

Övergången mellan utbildning och yrkesliv: Lärares reflektioner kring yrkesförberedelse, introduktion och arbetssituation 2 år efter lärarexamen

Aleksandar Djordjevic
Ann Rudman
Petter Gustavsson



**Karolinska
Institutet**

Innehållsförteckning

1	Förord.....	4
2	Bakgrund.....	5
2.1	LÄST-studien	6
2.2	Syfte	6
3	Metod	7
3.1	Population och urval	7
3.2	Datainsamling.....	7
3.3	Bortfall	8
3.4	Svarande på fritextfrågan	9
3.5	Fritextfråga	10
3.6	Data analys	11
4	Resultat	13
4.1	Högskoleförlagd utbildning	13
4.1.1	Läroplan, prov och betygsättning	15
4.1.2	Konflikthantering	15
4.1.3	Möten och socialt ansvar	15
4.1.4	Metodik, pedagogik och ämneskunskap	16
4.1.5	Utbildningen och verkligheten	16
4.2	Verksamhetsförlagd utbildning.....	17
4.3	Yrkesintroduktion.....	18
4.3.1	Mentorskap.....	18
4.3.2	Introduktion i arbetet.....	20
4.3.3	Övriga framgångsfaktorer.....	21
4.4	Arbetsituation.....	22
4.4.1	Nuvarande arbetsituation.....	22
4.4.2	Ledning och samarbete	24
4.4.3	Arbetsmarknad	25
4.4.4	Lön, status och karriärmöjligheter.....	25
4.4.5	Positiva kommentarer	26
5	Sammanfattande diskussion	28
5.1	Teoretiskt ramverk	28
5.1.1	Tilltro	28
5.1.2	Utbrändhet.....	29
5.1.3	Professionell tilltro och förebyggandet av utbrändhet	30
5.1.4	Utveckling av professionell tilltro	31
5.2	Utbildningen	31
5.3	Yrkesintroduktionen.....	34
5.4	Arbetsituationen.....	35
5.5	Metodologiska reservationer.....	37
5.6	Avslutning	38
6	Referenser	40
7	Tidigare rapporter	42

1 Förord

Det huvudsakliga syftet med LÄST-projektet är att studera stress och hälsa i övergången mellan högskoleutbildning och arbetsliv. Rapporter från projektet har bland annat belyst utbildningsfrågor för att öka kunskapen om hur studenterna tar sig an sin utbildning och i vilken utsträckning de uppfattar att utbildningen ger adekvat yrkesförberedelse (Gustavsson et al 2007a; Hultell et al 2007). Fokus har också riktats mot de nyblivna lärarnas uppfattningar kring inträdet i yrket, arbetsvillkor och yrkesroll (Frögéli et al 2009).

I föreliggande rapport redovisas erhållna svar från den fjärde undersökningsomgången i LÄST-studien då studenterna förväntades ha varit ute två år i yrkeslivet. Rapporten baseras på de fria textsvar som deltagare i studien delade med sig av utifrån en öppen fråga i slutet på enkäten. I den öppna frågan erbjöds deltagarna att dela med sig av tankar om sig själva eller studien som inte kommit fram i enkäten. Tankar kring faktorer som kan underlätta övergången mellan utbildning och yrkesliv angavs vara av särskilt intresse. Innehållet i de svarandes texter har sedan i stor utsträckning fått bestämma innehållet i denna rapport. Genom att rapporten är baserad på studiedeltagares spontana kommentarer bidrar den med information inom en rad olika områden som rör lärares utbildning, övergång i yrket och aktuella arbetssituation.

Rapporten vänder sig till studiedeltagare, arbetsgivar-, utbildnings- och intresseorganisationer, samt andra som kan ha intresse av arbetsvillkoren för nyfärdiga lärare. Ett stort tack till alla studiedeltagare vars svar och ihärdiga engagemang är en förutsättning för studiens genomförande och kvalitet. LUST-projektet möjliggörs genom forskningsanslag från AFA försäkring.

Stockholm den 9 september 2009

Petter Gustavsson, vetenskaplig ledare för LÄST-projektet

2 Bakgrund

Projektet Lärares Tillvaro i Utbildning och Arbete (LÄST) startades våren 2005 som en utvidgning av forskningsprojektet Longitudinell Undersökning av Sjuksköterskors Tillvaro (LUST) (Gustavsson et al 2007b; Hasson et al 2007; Rudman et al 2008). Bakgrunden till båda projekten var de ökade sjukskrivningstalen i Sverige där yrkesgrupperna lärare och sjuksköterskor enligt arbetsmiljöstatistik och sjukskrivningstal utgjorde särskilt utsatta grupper (Gustavsson & Rudman 2008). Mot denna bakgrund och det faktum att skolan kan ses som landets största arbetsplatser det sig angeläget att studera lärarstudenter och lärare som yrkesgrupp ur ett arbetslivspsykologiskt hälsoperspektiv. Ett område av särskilt intresse är övergången mellan utbildning och arbetsliv eftersom psykologisk forskning visar att det finns många faktorer under denna period som påverkar huruvida individer riskerar att drabbas av ohälsa eller inte (Cherniss 1993; Schaufeli & Enzmann 1998).

Den idag gällande lärarutbildningen startade 2001 och till grund för denna ligger regeringens proposition *En förnyad lärarutbildning* (Regeringen 2000). I propositionen beskrivs lärarna ha en avgörande roll för samhällets utveckling till ett lärandesamhälle och för utvecklingen av skolväsendet, vilket krävde en förändrad lärarroll och lärarutbildning. Man menade samtidigt att det fanns mindre möjligheter att förutsäga vad som är nödvändig och central kunskap för en blivande lärare. Lärarutbildningens mål skulle dock vara att studenten utvecklas till en professionell lärare och påbörjar ett livslångt lärande inom yrket. Väsentliga delar i läraruppdraget beskrivs i propositionen vara att utbilda barn och elever till att självständigt söka kunskap och förberedas för livslångt lärande samt att främja och förankra samhällets värdegrund hos barnen och eleverna. I propositionen betonas att lärarrollen förändras från att ha varit den som lär ut och styr undervisningen till den som handleder och gör eleverna delaktiga i undervisningens uppläggning. Den nya lärarutbildningen skulle också i större utsträckning förankras i praktiska erfarenheter genom bättre verksamhetsförlagd utbildning och koppling av de ämnesteoretiska studierna till såväl yrkets krav som den verksamhetsförlagda utbildningen. Det understryks att lärarna genom sin kompetens är en viktig förutsättning för att utveckla ny kunskap och pedagogik och därmed utveckla kvalitén i skolan och förskolan. Mer specifikt så skulle också den nya lärarutbildningen förbereda studenterna för att samarbeta med elever och föräldrar, ha goda kunskaper inom både ämnen och läroplansteori, kunna organisera läroprocesser och ha förmåga att analysera verksamheten ur ett organisationsperspektiv. Utöver den nya lärarutbildningen så skulle också insatser genomföras för att skapa stimulerande lärandemiljöer för barnen och eleverna.

Med de uttalade målsättningarna för lärarutbildningen och lärarnas yrkesroll som bakgrund är det relevant att undersöka nyblivna lärares erfarenheter och synpunkter kring utbildningen och övergången mellan utbildning och arbetsliv i ett retrospektiv. Lärarna som gått den nya lärarutbildningen skulle enligt regeringsreformen vara med och förändra skolan. Efter två år i yrkeslivet är det intressant att fånga röster kring hur det har gått för dessa lärare. Upplever de sig som professionella, fick de rätt verktyg för att förändra och har den nya utbildningen haft några oväntade

konsekvenser? Erfarenheterna från den första tiden i yrkeslivet ger ett facit för i vilken mån de nyblivna lärarna upplevt sig förberedda för sina uppgifter och hur de klarat av att ta sig an sin yrkesroll.

2.1 LÄST-studien

Vid den första datainsamlingen i LÄST-studien, hösten 2005, så gick enkäten ut till studenter som beräknades ha ett år kvar till examen vid ett urval av lärarutbildningar vid landets lärarutbildningar. Sedan dess har gruppen följts med tre ytterligare enkätundersökningar. Vid det andra insamlingstillfället, hösten 2006, gick de sin sista termin. Vid det tredje insamlingstillfället, våren 2008, hade ett år passerat efter examen och deltagarna beräknades därigenom ha varit ute på arbetsmarknaden i ett år. Föreliggande rapport baseras på textsvar i den fjärde datainsamlingen som genomfördes våren 2009 och studiedeltagarna beräknas följaktligen ha spenderat två år i yrkeslivet. Fokus i rapporten är innehållet i de kommentarer som studiedeltagare skrev i anslutning till den öppna fråga som ställdes i slutet av enkäten.

2.2 Syfte

Huvudsyftet med denna rapport är att beskriva erfarenheter och synpunkter kring övergången mellan utbildning och yrkesliv från nyblivna lärare som fick tillfälle att med egna ord skriva kommentarer i slutet av den fjärde enkäten i LÄST-studien. Den information som framkommer i rapporten är av kvalitativ karaktär och kan utgöra ett komplement till de kvantitativa resultat som presenterats i ett flertal rapporter från LÄST-projektet. Genom att återge de svarandes egna formuleringar och spontana kommentarer så kan rapporten ge en fördjupad bild av nyblivna lärares erfarenheter och synpunkter.

Det är viktigt att understryka att denna rapport inte tar ställning i de synpunkter och åsikter som de svarande har delat med sig av. Rapporten syftar till att redogöra för det som studiedeltagarna valt att skriva, samt att belysa de svarandes kommentarer ur ett psykologiskt, social-kognitivt perspektiv och i vissa fall jämföra innehållet i kommentarerna med resultat från LÄST-studien i övrigt samt med annan forskning.

3 Metod

3.1 Population och urval

Inom LÄST-projektet har vid tiden för denna rapport sammanställning fyra datainsamlingar genomförts (den första under senhösten 2005, med uppföljande undersökningar senhösten 2006, våren 2008 samt våren 2009).

Urvalsramen för studien utgjordes ursprungligen av de lärarstudenter som under hösten 2005 var registrerade på antingen (1) termin fem av sju i lärarutbildning med inriktning mot barnomsorg, förskola, förskoleklasser och grundskolans tidigare år, eller (2) termin sju av nio i lärarutbildning med inriktning mot grundskolans senare år och gymnasieskola. I huvudsak ingår lärosäten med fler än 80 studenter på definierad inriktning. Det innebär att 18 lärosäten med totalt 1585 studenter med inriktning mot tidigare år och 12 lärosäten med 599 studenter med inriktning mot senare år ingår i studien. För en utförlig beskrivning av ursprunglig urvalsram, kohort och lärosäten i LÄST-studien hänvisas till rapporten *Lärares Tillvaro i Utbildning och Arbete: LÄST-studien* (Gustavsson et al 2007a).

Vid tidpunkten för starten av LÄST-projektet erbjöd lärosätena en stor variation av utbildningsinriktningar. Bara inom framtida verksamhet med inriktning mot tidigare åldrar återfanns åtminstone 11 olika inriktningar. Projektet kom att avgränsa underlaget till de två största inriktningarna, utbildningen med inriktning mot tidigare år (omfattande förskola, förskoleklass, fritidshem och grundskolans tidigare år), och utbildningen med inriktning mot senare år (omfattande grundskolans senare år och gymnasium). Avgränsningen har förmodligen fått störst konsekvens för inkluderingen av studenter med framtida verksamhet inom grundskolans senare år och gymnasium och lett till att denna studiegrupp till antalet är mindre än studiegruppen med den tidigare inriktningen (något mindre än 1 av 3 av studiedeltagarna går den sena inriktningen). Denna proportion avspeglar inte det antalet lärare med olika inriktningar som examineras varje år, där proportionen mellan tidigare år och senare år är nästan jämn.

3.2 Datainsamling

Datainsamlingarna har utförts av Statistiska Centralbyrån (SCB) på uppdrag av forskargruppen vid Karolinska Institutet. SCB har genomfört undersökningen som en postenkät med 3 påminnelser. SCB tog hösten 2005 ett uttag från Universitets- och högskoleregistret på lärarstudenter som hösten 2006 förväntades vara registrerade på sista terminen vid de renodlade inriktningarna (antingen tidigare år eller senare år) på lärarutbildningen. På basis av dessa registeruttag har adresser ur registret över totalbefolkningen (RTB) tagits ut och kontrollerats för att definierade deltagare finns i populationen.

Det fjärde datainsamlingstillfället, vars resultat avseende enkätens öppna fritextfråga redovisas i föreliggande rapport, startades den 6 mars 2009 med en ny postenkät. Tre påminnelser skickades ut till dem som inte besvarade enkäten. Den första

påminnelsen bestod av ett tack- och påminnelsekort och skickades ut den 19 mars 2009. Den andra och tredje påminnelsen var en enkätpåminnelse och gick ut den 1 april samt den 16 april 2009. Insamlingen avslutades den 8 maj 2009. I Tabell 1 redovisas enkätinflödet för det fjärde insamlingstillfället i jämförelse med de tre tidigare datainsamlingarna.

Tabell 1. Enkätinflödet (i kumulativ procent) vid de fyra insamlingstillfällena.

