

SVENSKSPRÅKIGA KLASSLÄRARSTUDERANDES OCH NYBLIVNA LÄRARES ERFARENHETER AV DET SOCIALA STÖDSYSTEMET OCH VÄLBEFINNANDE I STUDIerna OCH I PROFESSIONEN

Helsingfors universitet
Magisterprogrammet i pedagogik
Klasslärarutbildningen
Pro gradu-avhandling 30 sp
Pedagogik
Mars 2023
Catarina Keil

Handledare: Erika Löfström
och Solveig Cornér



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Pedagogiska fakulteten, Magisterprogrammet i pedagogik		
Tekijä - Författare – Author Catarina Keil		
Työn nimi - Arbetets titel Svenskspråkiga klasslärarstuderandes och nyblivna lärares erfarenheter av det sociala stödsystemet och välmående i studierna och i professionen		
Title Experiences of the social support system and wellbeing in the studies of Swedish-speaking classroom teachers and the profession of Swedish-speaking novice teachers		
Oppiaine - Ämne – Subject Pedagogik		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu-avhandling / Erika Löfström	Aika - Datum - Month and year Mars 2023	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 90 s. + 8 s. bilagor
Tiivistelmä - Referat – Abstract <i>Mål.</i> En oroväckande stor del av lärarna är utmattade och utbrända. Nu visar forskning att denna utmattning redan kan få sin början under lärarutbildningen och sedan överförs till professionen. Internationella rapporter pekar på en global trend där nytexaminerade lärare väljer att byta bransch endast några år efter avslutade studier, vilket tyder på att övergången från lärarstudent till utövande lärare är särskilt utmanande. Samtidigt verkar det finnas brister i det sociala stödet för nyblivna lärare. För tiden av undersökningen saknades i Finland enhetliga och lagstadgade induktionsperioder. Enligt Niemi (2015) blev upp till ca 60 % av de nyblivna lärarna utan grundligt stöd. Ändå har undersökningar kring socialt stöd bekräftat att just stöd är en av de främsta resurserna som stärker såväl studerandes som lärares resiliens, fungerar som en buffert mot stress, främjar välmående och därmed har en skyddande effekt på fysisk och psykisk hälsa. Syftet med denna undersökning var att utreda hurdana erfarenheter klasslärarstuderanden och nyblivna lärare har av det sociala stödsystemet i studierna och i arbetet. Erhåller de stöd från olika källor (Alsubaie et al., 2019; Malecki & Demaray, 2003; Thoits, 1995) och olika former (Cobb, 1976) av stöd? Och motsvarar det sociala stödet i så fall behovet av stöd? (Cutrona, 1990). Studien avsåg också att utforska hur inspirerande respektive belastande lärarstuderandena upplevde sina studier och de nyblivna lärarna sitt arbete samt vilka erfarenheter de hade av socialt stöd under coronapandemin. <i>Metoder.</i> Denna kvantitativa pilotstudie analyserade enkätresultaten genom deskriptiv metod. Totalt 18 lärarstuderanden och 6 nytexaminerade lärare från ett universitet i Finland svarade på en enkät i elektronisk form om deras erfarenheter av socialt stöd. För studien tillämpades mätinstrumentet, det sociala stödsystemet, som har validerats i tidigare studier om socialt stöd (Cornér, 2020; Pyhäntö et al., 2009; 2015; 2018; Väisänen, 2019). För att mäta hur belastande klasslärarstuderandena ansåg att studierna var och de nyblivna lärarna att lärarjobbet var, tillämpades mätinstrumentet Socio-Contextual Teacher Burnout Inventory (STBI) (Cornér, 2020; Pietarinen et al., 2013; Pyhäntö et al. 2015; Väisänen, 2016). Eftersom samplet var litet (<30) tillämpades non-parametriska metoder. Analysen utfördes med IBM SPSS version 26. Studien inkluderade en öppen fråga för att utforska vilka former av stöd som klasslärarstuderandena och de nyblivna lärarna ansåg sig ha mest nytta av. <i>Resultat och slutsatser.</i> Majoriteten av klasslärarstuderanden och nyblivna lärare var nöjda med sina studier och sitt jobb. De fick socialt stöd från flera olika källor och i olika former. Såväl klasslärarstuderanden som nyblivna lärare ansåg att de skulle ha mest nytta av informativt stöd och emotionellt stöd. Studerandena efterlyste mera och bättre konstruktiv respons (informativt stöd) och mera förståelse och empati (emotionellt stöd) gällande studiearbetet. Lärarna efterlyste stöd från kolleger men speciellt från en mentor uttryckligen utsedd till uppgiften för att ansvara för att den nyblivna läraren blir inbördat i skolans verksamhet samt får adekvat och praktisk information om arbetsuppgifterna. De nyblivna lärarna ansåg att stödet på arbetsplatsen motsvarade behovet av stöd väl. Studerandena var däremot mera kritiska och tyckte att utbudet av stöd inte svarade mot behovet av stöd i samma omfattning. Socialt stöd från lärarutbildare/handledare/rektorer och studie-/arbetsgemenskap inverkade direkt på klasslärarstuderandes och nyblivna lärares välmående. Ju mera stöd, klasslärarstuderanden och nyblivna lärare får, desto mera engagerade är de och desto mera flow upplever de i studierna/arbetet. Ju mindre stöd, klasslärarstuderanden och nyblivna lärare får, desto mera upplever de känslor av utmattning otillräcklighet och cynism. Redan under lärarutbildning skulle det vara viktigt att informera studerandena om det sociala stödets betydelse för att lära dem uttrycka sina behov för stöd samt att ge och ta emot stöd.		
Avainsanat – Nyckelord Socialt stöd, former av stöd, källor till stöd, stödets lämplighet, välbefinnande, utbrändhet		
Keywords Social support, forms of support, sources of support, support fit, wellbeing, burnout		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingfors universitetsbibliotek – Helda/E-thesis (examensarbeten)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information I samarbete med SAMS-projektet vid HU		



