryck.

När jag blir stressad orkar jag inte fokusera ljudet ... Då blir jag den där sura och trista fröken och det mår jag inte bra av själv och det märks ju på klassen att de blir stingsligare och hemma blir jag också sur och butter och lätt irriterad ... jag har kollat min hörsel och den är jättebra. (2)

En av lärarna skiljer sig organisatoriskt i förhållande till de andra. Inom arbetslaget har de ökat sin undervisningstid för att de ska kunna vara fler än en lärare under lektionerna och informanten upplever att det har givit henne minskad arbetsbelastning, eftersom det blir ett delat ansvar.

Jag har inte huvudansvaret för annat än so och svenska, även om jag kan finnas med, vilket gör att jag kan lära känna alla barnen bättre plus att jag inte jobbar ensam utan i ett team och det tycker jag är arbetsbesparande... (5)

Beror arbetsbelastningen på hur länge man har arbetat i yrket och hur man fördelar ansvaret för undervisningen och elevgruppen? De som har jobbat länge i yrket talar om vikten av att få arbeta med det man är bra på och att en del i det kan vara att undervisa färre timmar i elevgrupp och istället vara mentor för nyblivna lärare den tiden.

## Relationer

Lärarnas vardag innehåller många relationer. Relationen till eleverna upplevs som både ”rörig och rörlig”, många olika barn med olika behov som ska mötas.

Lärarna beskriver arbetet med eleverna som ”roligt” och ”stimulerande” samtidigt som de upplever att de inte hinner se och bemöta varje elev utifrån vars och ens behov. Det är stora klasser och en individanpassad undervisning, som kräver mer av förberedelser och uppföljningar än tidigare.

Flera lärare upplever att det sociala uppdraget har ökat och att det är det allra tyngsta i lärarbetet. Många barn mår dåligt och tankar om barn som far illa är svåra att släppa när

arbetsdagen är slut. Lärarnas ideal och höga ambition kring hur de ”borde” vara ställs mot den verklighet och omgivning de verkar inom och skapar känslor av otillräcklighet.

Det är klart att de här stora barngrupperna är ett stressmoment, att känna att jag inte hinner med.

(3)

Man känner att man inte räcker till. (1)

Det här med stress i skolan blir tydligt på det sättet att man måste ha fruktansvärt många bollar i luften samtidigt och man har ansvar för ett levande material. Har man då höga ambitioner så känner man att man inte hinner med en klass på 25 elever. Man hinner inte se alla barn. (4)

Just när jag tänker på elever, om hur de har det och så, då är det oftast problembaserat, något negativt runt de här barnen och det påverkar mig på ett negativt sätt. Då blir jag stressad och känner att jag inte hinner med. Jag borde göra mer eller jag borde anpassa mer. (2)

Tiden med eleverna beskrivs som när man lär sig köra bil och sitter på ”helspänn” med foten på kopplingen hela tiden. Att vara ”på helspänn”, berättar en av lärarna, gör att ”humöret blir sämre” och att hon känner sig ”helt slut i huvudet och i kroppen – som en disktrasa”. Anspänningsgraden, menar lärarna, hänger bl a samman med vilken relation man har till eleverna och om man är ensam ansvarig för klassen.

Lärarna upplever ansvaret för eleverna som både stort och tungt och där varje elev är en utmaning. I arbetet med att eleverna ska uppnå kunskapsmål och socio-emotionella mål känner sig de flesta lärarna ensamma.

Nu har man helt ansvar för en klass själv och i princip ingen resurs alls. Det är någon enstaka elev som går iväg och får lite extra hjälp. *Det* kan jag känna är en *oerhörd* tung bit, att man alltid är själv.

(6)

Arbetet med eleverna handlar om att bygga upp förtroende menar flera lärare. För att göra det krävs tid och möjlighet att vara mer personlig, vilket inte alltid är möjligt.

Jag vill vara lite mer personlig än vad tiden räcker till ... Om inte jag har tid att prata med varje barn någon gång i veckan så tror jag inte att det blir så bra varken för mig eller för barnen. (2)

Hur upplevs relationer till andra på arbetsplatsen? Lärarna upplever att de har stöd från kollegor. De lärare som har varit sjukskrivna en längre tid lyfter fram kollegorna som ett stort stöd i processen att komma tillbaka till arbetet - betydelsen av att bli sedd. Stödet från kollegor handlar ofta om att kunna vara personlig i sin roll och känna att man kan ta upp och prata om saker.

Det är jättevärdefull tid där man kan ge ”ris och ros”, man går laget runt och berättar vad som är bra och vad som är dåligt. Det kan ju vara vad som helst och det känns jätteskönt att man kan dela med sig. Vad som helst kan man spotta ur sig eller berömma varandra, så det känns skönt. (2)

Flera berättar att de har haft handledning under olika perioder. Handledningen upplevdes positivt och som en möjlighet till eftertanke och reflektion. Men det är inte alltid självklart att man får handledning även om det finns behov av det. ”...vad jag förstår så finns det inga pengar till sånt”, säger en av lärarna.

När lärarna beskriver sitt arbete är det till en början lätt att tro att det också innebär en känsla av samarbete, men det visar sig att de flesta känner sig ganska ensamma, som vi också har kunnat se i tidigare citat, när det gäller ansvaret och arbetet med eleverna.

Nu kan jag känna att det jag gör här i klassen, något som är jätteroligt och jättebra har jag ingen att delge. Eller om jag funderar; hur ska jag få till det här? På så vis är det mer ensamt än vad det har varit. (3)

Jag kan väl känna att jag som jobbar lite annorlunda än vad de andra lärarna gör, känna i det här huset att jag är ganska ensam om mina tankar om hur man kan jobba. Jag skulle kunna tänka mig att jobba lite mera tillsammans. (6)

Trots att lärarna har mer tid på arbetsplatsen än tidigare verkar det som om möjligheten till samarbete och gemensamt ansvar kring eleverna inte har ökat utan snarare minskat. En lärare, som delar klass med en annan, berättar att det inte fungerar att bestämma en tid på arbetsplatsen för att prata, istället använder de sin fritid.

Jag har ju en ständig dialog med den jag delar klass, men vi har inte någon fastlagd tid när vi sätter oss utan vi greppar varandra i språnget. Igår hade vi ett animerat samtal när vi stretchade på Friskis och Svettis. Jag kan säga att jag vill ha ett halvtimmes samtal med henne, men det fungerar inte. (4)

## Sammanfattning och kommentarer

Lärarna arbetar mer än heltid och upplever ändå att tiden inte räcker till för att slutföra arbetsuppgifterna, att det rycks och slits i dem och att för mycket tid går åt till annat än huvuduppgiften; att kunna se varje elev, både utifrån kunskapsmålen och de socio-emotionella målen. Det blir en obalans mellan vad lärarna vill uppnå och vad de faktiskt uppnår. Lärarna har höga ambitioner och höga krav på sig själva och arbetar mer och mer för att försöka nå arbetstillfredsställelse, men arbetet är diffust avgränsat och det saknas tydliga kriterier för vad som är ett fullgott lärararbete.