Kumulativ procent	2005/6	2006/7	2008	2009
Efter första utsändning	34.3	43.8	31.7	32.2
Efter tack- och påminnelsekort	55.2	63.7	47.6	45.7
Efter enkätpåminnelse	62.7	72.7	57.5	54.4
Totalt antal svar	69.1	77.8	62.9	60.5

3.3 Bortfall

Vid första datainsamlingstillfället i LÄST gick enkäten ut till 4067 personer. Av dessa svarade 2 809 (69.1%) vilka kom att utgöra studiens kohort. Urvalet till det fjärde tillfället utgjordes av dem som svarade i den första insamlingen exklusive dem som aktivt avböjde medverkan i omgång två och tre. Detta innebär att den fjärde enkäten skickades ut till 2 753 tidigare studiedeltagare. Totalt besvarade 1 666 personer den fjärde enkäten i LÄST-studien.

Orsaker till bortfall vid de fyra datainsamlingstillfällena redovisas i Tabell 2. Som framgår av tabellen fördelar sig orsakerna till bortfall lika vid de fyra tillfällena.

Tabell 2. Orsaker till bortfall (som procent av det totala bortfallet) vid de fyra insamlingstillfällena.

Av totalt bortfall	2005/6	2006/7	2008	2009
Ej avhörd	96.5	93.8	97.0	96.5
Avböjt medverkan	2.0	1.8	2.1	1.7
Utomlands/emigrerat	0.2	1.4		
Postretur	1.3	2.4	0.6	1.7
Övrigt		0.6	0.3	

3.4 Svarande på fritextfrågan

Totalt svarade 1666 personer på den fjärde enkäten i LUST-studien och av dessa valde 446 personer att även svara på den öppna fritextfrågan. Det är svaren på fritextfrågan från dessa 446 personer som föreliggande rapport är baserad på. Jämförelser gjordes för att kontrollera om det fanns några skillnader mellan de som valde att svara på fritextfrågan och de icke-svarande. Gruppen svarande jämfördes med gruppen icke-svarande avseende variablerna kön, ålder, huvudinriktning på utbildningen och födelseland (Tabell 3). Jämförelsen visade att gruppen som svarade på fritextfrågan bestod av en något större andel kvinnor (90 %) och en något mindre andel män (10 %) jämfört med gruppen icke-svarande där andelen kvinnor var 84 % och andelen män 16 %. Detta innebär att 28 % av alla kvinnor och 20 % av alla män som svarade på enkäten valde att svara på fritextfrågan. Åldersfördelningen var likartad mellan grupperna, med undantag för att de som var 30 år eller äldre i något större utsträckning svarade på fritextfrågan, jämfört med dem som var under 30 år. Inga skillnader hittades vad gäller huvudinriktning på utbildning och födelseland.

Tabell 3. Demografi för samtliga svarande i LÄST-studiens fjärde datainsamling samt gruppen svarande på fritextfrågan respektive gruppen icke-svarande på fritextfrågan.

	Samtliga svarande		Fritextsvar		Icke fritextsvar	
	n	%	n	%	n	%
Antal	1666	100	446	26.8	1220	73.2
Kön						
Kvinnor	1427	85.7	399	89.5	1028	84.3
Män	239	14.3	47	10.5	192	15.7
Ålder						
– 29	822	49.3	198	44.4	624	51.1
30 – 39	498	29.9	145	32.5	353	28.9
40 –	346	20.8	103	23.1	243	19.9
Huvudinriktning på utbildning						
Tidigare år	1197	71.8	311	69.7	886	72.6
Senare år	469	28.2	135	30.3	334	27.4
Födelseland						
Sverige	1564	94.1	420	94.6	1144	93.9
Utlandet	98	5.9	24	5.4	74	6.1

3.5 Fritextfråga

I slutet på den fjärde enkäten i LÄST-studien fanns möjlighet för de svarande att skriftligen dela med sig av tankar om sig själv eller studien som inte fått utrymme i enkäten. De svarande hade möjlighet att skriva fri text i ett markerat fält på en egen A4-sida i svarshäftet (se bild 1). I instruktionen angavs att synpunkter och erfarenheter på vilka faktorer som kan underlätta övergången mellan utbildning och yrkesliv var av särskilt intresse. Denna fjärde datainsamling i LÄST-studien skedde två år efter att studiedeltagarna beräknats ha tagit examen, vilket innebär att majoriteten av de svarande vid svarstillfället borde ha varit ute i arbetslivet i två år.

Bild 1. Förminskad bild av den avslutande fritextfrågan i den fjärde LÄST-enkäten. Instruktionen lyder: ”Har du tankar om dig själv eller studien du vill dela med dig av och som inte fått utrymme i enkäten? Skriv gärna dina kommentarer nedan! Det är viktigt att du skriver i det markerade fältet. Av särskilt intresse är dina synpunkter och erfarenheter på vilka faktorer som kan underlätta övergången mellan utbildning och yrkesliv.”

H. Avslutande fråga

121. Har du tankar om dig själv eller studien du vill dela med dig av och som inte fått utrymme i enkäten? Skriv gärna dina kommentarer nedan! Det är viktigt att du skriver i det markerade fältet. Av särskilt intresse är dina synpunkter och erfarenheter på vilka faktorer som kan underlätta övergången mellan utbildning och yrkesliv.

Tack för din medverkan!

3.6 Data analys

Initialt lästes alla de 446 kommentarerna som de svarande delat med sig av igenom för att få en överblick av innehållet och för att identifiera eventuella återkommande teman i de olika texterna. De teman som kom fram i texterna antecknades och texterna kodades sedan utifrån vilket eller vilka teman de i huvudsak berörde. De olika teman som definierats delades in i tre övergripande kategorier, utifrån om kommentarerna berörde den specifika frågeställningen om övergången mellan utbildning och arbetsliv, om de berörde andra aspekter av arbetslivet eller livet i stort, eller om de berörde själva enkätundersökningen och dess utformning. Indelningen i temakategorier och övergripande kategorier utfördes främst utifrån det deskriptiva innehållet i texterna. Efter indelningen lästes textavsnitten åter igenom för att kontrollera att textens underliggande mening eller känsla inte gått förlorad eller kunde bli misstolkad efter kodningen och kategoriseringen.

I flera fall har det varit svårt att dela in materialet i exakta teman och kategorier, exempelvis då texterna ibland berör flera teman i samma stycke eller då vissa teman kan relateras till flera kategorier. Inför denna rapport har någon exakt indelning inte heller eftersträvats, eftersom inga försök till kvantifiering av de kvalitativa data som rapporten bygger på har genomförts. Syftet med den strukturella indelning som ändå gjorts är endast att det ska vara lättare som läsare att få en så överskådlig bild av materialet som möjligt. Genom indelningen får läsaren förhoppningsvis en större möjlighet att ta sig an innehållet i texterna och själv finna eventuella samband och tendenser i studiedeltagarnas svar. Således tenderar många av synpunkterna och tankarna som beskrivs under olika rubriker att delvis överlappa varandra och beskriva liknande teman. I vissa fall återges olika delar av samma persons svar under olika rubriker. Samtidigt som denna rapport försöker delge de svarandes synpunkter och erfarenheter indelade i olika kategorier bör det alltså betonas att denna indelning inte på något sätt är absolut.

Definieringen av teman och kategorier har inte skett med några specifika förklaringsmodeller eller teorier i åtanke. Syftet har istället varit att sammanställa och återge innehållet i de svarandes kommentarer på ett så objektiva och förutsättningslöst sätt som möjligt, vilket är redovisat i rapportens resultat. Däremot så görs i rapportens diskussion en genomgång av psykologisk social-kognitiv teori, vilken innehållet i de svarandes kommentarer sedan speglas emot. I diskussionen görs också försök att ur ett psykologiskt perspektiv förklara tendenser i resultatet. För att ge ett ytterligare perspektiv till kommentarerna i denna rapport och en bild av kommentarernas representativitet i förhållande till hela kohorten i LÄST-studien så görs i diskussionen även jämförelser med resultat från andra LÄST-rapporter.

4 Resultat

Samtliga resultat som redovisas nedan bygger på svaren på fritextfrågan från den fjärde datainsamlingen i LÄST-studien. Vid tidpunkten för datainsamlingen antogs majoriteten av studiedeltagarna ha spenderat två år i yrkeslivet efter att ha tagit lärarexamen.

Texterna som de svarande delat med sig av i den öppna fritextfrågan delades vid analysen in i tre övergripande kategorier. Den första kategorin består av synpunkter och erfarenheter som direkt kan sägas handla om faktorer som kan underlätta övergången mellan utbildning och yrkesliv, vilket i instruktionen till fritextfrågan angavs vara av särskilt intresse. Den andra övergripande kategorin innehåller kommentarer som de svarande delat med sig av kring sin arbetssituation och som inte entydigt relaterar till frågeställningen om faktorer i övergången mellan utbildning och arbetsliv. Den tredje kategorin består av synpunkter och förslag rörande enkätfrågorna i studien och LÄST-studien i sig. Föreliggande rapport berör inte den sistnämnda kategorin utan fokuserar på de två första kategorierna, alltså på de teman som direkt berör övergången mellan utbildning och yrkesliv samt på de svarandes synpunkter och upplevelser kring arbetssituationen.

De svar som handlar om övergången mellan utbildning och arbetsliv berör förberedelsen för yrket under utbildningen, såväl som mentorskap och introduktion på arbetsplatsen under den första tiden som yrkesverksam. Kommentarer kring utbildningen berör både den högskoleförlagda utbildningen och den verksamhetsförlagda utbildningen, även kallad VFU eller praktik. Nedan återges de tankar, synpunkter och erfarenheter som de svarande delat med sig av efter sina två första år i arbetslivet utifrån kronologisk ordning. Först presenteras de synpunkter och erfarenheter som rör den högskoleförlagda utbildningen. Sedan följer en redogörelse för det innehåll som handlar om den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Efter detta beskrivs de svarandes kommentarer kring yrkesintroduktionen, vilken delats upp i mentorskap och introduktion på arbetsplatsen. Stycket avslutas med svarandes erfarenheter av specifika framgångsfaktorer för en lyckad övergång i arbetslivet.

Efter kommentarerna kring faktorer i övergången mellan utbildning och arbetsliv så redovisas även de kommentarer som inte entydigt anknyter till fritextfrågans specifika frågeställning. Dessa kommentarer berör de svarandes arbetssituation och innehåller beskrivningar av den nuvarande arbetssituationen, arbetsmarknad, ledning och samarbete samt lön, status och karriärmöjligheter.

4.1 Högskoleförlagd utbildning

När studiedeltagarna två år efter examen ser tillbaka på vad som kunnat underlätta övergången mellan studier och arbetsliv så framkommer en rad faktorer som rör lärarutbildningen och kanske främst den högskoleförlagda delen av utbildningen. Kommentarer om utbildningen kommer inte av att de svarande blivit ombedda att

recensera utbildningen utan är svar på den öppna frågan kring vad som hade underlättat övergången.

Ett genomgående tema bland de kommentarer som rör lärarutbildningen är att man inte kände sig förberedd på vad som väntade när man började arbeta och att det finns mycket i läraryrket som inte tydliggjordes i utbildningen. Många uttrycker att de inte fick med sig tillräckligt med praktiskt tillämpbar kunskap från utbildningen inom områden andra än ämneskunskap. Dessa områden, vilka ibland nämns som ”*övriga arbetsuppgifter*” eller ”*praktisk lärarkunskap*”, beskrivs samtidigt utgöra en stor del av läraryrket. De svarande framhåller här kunskap och färdigheter inom områden som administration, betygsättning, provkonstruktion, konflikthantering, hantering av sociala problemsituationer, barn med särskilda behov, föräldrakontakter och praktiskt fungerande undervisningsmetodik och pedagogik. Många av de svarande beskriver att goda färdigheter inom dessa områden är nödvändiga för att kunna utföra ett tillfredsställande arbete som lärare. Textutdragen nedan belyser på ett övergripande sätt den problematik som många av kommentarerna handlar om:

”I utbildningen skulle det ha ingått mer saker som jag behöver kunna: hur man håller utvecklingssamtal, hur man skriver omdömen, hur man skriver betyg, hur man skriver kursplaner, likabehandlingsplaner, betygskriterier, mål för ämnet, tips för en bättre integration i klasser med många etniska bakgrunder, hur man kan anpassa undervisningen så att även barn med särskilda behov kan få ut något av lektionerna, kunskap om hur särskilda behov kan se ut. Inget av detta fanns i min utbildning...”

”Den lärarutbildning som jag gick i ... var alldeles för dåligt anpassad för hur det verkliga arbetet som lärare är. För lite praktik och praktiska övningar blandat med kunskapsstudierna. Känner ofta att jag har svårt att över huvud taget veta hur jag ska genomföra allt arbete ... Det administrativa arbetet är enormt och känns som om det tar över det arbete som jag vill genomföra bättre – undervisningen!”

I de svarandes texter framträder en bild av läraryrket som ett mycket komplext och mångsidigt yrke vilket man enligt de flesta svarande inte fått tillräcklig förberedelse för under utbildningen.

”Bilderna av att vara lärare, som framkommer under utbildningen är alldeles för enkel. Den saknar alla oförutsedda händelser, alla möten av skilda slag, alla övriga arbetsuppgifter som läggs på utöver undervisning i barngrupp/klass m.m.”