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Educational Sciences, Master's dissertation		
Tekijä - Författare – Author Catarina Keil		
Työn nimi - Arbetets title Svenskspråkiga klasslärarstudenternas och nyblivna lärares erfarenheter av det sociala stödsystemet och välbefinnande i studierna och i professionen		
Title Experiences of the social support system and wellbeing in the studies of Swedish-speaking classroom teachers and the profession of Swedish-speaking novice teachers		
Oppiaine - Ämne - Subject Pedagogy		
Työn laji/Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Erika Löfström	Aika - Datum - Month and year Mars 2023	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 90 pp. + 8 pp. appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <i>Aim</i> An alarming rate of today's teachers feel exhausted and burnout. Research points out that this exhaustion might commence already during teacher studies and is then transferred to the profession. According to international reports there is a global trend where newly qualified teachers choose a career change only a few years after their exam, which indicates that the transition from teacher student to qualified teacher is specifically challenging. Concurrently there seems to be a lack of adequate social support for newly qualified teachers. At the time of this study there were, for example, no regulated or unitary induction periods or designated mentors for beginning teachers in Finland. Nonetheless, studies concerning social support in teacher studies and teaching professions have confirmed that support is one of the foremost resources that enhances teacher students' and teachers' resilience, acts as a buffer against stress, promotes wellbeing and, therefore, has a protective effect on their health. The aim of this study was to investigate the teacher students' and newly qualified teachers' experiences of their social support system in their studies and in the profession. Did they receive support from different sources (Alsubaie et al., 2019; Malecki & Demaray, 2003; Thoits, 1995) and different forms (Cobb, 1976) of support? And does the given social support correspond to the needs of support? (Cutrona, 1990). The study also wanted to find out how inspiring/burdensome teacher students and newly qualified teachers perceived their studies/profession. The study also unravels the teacher students' and newly qualified teachers' experiences on social support during the pandemic. <i>Methods</i> This research was a quantitative pilot study using descriptive methods. A total of 18 teacher students and 6 newly qualified teachers from a university in Finland responded to an electronic enquiry about their experiences on social support. The data was collected based on a social support system enquiry which has been validated in previous research (Cornér, 2020; Pyhältö et al., 2009; 2015; 2018; Väisänen, 2019). In order to measure the teacher students' and newly qualified teachers' experiences of wellbeing/burden in their studies/profession the measuring instrument Socio-Contextual Teacher Burnout Inventory (STBI) (Cornér, 2020; Pietarinen et al., 2013; Pyhältö et al. 2015; Väisänen, 2016) was used. As the sample was small (<30), non-parametric methods have been applied. The analysis was carried out by IBM SPSS version 26. The study included one open question (no 23) to identify which forms of support teacher students and newly qualified teachers would perceive as most beneficial to them. <i>Results</i> The majority of teacher students and newly qualified classroom teachers were satisfied with their studies and their jobs. They received social support from several different support sources in several different forms. Teacher students as well as classroom teachers perceived that informational and emotional support would be most beneficial for them. Teacher students, on one hand, called for more and better constructive feedback (informational support) and more understanding and empathy from educators in their studies. Classroom teachers, on the other hand, asked for practical advice from colleagues. Furthermore, they requested support from a mentor, specifically assigned for a role to incorporate newly qualified teachers in the activities of the school and receive practical information about the profession and the daily tasks. The support fit corresponded well with the needs of newly qualified teachers at the workplace whereas the teacher students were more critical of the support fit in their studies. Already during teacher education, it would, therefore, be critical to communicate the importance of social support and teach student teachers to express their needs for support as well as to give and receive support.		
Avainsanat – Nyckelord Socialt stöd, former av stöd, källor till stöd, stödets lämplighet, välbefinnande, utbrändhet		
Keywords Social support, support forms, support sources, support fit, wellbeing, burnout		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda/E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information In collaboration with the SAMS-project		

