

Hur lärares psykosociala arbetsmiljö påverkas av deltagande i ett projekt för att förebygga kränkningar i skolan – en kvalitativ studie

Kristina Gyllensten, överpsykolog, leg psykoterapeut, Dr i psykologi

Sara Karlsson, student psykologprogrammet

Arbets- och miljömedicin, Sahlgrenska Universitetssjukhuset

Göteborg, 2018-12-11

ISBN 978-91-7876-161-6

Arbets- och miljömedicin

Arbets- och miljömedicin (AMM) är ett arbets- och miljömedicinskt kompetenscentrum. Vår vision är en hälsofrämjande arbets- och omgivningsmiljö. Vi arbetar med kartläggning av arbets- och miljörelaterade hälsorisker samt utreder, rapporterar och förebygger ohälsa förorsakad av faktorer i arbets- och omgivningsmiljön. Vi forskar om effekterna av exponering för kemiska ämnen, biologiska faktorer, fysikaliska faktorer, psykiska faktorer, ergonomi, vibrationer och stress i arbets- och omgivningsmiljön.

Innehållsförteckning

Innehåll

<i>Bakgrund</i>	3
<i>Organisatorisk och social arbetsmiljö</i>	3
<i>Organisatorisk förändring i skolan</i>	4
<i>Lärarens uppdrag att motverka kränkningar</i>	5
<i>Projektet: Fullföljda studier genom trygghet och studiero</i>	5
<i>Syfte</i>	6
Material och metoder	6
<i>Bakgrund</i>	6
<i>Deltagare</i>	7
<i>Procedur</i>	7
<i>Dataanalys</i>	8
<i>Etikprövning</i>	8
<i>Resultat</i>	9
1. <i>Resurs i läraruppdraget</i>	10
2. <i>Nya former av stöd och samsyn</i>	13
3. <i>Arbetets krav påverkas</i>	15
4. <i>Arbetsätt mot kränkningar måste hållas vid liv</i>	18
<i>Diskussion</i>	20
<i>Begränsningar</i>	22
<i>Implikationer</i>	23
<i>Slutsats</i>	24

Sammanfattning

Syftet med studien var att undersöka lärares erfarenheter och upplevelser av att ha deltagit i ett projekt för att öka trygghet och studiero hos skolelever, specifikt med fokus på lärarnas psykosociala arbetssituation och hälsa. Projektet har implementerat ett fortbildningskoncept för att främja studiero i ett antal skolor i Västra Götalandsregionen. Fyra fokusgruppsintervjuer genomfördes med totalt 18 lärare. Intervjuerna spelades in, transkriberades och analyserades med induktiv tematisk analys. Ur analysen framkom fyra huvudteman, *'Resurs i läraruppdraget'*, *'Nya former av stöd och samsyn'*, *'Arbetets krav påverkas'* och *'Arbetsätt mot kränkningar måste hållas vid liv'*. Fortbildningskonceptet och metoderna för att främja studiero och minska kränkningar hade enligt deltagarna ökat lärarnas kompetens och förmåga att hantera kränkningar i skolan. Den resulterade även i en ökad kollegial samsyn gällande normer och kränkningar, och bidrog till ett ökat samarbete och delat ansvar för eleverna, enligt deltagarna. Eftersom konceptet upplevdes effektivt i arbetet med att skapa lugn i klasserna uppgav flera deltagande lärare att de blev frustrerade över organisatoriska hinder som gjorde det svårare att arbeta enligt konceptet. Deltagarna i studien betonade vikten av ett kontinuerligt arbete med frågor gällande normer och kränkningar i skolan.

Bakgrund

Lärares arbetssituation

Skolan är Sveriges största arbetsplats, eftersom både personal och elever i skolan innefattas av arbetsmiljölagstiftningen (1). Enligt Arbetsmiljöverket (1) finns det stora brister i både den psykiska och fysiska arbetsmiljön i skolan såsom hög arbetsbörda, buller och dålig luftkvalitet (ofta på grund av överfulla klassrum). Rapporter från både Lärarnas Riksförbund (2) och Skolverket (3) beskriver stora brister i lärarnas arbetsmiljö såsom orimlig arbetsbelastning och bristande resurser. En annan undersökning visar att var fjärde grundskolelärare uppger att de har drabbats av arbetsorsakade besvär på grund av stress (4). Merparten av lärarna rapporterade att deras arbetsbörda, den senaste månaden, varit tung eller mycket tung, svårigheter att ta rast, att arbetet inkräktade på fritiden, att funktionspåverkan uppstått i form av stress, trötthet, störd sömn, magont, huvudvärk och att de gått till arbetet trots att de enligt hälsotillståndet borde ha sjukskrivit sig (2). Enligt Skolverkets rapport (3) hade fyra av tio lärare allvarligt övervägt att byta yrke, trots att cirka nio av tio trivdes bra i den skola de arbetade och upplevde att de hade ett meningsfullt jobb. Studier har funnit att stressfaktorer i lärares arbetsmiljö inkluderar; överbelastning i arbetet, otydliga roller som leder till rollkonflikter, otillräckliga resurser, dåliga arbetsförhållanden, brist på professionellt erkännande, bristande involvering i beslutsfattande, brist på effektiv kommunikation, personalkonflikter samt elever som missköter sig (5). Resultatet från en studie visade att höga arbetskrav hade en negativ effekt på lärares välmående och arbetssituation, men att en ökning av kompetens och upplevd tillhörighet var viktiga resurser som kunde hjälpa till att balansera dessa negativa effekter (6). I en studie fann Zinsser och Zinsser (7) att socialt stöd, både från kollegor och ledning, var viktigt för lärarnas välmående.

Organisatorisk och social arbetsmiljö

Den organisatoriska och sociala arbetsmiljön regleras av Arbetsmiljöverkets föreskrifter om organisatorisk och social arbetsmiljö enligt AFS 2015:4 (8). Syftet med föreskrifterna är att främja en god arbetsmiljö och förebygga risk för ohälsa på grund av organisatoriska och sociala förhållanden i arbetsmiljön. Eklöf (9) har kategoriserat faktorer som inverkar negativt på den psykosociala arbetsmiljön utifrån tidigare forskning. Dessa faktorer inkluderar - *kvantitativa krav*, innebär arbete i förhållanden till tidspress och arbetsmängd; *kognitiva krav*, arbete som ställer

krav på uppmärksamhet, tankeförmåga, bedömningsförmåga och förmåga att fatta beslut; *emotionella krav* innebär arbete där yrkesrollen skapar känslomässigt svåra situationer, och ställer krav på att förhålla sig till andras personliga problem; *rollkonflikter och rolloklarheter* innebär arbete där individen slits mellan oförenliga förväntningar eller om är osäker på vad som förväntas. *Etisk stress* uppstår om individen tvingas göra prioriteringar som går emot dennes värderingar. *Beroenden, hinder och dagliga irritationsmoment* uppstår när den upplevda egna kontrollen inte är tillräcklig för att hindra eller avhjälpa moment som irriterar eller påverkar arbetet negativt. Andra viktiga aspekter i den psykosociala arbetsmiljön är *stimulans och egenkontroll, socialt stöd och teamarbete, psykosocialt säkerhetsklimat, prestationsnormer* samt *organisatorisk rättvisa och anställningstrygghet* (9).