De ovan nämnda beskrivningarna ger en övergripande bild av den frustration och upplevelse av bristande förmåga att hantera det verkliga arbetet efter utbildningen som flera av de svarande beskriver. Nedan ges en fortsatt redogörelse för hur de svarande beskrivit hur de upplever sin förmåga inom det som ovan har kallats för övriga arbetsuppgifter eller praktisk lärarkunskap, vad dessa uppgifter kan bestå av och vad man upplever sig ha fått för förberedelse under utbildningen för att hantera dessa.

4.1.1 Läroplan, prov och betygsättning

Några specifika områden som flera av de svarande nämner som viktiga och nödvändiga i arbetet och där man samtidigt saknar tillräcklig utbildning är arbete utifrån den aktuella läroplanen samt mål och riktlinjer i arbetet som lärare, provkonstruktion och rättning, samt betygsättning och betygskriterier. Följande utdrag belyser på ett sammanfattande sätt många av de områden i det praktiska lärararbetet som flera av de svarande uttrycker att de har bristande kunskap inom:

”Hur gör man prov? Hur poängsätter/rättar man prov? Hur sammanställer man/väger olika moment i kursen inför betyg? Vad gör/är/förväntas av dig som mentor/studiehandledare/klassföreståndare? Vilket är ditt ansvar och skyldighet? Omyndiga/myndiga elever... Vad är det att vara en lärare? MER SKOLRELATERAD KONKRET UNDERVISNING ALLTSÅ!!”

Flera av de svarande tar specifikt upp betygsättningen och bedömning av elever som ett område där man saknar tillräckligt med relevant utbildning, vilket nedanstående citat framhäver.

”Jag har en känsla av att bedömning och betyg är något som inte tas på allvar i lärarutbildningen. Självlärt får man med sig mycket från praktik och dylikt men jag skulle rekommendera att det läggs större fokus på detta område. Jag tror att det behöver läggas större fokus på kursplaners innehåll och betygskriterier.”

4.1.2 Konflikthantering

En återkommande kommentar är att man saknar utbildning i konflikthantering. Konflikter beskrivs som ett vanligt förekommande inslag i lärarens vardag som kräver mycket tid och energi. Flera beskriver bristande förmåga att hantera konflikter som kan uppstå dels mellan elever men också mellan lärare och elev eller med elevens föräldrar. Bristande förmåga att hantera konflikter inom lärarnas arbetslag nämns också som ett problem. Det man efterlyser är tillämpbar praktisk kunskap i konflikthantering. Nedan beskrivs förutom avsaknad av utbildning i konflikthantering också att man som lärare har fått ett ökat uppfostringsansvar för eleverna.

”Jag tycker det ska vara mer konflikthantering under utbildningen. Det är SÅ mycket konflikter mellan barn idag. ... Vi hade konflikthantering genom ämnet idrott på skolan men i övrigt ingen alls. Ganska skrämmande eftersom vi i skolan mer och mer tar över uppfostran för barnen.”

4.1.3 Möten och socialt ansvar

Att informera och hålla i möten, exempelvis föräldramöten och utvecklingssamtal, är ett område som ett flertal anger att de har bristande kunskaper inom. Att man i rollen som lärare förväntas ha ett socialt ansvar och hantera följder av sociala problemsituationer uttrycks också av flera som något man inte utbildats tillräckligt i. En av de svarande föreslår föreläsningar av socialtjänsten samt fallstudier och

seminariediskussioner i utbildningen så att de blivande lärarna får en känsla av vad som också inryms i yrket, vilket beskrivs som svåra situationer av ”såväl social- som socialpedagogisk art”.

4.1.4 Metodik, pedagogik och ämneskunskap

Flera svarande har skrivit om bristande kunskap i pedagogik eller om bristande förmåga att i praktiken använda den pedagogiska teori man lärt sig. Beskrivningar handlar om att det behövs mer fokus under utbildningen på *hur* man undervisar, mer praktisk undervisningsmetodik och konkreta tips på hur man gör när man arbetar i klassrummet. En person menar att det man lärde sig i skolan inte stämmer med verkligheten och att pedagogiken kunde vara ”lite utopistisk”. Andra svarande har skrivit om svårigheter att klara av att anpassa undervisningen på individnivå eller att möta elever med särskilda behov. Beskrivningar finns även av andra pedagogiska aspekter där man inte har fått tillräcklig utbildning:

”Emellertid blir man på lärarutbildningen rätt illa förberedd för sitt yrke. Önskvärt vore om utbildningen innehöll mer om ledarskap och ledarskapsteorier, grupprocesser och social dynamik.”

Det finns svarande som uttrycker att de velat ha med sig mer ämneskunskap från utbildningen. Vanligare är dock att man här upplever sig ha fått tillräcklig utbildning, eller att avsaknad av ämneskunskap ändå inte är problemet.

”Lärarhögskolor skulle fokusera mer på praktisk lärarkunskap så som pedagogik, sociala föräldrakontakter, utvecklingssamtal, lektions- och planeringsmetodik etc. Ren ämneskunskap kan man och måste man ändå läsa in efterhand.”

4.1.5 Utbildningen och verkligheten

Huvudtemat som framkommer i kommentarerna gällande utbildningens roll i övergången mellan utbildning och yrkesliv är att det finns en diskrepans mellan utbildningens fokus och den kunskap som behövs i arbetet. Många uttrycker att det finns ett stort glapp mellan utbildningen och yrket och att det krävs att utbildningen blir mer verklighetstrogen för att underlätta övergången till arbetslivet. Några svarande menar att lärarna på högskolorna bör ha regelbunden kontakt med yrkeslivet för att veta hur verkligheten på skolorna egentligen ser ut, vilket enligt dessa svarande inte verkar vara fallet. Nedanstående citat beskriver på ett sammanfattande sätt vad flera av de svarande uttrycker.

”I lärarutbildningen får vi lära oss kunskaper som inte är anpassade för den nivå vi ska undervisa. Vi blir färdiga lärare med för hög kompetens och för lite verklighetsanpassning. Lärarutbildningen behöver förankras mer i lärarens vardag... Undervisningen kommer oftast i andra hand. Du måste kunna skriva ÅP, dokumentera det som händer elever, sammanställa olika planeringsschema, söka pengar inför nästa termin osv. Inget av detta får studenterna lära sig.”

Ofta handlar de svarandes texter inte bara om ett missnöje med lärarutbildningens innehåll utan snarare om att arbetet som lärare inte motsvarar de förväntningar man haft på yrket och att lärarutbildningen misslyckats att ge en realistisk bild av vad läraryrket innebär i verkligheten.

”Angående utbildningen till lärare tycker jag att jag blev lurad på vad yrket egentligen går ut på. Jag ville undervisa och planera utifrån det men istället visade sig andra saker komma före såsom arbete som förälder, psykolog, socialarbetare m.m.”

Följande person beskriver samma problem men fortsätter med att beskriva en upplevelse av att lärarutbildningen vill att de nya lärarna ska förändra skolan, medan personen själv menar att förmågan att göra detta saknas:

”Jag anser att jag gått en utbildning (lärarutbildningen) men jag arbetar med något HELT ANNAT! Jag uppskattar att ca 5 % av min utbildning går att tillämpa i verkligheten. Utbildningen ”vill förändra skolan”. Man hoppas att vi nya lärare ska komma med nya grepp. Sanningen är att vi inte har tillräckliga ämneskunskaper och beredskap för vad arbetet kräver.”

En av de svarande skriver att det hade varit lämpligare att utforma lärarutbildningen efter vad läraryrket verkligen är, ett hantverk med krav på kunskap inom ledarskap, medmänsklighet, kommunikation, konflikthantering och att vara motivationskonsult och idéspruta. Andra svarande menar att lärarutbildningen borde finnas som lärlingsutbildning eftersom *”den bästa utbildningen är att vara och delta inom yrket”*.

4.2 Verksamhetsförlagd utbildning

När de svarande efter två år i yrket svarade på vilka faktorer som kunnat underlätta övergången mellan utbildning och arbetsliv så var det flera som specifikt berörde den verksamhetsförlagda delen av utbildningen (VFU). En konsekvent synpunkt i dessa kommentarer är att den verksamhetsförlagda utbildningsdelen haft för liten plats i lärarutbildningen. Vissa menar även att organiseringen av, och innehållet i, VFU borde ha varit annorlunda. Följande citat innehåller flera synpunkter som återkommande finns i dessa kommentarer:

”Det finns helt klart en sak som jag saknat efter min utbildning och när kom ut i arbetslivet: Mer givande praktik (VFU)!! Jag hade helt klart velat pröva teorierna i praktiken i större utsträckning än vad jag fick. En mer organiserad och kontrollerad praktik där lärare från utbildningen kom ut till mig på praktikplatsen och undervisade mig i min metodik behövdes. Teorier kan man lära sig, men praktik krävs, övning och förankring i verkligheten och vardagen.”

Flera anledningar till varför det skulle vara bra med mer verksamhetsförlagd utbildning framkommer i deltagarnas svar. Ofta handlar det om att mer praktik skulle ge större möjlighet att bli förberedd på det kommande arbetets mångsidighet, eller

som en svarande uttrycker det ”för att tydliggöra den enormt komplexa situation som alla lärare varje dag är i”. Kommentarererna handlar också om att praktiken ger en grund att stå på innan man ska ut och ”stå på egna ben”, samt att det är viktigt med praktik även i början av utbildningen för att man som student ska se vad man ger sig in i och vilken utbildningsinriktning man ska välja.

Flera svarande ger förslag på hur den verksamhetsförlagda delen av utbildningen kan bli bättre. Bland annat framhävs att man borde få ta större ansvar samt att det borde vara mindre uppgifter från lärosätet och mer fokus på den dagliga verksamheten under praktiken. Ytterligare förslag framkommer i följande citat:

”Jag tror att det skulle behövas minst en hel termin ute på en och samma skola där man får arbeta som lärare fullt ut för att se vad det är man måste arbeta vidare med. Få pröva HUR man kan göra och VAD det är man inte tänkt på innan. Det skulle behövas en utbildad handledare/mentor som stöd under denna tid.”

”Jag tror att det är oerhört viktigt att handledarna på VFU:n är medvetna om att vi, när vi är på VFU, tränar och förbereder oss för vårt yrkesliv. Vi måste få försöka! Annars blir det lätt en chock när man kommer ut i verksamheten och inser vilka krav som verkligen ställs på oss.”

Det finns också de som erfarit hur en väl fungerande VFU kan underlätta övergången mellan utbildning och arbetsliv.

”Jag hade turen att få två toppenhandledare under min VFU i min lärarutbildning. De var måna om att jag skulle få ta del av allt, och de gav mig också mer och mer ansvar. De berättade öppet om både det negativa och det positiva i läraryrket. Det här gjorde att jag kände mig redo och övergången till att själv arbeta som lärare blev som jag förväntat mig.”

4.3 Yrkesintroduktion

4.3.1 Mentorskap

Bland alla de svar som deltagarna två år efter examen skrivit på frågan om vad som kan underlätta övergången mellan utbildning och arbetsliv så är betydelsen av mentorer och avsaknaden av mentorer i starten på yrkeslivet det mest återkommande temat. Vissa skriver om hur glada de är att de haft en mentor och att mentorn har haft stor betydelse för dem under den första tiden i arbetet. Många skriver istället om hur de saknat en mentor under denna tid och att en mentor hade kunnat vara till stor hjälp. En av de svarande beskriver i sin text många av de tankar som kommer fram i kommentarer kring mentorskap:

”Av absolut största betydelse är att man har en mentor första tiden man arbetar. Har själv inte haft det men sökt det stödet hos olika kollegor och fått det. Detta borde dock vara på ett organiserat sätt så att även de nya kollegorna som inte är benägna att själva söka stöd har det när de behöver det. I de tre skolor jag har arbetat hittills fungerar inte något organiserat mentorskap. Har detta hela tiden i åtanke när nya

kollegor börjar på sin arbetsplats. Detta beror inte bara på den enskilde lärarens möjlighet att från början känna sig tillfreds och kapabel att göra ett bra jobb, utan också elevernas möjligheter att hela tiden få bästa möjliga kvalitet/uppbackning/handledning från samtliga lärare. Det handlar om konsekvens i mötet med elever: att skapa en lärandekultur/ett sammanhang som hänger ihop genom det arbete som samtliga lärare bedriver.”

Andra beskriver i sina svar specifika områden där en mentor kan vara till stor hjälp. Det handlar exempelvis om att som ny kunna få behövlig information, att veta att man har någon man kan fråga, samt att få social kompetens.

”Som ny lärare är det svårt att veta vilka rättigheter/skyldigheter jag har. Det är svårt (omöjligt) att veta vilka frågor jag ska ställa för att veta rättigheter/skyldigheter/”nödvändig information”.”

”Det hade varit väldigt bra som nyutbildad lärare att få en handledare eller coach när man kom ut så man fick lära sig alla rutiner och administrativt arbete man får kastat över sig när man kommer ut och som man inte lär sig på lärarhögskolan.”

”Det vore bra om det hade blivit krav på att alla nya lärare fick en mentor. Själv är jag nöjd med att innan utbildningen fått chansen att gå bredvid en lärare under ett par månader. Den sociala kompetensen jag fick då är ovärderlig.”

Flera har skrivit att det borde vara en självklarhet för nya lärare att få en mentor. Man menar att nyanställda inte ska behöva be om en mentor och att det borde finnas ett väl utarbetat system för mentorer på arbetsplatsen. Det finns beskrivningar av system för mentorer som fungerar väl, samtidigt som flera av de svarande uttrycker avsaknad av en mentor.