Innehåll

1	INLEDNING	6
2	BEGREPPSLIG OCH TEORETISK BAKGRUND.....	8
2.1	Socialt stöd.....	8
2.2	Utbrändhet i lärarstudierna och i arbetet som nybliven lärare	9
2.2.1	Belastningsfaktorer för lärarstuderanden.....	11
2.2.2	Belastningsfaktorer för nyblivna lärare	18
2.2.3	Covid-19 pandemin och dess inverkan på studeranden och nyblivna lärare	22
2.3	Välbefinnande i lärarstudierna och i lärararbetet.....	24
2.4	Det sociala stödets system	27
2.4.1	Det sociala stödets källor	28
2.4.2	Det sociala stödets former	32
2.4.3	Det sociala stödets lämplighet	37
2.4.4	Det sociala stödets dynamik	39
3	FORSKNINGSFRÅGORNA.....	41
4	METOD	42
4.1	Klasslärarutbildningen som bakgrundskontext	42
4.2	Beskrivning av datainsamlingen	43
4.3	Beskrivning av enkäten	43
4.4	Beskrivning av samplet.....	45
4.5	Statistiska metoder	46
4.6	Etiska aspekter.....	46
5	RESULTAT.....	48
5.1	Källor till socialt stöd.....	48
5.2	Former av socialt stöd.....	53
5.2.1	Former av stöd som ansågs mest nyttiga i studierna	54
5.2.2	Former av stöd som ansågs mest nyttiga för nyblivna lärare	56
5.3	Stödets lämplighet	58
5.4	Nöjdhet med stöd.....	59
5.5	Erfarenheter av stöd under covid-19-pandemin.....	59

5.6	Utbrändhet	60
5.7	Välmående	61
5.8	Sammanfattning av resultat.....	64
6	TILLFÖRLITLIGHET	68
7	DISKUSSION	70
7.1	Socialt stöd	70
7.1.1	Källor till socialt stöd.....	71
7.1.2	Former av socialt stöd.....	77
7.1.3	Stödets lämplighet.....	78
7.2	Erfarenheter av det sociala stödet under covid-19-pandemin.....	79
7.3	Slutsatser	79
7.4	Förslag på fortsatt forskning	81
	KÄLLOR	82
	BILAGOR.....	93

TABELLER

Tabell 1. Summavariabler.....	44
Tabell 2. Bakgrundsvariabler.....	46
Tabell 3. Former av stöd som studeranden/den nyblivna läraren skulle tänka sig ha mest nytta av	53
Tabell 4. Samband mellan socialt stöd, utbrändhet och välbefinnande (Spearman's korrelationskoefficient).....	64

FIGURER

Figur 1. Det sociala stödsystemet anpassat till lärarstudier och till arbetet som nybliven lärare (modifierad från Pyhältö, 2018).....	28
Figur 2. Sociala stödets källor för klasslärarstudenter och nyblivna lärare	48
Figur 3. Socialt stöd från lärarutbildare, handledare eller rektor.....	50
Figur 4. Socialt stöd från studiekamrater eller kolleger.....	50
Figur 5. Destruktiv friktion i studierna/i arbetet.....	51

1 Inledning

Nästan 60 % av grundskolelärarna i Finland överväger byte av bransch, visar en relativt färsk undersökning som OAJ, undervisningssektorns fackorganisation, lät utföra hösten 2021. Bara på några månader hade det skett en dramatisk ökning då antalet potentiella branschbytare i lärarprofessionen stigit till det dubbla. I juni samma år var motsvarande siffra ca. 30 % (OAJ, 2021). OAJ:s ordförande Olli Luukkainen spekulerade i att en övervägande orsak till detta berodde på tidpunkten. Coronapandemin och distansundervisning hade lett till en ökad arbetsbelastningen (Fagerholm, 2021). Resultatet betydde rent konkret inte att över hälften av landets lärare plötsligt sökte sig till nya jobb men siffran talar ändå ett tydligt språk. Det var en allvarlig indikator på lärarnas inställning till sitt jobb och en barometer på deras välmående och upplevda arbetsbörda.

