MALMÖ UNIVERSITET
Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

**Examensarbete**
**15 högskolepoäng, avancerad nivå**

# ”Man är liksom ett litet lugn i allting”

Specialpedagogens bidrag till en hållbar arbetsmiljö för lärare

*You are a sense of calm in the midst of it all - the special educator’s contribution to a sustainable working environment for teachers*

Alice Bange
Maria Wilson

Specialpedagogexamen 90 hp

Examinator: Balli Lelinge

Slutseminarium 2026-01-13

Handledare: Lisa Hellström

# Förord

Under våra drygt tjugo år som lärare har vi mött kollegor som med engagemang och kreativitet har haft en stark vilja att göra skillnad för sina elever. Samtidigt har vi också sett en annan sida av läraryrket, en vardag som successivt blivit alltmer krävande, där tiden inte räcker till, återhämtningen uteblir och känslan av otillräcklighet smyger sig på även hos de mest erfarna.

Vi har själva stått mitt i denna verklighet och frågat oss: *Hur ska jag räcka till?* Det är svårt att stå nära denna verklighet utan att börja fundera över vad detta gör med både lärare och elever. Vad händer i skolan när lärarna inte längre orkar bära uppdraget? Hur påverkas undervisningen, relationerna och den trygghet som elever behöver för att kunna lära?

Under specialpedagogutbildningen och i takt med att nya kompetenser har tillskansats, har dessa frågor fått en ny innebörd. Arbetsrelaterad stress är något som många lärare i dag brottas med och som allt oftare uppmärksammas i forskning och skoldebatt. Mot denna bakgrund väcktes ett intresse för att undersöka hur specialpedagogens kompetens kan öppna för nya sätt att förstå och arbeta med lärarstress inom skolans organisation. Det är ur dessa tankar och erfarenheter som detta examensarbete har vuxit fram.

Examensarbetet är resultatet av ett nära samarbete där vi gemensamt har planerat och genomfört intervjuer, analyserat materialet och författat texten. Våra olika erfarenheter och perspektiv har varit en tillgång i processen och bidragit till fördjupning av innehåll och analys. Arbetet har tagit form genom återkommande samtal, kritiska ifrågasättanden och omformuleringar, där ingen del har vuxit fram i ensamhet.

Vi vill rikta ett varmt tack till de specialpedagoger som generöst delade med sig av sina erfarenheter, reflektioner och ibland också sin frustration. Vi vill även tacka vår handledare, Lisa Hellström, för trygg och skarp vägledning genom hela processen. Slutligen vill vi tacka varandra, för tillit, uthållighet och förmågan att hålla fast vid både riktning och gemensam vision.

Vi hoppas att detta arbete kan bidra till ett fortsatt samtal om skolans hållbarhet, där lärarhälsa och elevhälsa förstås som tätt sammanlänkade och där specialpedagogisk kompetens ges det utrymme den förtjänar.

# Sammanfattning/Abstract

Bange, Alice & Wilson, Maria (2026). ”Man är liksom ett litet lugn i allting” Specialpedagogens bidrag till en hållbar arbetsmiljö för lärare. *You are a sense of calm in the midst of it all – the special educator's contribution to a sustainable working environment for teachers.* Specialpedagogprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

**Förväntat kunskapsbidrag**

Studien förväntas bidra med fördjupad kunskap om hur specialpedagogens uppdrag kan förstås i relation till lärares arbetsrelaterade stress och arbetsmiljö. Genom att synliggöra specialpedagogers erfarenheter av både belastningar och skyddande faktorer i läraryrket bidrar studien med ett praktiknära perspektiv på hur specialpedagogisk kompetens kan användas för att främja hållbara arbetsvillkor. Arbetet kan därmed ge underlag för skolutveckling, organisatoriska beslut och en tydligare positionering av specialpedagogens roll i skolans arbetsmiljöarbete.

**Syfte och frågeställningar**

Syftet med detta examensarbete är att undersöka vad specialpedagogers erfarenheter synliggör om arbetsrelaterad stress hos lärare samt hur specialpedagoger beskriver sin egen roll i att skapa förutsättningar för en mer hållbar arbetsmiljö för lärare. Genom att ta del av specialpedagogers erfarenheter och perspektiv syftar studien till att fördjupa förståelsen av hur det specialpedagogiska uppdraget kan bidra till mer hållbara arbetsvillkor i skolan, både i lärarnas vardag och i skolans organisatoriska sammanhang.

Mot bakgrund av studiens syfte formuleras följande två frågeställningar, vilka utgör ramen för undersökningen:

- Vad anser specialpedagoger skapar arbetsrelaterad stress hos lärare?
- Hur beskriver specialpedagoger sin egen roll i att skapa förutsättningar för en mer hållbar arbetsmiljö för lärare?

**Teori**

Studien tar sin utgångspunkt i *job demands-resources*-modellen (JD-R), som används för att analysera hur balansen mellan arbetskrav och arbetsresurser påverkar stress, engagemang och uthållighet i yrkeslivet. Därutöver används ett relationellt perspektiv för att belysa hur mellanmänskliga relationer, professionellt samspel och pedagogisk takt formar lärares

arbetsmiljö. Tillsammans möjliggör dessa perspektiv en analys av både strukturella och relationella villkor i skolans vardag.

**Metod**

Studien har en kvalitativ ansats och bygger på semistrukturerade intervjuer med sex specialpedagoger verksamma inom olika skolformer. Urvalet är strategiskt och syftar till att fånga variation i erfarenheter och organisatoriska sammanhang. Intervjuerna har analyserats med tematisk analys. Arbetet har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer.

**Resultat**

Resultatet visar att lärares arbetsrelaterade stress formas av en kombination av höga och konkurrerande arbetskrav, såsom mentorsansvar, tidsbrist, omfattande dokumentation och emotionellt krävande relationer. Samtidigt identifieras flera arbetsresurser som skyddande, däribland kollegial trygghet, organisatorisk tydlighet, fler vuxna i undervisningen, administrativ avlastning och pedagogiskt handlingsutrymme. Specialpedagogen framträder som en betydelsefull aktör i detta sammanhang genom praktisk avlastning, relationellt stöd och professionell handledning, men rollen beskrivs samtidigt som beroende av tydliga organisatoriska ramar och mandat.

**Specialpedagogiska implikationer**

Studien synliggör vikten av att specialpedagogisk kompetens används både förebyggande och främjande i skolans arbetsmiljöarbete. För att specialpedagogens potential ska tas tillvara krävs tydliga uppdrag, organisatorisk förankring och tid för handledning. Resultaten pekar på behovet av att se specialpedagogen som en resurs inte enbart för elever, utan även för lärares professionella hållbarhet, vilket har implikationer för skolledning, resursfördelning och långsiktig skolutveckling.

Sammantaget visar vårt examensarbete att lärarvälbefinnande inte är en individuell angelägenhet, utan ett resultat av skolans organisatoriska strukturer och det arbetsmiljöansvar som vilar på rektor. Arbetet visar på att analys av lärmiljöer, reflekterande samtal, stöd till kollegiet och utveckling av tydliga strukturer, som ingår i specialpedagogens kompetens, kan utgöra ett viktigt komplement i skolans arbete för att skapa hållbara arbetsvillkor.

**Nyckelord**

Arbetsmiljö, arbetsrelaterad stress, job demands-resources-modellen, relationellt perspektiv, specialpedagogens uppdrag

# Innehållsförteckning

**FÖRORD** ..... **2**

**INLEDNING** ..... **7**

**SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR** ..... **9**

**TIDIGARE FORSKNING** ..... **11**

**TEORETISK FÖRANKRING** ..... **16**

JOB DEMANDS-RESOURCES-MODELLEN (JD-R) ..... 16
RELATIONELLT PERSPEKTIV ..... 19
TEORETISK SYNTES OCH STUDIENS SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER ..... 20

**METOD** ..... **22**

METODVAL ..... 22
URVALSGRUPP ..... 22
GENOMFÖRANDE ..... 23
ANALYS OCH BEARBETNING ..... 24
ETISKA ÖVERVÄGANDEN ..... 26

**RESULTAT OCH DELANALYS** ..... **28**

ARBETSKRAV SOM DRIVER LÄRARSTRESS ..... 28
ARBETSRESURSER SOM SKYDDAR MOT STRESS ..... 31
SPECIALPEDAGOGENS ROLL I ATT BALANSERA KRAV OCH SKAPA HÅLLBARHET ..... 34

**DISKUSSION** ..... **39**

RESULTATDISKUSSION ..... 39
METODDISKUSSION ..... 43
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER ..... 44

**REFERENSER** ..... **49**

**BILAGOR** ..... **53**

BILAGA 1 - SAMTYCKESBLANKETT ..... 53
BILAGA 2 - INTERVJUGUIDE ..... 57
BILAGA 3 - MATRIS FÖR TEMATISK ANALYS (FRAMEWORK ANALYSIS) ..... 59

# Inledning

Arbetsrelaterad stress bland lärare är ett växande och väl dokumenterat problem, både nationellt och internationellt. Tidigare studier visar att många av de mest påfrestande stressfaktorerna i läraryrket har organisatoriska orsaker, såsom otydliga ramar, ökade administrativa krav, omfattande relationsarbete och motstridiga förväntningar som är svåra att förena med en hållbar arbetsbelastning (Anderson, 2025; Brady m.fl., 2023). Trots detta saknas fortfarande forskning som tydligt kopplar dessa stressfaktorer till specialpedagogens möjligheter att arbeta förebyggande och hälsofrämjande inom skolans organisation.

Forskning och nationella rapporter tecknar en liknande bild. Läraren lyfts fram som en av de viktigaste faktorerna för elevers lärande och skolframgång (Ramberg m.fl., 2020), samtidigt som nyare kartläggningar från Arbetsmiljöverket (2025) och Beata och Tim Bergling Foundation (2025) visar att allt fler lärare beskriver en nivå av arbetsrelaterad stress som riskerar att underminera både undervisningens kvalitet och den pedagogiska kontinuiteten. Sjukskrivningar, psykisk ohälsa och tankar på att lämna yrket har blivit vanligare, vilket kan försvåra skolors arbete med att behålla legitimerade lärare och skapa stabila arbetslag. Konsekvenserna märks på flera nivåer. På individnivå kan långvarig stress leda till emotionell utmattning och försämrat välmående. På organisationsnivå skapar personalomsättning och bristande kontinuitet instabilitet som påverkar både arbetsmiljö och skolutveckling. För eleverna innebär lärarfrånvaro och återkommande personalbyten en risk för att relationsskapande, lärande och förutsägbarhet i skoldagen bryts (Carroll m.fl., 2021; Woloshyn m.fl., 2023).

Lagstiftningen ger en tydlig ram för skolans ansvar. Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska huvudmannen systematiskt och kontinuerligt planera, följa upp och utveckla utbildningen. Arbetsmiljölagen (SFS 1977:1160) ställer krav på att arbetsgivaren förebygger ohälsosam arbetsbelastning och föreskrifterna om organisatorisk och social arbetsmiljö (Arbetsmiljöverkets författningssamling (AFS) 2023:2) betonar att arbetsbelastning, arbetstidens förläggning och sociala villkor är viktiga aspekter av ett hållbart arbetsliv. Detta innebär att skolan inte bara har ansvar för elevernas, utan även för lärarnas lär- och arbetsmiljöer.

Mot denna bakgrund aktualiseras rektors ansvar för arbetsmiljön. Enligt arbetsmiljölagen (SFS 1977:1160) och föreskrifterna om organisatorisk och social arbetsmiljö (AFS 2023:2) ansvarar rektor för att förebygga ohälsosam arbetsbelastning och skapa hållbara organisatoriska ramar för lärarnas arbete. Skollagen (SFS 2010:800, 4 kap.) tydliggör samtidigt att rektor ska

leda skolans systematiska kvalitetsarbete, vilket även innefattar lärarnas arbetsvillkor. När dessa strukturer brister påverkas både lärare och elever, genom ökad stress, minskad kontinuitet och instabilitet i undervisningen och skolans relationella processer.

Samtidigt betonar specialpedagogisk forskning vikten av relationellt arbete, tydliga strukturer och ett organisatoriskt perspektiv som viktiga delar av specialpedagogens kompetensområde (Ljungblad & Rinne, 2020). Dessa aspekter ligger nära de faktorer som i stressforskningen identifieras som välgörande för lärares arbetsmiljö och välbefinnande. Trots dessa beröringspunkter finns begränsad kunskap om hur specialpedagogens uppdrag kan bidra till att stärka lärares arbetsmiljö i praktiken, något som pekar på en kunskapslucka mellan forskning om lärarstress och forskning om specialpedagogiska arbetsmodeller.

Internationell forskning visar också att yrkesroller med liknande funktion som specialpedagogen, exempelvis Special Educational Needs Coordinator (SENCos) i Storbritannien, ofta befinner sig i ett spänningsfält mellan administrativa krav och mer strategiskt skolutvecklande arbete (Kay m.fl., 2022). En sådan rollkonflikt riskerar att begränsa möjligheterna att använda specialpedagogisk kompetens för att utveckla långsiktigt hållbara och hälsofrämjande strukturer. Samtidigt framhåller forskning om hälsofrämjande skolutveckling att lärarnas välbefinnande behöver ses som en integrerad del av skolans systematiska kvalitetsarbete (Fensterstock m.fl., 2025), ett område där specialpedagogen har ett tydligt mandat enligt examensordningen (SFS 2017:1111).

Sammantaget framstår lärares arbetsrelaterade stress i både svensk och internationell forskning som ett komplext och mångdimensionellt fenomen där strukturella, organisatoriska, relationella och emotionella faktorer samspelar. Denna komplexitet väcker frågor om hur skolor kan utveckla mer hållbara arbetsmiljöer och vilken roll specialpedagogen kan spela i detta arbete, frågor som ligger till grund för föreliggande examensarbete och som är avgörande för såväl lärarnas som elevernas långsiktiga välbefinnande.

# Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka vad specialpedagogers erfarenheter synliggör om arbetsrelaterad stress hos lärare samt hur specialpedagoger beskriver sin egen roll i att skapa förutsättningar för en mer hållbar arbetsmiljö för lärare. Genom att ta del av specialpedagogers erfarenheter och perspektiv avser studien att bidra med kunskap om hur det specialpedagogiska uppdraget relaterar till lärares arbetsrelaterade stress och hållbara arbetsvillkor i skolan.

## Frågeställningar

- Vad anser specialpedagoger skapar arbetsrelaterad stress hos lärare?
- Hur beskriver specialpedagoger sin egen roll i att skapa förutsättningar för en mer hållbar arbetsmiljö för lärare?

## Centrala begrepp

I intervjustudien förekommer några centrala begrepp som det i förväg kan vara fördelaktigt att förklara djupare: *specialpedagog, lärares arbetsrelaterade stress, burnout, kärnuppdraget, hållbar arbetsmiljö*.

### Specialpedagog

I examensarbetet avses med specialpedagog en profession med uppdrag att stödja elevers lärande och utveckling samt bidra till skolans pedagogiska och organisatoriska utveckling. Enligt examensordningen för specialpedagogexamen ska specialpedagogen ha fördjupad kompetens att analysera och undanröja hinder i lärmiljöer, genomföra pedagogiska utredningar, ge kvalificerad handledning till pedagogisk personal samt leda och medverka i skolutvecklingsarbete (SFS 2017:1111). Uppdraget omfattar därmed arbete på individ-, grupp- och organisationsnivå.

I internationell forskning används ofta begreppet SENCo (Special Educational Needs Coordinator) för att beskriva motsvarande funktion, med ansvar för att samordna specialpedagogiska insatser och bidra till skolutveckling och organisatorisk hållbarhet (Kay m.fl., 2022).

**Lärares arbetsrelaterade stress**

Med lärares arbetsrelaterade stress avses i examensarbetet den stress som uppstår i relation till lärarens yrkesuppdrag och arbetsvillkor, snarare än individuella faktorer. Forskning visar att tidsbrist, fragmenterat arbete, ökade administrativa krav och emotionellt krävande relationer utgör stressorer i läraryrket (Arvidsson m.fl., 2019; Carroll m.fl., 2021). I studien förstås lärarstress som ett resultat av organisatoriska, relationella och strukturella villkor som samverkar och påverkar lärarens möjlighet till återhämtning, fokus och professionellt handlande.

**Burnout**

Begreppet burnout används för att beskriva ett tillstånd av långvarig arbetsrelaterad belastning som kan leda till emotionell utmattning, minskat engagemang och upplevelser av professionell otillräcklighet. Tidigare forskning visar att burnout hos lärare ofta är kopplat till en obalans mellan höga arbetskrav och bristande arbetsresurser (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Bakker & Demerouti, 2017). I examensarbetet används begreppet för att förstå risker och processer kopplade till långvarig lärarstress, snarare än som en klinisk diagnos.