”I min kommun använder vi oss av mentorskap, när man som nyutexaminerad lärare blir anställd i kommunen. En yrkesskicklig person blir mentor som sedan har mentorsträffar med den nyutexaminerade. Detta för att hjälpa till att lösa problem, konflikter, delge åsikter och synpunkter etc. Fantastiskt bra koncept som givit mycket. Varar ett år.”

”Man talar om att nyutexade ska få en mentor. Vem ordnar? Jag har aldrig sett röken av någon mentor eller hört talas om någon som fått en mentor vid nyanställning.”

I ett antal av texterna uttrycks även förutsättningar för mentorskapet för att de ska vara värdefullt. En av de svarande skriver att det är viktigt att man får en mentor man känner sig trygg med och en annan menar att mentorn bör vara en oberoende person som inte arbetar på samma arbetsplats. I följande utdrag framhävs vikten av rätt person som mentor.

”Viktigt är att denna person är en slags förebild i sin yrkesutövning. Man bör helst få välja sin mentor själv. Absolut inte bli påtvingad någon som inte har samma syn

på kunskap eller som har en annan människosyn än en själv. Då kan mentorskapet få negativa konsekvenser för den nybakade läraren.”

4.3.2 Introduktion i arbetet

Utöver kommentarerna som deltagarna delade med sig av kring mentorskap så framkommer i svaren en rad andra faktorer som kan underlätta övergången mellan utbildning och arbetsliv, och som mer specifikt handlar om yrkesintroduktionen. Något som enligt flera av de svarande påverkar den första tiden i arbetet är i vilken mån det finns extra tid avsatt i tjänsten för sådant som tar längre tid eller kräver extraarbete i början. Det kan handla om tid för att sätta sig in i rutiner, för att skapa ett grundmaterial att jobba utifrån i undervisningen eller för att planeringsarbetet tar längre tid i början. Flera av de svarande önskar en introduktionsperiod med färre undervisningstimmar och mer planeringstid för att hinna med som ny.

Andra uttrycker liknande synpunkter men menar att inte bara mer tid behövs utan att utökat stöd i form av att exempelvis arbeta tillsammans med en annan lärare och ett mindre ansvar som ny är en bra lösning. Vissa föreslår en strukturerad introduktionsperiod där man går som lärling eller något som liknar läkarnas AT-tjänstgöring.

”Det borde vara självklart att en lärare får arbeta tillsammans med en annan lärare sitt första år. Alla lärare jag talat med säger samma sak. Inom de två första åren har vi antingen kört oss själva i botten eller så mår vi väldigt dåligt.”

”Jag hade själv förmånen att arbeta som ”hjälpklärare” i ett år, tillsammans med en erfaren lärare. Helt fantastiskt vad mycket det gjorde för min självkänsla och mitt självförtroende då jag helt plötsligt stod själv inför en klass och skulle klara mig själv. Lärarutbildningen kanske skulle innehålla ett halvår/år då man går som ”lärling” tillsammans med erfarna lärare med möjlighet att få ta halvklass med eget ansvar i början till att få ta ansvar för helklass.”

Ett område som anges vara viktigt är introduktion vad gäller skolans policy och rutiner samt att få tydliga arbetsbeskrivningar. En av de svarande beskriver att någon introduktion inte sker automatiskt eftersom de övriga lärarna ofta är så stressade att det sällan finns någon som kan sätta in en i arbetet. En annan beskriver konsekvenser av en bristande introduktion.

”Det viktigaste är en tydlig genomgång på skolan vad som gäller vid t.ex. IG varningar, elevhälsoärenden osv. Det missades när jag började, så jag fick både elever och föräldrar som var arga på mig alldeles i onödan.”

Chefernas eller rektorernas ansvar för en bra introduktion framhävs också i flera texter, framförallt för att underlätta samarbetet med arbetslag och nya kollegor där det annars kan uppstå problem.

”En bättre introduktion av nyanställda skulle underlätta övergången mellan utbildning och arbetsliv. Här har chefer/rektorer ett stort ansvar, som de inte alltid tar. Lärarkollegor undanhåller ibland information, jag tror av rädsla, för att en nyanställd ska bli duktigare och överta ens jobb vid eventuell nedskärning på arbetsplatsen.”

”Rektor måste ha en större och mer aktiv roll i när nyanställda ska sammanfogas till ett nytt arbetslag, det funkar inte att kasta in en nyanställd, nyexad och låta dom sköta sig själva.”

Några av de svarande önskar även att få möta större tolerans från kollegor och chefer när man är ny i yrket, att de inte borde förvänta sig att man kan allt som nyutexaminerad och att det är viktigt att de förstår att man gått en teoretisk utbildning och inte en praktisk. En annan menar att det vore bra att man som ny får möjlighet att visa sina erfarenheter från utbildningen så att nytänkandet kommer fram.

”Det är viktigt med bra kollegor som släpper in en i arbetslaget och vågar ge ansvar och förtroenden!! En chef som lyssnar och ställer upp är GULD!”

4.3.3 Övriga framgångsfaktorer

De flesta tankar och synpunkter som de svarande delat med sig av efter två år i yrket kring övergången mellan utbildning och arbetsliv, och som beskrivits ovan, handlar om faktorer i utbildningen, mentorskap och yrkesintroduktion. Bland svaren finns dock även beskrivningar av andra typer av faktorer som kan underlätta övergången mellan utbildning och arbetsliv eller den första tiden i yrket. I flera fall beskrivs faktorer som haft betydelse för den svarandes egna framgångsrika start och positiva upplevelser under första tiden i arbetslivet. I följande två textutdrag beskrivs tillvägagångssätt och förmågor som de svarande menar utgör goda förutsättningar för att komma in på arbetsplatsen och lyckas utföra ett tillfredsställande arbete:

”Genom att vara duktig i sina ämnen och att visa att man gillar att jobba med ungdomar är det lätt att ”komma in” i arbetslaget. Man måste våga ta för sig och tro/lita på den egna förmågan samtidigt som man skall vara ödmjuk inför kollegors (ibland enorma) erfarenheter/kunskaper/förmågor.”

”Det krävs erfarenhet för att bli en bra lärare. Arbetet blir roligare ju mer erfarenhet man får och ju mer man engagerar sig.”

Några av de svarande uttrycker i sina texter betydelsen av tid, ålder, erfarenhet och personlig mognad som faktorer som påverkar upplevelsen av sig själv och sin yrkesroll. Sådana faktorer som inte är direkt relaterade till yrket kan ha betydelse för upplevelsen av övergången till arbetslivet, vilket följande texter beskriver:

”Jag har varit yrkesverksam i många år innan jag skolade om mig till lärare, provat olika jobb, blivit vuxen. Ingen borde bli lärare direkt utan att ha levt (jobbat) lite först!”

”Jag tog ett arbete utanför mitt utbildningsområde efter examen för att ”vänta in” ev. lärarjobb. Det lugnade ner mig och fick mig att slippa stressen över att jag var tvungen att ha lärarjobb. Det löste sig efter ett år och samtidigt fick jag arbetslivserfarenhet av annat slag som jag tror berikar även mitt arbete som lärare.”

”Jag fick barn strax efter utbildningen. Det innebar att jag var föräldraledig 10 månader mellan utbildning och yrkesliv. Det gav mig tid att tänka, låta kunskaperna som jag fått från utbildningen ” mogna”. En mycket positiv erfarenhet.”

Andra omständigheter som uppges ha bidragit till en lyckad start i arbetslivet är att man fått vikariera i samma klass och sluppit vara springvikarie samt att man har haft tur att få goda kollegor och haft möjlighet att bygga sociala relationer.

”Övergången mellan utbildning och yrkesliv har gått smidigt genom att jag fick arbete på den skola jag gjort min arbetsförlagda del av utbildningen (VFU). Då jag började ”jobba” hade jag redan sociala relationer med många på arbetsplatsen.”

4.4 Arbetssituation

Studiedeltagarna ombads i fritextfrågan att dela med sig av tankar kring sig själva eller studien som inte fått utrymme i enkäten. I formuleringen av fritextfrågan angavs även att synpunkter kring faktorer som kunde underlätta övergången mellan utbildning och arbetsliv var av särskilt intresse. Många av dem som svarat på fritextfrågan beskriver olika aspekter av sin arbetssituation och upplevelser utifrån sina två första år i läraryrket. Dessa beskrivningar berör de svarandes nuvarande arbetssituation, ledning och samarbete i skolan, arbetsmarknaden för lärare, samt lönesituation och karriärmöjligheter inom läraryrket. I många av dessa beskrivningar är det svårt att entydigt avgöra om de svarande relaterar sina svar till frågan kring vad som underlättar övergången mellan utbildning och arbetsliv, eller om de svarande i dessa fall skrivit fritt och orelaterat till den specifika frågan. Nedan redogörs för innehållet i de svarandes beskrivningar kring arbetssituationen. Tolkningen av dessa svar och dess relation till övergången mellan utbildning och arbetsliv diskuteras vidare i rapportens sammanfattande diskussion.

4.4.1 Nuvarande arbetssituation

De flesta som i svaren berör sin nuvarande arbetssituation beskriver denna som problematisk och att de på grund av arbetssituationen upplever press och stress. Huvudsakligen handlar det om problem som direkt eller indirekt är relaterade till för höga arbetskrav och brist på resurser i organisationen. Barn- eller elevantalet i relation till för lite personal och för mycket arbetsuppgifter beskrivs av ett flertal svarande som avgörande för många problem. En av de svarande beskriver en situation där barnantalet i gruppen bara ökar och avslutar med följande:

”Massor att göra – lite tid – stress – på väg mot väggen!”

En upplevelse av att ha kompetens men inte kunna utnyttja den på grund av för stora barngrupper förmedlas i flera texter. Andra upplever att det på grund av personalbrist inte går att utföra de pedagogiska arbetssätt och metoder man lärt sig i utbildningen. En av de svarande är nöjd med sitt yrkesval men upplever att det är enormt kravfyllt och att det förväntas en nästan övermänsklig insats. Andra uttrycker liknande problem som upplevelser av egen otillräcklighet.

”Att jobba som lärare ger i dagsläget mest en känsla av att vara otillräcklig. Jag har höga ambitioner, mycket kunskap, men tiden räcker inte ens till för att kunna se varje enskilt barn och erbjuda dem stimulans. Utvecklingen inom läraryrket är skrämmande. Varför ens ha en utbildning/utbildad personal när det inte finns tid eller pengar nog för att vi ska kunna använda vår utbildning??”

”Jag upplever ofta frustration över att mitt engagemang och min arbetsinsats inte är tillfredsställande nog för varje elevs utveckling socialt och kunskapsmässigt i förhållande till elevgruppens storlek.”

Nedanstående textutdrag är några av de beskrivningar som finns av en arbetssituation med så hög belastning att den leder till en känsla av att vara utarbetad.

”Jag har aldrig arbetat så mycket och så intensivt sen jag blev jag blev färdig gymnasielärare 2007. Samtidigt som jag tycker om mitt jobb så undrar jag om det är värt den enorma arbetsbelastningen som det innebär. Känner mig ofta utarbetad.”

”Jag arbetar alltid varje kväll och varje söndag. Vi har ämnesintegrerande projekt som vi inte får göra på vår betalda arbetstid. Jag tycker om att vara kreativ i mitt arbete men det är svårt att vara det när man alltid känner sig utarbetad.”

”Jag ser inte hur jag ska kunna hitta en balans mellan arbete och fritid. Det finns inget ”stopp”, man kan alltid göra mera... Det finns ingen tid för pedagogik, att utforma min undervisning.”

Flera svarande nämner att arbete av social karaktär tar mycket tid. En person skriver att mycket av arbetstiden går åt till att skriva åtgärdsprogram och ha kontakt med föräldrar till barn som missköter sig. En annan menar att arbetssituationen hade varit mindre stressande om det fanns minst två pedagoger i varje klass. Några av de svarande beskriver en situation där arbetstiden fylls av att lösa problem och hjälpa de som har det svårast och att det finns lite tid över för att stötta de duktigare eleverna.

”I skolan är du aldrig ledig. Lov och helger används till att arbeta med saker som man inte hann under veckan. Ofta beroende på att tid för arbete (planeringstid) försvinner då man måste lösa konflikter, ringa föräldrar, prata med soc. eller annat oförutsett som sker i arbetet med människor. 30 elever i varje grupp är för mycket! ... All tid går åt att hjälpa elever som har det svårt och att få dessa att klara nationella målen. Elever som skulle kunna utvecklas mer får klara sig själva pga. detta.”

I de svarandes kommentarer uttrycks både ilska, frustration och uppgivenhet över sin arbetssituation och över ständiga organisationsförändringar och sparbetning. Några uttrycker också frustration över upplevelsen att ledning och makthavare inte lyssnar på problemen. Bland annat skriver en av de svarande att politiker borde komma ut och se hur vardagen i skolan ser ut. En annan beskriver en upplevelse av uppgivenhet inför situationen:

”Ingen lärare idag hinner med det uppdrag som åläggs oss. Du blir bara mer eller mindre bra på att prioritera. Ingen hinner göra hela uppdraget fullt ut.”