Organisatorisk förändring i skolan

Teorin om '*Organisational readiness for change*' är relevant vid införandet av nya program eller arbetssätt i organisationer såsom tex skolan (10). Begreppet handlar om hur mycket organisationens medlemmar psykologiskt och beteendemässigt är beredda att implementera organisatorisk förändring. Två faktorer är viktiga att beakta, dels medlemmarna i organisationens åtagande att genomföra förändringen, dels deras tilltro till sin förmåga att genomföra förändringen. Tilltron till förmågan påverkas av kunskap, resurser och situationsfaktorer (som tex timing) (11). Försök att implementera nya program, policys eller arbetssätt i organisationer misslyckas ofta för att ledningen inte har skapat tillräcklig '*organisational readiness for change*' enligt Shea, mfl (10). Skolan kan beskrivas som en professionell byråkrati, där lärarna är sakkunniga specialister enligt Mintzberg (12). Organisationen är decentraliserad och en stor del av makten återfinns hos professionen då arbetet är för komplext för att standardiseras av chefer. De sakkunniga specialisterna (lärarna) har stor autonomi över sitt eget arbete, fattar beslut och sätter regler för att uppnå resultat. Organisatorisk förändring kräver därmed en individuell övertygelse om behovet och vinsten av förändringen (12).

Lärares uppdrag att motverka kränkningar

All personal i skolan har som uppgift att aktivt motverka diskriminering och kränkande behandling av individer eller grupper enligt Skolverkets läroplan (13), och skollagen i Sverige betonar kraftfullt vikten av att motverka alla former av kränkningar i skolan. ”*Elever får aldrig utsättas för diskriminering, trakasserier eller annan kränkande behandling i skolan. Skolan ska bedriva ett målinriktat arbete för att dels främja lika rättigheter och möjligheter, dels förebygga och förhindra trakasserier och kränkande behandling*” (14). Skolan har även ett uppdrag att utveckla varje elevs normer och värden. Skolans mål är att varje elev kan göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar enligt Skolverket (13). Vilket innebär att lärarna har ett uppdrag både i att utbilda och fostra eleverna.

Projektet: Fullföljda studier genom trygghet och studiero

Trots att både skollagen och läroplanen belyser vikten av att motverka kränkningar i skolan så är detta ett stort problem på många skolor, och elever upplever brister i vuxnas förmåga att hantera kränkningar. I en granskning av de vanligaste programmen mot mobbning i svenska skolor riktade Skolverket stark kritik mot programmen som i vissa fall kunde ha motsatt effekt mot den önskade (15). T ex så fokuserade programmen inte på interaktionen och dynamiken på gruppnivå och många metoder för att hindra mobbning fokuserar på individnivå. Ett sätt att förstå varför problemen med kränkningar fortgår i skolor är att förstå dessa handlingar utifrån ett grupperspektiv, att det handlar om elevernas interaktioner i den sociala samvaron (16). Forskaren och läraren Hélène Jenvén har utvecklat ett fortbildningskoncept för att hjälpa lärare att främja den sociala samvaron hos elever och minska kränkningar i skolan, med fokus på gruppen snarare än en enskild individ (16). Detta fortbildningskoncept används inom ramen för ett projekt inom Västra Götalandsregionen ’*Fullföljda studier, genom trygghet och studiero*’. Jenvéns koncept har implementeras i ett antal skolor inom Västra Götalandsregionen sedan 2016. Effekten på elevers studieresultat kommer att utvärderas av andra aktörer, men påverkan på lärarnas psykosociala arbetssituation har inte undersökts och kommer därför vara fokus i aktuella studien.

Syfte

Syftet med studien är att undersöka lärares erfarenheter och upplevelser av att ha deltagit i ett projekt för att öka trygghet och studiero hos skolelever, specifikt med fokus på lärarnas psykosociala arbetssituation och hälsa.

Material och metoder

Bakgrund

En av författarna (KG) blev kontaktad av en av de ansvariga för implementeringen av projektet *Fullföljda studier - Trygghet och studiero*, med en förfrågan om AMM kunde undersöka lärarnas erfarenheter av att ha deltagit i projektet. Studien använde en kvalitativ metod och fokusgruppintervjuer genomfördes med lärare som deltagit i projektet.

Fortbildningskoncept för öka studiero och minska kränkningar

Fortbildningskonceptet som implementeras i projektet *'Fullföljda studier genom trygghet och studiero'* syftar till *"att med ett gemensamt normkritiskt förhållningssätt, präglat av ett inkluderande arbetssätt och attityd, skapa en trygg lärmiljö för alla elever i praktiken i skolan"*, Jenvén (16). Konceptet består av en mängd teoretiska och praktiska verktyg och baseras bland annat på de fem framgångsfaktorer som Skolverket (2011) identifierat är viktiga i skolans arbete med att minska mobbning och skapa trygghet och studiero för elever. Faktorerna inkluderar: ett systematiskt arbete, en hela skolan-ansats (all personal på skolan involveras), utbildad och kompetent personal, ett bra skolklimat och elevernas delaktighet.

Fortbildningskonceptet innefattar.

- Teori i form av tre föreläsningar för personalen och diskussionsuppgifter om normer, värderingar och mobbning. Teman för föreläsningarna är *Pedagogers uppdrag och centrala begrepp, Förståelse för elevers sociala samvaro, Förbättringsinsatser i elevers sociala samvaro*.
- Sociografisk inventering i en skolklass, vilket är en kartläggning av normer, kränkningar och mobbning i klasser (17). Alla elever får i kartläggningen ge sin bild av status och hierarkier och hur de trivs i klassen i en intervju med lärare och eventuellt

ytterligare personal i elevhälsoteamet. Den samlade bilden av klassens sociala gemenskap delges sedan till eleverna, föräldrarna och all personal och eventuella problematiska sociala strukturer blir områden för förbättringsåtgärder.