**Kärnuppdraget**

Med kärnuppdraget avses lärarens huvudsakliga professionella arbete, där undervisning, pedagogisk planering och relationsskapande arbete med elever står i centrum. Flera studier visar att lärarstress ofta uppstår när detta kärnuppdrag trängs undan av administrativa krav, dokumentation och parallella arbetsuppgifter (Arvidsson m.fl., 2019; Carroll m.fl., 2021). Begreppet används i examensarbetet för att synliggöra hur fragmenterade arbetsvillkor påverkar undervisningens kvalitet och lärarens möjlighet att fullfölja sitt professionella uppdrag.

**Hållbar arbetsmiljö**

Med hållbar arbetsmiljö avses arbetsvillkor som möjliggör långsiktigt välbefinnande, professionellt engagemang och yrkesmässig uthållighet hos lärare. En hållbar arbetsmiljö kännetecknas av rimliga arbetskrav, tillgång till stödjande arbetsresurser, tydliga organisatoriska strukturer samt utrymme för återhämtning och reflektion (Bakker & Demerouti, 2007; Hakanen m.fl., 2006). Forskning visar att kollegialt och organisatoriskt stöd spelar en avgörande roll för att minska stress och förebygga utmattning i läraryrket (Skaalvik & Skaalvik, 2017). I examensarbetet används begreppet för att analysera hur det specialpedagogiska uppdraget kan bidra till mer hållbara arbetsvillkor i skolan.

# Tidigare forskning

Kapitlet sammanställer och analyserar tidigare forskning om arbetsrelaterad stress hos lärare med fokus på skolans organisatoriska och relationella villkor. Forskningen används som referensram för analysen av specialpedagogers beskrivningar av lärares arbetsrelaterade stress och arbetsmiljö, samt för förståelsen av specialpedagogens roll i detta sammanhang.

**Organisatoriska villkor och lärarstress**

Internationell forskning pekar samstämmigt på att lärarstress främst formas av organisatoriska och strukturella villkor. Carroll m.fl. (2021) identifierade i en kvalitativ studie med 74 lärare fyra återkommande stresskategorier: systemiska, organisatoriska, relationella och mellanmänskliga. Stress uppstod när styrning, ansvarsfördelning och organisatoriska ramar var otydliga och när professionella värderingar krockade med yttre krav.

Liknande mönster framkom i Howard och Johnsons (2004) intervjustudie från socioekonomiskt utsatta skolor i Australien. Lärare beskrev hur begränsade resurser, komplexa elevbehov och bristande ledarskap skapade långvarig stress. De som lyckades behålla sitt välbefinnande lyfte i stället fram autonomi, känsla av kompetens, kollegialt stöd och meningsfullhet som viktiga skyddsfaktorer, resultat som ligger nära senare forskning om lärarresiliens.

**Arbetsrelaterad stress och burnout**

Kvantitativa och mixed methods-studier fördjupar bilden. Brady m.fl. (2023) visade i en enkätstudie att både frekvent och generellt upplevd stress var starkt kopplade till burnout, definierat enligt Maslach Burnout Inventorys tre dimensioner: emotionell utmattning, cynism och minskad professionell effektivitet. Ett starkt *Work-Related Sense of Coherence* fungerade som skydd, genom att arbetet upplevdes som begripligt, hanterbart och meningsfullt.

I en svensk uppföljningsstudie visade Arvidsson m.fl. (2019) att burnout är vanligt förekommande och förändras över tid. Nästan hälften av de 310 deltagande lärarna ändrade burnoutnivå under studiens gång. När kraven ökade och lärarna upplevde att de hade mindre kontroll över sitt arbete mådde de sämre. De beskrev hur administration, ständiga reformer och brist på tid skapade en stark känsla av stress och otillräcklighet.

Woloshyns m.fl. (2023) mixed methods-studie visade att både lärare och skolledare rapporterade hög emotionell utmattning och empatitrötthet, särskilt i skolmiljöer präglade av omfattande administration, stort elevhälsoansvar och komplexa arbetsuppgifter. Anderson

(2025) gav genom en autoetnografisk analys en fördjupad bild av de emotionella konsekvenserna och beskrev hur långvarig press och möten med elever i svåra livssituationer kunde leda till sekundärtraumatisering och identitetsmässig utmattning. Tillsammans visar studierna att lärarstress är ett strukturellt fenomen, med både organisatoriska och emotionella uttryck.

Hälsa är också en avgörande faktor för retention, alltså om lärare stannar i yrket. I en svensk studie med nästan 6 000 lärare visade Casely-Hayford m.fl. (2022) att lärare som mådde bättre och kände sig mindre utmattade var mer benägna att stanna kvar, än de som upplevde höga arbetskrav eller otydliga roller. Studien visade också att stöd från kollegor var den viktigaste skyddande faktorn i arbetsmiljön. Sammantaget visar resultaten att lärarnas välbefinnande hänger nära samman med relationer och organisatoriska villkor.

Organisatoriska faktorer återkommer som en tydlig förklaring till stress. Brady m.fl. (2022) visade att stress var mest belastande när arbetet upplevdes som otydligt organiserat, svårt att påverka eller mindre meningsfullt. Carroll m.fl. (2021) fann att otydlig ansvarsfördelning, återkommande förändringar, dokumentationskrav och bristande organisatoriskt stöd var de mest frekventa stresskategorierna. När skolor saknar stabila strukturer eller tydliga prioriteringar fördjupas lärarnas belastning ytterligare.

**Relationella villkor och professionellt stöd**

Relationella villkor framstår som avgörande i forskningen om hållbara arbetsmiljöer. Howard och Johnson (2004) identifierade kollegialt stöd som en av de mest betydelsefulla skyddsfaktorerna för lärare verksamma i utsatta skolmiljöer. Kollegial närvaro, gemensam problemlösning och känslan av att inte stå ensam, beskrevs som betydande för att upprätthålla motivation och hantera vardagens krav.

Woloshyn m.fl. (2023), som använde en mixed methods-design, visade att copingstrategin *positive reframing*, det vill säga att omtolka svåra situationer på ett mer konstruktivt och meningsgivande sätt, var kopplad till högre grad av välbefinnande. I fokusgrupperna framkom att kollegiala samtal, gemensam reflektion och utrymme för emotionellt stöd minskade upplevelsen av stress och förstärkte känslan av professionell hanterbarhet. Relationella processer såsom tillit, delande av erfarenheter och bekräftelse blev därmed viktiga resurser för lärare i krävande miljöer.

Ur ett relationellt perspektiv, såsom det formuleras av Aspelin (2017), är professionella relationer inte ett komplement till undervisningen utan en bärande del av läraruppdraget. Relationell kvalitet förutsätter stabilitet, kontinuitet och möjlighet till närvaro. När

organisatoriska villkor begränsar dessa förutsättningar, riskerar relationellt arbete att reduceras till reaktiv problemlösning snarare än ett medvetet och hållbart professionsutövande. Aspelins perspektiv bidrar därmed till att fördjupa förståelsen av varför lärarstress ofta tar sig uttryck i relationella sammanhang, såsom i mötet med elever, kollegor och vårdnadshavare.

**Effekter för elever, undervisning och relationellt arbete**

Forskningen visar tydligt att lärarstress inte enbart påverkar lärarnas egen hälsa, utan får direkta konsekvenser för elevernas skolgång. I en omfattande svensk studie visade Ramberg m.fl. (2020) att skolor där lärare rapporterade högre nivåer av stress, utmattning och nedstämdhet också hade elever som trivdes sämre, upplevde mindre lärarstöd och hade lägre motivation. Sambanden kvarstod även när man kontrollerade för elev- och skolbakgrund, vilket understryker att lärarnas arbetsvillkor är en viktig faktor för elevers lärande och likvärdighet.

Klusmann, Richter och Lüdtke (2016) visade i en storskalig tysk studie att lärares emotionella utmattning hade en tydlig negativ effekt på elevers matematikresultat, även efter kontroll för elevbakgrund, lärarerfarenhet och klassammansättning. Stress och utmattning påverkar alltså inte enbart lärarens välbefinnande, utan också undervisningens kvalitet och elevers prestationer. På liknande sätt visade Shen m.fl. (2015) att lärares emotionella utmattning och känslomässiga distans hade negativa effekter på elevers motivation i idrott och hälsa i USA. Elever som mötte emotionellt utmattade lärare upplevde mindre autonomistöd, sämre engagemang och minskad motivation. Arens och Morin (2016) förstärkte, i sin tyska studie, bilden genom att visa att klasser med mer utmattade lärare presterade lägre på läsförståelsetester och upplevde mindre lärarstöd och lägre skoltrivsel. Arvidsson m.fl. (2019) visade att lärare som upplevde hög arbetsbelastning och otillräcklighet ofta beskrev att de hade svårt att hinna ge elever det stöd de behövde. Här framträder hur relationellt arbete såsom mellanmänskliga möten, lyhördhet och stöd påverkas av organisatoriska krav och hur arbetsbelastning och relationell stress förstärker varandra. Tillsammans visar studierna att bristande förutsättningar för lärare kan skapa instabilitet i undervisningen samt försämrade elevresultat och elevrelationer.

Ljungblad och Rinne (2020) beskriver *pedagogisk takt* som lärarens förmåga att uppfatta, tolka och svara på pedagogiska och relationella signaler i stunden. Denna förmåga förutsätter närvaro, eftertanke och ett rimligt arbetstempo. När lärarens arbete präglas av tidspress, avbrott och oförenliga krav riskerar den pedagogiska takten att gå förlorad, vilket kan leda till ett mer reaktivt och mindre reflekterat pedagogiskt arbete. Begreppet pedagogisk takt ger därmed ett

analytiskt språk för att förstå hur organisatoriska krav indirekt påverkar undervisningens kvalitet och relationellt arbete.

Casely-Hayford m.fl. (2022) visade att lärares hälsa och motivation är avgörande för deras vilja att stanna i yrket. Hög personalomsättning påverkar kontinuitet, relationer och undervisningskvalitet och riskerar att drabba elever genom instabila lärmiljöer och försämrad likvärdighet. Arvidsson m.fl. (2019) visade i den kvalitativa delen av sin studie, att lärare under hög arbetsbelastning upplevde att de tvingades prioritera vilka elever de kunde ge stöd till: "Being insufficient is frustrating. You have to choose which students you can devote yourself to" (s. 8). Detta belyser hur organisatoriska krav påverkar det relationella arbetet och hur likvärdigheten riskerar att undermineras när lärarnas tid inte räcker till.

**Specialpedagogens roll i hållbara lärmiljöer**

Sammantaget visar forskningen att lärarvälbefinnande inte är en individuell angelägenhet, utan ett resultat av skolans organisatoriska strukturer och det arbetsmiljöansvar som vilar på rektor. Studierna visar på att analys av lärmiljöer, reflekterande samtal, stöd till kollegiet och utveckling av tydliga strukturer, som ingår i specialpedagogens kompetens, kan utgöra ett viktigt komplement i skolans arbete för att skapa hållbara arbetsvillkor.

Forskning som explicit belyser sambandet mellan specialpedagogiskt arbete och lärares arbetsmiljö är begränsad, men nya översikter bidrar till en fördjupad förståelse. Kay m.fl. (2022) visade i en omfattande litteraturöversikt av 95 studier om SENCos, att uppdraget formas i ett spänningsfält mellan administrativa krav, implementering av policy och en strävan att driva inkluderande skolutveckling.

Fensterstock m.fl. (2025) visade genom en kvalitativ jämförande fallstudie hur organisatoriska strukturer såsom kollegialt lärande, delat ledarskap och ett klimat präglat av tillit skapade förutsättningar för whole teacher development, det vill säga systematiskt stöd för lärares yrkesmässiga välbefinnande genom starka arbetsresurser och kollektiva professionella praktiker. Dessa villkor stärkte lärarnas professionella handlingsutrymme och fungerade som skydd mot stress.

När dessa förutsättningar saknas blir motsatsen tydlig. Brady m.fl. (2022) och Woloshyn m.fl. (2023) visade att bristande organisatoriskt stöd ökade stress, burnout och minskad förmåga till responsiv undervisning, det vill säga lärarens lyhördhet för elevernas signaler och behov. Studien av Fensterstock m.fl. (2025) visar därmed främjande villkor, medan Brady och Woloshyn tydliggör konsekvenserna när samma villkor saknas. Tillsammans visar studierna att

relationellt och organisatoriskt stöd är avgörande för både lärarnas arbetsmiljö och för deras möjligheter att bedriva ett responsivt och inkluderande arbetssätt.

# Teoretisk förankring

I arbetet med att formulera en teoretisk grund för studien, prövade vi inledningsvis flera olika perspektiv. Systemteori framstod först som ett möjligt ramverk och analysverktyg, då teorin erbjuder ett sätt att förstå hur olika nivåer i skolsystemet påverkar varandra och hur problem kan uppstå i samspelet mellan dessa nivåer. Vid en närmare analys blev det dock tydligt att systemteori riskerar att bli alltför övergripande i relation till studiens syfte. Vårt fokus ligger inte primärt på systemens uppbyggnad, utan på hur arbetsrelaterad stress tar form i lärares konkreta vardag och hur specialpedagoger uppfattar sina möjligheter att bidra till mer hållbara arbetsvillkor.

Även Self-Determination Theory (SDT) övervägdes som teoretiskt ramverk. SDT erbjuder värdefulla perspektiv på grundläggande psykologiska behov såsom autonomi, kompetens och samhörighet, och är relevant för att förstå motivation och välbefinnande i skolmiljöer. I vårt arbete framkom dock att SDT i huvudsak fokuserar på individens motivationsprocesser och i mindre utsträckning fångar de organisatoriska och strukturella villkor som skapar eller reducerar arbetsrelaterad stress. Eftersom studiens fokus riktas mot lärares arbetsmiljö och specialpedagogens roll i skolans organisation, bedömdes SDT som för snävt för att fungera som huvudteori.

Det var i detta gränsland mellan organisatoriska villkor, relationella processer och professionella erfarenheter som två ramverk trädde fram som särskilt relevanta: job demands-resources-modellen (JD-R) och det relationella perspektivet.

## Job demands-resources-modellen (JD-R)

JD-R, som i internationell forskning benämns job demands-resources theory, används i denna studie som ett teoretiskt analytiskt ramverk för att förstå hur arbetskrav och arbetsresurser samverkar och påverkar välbefinnande och motivation i arbetslivet (Bakker & Demerouti, 2007, 2017). Modellen utgår från antagandet att alla yrken, oavsett kontext, kan förstås utifrån balansen mellan krav som kräver uthållig ansträngning och resurser som möjliggör hantering av dessa krav samt stödjer professionell utveckling och engagemang.

JD-R har fått ett starkt genomslag inom nordisk forskning om lärares arbetsmiljö, inte minst genom finska och norska studier där modellen använts för att analysera både stress, utmattning och arbetsengagemang i skolan (Hakanen m.fl., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2021). En förklaring till modellens genomslag i Skandinavien är dess flexibilitet och tydliga koppling till

arbetsmiljöforskning med fokus på organisatoriska villkor, professionellt handlingsutrymme och hållbarhet i välfärdsyrken (Skaalvik & Skaalvik, 2021). JD-R lämpar sig väl för läraryrket, där arbetskraven ofta är komplexa, parallella och emotionellt och kognitivt krävande, samtidigt som tillgången till resurser varierar kraftigt mellan skolor och organisatoriska sammanhang (Castro Silva m.fl., 2023; Hakanen m.fl., 2006). JD-R kan i detta avseende ses som en vidareutveckling av tidigare arbetsmiljöteoretiska modeller, såsom krav–kontroll–(stöd) modellen, men skiljer sig genom att inte begränsa sig till ett fast antal krav eller resurser, utan möjliggör analys av yrkesspecifika och kontextuella variationer (Bakker & Demerouti, 2007, 2017).

Modellen beskriver två övergripande processer: en belastningsprocess, där höga och långvariga arbetskrav riskerar att leda till stress och utmattning och en motivationsprocess, där tillgång till resurser stärker engagemang, arbetstillfredsställelse och vilja att stanna i yrket (Bakker & Demerouti, 2017). Särskilt betydelsefullt i JD-R är antagandet att resurser får ökad betydelse när kraven är höga, vilket gör modellen relevant för yrken som läraryrket där arbetsbelastningen ofta är omfattande och mångdimensionell.

**Vad menas med krav och resurser?**

Kärnan i JD-R är antagandet att varje arbete kan förstås som en balans mellan två övergripande kategorier: arbetskrav och arbetsresurser. I läraryrket blir denna balans viktig, då kraven ofta är många, samtidiga och svåra att avgränsa. Detta i kombination med att resurserna inte alltid är tillräckliga eller jämnt fördelade.