Samtidigt uttrycker flera av de svarande en vilja att kämpa för barnens eller elevernas skull och att man trivs bra med själva arbetet med eleverna.

Några av de svarande har skrivit att de är sjukskrivna vid svarstillfället. En person beskriver att de bakomliggande orsakerna till sjukskrivningen var hög arbetsbelastning, egna höga krav på sig själv och höga krav från chef och kollegor, många organisationsförändringar, oro för vad som komma skulle på arbetet samt hot i arbetet. En annan har varit utsatt för mobbning på arbetsplatsen och upplevt brist på hjälp från arbetsgivare och fack för att förbättra denna situation, vilket beskrivs ha orsakat sjukskrivningen.

Det finns även exempel på svarande som beskriver hur de klarar av arbetssituationen utan att uppleva negativ stress.

”Jag känner att jag hamnat på rätt plats, trivs bra med det jag gör! Har ingen ångest alls för att gå till jobbet även om det kan vara många sjuka bland personalen och nya vikarier. Jag kan improvisera och är mycket flexibel, vilket gör att verksamheten fungerar ändå!”

4.4.2 Ledning och samarbete

De beskrivningar som rör ledningsfrågor och samarbetsfrågor tar i de flesta fall upp otillräckliga arbetsbeskrivningar eller samarbetsproblem i arbetslag och personalgrupp. Bland annat finns beskrivningar av att det saknas information om vilka arbetsuppgifter som ingår i arbetet och att det inte finns samsyn för betygsättning. Det finns också de som skriver om situationer där otydliga förväntningar och avsaknad av arbetsbeskrivningar för olika yrkesgrupper på arbetsplatsen bidragit till samarbetsproblem. Några skriver om brist på gemensam planeringstid och i ett svar beskrivs en situation där lärarna inte hinner prata sig samman utan får kommunicera med hjälp av lappar.

Ett antal av de svarande beskriver situationer med konflikter i arbetslag och personalgrupper eller mellan skolledning och personal, vilket orsakat psykisk påfrestning. Andra uttrycker värdet av välfungerande relationer med kollegor och positiva upplevelser av detta. Det finns också beskrivningar av att olika lärare och olika skolor har olika målsättningar, vilket medför att man kan trivas eller vantrivas beroende på om skolans och kollegornas värderingar och mål stämmer överens med

sina egna. Ett annat stressmoment som förmedlas av några deltagare i studien är upplevelsen av att inte informeras eller tillfrågas när beslut som påverkar verksamheten fattas, vilket framkommer i citatet nedan.

”Hela tiden är det dessutom sparbetning och indragningar av tjänster. Det borde tas mer ansvar politiskt. När det gäller alla olika planer känns det meningslöst att de ska ändras varje år så vi hinner ändå aldrig sätta oss in i dem.”

4.4.3 Arbetsmarknad

Två typer av problem som relaterar till dagens arbetsmarknadsläge för lärare framställs i de svarandes beskrivningar. Det ena problemet som beskrivs är att de har svårt att få arbete som lärare, bara får jobb som vikarie eller timanställd eller riskerar att bli arbetslösa på grund av neddragningar. Det andra problemet är att de blir tvungna att arbeta inom områden de egentligen inte är utbildade för, vilket vanligen innebär arbete inom förskolan då man har inriktning mot högre åldrar eller undervisning i ämnen där man inte har behörighet.

Det finns flera bland dem som inte har fast anställning som uttrycker stark oro över att inte få vara kvar på sin arbetsplats efter lov och uppehåll. Andra uttrycker oro över att kanske aldrig få fast anställning som lärare. Att bara ha vikariat beskrivs som påfrestande i och med att man ofta behöver ta sig an nya elever och arbetskamrater, hela tiden behöver bryta upp, samt inte har möjlighet att vara med och påverka.

Många av dem som skriver att de har svårt att få fast arbete eller arbete inom det område som de är utbildade för uttrycker ilska, frustration och besvikelse över situationen. En av de svarande skriver exempelvis att önskan var att jobba som lärare och inte byta blöjor på småbarn. Det finns också flera beskrivningar av att man känner sig tvingad till att arbeta inom andra områden eller att undervisa i ämnen andra än dem man har utbildning för. En person menar att man inte får något jobb om man kräver att bara få undervisa i de ämnen man är behörig i. En besvikelse över att arbetsmarknadsläget inte är som utlovat uttrycks också.

”Jag upplever att jag landat ganska brutalt i verkligheten efter min studietid. Jag utbildade mig till lärare inom de ämnen som, efter vad som sades, efterfrågades, men var finns jobben? Vad händer med ämneskunskaper som inte kan utnyttjas till fullo, om alla arbeten som finns att söka är inom förskolan? Jag känner mig grundlurad!”

”Jag känner mig lurad eftersom det i många år pratats om hur många lärare som ska saknas, tyvärr är det inte alls så...”

4.4.4 Lön, status och karriärmöjligheter

De som i sina kommentarer berört lön, status och karriärmöjligheter menar att lärarlönerna är för låga i förhållande till den utbildning och arbetsinsats som krävs, att läraryrkets status för låg, samt att möjligheterna till kompetensutveckling och vidareutveckling inom läraryrket är för små. Flera av de svarande uttrycker

upprördhet och en upplevelse av orättvisa i kommentarerna kring sin lön och yrkesstatus.

”Jag har många vänner som har yrken som har kortare studietid men genererar högre löner än lärare, vilket skapar frustration. Vi kan inte påverka våra löner, sen känns det ibland som det inte är värt allt slit man lägger ned i form av övertid. Kompetensutveckling får lärare ofta betala själva vilket känns surt när andra yrkesgrupper får åka på konferenser utomlands betalt av arbetsgivaren. Sen är det surt att människor i samhället inte förstår HUR dåliga löner vi har. Många ser bara loven, som vi i alla fall jobbar på!”

Flera svarande skriver att de har för dåligt betalt i förhållande till ansvar, till yrkeskunskap och i relation till utbildningens längd, eller att man är nöjd med yrkesvalet om det inte vore för *”lärarens pinsamt låga löner”*, som en person uttrycker det. En annan skriver att det är uselt betalt för det man får utstå i jobbet som lärare. Det finns också beskrivningar av att den låga lönen gör att man inte känner sig uppskattad, vilket tar mycket energi. En av de svarande beskriver sin situation i förhållande till lön och arbete enligt följande:

”Hade jag vetat vad det inneburit för mig och min familj att arbeta som lärare och den tid (mertid) som läggs ner utöver lärarens arbete. Då hade jag valt en annan yrkesbana. Ett yrke där uppskattning, hög lön och att kunna koppla av efter arbetstid funnits med i fritidsbilden. Att ha utbildat sig 5 år med extra kurser i bagaget och få så låg lön kan göra vilken människa som helst frustrerad och fundersam över sitt yrkesval. Fram för att få upp statusen inför läraryrket och detta kan göras på flera sätt – t.ex. legitimation, lön eller antal år på universitetsnivå.”

4.4.5 Positiva kommentarer

Flera av de svarande beskriver i texterna stolthet och glädje att arbeta som lärare och att det är viktigt att yrket har ett gott rykte. En av de svarande menar också att stressen som finns i läraryrket även finns i andra yrken.

”Att arbeta som lärare är fantastiskt roligt. Man förenar nytta med nöje. Man bygger relationer i var stund. Det är ett socialt utåtriktat yrke. Jag är stolt över mitt yrkesval och trivs på min skola. Sluta svartmåla yrket! Det förstör ryktet. Det som är det värsta är stressen, men stress finns på alla arbetsplatser. Jag skulle hellre arbeta 80 % än 100 %.”

Som tidigare nämnts så uttrycker flera av de svarande en stor glädje kring arbetet med barnen eller eleverna, vilket framkommer i dessa avslutande citat:

”Läraryrket/rollen är ständigt utvecklande – varje dag! Den praktiska verksamheten är något speciellt!”

”Jag älskar att vara lärare! Barnen är det bästa, de problem som finns beror på de vuxna (kollegor och föräldrar).”

*”Jag älskar mitt yrke. Jag är medveten om att jag är en förebild för många ungar.
De ger mig mycket glädje och lust att kämpa vidare i livet.”*

5 Sammanfattande diskussion

Det kan understrykas att innehållet i svaren är vad de svarande själva valt att framföra när möjlighet gavs i form av en öppet ställd fråga. I instruktionen angavs att de svarande gärna fick dela med sig av tankar kring sig själv eller studien som inte kommit fram i enkäten, med tillägget att synpunkter och erfarenheter kring faktorer som kan underlätta övergången mellan utbildning och yrkesliv var av särskilt intresse. De specifika teman och eventuella tendenser som kan iaktas i de svarandes texter, och som beskrivits i resultatet, bör således antas ha uppkommit främst på grund av liknande erfarenheter och behov av att framföra dessa hos de svarande, snarare än på grund av frågans utformning.

Nedan görs en sammanfattning av ett social-kognitivt psykologiskt perspektiv kring faktorer som kan orsaka eller förebygga utbrändhet. Främst utgår denna sammanfattning utifrån ett perspektiv beskrivet av Cherniss om professionell tilltro och utbrändhet (Cherniss 1993; 1995). Detta perspektiv bestämdes inte före analysen och kategoriseringen av de svarandes texter, utan valdes i efterhand då det i Cherniss texter återfanns beskrivningar och förklaringar kring många av de teman som framhölls av de svarande i studien. Resultaten i studien speglas sedan både mot beskrivna teorier och mot resultat från andra studier.

5.1 Teoretiskt ramverk

5.1.1 Tilltro

Ett koncept som kommit att bli grundläggande inom psykologisk teori kring utbrändhet är tilltro (self-efficacy), vilket innebär tilltron till den egna kapaciteten att utöva kontroll över händelser som påverkar livet (Bandura 1989). Bandura (Bandura 1997) menar att tilltro är det som i grunden avgör avsiktligt agerande. Om en person inte tror att något går att åstadkomma så kommer personen inte heller försöka. Alltså är tilltro en förutsättning för handlingskraft. Personer med en hög grad av tilltro till en viss förmåga visualiserar scenarier av framgång vilket guidar utförandet i positiv riktning. Bristande tilltro ökar istället benägenheten att visualisera misslyckande, skapar oro över saker som kan gå fel och medför därmed sämre utförande (Bandura 1989). En persons tilltro är därigenom avgörande för motivationen och påverkar exempelvis hur mycket personen anstränger sig i en viss situation, hur länge personen håller ut i motgång, personens förmåga till återhämtning, hur mycket stress och nedstämdhet personen upplever i påfrestande situationer och i vilken grad personen uppfattar sina framgångar.

Tilltro innefattar inte alla typer av självrefererande tankar utan handlar om bedömningar av den personliga kapaciteten kopplade till specifika områden. Detta skiljer sig från exempelvis självförtroende som innebär en bedömning av sitt eget värde. Det behöver alltså inte finnas någon koppling mellan grad av tilltro inom ett område och huruvida personen tycker om sig själv eller inte. En person kan ha låg tilltro till sin kapacitet inom ett område som inte är personligen betydelsefullt, utan att det påverkar självförtroendet. Å andra sidan är det inte ovanligt att personer

utvecklar sin kapacitet inom personligen betydelsefulla områden som blir viktiga för självkänslan.

5.1.2 Utbrändhet

Utbrändhet brukar beskrivas som ett syndrom bestående av ett antal reaktioner på ihållande arbetsrelaterad stress, framförallt inom yrken med tät människokontakt. De tre grundläggande reaktionerna i syndromet omfattar fysisk och emotionell utmattning, empatibortfall gentemot klienter samt en subjektiv försämring av arbetsprestationen (Bandura 1997; Socialstyrelsen 2003). Cherniss följde redan under slutet på 70-talet en grupp nyblivna lärare, sjuksköterskor, läkare och advokater med djupintervjuer under deras första år i yrket (Cherniss 1995). Studien kom att bli en beskrivning av utbrändhet i början av karriären där de flesta upplevde kraftig stress och ouppfyllda förväntningar, vilket ledde till minskat engagemang och desillusionering. I sin beskrivning menar Cherniss att de nyblivna yrkespersonerna kom ut från utbildningen med orealistiska förväntningar och en för romantisk bild av yrket som inte kunde uppfyllas på arbetsplatsen. Denna diskrepans mellan förväntningar och verklighet har blivit kallad verklighetschock (Kramer 1974) och utgjorde den övergripande orsaken till att de nyblivna yrkespersonerna upplevde stress. Verklighetschocken medförde att personerna gradvis förlorade sin ursprungliga entusiasm och idealism och började fjärma sig emotionellt och psykologiskt från sitt arbete. Denna verklighetschock specificerade Cherniss i fem stressmoment som var typiska för nyutbildade inom yrken med tät människokontakt. Ett stressmoment var bristande kompetens, då man trots många års utbildning kände sig oförberedd för vad arbetet innebar. Plötsligt befann sig dessa personer i situationer utan att ha en aning om vad de skulle göra och känslan av inkompetens gjorde det svårt att fokusera på annat. Att undvika misslyckande blev högsta prioritering och de hade i sammanhanget inte råd att bry sig om ursprungliga mål som idealism eller medkänsla. Ett andra stressmoment var upplevelsen av en kaotisk organisatorisk verklighet fylld med tidsödande byråkratiska uppgifter. Bristande kollegialitet var ett tredje stressmoment där relationerna med kollegor karaktäriserades av konflikter, rivalitet och skillnader i värderingar snarare än hjälpsamhet och stöttning. De två ytterligare stressmomenten var oväntade problem med klienter eller elever där man ofta möttes av bristande motivation och liten uppskattning, samt att arbetet snabbt blev rutinmässigt istället för att vara så intellektuellt stimulerande som man förväntat.