Under de senaste årtiondena har diskussionen i media fokuserat på lärarprofessionens och undervisningens negativa sidor, såsom arbetsbelastning och sparåtgärder. Även forskningen har kretsat kring professionens utmaningar och stressfaktorer. Fenomenet är inte exklusivt för Finland utan gäller även för lärarprofessionen i bland annat USA, Kina, Israel, Storbritannien, Nederländerna, Sverige och Norge (Craig, 2017). En oroväckande trend i flera länder är att nyblivna lärare lämnar professionen endast några år efter avklarad examen (Fantilli & McDougall, 2009; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2012; Joiner & Edwards, 2008; Le Maistre & Paré, 2010; Li, Liu, Chen & Yao, 2021). Ovanstående studier har uttryckligen fokuserat på nyutexaminerade lärares problem, utmaningar och orsaker till utbrändhet i lärarkarriären. Resultaten vittnar om att övergången från lärarstudent till lärare upplevs som särskilt utmanande av många nyblivna lärare och att stödet under de första åren är otillräckligt (Stanulis, Fallona & Pearson, 2002).

Veenman (1984) introducerade uttrycket verklighetshocken med vilket han avsåg lärarstudenters visioner och uppfattningar om läraryrket som inte motsvarade verkligheten. Enligt be-greppet är det således mer eller mindre en chock för nyblivna lärare i början av karriären då läraren ställs inför sin uppgift och upplever en känsla av att inte ha kontroll över omständigheterna i klassrummet eller i skolan. Caspersen & Raaen (2014) tolkade å sin sida detta dilemma som att lärarstuderanden inte förberetts tillräckligt väl för att förverkliga sin lärarroll. Annan forskning visar på att flera lärarstudenter redan under studierna upplever stress, bland annat som en följd av att de akademiska kraven överstiger de egna färdigheterna.

Om studerandena inte får tillräckligt stöd kan följderna vara sänkt studiemotivation, psykiskt illamående, utmattning, cynism och känslor av otillräcklighet. De studenter som känner svår stress har dessutom en tendens att överföra stressen på lärarprofessionen när de väl börjar sitt jobb som nyblivna lärare (Gavish & Friedman, 2010; Goddard & Goddard, 2006; O'Brien, Goddard & Keeffe, 2008).

Ett stort antal studier om socialt stöd bekräftar att positivt socialt stöd från olika källor bidrar till att stärka människans stresstålighet och resiliens och fungerar som en buffert mot stress. Socialt stöd har följaktligen en skyddande effekt på vår psykiska och fysiska hälsa och främjar därmed vårt välmående i allmänhet (Alsubaie, Stain, Webster & Wadman, (2019); Chen, 2013; Cobb, 1976; Cohen, 1984; Uchino, 2004). Lika uppenbart verkar det vara att ett svagt socialt stöd eller inget stöd alls kan få kritiska följder för hälsan på grund av ökade stressnivåer (Ozbay, Johnson, Dimoulas, Morgan, Charney & Southwick, 2007). Trots klara belägg för nyttan av socialt stöd finns det överraskande lite forskning om hur socialt stöd påverkar lärarstuderande och nyblivna lärare ur ett mångdimensionellt perspektiv. Denna pilotstudie utförs som en del av SAMS-projektet (Samverkan och socialt stöd i den finlandssvenska skolan) inom Helsingfors universitet. Syftet med undersökningen är att utreda det sociala stödets olika dimensioner med avseende på stödets källor, former och lämplighet med avsikt att bättre förstå det sociala stödets uppbyggnad och funktion samt identifiera hur klasslärarstuderanden och nyblivna lärare erfar det sociala stödets tillgänglighet och betydelse för välbefinnandet i studierna och i professionen.

Page Break

2 Begreppslig och teoretisk bakgrund

Nedanstående kapitel presenterar den begreppsliga och teoretiska referensramen för denna studie. Kapitlet börjar med att definiera begreppet *socialt stöd*. Därefter diskuteras utbrändhet i lärarstudierna och i lärarprofessionen som nybliven lärare. Kapitlet lyfter fram ett antal faktorer som enligt forskning upplevs som särskilt belastande för lärarstuderanden och nyblivna lärare. Lärarstudenter och nyblivna lärare som inte får tillräckligt med stöd kan uppleva stor stress som, om den är långvarig, kan resultera i utbrändhet. Socialt stöd upplevs som en kritisk resurs för livskvalitet och motverkande av depression (Alsubaie et al. 2019) samt psykiskt välmående (Väisänen 2019) i studierna och i arbetet.