Arbetskrav (job demands) definieras som de aspekter av arbetet som kräver fysisk, kognitiv eller emotionell ansträngning över tid. I forskning om lärare framträder flera typer av krav som är påtagligt belastande. Emotionella krav rör exempelvis relationsarbete, konflikthantering, elevers beteende och situationer som kräver empati, självkontroll och stabil närvaro (Castro Silva m.fl., 2023; Collie, 2023; Hakanen m.fl., 2006). Kognitiva krav handlar om planering, individualisering, bedömning och anpassningar som kräver avancerad problemlösning och hög mental belastning (Castro Silva m.fl., 2023; Hakanen m.fl., 2006). Organisatoriska krav omfattar tidspress, dokumentation, mötesstruktur och extra uppgifter som konkurrerar med undervisning och pedagogiskt arbete (Admiraal & Røberg, 2023; Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Tidigare studier, däribland Arvidsson m.fl. (2019), Brady m.fl. (2023) och Skaalvik och Skaalvik (2021), pekar på att belastningar i läraryrket även kan kopplas till yrkesroll och professionella värderingar. *Värdedissonans* uppstår när lärare upplever att organisationens krav eller prioriteringar står i konflikt med den egna professionella synen på gott pedagogiskt arbete,

vilket kan bidra till cynism, sänkt motivation och ökad risk för utmattning (Skaalvik & Skaalvik, 2021). *Rolldiffusion* innebär att läraren förväntas ta ansvar för en växande mängd uppgifter utanför kärnuppdraget, såsom omsorg, socialt arbete och administrativa eller elevhälsonära funktioner, utan motsvarande mandat eller stöd (Admiraal & Røberg, 2023; Skaalvik & Skaalvik, 2021). Arbetskrav är i sig inte problematiska, men blir belastande när de är intensiva, långvariga och inte balanseras av adekvata resurser. Arbetsresurser (job resources) avser de faktorer i arbetet som bidrar till att hantera krav, minska belastning och samtidigt stödja motivation och professionell utveckling.

I lärarforskning framträder flera typer av resurser som betydelsefulla: *Ledarskapsresurser* handlar om autonomistödjande och tillitsfullt ledarskap där rektor ger tydliga ramar, stöd i prioriteringar och professionellt handlingsutrymme (Collie, 2023; Skaalvik & Skaalvik, 2021). *Sociala resurser* omfattar kollegial samhörighet, gemensamma normer och en fungerande elevhälsa som minskar ensamhet i svåra situationer (Hakanen m.fl., 2006; Admiraal & Røberg, 2023). *Strukturella resurser,* såsom planeringstid och tydliga rutiner, skapar förutsägbarhet och frigör utrymme för kärnuppdraget (Skaalvik & Skaalvik, 2021; Admiraal & Røberg, 2023). *Relationella resurser* rör kvaliteten i samarbeten och relationer, där stöd och tillit stärker trygghet och sammanhang (Castro Silva m.fl., 2023; Collie, 2023). Även *individuella resurser*, såsom professionell kompetens och känsla av sammanhang (Sense of Coherence), bidrar till att krav upplevs som mer begripliga och hanterbara (Hakanen m.fl., 2006; Ramberg m.fl., 2019). När arbetsresurserna är väl utvecklade minskar risken för utmattning, samtidigt som motivation, engagemang och vilja att stanna i yrket stärks (Hakanen m.fl., 2006; Collie, 2023).

Forskning som använder JD-R, visar samstämmigt att lärarstress sällan uppstår till följd av enskilda händelser, utan genom ett mönster av höga arbetskrav i kombination med otillräckliga resurser. I en finsk studie visade Hakanen och kollegor (2006) att krav såsom tidsbrist, elever med utmanande beteende och känslomässigt betungande arbete är starkt relaterade till emotionell utmattning. Resurser som kollegialt stöd, autonomi och organisatorisk rättvisa, det vill säga upplevelsen av att beslut och bemötanden på arbetsplatsen är skäliga och transparenta, ökade engagemanget och minskade risken för arbetsrelaterad stress. Liknande resultat återfinns hos Skaalvik och Skaalvik (2021), som identifierar tidspress, låg elevmotivation och värdedissonans som tydligt stressdrivande krav, medan ledningsstöd och autonomi bidrog till meningsfullhet och minskad vilja att lämna yrket. Även studier utanför Skandinavien pekar i samma riktning (Castro Silva m.fl., 2023; Collie, 2023).

## Relationellt perspektiv

Det relationella perspektivet, som utvecklats av bland andra Aspelin (2017) samt vidareutvecklats av Ljungblad och Rinne (2020), utgår från att lärande, utveckling och välbefinnande formas i relationer och genom relationer. I motsats till ett kategoriskt perspektiv, där svårigheter lokaliseras till individen, riktar det relationella perspektivet fokus mot samspelet mellan människor och de kontexter där dessa möten äger rum. Relationer förstås därmed inte som stabila egenskaper hos individer, utan som något som kontinuerligt skapas, omförhandlas och förändras i konkreta situationer.

Aspelin (2017) visar i sin interaktionistiska analys att relationer i skolan formas på två parallella och ömsesidigt beroende nivåer: en *konventionell nivå*, präglad av formella roller, normer, ansvarsfördelning och organisatoriska ramar och en *interpersonell nivå*, där det mellanmänskliga mötet tar form i stunden. Den konventionella nivån skapar stabilitet och förutsägbarhet, medan den interpersonella nivån ger relationerna liv och mening. Relationell kompetens innebär därmed att kunna röra sig mellan dessa nivåer; att både hålla den professionella rollen och samtidigt vara lyhörd för det som uppstår i mötet.

Ljungblad och Rinne (2020) fördjupar detta resonemang genom begreppet *pedagogisk takt*, som betecknar lärarens förmåga att uppfatta, tolka och svara på relationella signaler på ett situationsanpassat och professionellt sätt. Pedagogisk takt är inte en metod som kan standardiseras eller styras genom checklistor, utan ett omdöme som växer fram i konkreta möten och som förutsätter tid, närvaro och möjlighet till eftertanke. Författarna betonar att takt alltid är situationsbunden och därmed starkt beroende av lärarens arbetsvillkor.

I ljuset av detta blir det tydligt att relationellt arbete är särskilt sårbart i miljöer som präglas av högt tempo, fragmentering och ständiga avbrott. När det konventionella systemets krav, såsom dokumentation, möten, tillgänglighetskrav och parallella uppdrag dominerar arbetsvardagen, riskerar utrymmet för pedagogisk takt att minska. Konsekvensen blir inte enbart ökad stress, utan också att lärarens möjlighet att agera relationellt lyhört och professionellt begränsas. På så sätt synliggör Ljungblad och Rinne hur organisatoriska villkor inte bara påverkar arbetsbelastning, utan även kvaliteten i det pedagogiska och relationella arbetet.

I denna studie används det relationella perspektivet inte som en avgränsad teori i strikt mening, utan som en teoretisk ansats som betonar relationers betydelse för professionellt handlande. Perspektivet har förankring i flera teoretiska traditioner inom pedagogik och

specialpedagogik och används här som ett tolkningsramverk för att förstå hur relationella villkor påverkar lärarnas arbetsmiljö och specialpedagogens uppdrag.

## Teoretisk syntes och studiens specialpedagogiska implikationer

Tillsammans erbjuder job demands-resources-modellen (JD-R) och det relationella perspektivet en sammanhängande teoretisk ram för att förstå hur lärares arbetsrelaterade stress formas i skärningspunkten mellan organisatoriska villkor och mellanmänskliga processer. JD-R synliggör hur obalans mellan höga arbetskrav och otillräckliga resurser riskerar att leda till stress, utmattning och minskat engagemang, medan det relationella perspektivet fördjupar förståelsen av hur dessa villkor tar form och får betydelse i skolans vardagliga samspel.

I denna samlade förståelse framträder specialpedagogens roll som viktig i skolans arbetsmiljöarbete. Specialpedagogens uppdrag är placerat i gränslandet mellan struktur och relation och omfattar både analys av lärmiljöer och stöd i konkreta professionella möten. I ett JD-R-perspektiv kan dessa delar av specialpedagogens uppdrag tolkas som en viktig arbetsresurs, genom vilken krav kan göras mer hanterbara. Genom stöd i prioritering, avlastning och skapande av struktur i komplexa elevärenden kan tillgången till arbetsresurser därmed stärkas.

Det relationella perspektivet bidrar samtidigt med en avgörande fördjupning genom att visa att resurser inte verkar i sig själva. Deras betydelse avgörs av hur de skapas, förmedlas och upplevs i relationer. Handledning och samarbete får genomslag först när de präglas av tillit, lyhördhet och professionellt omdöme. Specialpedagogiska insatser kan förstås som relationella processer där trygghet etableras och professionellt handlingsutrymme möjliggörs i mötet med lärarna.

JD-R tillhandahåller på så sätt ett analytiskt språk för att identifiera vad som belastar och vad som skyddar i läraryrket, medan det relationella perspektivet förklarar hur detta skydd faktiskt realiseras i praktiken. Stress framstår utifrån detta inte enbart som ett resultat av individuella eller organisatoriska faktorer, utan som ett uttryck för hur krav och resurser samspelar i ett relationellt sammanhang.

Relationell kompetens blir i detta ljus särskilt relevant för specialpedagogiskt arbete. Aspelin, Östlund och Jönsson (2021) visar att specialpedagoger själva beskriver relationer som avgörande för att uppdraget ska fungera. Relationellt arbete framträder inte som en metod, utan som ett långsiktigt och situationsbundet handlande som bygger på tillit och ömsesidighet. Utan

dessa förutsättningar riskerar även väl utformade organisatoriska insatser att få begränsat genomslag.

Den kombinerade teoretiska ramen ger härigenom en stabil grund för att förstå hur specialpedagogiska insatser kan bidra till mer hållbara arbetsvillkor. Specialpedagogen framträder inte enbart som en resurs för elever i behov av stöd, utan som en nyckelaktör i arbetet med att stärka lärares arbetsmiljö och minska arbetsrelaterad stress.

# Metod

## Metodval

Studien genomfördes med en kvalitativ ansats för att fördjupa förståelsen av hur specialpedagoger uppfattar lärares arbetsrelaterade stress och på vilka sätt de kan bidra till mer hållbara arbetsvillkor. En kvalitativ metod är lämplig när fokus ligger på erfarenheter och tolkningar i specifika sammanhang, snarare än på att mäta förekomst eller statistiska samband (Bryman, 2021; Kvale & Brinkmann, 2014; Stukát, 2011). Denna ansats möjliggör nyanserade beskrivningar av specialpedagogers uppdrag och de organisatoriska villkor som formar deras handlingsutrymme, något som är svårare att fånga genom kvantitativa metoder.

Samtidigt innebär valet av kvalitativ metod flera metodologiska överväganden. Eftersom analysen bygger på tolkning behöver forskaren vara medveten om sin egen förförståelse och hur den kan påverka både datainsamling och analys. Detta ställer krav på reflexivitet och transparens genom hela forskningsprocessen (Bryman, 2021). Trots dessa begränsningar är en kvalitativ ansats ändamålsenlig för studiens syfte.

## Urvalsgrupp

Urvalet är målinriktat, vilket innebär att deltagarna valdes ut eftersom de har särskild erfarenhet som är relevant för studiens frågeställningar (Bryman, 2021). Deltagarna i studien utgörs av sex verksamma specialpedagoger från fem olika grundskolor i två socioekonomiskt starka kommuner i södra Sverige. Rekryteringen skedde delvis via professionella etablerade kontakter, men urvalet styrdes inte av tillgänglighet eller personliga relationer.

Studien syftar inte till att analysera enskilda skolor eller specifika specialpedagoger i deras lokala kontext, utan till att belysa specialpedagogers uppfattningar om hur arbetsrelaterad stress hos lärare kan förstås i relation till det specialpedagogiska uppdraget, såsom det formuleras i examensordningen (SFS 2017:1111). Deltagarna representerade skolstadierna F–3, 4–6 och 7–9 och hade varierande yrkeserfarenhet både som lärare och som specialpedagoger, med mellan fem och tjugofem års erfarenhet som specialpedagog. Denna variation bidrog till att bredda och fördjupa bilden av hur specialpedagogens uppdrag och arbete relateras till lärares arbetsrelaterade stress och till skolans organisatoriska villkor.

Sju specialpedagoger kontaktades initialt via e-post med information om studien och en förfrågan om medverkan. Totalt deltog sex specialpedagoger, då en tillfrågad avböjde

deltagande. Deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas när som helst utan motivering. Det begränsade antalet informanter innebär att resultaten bör tolkas med försiktighet och förstås som analytiska tolkningar snarare än generaliserbara slutsatser (Bryman, 2021).

## Genomförande

Datainsamlingen genomfördes med semistrukturerade djupintervjuer, vilket innebär att forskaren utgår från en intervjuguide (se Bilaga 2) men samtidigt följer upp och fördjupar deltagarnas svar (Bryman, 2021; Kvale & Brinkmann, 2014). Denna metod gav både struktur och flexibilitet och gjorde det möjligt att fånga olika erfarenheter och oväntade perspektiv (Stukát, 2011). Intervjuerna berörde specialpedagogens uppdrag, hur de uppfattar lärares arbetsrelaterade stress samt exempel på situationer där de upplevt att de kunnat bidra till en mer hållbar arbetssituation. Även organisatoriska ramar, samarbeten mellan professioner och vikten av relationellt arbete berördes.

Intervjuguiden utformades som en tematisk struktur med öppna och begripliga frågor (Fejes & Thornberg, 2024). Guiden byggdes upp enligt de frågetyper som Charmaz (2002, refererad i Bryman, 2021) beskriver: inledande öppna frågor, fördjupande frågor och avslutande reflekterande frågor. Syftet var att täcka frågeställningarna men samtidigt ge utrymme för deltagarnas egna berättelser genom att värna det fria samtalet. Guiden betraktades som ett ramverk snarare än ett manus, vilket innebar att ordningsföljden kunde anpassas och följdfrågor läggas till efterhand som samtalet utvecklades (Bryman, 2021).

En pilotintervju genomfördes med en specialpedagog för att pröva intervjuguidens formuleringar och frågornas ordningsföljd. Efter pilotintervjun gjordes mindre justeringar, främst av språklig och strukturell karaktär, i syfte att förtydliga kopplingen till studiens frågeställningar och stärka begripligheten. Bland annat justerades den avslutande intervjufrågan från att fokusera på en enskild önskad förändring till att mer öppet inbjuda till reflektion kring generella förändringar i skolan som kan bidra till en förbättrad arbetsmiljö för lärare och specialpedagoger. Ordningsföljden på följdfrågorna anpassades också för att skapa ett mer naturligt samtalsflöde. De rödmarkerade frågorna i intervjuguiden utgjorde huvudfrågor, medan de efterföljande punkterna fungerade som stöd- och fördjupningsfrågor vid behov för att underlätta fördjupade resonemang. Då förändringarna bedömdes som begränsade och inte påverkade intervjuguidens övergripande innehåll inkluderades pilotintervjun i analysen, i linje med rekommendationer för kvalitativ forskning (Bryman, 2021).

Intervjuerna genomfördes under senhösten 2025 och bokades in utifrån deltagarnas önskemål. Informanterna erbjöds två genomförandeformer: fysiska intervjuer på överenskommen plats eller digitalt via Zoom. Varje intervju inleddes med en presentation, genomgång av syfte och etiska aspekter samt ett kortare informellt samtal.

Intervjuerna varade 30–45 minuter och spelades in efter att informanterna lämnat sitt skriftliga samtycke, i form av en samtyckesblankett (se Bilaga 1). För att skydda materialet användes mobiltelefoner i flygplansläge, därefter fördes ljudfilerna över till en skyddad lagringsyta på universitets server. Transkriberingen utfördes ordagrant av författarna och uppenbart identifierande uppgifter såsom namn på personer, skolor och kommuner anonymiserades genom pseudonymer eller neutrala beskrivningar.

Vid genomförandet strävade vi efter ett lyssnande och utforskande förhållningssätt i linje med Kvale och Brinkmanns (2014) beskrivning av den kvalitativa intervjun. Det innebär att vara insatt och förberedd, ställa tydliga och korta frågor, inta lyhördhet, ge utrymme för pauser och förtydliga oklarheter när så behövs (Bryman, 2021).

## Analys och bearbetning

Analysen genomfördes som en kvalitativ tematisk analys inspirerad av Braun och Clarke (2006) i Fejes och Thornberg (2024). Arbetet hade en abduktiv logik där preliminära mönster identifierades induktivt i materialet och därefter prövades, omformades och fördjupades i relation till studiens teoretiska ramverk. På så sätt växte förståelsen fram i ett kontinuerligt växelspel mellan empiri och teori.