Vidare fann Cherniss att verklighetschock och utbrändhet gick att undvika bland de nyutbildade om arbetsförhållandena var anpassade för att minska de typiska stressmomenten. När det fanns ett introduktionsprogram på arbetsplatsen, när arbetsbelastningen anpassades för nybörjare, när jobbet var stimulerande, när det fanns viss frihet, när de egna och organisationens grundvärderingar stämde överens, när det fanns ett tillräckligt ledarskap och när det fanns tillgängliga kollegor, så lyckades övergången i yrket utan att personerna tappade ork och engagemang.

5.1.3 Professionell tilltro och förebyggandet av utbrändhet

Som beskrivits ovan leder starkare tilltro till att personer upplever mindre stress vid påfrestningar eftersom man upplever sig ha kapacitet att hantera situationen. Då utbrändhet i grunden kan ses som en reaktion på stressande situationer så är tilltron av avgörande betydelse för den eventuella utvecklingen av utbrändhet. En starkare tilltro leder samtidigt till ambitiösare målsättningar och starkare engagemang i att fullfölja sina mål, och uppnåendet av personligen betydelsefulla mål är det som anses förhindra eller mildra utbrändhet. En lärare med stark tilltro fokuserar alltså på att lösa problemen i en stressande arbetsituation. Är tilltron till förmågan att lösa problemen obefintlig så undviks aktiv problemlösning och energin riktas istället inåt för att lindra den emotionella stressupplevelsen. Undvikandet av att hantera problemen genom att dra sig undan leder i sin tur till emotionell utmattning, empatibortfall och subjektivt upplevd försämring av arbetsprestationen, konsekvenser som tillsammans utgör de tre huvuddimensionerna i utbrändhet (Chwalisz et al 1992; Socialstyrelsen 2003).

Även om bristande tilltro till den egna kapaciteten att hantera arbetsituationer är avgörande för utvecklingen av utbrändhet så är inte faktorer i omgivningen oviktiga. Tilltron kan snarare ses som en resurs och buffert mot en stressande omgivnings negativa påverkan på en individ. Dessutom påverkar omgivningen i högsta grad möjligheten för en person att utveckla tilltro. Bandura menar exempelvis att arbetsförhållanden som karaktäriseras av förutsägbarhet och kontroll främjar utvecklingen av tilltro (Bandura 1982). Kunskapen om betydelsen av tilltro kan alltså främst förklara varför vissa omständigheter i arbetsmiljön för vissa personer leder till utbrändhet.

Professionell tilltro innebär yrkespersoners tilltro till sina förmågor i yrkesrollen. Lärares professionella tilltro baseras inte bara på exempelvis kapaciteten att förmedla kunskap inom ett speciellt ämne. Läraryrket innefattar en rad olika områden som att skapa en bra lärmiljö i klassrummet, organisera föräldramöten eller arbeta med kollegor i arbetsgruppen, där den uppfattade egna förmågan har betydelse (Bandura 1997). Likaså kan interaktioner i arbetet med kollegor och skolledare vara en lika stor källa till stress och utbrändhet som interaktionen med eleverna (Cherniss 1993). Cherniss beskriver tre domäner av professionell tilltro inom yrkesrollen, vilka omfattar den upplevda förmågan inom (1) uppgiften, (2) arbetsrelationerna eller (3) organisationen. Uppgiftsdomänen handlar i lärarnas fall om själva uppgiften att undervisa och tilltron relaterar till den upplevda förmågan att förbereda och genomföra lektioner samt motivera eller tillrättavisa eleverna. Tilltron inom relationsdomänen relaterar till förmågan att arbeta tillsammans med andra, vilket i läraryrket innebär samarbete med både elever, kollegor och skolledning. Inom organisationsdomänen handlar det om tilltro till sin förmåga att kunna påverka organisatoriska förutsättningar på arbetsplatsen. Cherniss menar att tilltro inom organisationsdomänen är särskilt viktig eftersom just organisatoriska hinder och krav är en betydande orsak till stress och utbrändhet. Personer som saknar tilltro till sin förmåga att influera organisationen och som inte känner att de kan påverka sina

arbetsförhållanden verkar alltså drabbas hårdast av stressande förutsättningar i arbetet (Cherniss 1993).

5.1.4 Utveckling av professionell tilltro

Eftersom ökad professionell tilltro antas minska stress och förebygga utbrändhet så blir det av största intresse hur denna ökade tilltro kan utvecklas och uppmuntras. Enligt Bandura (Bandura 1997) utvecklas en persons tilltro mest effektivt genom egna erfarenheter av att bemästra utmaningar. Genom egna erfarenheter av bemästrande erhålles det starkaste beviset på att man har de kapaciteter som krävs för att lyckas med sin målsättning. En lärare som exempelvis lyckas åstadkomma en förändring på en skola kommer troligen att uppfatta att förmågan finns att göra det igen. Ett annat sätt att utveckla tilltro på är genom att observera en annan person som framgångsrikt når sin målsättning. Om en lärare i detta fall ser en kollega, som kan antas ha likvärdig kapacitet med en själv, åstadkomma en förändring på skolan så kan det höja tilltron till förmågan att påverka hos den iakttagande läraren. Ett tredje sätt att förstärka tilltron på är att genom verbal försäkran, där andra personer förmedlar att personen ifråga har den kapacitet som krävs för en viss uppgift. Detta sätt är dock inte lika effektivt som de två förstnämnda. En person som ska utveckla professionell tilltro bör således erhålla egna erfarenheter och iakttagelser av framgång inom uppgiftsdomänen, relationsdomänen och organisationsdomänen. Bandura menar att yrkeskompetens och tilltro bäst kan utvecklas genom en metod med tre övergripande moment. Först visar en rollmodell de lämpliga färdigheterna för en uppgift, med syftet att förmedla de grundläggande strategierna och reglerna för utförandet. Sedan får personen öva under simulerade förhållanden och med stöd så att de kan förfina sina färdigheter och erhålla den kompetens som krävs. I det tredje steget får personen hjälp att tillämpa sin nya kompetens i en verklig arbetssituation på ett sätt som gör att personen sannolikt kommer att uppleva framgång. Om tillämpningen av de nyinlärda färdigheterna är tillräckligt framgångsrik så inser personen sin egen förmåga och poängen med att använda sin kompetens. På de punkter där det uppstår svårigheter får personen mer instruktion och träning och successivt höjs svårigheten på arbetsuppgifterna. Om personen inte fått tillräckligt med träning och erfarenhet av framgång resulterar det i att de nya färdigheterna tillämpas sporadiskt och snabbt överges vid svårigheter eller om de inte ger snabba resultat (Bandura 1997).

5.2 Utbildningen

I föreliggande rapport relateras de svarandes beskrivningar av bristande förmåga eller brister i utbildningen i huvudsak till betydelsen av tilltro till sin kompetens. Det antas att deltagarnas rapporter om vad de inte fått i utbildningen avspeglar att de inte hunnit integrera och skapa tilltro till den kompetens de fått. I rapporten förutsätts att de svarande i någon mån har fått utbildning inom de flesta av de färdigheter som beskrivits, eftersom dessa står i examensförordningen för lärarutbildningen (Utbildningsdepartementet). En total avsaknad av utbildning inom dessa områden skulle innebära att lärare systematiskt examinerats utan att centrala aspekter i examensförordningen är uppfyllda. Ett förtydligande kring utbildning i betyg och bedömning gjordes dock i examensförordningen först efter Högskoleverkets

utvärdering 2004, vilket innebär att detta område inte var explicit formulerat när delar av deltagarna i föreliggande studie genomgick sina första studieår (Högskoleverket 2008). Enligt Högskoleverkets utvärdering 2008 så blir examensförordningen till viss del fortfarande föremål för olika tolkningar (Högskoleverket 2008). Om nyutbildade lärare fullständigt skulle sakna utbildning och kompetens inom de områden som nämnts i resultatet, vilket är en möjlig tolkning av några av de svarandes beskrivningar, så kan yrkessituationen för dessa personer antas vara än svårare att hantera än om det i huvudsak är tilltron till kompetensen som brister. Det förefaller även överflödigt att tala om tilltro till en kompetens i det fall man inte överhuvudtaget har fått utveckla färdigheten.

I kommentarerna framhövs en avsaknad av att ha tillägnat sig praktisk kunskap under utbildningen inom alla de tre domänerna av professionell tilltro som Cherniss beskrivit. Många av de svarande redogjorde för sin bristande förmåga inom arbetsuppgifter som kan sägas tillhöra *uppgiftsdomänen*. Medan ett mindre antal menade att de hade otillräcklig förmåga inom just ämneskunskapen så var det betydligt fler som beskrev brister i förmågan att förmedla denna kunskap i mötet med eleverna och att anpassa undervisningen för individer på olika nivå. Beskrivningar fanns av bristande förmåga vad gäller kursplanering, betygsättning, bedömning, provkonstruktion och klargörande av läromål, uppgifter som alla kan antas ingå i en lärares normala arbete. Svaren på fritextfrågan som beskrivs i denna rapport kan speglas mot resultat från LÄST-rapporten *Det första året i yrket – Nyexaminerade lärares erfarenheter och upplevelser av arbetsvillkor och yrkesroll* (Frögéli et al 2009) som visade att det efter det första året i yrket var över 40 % av studiedeltagarna som upplevde sig ha bristande förmåga att organisera och genomföra arbetet så att varje elev kunde utvecklas efter sina förutsättningar. Lika många rapporterade bristande kompetens att bedöma elevers lärande och utveckling. En fjärdedel upplevde bristande förmåga att använda sina ämneskunskaper för elevernas lärande. Vidare delgav nästan en tredjedel svårigheter i att hantera oförutsedda, påfrestande händelser som påverkar undervisningssituationen.

Kommentarerna som redovisats i föreliggande rapport kan liknas vid det som Cherniss observerade bland nyutbildade under deras första tid i yrket. Även i det fallet kände sig många oförberedda inför yrkets uppgifter när de började arbeta, vilket i detta fall gjorde dem sårbara för utbrändhet. Cherniss menar att även om den teoretiska utbildningen har betydelse så sker den effektivaste utvecklingen av tilltro inom uppgiftsdomänen genom noggrant planerade orienterande erfarenheter. Sådan erfarenhet torde kunna utgöras av lärarutbildningens verksamhetsförlagda del. Samtidigt är den konsekventa uppfattningen bland de som berör området i fritextsvaren att man fått för lite verksamhetsförlagd utbildning (VFU) och att den vad gäller vissa aspekter kunde ha varit av bättre kvalitet. Liknande slutsatser kan ses i den utvärdering av lärarutbildningen som genomfördes av Högskoleverket 2008. När den nya lärarutbildningen infördes 2001 var målet att den både skulle vara mer akademisk och samtidigt mer professionsinriktad, det vill säga kvalificera för konkret yrkesverksamhet (Högskoleverket 2008). En viktig del i utbildningsreformen var införandet av VFU, vilken skulle överbrygga klyftan mellan teori och praktik. Högskoleverkets utvärdering visade att omfattningen av VFU skiljer sig mellan de

olika lärosätena. De flesta lärosäten hade i utvärderingen sju år efter införandet av den nya utbildningen kommit en bit på vägen med att skapa en fungerande organisation för VFU, men i de flesta fall fanns problem med integreringen av utbildningens högskoleförlagda och verksamhetsförlagda delar (Högskoleverket 2008).

Även om den verksamhetsförlagda utbildningen ska ge praktisk yrkeskunskap så kan man inte bortse från den högskoleförlagda delens skyldighet att bidra med professionsutbildning. Om man utgår från examensordningen så ska de lärargemensamma momenten, vilket omfattar bland annat sådant som betyg och bedömning, ingå i utbildningens allmänna utbildningsområde (AUO). Det allmänna utbildningsområdet ska omfatta i huvudsak högskoleförlagd utbildning och en mindre del VFU. Högskoleverkets utvärdering 2008 pekade på att kvaliteten på AUO fortfarande var för låg och att det bland annat fanns risker att den didaktiska utbildningen blev bristfällig (Högskoleverket 2008).

Svagheter i den högskoleförlagda utbildningen vad gäller professionsinriktningen framkommer också i en annan rapport från LÄST (Wännström et al 2009), vilken berörde stärkande utbildningsmoment hos studiedeltagarna när de gick sitt sista år på lärarutbildningen. I rapporten framkom att bara omkring hälften av studiedeltagarna under den högskoleförlagda utbildningen hade fått öva på känsliga situationer och utveckla egna metoder och arbetssätt för det framtida arbetet som lärare. Inte fler än 17 % hade haft schemalagd handledning kring den kommande yrkesrollen som lärare. Endast omkring hälften tyckte att lärarna vid den högskoleförlagda utbildningen hade god kunskap om hur tillvaron ser ut för verkamma lärare idag. Trots den relativt korta tiden i VFU var det också fler som under denna utbildningsdel mött lärare som blivit förebilder jämfört med under den högskoleförlagda delen av utbildningen.