2.1 Socialt stöd

Sociala relationer studeras inom området sociologi och räknas till människans grundbehov för att uppnå en känsla av trygghet, värde, uppskattning och gemenskap. Flera studier visar att stödjande sociala relationer ofta har en främjande inverkan på individens psykiska och fysiska hälsa (Cobb, 1976; Cohen, Underwood & Gottlieb, 2000; Heaney & Israel, 1997).

En av de viktigaste funktionerna inom ett socialt nätverk är att tillhandahålla *socialt stöd* för nätverkets medlemmar (Heaney & Israel, 1997). Rent allmänt avses med socialt stöd den process där individer växelverkar med varandra i syfte att utbyta befintliga resurser (psykologiska och materiella) för att bättre klara av stressfulla situationer, tillfredsställa sociala behov och uppnå mål (Rodriguez & Cohen, 1998). I dess enklaste form handlar socialt stöd om att ge och få stöd och hjälp, framför allt i en tid av förändring eller under en livskris då individen är mera utsatt för stress (Cobb, 1976). Socialt stöd skiljer sig från andra funktioner i det sociala nätverket på så sätt att det är riktat, ämnat att hjälpa och stödja mottagaren (Heaney & Israel, 1997). Nätverkets medlemmar är dock inte automatiskt stödjande, utan erbjudandet av stöd beror på såväl personliga som kulturella och omgivningsmässiga egenskaper (Gottlieb & Bergen, 2010). Socialt stöd kan vara informellt då det sker oplanerat och spontant eller formellt då en individ aktivt söker eller får hjälp från en utsedd person, grupp eller organisation. Socialt stöd kan ske på regelbunden basis eller som en följd av olika livssituationer (Birch, 1998). Andra faktorer som påverkar stödets art är först och främst vem som behöver stöd och för vilket ändamål. Centralt är också vem eller vilka som ger stödet (källan/källorna) och i vilken form (Cohen & Syme, 1985; Thoits, 1995).

Ytterligare en dimension som inverkar på stödets funktion är individens vilja och förmåga att använda sig av tillgängligt stöd (Vaux et al. 1986) men också förmågan att be efter stöd (Caspersen & Raaen, 2014). Därutöver har forskningsresultat visat att dimensioner som till exempel stödets lämplighet, stödets tajming och mängden av stöd spelar en central roll för det sociala stödets utfall (Cutrona 1990; Jacobson, 1986, Kaplan, Cassel & Gore, 1997).

Cobb (1976) ansåg att socialt stöd uttryckligen var **information** som kunde tillhöra en eller flera av tre stödformer som han benämnde emotionellt, informativt och instrumentellt stöd, beroende på hur informationen uttrycks och i vilket sammanhang den ges. Weiss (1976) talade om stresstillståndets olika faser som bestämmer hurudant behov av stöd som uppstår och vilken form av stöd som bäst svarar mot behovet. Socialt stöd har definierats, studerats och mätts på olika sätt och interventionsprogram har utvecklats för att främja hälsa och välmående med hjälp av socialt stöd (till exempel Cohen & Syme, 1985; Cohen, Underwood & Gottlieb, 2000; Tardy, 1985). Från att de första studierna utgick från ett relativt endimensionellt teoretiskt begrepp har kritisk forskning visat att det sociala stödet har en mångdimensionell, och dynamisk natur (Cutrona, 1990). Det finns dock enighet om att socialt stöd främjar hälsa och välmående genom att fungera som en buffert mot stress och därmed utbrändhet (till exempel Pyhältö et al., 2021; Romano et al., 2020; Uchino, 2006; Väisänen, 2019; Väisänen et al., 2017).

2.2 Utbrändhet i lärarstudierna och i arbetet som nybliven lärare

Såväl begynnande studier som nya arbetskarriärer är i allmänhet intensiva övergångsperioder. Dessa präglas av både personliga och miljömässiga förändringar som påverkar individens uppfattning om omvärlden och ens egen plats däri (Jacobson, 1986). Situationer som utmanar eller skiljer sig från dessa uppfattningar urholkar individens känsla av mening. De upplevs då som belastande vilket ofta ökar stressen och påverkar välmående.