För att systematisera arbetet ytterligare och säkerställa jämförelser mellan samtliga deltagare, integrerades principer från *Framework Analysis* enligt Bryman (2021). Detta analytiska grepp innebar att materialet ordnades i en matris (se Bilaga 3) där koder och teman jämfördes mellan informanter, vilket gav en tydligare struktur, ökade möjligheter att synliggöra likheter och skillnader samt stärkte analysens transparens.

Syftet med analysen var att identifiera återkommande mönster i specialpedagogernas beskrivningar av lärares arbetsrelaterade stress och deras egna möjligheter att påverka denna, samt att tolka dessa mönster med stöd av JD-R-modellen och det relationella perspektivet.
Arbetet genomfördes i följande steg:

**1. Närläsning och helhetsintryck**

Transkriptionerna lästes flera gånger, både enskilt och tillsammans, för att skapa en övergripande förståelse av materialet. Under denna fas noterades spontana iakttagelser och tankar, exempelvis återkommande beskrivningar av arbetsbelastning, tidspress, stödstrukturer och uppdragsförståelse.

**2. Initial kodning**

Den inledande kodningen följde Brymans (2021) beskrivning av kodning som ett sätt att ordna och systematisera intervjumaterialet för att möjliggöra noggrann granskning och jämförelser. Kodningen innebar att relevanta textavsnitt markerades och gavs korta, beskrivande koder som fångade vad som uttrycktes, i linje med Kvale och Brinkmanns (2014) rekommendation att hålla sig nära deltagarnas språk. Syftet i detta steg var inte att utveckla övergripande teman, utan att skapa en första struktur och överblick av materialet genom att urskilja återkommande idéer, uttryck och innehåll.

Kodningen genomfördes induktivt och iterativt: materialet lästes och kodades i flera omgångar, vilket möjliggjorde fördjupning och revidering av koderna i takt med att nya mönster trädde fram. Som Bryman (2021) betonar utgör kodning en analytisk startpunkt där forskaren successivt börjar se samband och variationer i materialet. Koder som ”dokumentation”, ”inte räcka till”, ”tidsbrist”, ”kontakt med vårdnadshavare”, ”elevnära arbete”, ”rektors stöd” och ”specialpedagogen som bollplank” utvecklades i detta skede.

**3. Kategorisering genom Framework Analysis**

I nästa steg organiserades materialet i en matris inspirerad av rammetoden, Framework Analysis (Ritchie, Spencer & O’Connor, 2003, refererad i Bryman, 2021). Med kategorisering avses här en systematisk ordning av den initiala kodningen i mer övergripande innehållsområden, där närliggande koder grupperades utifrån vad de handlade om. Matrisen utformades utifrån den initiala kodningen och gjorde det möjligt att systematiskt jämföra samtliga sex informanter genom att samla koder och relevanta citat under preliminära underteman, vilka i ett senare steg utvecklades till huvudteman. På så vis skapades en tydlig struktur som både underlättade identifieringen av återkommande mönster och synliggjorde viktiga variationer i hur specialpedagogerna beskrev lärarnas arbetsvillkor och sin egen roll. Detta ligger i linje med Brymans (2021) betoning av att kodningens analytiska värde består i forskarens stegvisa arbete med att identifiera samband och utveckla mer övergripande teman.

**4. Nyansering av teman**

I nästa steg utvecklades kategorierna till analytiska teman. Teman förstås här som mer sammanhållna och tolkande mönster i materialet, som fångar något relevant om fenomenet i relation till studiens syfte och frågeställningar.

Temastrukturen reviderades genom att återkoppla till både kodningsscheman och den analytiska matrisen. Teman slogs samman, delades upp eller omformulerades för att öka tydlighet och analytisk skärpa. Slutligen rubricerades temana med tanken att de tydligt ska spegla studiens syfte och frågeställningar, samt intressanta infallsvinklar av deltagarnas berättelser.

**5. Teoretisk tolkning**

I det sista steget tolkades temana genom studiens teoretiska ramverk. JD-R-modellen användes för att analysera hur specialpedagogerna beskrev arbetskrav (t.ex. tidspress, föräldrakontakter, dokumentation) och arbetsresurser (t.ex. kollegialitet, stödstrukturer, specialpedagogiska insatser). Det relationella perspektivet bidrog till att synliggöra hur relationer, sätt att kommunicera och samspel mellan professioner formade upplevelser av stress och stöd. På så sätt kunde resultaten förstås i relation till både organisatoriska villkor och mellanmänskliga processer.

## Etiska överväganden

Studien genomfördes i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2024) och de fyra huvudkraven: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*.

*Information och samtycke.* Deltagarna fick skriftlig och muntlig information om studiens syfte, upplägg, frivillighet och hantering av materialet. De informerades om att de när som helst kunde avbryta sin medverkan, och samtycke inhämtades skriftligt innan intervjuerna påbörjades.

*Konfidentialitet och anonymisering.* Eftersom intervjuerna berörde arbetsmiljö och relationer i den egna verksamheten bedömdes risken för igenkänning som reell. All identifierande information anonymiserades genom pseudonymer. Ljudfiler samt transkriptioner förvarades säkert och var endast tillgängliga för studiens författare.

*Känsliga teman.* Då intervjuerna kunde väcka känslor kopplade till stress och otillräcklighet, var vår ambition att följa Kvale och Brinkmanns (2014) riktlinjer för hur man

är en hantverksskicklig intervjuare. Det innebar att vi lyssnade aktivt, var lyhörda för nyanser och känsloladdade utsagor samt lät informanterna formulera sina erfarenheter i egen takt. Vi speglade och återgav delar av det som sades för att säkerställa förståelse och skapa en trygg intervjusituation där deltagarna kunde utveckla sina resonemang utan att känna sig alltför styrda.

*Nyttjandekrav*. Materialet användes enbart för detta examensarbete. Ljudfiler raderas efter studiens avslut och avidentifierade transkriptioner bevaras endast under den tid lärosätet kräver.

**Trovärdighet och tillförlitlighet**

I kvalitativ forskning används begrepp som trovärdighet och tillförlitlighet snarare än validitet och reliabilitet i kvantitativ bemärkelse (Bryman, 2021). I denna studie har trovärdigheten stärkts genom ett målstyrt urval, transparens i datainsamling och analys samt genom användning av semistrukturerade intervjuer som möjliggjort fördjupade och nyanserade beskrivningar. Tillförlitligheten har vidare stärkts genom en systematisk och spårbar analysprocess i nära relation till studiens syfte och frågeställningar. Pilotintervjun och den reflexiva medvetenheten kring forskarens roll har bidragit till att minska risken för omedveten påverkan på materialet. Samtidigt innebär det begränsade urvalet att resultaten inte gör anspråk på generaliserbarhet, utan bör förstås som analytiska tolkningar av specialpedagogers uppfattningar inom den studerade kontexten.

# Resultat och delanalys

Den tematiska analysen visar att specialpedagogerna gav en samstämmig bild av de arbetskrav som formar lärares stress. Trots variation mellan skolor och arbetslag framträder ett tydligt mönster där parallella krav konkurrerar om uppmärksamhet, skapar fragmentering och begränsar möjligheten att arbeta långsiktigt. Kraven beskrivs som organisatoriska, relationella och emotionella, vilket sammantaget gör uppdraget utmanande att hantera.

Resultatet bygger på intervjuer med sex specialpedagoger (SP1–SP6) och presenteras i tre huvudteman med tillhörande underteman. I kapitlet integreras resultat och analys genom tematiskt strukturerade delanalyser, där empirin först redovisas och därefter tolkas i relation till studiens teoretiska ramverk.

## Arbetskrav som driver lärarstress

### Mentorsuppdraget och känslan av otillräcklighet

Specialpedagogerna beskrev en skolvardag där lärarnas tid och fokus ständigt bryts av oplanerade händelser, dokumentationskrav och akuta situationer. Som SP2 uttryckte det: “Alltså det kan ju vara allt från att vår skolplattform inte funkar till utåtagerande elever.” Lärarrollen präglas av snabba växlingar mellan uppgifter utan möjlighet att avsluta påbörjat arbete. SP4 beskrev arbetssituationen som att vara ”en bläckfisk som ska finnas överallt”. I På ett liknande sätt beskrev SP5 en återkommande upplevelse av ”den där otillräckligheten”, särskilt när läraren upplever att hen har ”provat allt och ändå inte riktigt når fram”.

Specialpedagogerna beskrev hur mentorn förväntas hantera elever med skiftande behov samtidigt som undervisningen ska fungera, något SP5 sammanfattade som att läraren ska “anpassa material, fixa, möta den oroliga eleven mitt i alltihopa.” Ansvaret för individuella behov samlas i praktiken ofta hos mentorn, vilket SP3 beskrev som “omänskligt” där läraren kan ha upp till “25 anpassningar att hålla koll på […] plus allt annat”. I informanternas beskrivningar framstår mentorskapet som ett uppdrag där omfattande och samtidiga krav kopplas till upplevelser av otillräcklighet.

En annan återkommande faktor som kan kopplas till känslan av otillräcklighet är bristen på planeringstid och utrymme för eftertanke, något som flera specialpedagoger lyfte i sina beskrivningar av lärarnas arbetssituation. Undervisningen hamnar allt oftare i skuggan av kringarbetet i form av möten, administration och dokumentation. SP4 beskrev med tydlig frustration hur planeringstid successivt urholkas när nya uppgifter tillkommer: “Nu ska ni fylla

i här till en pedagogisk utredning […] då tar det kanske hela deras planeringstid.” Hen fortsatte: “Onödiga möten, alla jävla möten hit och dit, när jag i stället hade kunnat förbereda min lektion […] så sitter man där och är irriterad.” Enligt SP4 präglas lärarnas arbetsveckor av många olika mötesforum där elevrelaterade möten samt arbetslags- och ämneslagsmöten upptar alltmer av lärarnas tid. Samtidigt efterfrågas mer sammanhållen tid för gemensamt arbete ”där undervisningen faktiskt tar form” och möjlighet att ”sitta tillsammans”. SP4 betonade att ”lärare behöver mer tid i årskursteam […] onödiga möten tar all planeringstid”. När planeringstid tas i anspråk för dokumentation, exempelvis pedagogiska utredningar, trängs den viktiga gemensamma lektionsplaneringen undan. Sammantaget beskrivs en arbetsvardag där tiden inte räcker till för det som upplevs mest meningsfullt, vilket skapar frustration och känslan av att inte räcka till.

SP6 beskrev hur elevgrupper med stora och spridda behov ytterligare försvårar planeringsarbetet: “Om man har elever i klasser med väldigt mycket behov […] då blir lärarna stressade för att de inte orkar med att planera undervisningen.” Hen betonade också att relationellt arbete är en förutsättning för undervisning: “Elever i dag, de köper inte din undervisning om de inte har en relation till dig.” Det omfattande relationella arbetet, som exempelvis mentorsuppdraget innebär, sker därmed ofta på bekostnad av undervisningsplanering och reflektion, enligt SP6.

Utöver den dagliga tidsbristen lyfte flera informanter kravkonflikter på systemnivå, såsom inkluderingsuppdrag utan motsvarande resursförstärkning, motstridiga krav på formativt och summativt arbetssätt samt en successiv ansvarsförskjutning från externa aktörer, exempelvis BUP, till skolan. SP4 uttryckte detta med frustration: “Samarbetet med BUP är jättedåligt, allt läggs på skolan.” Dessa överordnade och ibland motsägelsefulla krav skapar ett svårnavigerat mellanläge där lärare förväntas leva upp till flera konkurrerande förväntningar samtidigt: “Alltså skolan är ju ändå en pedagogisk verksamhet, men vi har ju gått över till att vara *lite mer* än det.” (SP4)

Ett återkommande tema var upplevelsen av ett ökat tempo i skoldagen. SP5, med över trettio års erfarenhet, beskrev hur arbetsvillkoren förändrats över tid och sammanfattade nuläget med orden: “Allting går väldigt fort.” Tidigare fanns större utrymme för ett lugnare tempo och möjligheten att ”fånga mer”, medan dagens undervisning lämnar mindre utrymme för återhämtning. Samtidigt har arbetsuppgifter som tidigare hanterades genom samtal, i allt högre grad ersatts av omfattande skriftlig dokumentation, något som flera informanter uppmärksammade: “Allt administrativt. Allt dokumenterande. Behöver vi dokumentera så hiskeligt mycket?” (SP1).

Dokumentationskraven lyftes som en faktor som ytterligare fördjupade lärarnas stress. SP4 beskrev detta som en dubbel börda: “Allt ska dokumenteras […] man är rädd att bli anmäld […] alla dessa ryggen-fri-grejer, vi dokumenterar ihjäl oss.” Dokumentationen framstod inte enbart som tidskrävande, utan beskrevs av informanterna även som mentalt och emotionellt påfrestande, särskilt kopplat till oro för ifrågasättande, anmälningar från vårdnadshavare eller granskning från exempelvis Skolinspektionen. Flera informanter beskrev hur dokumentationskraven successivt har ökat, där arbetet med extra anpassningar lyftes som ett tydligt exempel: “Allt nu med extra anpassningar […] det är ju till för att det ska bli mindre dokumentation, men det är ju tvärtom.” (SP4) Avbrott, krav och snabba växlingar riskerar att tränga undan kärnuppdraget, vilket mynnar ut i “den värsta känslan i läraryrket; känslan av att inte räcka till.” (SP2)

**Kontakt med vårdnadshavare som relationellt arbetskrav**

Specialpedagogerna beskrev att kontakten med vårdnadshavare utgör ett tydligt och växande relationellt arbetskrav i lärarnas vardag. Även mindre förändringar i undervisningen kan utlösa omfattande kommunikation, vilket SP4 illustrerade: “Det räcker med att vi byter platser så kommer mejlen direkt.” Tillgängligheten till lärarna genom digitala kanaler bidrar till ett högt tempo och snabba, ibland affektstyrda krav, något SP5 beskrev som: ”väldigt snabba kanaler […] tjuff tjuff tjuff, det är jättelätt att slänga i väg ett meddelande i affekt”. SP1 beskrev sin upplevelse av hur kraven från vårdnadshavare har ökat över tid och menade att det ofta är i dessa kontakter som lärarnas stress blir som mest synlig: “Det är alla krav som kommer från föräldrarna […] det är där de flesta uttrycker mest frustration och stress.” SP4 fördjupade bilden genom att beskriva hur lärarnas professionalitet ibland ifrågasätts i mötet med vårdnadshavare: “Alltså man måste också lita på att vi vet vad vi gör […] då ska man förklara sig och man vill ändå vara tillmötesgående och visa att vi vill ditt barn väl, så det är stressande.”

Sammantaget beskrivs en vardag där lärarna förväntas vara ständigt tillgängliga och snabbt hantera kravfylld, ibland affektstyrd kommunikation. Kraven ackumuleras särskilt i elevgrupper med stora stödbehov, vilket SP4 sammanfattade: “Då får du ju föräldrarna på dig också.” När gemensamma förhållningssätt saknas och kontakten upplevs som gränslös ökar den emotionella belastningen, då det professionella omdömet behöver motiveras och försvaras.

**Delanalys**

Specialpedagogernas utsagor visar hur de arbetskrav som framträder i resultatdelen kan tolkas som job demands (JD-R), det vill säga krav som kräver uthållig mental, emotionell eller

organisatorisk energi (Bakker & Demerouti, 2007, 2017). Tidsbrist, ständiga avbrott, uppgiftsväxling och omfattande dokumentation framstår som kognitiva och organisatoriska krav, medan vårdnadshavarpress, krav på omedelbar tillgänglighet och oro för anmälningar kan förstås som emotionella krav. Dessa krav samverkar och förstärker varandra i lärarnas vardag.

Kombinationen av parallella och konkurrerande krav bidrar till ett fragmenterat arbetssätt där utrymmet för planering, eftertanke och återhämtning successivt minskar. Inom JD-R-modellen kan detta förstås som en *health-impairment process*, där resursförbrukningen överstiger möjligheten till återhämtning över tid och därmed ökar risken för långvarig stress och utmattning (Bakker & Demerouti, 2017). I empirin tar detta sig uttryck i beskrivningar av högt tempo, förlorad arbetsro och en återkommande känsla av att aldrig hinna i kapp.

Ur ett relationellt och pedagogiskt perspektiv innebär dessa villkor att möjligheten att utöva pedagogisk takt, förmågan att uppfatta och svara på relationella signaler begränsas (Aspelin, 2017; Ljungblad & Rinne, 2020). När arbetet präglas av avbrott, akuta situationer och krav på omedelbar respons, riskerar det relationella arbetet att bli reaktivt snarare än reflekterat.