- Positiva normer – observationsschema i syfte att inventera positiva normer som bidrar till en bra lärmiljö. En insats för att främja sociala samvaron bland elever.
- Önskade handlingar på lektioner – inventeringsmall i syfte att identifiera störande handlingar. En insats för att främja trygga lärmiljöer.
- Anpassade förbättringsinsatser som involverar både den aktuella läraren, eleverna och övrig personal. Samt ett uppföljande systematiskt vidhållande- och förbättringsarbete, kopplat till kap 5 'Trygghet och studiero' (Skollagen) samt kap 6 'Åtgärder mot kränkande behandling' (Skollagen).

Deltagare

Deltagarna rekryterades av projektansvariga (för projektet *Fullföljda studier genom trygghet och studiero*) utifrån att de arbetade som lärare och hade deltagit i projektet. Totalt deltog 18 legitimerade lärare som arbetade på en låg-, mellan- eller högstadieskola inom ett visst geografiskt område i Västra Götalandsregionen. Fyra fokusgruppsintervjuer utfördes, i första gruppen deltog fem lärare, i andra gruppen deltog fem lärare, i tredje gruppen deltog tre lärare och i fjärde gruppen deltog fem lärare. Av deltagarna var tretton kvinnor och fem män, med ett åldersspann på 34-60 år med en medelålder på 45 år. Alla deltog i intervjuerna på arbetstid.

Procedur

Intervjuerna genomfördes under perioden november 2017 - september 2018.

Fokusgruppsintervjuerna leddes av två intervjuare, en psykolog och en psykologstudent som ställde öppna frågor kopplade till frågeställningen, om deltagarnas upplevelse av projektet, arbetsbelastning, resurser, stöd, och hälsa kopplade till projektet. Varje fokusgruppsintervju tog cirka 90 till 120 minuter samt spelades in och transkriberades i sin helhet. Varje fokusgruppsintervju namngavs med en identifierande bokstav (A-D) och raderna i utskriften nummerades för att fungera som referenser.

Dataanalys

Intervjuerna analyserades med induktiv tematisk analys, enligt Braun och Clarke (18). I ett första steg gjordes datan bekant genom att transkriberas. Sedan kodades intervjuerna, rad för rad med papper och penna. Från dessa koder utvecklades mer abstrakta mönster eller teman från varje intervju. Sedan integrerades teman från varje intervju och den slutgiltiga analysen involverade alla intervjuer. Båda författarna diskuterade den framväxande analysen och slutligen definierades fyra övergripande teman.

Etikprövning

Studien är godkänd av Regionala Etikprövningsnämnden i Göteborg med diarienummer 515-17.

Resultat

Den induktiva analysen resulterade i fyra huvudteman med tillhörande underteman, se tabell 1.

Tabell 1: Teman och underteman

Huvudtema	Undertema
1. Resurs i läraruppdraget	1.1 Tydliggörande av normer hos elever 1.2 Ökat fokus på gruppens roll och det sociala samspelet 1.3 Lärare uppmärksammar elever i sitt sammanhang
2. Nya former av stöd och samsyn	2.1 Samsyn i kollegiet och klassen 2.2 Delat ansvar för eleverna 2.3 Struktur i arbetet för att skapa trygghet och studiero
3. Arbetets krav påverkas	3.1 Initialt höjd arbetsbelastning 3.2 Ökat resursbehov under kartläggningsfasen 3.3 Delar av arbetet innebär höga emotionella krav 3.4 Nya insikter ökar frustrationen över hinder i arbetet
4. Arbetsätt mot kränkningar måste hållas vid liv	4.1 Rutiner 4.2. Samsyn viktigt för fortsatt arbete 4.3 Långsam förändring

1. Resurs i läraruppdraget

Många av de deltagande lärarna ansåg att fortbildningskonceptet hade varit en resurs och stöd i fostransdelen av läraruppdraget, och kunde vara verksam i förebyggandet av kränkningar och mobbning bland eleverna. Flera ansåg att de fått kunskap om grupper socialiserande processer, något de tidigare saknat kunskap om. De tyckte även att konceptet ökade fokus på elevens situation i skolan.

1.1 Tydliggörande av normer hos elever

Deltagarna uttryckte att fortbildningskonceptet varit verksamt i arbetet att förebygga och minska kränkningar och mobbning. En förklaring till detta var att det hade hjälpt dem att förstå och uppmärksamma socialiserande grundstrukturer och normer i elevgrupper.

”Det är ju undergång att bli någon annan så länge normerna finns kvar, så länge kränkningarna finns kvar. Alltså det går ju inte. Därför är ju många metoder verkningslösa, som inte tar tag i det här på djupet. Vänder upp och ner på alltihop och säger att nu är det, det här som gäller och alla har sett detta. Det går liksom inte med småinsatser, man behöver det där stora.”

(A:141)

En lärare uttryckte tydligt att det är viktigt att förstå normer i klassen för att förstå problem.

”Det här är grunden; att jobba med grunden, vid rötterna. Vad är det för normer som är i en klass? Ta reda på dem och lyft det och inte bara jobba det här akuta, det här uppe i trädkronan. Alltså det är ju det som är grunden till alltihop, det här är ju superbra alltså.” (B:130)

Intervjuerna med eleverna som ingår i den sociografiska kartläggningen var till hjälp för att tydliggöra vad som pågick i klasserna och vissa elevers utsatthet.

”Min klass vara jobbig. Fruktansvärt jobbig. Och jag mådde dåligt själv...det är ju helt otroligt att det finns en sån kartläggning som kan visa på att det är det här och det här och det här..som vi behöver jobba med eller att barnen behöver ändra på eller vad de är bra på eller så. Det är så tydligt. Jag tycker det är ganska fascinerande att man kan komma fram till en sån, bara genom en kartläggning och så analysera det, så kan man peka på att det är det. Det är den och den som gör si eller så.” (C:22)

”Ja, och det framkom ju jättetydligt. Man hade ju tankar innan. Men tack vare alla intervjuer så fick man ju reda på saker som vi inte såg. Så vi visste inte hur utsatt hen var.” (D:297)

1.2 Ökat fokus på gruppens roll och det sociala spelet

Många av deltagarna beskrev att de såg ett skifte i lärarnas arbetsinriktning ifrån individfokus till gruppfokus när det gällde att hantera problem i klasserna.

”Jag tycker att det har varit mycket individfokus tidigare, man kanske har haft en eller ett par elever som det inte har funkat omkring. Så har man tagit upp det med elevhälsoteamet och så har man jobbat med den eleven och det har liksom inte alls varit något gruppfokus på det sättet.” (A:137)

Och att ha ett gruppfokus hade varit verksamt i många situationer.