Flera studier och officiella rapporter vittnar om att stress och utbrändhet bland lärare är vanligt samt att läraromsättningen i skolorna är stor. Det här verkar vara ett allvarligt och globalt problem (Caspersen & Raaen, 2014; Craig, 2017; O'Brien et al., 2008; OECD, 2021). Det faktum att stress och utbrändhetssymptom redan förekommer under lärarstudierna (Gavish & Friedman, 2010; Schorn & Buchwald, 2007; Väisänen, Pietarinen, Pyhältö, Toom & Soini, 2018) som sedan kan överföras till professionen som nybliven lärare (Gavish & Friedman,

2010; Goddard & Goddard, 2006; O'Brien et al., 2008) ökar dilemmat. Arbetsstress och utbrändhet i arbetet är vanligen ett resultat av hög arbetsbelastning, det vill säga höga krav, tidspress och låg arbetskontroll, där kraven överstiger tillgängliga resurser för en längre tid (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Forskning kring ämnet har identifierat tre specifika särdrag hos individen som är beskrivande för utbrändhet: 1) *Emotionell utmattning*, eller orkeslöshet och känslor av belastning, trötthet och olust i arbetet. Emotionell utmattning anses vara den mest centrala egenskapen av utbrändhet; 2) *Cynism* eller ligkiltighet till arbetet i allmänhet men också distansering från dem som man arbetar med. Cynism är en egenskap som är tätt sammankopplad med utmattning i ett försök att hantera den emotionella arbetsbelastningen och skydda sig själv; 3) *Professionell otillräcklighet och inkompetens* eller känslor av bristande färdigheter i arbetet och personliga svagheter som verkar vara en följd av inadekvata resurser (Gavish & Friedman, 2010; Goddard, O'Brien & Goddard, 2006; Kokkinos, 2007; Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Pyhältö, 2021; Pyhältö, Pietarinen & Salmela-Aro, 2011; Salmela-Aro, Hietajärvi & Lonka, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2017; 2010; 2009; Väisänen et al., 2018). Utbrändhet kan ha allvarliga individuella, undervisningsmässiga och organisatoriska konsekvenser såsom sänkt studie- och arbetsmotivation och prestationsförmåga, sänkt välmående i studierna eller på arbetsplatsen, hälsomässiga implikationer, försämrad kvalitet på undervisningen, (sjuk)frånvaro, negativa attityder, tankar på att ge upp studierna eller säga upp sig, byte av bransch och förtidspensionering (Maslach et al., 2001).

Majoriteten av finländska lärare lider inte av ökad risk för utbrändhet men väldigt många känner sig utmattade och otillräckliga, till och med cyniska (Pyhältö, 2021). I en rapport om arbete och hälsa i Finland var lärarna den grupp som upplevde sitt yrke som mest mentalt belastande jämfört med övriga yrkesgrupper. Långt mer än en tredjedel (39 %) av lärarrespondenterna ansåg att lärararbetet var rätt så eller mycket belastande (Perkiö-Mäkelä & Ervasti, 2012). Maslach & Jackson (1981) poängterade att individer som jobbar i mellanmännsliga tjänsteorganisationer, så som skola och utbildning, verkar vara särskilt utsatta för utbrändhetssyndrom på grund av höga emotionella krav. Arbetet innebär en intensiv växelverkan med olika slags individer där en del av lärarens arbete går ut på att hantera elevers svårigheter (disciplinproblem, motivationsproblem, lärandeproblem, brist på sociala färdigheter, psykologiska problem etc). I brist på snabba och lätta lösningar för utmanande lärar-elev relationer kan arbetet präglas av känslor som ilska, oro, frustration, förtvivlan och

hjälploshet. Lärare som ständigt går omkring med sådana känslor kan successivt utveckla kronisk stress med utbrändhet som följd (Maslach & Jackson, 1981).

Forskning kring lärarutbrändhet visar att såväl arbetsmiljömässiga som individuella faktorer kan påverka stressnivån. Exempelvis brist på autonomi och avsaknad av innovativa lösningar i arbetet (Goddard, O'Brien & Goddard, 2006; Maslach & Jackson, 1981; Salmela-Aro, Hietajarvi & Lonka, 2019), tidspress och otydliga arbetsuppgifter (Kokkinos, 2007; Maslach et al. 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2009), avsaknad av socialt stöd från rektor, kolleger, elever och vårdnadshavare (Gavish & Friedman, 2010; Russell, 1987; Sarros, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2009), personlighetsdrag så som överkänslighet (neuroticism) och utåtvändhet (extraversion) (Kokkinos, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2010) samt tillämpade strategier i studierna och i arbetet (Väisänen, Pietarinen, Pyhältö, Toom & Soini, 2018) är variabler som kan bidra till lärarutbrändhet.