Sammantaget visar analysen att de arbetskrav som specialpedagogerna beskriver inte bara påverkar lärarnas arbetsmiljö, utan också tränger undan kärnuppdraget. När undervisning, planering och relationsarbete sker under stark tidspress och fragmenterade villkor, förstärks en djupgående känsla av professionell otillräcklighet.

## Arbetsresurser som skyddar mot stress

I intervjuerna framkommer arbetsresurser som informanterna upplever skyddar mot stress och bidrar till en mer hållbar arbetsmiljö. Dessa resurser är relationella, organisatoriska och pedagogiska och fungerar som skyddande faktorer under arbetsdagen.

### Stödstrukturer och kollegial trygghet

En genomgående resurs i intervjuerna var upplevelsen av att inte stå ensam i yrkesrollen. SP5 uttryckte detta genom att beskriva ensamhet som en av de mest belastande aspekterna av läraryrket: “Att man inte blir så ensam, för det tror jag är det värsta som lärare, att vara ensam.” Specialpedagogerna beskrev hur lärarnas stress minskar när det finns kollegor och professionella strukturer att dela ansvar, oro och reflektion med. Kollegiala relationer framträdde som en bärande kraft i lärarnas vardag, särskilt när de präglas av kontinuitet, stabilitet och tillit. SP6 betonade betydelsen av ett fungerande arbetslag och beskrev god

stämning och kollegialt stöd som essentiellt för arbetsglädje: “Man har varandra […] stabilitet i arbetslagen gör att lärarna inte blir så stressade.”

Utöver det kollegiala stödet betonades även betydelsen av att bli sedd och bekräftad i sin profession. Små handlingar, ord eller gester beskrevs som betydelsefulla i en pressad arbetsmiljö. SP5 lyfte hur känslan av att duga i sitt arbete kan fungera stressdämpande och bidra till att orka över tid: “Man ska känna att man är viktig, att man betyder någonting, att det man gör är *good enough*.”. Även SP4 betonade vikten av att synliggöra det som fungerar i lärarnas arbete och menade att ett sådant fokus kan stärka professionell tillit och motståndskraft: “Jag tycker också att man ska stärka lärarna, att de ska se det som de gör bra. Jag tror det är en viktig grej också.”

Även möjligheten att ventilera oro och frustration i ett tillåtande sammanhang nämndes som en skyddande resurs. SP1 beskrev hur samtal där läraren får sätta ord på sina upplevelser kan minska stress och skapa klarhet: “De behöver bara höra sig själva […] jag speglar dem.” Att få uttrycka sina tankar utan krav på snabba lösningar bidrog till att utmanande situationer blev mer hanterbara.

**Organisatoriska och pedagogiska resurser som avlastar**

Utöver de relationella resurserna identifierade specialpedagogerna flera organisatoriska och pedagogiska resurser som upplevs avlastande och stärker deras autonomi.

En återkommande resurs var tillgången till fler vuxna i undervisningen. SP2 menade att “tvålärarskap hade underlättat” och flera informanter beskrev hur delat ansvar i klassrummet upplevdes som avlastande i undervisningssituationen. Behovet kopplades också till gruppstorlek, där SP4 uttryckte att “stora barngrupper gör det omöjligt, fler vuxna behövs”. När fler vuxna finns närvarande skapas, enligt informanterna, bättre förutsättningar att möta elevers skiftande behov utan att läraren ensam bär ansvar för undervisning, anpassningar och relationsarbete. SP6 sammanfattade detta som behov av “mindre grupper, tvålärarsystem, mer tid för planering och reflektion.”

Betydelsen av reflektionstid återkom som hälsofrämjande och flera specialpedagoger betonade att tid för reflektion är en förutsättning för att lärare ska kunna bearbeta erfarenheter och arbeta mer hållbart. SP5 menade att reflektion inte löser allt, men kan förbättra lärarens möjligheter att hantera uppdraget: “Man får bättre förutsättningar att reda i det man har” och betonade med eftertryck att ökad vuxennärvaro gör skillnad: “Jo, tacka fasen för att det spelar roll.” Sammantaget pekar utsagorna på att fler vuxna inte enbart avlastar i stunden, utan också frigör tid för eftertanke, planering och återhämtning.

Betydelsen av att resurser används nära undervisningen i den egna klassen lyftes särskilt av SP3. Hen beskrev hur tillgängliga undervisningstimmar lades som resurs i den egna klassen i stället för att fördelas till andra, vilket upplevdes som en tydlig avlastning. När stödinsatser organiseras på detta sätt skapas ökat handlingsutrymme: ”Och då är de dubbla […] och det är väldigt avstressande för dem.”

Även tydliga organisatoriska ramar lyftes som en arbetsresurs. SP6 beskrev hur specialpedagogens arbete med anpassade och individuella elevscheman bidrar till ökad struktur i vardagen och upplevs som avlastande för lärarna: ”Scheman och planeringar jag gör, avlastar lärarna.” Samtidigt betonade SP5 att lärarnas faktiska handlingsutrymme i hög grad formas av scheman som beslutas på organisationsnivå och som de själva har begränsat inflytande över: ”Vi blir ju rätt styrda av schema.”

Organisatoriskt stöd lyftes även i relation till kontakten med vårdnadshavare. SP3 beskrev hur specialpedagogens närvaro i möten kan minska lärarnas känsla av utsatthet och ensamhet: ”Vi är alltid med på möten […] läraren slipper stå ensam.” Även skolledningens stöd framhölls som en viktig resurs. SP1 betonade betydelsen av ett tydligt och tillgängligt ledarskap och beskrev rektors stöd som betryggande: ”Man måste känna att man har ett riktigt stöd från sin chef […] det måste vara tydligt ledarskap.”

Flera informanter lyfte behovet av administrativ avlastning som en arbetsresurs. SP2 beskrev hur lärarnas stress skulle kunna minska genom tydligare ansvarsfördelning kring till exempel tekniska och administrativa uppgifter. Hen gav exempel på hur moment som registrering och hantering av resultat, kan tas över av personal med särskild kompetens: ”Någon som är jätteduktig på och vet, som man bara kan ge resultaten och så kan du bara mata in detta så kommer det till rätt person.” Sådana lösningar beskrevs som ett sätt att frigöra tid och energi för undervisning och relationsarbete.

I några intervjuer lyftes även pedagogiskt handlingsutrymme som en resurs. SP5 beskrev hur en matematiklärare gjorde ett medvetet professionellt val att sänka tempot i undervisningen utifrån elevernas behov och välmående. Detta var möjligt eftersom läraren hade ett reellt handlingsutrymme att fatta sådana beslut i stunden. Genom att tillfälligt ge utrymme för kreativt pyssel skapades förutsättningar för återhämtning, vilket möjliggjorde att undervisningen därefter kunde återupptas med bättre studiero och fokus. Situationen lyftes som ett exempel på hur möjligheten att anpassa tempo och innehåll inte bara gynnar elevernas välmående, utan också fungerar som skyddande för lärarens ork. SP5 betonade att detta handlingsutrymme borde vara en självklar del av alla lärares skoldag: “Jag blev så glad idag när jag såg fyrorna. Då satt de och julpysslade på fredagsmatten. Det blev bara så skönt för dem. Helt rätt!”

### Delanalys

De arbetsresurser som framträder i empirin kan förstås som *job resources* inom JD-R-modellen, det vill säga resurser som både buffrar mot höga arbetskrav och främjar motivation, arbetsengagemang och uthållighet (Bakker & Demerouti, 2007, 2017). Kollegial trygghet, stabila arbetslag, organisatorisk tydlighet och pedagogiskt handlingsutrymme framstår som viktiga resurser som minskar den emotionella och kognitiva belastningen i lärarnas arbete. Empirin visar att när ansvar delas och erfarenheter ges utrymme, minskar ensamheten i uppdraget och formar ett professionellt sammanhang där läraren kan luta sig mot ett gemensamt *vi* snarare än att ensam bära uppdraget.

Analysen visar vidare att organisatoriska och pedagogiska resurser såsom tvålärarskap, fler vuxna i undervisningen, tydliga strukturer, administrativ avlastning och reellt handlingsutrymme bidrar till ökad förutsägbarhet, autonomi och minskad belastning. Sammantaget framträder arbetsresurser inte som ett tillägg till läraruppdraget, utan som grundläggande villkor för en hållbar arbetsmiljö. I linje med JD-R-modellen fungerar de både som skydd mot stress och som drivkrafter för långsiktigt engagemang och uthållighet. Som SP5 sammanfattade det: ”Att vara ensam, det är det värsta för en lärare.”

## Specialpedagogens roll i att balansera krav och skapa hållbarhet

### Avlastning och konkret pedagogiskt stöd

Samtliga specialpedagoger beskrev elevnära avlastning som det mest omedelbara och konkreta bidraget till minskad lärarstress. När specialpedagogen tar ansvar för elever med omfattande behov upplevs en direkt lättnad i lärarnas arbetssituation, vilket SP1 uttryckte: “När jag tar elever […] då hinner de med de andra. Det är avlastande.” Avlastningen beskrevs som mer än en fråga om enskilda elever och kopplades till ökad studiero och stärkt pedagogisk närvaro för de elever som är kvar i klassrummet. SP3 bekräftade detta: “När jag plockar ut elever, så tycker de att det är väldigt bra, för då hinner de med de andra.”

Empirin visar att avlastningen inte enbart handlar om att minska antalet elever i rummet, utan också om att synliggöra elevers lärande. SP1 beskrev hur specialpedagogens arbete möjliggör att följa och bekräfta elevers utveckling i stora och komplexa elevgrupper: “Ibland tycker lärarna att det händer ingenting, men jag kan säga att idag hände detta och detta […] lärarna kan få syn på att elever faktiskt utvecklas även om det är små steg.” Detta beskrevs minska lärarnas känsla av otillräcklighet.

Flera informanter betonade vikten av att specialpedagogisk kompetens finns nära undervisningen och inte enbart används åtgärdande. SP6 beskrev att “de som har mycket tillgång till specialpedagoger upplever att de inte är lika stressade.” Enligt SP6 skapar detta förutsättningar för ett mer förebyggande arbetssätt, där akuta situationer minskar över tid och undervisningen upplevs som mer hanterbar genom ökad autonomi och stärkt professionellt beslutsfattande.

**Specialpedagogen som relationell resurs**

Utöver den konkreta avlastningen framträdde specialpedagogen som en relationell resurs för lärarna, när arbetsbördan upplevdes som tung. SP6 beskrev: ”Jag är ofta första kontakt när läraren känner att hen inte räcker till.” I dessa situationer handlade specialpedagogens funktion om att ”försöka finnas som bollplank” (SP5) och ibland även om att ta emot frustration och oro. SP2 belyste detta: ”Ibland kommer de och knackar på […] så är man slaskhinken här inne.” Lärare sökte stöd hos specialpedagogen i allt från kollegiala konflikter och svåra kontakter med vårdnadshavare till känslomässigt belastande situationer i arbetsdagen. Genom denna tillgänglighet och lyhördhet upplevdes specialpedagogen fungera som ”ett litet lugn i allting” (SP6), och ofta som den instans lärare vänder sig till innan frågor förs vidare till skolledningen. Möjligheten att få sätta ord på sina tankar tillsammans med någon med professionell distans, som samtidigt kan hålla samtalet strukturerat, beskrevs som både stressreducerande och trygghetsskapande.

I det relationella stödet ingick även att fungera som en sammanhållande och översättande länk i skolans relationsarbete. SP2 beskrev uppdraget som att ”vara en liten länk där emellan” och att genom ett mjukare förhållningssätt hjälpa till att sätta situationer i perspektiv och vägleda i hur de kan hanteras: “Nu är det såhär det är tänkt, då kan vi göra såhär”. SP2 menade att det ofta är i relationella sammanhang som lärare ber om råd, särskilt i kontakter med vårdnadshavare, men också i relationer till kollegor, elever och skolledning: “Det är ofta där de kör fast.” Genom ett mer förebyggande arbetssätt, där läraren får stöd att ligga steget före i potentiellt svåra situationer, beskrevs konflikter kunna förebyggas och lärarnas upplevelse av stress minska.

Samtidigt visar empirin att mycket av det relationella stödet sker informellt och situationsbundet. Specialpedagogerna beskrev hur spontana samtal i vardagen ofta blir den huvudsakliga arenan för stöd, snarare än planerade och strukturerade former. SP6 beskrev exempelvis hur försök att skapa fasta stödformer inte alltid fick genomslag: ”Vi har provat att ha sån här drop-in-tid så att lärarna kan komma, men det var ju aldrig någon som kom. De

kommer mer när de ser en.” I stället uppstod samtalen i stunden, exempelvis i korridorer, vid kaffeautomaten eller matsalen. ”Det är mycket så spontant i vardagen hela tiden, att man pratar med någon vid kaffet och maten.” (SP6)

Denna tillgänglighet beskrevs som betydelsefull, men också problematisk ur ett hållbarhetsperspektiv. När stöd ges utan tydliga ramar riskerar gränserna mellan arbetstid och privat tid att suddas ut. SP2 beskrev hur detta ibland krävde aktiv gränssättning: ”De kan stå över mig i matsalen […] inte här, vi bokar en tid.”

Handledning framträdde som en efterfrågad men samtidigt svåråtkomlig del av specialpedagogens uppdrag. SP1 beskrev handledning som ”det mest meningsfulla”, men också ”det svåraste att få till”, eftersom tiden ofta tas i anspråk av mer akuta ärenden. SP5 sammanfattade detta kort: ”Handledning. Jag tycker vi har så lite tid till det.” När handledning väl blev av, beskrevs den ofta i form av informella samtal eller korta reflektioner i direkt anslutning till undervisningen. Flera informanter pekade på organisatoriska hinder som försvårar ett mer systematiskt handledningsarbete. Brist på gemensam tid, schemaläggning och förväntningar på att specialpedagogen främst ska ”ta elever” (SP6) lyftes som återkommande begränsningar. SP3 beskrev hur handledning inte får plats i en redan full kalender och sammanfattade detta med viss självdistans: ”Att vi skulle hinna med det, förändringsarbete och handledning, *eh nä*.” SP5 betonade att möjligheten att arbeta förebyggande i hög grad styrs av hur organisation och schema är utformade. När organisatoriska förutsättningar däremot fanns, beskrevs handledning som mycket verksam. SP1 gav exempel på hur rektorns beslut att frigöra tid möjliggjorde schemalagda grupphandledningar, vilka av lärarna upplevdes som ”den bästa fortbildning de har fått på år och dag”. Genom gemensam reflektion i lugn och ro, där både känslomässiga och praktiska frågor kunde lyftas, skapades utrymme för nya perspektiv. SP1 betonade att ”lösningarna ofta finns i gruppen”, förutsatt att tid och struktur ges.

Flera informanter problematiserade specialpedagogens handlingsutrymme i relation till uppdragets bredd. Även när vilja och kompetens att arbeta mer förebyggande finns, beskrevs detta ofta ske på bekostnad av andra delar av uppdraget. SP4 uttryckte att när mer tid läggs på handledning eller utvecklingsarbete är det ”något annat som lider”. Samtidigt framkom att specialpedagogen ofta tar ansvar för omfattande administrativa uppgifter, såsom dokumentation och ansökningar om tilläggsbelopp och modersmål, vilket i praktiken avlastar lärarna. Detta arbete beskrevs dock som till stor del osynligt. SP4 reflekterade att om lärarna fullt ut såg denna insats skulle den sannolikt uppfattas som mycket avlastande: ”Jag sköter dokumentationen väldigt mycket, de är inte hundra procent medvetna om det, tror jag.”

Flera informanter uttryckte en önskan om att arbeta närmare undervisningen genom ökad närvaro i klassrummet och uppföljande samtal med lärare. Samtidigt framkom en osäkerhet kring hur specialpedagogens uppdrag och kompetens uppfattas i organisationen. SP4 svarade skämtsamt på frågan om lärarna förstår rollen: ”Nej, det upplever jag att *ingen* gör egentligen.” Specialpedagogens position beskrevs som präglad av ett helikopterperspektiv, där mönster och organisatoriska samband riskerar att gå förlorade, när fokus är på mer akuta frågor. SP4 menade att specialpedagogens samlade kompetens därmed inte tas tillvara fullt ut, ”man skulle egentligen kunna utnyttja specialpedagogen mer än vad man gör.”

Samtidigt framträdde mer problematiska aspekter av specialpedagogens uppdrag. I vissa situationer upplevdes det specialpedagogiska stödet bidra till ökad stress, särskilt när rekommendationer och anpassningar tolkades som ytterligare krav. SP5 uttryckte detta: “Stress ökar när specialpedagogen säger att de behöver göra fler anpassningar för eleverna.” SP4 beskrev hur råd kan upplevas som provocerande när de inte är förankrade i lärarens faktiska förutsättningar: “Det är också provocerande om någon bara säger vad du själv ska göra hela tiden.” När specialpedagogiskt stöd inte kombineras med konkret avlastning eller gemensamt ansvar riskerar det därmed att uppfattas som kontrollerande, vilket kan förstärka stress hos både lärare och specialpedagog.