Många av de svarande redogjorde för sin bristande förmåga inom *relationsdomänen*. Det handlade om bristande förmåga till konflikthantering i situationer som rörde elever såväl som kollegor och arbetslag. Möten och samtal av olika form var också ett område där man saknade utbildning och erfarenhet. Det var samtidigt tydligt att en betydande del av arbetet som lärare består av denna typ av arbetsuppgifter av relationskaraktär. Studier visar att bristande förmåga i dessa sociala aspekter i yrket är en viktig orsak till utbrändhet bland lärare (Friedman 1991). Denna typ av förmågor kan egentligen ses som en del i uppgiftsdomänen eftersom de är en så uppenbar del av arbetsuppgiften för lärare och samma principer för utveckling av professionell tilltro är giltiga inom detta område.

De svarande som berörde utbildningen beskrev genomgående ett glapp mellan det man lärt sig i utbildningen och vad som krävs i verkligheten. De svar som berörde okunskapen om vad läraryrket överhuvudtaget innebär och framförallt okunskapen om hur skolans organisation fungerar handlar om bristande professionell tilltro inom *organisationsdomänen*. Cherniss menar att med tanke på den avsaknad av färdigheter och kunskap som många yrkespersoner har kring hur organisationer

fungerar och hur man arbetar effektivt inom dem, så är det inte förvånande att organisatoriska krav och hinder är en så stor källa till utbrändhet (Cherniss 1993).

En realistisk uppfattning av vad yrket innebär är en förutsättning för utveckling av professionell tilltro. För att kunna ha tilltro till den egna förmågan så behövs vetskap om vad uppgiften kräver. Vet man inte vilka krav som situationen ställer går det inte heller att korrekt bedöma om den egna kapaciteten är tillräcklig (Bandura 1997). I LÄST-rapporten om engagerande utbildningsmoment och förebilder rapporterade omkring 40 % av deltagarna brister i kommunikationen mellan de högskoleförlagda och verksamhetsförlagda delarna av utbildningen (Wännström et al 2009). Många upplevde också ett tydligt glapp mellan den högskoleförlagda delen och den verksamhetsförlagda delen gällande synen på lärarutbildningen. Glappet mellan utbildningsdelarna i synen på lärarutbildningen som framkom i samma LÄST-rapport och det upplevda glappet mellan utbildning och verklighet som beskrivits i föreliggande rapport borde dock inte vara helt oväntat (Wännström et al 2009). I reformen om den nya lärarutbildningen anses nämligen den nya generationens lärare, genom sin nya utbildning, vara de som reformerar den svenska skolan framöver. För den enskilde studenten kan dock glappet mellan de högskoleförlagda och verksamhetsförlagda delarnas syn på utbildningen orsaka en osäkerhet om centrala aspekter i lärarrollen. Frågan är också om de nyutbildade lärarna under utbildningen fått tillräcklig kunskap och beredskap för att verkligen kunna påverka organisationen de ska börja arbeta inom. Med otillräcklig kunskap om organisationen och hur denna kan påverkas riskerar glappet mellan utbildning och verklighet som de svarande beskrivit att orsaka en verklighetschock snarare än att bidra till förändring.

I betänkandet inför en ny lärarutbildning, *En hållbar lärarutbildning* (Utbildningsdepartementet 2008), framhåller utredarna att alla lärare oavsett inriktning behöver kunskaper och färdigheter inom i stort sett alla de områden som de svarande i föreliggande studie rapporterat avsaknad av. Dessa ska enligt utredningens förslag tillgodoses genom en utbildningsvetenskaplig kärna med utbildning i bland annat läroplansteori och didaktik, bedömning och betygsättning, specialpedagogik, sociala relationer, konflikthantering och ledarskap samt utvärdering och utvecklingsarbete. I utredningen fäster man stor vikt vid ämnesdidaktikens betydelse och att det didaktiska perspektivet ska vara närvarande i undervisningsämnena. Man menar även att studenterna ska garanteras aktuell kontakt med det verkliga arbetsfältet genom relevant VFU på kvalitetssäkrade så kallade fältskolor, samt genom att lärarutbildarna som ska stå för beprövad erfarenhet i utbildningen ska ha aktuell erfarenhet från yrkeslivet.

5.3 Yrkesintroduktionen

De svar som berörde temat yrkesintroduktion handlade övergripande om otillräcklig introduktion på arbetsplatsen och i arbetet. Några efterlyste en strukturerad introduktionsperiod med anpassad arbetsbelastning, extra utrymme för planering och förberedelse eller samarbete med en annan lärare under den första tiden i yrket. Ett stort antal svarande skrev om avsaknaden av en mentor eller om positiva erfarenheter av att ha haft en mentor när man började arbeta. Det framkommer i texterna att de

svarande upplever att mentorer och introduktion skulle vara till hjälp för att utveckla kompetens och tilltro inom både uppgiftsdomänen, relationsdomänen och organisationsdomänen.

Förmodligen kan ingen utbildning ge en fullständig förberedelse inför ett yrke. Vissa kunskaper behöver troligen varje individ utveckla utifrån erfarenheter i det verkliga arbetet. Flera av de svarande beskrev dock att det behövs utrymme för utveckling när man är ny i arbetet och att många uppgifter tar längre tid att utföra som nybörjare än för en erfaren yrkesperson. En introduktionsperiod med personligt stöd, anpassade arbetsuppgifter och extra utrymme för reflektion och inläring ligger i linje med den ovan beskrivna metoden som Bandura föreslagit för utveckling av färdigheter och tilltro till sin kompetens (Bandura 1997). I en brittisk översiktsstudie (EPPI-Centre 2004) kring effekten av introduktionsprogram för lärare menar man att det finns starkt stöd för att introduktion ökar lärareffektiviteten och främjar nya lärares välmående. Man menar att det även finns växande stöd för att introduktion minskar andelen som väljer att lämna yrket. Studien pekar samtidigt på ett antal förutsättningar för att ett introduktionsprogram ska ge dessa positiva effekter. Bland annat behöver introduktionens syfte och upplägget av introduktionen vara tydligt och det måste finnas realistiska ekonomiska resurser för att genomföra introduktionsprogrammet. Vikten av att de nya lärarna under introduktionen har ett reducerat undervisningsuppdrag, har tid att delta i kurser och att det finns organiserade tillfällen för planering, reflektion och utformning av mål tillsammans med mentorer poängteras. Likaså behöver mentorerna få avlastning och träning för att kunna hjälpa de nya lärarna. I LÄST-rapporten som speglar de nyutexaminerade studiedeltagarnas erfarenheter efter ett år i yrket (Frögéli et al 2009) var det färre än hälften som rapporterade att de fått någon introduktion på sin första arbetsplats och färre än en tredjedel som haft en mentor under det senaste året.

5.4 Arbetssituationen

Alla kommentarer som redovisas i denna rapport är skrivna utifrån enkätens öppna fråga där deltagarna ombads dela med sig av tankar kring sig själva eller studien som inte fått utrymme i enkäten, med tillägget att synpunkter och erfarenheter som kan underlätta övergången mellan utbildning och arbetsliv var av särskilt intresse. I analysen och redovisningen av de svarandes texter kategoriserades texterna eller textstyckena utefter vilka teman de berörde, vilket beskrivits ovan. En svårighet uppstår vad gäller tolkningen av de beskrivningar som berör situationer i arbetslivet där det inte entydigt framkommer om deltagarnas beskrivningar är relaterade till den specifika frågan om övergången mellan utbildning och yrkesliv. Ska dessa svar förstås som beskrivningar kring faktorer som underlättar eller försvårar övergången eller som beskrivningar av arbetssituationen orelaterade till frågan? Oavsett intention så ger deltagarnas kommentarer kring arbetssituationen tveklöst värdefull information om de svarandes aktuella förhållanden i yrket och på arbetsplatsen. I denna rapport förefaller det dock relevant att diskutera deltagarnas utsagor som indikatorer på vad som kan underlätta eller hindra övergången mellan utbildning och arbetsliv, då det professionella yrkesutövandet är slutmålet i en övergång.

De kommentarer som berörde de svarandes arbetssituation innehöll till stora delar beskrivningar av arbetsförhållanden som medförde att man upplevde stress och press, samarbetsproblem och bristande ledning i skolan, en tuff arbetsmarknad för lärare, samt upplevelser av för låg lön, låg status och begränsade karriärmöjligheter i yrket. En arbetssituation med stora barn- eller elevgrupper, lite tid för planering och reflektion, bristande kollegialt stöd, konflikter på arbetsplatsen, otydliga arbetsbeskrivningar och förväntningar, liten möjlighet till vidareutbildning, osäker anställning och arbete inom områden där man saknar behörighet kan förmodligen upplevas som stressande för de flesta. Speciellt känsliga för denna typ av belastningar kan dock nybörjarna antas vara då de, vilket beskrivits ovan, ofta kan behöva extra tid, stöd och struktur för att utveckla tilltro inom sin yrkesroll.

Resultaten i föreliggande rapport kan speglas mot vad deltagarna i LÄST-studien rapporterade kring sin arbetssituation efter ett år i arbetslivet (Frögéli et al 2009). Där rapporterade över 40 % att de upplevde hög press på grund av arbetet. Omkring hälften av deltagarna ansåg att antalet lärare på arbetsplatsen inte motsvarade elevernas behov av undervisning. Drygt en av tio rapporterade att man inte undervisade inom de åldrar eller de ämnen man var utbildad för. Ungefär en tredjedel ägnade en mindre del av arbetstiden till undervisning än de förväntat sig. Vidare rapporterade nära hälften att de saknade tillsvidareanställning och drygt åtta av tio var missnöjda med sin lön. Färre än hälften fick stöd och hjälp i sitt arbete från sin närmaste chef om de behövde det och bara en tredjedel fick uppskattning av sin närmaste chef för sina arbetsprestationer. Färre än 60 % av lärarna tyckte att man gemensamt kunde påverka verksamheten i önskad riktning. Samtidigt svarade nästan alla att de tyckte det var mycket givande att arbeta med sina elever. Dessa resultat visar att en betydande andel av deltagarna i LÄST-studien efter det första året i yrket upplevt arbetsförhållanden och stressfaktorer i arbetet som kan jämföras med beskrivningarna från de svarande i föreliggande rapport.

Som diskuterats ovan verkar en utbildning som ger de grundläggande kompetenserna som behövs i verksamheten och möjligheter att öva dessa, samt en välstrukturerad introduktionsperiod och mentorskap, öka förutsättningarna för att nyutexaminerade lärare ska få ökad tilltro i sin yrkesroll och därmed ökat välmående i arbetet. Samtidigt kan man fråga sig om de nyblivna lärarna i vissa fall hamnar i arbetsförhållanden med så stora brister att de trots en ambitiös utbildning inte skulle ha möjlighet att använda didaktik och andra färdigheter. Flera av de svarande menar i sina svar att de har god kunskap och kompetens men att det på grund av de förhållanden som råder i verksamheten, bland annat underbemanning och resursbrist, inte finns utrymme att använda denna kompetens. Bandura menar att även personer med stark tilltro till sin kompetens till slut kommer att sluta anstränga sig och istället byta arbetsplats om förhållandena är sådana att de inte kan använda sin kompetens (Bandura 1982). I de fall de nyutbildade lärarna behöver undervisa i ämnen och för åldrar där de saknar utbildning, vilket flera av de svarande beskriver, så framstår det som naturligt att det både kan leda till svårigheter att använda sin kompetens och till problem att skapa tilltro i sitt arbetsutförande.

Diskussionen hittills kring professionell tilltro i relation till utbildningen, yrkesintroduktionen och arbetssituationen har i första hand handlat om individuella strategier för utveckling av tilltro. Som tidigare nämnts kan tilltron även främjas av faktorer i omgivningen, såsom arbetsförhållanden som karaktäriseras av förutsägbarhet och kontroll. Samtidigt framstår förutsägbarhet och kontroll som en bristvara i flera av de svarandes beskrivningar av sina arbetsförhållanden. Cherniss menar att en organisation där deltagarna delar en gemensam idé om verksamheten och hur den ska bedrivas utgör en utmärkt förutsättning för att minska osäkerhet, öka professionell tilltro och därmed minska utbrändhet. Poängen är inte att en viss idé behöver vara bättre än någon annan, utan att en gemensam värdegrund reducerar osäkerhet och konflikter. För att ge stöd och struktur behöver det dock finnas gemensamma värderingar som omsätts i konkreta och uppnåeliga målsättningar, effektiva metoder får att uppnå målen och kontinuerlig uppskattning i arbetet (Cherniss 1993). Flera av de svarande menar att sådana förutsättningar saknas på arbetsplatsen. En ytterligare faktor i omgivningen som påverkar den professionella tilltron är yrkets sociala status. Låg upplevd status, vilket flera av de svarande beskriver, antas ha negativ inverkan på tilltron och därmed påverka risken för utveckling av utbrändhet (Cherniss 1993).