Trots alla möten känner sig lärarna ensamma i arbetet och ansvaret för eleverna. Den ”påtvungade kollegialiteten” skapar inte fler tillfällen för samarbete (Hargreaves 1998). Dagarna är intensiva och lärarna upplever att de inte har möjlighet att ta de pauser de skulle behöva, vilket gör att de känner sig stressade. Risken med att kompensera obalansen genom att arbeta mer och mer är att lärarna arbetar betydligt mer än vad de har fysiska och psykiska förutsättningar för, vilket kan resultera i att självregleringsprocessen sätts ur spel. Lärarna verkar inom ett fält där två olika tidsperspektiv råder; dels den monokrona tidsuppfattningen och dels den polykrona tidsuppfattningen (Hargreaves 1998). Lärarna i studien beskriver en högst polykron värld där många saker måste kunna hanteras samtidigt. I relation till eleverna känner sig lärarna ofta otillräckliga när de båda tidsuppfattningarna krockar; när att slutföra arbetsuppgifter och hålla tidsplaner går före mänskliga relationer. Min tolkning är att lärarna inte får gehör för vikten av det socio-emotionella arbetet och att det inte heller räknas som en del av lärarprofessionaliteten eftersom det är uppgifter som definieras som ”kvinnliga” och inte är kriterier som höjer yrkets status. Det kan finnas en risk med att tillämpa traditionellt ”manliga” professions kriterier (hierarkiskt uppbyggnad, tidseffektivitet och ämnesfokuserad kunskap) på läraryrket eftersom det kan leda till att det socio-emotionella arbetet blir både osynligt och inte värderat. Detta menar Gannerud (1999:185), ”är uttryck för skolans genusregim”.

Lärarna bär på en mängd oavslutade händelser, viktiga uppgifter som de upplever att de inte har kunnat slutföra på ett för dem tillfredställande sätt. Den energi som dessa oavslutade händelser genererar ”blandar sig oavbrutet i organiserandet av sinnespåverkan i nuet” och ”...stör organiserandet av sinnesintrycken här-och-nu” (Hostrup 2002:78). När prioriteringsprocessen hamnar i olag och individen under en längre tid upplever obalans, d v s av en eller annan anledning inte kan tillfredställa sina behov får det konsekvenser för självregleringsprocessen vilket kan ge symptom som stress och känsla av otillräcklighet (Hostrup 2002).

Lärarna ingår i en mängd relationer som skapar en hög energinivå, men precis som ljus förutsätter mörker förutsätter kontakt tillbakadragande. I gestaltpsykoterapi ser man på allt mänskligt liv utifrån polariteterna relation – avskildhet. Vid tillbakadragandet sjunker energinivån. Fem av de sex lärarna saknar möjlighet att dra sig tillbaka under arbetsdagen.



## ***Återhämtning - möjligheter och hinder***

### **Inre och yttre rum**

För lärarna står begreppet återhämtning för; ”att slappna av”, ”tänka på något annat”, ”ladda batterierna”, ”tid till eftertanke”, ”varva ner”, ”något man gör som är roligt”, ”att sova”, ”att få tillbaka någonting man har förlorat” och ”bara göra sånt man själv vill”. De flesta ser återhämtning som något som i första hand äger rum utanför arbetsplatsen. Samtidigt visar intervjuerna hur arbetet tränger sig på och breder ut sig även under den tid som lärarna är lediga och på så sätt minskar möjligheterna för återhämtning.

Lärarna lyfter fram vikten av att ha möjlighet att reflektera kring sitt arbete. Någon nämner att hennes jobb som mentor har givit henne utrymme för det, men menar att det borde ingå reflektions tid på den arbetsplatsförlagda tiden för alla. En annan talar om reflektionstid som en slags ”betänketid”, som det är nu blir hon stressad istället för att få ro att tänka.

Några såg själva intervjun som ett tillfälle till reflektion och talade om vikten av att reflektera med någon som inte är en del av verksamheten.

Nu när vi börjar prata om sådana här saker funderar man mer och mer. Det är det jag menar med de här samtalen med reflektion, det gör att jag kanske ändrar, inte helt och hållet kanske, men vissa ställningstaganden för vissa saker. Man börjar fundera, visst är det så. Fast jag tror att det är nyttigt och jag tror att det kan vara bra med någon som är utomstående ... (5)

Är det så att bristen på möjlighet att reflektera under den arbetsplatsförlagda tiden som bidrar till att lärarna har svårt att släppa arbetet och gå ner i varv?

Några lärare berättar att de går till och från jobbet varje dag för att få en stund för att dels starta upp dagen och dels ”få rensa ut ordentligt” vid dagens slut. En tid då de har möjlighet att vara med sig själva.

Jag går till och från skolan och det är min ’ställtid’ och eftersom jag är troende, då ber jag och siktar in mig och laddar upp inför dagen och när jag är på väg hem försöker jag rensa så att jag inte ska komma hem och ge allt det här till min man eller fortsätta älta. Jag vet någon gång har en kollega eller ett barn slagit följe med mig och då har jag nästan känt mig irriterad över att inte få min tid. (1)

Lärarna beskriver arbetsdagen som intensiv, bl a på grund av att det är svårt att ta paus under dagen. Det blir en obalans i processen vila – spänning – aktivitet – avspänning, som krävs för att kunna återhämta sig.

## Formella och informella strukturer

Lärarnas arbete är i hög grad formellt strukturerat i tid och rum vilket gör att den del av arbetstiden som de kan påverka på arbetsplatsen är begränsad. Det gäller såväl schemalagd undervisning som den arbetsförlagdatiden med inplanerade möten och rastvakter, vilket skapar en förutsägbarhet, samtidigt som det praktiska lärarbetets främsta kännetecken är oförutsägbarhet. Det gör att läraren som person i sin roll som lärare möter en formaliserad omgivning.

Är det så att de mer informella strukturerna ger utrymme för en mer mänsklig arbetsplats? En av lärarna, vilkens arbete skiljer sig organisatoriskt från de övriga lärarna, berättar hur hennes situation skiljer sig nu jämfört med tidigare. Hon arbetar i ett arbetslag där de gör fler undervisningstimmar för att kunna vara fler lärare på lektionerna. Det har gjort att de ibland kan gå ifrån under lektionstid. Även om det handlar om att utföra arbete under den tiden så har det skapat en frihet.

På något vis är det så med lärarjobbet att man får absolut inte lämna den här byggnaden och man får inte kompa och man får inte göra si eller så. Nu har vi löst det här själva och provat på och det fungerar kanon bra och sen vet jag inte hur pass okej det är från högre ort... (5)

En av lärarna som har varit sjukskriven för utbrändhet påtalar vikten av det personliga; att varva ner genom att ta sig tid att sitta ner och koppla av. Hon berättar hur hon har tagit upp det här med sina kollegor:

... att man försöker hitta den där tiden på dygnet när man bara kan få sätta sig ner och ta en kopp kaffe och koppla bort. Det är jätteviktigt. Och att man inte försöker springa som jag ser att många gör, springer som skällade råttor på sina raster och kopierar och fixar och trixar på sina raster, rusar än hit och än dit och försöker lösa allting på den här lilla fjuttiga rasten. Det har vi tagit upp och jag har sagt det att det är viktigt att man försöker ta det lite lugnt. Och försöka hitta de här varningssignalerna som man kan se så här efteråt, men som man inte såg när man var mitt i det. (6)

Vad är det som gör att lärarna ”springer som skällade råttor” på rasterna för att utföra sina uppgifter samtidigt som de upplever att de känner sig stressade och behöver fler pauser under dagen? Är det så att lärarna agerar också utanför klassrummet som om de fortfarande står på scenen och blir bedömda?

Möjligheten till avskildhet på arbetsplatsen, för att dra sig tillbaka, verkar obefintlig för de flesta. Det är människor och ljud överallt och det finns ingen plats där man kan säga ”här vill jag vara för mig själv, stör ej”.