**Delanalys**

Den relationella dimensionen av specialpedagogens uppdrag framträdde som särskilt betydelsefull. Lärare beskrev hur de sökte stöd i situationer präglade av osäkerhet, frustration och konflikter, där specialpedagogen fungerade som ett ”lugn” i en pressad vardag. Genom lyhördhet och bekräftelse bidrog specialpedagogen till att förebygga eskalation och upprätthålla kvalitet i det professionella samspelet, vilket är grundläggande i ett relationellt perspektiv (Aspelin, 2017). Detta stöd blev särskilt viktigt i kontakt med vårdnadshavare, där den emotionella belastningen ofta är hög.

Samtidigt synliggör empirin ett spänningsfält mellan närhet och struktur. Det relationella stödet blir lättillgängligt och betydelsefullt, men riskerar också att bli personberoende, gränslöst och svårt att få till när det saknar organisatorisk form. Ur ett perspektiv av pedagogisk takt kan specialpedagogens roll bidra till det tempo och den eftertänksamhet som möjliggör professionellt handlande i komplexa situationer, men förutsätter samtidigt tydliga ramar för att inte bli sårbar (Ljungblad & Rinne, 2020).

Handledning framträdde som en resurs med potential att stärka lärares professionella hållbarhet. När handledning gavs inom tydliga organisatoriska ramar, skapades utrymme för

reflektion och gemensamt lärande, vilket inom JD-R-modellen kan förstås som en långsiktig resurs. Samtidigt visade empirin att handledning ofta trängdes undan av akuta behov, vilket skapar ett cirkulärt dilemma där resurser som skulle kunna minska belastningen prioriteras bort.

Analysen synliggör även en sårbarhet i specialpedagogens roll. När rekommendationer uppfattades som ytterligare krav eller saknade förankring i lärarens faktiska förutsättningar, riskerade stödet att omvandlas till belastning. Detta illustrerar JD-R-modellens poäng; att resurser förlorar sin funktion när de saknar organisatorisk förankring. Därtill framkom att delar av specialpedagogens arbete, såsom dokumentation och samverkan, ofta förblev osynliga, vilket försvårade förståelsen av rollens potential.

Analysen visar att specialpedagogerna beskriver sin roll som en bärande funktion i arbetet för en mer hållbar arbetsmiljö för lärare. I en skolvardag präglad av höga och konkurrerande krav framstår uppdraget som en kombination av avlastning, professionellt stöd och relationell trygghet.

Ett resultat som överraskade var den starka samstämmigheten mellan informanterna kring mentorsuppdragets omfattning, trots skilda skolkontexter. Även specialpedagogernas betoning av informellt och spontant stöd framträdde tydligare än förväntat, medan beskrivningar av organisatoriska lösningar för att långsiktigt hantera dessa utmaningar var mer begränsade.

# Diskussion

Syftet med detta kapitel är att tolka och fördjupa förståelsen av studiens resultat i relation till det teoretiska ramverket och tidigare forskning. I kapitlet diskuteras hur specialpedagogernas beskrivningar av lärares arbetsrelaterade stress kan förstås utifrån job demands-resources-modellen och det relationella perspektivet, samt vilka implikationer dessa tolkningar får för specialpedagogens uppdrag i skolans arbetsmiljöarbete. Diskussionen syftar därmed till att synliggöra studiens kunskapsbidrag, problematisera resultaten och relatera dem till specialpedagogisk praktik och organisatoriska villkor.

I studiens resultat framträder en tydlig bild av att lärarstress formas av organisatoriska, relationella och emotionella arbetskrav som samverkar i lärarnas vardag. För oss blir detta en viktig utgångspunkt: om specialpedagogiska insatser ska bidra till mer hållbara arbetsvillkor i skolan, behöver stress förstås som något som i hög grad uppstår i skolans strukturer och relationella sammanhang, snarare än som ett individuellt problem hos den enskilda läraren. I det följande diskuteras hur denna förståelse kan bidra till att tydliggöra specialpedagogens roll i arbetet med att balansera krav och resurser samt stärka förutsättningarna för långsiktig hållbarhet i läraryrket.

## Resultatdiskussion

Frågeställningar:

- Vad anser specialpedagoger skapar arbetsrelaterad stress hos lärare?
- Hur beskriver specialpedagoger sin egen roll i att skapa förutsättningar för en mer hållbar arbetsmiljö för lärare?

### Arbetskrav och upplevelser av professionell otillräcklighet

I detta tema diskuteras hur lärarnas arbetsrelaterade stress kan förstås som en konsekvens av samverkande arbetskrav och hur dessa påverkar upplevelsen av professionell otillräcklighet. I relation till våra frågeställningar visar resultaten att specialpedagogerna beskriver lärarnas arbetsrelaterade stress som nära sammanvävd med en kombination av organisatoriska, relationella och emotionella arbetskrav. Särskilt framträder mentorsuppdragets bredd, där ansvar för elevers mående, samordning kring stödinsatser och omfattande kontakt med vårdnadshavare bidrar till en upplevelse av att uppdraget är svårt att bära inom givna ramar.

Denna bild ligger i linje med Arvidsson m.fl. (2019), som visar att lärarstress ofta drivs av upplevelsen av att inte kunna ge elever det stöd som behövs.

Samtidigt synliggör resultaten att den upplevda otillräckligheten inte enbart kan förstås som individuell eller situationsbunden, utan i hög grad som strukturellt skapad. Mentorskapet beskrivs av specialpedagogerna som ett meningsfullt och viktigt uppdrag i lärarprofessionen, men dess ökade omfattning innebär att det tar en allt större del av lärarnas arbetstid. När planeringstid urholkas, avbrott blir vardag och dokumentationsuppgifter ökar, minskar utrymmet för det arbete som lärare ofta upplever som mest meningsfullt: undervisning, relationsbyggande och professionell reflektion. I detta avseende kan stressen förstås som en form av värdedissonans, där lärarens professionella ideal inte fullt ut kan realiseras inom rådande villkor, vilket tidigare forskning också pekar ut som en stresskomponent (Skaalvik & Skaalvik, 2020). För oss som blivande specialpedagoger blir detta en viktig utgångspunkt: att kunna synliggöra när stress uppstår ur en obalans mellan uppdrag och förutsättningar, snarare än som ett individuellt misslyckande.

JD-R-modellen ger ett teoretiskt ramverk för hur lärarens arbetsdag kan leda till en känsla av att orken inte räcker till. De arbetskrav som framträder, exempelvis fragmentering, tidsbrist och administrativ belastning kan förstås som kognitiva och organisatoriska krav, medan mentorskapets relationsarbete och pressen i elev- och vårdnadshavarkontakter utgör emotionella krav (Bakker & Demerouti, 2007, 2017). När dessa krav ackumuleras och återhämtning samt planering trängs undan, blir det rimligt att tolka våra resultat som uttryck för en stundtals ohållbar arbetsmiljö, där risken för utmattning ökar när kraven överstiger tillgängliga resurser. Det ger oss också ett språk för att prata om arbetsmiljö som något mer än "mycket att göra" och därmed ett språk vi vill använda i praktiken, för att kunna argumentera för specialpedagogiska resurser på ett systematiskt sätt.

Ur ett relationellt perspektiv blir konsekvensen av fragmentering tydlig. Våra resultat pekar på att lärare alltmer förväntas utföra kvalificerat relationsarbete under tidspress och i ett högt tempo, vilket riskerar att göra relationellt arbete reaktivt snarare än reflekterat. Ljungblad och Rinne (2020) beskriver pedagogisk takt som en förmåga som förutsätter närvaro, lugn och möjlighet att tolka relationella signaler. När arbetsvillkoren präglas av brådska, ständiga avbrott och krav på att hantera flera uppgifter samtidigt, förskjuts lärarens arbete från reflektion till reaktion. Utrymmet att stanna upp, läsa av situationer och fatta genomtänkta pedagogiska beslut krymper, vilket begränsar möjligheten att arbeta taktfullt i mötet med eleverna. I stället riskerar undervisningen och det relationella arbetet att präglas av ett högt tempo och kortsiktiga lösningar, vilket på sikt påverkar både lärarnas arbetsmiljö och undervisningens kvalitet, med

konsekvenser för elevernas skolframgångar (Hakanen m.fl., 2006). För oss innebär detta att specialpedagogiska insatser behöver värna strukturer som möjliggör just det utrymme där pedagogisk takt kan uppstå, såsom gemensam reflektion och rimliga organisatoriska ramar.

Våra resultat synliggör även att kontakten med vårdnadshavare utgör ett växande relationellt arbetskrav. Snabb kommunikation, höga förväntningar och ibland ifrågasättande av lärarens professionella omdöme bidrar till ökad emotionell belastning. Detta ligger i linje med tidigare forskning som pekar på att emotionellt krävande relationer och externa förväntningar är kännbara stressfaktorer i läraryrket (Anderson, 2025; Brady m.fl., 2023; Howard & Johnson, 2004). I likhet med Arvidsson m.fl. (2019) visar resultaten hur relationell stress och hög arbetsbelastning förstärker varandra. Kontakten med vårdnadshavare framträder inte som en isolerad belastning, utan som en del av ett större mönster där flera arbetskrav samverkar och snabbt ackumuleras.

I JD-R-termer kan vårdnadshavarkontakter förstås som emotionella arbetskrav som kräver kontinuerlig självreglering och professionell närvaro, särskilt när gemensamma förhållningssätt och gränser för tillgänglighet är otydliga. När denna typ av emotionellt arbete dessutom sker parallellt med andra krav kan den bidra till att accelerera känslan av otillräcklighet. Våra resultat antyder därmed att åtgärder som rör rutiner, kommunikationsstrukturer och ledningsstöd inte endast är "organisationsfrågor", utan också en del av skolans systematiska arbetsmiljöarbete på ett mer direkt sätt. För oss är detta en tydlig signal om att vi, som specialpedagoger, behöver bidra med struktur och samsyn så att den enskilda läraren inte lämnas ensam att förhandla gränser i varje enskild kontakt.

**Arbetsresurser och specialpedagogens roll i att möjliggöra hållbarhet**

I detta tema diskuteras de resurser som i resultaten framträder som skyddande, samt specialpedagogens roll i att möjliggöra dessa inom skolans organisatoriska ramar. Mot bakgrund av de höga arbetskrav som beskrivs framträder flera arbetsresurser som skyddande och hållbarhetsskapande. Kollegial trygghet, stabila arbetslag och socialt stöd beskrivs som resurser som minskar upplevelsen av ensamhet i lärarrollen och stärker uthålligheten, i linje med tidigare forskning (Hakanen m.fl., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Resultaten nyanserar dock bilden genom att visa att stöd inte enbart handlar om praktisk hjälp, utan också om professionell bekräftelse och upplevelsen av att arbetet är tillräckligt. Brady m.fl. (2023) beskriver detta som salutogena krafter som stärker känslan av sammanhang och hanterbarhet. För oss blir detta en påminnelse om vikten av att bidra med stöd som gör situationer begripliga, möjliga att hantera och möjliga att bära, snarare än att tillföra ytterligare krav.

Ur ett relationellt perspektiv kan dessa resurser också tolkas som villkor som möjliggör pedagogisk takt (Ljungblad & Rinne, 2020). Kollegial trygghet och gemensamma strukturer skapar utrymme för eftertanke, vilket i sin tur stödjer lärarens förmåga att agera taktfullt i komplexa situationer. Våra resultat antyder därmed att relationell arbetsmiljö inte kan reduceras till individuella färdigheter, utan behöver förstås som ett gemensamt och organisatoriskt ansvar.

Utöver relationella resurser framträder även organisatoriska och pedagogiska resurser som betydelsefulla, såsom fler vuxna i undervisningen, tvålärarskap, mindre grupper, administrativ avlastning samt tid för planering och reflektion. Inom JD-R-modellen kan dessa förstås som arbetsresurser som både buffrar höga krav och stärker motivation och uthållighet (Bakker & Demerouti, 2007, 2017). Resultaten tydliggör att resurser som ger förutsättningar för gemensam didaktisk planering och reflektion upplevs som hälsofrämjande, vilket pekar mot att hållbarhet i hög grad handlar om autonomi, förutsägbarhet och professionellt handlingsutrymme.

En kritisk aspekt som framträder är att flera av de resurser som beskrivs är beroende av organisatoriska beslut. Lärares handlingsutrymme formas därmed i hög grad av schema, resursfördelning och ledningens prioriteringar, snarare än av individuella strategier. I detta sammanhang pekar resultaten tydligt på rektors ansvar för arbetsmiljön, då beslut om organisatoriska ramar är avgörande för om hälsofrämjande insatser får genomslag i praktiken. När dessa villkor möjliggör att lärare kan lägga tid och energi på undervisning och relationsarbete, det som upplevs som kärnan i uppdraget, skapas bättre förutsättningar för hållbarhet på sikt.

Utifrån resultaten framträder specialpedagogens roll i att rikta blicken mot systemnivån, där lärares arbetsmiljö och elevers lärmiljö förstås som ömsesidigt beroende. Genom att synliggöra återkommande mönster, belastningspunkter och organisatoriska flaskhalsar kan specialpedagogen bidra med underlag för att ompröva prioriteringar och stödja en mer hållbar organisering av arbetet, där ansvar inte individualiseras utan där både lärares förutsättningar och elevers möjligheter till lärande stärks. Resultaten aktualiserar även frågor om specialpedagogens egen arbetssituation och hälsa. Även om specialpedagogen i empirin framträder som en viktig resurs för lärares arbetsmiljö, särskilt genom avlastning och relationellt stöd, finns en risk att detta sker på bekostnad av den egna hållbarheten. När stöd ges utan tydliga organisatoriska ramar kan det relationella arbetet bli svårt att avgränsa, vilket riskerar att skapa en ny form av belastning snarare än långsiktig hållbarhet. Liknande rollkomplexitet beskrivs i internationell forskning, där roller jämförbara med specialpedagogens (SENCos) ofta präglas av otydliga mandat och höga organisatoriska förväntningar (Kay m.fl., 2022).

Sammantaget pekar resultaten på, i linje med tidigare forskning, att lärares arbetsrelaterade stress inte enbart påverkar den egna hälsan utan också får konsekvenser för undervisningens kvalitet och elevers lärande. Vid hög stress eller emotionell utmattning försämras förutsättningarna för engagerad, strukturerad och relationell undervisning. Studier visar att elevers motivation, skoltrivsel och prestation påverkas negativt när de möter utmattade lärare (Arens & Morin, 2016; Klusmann m.fl., 2016; Shen m.fl., 2015), vilket understryker att lärarstress i första hand är en organisatorisk angelägenhet, snarare än ett problem hos den enskilde läraren.

Detta påverkar också skolans uppdrag att ge alla elever likvärdiga förutsättningar. När lärare är utmattade tvingas de oftare göra svåra prioriteringar och kan inte ge samma stöd till alla elever. Stress och utmattning påverkar dessutom inte bara undervisningens innehåll, utan även relationerna mellan lärare och elever. Lärarstress blir därmed inte bara en arbetsmiljöfråga, utan också en pedagogisk och etisk fråga som handlar om elevers rätt till en trygg, stödjande och likvärdig utbildning (Arens & Morin, 2016; Klusmann m.fl., 2016; Shen m.fl., 2015).

## Metoddiskussion

Valet av kvalitativ metod möjliggjorde en fördjupad förståelse av specialpedagogers erfarenheter och tolkningar av lärares arbetsrelaterade stress. Semistrukturerade intervjuer gav utrymme för nyanser och variation, vilket var relevant med tanke på vårt syfte att fånga komplexa upplevelser snarare än att mäta förekomst.

Intervjuerna i studien genomfördes både fysiskt och digitalt, vilket innebar att datainsamlingen skedde under delvis olika kommunikativa förutsättningar. Fysiska intervjuer ger, som Bryman (2021) påpekar, tillgång till både verbala och icke-verbala uttryck såsom kroppsspråk, tonfall och pauser, vilket kan underlätta tolkningen av engagemang, osäkerhet och behov av fördjupning. Samtidigt är det fysiska mötet inte metodologiskt neutralt; intervjuarens närvaro och respons kan, medvetet eller omedvetet, påverka samtalets riktning (Bryman, 2021).