”Så när det gäller den delen att få ordning på en grupp så, så är det, så var det väldigt verksamt så. Sen då återigen in i vardagsarbetet, in i rötterna hela tiden med värdegrunden där, få tid med eleverna hela tiden. Det gäller att lägga om.” (A:192)

Flera av lärarna beskrev att de hade en ökad förståelse av det sociala samspelet bland eleverna och därmed blev bättre på att uppmärksamma och hantera problematiskt beteende.

”Och även att man i sin lärarroll har blivit lite mer kanske vaken på att se de tidiga tendenserna till...vad ska man säga...till negativt beteende eller liksom man är mer uppmärksam på en kommentar, kanske rakt ut i klassrummet. Då kanske man tänker, vad innebär den här kommentaren och vad kan det leda till om det får fortsätta och så. Att man har fått vakna upp lite och att man förhoppningsvis slipper att släcka de där bränderna och hindra det lite tidigare.” (A:24)

”Nu kan det ju vara om det kommer en kommentar: ”Oj, varför sa du så nu?” Alltså, för det kanske man bara har gått förbi innan. Men nu ifrågasätter man eleverna: ”Oj, var kom den blicken ifrån?” ... större medvetenhet och större förståelse för vad det står för och vad det kan leda till, så man blir ju mycket, mycket mer observant och tänker på ett annat sätt nu, tänker jag.” (A:161)

1.3 Lärare uppmärksammar elever i sitt sammanhang

Konceptet möjliggjorde ett större fokus på eleven i sitt sammanhang enligt flera deltagare. De beskriver att detta ledde till att elevens individuella upplevelse blev mer synliggjord i skolan, vilket beskrevs som positivt både för elever och lärare.

”Och eleverna är positiva och de känner såhär att, gud – det är någon som frågar mig hur vi har det. Så jag känner så här, att dom samtalen har ju berikat mig och gjort att jag tycker att det är otroligt roligt. Och vi har fortsatt med sådana intervjuer när vi har pratat med våra nyanlända elever om rasism och sådana saker för alltså det här samtalet, det har ju varit jättepositivt. Och eleverna har tyckt att det har varit positivt.” (A:267)

”Och egentligen så borde det vara elevens rättighet att få sitta ner med en pedagog och få berätta om hur det är i skolan på ett sådant organiserat sätt.” (D:168)

2. Nya former av stöd och samsyn

Deltagarna beskrev att fortbildningskonceptet hade ökat lärarnas samsyn kring de sociala strukturer som finns ibland eleverna. Den ökade samsynen ledde till att lärarna upplevde delat ansvar för eleverna, vilket var ett stöd i arbetet. Dessutom uppgav deltagarna att konceptet hjälpte till att skapa en struktur i arbetet med att öka trygghet och studiero bland eleverna.

2.1 Samsyn i kollegiet och klassen

Flera deltagare upplevde att det hade utvecklats en samsyn mellan kollegor gällande svårigheter i grupperna, i samband med arbetet med fortbildningskonceptet.

”Det som är skillnaden nu, det är ju att nu får man en samlad bild av hela gruppen, det här ser gruppen händer och om man då påpekar det för dom här eleverna som man då gör åtgärder kring. Alltså det tog ganska bra om man säger så. Och det klart, föräldrarna blev ju också lite ställda på det” (A:186)

”Man blir mer enade på något vis. Förr i tiden var det ju inte riktigt så här, när man jobbade, man hade, man brydde sig inte så mycket om i klassen. Man träffades i sina ämnesgrupper och så pratade man om, liksom mer om ämnet och såhär. Men nu är fokus mer på att, alltså den sociala samvaron i klassen mer.” (C:365)

”Med samsynen och att man vet var gränser går och vad man gör och att man inte är ensam och man behöver inte bli den här...ensamma diktatorn...eller vad man nu blir kallad då. Utan här är det samsyn. Här är det, det som gäller för att vi ska få ordning på det.” (D:98)

Kartläggningen kunde även visa en samsyn hos eleverna, som kunde vara till hjälp när läraren skulle göra åtgärder för att minska oönskade beteenden.

”Jag tyckte det var fascinerande när man pratade med barnen efter, när man hade gjort kartläggningen och analyserat den och man pratade med varje barn, när man hade gjort det. Att nu är det dina kompisar som säger så här om dig. Så nu måste du ändra dig. Och det tog mer skruv än att jag sa det. Utan att det var ju dom andra. Så det är ingen vuxen som säger så, utan det är dom andra barnen.” (C:31)

2.2 Delat ansvar för eleverna

Deltagarna upplevde att arbetssättet enligt fortbildningskonceptet skapade en bredare ansvarskänsla för elever, även för de elever som inte ingick i respektive lärares individuella ansvar. Det ökade gemensamma ansvaret för elever var ett stöd som underlättade arbetet för den enskilda läraren.

”Och att man säger till andras barn också, inte bara mina elever...”
(A:149)

”Man jobbar liksom tillsammans. Och då slipper man gå och vara irriterad över att, men varför gör inte den så då, eller varför hjälper inte den mig, ja...” (A:242)

”Så, där har vi ju en jätteviktig del också, så att de är med på det här, så att eleverna känner det att, jaa, all personal gör samma sak. För då kan vi vara nere på värdegrunden och jobba.” (A:410)

”För det är viktigt för eleverna att veta att, som vi pratade om tidigare, vi är ett team hela skolan. Det kan inte bara vara ens ansvar att rodde en hel historia. Är det en tuff grej, då får man faktiskt be om hjälp av sina kollegor tänker jag.” (D:192)

Vissa beskriver även att det blev tydligt att det fanns kollegor som inte agerade när det förekom kränkningar bland elever. Konceptet var då ett stöd i att ta upp denna diskussion med kollegan i fråga, detta var en diskussion som inte funnits innan.

”Fast jag pratade faktiskt med den personen, eller kollegan som inte riktigt tog tag i det. Och så det att: ”jag tror att dina elever faktiskt också förväntar sig att du ska vara den som ser dom, när det händer saker”. (...) - ”Hur ser du på det?” (B:311)

2.3 Struktur i arbetet för att skapa trygghet och studiero

Deltagarna beskrev att fortbildningskonceptet gav dem en struktur att arbeta med att öka trygghet och studiero för eleverna. Strukturen i metoden innebar en trygghet både för lärarna och eleverna.