De flesta lärarna äter tillsammans med eleverna i elevmatsalen och säger att ”i bästa fall” hinner de ta tjugominuters paus under dagen, men det är inte varje dag. En av lärarna berättar att hon numer ser till att äta i personalmatsalen åtminstone två dagar i veckan för att kunna koppla av en stund på dagen.

... eftersom jag har varit sjukskriven i nästan två år för utbrändhet, så känner jag att jag måste stressa av just de här dagarna när det är så här långa dagar. Då går jag ner med barnen i maten och står och tittar på dem en liten stund tills de har satt sig. Sedan går jag in och sätter mig i personalmatsalen för att kunna koppla bort, få lite lugn och ro, tänka på något helt annat och äta utan att känna sig stressad. Jag känner att gör jag det så känns det mycket, mycket bättre. (6)

De dagar hon har rastvakt känner hon att det blir för stressigt att sitta i personalmatsalen. Det ”spelar ingen roll”, säger hon, om hon ”ändå ska rusa iväg och titta på klockan hela tiden”.

Intervjuerna visar hur svårt det är för lärarna att varva ner och släppa arbetet när de är lediga, vilket minskar möjligheten till återhämtning.

När lärarna berättar vad de gör för att koppla av från jobbet kan det handla om olika aktiviteter t ex körsång och idrott av olika slag. Flera lärare berättar dock hur de i tron om att det är bra att man har ”ett eget liv utanför arbetet”, ägnat sig åt en massa fritidsaktiviteter och olika engagemang och fått erfara att det istället kan bidra till att det blir svårare att varva ner och att det blir för mycket aktiviteter, vilket skapar obalans mellan aktivitet och vila. En av lärarna berättar hur hon under sin första termin som lärare gick ner nio kilo på grund av brist på återhämtning.

Framåt jul, när jag hade antingen obligatorisk datakurs, kör eller träning varje kväll och inte hann hem och äta middag emellan (samtidigt som det var stökigt och fullt med konflikter hela tiden i klassen) – så märkte jag inte att jag inte *kunde* äta normalt längre. Jag hade ”stressmage” och fick i mig max fyra tuggor. (1)

När lärarna varvar ner äter de gott, träffar vänner, promenerar, arbetar i trädgården eller byter miljö. Flera beskriver hur svårt det är att koppla av från arbetet hemma och att enda sättet att helt koppla av är att åka iväg hemifrån.

Det kan också vara svårt att vara hemma, eftersom de upplever att de ”borde” eller ”måste” göra olika saker under ledigheten som hör till arbetet.

... är jag hemma så är det alltid någonting som återknyter till något jag har gjort i skolan, något papper eller kalendern ligger där och jag tänker åhh ... Nu när jag är ledig då kanske jag borde gå till biblioteket. (2)

Är jag hemma känner jag alltid att jag får en massa måsten. Jag borde göra det och det och det och då är det skolgrejor som jag skulle tycka att det är bra att få gjort innan jag börjar igen. (6)

Det är svårt för lärarna att släppa arbetet i tankarna, oftast handlar de om elever; ”ungar som inte mår bra, ”något barn som man tycker far illa”, ”hur man kan tackla ett problem”. Flera har tankar om jobbet på kvällar och nätter. De beskriver att jobbtankarna kan vara med dygnet runt, att de vaknar på nätterna eller har svårt för att somna .

Man har jobbet med sig dygnet runt. När man då kommer i en ond cirkel så sover man ju inte. Man har hela tiden tankar som; det där har jag glömt, det där skulle jag ha gjort, den ungen mår inte bra och vad ska jag göra. Hela tiden går det runt. (4)

... det är ju faktiskt så att jag ibland vaknar på nätterna. Oj, och så är det något man tänker på och så är det svårt att somna om och det är ju inte roligt. (3)

En av lärarna berättar att om det är en dag då hon har haft ett arbetslagsmöte precis innan hon går hem känns det mycket bättre eftersom hon då har kunnat ”lägga av sig lite där”. Uttalandet stödjer betydelsen av en arbetsplats som tillåter personen att relatera personligt. Ytterligare exempel på hur bristen på avslut på arbetsplatsen minskar möjligheten till återhämtning är lärarnas beskrivningar av hur de upplever återhämtning under helger, lov och semestrar.

”Fanns inte loven så skulle jag krascha”, säger en av lärarna. Lärarna beskriver hur arbetstempot trappas upp mer och mer vart efter terminen går. Detta får konsekvenser för lärarnas återhämtning. Det blir svårt att ta till vara både helger, lov och semestrar. En lärare berättar att hon efter fem veckors arbete är så uppe i varv att helgen inte räcker för att varva ner och att det gör henne ”irriterad”, ”trött” och ”sur”.

Hela fredagen går åt till att bearbeta jobbet eller ha jobb tankar. Då har hjärnan kommit upp i varv så mycket att den är invand och tänker bara på jobbet. Lördagen blir en vilodag men på söndagen börjar jag tänka på jobbet igen. Är det precis efter ett lov kan jag redan på fredag eftermiddag när jag går hem tänka på andra saker och söndagen blir mer en aktivitetsdag när jag gör egna saker. Men efter några veckor går jag upp så mycket i varv ändå, jag har jobbat upp hela kroppstempot och hjärnaktiviteten så då tar det längre tid för mig att återhämta mig och då behöver jag en vecka för att återhämta mig och sen kan jag börja på punkt noll igen. (2)

De flesta lärarna upplever att sport- och påsklov är för korta. Det höga arbetstempot gör att de är så uppe i varv att de inte hinner varva ner tillräckligt innan de ska börja jobba igen. De lärare som har arbetat längst tar en veckas extra tjänstledigt höst och vår för att orka med.

Lärarna beskriver veckorna i slutet av terminerna som otroligt intensiva. När avslutningen kommer känner de sig helt slut och har svårt för att bara släppa allting och säga; ”nu börjar min semester”. Istället tar det två veckor att varva ner innan de kan ta semester. En av lärarna, vars man också är lärare, berättar hur de sista åren då båda arbetade åkte åt var sitt håll för att få vara själva i två veckor innan de kunde umgås.

Vi har inte firat midsommar ihop sedan början på åttiotalet. Det gick inte, vi var så trötta så vi kunde inte umgås. ... Så sitter vi på var sitt ställe. Pratas vid per telefon och har väldigt trevliga samtal och sedan efter midsommar så kommer han ner till västkusten. Så allvarligt är det faktiskt. Man kan inte umgås först. ... (4)

På liknande sätt är det i slutet av semestern, redan två veckor innan terminsstart kommer tankar om arbetet och när terminen börjar är det mycket som ska ske och intensiteten upplevs som hög.

...det är så *otroligt* intensivt den första månaden. Jag sa just till min kollega i dag när vi kom till jobbet att nu skulle jag behöva en månads semester – redan när man precis har börjat. (6)

## Sammanfattning och kommentarer

Vid långvarig anspänning och bristande nedvarvning är det inte möjligt för individen att återhämta sig. Detta påstående stöds av intervjuerna. Det är framför allt bristen på efterkontakt, d v s att kunna dra sig tillbaka för att reflektera och skapa avskildhet i olika former som saknas. Dels avskildhet i betydelsen ”träda av scenen” och få möjlighet att ”rekonstruera teamet” (Nordänger 2002) och dels genom att avgränsa sig från andra som individ. Lärarna beskriver även hur intensivt det är när de kommer tillbaka efter sommaren och att för-kontakten startar redan två veckor innan semestern är slut.