Digitala intervjuer innebär andra villkor. Forskning visar att delar av den relationella och kroppsliga närvaron kan gå förlorade, vilket kan försvåra intervjuarens tolkning av hur frågor tas emot (Curasi, 2001; Gibson, 2010; refererade i Bryman, 2021). Samtidigt kan det digitala formatet ge respondenten större kontroll och tid för eftertanke, vilket i vissa fall leder till mer genomtänkta och detaljerade svar (Curasi, 2001, refererad i Bryman, 2021). I en studie som berör arbetsmiljö, stress och organisatoriska villkor kan den fysiska distansen dessutom ha sänkt tröskeln för öppenhet, särskilt vid känsliga eller kritiska resonemang (Bryman, 2021).

Variation i intervjuformat kan ha påverkat intervjuerna vad gäller längd, djup och dynamik, vilket i sin tur kan ha påverkat empirins karaktär. Vissa nyanser kan ha fångats tydligare i fysiska möten, medan mer reflekterade svar kan ha framträtt starkare i de digitala. Detta innebär en metodologisk begränsning som kräver medvetenhet i tolkningen, men kan också förstås som ett sätt att fånga olika dimensioner av specialpedagogernas erfarenheter i en samtida forskningspraktik där digitala intervjuer är en integrerad del av kvalitativ metod.

Vår egen yrkeserfarenhet inom fältet kan ha bidragit till fördjupade samtal och hög kontextuell förståelse, men har också krävt medveten reflexivitet kring förförståelse. Att vi genomförde alla intervjuer och alla delar av analysen gemensamt, kan ha stärkt studiens trovärdighet genom kontinuerlig prövning av tolkningar. Samtidigt är perspektivet ensidigt specialpedagogernas, vilket begränsar möjligheten att uttala sig om hur stödet upplevs av lärare. Att en av oss hade etablerad kontakt med flera av informanterna kan också ha påverkat samtalen och tolkning av empirin, men prövas samtidigt eftersom den andra av oss varken hade tidigare kontext eller relation med informanterna.

## Specialpedagogiska implikationer

I relation till studiens första frågeställning tydliggör resultaten att specialpedagogerna uppfattar elevnära, undervisningsnära, relationella och organisatoriska insatser som verksamma för att förebygga och minska lärares arbetsrelaterade stress. Särskilt elevnära avlastning framträder som en insats som upplevs ge omedelbar effekt på lärarnas arbetsbelastning. I JD-R-modellens termer kan detta förstås som en arbetsresurs som reducerar krav i stunden och frigör energi till kärnuppdraget (Bakker & Demerouti, 2007, 2017). Upplevelsen av att arbetet fungerar och gör skillnad kan i sig fungera som en arbetsresurs som både skyddar mot utmattning och stärker engagemang i en pressad vardag (Hakanen m.fl., 2006). I relation till studiens andra frågeställning framgår samtidigt att specialpedagogerna beskriver sitt uppdrag som mångdimensionellt, där just elevnära, undervisningsnära, relationella och organisatoriska insatser behöver vävas samman för att bidra till en mer hållbar arbetsmiljö för lärare.

Samtidigt synliggör resultaten en risk. När specialpedagogens uppdrag främst formas kring att ”ta ut” elever och hantera akuta situationer finns en tendens att det förebyggande arbetet trängs undan. Här framträder ett spänningsfält mellan kortsiktiga lösningar och långsiktig hållbarhet. För oss som blivande specialpedagoger innebär detta ett behov av att både kunna bidra med konkret avlastning och samtidigt hålla i de strukturer som på sikt minskar behovet av akuta insatser.

Den relationella dimensionen av specialpedagogens uppdrag framstår som en betydelsefull resurs i materialet. Specialpedagogerna beskriver hur de fungerar som professionella samtalspartners som hjälper lärare att sortera, omvärdera och skapa struktur i komplexa situationer. Detta ligger i linje med det relationella perspektivet, där professionella relationer och mellanmänskliga processer förstås som avgörande för skolans kvalitet och hållbarhet (Aspelin, 2017). Resultaten kan också relateras till forskning om *coping* och *reframing*, som visar att reflekterande samtal med en kvalificerad samtalspartner kan minska emotionell belastning och stärka handlingsförmåga (Woloshyn m.fl., 2023).

När lärarens stress minskar och känslan av professionell kontroll stärks skapas samtidigt bättre förutsättningar för undervisningens kvalitet och elevernas lärande. Inom JD-R-modellen beskrivs detta som centrala arbetsresurser med betydelse för både välbefinnande och uthållighet (Hakanen m.fl., 2006). I detta ljus blir kopplingen till Arvidsson m.fl. (2019) tydlig: när stress drivs av upplevelsen av otillräcklighet handlar den specialpedagogiska insatsen inte i första hand om att tillföra fler lösningar, utan om att bidra till att läraren återfår begriplighet och hanterbarhet i sitt uppdrag.

Handledningen framträder i resultaten som en insats med stor potential, men också som ett område som ofta saknar organisatoriska förutsättningar. Det arbete som skulle kunna minska känslan av otillräcklighet och stärka professionell hållbarhet på sikt tenderar att trängas undan av vardagens akuta krav, vilket man skulle kunna kalla ett organisatoriskt dilemma. I JD-R-termer kan detta förstås som ett mönster där hög belastning begränsar organisationens möjlighet att ta tillvara de resurser som på sikt skulle kunna reducera arbetskraven (Bakker & Demerouti, 2007, 2017). Resultaten pekar därmed mot att handledning behöver ges struktur, tid och tydlig organisatorisk förankring, vilket enligt informanterna förutsätter ett aktivt och tydligt rektorsansvar. Rektor behöver, menar informanterna, i detta sammanhang inte enbart möjliggöra utan också prioritera och legitimera handledning som en integrerad del av skolans systematiska arbetsmiljöarbete. Som SP6 uttryckte det: ”Man måste känna att man har ett riktigt stöd från rektorn […] det måste vara tydligt ledarskap. Det finns ju massor med exempel som jag har sett genom åren med rektorer som inte är tydliga och då blir det också inte heller bra på skolan”.

Samtidigt synliggör empirin att handledning och relationellt stöd ofta sker informellt och situationsbundet. Spontana samtal i korridoren, vid kaffeautomaten eller över en lunch framträder som tillgängliga arenor för stöd i vardagen, men innebär också att stödet riskerar att bli personberoende och ojämnt fördelat. När handledning saknar tydliga ramar tenderar den att formas av närhet och synlighet snarare än av gemensamma strukturer.

Ur ett hållbarhetsperspektiv blir detta särskilt relevant, då relationellt stöd utan tydliga ramar riskerar att skapa nya belastningar för både lärare och specialpedagoger. Resultaten väcker därmed frågor om specialpedagogens egen arbetssituation och hälsa. När specialpedagogens bidrag till lärares arbetsmiljö i hög grad bygger på tillgänglighet, relationsarbete och informella stödformer finns en risk att det hälsofrämjande arbetet för andra sker på bekostnad av den egna hållbarheten. Detta understryker behovet av att även specialpedagogens uppdrag ges tydliga ramar, mandat och organisatorisk förankring, för att rollen ska vara långsiktigt hållbar.

Flera specialpedagoger beskrev exempelvis hur schemalagda försök till mer strukturerad handledning, såsom drop-in-tider, inte utnyttjades. Detta pekar mindre på bristande behov eller vilja och mer på ett organisatoriskt dilemma där tid avsätts för specialpedagogen, men inte motsvarande utrymme ges i lärarnas scheman. I en redan pressad arbetssituation blir handledning då något som förutsätter att läraren själv ”tar sig tid”.

Resultaten pekar därmed på en balans mellan närhet och struktur: relationellt stöd upplevs som lättillgängligt och värdefullt, men blir samtidigt sårbart när det inte ges organisatorisk form och gemensamma förutsättningar. Detta ligger i linje med relationell teori som betonar att relationer inte enbart är individuella färdigheter, utan formas, begränsas och möjliggörs av organisatoriska villkor (Aspelin, 2017).

En viktig kritisk aspekt i resultaten är att specialpedagogiskt stöd i vissa situationer kan upplevas som stressökande. När rekommendationer inte är förankrade i lärarens faktiska förutsättningar, eller när stödet inte kombineras med konkret avlastning och gemensamt ansvar, riskerar det som är tänkt att fungera som en resurs att i stället upplevas som ytterligare krav. Detta synliggör JD-R-modellens poäng: resurser förlorar sin skyddande funktion när de inte är realistiskt användbara eller organisatoriskt integrerade. Ur ett relationellt perspektiv kan detta förstås som bristande gemensam uppdragsförståelse, där välmenande insatser riskerar att uppfattas som kontrollerande snarare än stödjande.

För oss som blivande specialpedagoger innebär detta att handledning inte kan reduceras till en individuell kompetens eller ett informellt förhållningssätt. Resultaten belyser snarare att handledning behöver ges struktur, tid och mandat för att fungera som en hållbar resurs. Relationell fingertoppskänsla är nödvändig, men inte tillräcklig; det relationella stödet behöver också vara organisatoriskt möjligt.

Våra resultat visar sammantaget att specialpedagogens roll i arbetet med lärarstress behöver förstås som en funktion som verkar på flera nivåer: genom direkt avlastning, genom relationellt stöd och genom utveckling av strukturer för kollegialt lärande. I relation till frågeställningarna innebär detta att specialpedagogens uppdrag inte enbart handlar om elevstöd, utan om att bidra

till hållbara arbetsvillkor för lärare genom att balansera arbetskrav och arbetsresurser i skolans vardag.

Att förena ett relationellt och ett salutogent perspektiv innebär, utifrån detta examensarbete, att se skolmiljön som ett sammanhängande system där elevhälsa och lärarhälsa är ömsesidigt beroende (Arvidsson m.fl., 2019). Resultaten antyder att specialpedagogen kan bidra genom att analysera lärmiljöer, initiera reflekterande samtal och stärka det som fungerar i undervisningen och i kollegiet. För att detta ska bli möjligt behöver specialpedagogens arbete integreras i skolans systematiska kvalitets- och arbetsmiljöarbete, snarare än bedrivas som punktinsatser vid sidan av.

En implikation är därför att specialpedagogens uppdrag behöver tydliggöras och förankras i skolledningen, med rektor som ytterst ansvarig i att skapa organisatoriska förutsättningar för ett långsiktigt hälsofrämjande arbete. När den relationella och processinriktade kompetensen ges mandat och struktur kan specialpedagogen fungera som en stabil arbetsresurs. När arbetet i stället blir beroende av informella initiativ riskerar det att bli osynligt och sårbart. Resultaten pekar därmed på behovet av att handledning ges en fast plats i organisationen som förebyggande insats, för att på sikt minska belastning och stärka hållbarheten i läraryrket.

Avslutningsvis pekar resultaten i vårt examensarbete på att skolans hållbarhet inte enbart vilar på styrdokument och organisation, utan i hög grad formas i de mellanmänskliga processer som bär vardagen. I specialpedagogernas beskrivningar framträder rollen som ett sammanhållande nav, en översättare mellan professioner, ett bollplank i komplexa situationer och ibland ett lugn i en annars stormig skolvärld. Inte som den som löser allt, utan som den som bidrar till struktur, riktning och sammanhang. Samtidigt blir det tydligt att detta arbete ytterst har betydelse för eleverna. När lärare får stöd att sortera, reflektera och återfå professionell trygghet skapas bättre förutsättningar för undervisning präglad av närvaro och relationell kvalitet. Specialpedagogens bidrag kan därmed förstås som indirekt, men avgörande: genom att stärka lärarens förutsättningar påverkas också elevens möjligheter till lärande och delaktighet. Studien gör inga anspråk på att fastslå hur specialpedagogens roll bör se ut, men synliggör hur specialpedagogisk kompetens, när den ges organisatoriskt utrymme och mandat, kan bidra till att balansera krav och resurser i skolans vardag. I detta mellanrum, mellan akuta behov och långsiktig hållbarhet, framträder specialpedagogen som en viktig resurs för både lärare och elever över tid.

### Förslag på fortsatt forskning

Studien väcker flera frågor som motiverar vidare forskning. För det första behövs studier som inkluderar lärares egna perspektiv på vilka specialpedagogiska insatser som upplevs mest verksamma för att minska stress och stärka hållbarhet. För det andra skulle jämförande studier mellan skolor med olika organisationsmodeller kunna belysa hur strukturer, mandat och schemaläggning påverkar specialpedagogens möjligheter att arbeta förebyggande. För det tredje vore interventionsstudier av regelbunden handledning över tid värdefulla för att undersöka effekter på kollegiets kapacitet, arbetsmiljö och lärarhälsa. Slutligen behövs forskning som utvecklar metoder för att synliggöra och följa upp relationellt arbete som en del av skolans systematiska kvalitets- och arbetsmiljöarbete.

### Artificiell intelligens

AI har använts som ett stöd i skrivprocessen, exempelvis för att fördjupa förståelsen av begrepp eller utveckla språklig tydlighet. AI har inte använts för att generera analys, resultat eller slutsatser. Det färdiga arbetets innehåll, tolkningar och bedömningar är författarnas egna.

# Referenser


Admiraal, W., & Kittelsen Røberg, K.-I. (2023). Teachers' job demands, resources and their job satisfaction: Satisfaction with school, career choice and teaching profession of teachers in different career stages. *Teaching and Teacher Education*, *125*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104063

Anderson, S. L. (2025). "What's wrong with me?": an autoethnographic exploration of teacher stressors and burnout. *Teachers & Teaching, 31*(6), 962–974. https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2389381

Arbetsmiljölagen (SFS 1977:1160).

Arbetsmiljöverket. (2023). *Organisatorisk och social arbetsmiljö* (AFS 2023:2). https://www.av.se/arbetsmiljoarbete-och-inspektioner/publikationer/foreskrifter/afs-20232/

Arens, A. K., & Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology, 108*(6), 800–813. https://doi.org/10.1037/edu0000105

Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Hakansson, C., Persson, R., Bjork, J. (2019). Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a followup study in southern Sweden. *BMC Public Health, 19*, artikel 655. https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1

Aspelin, J. (2017). We Can Recite It in Chorus Now!: An Interactionist Approach to the Teacher-Student Relationship and Teachers' Relational Competence. *Classroom Discourse*, *8*(1), 55–70. https://doi.org/10.1080/19463014.2016.1271991

Aspelin, J., Östlund, D., & Jönsson, A. (2021). "It means everything": special educators perceptions' of relationships and relational competence. *European Journal of Special Needs Education*, *36*(5), 671–685. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1783801

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, *22*(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job Demands-Resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273–285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

Brady, L. L., McDaniel, S. C., & Choi, Y. (2022). Teacher stress and burnout: The role of psychological work resources and implications for practitioners. *Psychology in the Schools, 60*(6), 1706–1726. https://doi.org/10.1002/pits.22805

Bryman, A. (2021). *Samhällsvetenskapliga metoder* (4 uppl.). Liber.

Carroll, A., Flynn, L., O'Connor, E. S., Forrest, K., Bower, J., Fynes-Clinton, S., York, A., & Ziaei, M. (2021). In their words: listening to teachers' perceptions about stress in the workplace and how to address it. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 49*(4), 420–434. https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1789914

Casely-Hayford, J., Björklund, C., Bergstrom, G., Lindqvist, P., & Kwak, L. (2022). What makes teachers stay?: A cross-sectional exploration of the individual and contextual factors associated with teacher retention in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, *113,* artikel 103664. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103664

Castro Silva, J., Peixoto, F., Galhoz, A., & Gaitas, S. (2023). Job demands and resources as predictors of well-being in Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 1–24. https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2288552

Collie, R. J. (2023). Teacher Well-Being and Turnover Intentions: Investigating the Roles of Job Resources and Job Demands. *British Journal of Educational Psychology*, *93*(3), 712–726. https://doi.org/10.1111/bjep.12587

Dreer, B., & Gouasé, N. (2022). Interventions fostering well-being of schoolteachers: a review of research. *Oxford Review of Education, 48*(5), 587–605. https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2002290

Fejes, A., & Thornberg, R. (2024). *Handbok i kvalitativ analys* (4:e uppl.). Liber.

Fensterstock, N., Maurer, K., Saunders, M., & Berry, B. (2025). "You Can't Talk About the Whole Child Without the Whole Teacher": How Two Districts Support Whole Teacher Development in the United States and Canada. *International Journal of Teacher Leadership, 14*(1), 8–31.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and Work Engagement among Teachers. *Journal of School Psychology*, *43*(6), 495–513. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001

Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, *7*(4), 399–420. https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0

Högskoleförordningen (SFS 1993:100). Bilaga 2: Examensordning – Specialpedagogexamen (SFS 2017:1111).

Kay, V., Chrostowska, M., Henshall, A., Mcloughlin, A., & Hallett, F. (2022). Intrinsic and extrinsic tensions in the SENCo role: Navigating the maze of 'becoming.' *Journal of Research in Special Educational Needs*, *22*(4), 343–351. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12572

Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, *108*(8), 1193–1203. https://doi.org/10.1037/edu0000125

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3:e uppl.). Studentlitteratur.