Olika belastningsfaktorer liksom också olika sociala relationer kan ha olika utfall på upplevd stress hos lärare (Pyhältö et al., 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Bland annat ledde problematiska lärar-elev förhållanden, där läraren upplevde destruktiv friktion med eleverna, till känslor av otillräcklighet medan destruktiv friktion inom kollegiet associerades med cynism (Pyhältö et al., 2011). Ytterligare pekar vissa studier på att genus, ålder, lärarerfarenhet och vilken årskurs man undervisar i har ett samband med individuella skillnader av stress. Resultaten indikerar att kvinnliga lärare är mera benägna till stress och utmattning än manliga men att manliga lärare däremot har en större tendens till cynism. Utbrändhet verkar vara mera närvarande hos yngre lärare vilket skulle indikera att stress korrelerar med erfarenhet. Nyblivna lärare har således en större risk för utbrändhet än mera erfarna lärare. Vidare rapporteras att arbetsmiljömässiga faktorer snarare kan relateras till känslor av utmattning och cynism hos individen medan individuella faktorer tenderar att påverka individens känslor av otillräcklighet (Kokkinos, 2007).

2.2.1 Belastningsfaktorer för lärarstuderanden

Under klasslärarutbildningen stöter klasslärarstudenterna på flera utmanande situationer som kan leda till stress, utbrändhet och i värsta fall, avbrutna studier. Nedan fokuseras sådana utmaningar som inom forskning identifierats som särskilt belastande för lärarstudenter.

Begynnande universitetsstudier

Som studerande utvecklar man nya färdigheter, får nya erfarenheter och lär sig mycket nytt. Ofta är det en tid då den unga flyttar hemifrån för första gången och skall klara sig på egen hand. Existerande sociala relationer förändras, kanske till och med försvinner, och nya bildas. Trots att universitetsstudier för de flesta är en positiv upplevelse kan de även präglas av akademiska, ekonomiska, emotionella och sociala utmaningar. Den unga kan även känna stress över beslut som ska fattas självständigt. För vissa studeranden leder utmaningarna till långvarig exponering för stress. Detta kan resultera i ett antal allvarigare stresssymptom som ångest, depression, ätstörningar, somatiska och kognitiva symptom som ofta inverkar negativt på de akademiska prestationerna (Deasy et al. 2014a) och till och med kan leda till avbrutna studier (Tao, 2000). Hur väl en universitetsstuderande presterar akademiskt beror delvis på hur individen uppfattar och hanterar stressiga situationer (Murray-Harvey, Slee, Lawson, Silins, Banfield & Russell, 2000). Studier visar att sådana studeranden som aktivt söker socialt stöd (Väisänen et al. 2018) eller aktivt försöker hitta lösningar till och förändra de stressiga omständigheterna anpassar sig och klarar sig bättre än sådana studeranden som väljer att ignorera stressen eller exempelvis lägger sig till med dåliga vanor som berusningsmedel (Tavolacci et al. 2013).

Intressant nog ägnas väldigt lite uppmärksamhet till att proaktivt identifiera tecken på stress hos studeranden och lära ut strategier och tekniker för att hantera stressen (Calderon, 2013). Internationella studier visar att till och med över en tredjedel av universitetsstuderandena lider av någon form av ångest och depression, vilket är betydligt mera än den vuxna befolkningen i övrigt (Alsubaie et al. 2019; Ibrahim, Kelly, Adams & Glazebrook, 2013). Även om det finns otaliga orsaker till att studeranden avbryter sina studier innan avlagd examen är depression, ångest och stress samt känslor av utanförskap och svag integration i studielivets sociala nätverk delorsaker till detta (Samuel & Burger, 2020). Man kan säga att det är alarmerande eftersom SHVS rapport (2016) visar att andelen diagnostiserade depressioner och ångestsyndrom hos studeranden i Finland har nästan tredubblats sedan år 2000. Av enkätdeltagarna i rapporten led 30 % av psykiska svårigheter och 33 % av stress. Enligt samma rapport gav faktorer som mänskliga relationer kraft (SHVS, 2016). Coronapandemin med distansstudier och isolering som följd har ytterligare förstärkt det psykiska illamåendet hos högskole- och universitetsstuderanden (Lonka, 2020).