”Men nu allteftersom tiden har gått och man jobbar stenhårt med att, alltså strukturen på att få fram trygghet och studiero, alltså jobbar med att få fram förebyggande så blir det så mer och mer självklart... Och det har ju blivit betydligt, betydligt bättre. Det får jag säga.” (C:143)

”Nej, för de här eleverna som behöver struktur är det så viktigt. Ja, och jag tänker för den här stackars läraren som inte får ordning på sin klass, men har hen något att luta sig mot så blir det liksom, och hen vet att kollegorna - de gör likadant. Hen vet att när eleverna kommer, det är så här de vill att det ska vara. Det är ju trygghet för den läraren också, att hen vet att de faktiskt vill ha det så här. (...) Att hen vet att hen ska ha stöd och kan undvika detta, att vi gör lika att vi står enade i det här.” (C:499)

3 Arbetets krav påverkas

Många av deltagarna var tydliga med att det initialt krävdes en ökad arbetsinsats för att kunna genomföra arbetet enligt fortbildningskonceptet, och att det kunde vara svårt att få tillräckligt med resurser, tid och motivation till detta i en pressad arbetssituation. Arbetet innebar ibland höga emotionella krav och samtalen med föräldrar kunde upplevas som psykiskt krävande. När deltagarna fick insikten om att det fanns ett koncept med verktyg som var ett stöd i deras arbete för att öka studiero för eleverna uttryckte många en frustration över hinder i arbetet som gjorde det svårt att implementera arbetsmetoden fullt ut i organisationen.

3.1 Initialt höjd arbetsbelastning

Många deltagare ansåg att det inte funnits tillräckligt med tid, resurser eller stöd för att genomföra arbetet helt enligt fortbildningskonceptet. De beskrev också att införandet av detta sätt att arbeta innebar en initialt höjda arbetsbelastning, som så småningom resulterade i en bättre arbetssituation.

”Det är mycket i början, men får man bara ta det, att det utkristalliserar sig på något sätt, så att man får det i sig, att så här är en ledare och så här jobbar jag med värdegrund varje lektion och inte bara punktinsatser. Då kommer det att gynna vår arbetsmiljö och vår stress.” (B:60)

”Man måste ju vara ganska aktiv i början och vara med ute på raster, för man måste.. för det har du igen sen.” (C:58-59)

Flera deltagare belyste att lärare ofta har en stressig arbetssituation och att det då kan vara svårt att införa ytterligare arbetsuppgifter, som konceptet innebär.

”Många lärare är ju stressade ändå, tänker jag. Och kanske har svårt att se att om vi gör ett jättejobb här i tre veckor, så kommer det att bli lugnare sen. Alltså jag, man kanske inte alltid är där liksom.” (A:350)

3.2 Ökat resursbehov under kartläggningsfasen

Enligt många deltagare var det viktigt att den sociografiska kartläggningen av klassen skulle ske under en kortare tidsperiod. Detta innebar ett ökat resursbehov under kartläggningsperioden. I vissa skolor så har det varit svårt att få dessa resurser.

”Alltså vårt arbete kanske har tagit för lång tid, för det har ändå varit svårt att hitta tider för den här lilla gruppen som har gjort kartläggningen. (...) Då hade man ju gärna önskat att vi träffats igen imorgon, men då har man ju fått...det går ju flera veckor ibland. Egentligen om man ska vara riktigt nöjd med den kartläggningen som är gjord, så skulle vi ha gjort den snabbare. Det har ju tagit för lång tid.” (A:36)

”Det är samma om man vill göra en kartläggning, att de (Rektor och ledning) är med där till hundra procent. Så att man får hjälp med allting, typ med vikarier och få tid till att göra det här. Det tar ju extra tid. Det klart det gör.... men jag måste också ha möjlighet att ställa frågorna och analysera allt och göra... ” (C:261)

”Ska det genomföras så måste man ha stöd ifrån rektor och elevhälsoteamet. Man gör inte det här på egen hand.” (D:364)

3.3 Delar av arbetet innebär höga emotionella krav

Att samtala med utsatta elever om deras situation kunde vara emotionellt krävande. En lärare beskrev hur hon pratade med en utsatt elev som uttalade självmordstankar.

”Och jag tycker det är jättesvårt. Vad säger jag till någon som sitter här och säger att 'jag vill ta livet av mig'. Jag fick ju såhär panik: ”Men gud – varför känner du så.”” (D:309)

Samtalen med föräldrar kunde vara psykiskt påfrestande enligt flera av deltagarna, och vissa beskrev att de gärna ville slippa dessa samtal.

”När man har de där samtalen sen, riktigt tungt. Så man är kanske rädd och vill helst slippa.” (A:75)

”Men det som har varit fruktansvärt jobbigt och tufft, det har ju varit att ta de här tuffa, tuffa samtalen (.....) för det ligger ju också för klassföreståndarna, så det har ju varit både jobbigt rent tidsmässigt, men framförallt har ju några blivit riktigt utsatta faktiskt.” (A:269)

Det har varit ett stöd att ha kollegor närvarande vid svåra samtal med föräldrar till barn som behöver ändra sitt beteende.

”Och sen kan man också vara två lärare om man känner att det är inte sådär jätteproblematiskt, men man vill ändå ha om man känner att den här föräldern är otrevlig. Ja, läskiga föräldrar finns ju.” (C:575)

3.4 Nya insikter ökar frustrationen över hinder i arbetet

Insikten om att det fanns verktyg som fungerar för att minska sociala problem i klasserna och därmed öka studieron skapade en frustration över att organisationen inte alltid skapade förutsättningar för att använda dessa verktyg. Många deltagare ansåg att tiden eller resurser inte räckte till och att det prioriterades fel i organisationen.

” Jag är helt övertygad om att det här funkar, att det är ett bra arbetssätt och så, men det är ju en frustration att det brottas med så mycket andra saker som också är viktiga på skolan. Och också när man jobbar med studiero och trygghet så tänker man att ja, jamen alla borde förstå att det är grunden till att eleverna ska lära sig något i skolan. Och det är väl i det här som man behöver skapa det här utrymmet så att man har tiden. Att det, att vi kan jobba så. Det är ju ett stort problem, tycker jag. Att det är tungrott och så att man inte prioriterar rätt helt enkelt. Det är ju en frustration över det.”
(A:38)

Deltagarna uttryckte en frustration över sin egen otillräcklighet och över att de inte hade möjlighet att agera i alla situationer där det behövdes.

”Men sen är det ju att man blir ju väldigt medveten om hur otillräcklig man är. För om du tar till dig det här konceptet, om du, så ser du också faktiskt de situationer som du faktiskt inte hinner lösa, alltså får man jobba mycket med trygghet och arbetsro i sitt klassrum så blir det ju trygghet och arbetsro och då blir det en bättre arbetsmiljö för mig och för eleverna. Men när man ständigt inte räcker till...” (B:150)

Och det fanns även en frustration över att det ibland saknades förutsättningar att arbeta med verktygen fullt ut.