Lärarna arbetar under hög anspänning och med få eller inga möjligheter till pauser under dagen. Utifrån ett gestaltiskt perspektiv störs flödet mellan individ och omgivning och lärarnas behov av avspänning och vila hindras i att tillfredställas.

Lärarnas ”mentala fotbojor” (Lindqvist 2002), menar jag är ett uttryck för lärarnas konfluens. Dessa ”fotbojor” handlar oftast om problem kring elever som de bär med sig efter arbetsdagens slut och har svårt att släppa. Lärarna har många och intensiva kontakter under hela arbetsdagen och bristen på reflektion, avskildhet och att ”prata av sig” d v s det som i energicykeln uttrycks som efterkontakt leder till att det blir svårt för lärarna att släppa arbetet och de använder både tid och rum utanför arbetsplatsen för att bearbeta och avsluta

upplevelser relaterade till arbetssituationen. Det i sin tur gör att tid för återhämtning och vila minskar.

Efterkontakt för lärarna, tolkar jag, handlar om att kunna vara i och ge uttryck för det personliga. För att det ska vara möjligt krävs en organisation som tillåter individer att relatera personligt. Jag har i *Tidigare studier om lärare*, tagit upp begreppet de ”bakre regionerna”. De ”bakre regionerna” kännetecknas av att man:

... tryggt kan vara både missbelåten, sur och retlig där. De agerande kopplar av och lägger sina sociala roller åt sidan för en stund. Det är därför viktigt att man kan känna sig säker på att publiken aldrig utan förvarning kan tränga in i de bakre regionerna, som – om detta skulle inträffa – omedelbart förvandlas till främre, med uppenbar risk för avslöjanden av olika slag. (Nordängers 2002:153)

Tillgången till ”bakre regioner” är nödvändig för att en yrkesgrupp ska kunna rekonstruera sig och sitt framträdande. För att kunna kontrollera de bakre regionerna behöver lärarna också kunna definiera de främre regionerna, d v s *när* man agerar offentligt och att det är tydligt definierat vilka som utgör publiken, d v s vilka är de som bedömer lärarnas handlingar. De ”bakre regionerna” skapas utifrån en informell struktur och dess funktion är att ge utrymme och möjlighet för lärarna att vara personliga i sin roll (Nordängers 2002).

I intervjuerna beskriver lärarna hur dessa informella sammanhang, då de ”träder av scenen” minskar och istället är det yrkesrollen som lärarna agerar utifrån hela tiden, d v s en identitet som lärare som man kan bli bedömd utifrån. Istället för att se till de personliga behoven av avkoppling springer lärarna ”som skällade råttor” på rasterna och visar sig i sin yrkesroll.

Bristen på efterkontakt kan innebära att lärarna bär på många oavslutade händelser, vilket kan medföra att energiflödet stannar upp och det finns risk för att energin vänds inåt (retroreflektion), det i sin tur kan leda till psykosomatiska besvär.

## ***Synen på sig själv i relation till arbetet***

### **Privat, personlig och professionell**

Gemensamt för de intervjuade lärarna är att de har hög ambition och höga krav på sig själva i sitt arbete. En lärare berättar att hon har haft väldigt höga krav på sig själv och att det har varit en drivkraft för att göra saker för att få beröm och en känsla av att duga, en insikt som hon kommit fram till efter att ha varit utbränd. Hon kan nu inse att det inte går

att jobba så mycket som hon gjort tidigare även om hon tycker att arbetet är roligt. ”Man måste hitta en balans”, säger hon.

Intervjuerna visar på hur svårt det är för lärarna att hitta en balans mellan privat, personligt och professionellt, något som de tre lärare som har längst arbetslivserfarenhet tycks ha gjort i något större utsträckning. Det kan handla om att kunna, ”flyta med ibland för att överleva”, vara prestigelös, ha olika ambitioner och att kunna säga nej.

...att jag inte har den där prestigen att jag till varje pris ska klara av allting. (3)

...att man måste ha olika ambitioner för barnen. Det lär en ju också vad man måste prioritera privat för att må bra. (4)

Jag har tagit på mig alldeles för mycket förut ... Jag tycker att det har känts skönt att ha lärt sig att säga nej. (6)

Lärarna med längst yrkeserfarenhet beskriver sig själva som trygga i sin yrkesroll, inser sina begränsningar och att de inte är oersättliga. Dessa lärare betonar vikten av (även om det ibland är svårt) att se sig själv, vad man orkar och att få möjlighet att jobba med det man är bra på.

Två av lärarna har varit sjukskrivna för utbrändhet i ett par år och har fått betala ett högt pris för sina insikter. De två lärarna beskriver sitt arbete som ”kul” och ”roligt” och berättar att de inte insåg i tid när de hade ”gått över gränsen” för vad de orkade.

Utbrändheten har givit lärarna ett nytt perspektiv på sig själv.

Förut har man satt alla barnen i centrum, nu försöker jag sätta mig själv först och främst. (6)

Det är en sak som jag skulle vilja förmedla till andra människor; se dig själv i tid, innan du ligger där raklång och inte orkar komma tillbaka över huvud taget. Sedan gäller det väldigt mycket att människor runt omkring på en arbetsplats att man läser varandra, att man faktiskt kan gå och säga till en kollega: du, nu går du hem. (4)

För de lärare som har färre år i yrket märks mer av ett sökande i att finna balansen mellan yrkesrollen och det personliga. En av lärarna berättar hur hon på en tidigare arbetsplats med otydlig struktur hade svårt att se sin yrkesroll, vilket gjorde att gränsen för vad som var rimligt i yrkesutövandet blev otydlig.

Min självbild som lärare på det förra jobbet var väldigt otydlig och då hette det inte att jag var lärare på samma sätt utan då var jag en pedagog som alla andra. Då kändes det mer luddigt. Jag visste inte riktigt vad jag skulle göra, men nu känner jag faktiskt att jag har en tydligare lärarroll. (2)

En lärare berättar att hon känner sig både tråkigare och mindre varm i rollen som lärare än den bild hon har av sig själv som person och att hon innan hon blev lärare inte trodde att hon kunde bli så arg som hon faktiskt blir ibland. Det känns för henne, som om hon ”gör våld på sig själv” när hon blir arg.

Jag har ju insett nu att jag privat är på ett annat sätt än jag är som lärare och att jag har en lärarroll som ... ja, det är min lärarroll och där är jag på ett annat sätt än vad jag är när jag är privat. Och det måste man nog göra som lärare för att överleva. (1)

En annan av lärarna har börjat fundera över vad hon håller på med. Skolan och arbetet upptar stor del av hennes liv och eftersom hon snart ska bli mamma kan hon se att livet får andra värderingar.

Jag måste kunna ha ett liv utanför mitt arbete. Jag är inte mitt arbete. (5)

Risken med att bara se sig själv utifrån sin roll som lärare är att man värderar sig själv utifrån egenskaper och normer kring vad som bedöms som en ”bra lärare”. En av lärarna berättar att hon skulle ha upplevt sig som ”jättemisslyckad” och tänkt ”är det mig det är fel på?” om hon hade fått en lika jobbig grupp nu som den förra.