5.5 Metodologiska reservationer

I studien har deltagarna i fri text delat med sig av synpunkter och erfarenheter från lärarutbildningen och läraryrket utifrån en öppet ställd fråga i en enkät distribuerad per post. Genom denna metod har deltagarna kunnat svara utan att direkt ha blivit påverkade av frågeställaren, vilket kan ske om man ställer frågor i en intervju. En nackdel jämfört med intervjuer är att det inte har varit möjligt att ställa följdfrågor för ytterligare fördjupningar eller klargöranden. I postenkäter tenderar de svarande också ofta att uttrycka starkare åsikter i en eller annan riktning jämfört med i intervjuer. I en postenkät minimeras å andra sidan risken för att de svarande försöker leverera socialt acceptabla svar (Crow et al 2002). Formen på deltagarnas fria textsvar varierade från kortfattade synpunkter och uttryck till mer detaljerade och omfattande beskrivningar av upplevelser och erfarenheter.

Man bör komma ihåg att lärare från alla lärarutbildningar inte ingått i LÅST-studien. Vid tidpunkten för studiens start inkluderades bara studenter från de två vanligaste inriktningarna. Samtidigt inkluderades endast de lärosäten som hade studentkullar av den storleken som krävdes för att statistiskt kunna studera skillnader. Således har till exempel utbildningsprogram som haft ett exklusivt fokus på arbete inom gymnasium exkluderats. Inte heller har program och lärosäten som haft en öppen ingång, dvs. där studenterna inte från början valt verksamhetsinriktning, kunnat inkluderas. I den mån föreliggande resultat kan generaliseras så torde generaliseringen i första hand alltså huvudsakligen kunna göras till de två största inriktningarna mot tidiga respektive senare år.

Generaliserbarheten av resultaten är även begränsade eftersom de bygger på svaren från de deltagare som själva valde att svara på fritextfrågan. Sammansättningen av deltagare i gruppen som svarade på fritextfrågan visade dock liten skillnad jämfört

med gruppen som inte svarade. Föreliggande rapport representerar tveklöst en minoritet av deltagarna i LÄST-studien. Icke desto mindre har deras kommentarer identifierat problemområden rörande nyblivna lärares övergång i yrket och arbetssituation som även kan vara relevanta för en större population.

5.6 Avslutning

LÄST-projektets huvudsyfte är att studera stress och hälsa i övergången mellan högskoleutbildning och arbetsliv. Föreliggande rapport är baserad på de fritt formulerade textsvar som deltagare i den fjärde LÄST-enkäten valt att skriva utifrån en öppet ställd fråga i slutet av enkäten. Deltagarna beräknades vid svarstillfället ha spenderat två år i arbetslivet efter att ha tagit lärarexamen. I den öppna frågan angavs att erfarenheter och synpunkter kring faktorer som underlättar övergången mellan utbildning och arbetsliv var av särskilt intresse. De specifika teman som framkommer i rapporten härstammar helt utifrån vad studiedeltagarna spontant valt att framföra i relation till den öppna frågan. Fokus i rapporten ligger på de textsvar som berör övergången mellan utbildning och arbetsliv samt arbetssituationen.

Utifrån textsvarerna framkom att flera av de svarande upplevde en avsaknad av relevant utbildning inom en mängd arbetsuppgifter som ingår i läraryrket. Trots genomförd lärarutbildning kände de sig oförberedda inför vad yrket visade sig innebära. De svarande nämnde avsaknad av kunskap och färdigheter inom områden som betygsättning och bedömning, provkonstruktion, administrativa uppgifter och planering, att arbeta utifrån aktuell läroplan, konflikthantering, hanterandet av sociala problemsituationer samt föräldramöten och föräldrakontakter. Flera svarande framförde också avsaknad av färdigheter i sitt undervisande, såsom praktiskt användbara didaktiska och pedagogiska färdigheter. Övergripande beskrevs ett glapp mellan lärarutbildningens fokus och det verkliga arbetet som lärare. Den verksamhetsförlagda delen av utbildningen berördes med den genomgående synpunkten att denna utbildningsdel haft för liten plats i utbildningen och i vissa fall kunde ha varit av bättre kvalitet.

Avsaknad av introduktion i arbetet var ett annat tema som framkom i textsvarerna. Svarande menade att en strukturerad introduktionsperiod med färre undervisningstimmar, mer planeringstid, tydliga förutsättningar och arbetsbeskrivningar samt handledning skulle underlätta den första tiden i yrket. Många beskrev vikten av att ha en mentor och hur mentorn kan underlätta den första tiden i arbetet.

De svarande beskrev i flera fall sin nuvarande arbetssituation som påfrestande och stressande med hög arbetsbelastning och begränsade resurser. Beskrivningar handlade om för stort antal barn eller elever i förhållande till personal, bristande möjlighet att använda sin lärarkompetens på grund av arbetsförhållandena och tidskrävande arbete av administrativ och social karaktär. Flera svarande beskrev känslor av otillräcklighet och frustration på grund av arbetssituationen. Det fanns också beskrivningar av brister i ledning och samarbete på arbetsplatsen, en tuff arbetsmarknad för nyutbildade lärare samt upplevelser av för låg lön och status för

lärare. Beskrivningar fanns även av stolthet att jobba som lärare och glädje att arbeta med barnen eller eleverna.

När de svarandes beskrivningar av sina erfarenheter kring yrkesförberedelse, introduktion och arbetssituation speglas mot social-kognitiv teori om utveckling och förebyggande av utbrändhet så framstår det i flera fall att de svarande inte fått de optimala förutsättningarna för att förebygga utbrändhet. I flera av de svarandes beskrivningar framkommer tvärtom faktorer som enligt social-kognitiv teori ökar risken för utbrändhet. I rapporten beskrivs dessa faktorer i huvudsak handla om att det under såväl utbildning som den första tiden i arbetet saknats goda förutsättningar för utveckling av professionell tilltro. Huruvida dessa svarandes beskrivningar betyder att de svarande som individer i högre grad befinner sig i en riskzon för att drabbas av utbrändhet går dock inte att förutsäga utifrån denna studie. Den föreliggande rapportens antaganden om hur olika förutsättningar samvarierar med det personliga utvecklandet av en tydlig kompetens och stark tilltro att agera utifrån denna kompetens, samt tilltrons roll i förebyggandet av utbrändhetssymtom i övergången mellan utbildning och arbetsliv, kommer att prövas i framtida rapporter från LÄST-projektet.

6 Referenser

- Bandura A. 1982. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* 37:122-47
- Bandura A. 1989. Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist* 44:1175-84
- Bandura A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company. 604 pp.
- Cherniss C. 1993. Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, ed. WB Schaufeli, C Maslach, T Marek. Philadelphia: Taylor & Francis
- Cherniss C. 1995. *Beyond burnout - Helping teachers, nurses, therapists & lawyers recover from stress and disillusionment*. New York: Routledge
- Chwalisz, Altmaier EM, Russell DW. 1992. Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social & Clinical Psychology*. 11:377-400
- Crow R, Gage H, Hampson S, Hart J, Kimber A, et al. 2002. The measurement of satisfaction with healthcare: implications for practice from a systematic review of the literature. *Health Technology Assessment* 32:1-244
- EPPI-Centre. 2004. *The impact of newly qualified teachers (NQT) introduction programmes on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates: a systematic review of research literature on induction*. London: EPPI-Centre
- Friedman IA. 1991. High- and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research* 84:325-33
- Frögéli E, Rudman A, Hultell D, Gustavsson P. 2009. *Det första året i yrket – Nyexaminerade lärares erfarenheter och upplevelser av arbetsvillkor och yrkesroll*. Rapport No. B 2009:2. Stockholm: Institutionen för Klinisk Neurovetenskap, Karolinska Institutet
- Gustavsson JP, Kronberg K, Hultell D, Berg LE. 2007a. *Lärares Tillvaro i Utbildning och Arbete: LÅST-studien*. Rapport No. B 2007:2. Stockholm: Institutionen för Neurobiologi, Vårdvetenskap och Samhälle, Karolinska Institutet
- Gustavsson JP, Rudman A. 2008. Hälsoutveckling de första åren efter utbildning. In *Forskning för bättre arbetsliv och hälsa*, ed. H Wigzell. Stockholm: AFA Försäkring
- Gustavsson JP, Svärdson Å, Lagerström M, Bruce M, Christensson A, et al. 2007b. *Longitudinell Undersökning av Sjuksköterskors Tillvaro (LUST-studien): En landsomfattande longitudinell enkätstudie av sjuksköterskestudenters hälsoutveckling och karriärval under utbildningsåren och i mötet med arbetslivet: Urvalsram, kohorter och genomförande 2002-2006*. Rapport No. B 2007:1. Stockholm: Karolinska Institutet. Institutionen för Neurobiologi, Vårdvetenskap och Samhälle
- Hasson D, Omne-Pontén M, Gustavsson JP. 2007. *Exit 2006: En landsomfattande populationsbaserad studentutvärdering av sjuksköterskeutbildningen*. Rapport B 2007:3. Stockholm: Institutionen för Neurobiologi, Vårdvetenskap och Samhälle, Karolinska Institutet
- Hultell D, Kronberg K, Gustavsson JP. 2007. *Läroutbildningen anno 2006. En nationell studentutvärdering baserad på avgångsstudenterna hösten 2006*.

- Rapport No. B 2007:4*. Stockholm: Institutionen för Neurobiologi, Vårdvetenskap och Samhälle, Karolinska Institutet
- Högskoleverket. 2008. *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen. Rapport 2008:8 R*. Stockholm: Högskoleverket
- Kramer M. 1974. *Reality shock: Why nurses leave nursing*. London: Mosby
- Regeringen. 2000. *En förnyad lärarutbildning. Regeringens proposition 1999/00:135*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Rudman A, Schüldt-Håård U, Gustavsson JP. 2008. *Den nyfärdiga sjuksköterskans arbetsvillkor: En beskrivning av anställning, verksamhet och arbetsförhållanden 1 år efter utbildningen. Rapport No. B 2008:1*. Stockholm: Karolinska Institutet. Institutionen för Neurobiologi, Vårdvetenskap och Samhälle
- Schaufeli WB, Enzmann D. 1998. *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. London: Taylor and Francis
- Socialstyrelsen. 2003. *Utmattningsyndrom: Stressrelaterad psykisk ohälsa*. Stockholm: Socialstyrelsen. 88 pp.
- Utbildningsdepartementet. *Högskoleförordningen, SFS 1993:100*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Utbildningsdepartementet. 2008. *En hållbar lärarutbildning, SOU 2008:109*. Stockholm: Statens offentliga utredningar
- Wännström I, Djordjevic A, Hultell D, Gustavsson JP. 2009. *Lärarstudenters erfarenheter av stärkande utbildningsmoment och engagerande förebilder. Rapport B2009:4*. Stockholm: Institutionen för Klinisk Neurovetenskap, Karolinska Institutet

7 Tidigare rapporter

Forskargruppen kring LUST- och LÄST-projekten är en del av sektionen för psykologi, Institutionen för Klinisk Neurovetenskap, Karolinska Institutet. I samarbete med Karolinska Universitetssjukhusets enhet för klinisk forskningsanvändning (CRU) bedrivs forskning och utbildning inom evidensbaserad vård, forsknings- och kunskapsanvändning i vården samt lärande och hälsa i arbetslivet. Som en del av verksamheten utges rapporter sammanställda i tre olika skriftserier. Skriftserierna benämns:

- A. Forskningsrapporter
- B. Arbetsrapporter
- C. Övriga rapporter

Följande rapporter har tidigare utgivits:

- No. B 2007:1. Longitudinell Undersökning av Sjuksköterskors Tillvaro (LUST-studien): En landsomfattande longitudinell enkätstudie av sjuksköterskestudenters hälsoutveckling och karriärval under utbildningsåren och i mötet med arbetslivet: Urvalsram, kohorter och genomförande 2002-2006. Gustavsson, P., Svärdson, Å., Lagerström, M., Bruce, M., Christensson, A., Schüldt-Håård, U., & Omne-Pontén, M.
- No. B 2007:2. Lärares Tillvaro i Utbildning och Arbete: LÄST-studien. Urvalsram, kohort och genomförande 2005-2006. Gustavsson, P., Kronberg, K., Hultell, D., & Berg, L-E.
- No. B 2007:3. Exit 2006: En landsomfattande populationsbaserad studentspeglning av sjuksköterskeutbildningen. Hasson, D., Omne-Pontén, M., & Gustavsson, P.
- No. B 2007:4. Lärarutbildningen anno 2006. En nationell studentutvärdering baserad på avgångsstudenterna hösten 2006. Hultell, D., Kronberg, K., & Gustavsson, P.
- No. B 2008:1. (2:a upplagan). Den nyfärdiga sjuksköterskans arbetsvillkor. En beskrivning av anställning, verksamhet och arbetsförhållanden 1 år efter utbildningen. Rudman, A., Schüldt-Håård, U., & Gustavsson, P.
- No. B 2009:1. Den nyfärdiga sjuksköterskans arbetsvillkor. En beskrivning av anställning, verksamhet och arbetsförhållanden 1 år efter utbildningen. Rudman, A., Djordjevic, A., Frögéli, E., & Gustavsson, P.
- No. B 2009:2. Det första året i yrket – Nyexaminerade lärares erfarenheter och upplevelser av arbetsvillkor och yrkesroll. Frögéli, E., Rudman, A., Hultell D., & Gustavsson, P.
- No. B 2009:3. Övergången mellan utbildning och yrkesliv: Lärares reflektioner kring yrkesförberedelse, introduktion och arbetssituation 2 år efter lärarexamen. Djordjevic, A., Rudman, A., & Gustavsson, P.



**Karolinska
Institutet**



**Karolinska
Institutet**