”Det är ju just det här som gör att många lärare inte orkar, det är ju problem i grupperna. Precis det som vi har fått verktyg att komma åt, fast samtidigt kanske vi inte får liksom förutsättningarna att använda verktygen på rätt sätt. Så man biter sig ju lite själv i svansen, väldigt mycket..” (A:462)

I vissa situationer blev det tydligt för lärarna att det var rektorn som behövde agera.

Då känner jag, fast jag kan inte ta den konfrontationen, för det löser inte jag. Det måste rektorn göra, men då måste rektorn också se det stora felet som den här personen gör. För ibland så kan man ju komma med ganska konkreta grejer, att: ”det här har den gjort”, ”det här har den sagt”, ”det här..”. Och så händer det ändå ingenting. Och då känner man att det är som ett svek mot eleverna....” (B:307)

4 Arbetsätt mot kränkningar måste hållas vid liv

Deltagarna uttryckte att det var viktigt att arbetet med att öka trygghet och studierro skulle finnas kvar i den dagliga verksamheten. Vikten av rutiner och fortsatt arbete med samsyn uppmärksammades. De beskrev att förändring sker på sikt och att fler och flera på skolorna väljer att delta och arbeta enligt utbildningskonceptet.

4.1 Rutiner

Många av deltagarna uttryckte att det fanns en risk att det konkreta arbetet med att öka trygghet och studier så småningom skulle försvinna om det inte integrerades i det dagliga arbetet. Och uttryckte att det var viktigt med rutiner för att hålla arbetet vid liv.

”Om man inte upprätthåller det... i form av diskussioner ibland kollegiet eller vad de nu kan vara, så är det nog en ganska stor risk att det liksom faller tillbaka och då är man tillbaka i de här gamla hjulspåren igen.”
(A:177)

”Nu när man har gått en halv termin till och man har setts lite mindre så tappar man ju det mycket mer. Alltså man skulle behöva lyfta upp det till ytan igen, och börja: ”Nu har vi en normdiskussion, nu har vi en attityddiskussion, nu har vi en...mushålsdiskussion.” Bara för att liksom: ”Har vi, har vi det här fortfarande?”” (B:351)

Flera deltagare poängterade att detta arbete var en ständigt pågående process.

”Ja, och att man hela tiden håller i detta. Man får aldrig liksom slappna av i det, så att säga.... Nej, utan det är hela tiden ett pågående arbete, en pågående process.” (C:86-87)

4.2 Samsyn viktigt för fortsatt arbete

Flera deltagande lärare beskrev att det fanns kollegor som hade en låg motivation till att delta i det metodiska arbetet mot kränkningar.

*”Det är många som inte är på banan och inte vill ta i de här frågorna. (...)
Alltså man tänker: ”Social fostran – det bryr jag mig inte om.” Och det är många som uttrycker det. Det är många som blivit jättearga bara jag visat de där tre reglerna.”* (A:67)

”...kartläggningen är ett absolut akutläge men när man har kunskapen så ska man inte behöva komma dit...Då är det ju egentligen ganska lätt, när alla har den där samsynen och alla strävar åt samma håll. Det knöliga är ju

att ta sig dit med all personal. Då har man ju de här som inte ställer upp på det, som inte håller med och då fallerar det.” (A:42)

Några lärare upplevde att vissa kollegor tilläts att inte aktivt delta i arbetet mot kränkningar, trots att detta påverkade verksamheten negativt.

”Vissa är ju lite, så märker man att rektorerna också tassar på tå för vissa, faktiskt. Är det någon som har jobbat länge. Är det någon som, ”Ja, men du kanske snart ska gå i pension”. ”Ja, men vi får kanske bara låta dig va alltså.” - Ja, fast det stör vår verksamhet jättemycket varje gång.” (B:302)

4.3 Långsam förändring

Deltagarna beskrev att arbetet med att öka trygghet och studiero är en långsam process. Men att förändringen skedde i och med fortsatt arbetet och att fler och fler kollegier såg vinsterna med det nya arbetssättet.

”Man får inte ge upp, absolut inte ge upp och så plocka med den ena kollegan efter den andra och liksom. För vi är ju som sagt många fler som drar åt samma håll, som börjar: ”jo, men det här är ju bra.” Så då kommer även dom här skeptiska att inse att det här blir värdefull tid; vi jobbar tillsammans.” (C:373)

”Jag upplever att på vår skola, där så har det, det har varit väldigt tydligt vad vår rektor har velat med det här. Sen kan jag nog spontant säga att jag hade nog ganska många kollegor som tyckte att ... ”vad skönt att det inte var jag och min klass”. Men dom har ju sett och hört oss sen, så många har nog ändrat uppfattning där. När vi kommer och lyriskt pratar om den här kvalitativa timmen som vi fick med den enskilda eleven. Vi trodde ju stenhårt på det här och vi blev ju mer och mer....så det har nog spritt ringar på vattnet.” (D:79)

”Så visionen, jag återkommer till det, att alla på en enhet har en samsyn runt detta och arbetar aktivt med värdegrunden.” (D:173)

Diskussion

Syftet med studien var att undersöka lärares erfarenheter och upplevelser av att ha deltagit i ett projekt för att öka trygghet och studiero hos elever. Specifikt med fokus på lärarnas psykosociala arbetssituation. Ur intervjuerna framkom fyra huvudteman som beskrev deltagarnas upplevelser, vilka var: *'Resurs i läraruppdraget'*, *'Nya former av stöd och samsyn'*, *'Arbetets krav påverkas'*, *'Arbetsätt mot kränkningar måste hållas vid liv'*.

I temat *'Resurs i läraruppdraget'* framkom att fortbildningskonceptet verkade bidra till tydliggörande av normer hos elever, ge ökade insikter om grupprocesser och skapa ett mer grupprocessororienterat arbetsätt och att eleven fick ett ökat fokus i sitt sammanhang. Lärarnas uppdrag består i att både utbilda och fostra eleverna enligt Skolverkets läroplan (2018), och skollagen betonar vikten av att motverka kränkningar i skolan. Många av deltagarna beskrev att de tidigare saknat utbildning och stöd till den fostrande delen av läraruppdraget och att de inte haft verksamma metoder för att förebygga kränkningar. Elever som missköter sig i skolan är en vanlig stressfaktor för lärare, och något som stör studieron för övriga elever (5). Deltagarna i den aktuella studien ansåg att de fick kunskap till den fostrande delen av läraruppdraget genom fortbildningskonceptet, och att detta hjälpte dem att hantera svåra situationer med elevgrupper i skolan, tex konflikter och utanförskap. Flera deltagare beskrev att de hade fått lugnare klasser genom att de hade ökat sin medvetenhet om normer och grupprocesser och kunde hantera dessa. En tidigare studie har funnit att ökning av kompetens hos lärare har en positiv inverkan på arbetssituationen (6).