Ljungblad, A.-L., & Rinne, I. (2020). Pedagogisk takt synliggör komplexiteten i läraryrkets relationella dimension. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, *6*, 158–173. https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1883

Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Åkerstedt, T., & Modin, B. (2020). Teacher Stress and Students' School Well-being: the Case of Upper Secondary Schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(6), 816–830. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1623308

Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Nilbrink, J., Olsson, G., & Toivanen, S. P. (2022). Job strain and sense of coherence: Associations with stress-related outcomes among teachers. *Scandinavian Journal of Public Health*, *50*(5), 565–574. https://doi.org/10.1177/14034948211011812

Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The Relationship between Teacher Burnout and Student Motivation. *British Journal of Educational Psychology*, *85*(4), 519–532. https://doi.org/10.1111/bjep.12089

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education, 20,* 15–37. https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, *26*(7–8), 602–616. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404

Skollagen (SFS 2010:800).

Stiftelsen Beata & Tim Bergling Foundation. (2025). Att orka stanna: Om lärarnas psykiska hälsa och arbetsmiljö. https://online.fliphtml5.com/ewemd/vgxj/

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2:a uppl.). Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-01-29-god-forskningssed.html

Woloshyn, V., Savage, M., Maich, K., & Penney, S. (2023). Stress, Coping, and Well-being in Teachers and School Administrators. *Alberta Journal of Educational Research*, *69*(4), 492–513. https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v69i4.75886

# Bilagor

## Bilaga 1 - Samtyckesblankett

MALMÖ UNIVERSITET
Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

2025-11-26

# Samtycke till medverkan i studentprojekt

# Information till deltagare

Vi heter Alice Bange och Maria Wilson med lärarbakgrund i både grundskola och gymnasium. Vi är sedan hösten 2024 studenter på Specialpedagogprogrammet vid Malmö universitet och skriver just nu vårt avslutande examensarbete vilket ska leda till specialpedagogexamen i januari 2026.

### Vad handlar studien om?

I augusti 2025 kom rapporten 'Att orka stanna' från Stiftelsen Beata och Tim Bergling Foundation, som tydligt belyser lärarnas frustration över sin alltmer komplexa arbetssituation. Alarmerande rapporter från Arbetsmiljöverket och flera artiklar i Sveriges Lärare, visar också att många lärare upplever en ohållbar arbetsbelastning där stress och psykisk ohälsa har blivit en del av vardagen. Detta har lett till ökad sjukfrånvaro samt att många överväger att lämna yrket, vilket får konsekvenser för både lärare och elever. För elever i skolan kan lärarfrånvaro leda till sämre undervisningskvalité och skolresultat. Aktuell forskning visar att läraren är den absolut viktigaste faktorn för elevers skolframgångar.

Vårt examensarbete syftar till att fördjupa förståelsen av lärares arbetsrelaterade stress och belysa specialpedagogens möjligheter att bidra till en mer hållbar arbetsmiljö. Vi är intresserade av att höra specialpedagogers samt speciallärares uppfattningar och åsikter om sin roll i att skapa hållbara förutsättningar för lärare i sin verksamhet.

### Vad innebär min medverkan?

Du tillfrågas om att delta i en intervju som beräknas ta ca. 30–45 minuter, där du berättar om hur du ser på specialpedagogens roll i skolans arbetsmiljöarbete. Datum, tid och plats bestäms i samråd av deltagarna och studenterna och kan genomföras både digitalt eller fysiskt. Studenterna utgår från en intervjuguide med frågor vid intervjutillfället, men värnar det fria samtalet som uppstår.

I samband med intervjun kommer följande personuppgifter att behandlas:

- Förnamn (endast för kontakt under studien, avidentifieras i resultatet)
- Yrkesroll/erfarenhet (som bakgrundsdata)
- Ljudinspelning av intervjun

### Hur dokumenteras materialet?

Intervjun spelas in med inspelningsfunktionen på studenternas egna mobiltelefoner, som vid intervjutillfället är i flygplansläge.

Det insamlade materialet:

- lagras på Malmö universitets server under arbetet med examensarbetet,
- är endast tillgängligt för oss (Alice Bange och Maria Wilson) samt vår handledare,
- används enbart för detta examensarbete,
- raderas efter att arbetet examinerats.

### Etiska riktlinjer

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vilket innebär:

- att medverkan är frivillig.
- att du när som helst kan avbryta din medverkan utan att ange skäl och utan några som helst konsekvenser.
- att allt material avidentifieras i det färdiga examensarbetet.
- att materialet används endast för detta projekt och förstörs efter examination.

Länk till Vetenskapsrådets etiska riktlinjer:

https://www.vr.se/uppdrag/etik/god-forskningssed---ny-utgava.html

……
Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

.....

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

.....

Kursansvarig på Malmö universitet:

.....

Kontaktuppgifter Malmö universitet: www.mau.se 040-665 70 00

## *Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter*

| | |
|---|---|
| **Personuppgiftsansvarig** | Malmö universitet |
| **Dataskyddsombud** | dataskyddsombud@mau.se |
| **Typ av personuppgifter** | Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter. |
| **Ändamål med behandlingen** | För att möjliggöra undervisnings- och examinations-situationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning. |
| **Rättslig grund för behandling** | Ditt samtycke. |
| **Mottagare** | Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare. |
| **Lagringstid** | Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer person-uppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter. |
| **Dina rättigheter** | Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm. |

# Samtycke

**Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att**

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad. [1]

Namn: …….…….

Namnförtydligande: …….

Dagens datum: ……..

## Bilaga 2 - Intervjuguide

**Frågeställningar:**

- Vad anser specialpedagoger skapar arbetsrelaterad stress hos lärare?
- Hur beskriver specialpedagoger sin egen roll i att skapa förutsättningar för en mer hållbar arbetsmiljö för lärare?

Tack för att du vill vara med i vår studie. Innan vi börjar vill vi kort berätta vad vi är nyfikna på.

Den forskning vi har läst visar samstämmigt att många delar av specialpedagogens uppdrag kan fungera som **skyddsfaktorer** för lärare som upplever arbetsrelaterad stress. **Handledning, reflektion, kollegialt lärande och att utveckla lärmiljöer** lyfts ofta fram som sådant som kan minska stress och skapa mer hållbarhet i vardagen. Därför vill vi undersöka om specialpedagoger faktiskt **får möjlighet** att arbeta med de här delarna. Vi vill gärna ta del av dina **tankar och erfarenheter** och vad du upplever att du **redan gör** för lärarnas arbetsmiljö.

I dagens diskussion om lärares arbetsbelastning blir det tydligt att specialpedagogens kompetens spelar en viktig roll, och vi vill **synliggöra** det arbetet. Vårt mål är inte att lägga till nya arbetsuppgifter, utan vi utgår från de kompetenser specialpedagogen redan har och hur de kan användas på bästa sätt.

Det finns inga rätt eller fel svar här. Du delar bara det du själv känner dig bekväm med.

När du känner dig redo börjar vi.

| Uppdrag nuläge |
| --- |
| 1. Hur skulle du beskriva **kärnan** i ditt uppdrag (och det som främst tar din **tid** i anspråk)?<br>2. Vad skulle du vilja göra **mer av**?<br>• *Vad **styr** mest hur ditt uppdrag ser ut idag?* |
| 3. Upplever du att ditt uppdrag stämmer överens med examensordningen?<br>4. Vilka delar arbetar du mest med? (handledning, lärmiljö, kollegialt stöd, utredningar, observationer)<br>• *Vilka delar känner du att du får möjlighet att arbeta utifrån?*<br>• *Vilka delar är svårare att genomföra i praktiken?*<br>• *Vad tror du att skillnaden beror på?*<br>• *Hur påverkar det ditt förebyggande och hälsofrämjande arbete?* |
| Arbetsrelaterad stress hos lärare |
| 5. Utifrån din egen yrkeserfarenhet; i vilka situationer blir lärares arbetsrelaterade stress mest tydlig för dig? |

| |
|---|
| 6. Har stressen förändrats över tid?<br>• *Vilka typer av stress ser du: organisatorisk, relationell, tidsbrist, elevärenden?*<br>• *Hur visar det sig i **samarbetet** mellan dig och lärarna?*<br>• *Hur påverkar stressen **lärarnas kontakt med dig**?* |
| Specialpedagogiska insatser och arbetssätt |
| 7. Har du mandat att arbeta **hälsofrämjande för lärare**?<br>• *När upplever du att du faktiskt har mandat?*<br>• *Vad begränsar dig? Tid? Organisation? Otydligt uppdrag?* |
| 8. Vilka av dina insatser får mest **positiv respons** från lärarna?<br>• *Kan du beskriva ett konkret exempel?*<br>• *Handledning: på vilket sätt avlastar det?*<br>• *Lärmiljöarbete: hur påverkar det stressnivån?*<br>• *Kollegialt stöd: hur skapar det trygghet eller struktur?* |
| Avslutande reflektioner |
| 9. Om du fick önska en förändring i skolan som skulle förbättra arbetsmiljön för både lärare och specialpedagoger, vad skulle det vara?<br>• *Varför just denna förändring?*<br>• *Vad skulle effekten vara i vardagen?*<br>• *Finns det små förändringar som skulle göra stor skillnad?* |

## **Bilaga 3 - Matris för tematisk analys** (Framework Analysis)

Bilagan utgör ett komprimerat utdrag ur den analysmatris (Framework Analysis) som användes för att strukturera och jämföra kodning och temabildning mellan informanter (SP1–SP6). Utdraget synliggör sambandet mellan empiri, sammanfattade empirinära formuleringar och de tre huvudteman som ligger till grund för resultat- och analyskapitlet.

| Huvudtema 1: **Arbetskrav som driver lärarstress** | | |
|---|---|---|
| Underteman | Sammanfattade empirinära formuleringar | Empiri |
| Mentorsuppdrag och otillräcklighet | Mentorsrollen beskrivs som ett uppdrag där omfattande och samtidiga krav samlas, vilket skapar en återkommande känsla av att inte räcka till. | SP3: ”Allting läggs på mentor… det är inte mänskligt.”<br>SP4: ”en bläckfisk som ska finnas överallt”<br>SP5: ”den där otillräckligheten” |
| Tidsbrist och fragmentering | Avbrott, möten och uppgiftsväxling fragmenterar arbetsdagen och tränger undan planering och tid för eftertanke. | SP3: ”Alla möten… när jag kunde förberett min lektion.”<br>SP3: “25 anpassningar att hålla koll på […] plus allt annat”<br>SP4: “Onödiga möten, alla jävla möten hit och dit, när jag i stället hade kunnat förbereda min lektion […] så sitter man där och är irriterad.”<br>SP6: “Om man har elever i klasser med väldigt mycket behov […] då blir lärarna stressade för att de inte orkar med att planera undervisningen.” |
| Administration och dokumentation | Dokumentationskrav upplevs som både tidskrävande och stressande, ofta kopplade till rädsla för granskning. | SP1: “Allt administrativt. Allt dokumenterande. Behöver vi dokumentera så hiskeligt mycket?”<br>SP4: ”Vi dokumenterar ihjäl oss.”<br>SP4: “Nu ska ni fylla i här till en pedagogisk utredning […] då tar det kanske hela deras planeringstid.”<br>SP4: “Allt ska dokumenteras […] man är rädd att bli anmäld […] alla dessa ryggen-fri-grejer, vi dokumenterar ihjäl oss.”<br>SP4: “Allt nu med extra anpassningar […] det är ju till för att det ska bli mindre dokumentation, men det är ju tvärtom.” |
| Kontakt med vårdnadshavare | Intensiv och ibland affektstyrd kommunikation med vårdnadshavare utgör ett framträdande emotionellt arbetskrav. | SP1: ”Det är alla krav som kommer från föräldrarna […] Det är där de flesta uttrycker mest stress.”<br>SP4: “Det räcker med att vi byter platser så kommer mejlen direkt.”<br>SP4: “Alltså man måste också lita på att vi vet vad vi gör […] då ska man förklara sig och man vill ändå vara tillmötesgående och visa att vi vill ditt barn väl, så det är stressande.”<br>SP4: “Då får du ju föräldrarna på dig också.”<br>SP5: ”väldigt snabba kanaler […] tjuff tjuff tjuff, det är jättelätt att slänga iväg ett meddelande i affekt”. |

| Huvudtema 2: **Arbetsresurser som skyddar mot stress** | | |
|---|---|---|
| Underteman | Sammanfattade empirinära formuleringar | Empiri |
| Kollegial trygghet | När ansvar delas i stabila arbetslag minskar ensamheten och upplevelsen av stress. | SP3: ”Vi är alltid med på möten […] läraren slipper stå ensam.”<br>SP5: “Att man inte blir så ensam, för det tror jag är det värsta som lärare, att vara ensam.”<br>SP6: “Man har varandra […] stabilitet i arbetslagen gör att lärarna inte blir så stressade.” |
| Ledningsstöd | Tydligt och tillgängligt ledarskap fungerar som en viktig skyddsfaktor vid konflikter och press. | SP1: ”Man måste känna att man har ett riktigt stöd från sin chef […] det måste vara tydligt ledarskap.”<br>SP6: “Stabilitet gör att lärarna inte blir så stressade. …att man måste känna att man har ett riktigt stöd från sin chef, från rektorn. Har jag något bekymmer så kan jag gå dit och prata. Det är jätteviktigt. Det måste vara tydligt ledarskap. Det finns ju massor med exempel som jag har sett genom åren med rektorer som inte är tydliga och då blir det också inte heller bra på skolan” |
| Tid för reflektion | Reflektion och bekräftelse stärker lärarens uthållighet och professionella tillit. | SP4: ”Små bekräftelser betyder jättemycket.”<br>SP4: “Men jag tror också att det handlar om tid för reflektion. Jag tror verkligen det.<br>SP5: “Man ska känna att man är viktig, att man betyder någonting, att det man gör är good enough.”. |
| Organisatorisk avlastning | Fler vuxna, tvålärarskap och klok schemaläggning skapar luft i systemet och minskar stress. | SP2: “tvålärarskap hade underlättat”<br>SP3: ”Och då är de dubbla […] och det är väldigt avstressande för dem.”<br>SP4: “stora barngrupper gör det omöjligt […] fler vuxna behövs”<br>SP5: ”Vi blir ju rätt styrda av schema.”<br>SP6: “mindre grupper, tvålärarsystem, mer tid för planering och reflektion.”<br>SP6: ”Scheman och planeringar jag gör, avlastar lärarna.” |

| Huvudtema 3: **Specialpedagogens roll i att balansera krav och skapa hållbarhet** | | |
|---|---|---|
| Underteman | Sammanfattade empirinära formuleringar | Empiri |
| Elevnära avlastning | När specialpedagogen tar elever eller grupper upplevs en direkt lättnad i lärarens arbetssituation. | SP1: "När jag tar elever […] då hinner de med de andra. Det är avlastande."<br>SP3: "När jag plockar ut elever, så tycker de att det är väldigt bra, för då hinner de med de andra."<br>SP6: "de som har mycket tillgång till specialpedagoger upplever att de inte är lika stressade." |
| Relationellt stöd | Specialpedagogen fungerar som bollplank och emotionell avlastning i pressade situationer. | SP2: "Ibland kommer de och knackar på […] så är man slaskhinken här inne."<br>SP2: "vara en liten länk där emellan"<br>SP5: "Men det är nog en av mina såna som specialpedagog. Att försöka finnas som bollplank"<br>SP6: "Man är liksom ett litet lugn i allting."<br>SP6: "Det är mycket så spontant i vardagen hela tiden, att man pratar med någon vid kaffet och maten."<br>SP6: "Jag är ofta första kontakt när läraren känner att hen inte räcker till." |
| Handledning | Handledning beskrivs som mycket meningsfull men trängs ofta undan av akuta krav. | SP1: "det mest meningsfulla [...] det svåraste att få till."<br>SP1: "De behöver bara höra sig själva […] jag speglar dem."<br>SP1: "lösningarna ofta finns i gruppen"<br>SP5: "Handledning. Jag tycker vi har så lite tid till det."<br>SP6: "Vi har provat att ha sån här drop-in-tid så att lärarna kan komma, men det var ju aldrig någon som kom. De kommer mer när de ser en." |
| Mandat och rollförståelse | Otydligt mandat och rollförståelse begränsar möjligheten att arbeta förebyggande. | SP3: "Att vi skulle hinna med det, förändringsarbete och handledning, *eh nä*."<br>SP4: "Nej, det upplever jag att *ingen* gör egentligen [...] "man skulle egentligen kunna utnyttja specialpedagogen mer än vad man gör." |