Oftast har lärarna eleverna i tre år vilket skapar närhet och samhörighet, men det medför också att några lärare upplever att de blir oersättliga. ”...man känner sig ju oumbärlig som lärare också när man har varit med en grupp så länge”. Läraren berättar hur hon sätter eleverna i första rummet. Istället för att vara hemma när hon är sjuk väljer hon att gå till arbetet ”av omsorg om eleverna”, eftersom det skulle bli så rörigt i klassen annars.

...då hade jag kanske egentligen behövt vara hemma, men då kände jag att jag inte kunde det därför att det skulle bli totalt kaos i klassrummet. Och det är lite dumt att göra så för då riskerar man att ”gå in i väggen” till slut, men än så länge har det fungerat bra. (1)

Efter att jag hade intervjuat de sex lärarna upptäckte jag att ingen av dem hade hemmavarande barn. Jag undrar om det är en tillfällighet eller om det förhåller sig så att de som har hemmavarande barn upplevde att de inte hade tid att bli intervjuade? När jag var ute på skolorna och frågade om det var några som ville bli intervjuade var det många som uttryckte att de var intresserade, men att de inte hade tid. Var det bland de lärarna som hemmavarande barn fanns?

En av de intervjuade lärarna, som hade barn som flyttat hemifrån, tyckte att hon hade mer tid att varva ner nu jämfört med tidigare. Två av lärarna trodde inte att de skulle kunna jobba lika mycket som de gjorde nu om de blev föräldrar och de var också tveksamma till



att arbeta som klasslärare då. Ytterligare en lärare berättar att eftersom hon inte har haft några barn hemma att ta hand om, till skillnad från arbetskamraterna, har hon varit den som tagit på sig en massa extra arbetsuppgifter och stannat kvar längst på arbetsplatsen.

Att ha barn och samtidigt arbeta som lärare verkar inte vara helt lätt att förena. En av lärarna säger att om hon skaffar barn vill hon ”ge dem det bästa de kan få” och det tror hon inte är möjligt som det är nu då hon jobbar så mycket att hon har fullt upp med att ta hand om sig själv efter arbetsdagens slut.

## Sammanfattning och kommentarer

Lärarna känner en otillfredsställelse i arbetssituationen som uttrycks i upplevelse av stress, otillräcklighet och brist på avskildhet. Det är först efter många år i yrket eller när lärarna ”gått in i väggen” som de får ett annat perspektiv på sig själv och sitt arbete. Att arbeta utöver sin fysiska och psykiska förmåga leder förr eller senare till ett sammanbrott, vilket stöds av intervjuerna.

Lärarna har förmåga till konfluens d v s närhet och samhörighet med eleverna och upplever att det är viktigt att skapa bra relationer. De känner omsorg och vill se och bemöta eleverna utifrån deras behov. Det är eleverna som gör att arbetet blir roligt och det är elevernas resultat som ger lärarna upplevelsen av att lyckas. Det finns dock en risk för att elevernas behov och känslor överväldigar lärarna så att de inte ser sina egna behov; att eleverna blir nödvändiga för lärarnas egen känsla av identitet.

Det finns också många krav och förväntningar på lärare från olika håll; politiker, myndigheter, skolledning, föräldrar, elever m fl. Flera av lärarna uttrycker att de ”borde” göra eller vara på ett visst sätt. De har höga ambitioner vilket kan hänga ihop med känslan av att duga inför omgivningen.

Personer som är under stark påverkan av omgivningens krav kan känna en stark press att anpassa sig och känna sig obekväma om de går emot omgivningens krav. När omgivningens åsikter och inställningar blir en del av en själv utan att man har ifrågasatt om det verkligen stämmer för en själv, kan det påverka förmågan att ha ett hälsosamt flöde mellan individen och omgivningen. Man läser av omgivningen för att ta reda på vad man ”borde” göra.

I avsnittet om kontaktfunktioner skriver jag om ”vakenhetens” betydelse för hur individen hindrar eller främjar kontakt. Funktioner som närhet, samhörighet (konfluens) och att ta in

och lära från omgivningen (introjektion) är kontaktfunktioner som är en tillgång i lärarbetet. Men när ”vakenheten” brister och man har förlorat förståelsen för sig själv och sina egna behov och ensidigt tillfredställer omgivningens behov sätts människans medfödda önskan att skapa jämvikt mellan behov och omvärld ur funktion.

I gestaltpsykoterapeutisk teori talar man om självstöd som den funktion som ser till att man kan handla och ta ansvar på ett sätt som gynnar självregleringsprocessen. Självstöd kan t ex handla om att ta ansvar för att man är i en hälsosam omgivning. Självstöd innebär en slags omsorg om sig själv där man tar ansvar för att man inte utsätter sig för mer än man kan hantera och tåla och att man inte heller avstår från det man behöver. Det handlar om att kunna identifiera vad man behöver och hur man ska agera för att uppnå detta (Hostrup 2002).

Människor som befinner sig under kronisk stress har svårt att förändra sin situation förrän de har ett mer stabilt självstöd. I intervjuerna finner jag stöd för att lärarna i studien befinner sig i ett fält där risken för kronisk stress är stor.

# AVSLUTANDE DISKUSSION KRING UPPTÄCKTER OCH RESULTAT

## Vad är studiens resultat?

Fältet i den här studien utgörs av lärares aktivitet och återhämtning. Ur detta fält har min ambition varit att utifrån ett gestaltpsykoterapeutiskt perspektiv beskriva och belysa uppsatsens inledande fråga; **hur uppfattar och beskriver lärare sin upplevelse av aktivitet och återhämtning och hur det påverkar dem i den vardag de verkar i?**

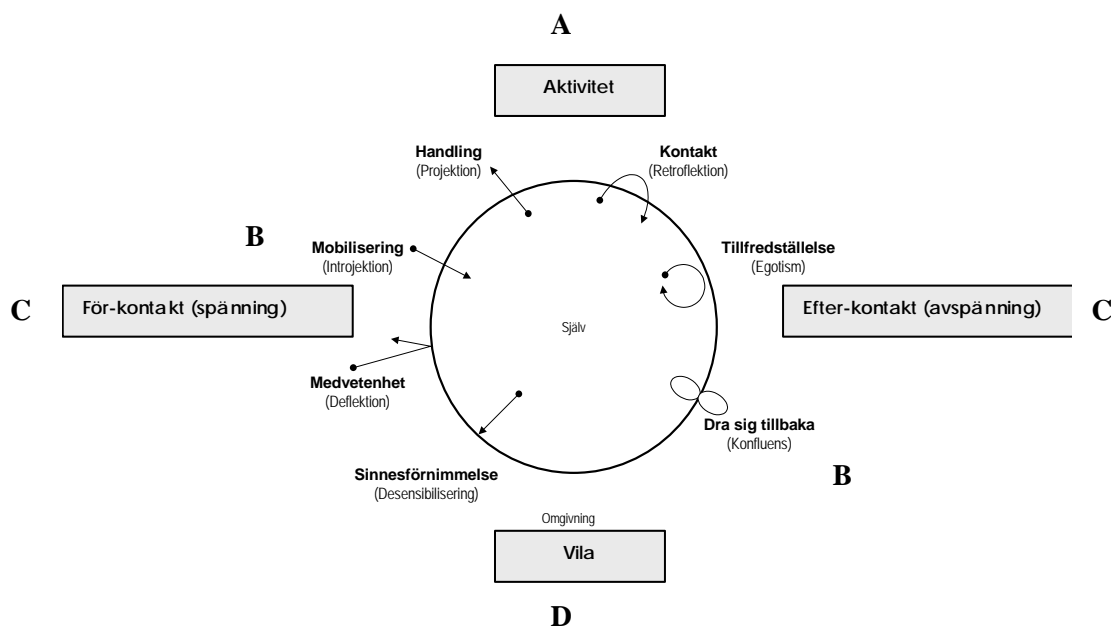
Är det möjligt att lyckas med ambitionen att utifrån empiriska data bygga teoretiska modeller när verkligheten är så komplex och mångfacetterad som lärares vardag är? Egentligen inte, men i ett försök att åstadkomma något i den riktningen har jag reducerat och valt ut en del av den verklighet som är lärarnas fält.