I temat *'Nya former av stöd och samsyn'* framkom att fortbildningskonceptet hade bidragit till en ökad samsyn och delat ansvar för eleverna, samt skapade en struktur för att öka studiero och trygghet. Att öka socialt stöd bland lärare är viktigt och tidigare forskning har visat att stöd är en viktig resurs för att skapa en hanterbar arbetssituation för lärare (6). Bristande socialt stöd är en stressfaktor i lärares arbetsmiljö (5) och kan även ha en negativ effekt på kvalitén på lärares undervisning (7). Eklöf (9) beskriver att samarbete på arbetsplatsen kan vara en viktig faktor för att hantera emotionella krav i arbetet. Lärare kan uppleva olika emotionella krav i arbetet, såsom tex att arbeta med barn som drabbas av kränkningar. I den aktuella studien tyckte deltagarna att den ökade samsynen mellan lärare, rektor och föräldrar, gällande kränkande beteende, gjorde det

enklare att prata om problemsituationer och därmed även hantera dessa situationer. Samsynen skapade en upplevelse av att få ökat stöd från kollegor. Upplevelsen av ökat stöd gällde även för det delade ansvaret för eleverna. Deltagarna beskrev att de upplevt att de var mer enade i arbetet mot kränkningar och att fler och fler lärare agerade i problemsituationer, även om deras 'egna' elever inte var involverade. Detta sociala stöd upplevdes som väldigt positivt för lärarnas arbetssituation.

I temat '*Arbetets krav påverkas*' beskrev deltagarna att fortbildningskonceptet resulterade i en initialt höjd arbetsbelastning, krävde ett ökat resursbehov under kartläggningsfasen, att delar av arbetet var emotionellt krävande samt att de nya insikterna ökade frustrationen över hinder i arbetet. De ökade kraven innebar ett ökat behov av resurser såsom extra personal och mer tid, och tillgången till dessa resurser varierade mellan skolor. Många lärare har en hög arbetsbelastning (2), vilket påverkar förutsättningarna för att införa nya projekt och metoder i skolan. Skolverket (3) fann att fyra av tio lärare övervägde att lämna sin profession på grund av hög arbetsbelastning, trots att nio av tio trivdes bra i den skola de arbetade, med sina kollegor och med eleverna. Forskning har visat att höga arbetskrav påverkar både hälsa och prestation negativt (9). Höga emotionella krav bidrar till att ta kognitiv kapacitet i anspråk (9) och arbetet med fortbildningskonceptet ökade de emotionella kraven, bl a genom en djupare förståelse för elevernas och föräldrarnas upplevelse av elevens situation i skolan. Men kraven i arbetet kan även ses ur perspektivet att fortbildningskonceptet underlättade för läraren genom att erbjuda kunskap och verktyg för att hantera situationer när elever utsatts för kränkningar. Många deltagare uttryckte att trots att fortbildningskonceptet initialt krävde en högre arbetsbelastning så var det en tillgång i det långsiktiga arbetet med att skapa trygghet och studiero. Lärarnas riksförbund (2) konstaterar att det finns stora hinder, tex höga krav, i skolan för att lärarna ska ha en hållbar arbetssituation. Deltagarna i den aktuella studien uppgav en frustration över att det fanns organisatoriska hinder för att använda konceptet fullt ut, såsom tids- eller resursbrist. Detta kunde även leda till en upplevelse av etisk stress, något som uppstår om en individ tvingas göra prioriteringar som går emot dennes värderingar (9).

I temat *'Arbetsätt mot kränkningar måste hållas vid liv'* framkom att deltagarna upplevde att det var viktigt med rutiner och samsyn för att arbetet med fortbildningskonceptet skulle finnas kvar i det dagliga arbetet. Deltagarna beskrev även att förändringen, när det gäller det systematiska arbetet mot kränkningar, var långsam, men att de uppfattade en ökning i antalet kollegor som deltog i detta arbete. Resultatet i den aktuella studien, att det är viktigt att skapa organisatoriska förutsättningar för att bibehålla det systematiska arbetet mot kränkningar, stöds av forskning på *'Organisational Readiness for Change'* (11). Enligt denna teori är det viktigt att medlemmarna i organisationen både har ett åtagande till att genomföra organisationsförändringen samt en tilltro till sin förmåga att genomföra förändringen. Lärarna i den aktuella studien beskrev att de hade kollegor som inte aktivt deltog i arbetet mot kränkningar, vilket indikerar att åtagande/och eller tilltro till egen förmåga varierar bland skolans medarbetare. Enligt teorin påverkas tilltron till egen förmåga av bla resurser, och ur ett stressbelastningsperspektiv kan det vara förståeligt att vissa skolor/lärare upplever för högt ställda krav i arbetet och bristande resurser och därmed inte orkar agera i situationer där kränkningar förekommer. Lärarnas professionsroll kan också påverka hur aktivt de väljer att delta i olika projekt. Skolan har beskrivits som en professionell byråkrati där lärarna är sakkunniga specialister (12). De sakkunniga specialisterna (lärarna) har stor autonomi över sitt eget arbete, fattar beslut och sätter regler för att uppnå resultat. Organisatorisk förändring, som det innebär att implementera ett nytt arbetsätt för att öka studiero och förebygga kränkningar, kräver därmed en individuell övertygelse om behovet och vinsten av förändringen (12). En rapport från skolverket (3) fann att tre fjärdedelar av alla lärare anser att de kan bestämma mycket när det kommer till skolans normer och regler. Resultaten från den aktuella studien indikerar att lärare har en viss autonomi över sitt arbete, vilket kan resultera i att de väljer att inte delta i arbetet mot kränkningar eller att de lägger väldigt mycket tid och kraft på detta arbete.