I studien har jag redovisat några olika sammanhang där arbetssituationen i skolan och dess konsekvenser för kvinnliga lärares möjlighet eller brist på möjlighet till återhämtning beskrivs. Arbetet bygger på intervjuer med sex kvinnliga lärare som arbetar i skolår 1-6 och det är lärarperspektivet som kommer till uttryck i berättelserna. Utifrån dessa berättelser och beskrivningar har jag med utgångspunkt i gestaltterapeutisk teori och tidigare lärarforskning diskuterat hur lärarna upplever och påverkas av arbetssituationen och vilka konsekvenser det får för lärarnas återhämtning.

Bilden av den kvinnliga lärarens arbetssituation, i min studie, visar stora likheter med tidigare lärarforskning (Hargreaves 1998, Gannerud 1999, Lindqvist 2002, Nordänger 2002). Likheterna finns i lärarnas upplevelse av den vardagliga arbetssituationen, relationer till elever och kollegor och motsägelsefullheten - arbetsglädjen de känner inför arbetet med eleverna samtidigt som arbetet beskrivs som mycket påfrestande. Studien visar också att lärarnas möjlighet eller brist på möjlighet till återhämtning hänger nära samman med arbetssituationen, vilket också stöds i tidigare forskning (Aronsson, Svensson 1997).

För att åskådliggöra studiens resultat har jag valt att utgå ifrån energicykeln när jag illustrerar lärarnas process; aktivitet - återhämtning och de hinder för återhämtning som visat sig i studien.

Min modell sätter in begreppen aktivitet och återhämtning i en kontext som är specifik för lärare och där teorier om återhämtning och teorier om lärares arbetsituation har integrerats med gestaltpsykoterapeutisk teori.



Figur 2 Figuren illustrerar processen vila – spänning – aktivitet – avspänning – vila samt hinder för återhämtning. (Efter Clarksson 1999:56)

- A.** Lärares arbetsituation innebär hög aktivitet med få eller inga tillfällen till nedvarvning och avskildhet.
- B.** De kontaktavbrott som är tydligast i studien är introjektion och konfluens.
- C.** Arbetsituationen ger bristfällig för- och efterkontakt vilket gör att för- och efterkontakt i hög utsträckning sker utanför arbetstiden.
- D.** Bristen på efterkontakt på arbetsplatsen gör att möjligheten till återhämtning och vila under helger, lov och semestrar minskar.

Vad blir innebörden av att gå direkt in och ut ur aktivitet? Utebliven för-kontakt (C fig 2) kan medföra att det blir problem i kontaktfasen då lärarna ska utföra sina aktiviteter (A). Det blir svårt att nå behovstillfredsställelse, vilket vi också kan konstatera i studien. Lärarna känner sig otillräckliga och stressade. Krav och förväntningar från omgivningen stämmer

inte med de mål som lärarna själva upplever som viktigast; arbetet med eleverna. Lärarna i studien har höga ambitioner och krav på sig själva i förhållande till sitt arbete. Det är svårt för lärarna att finna balans mellan yrkesrollen och det personliga. Buber (2000:29) lyfter fram skillnaden på *det som är* och *det som synes vara* när han säger att det ena handlar om att "leva utifrån sitt väsen, att låta sitt liv bestämmas av vad man är. Det andra består av att leva utifrån bilden, att låta sitt liv bestämmas hurudan man vill göra intryck av att vara". Är det så att lärarnas höga ambitioner skapas ur drivkraften att duga inför omgivningen och leva upp till bilden av "den duktiga läraren" - ett introjekt (B) som bidrar till risken att förlora förståelsen för sig själv och sina egna behov och ensidigt tillfredställa omgivningens behov?

Studien visar att lärarna försöker kompensera obalansen mellan inre och yttre förväntningar och krav och hantera de skuld känslor som uppstår när de upplever att de inte hinner utföra alla arbetsuppgifter, genom att arbeta ännu mer. Är det så att lärarna visar upp det Hargreaves (1998) kallar den "perfekta fasaden", d v s de jobbar mer för att visa att de "klarar av" allt och lever upp till bilden av "den duktiga läraren"?

Vilka konsekvenser kan denna intensifiering under arbetsdagen få för lärarna? I linje med tidigare studier (Hargreaves 1998), visar lärarnas berättelser att intensifieringen skapar risk för; kronisk överbelastning, att lärarna får mindre tid för avkoppling under arbetsdagen och att de inte ens får "tid över" för lunch. Denna kroniska överbelastning och bristande återhämtning kan ge ohälsosamma konsekvenser (Aronsson, Svensson 1997, McEwens, Seeman 1999, Theorell 2000).

Hur är det möjligt att under de arbetsförhållanden som lärarna beskriver i studien hantera alla olika relationer som förekommer under arbetsdagen och vilka konsekvenser får det för lärarna? Utifrån det gestaltpsykoterapeutiska perspektivet söker människan relationer för att utvecklas och växa. Men det räcker inte med att man *har* relationer utan det är av betydelse *hur kontakten upplevs i relationen*, om den blir till en upplevelse som ger växt, mognad och tillfredställelse eller inte. Studien visar att lärarna har många relationer till kollegor och elever, men att relationerna blir allt mer abstrakta och att förtroligheten minskar. I likhet med gestaltpsykoterapin menar sociologen Asplund (2002), att det är när individen har förlorat kontakten med sig själv som en konkret, kännande och engagerad person i interaktionen med omgivningen som relationerna förlorar sin funktion som en positiv och

livgivande kraft. Det är just denna förskjutning från att vara en konkret kännande individ till att inta en offentlig roll i en abstrakt socialitet som kan leda till utbrändhet.

Vi går nu vidare, i energicykeln, till avspänning och efter-kontakt (C). Problemet vid utebliven efterkontakt blir, som vi också har kunnat se i studien, att det är svårt för lärarna att dra sig ur kontakten med arbetsplatsen, vilket får konsekvenser för möjligheten till återhämtning när de är lediga. Det finns risk för att lärarna blir konfluenta (B) med arbetsplatsen och att relationen till eleverna blir avgörande för lärarnas egen identitet.

Min tolkning är att det bl a hänger ihop med att arbetet har otydliga kriterier för vad det innebär att lyckas i arbetet och att de socio-emotionella delarna inte värderas utan istället begränsar sig skolans organisation till ”manligt” definierade områden där ämne-teoretiska och didaktiska kunskaper definierar lärarprofessionalism. Möjligheterna att på arbetstid samarbeta kring och bearbeta relationerna till eleverna som en del i den professionella utvecklingen är för få och motsvarar inte de behov som lärarna har.

Vad skulle hända om arbetsplatsen gav utrymme för efterkontakt? En av lärarna säger att det går mycket lättare att släppa tankarna på jobbet då hon har kunnat ta upp hur hon tänker och känner tillsammans med kollegor. En annan lärare i studien skiljer sig från de övriga fem informanterna genom att hon, utifrån egna aktiva val av arbetskolligor och arbetssätt, har påverkat sin arbetssituation. Tillsammans med tre lärarkolligor delar hon arbetsrum och arbetar i ett team runt 60 elever. Inom arbetslaget har de skapat en informell struktur som ger möjlighet till ”samlhörighet ” och ”närhet” och som bidrar till delat ansvar för eleverna och minskad arbetsbelastning. Exemplet visar hur de ”bakre regionerna ” (Nordänger 2002) kan skapa en förtrolig sfär som ger möjlighet att stärka teamet i sitt gemensamma arbete kring eleverna.

Utifrån det relationistiska perspektiv som gestaltpsykoterapeutisk teori grundar sig på kan jag i enlighet med senare års lärarforskning se att det organisatoriska stödet för lärare att utveckla sin professionalitet när det gäller de relationistiska dimensionerna har uteblivit. Som lärare är man bärare av en yrkesroll och uppfattas som abstrakt samhällsindivid samtidigt som man i det dagliga arbetet i relationer till elever och kolligor är en konkret kännande individ. För att kunna fortleva som konkret individ behöver man en miljö (en konkret socialitet) som responderar på våra handlingar, känslor och uttryck på ett konkret sätt (Asplund 2002). Man behöver kunna mötas utan ”några förenklade abstraktioner” (Buber 2000:44). Min studie visar, i linje med senare års lärarforskning (Hargreaves 1998,

Gannerud 1999, Lindqvist 2002, Nordänger 2002) att det finns en tendens till att den abstrakta socialiteten breder ut sig på lärarnas arbetsplatser och det menar jag, leder i förlängningen till minskade möjligheter till återhämtning för lärarna.

Utifrån gestaltpsykoterapeutisk teori föreslås ökade möjligheter till informella kontakter och ökade möjligheter att ge uttryck för det personliga i yrkesidentiteten för att stärka efterkontakten (nedvarvningen) för lärarna på arbetsplatsen.

## Avslutande synpunkter

Min övergripande förhoppning med den här uppsatsen är att den kan bidra till att skapa hälsosamma arbetsplatser för lärare. Jag hoppas också att den kan bidra till att lärare blir mer medvetna om sin arbetssituation och vikten av yrkespersonlig utveckling. En yrkespersonlig utveckling som jag menar bör utgå från den enskildes egen motivation och egna behov och som skolorganisationen ska stödja och underlätta så att det inte blir ett nytt krav som leder till konformitet och nya simuleringar.

Jag kan också se att den kunskap jag har bidragit med kan vara användbar för gestaltterapeuter som i sitt arbete möter klienter med problematik kring aktivitet och återhämtning.

Som en fortsättning på den här studien skulle man kunna studera hur yrkespersonlig utveckling som ger möjlighet till efterkontakt på arbetsplatsen kan se ut? På vilket sätt kan organisationen stödja detta? I intervjuerna nämns bl a reflektions tid, möjlighet att ”prata av sig” tillsammans med kollegor, handledning och informella sammanhang som ger tid till spontana möten kring det som för tillfället är figur. Ett sätt skulle vara att söka upp ”de goda exemplen” och undersöka om och hur de bidrar till efterkontakt på arbetsplatsen och på vilket sätt organisationen stödjer detta och framför allt vilka konsekvenser det får för lärarnas återhämtning.

Avslutningsvis kan jag konstatera att jag har lärt mig mycket genom att skriva den här uppsatsen. Jag har fått en större kunskap och medvetenhet kring processen aktivitet och vila och dess betydelse för möjligheten till återhämtning. En kunskap och medvetenhet som jag kan använda mig av både i mitt arbete som lärare och som gestaltpsykoterapeut.

## FÖRFATTARENS TACK

Först och främst vill jag rikta ett stort tack till er sex lärare som jag har intervjuat. Trots att ni har en stor arbetsbörda och det var svårt att hitta tid för intervjun, ställde ni upp. Ni delade öppen hjärtigt med er av upplevelser och erfarenheter och utan er hade den här uppsatsen inte varit möjlig.

Jag vill också rikta ett tack till Roland Lindqvist som var min handledare på den skola jag jobbade på i början på 90-talet och mitt första möte med det gestaltiska förhållningssättet. Ditt sätt att handleda inspirerade mig till att själv så småningom utbilda mig till gestaltpsykoterapeut.

Avslutningsvis vill jag tacka min handledare Anna, för att du har följt och stöttat mig i min process i arbetet med uppsatsen. Din feedback och entusiasm har varit betydelsefull för mig. Stort tack!



## REFERENSER

- AMS (2000). *Var finns jobben 2000/2001*. Rapport nr 7
- Arbetsmiljöverket, *Systematiskt Miljöarbete AFS 2001:1*, [www.av.se](http://www.av.se)
- Arfwedson, G. (2001). *Nyare forskning om lärare: Presentation och kritisk analys av huvudlinjerna i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS Förlag
- Aronsson, G. (2000). *Lärares arbetsvillkor under 1990-talet*. Stockholm; Arbetslivsinstitutet
- Aronsson, G och Ohlsson, I. (2000). DN-debatt, Var femte lärare i riskzonen. Stockholm; *Dagens Nyheter* 25 februari
- Aronsson, G och Svensson, L. (1997). *Nedvarning, återhämtning och hälsa bland lärare i grund- och gymnasieskolan*. Stockholm; Arbetslivsinstitutet Arbete och hälsa, Rapport nr 21
- Asplund, J. (2002). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Bokförlaget Korpen
- Backman, L. (2000). *Psyisk ohälsa bland skolans personal Risk för utbrändhet?* Stockholm; Yrkesmedicinska enheten, Rapport nr 1
- Bragée, B. (2001). *Från frisk till sjuk – en fenomenologisk studie av de psykosomatiska symtomens uppkomst*, Mastersuppsats, GestaltAkademin i Skandinavien
- Buber, M. (1994). *Jag och Du*. Andra upplagan. Ludvika; Dualis Förlag AB
- Buber, M. (2000). *Det mellanmännliga*. Ludvika; Dualis Förlag AB
- Clarksson, P. (1999). *Gestalt Concelling in Action*. Second edition. London; Sage Publications
- Ehn, B och Klein, B. (1999). *Från erfarenhet till text. Om kulturvetenskaplig reflexivitet*. Stockholm; Carlssons Bokförlag
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning: Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 137). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Hostrup, H. (2002). *Gestaltterapi*. Stockholm; Mareld böcker
- Häggqvist, S. (2001). *Verktyg för skolans arbetsmiljö*. Stockholm; Arbetslivsinstitutet Arbete och hälsa, Rapport nr 13