Begränsningar

Deltagarna i studien utgjordes av lärare som var väldigt engagerade i att implementera fortbildningskonceptet, vilket kan ha gjort att de som deltog var extra positivt inställda. Intervjuarna har varit väl medvetna om detta och har varierat frågorna för att även belysa eventuella negativa aspekter. Ytterligare begränsningar i studien var att olika skolor har haft olika resurser och stöd att tillgå under projektets implementering, vilket gjorde att uppfattningen kring hur projektet påverkat arbetssituationen skiljde sig åt. Betydelsen av variationer i resurser och stöd att tillgå under implementeringsfasen och om det gjort skillnad i hur projektet inverkat på lärarnas psykosociala arbetsmiljö analyserades inte i den aktuella studien. Syftet var att undersöka lärares upplevelse specifikt med fokus på deras psykosociala arbetsmiljö och hälsa. Den

hälsomässiga aspekten har inte varit framträdande i analysen även om sådana frågor ställdes. Några lärare uppgav att de kände sig stressade och vissa uppgav sig må bra. Men det framkom inga tydliga hälsoteman i analysen. Gällande resultatens generaliserbarhet så går det inte att generalisera på samma sätt som i kvantitativa studier, men det kan generellt sägas att om studien har identifierat en upplevelse så är den möjlig i den kontexten. Ackumulering, att resultaten speglar tidigare studiers resultat kan ses som ett mått på generaliserbarhet i kvalitativa studier (19). Den aktuella studien har hittat resultat som tidigare studier när det gäller tex vikten av resurser och stöd i arbetet och att det är viktigt att det finns organisatoriska förutsättningar vid implementering av en ny metod på en arbetsplats.

Implikationer

Implikationer av resultatet är att det är viktigt att skapa organisatoriska förutsättningar vid implementeringen av nya koncept och metoder som skall främja studiero i skolan. En viktig faktor är till exempel tillräckliga resurser för att konceptet skall kunna implementeras på ett bra sätt. Resurserna kan bestå av stöd från elevhälsoteam, rektor, ledning, övrig personal och vikarier för att ge avlastning under de mest arbetsintensiva momenten som kartläggning, analys och interventionsdel. En annan implikation är att ju fler av skolans personal som får kunskap och aktivt arbetar med att minska kränkningar och skapa studiero, desto bättre förutsättningar för förändring. Deltagarna i den aktuella studien såg värdet och vinsten med deltagande i projektet och en implikation av detta är att när projekt skall implementeras är det viktigt att vara tydlig med vad projektet kan bidra med konkret. Motivationen till aktivt deltagande kan öka om det är tydligt hur kunskapen kan bidra i det dagliga arbetet i skolan. Studiens resultat visar lärares behov av kompetens gällande arbetet med värderingar, kränkningar och grupprocesser. Det är således viktigt att lärarna får utbildning, träning och stöd (te x handledning) för att kunna utföra den fostrande delen av läraruppdraget. Resultatet visar även att det är värdefullt och viktigt för skolpersonal att diskutera samsynen kring normer, värderingar och lämpligt agerande vid kränkningar. Resultaten från rapporten kommer att kommuniceras till projektgruppen som arbetar med konceptet för att främja studiero, och till rektorer på skolor som arbetar med att implementera konceptet. Förhoppningsvis kommer resultaten vara en del i den fortsatta utvecklingen i arbetet för att främja trygghet och studiero i skolor inom regionen.

Slutsats

Sammanfattningsvis var syftet med studien att undersöka lärares erfarenheter och upplevelser av att ha deltagit i ett projekt för att öka trygghet och studiero hos skolelever. Ur analysen framkom fyra huvudteman, *'Resurs i läraruppdraget'*, *'Nya former av stöd och samsyn'*, *'Arbetets krav påverkas'* och *'Arbetsätt mot kränkningar måste hållas vid liv'*. Fortbildningskonceptet upplevdes öka kompetens och förmåga att hantera kränkningar i skolan, resultera i en ökad kollegial samsyn på normer och kränkningar, samt bidra till ett ökat samarbete och delat ansvar för elever. Eftersom konceptet upplevdes effektivt i arbetet med att skapa lugn i klasserna uppgav flera deltagande lärare att de blev frustrerade över organisatoriska hinder som gjorde det svårare att arbeta enligt konceptet. Deltagarna i studien betonade vikten av ett kontinuerligt arbete med frågor gällande normer och kränkningar i skolan. Implikationer av resultatet är att det är viktigt att skapa organisatoriska förutsättningar vid implementeringen av nya koncept och metoder som skall främja studiero i skolan.

Referenser

1. Arbetsmiljöverket (2017). Arbetsmiljön i skolan (ADI 565).
2. Lärarnas riksförbund. (2015). Betydelsefullt och roligt men alldeles för tungt. En rapport om lärarnas arbetsmiljö 2015.
3. Skolverket (2016). Attityder till skolan 2015. RAPPORT 438.
4. Arbetsmiljöverket (2017). Projektrapport för Arbetsmiljöverkets nationella tillsyn av skolan 2013-2016. Rapport 2017:1
5. Van Der Doef, M. & Maes. S. (2002). Teacher - specific quality of work versus general quality of work assessment: A comparison of their validity regarding burnout, (Psycho) somatic well-being and job satisfaction. *Anxiety, Stress and Coping*, Vol 15, p. 327 - 344.
6. Desrumaux, P., Lapointe, D., Ntsame Sima, M., Boudrias, J., Savoie, A., & Brunet, L (2015). The impact of job demands, climate, and optimism on well- being and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction? *Revue Europeenne De Psychologie Appliquee*, 65, 179-188.
7. Zinsser, M., Zinsser, A. (2016). Two Case Studies of Preschool Psychosocial Safety Climates. *Research in Human Development*, 13: 49–64.
8. Arbetsmiljöverket. (2016). Organisatorisk och social arbetsmiljö. AFS 2015:4.
9. Eklöf Mats, (2017). *Psykosocial arbetsmiljö, Begrepp, bedömning och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
10. Shea. C. M., Esserman, D.A., Bruce, K and Weiner, B, J. (2014). Organizational readiness for implementing change: a psychometric assessment of a new measure. *Implementation Science* 2014 9:7.
11. Weiner, B.J., A theory of organizational readiness for change. *Implement Sci*, 2009. 4, 67.

- 12 Mintzberg, H (1980) Structure in 5's: A Synthesis of the Research on Organization Design Management Science, *Management Science*, Vol. 26, No. 3 pp. 322-341.
- 13 Skolverket. (2018). Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet LGR11, reviderad 2018.
- 14 Skolverket (2012) *Allmänna råd - Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling* SKOLFS 2012:10. Stockholm: Skolverket
- 15 Skolverket (2011). Utvärdering av metoder mot mobbning. Rapport nr: 353
16. Jenvén, H. (2017) Doktorsavhandling. Örebro Universitet. *Utsatta elevers maktlöshet: en studie om elevers sociala samvaro som förbättringsarbete i åk 8-9.*
17. Jenvén, H. & Orlenious, L. (2016). Sociografisk inventering – en metod för att kunna främja den sociala samvaron. *Paideia*, 11, 1-10.
18. Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
19. Willig, C. (2013) *Introducing qualitative research in psychology*. Maidenhead: Open University Press.