- Häggqvist, S och Johansson, L. (1998). Arbetsmiljön i skolan – förutsättningar för samordning av internkontroll och utvecklingsarbete. Stockholm; Arbetslivsinstitutet *Arbetslivsrapport* nr 12
- Joyce, P och Sills, C. (2001). *Skills in Gestalt Counselling & Psychotherapy*. London; Sage Publication Ltd
- Krauklis, M och Schenström, O. (2001). *Utbrändhet – den nya folksjukdomen: orsaker, förebyggande åtgärder, behandling*. Johanneshov: Bokförlaget Robert Larson AB
- Kvale, S. (2001). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund; Studentlitteratur
- Lindqvist, P. (2002). *Lärares förtroendearbetstid*. Malmö; Studia Psychologica et Paedagogica – series Altera, nr 165
- Läraryrket. (2003). *Lärarnas Tidning*. Stockholm; nr 4
- Mc Ewens, B och Seeman , T (1999) [www.macses.ucsf.edu/Research/Allostatic/notebook/allostatic.html](http://www.macses.ucsf.edu/Research/Allostatic/notebook/allostatic.html)
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks; Sage Publications, Inc
- Nordäng, U. (2002). *Lärares raster. Innehåll i mellanrum*. Malmö; Studia Psychologica et Paedagogica – series Altera, nr 164
- Orth-Gomér, K. (2000). Kvinnohjärtan reagerar annorlunda. Leander G (red) *Jäktad, pressad – utbränd? Forskare diskuterar strategier mot skadlig stress*. Stockholm; Forskningsrådsnämnden Källa 52
- Patel, R och Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder*. Andra upplagan. Lund; Studentlitteratur
- Perls, F. (1977). *Det gestaltterapeutiska arbetsättet*. Stockholm; Wahlström Widstrand
- Perls, Hefferline och Goodman. (1980). *Gestaltterapi*. Andra upplagan. Stockholm; Rabén & Sjögren
- Polster, E och Polster, M. (1974). *Gestalt Therapy Intergrate*. New York;Vintage Books
- Starrin, B och Svensson, P-G. (2003). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund; Studentlitteratur
- SCB. (2000 ). *Arbetsorsakade besvär 2000*. Stockholm; AM 43 SM 0001

Theorell, T. (2000). Stress – en vetenskaplig utmaning. Leander, G (red). *Jäktad, pressad – utbränd? Forskare diskuterar strategier mot skadlig stress*. Stockholm; Forskningsrådsnämnden  
Källa 52

Travers, C och Cooper, C. (1996). *Teachers under pressur*. London; Routledge

Wheeler, G. (1998). *Gestalt Reconsidered a new approach to contact and resistane*. Cleveland; The Gestalt Institut of Cleveland Press

Zinker, J. (1978). *Creative process in Gestalt Therapy*. New York;Vintage Books

# BILAGOR

## Bilaga 1: Intervjuteman

### *Intervjuteman*

<i>Tid</i>	<i>Rum</i>	<i>Relationer</i>
Arbetsplatsförlaggtid - förtroendetid	Klassrummet	Undervisning – omsorg
Beskriv en arbetsdag/ vecka/ månad	Skolan	Processer – kontakter/reflektion
Kvällar och helger	Skolgården	Hur prioriterar du dina arbetsuppgifter/relationer? Beskriv
Ledighet; eget val – arbetsgivarens val	Matsalen	Känsla av tillräcklighet - otillräcklighet
Hur prioriterar du tiden?	Andra rum	Stöd privat/professionellt t ex handledning
Tankar om arbetet	Egen arbetsplats – skola/hem	Möten organiserade/spontana
Tid för <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflektion</li> <li>▪ Avslut</li> <li>▪ återhämtning</li> </ul> När?	Rum för <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflektion</li> <li>▪ Avslut</li> <li>▪ Återhämtning</li> </ul> Var?	Processer för <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflektion</li> <li>▪ Avslut</li> <li>▪ Återhämtning</li> </ul> Hur?
Vad hindrar, hur ser hindren ut – vad möjliggör?	Vad hindrar hur ser hindren ut , – vad möjliggör?	Hur ser kontakten ut? Vad hindrar, hur ser hindren ut – vad möjliggör?
Monokrontid - polykrontid	Bakre - främre regionerna Offentliga - semioffentliga/privata rum	Kontakt <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kollegor</li> <li>▪ Elever</li> <li>▪ Föräldrar</li> <li>▪ Skolledning</li> <li>▪ övriga</li> </ul>
		Abstrakt – konkret socialitet

### *Intervjuteman*

<i>Självbild</i>		
Din egen bild av dig som lärare		
Hur upplever du dig själv i relation till Eleverna Föräldrar Kollegor Skolledning övriga	Beskriv Hur Upplever	
Skuld känslor - skam		
mentalberedskap		

## Bilaga 2: Förfrågan om deltagande i intervjuundersökning

### Förfrågan om deltagande i intervjuundersökning

#### Vill du delta i en intervjuundersökning om lärares arbetssituation?

Är du behörig klasslärare i år 1-6? Jag undrar om du vill delta i en intervju, som är en del av min undersökning om hur *lärare upplever sin arbetssituation med fokus på uppmärksamhet/koncentration och nedvarvning/återhämtning*.

Undersökningen är min avslutande uppsats i Masters of science in Gestaltpsychotherapy, Gestalt Psychotherapy Programme vid Derby universitet i Storbritannien och GestaltAkademin i Skandinavien.

Jag är själv lärare och har nu vidareutbildat mig till gestaltpsykoterapeut.

Min handledare är dipl. gestaltterapeut, fil.dr i sociologi Anna Johansson som du kan nå på tel 031-850274.

#### Vad är syftet med studien?

Min studie syftar till att utifrån ett gestaltpsykoterapeutiskt perspektiv undersöka hur lärare upplever sin arbetssituation med fokus på betydelsen av uppmärksamhet /koncentration och nedvarvning/återhämtning och hur det påverkar den enskilde läraren i den vardag som dessa lärare verkar.

Min förhoppning är att genom att lyfta fram ett lärarperspektiv dels öka medvetenheten hos lärare och dels öka kunskapen om hur lärare upplever sin arbetssituation för att på så sätt kunna påverka skolledare, politiker etc när det gäller att skapa arbetsförhållande som möjliggör hälsosamma arbetsplatser.

#### Hur kan du bidra till studien?

I intervjun vill jag att du beskriver din arbetssituation och hur du upplever den. Jag kommer att banta intervjun. Bandinspelningen kommer att avlyssnas av mig, och möjligen min handledare och någon av examinatorerna. Det inspelade kommer sedan att arkiveras på Derby Universitetet. Jag kommer att göra en utskrift av bandinspelningen. Utskriften kommer du att få möjlighet att godkänna. I uppsatsen kommer du att vara anonym. Jag beräknar att intervjun tar ca två timmar.

#### Är du intresserad av att delta?

Är du intresserad och/eller har några frågor kan du ringa mig på mb 070-393 09 85. Du kan även nå mig via e-post [romlin@elevera.se](mailto:romlin@elevera.se)

Hälsningar Ann-Sofie Romlin

## Bilaga 3: Brev till informanter

Hej!

Det har nu gått en tid sedan jag intervjuade dig och jag håller på med analysen av intervjumaterialet. Jag vill nu erbjuda dig en möjlighet att läsa igenom ett analysutkast av de sex intervjuerna och komma med synpunkter. det skulle vara värdefullt för mig i mitt arbete. I analysen är dina uttalanden markerade med nr \_\_\_\_\_. Jag är tacksam för dina synpunkter så snart som möjligt, dock **senast 6 januari 2004**. Använd gärna det frankerade kuvertet.

Jag vill också passa på att korrigera en sak som inte stämmer på det informationsblad du fick innan intervjun. De inspelade intervjuerna kommer *inte* att arkiveras på Derby universitetet, de kommer att *raderas* efter att uppsatsen är godkänd.

Jag är medveten om att de ämnen som intervjun berör kan väcka känslor och tankar som kan upplevas som jobbiga och erbjuder därför professionell hjälp om det finns behov av det.

Vänliga hälsningar

Ann-Sofie Romlin

[romlin@elevera.se](mailto:romlin@elevera.se)

070-393 09 85