Teori versus praktik

Lärarytildningen baserar sig ofta på teoretisk kunskap som studerandena i egenskap av framtida lärare förväntas applicera på det praktiska arbetet i klassrummet. Pearson (1989, s. 1) betecknar detta som förhållandet mellan teori och praktik ("The relation of theory and practice"). Finland har en lång och stark tradition av akademisk lärarytildning där all undervisning grundar sig på vetenskaplig forskning. Avsikten är att studerandena utvecklar en djupare förståelse för pedagogiska och didaktiska teorier som genomsyrar hela utbildningen. Studerandena läser huvudsakligen pedagogik som huvudämne och deltar i obligatoriska kurser om forskningsmetodik och de olika läroämnenas didaktik. Till utbildningen hör att studenterna skriver en individuell kandidatavhandling och magistersavhandling där de tillämpar vetenskapliga metoder. Målet med den långa, forskningsbaserade lärarytildningen är att förbereda och utbilda studerandena till autonoma, ansvarstagande och reflekterande lärare. Till lärare som kan rättfärdiga sin egen undervisning och sina pedagogiska beslut på basen av forskning och som framgångsrikt kan implementera teorierna på praktiska utmaningar i arbetet; till lärare som kritiskt kan granska sin verksamhet och dra slutsatser på basen av erfarenheter och observationer; och till lärare som kontinuerligt och systematiskt strävar efter att utveckla sin egen verksamhet i lärmiljön (Aspfors & Eklund, 2017; Toom et al. 2010). Forskningsbaserad lärarytildning bidrar med kunskap för studerandena framför allt inom tre områden: personlig utveckling, professionell utveckling och forskningskunskap (Aspfors & Eklund, 2017; Eklund, 2014).

Majoriteten av studerandena i Finland inser betydelsen av den forskningsbaserade utbildningen. Vissa studenter ser den vetenskapliga inriktningen rentav som utbildningens bärande stomme (Aspfors & Eklund, 2017; Eklund, 2014). Forskning har emellertid visat att många studeranden upplever integrationen mellan teori och praktik som förvirrande och otydlig (Aspfors & Eklund, 2017; Eklund, 2014; Elliott, 1991; Korthagen, 2010; Puustinen, Säätti, Koski & Tammi, 2018), ett problem som Britzman (2003) hänvisar till som ett pedagogiskt problem och misslyckande.

Eklund (2014) kom fram till att studeranden hade svårt att se kopplingen mellan forskningsbaserade studier och deras framtida arbete som lärare. De förstod inte på vilket sätt den forskningsbaserade utbildningen skulle förbereda dem för lärarjobbet. Även Puustinen et al., (2018) noterade att flera lärarstuderanden ifrågasatte den forskningsbaserade undervisning under studietiden. Många upplevde att läraryrket var för tidskrävande för att kombineras med

forskning och de upplevde att man inte skulle ha tid att fördjupa sig i teoretiska modeller och forskningsresultat vid sidan om arbetet.

Ytterligare bedömde studenterna att alla teoretiska studier begränsade lärandet av praktiska färdigheter som de upplevde att de skulle ha mera nytta av i läraryrket. I samma undersökning upplevde studenterna att utbildningen var ojämlig eftersom vissa kurser och lärare starkt betonade forskningens betydelse och andra inte. Forskningens roll blev helt enkelt oklar och stod i stark konflikt med ett av utbildningens huvudbudskap - att alltid tydligt förmedla undervisningens avsikter och mål samt att koppla den nya kunskapen till elevernas vardag och tidigare kunskap. Då flera lärarstudenter saknade tidigare erfarenhet och praktisk kunskap blev teoriernas roll oklara (Puustinen et al., 2018).

Andra studier har registrerat att studerandena hade speciellt svårt att koppla pedagogiska teorier till det praktiska arbetet under lärarpraktiken (Aspfors & Eklund, 2017; Veenman, 1984). I stället för forskningsbaserad undervisningen har finländska studeranden önskat att åtminstone vissa delar skulle ersättas med mera praktik i skolor eller kompletterande och mera praktiska kurser exempelvis i specialundervisning, pedagogik och ämnesstudier (Eklund, 2014). Baserat på sin undersökning efterlyste Eklund (2014) således en bättre balans mellan teoretiska och praktiska studier i utbildningen.

Korthagen (2010) spekulerade också i orsakerna till gapet mellan teori och praktik och menade att en anledning kan vara att lärarutbildningen måhända försummar att skapa tydliga kopplingar mellan teoretiska modeller och praktiska tillvägagångssätt i lärararbetet. Elliot (1991, s. 45-47) ansåg att (nyblivna) lärare rentav kunde känna sig hotade av teorierna när de insåg att de inte kunde tillgodogöra sig de, av experter introducerade teoretiska modellerna i arbetet. I lärarutbildningen presenterar lärarutbildarna teorierna som ideal men i lärarens vardag finns det ofta påtagliga skillnader mellan ideal (teori) och praktik. Det är dock inte gapet i sig som är problematiskt utan det att lärarna känner att de ställs till svars för avvikelser (Elliot, 1991, s. 47).

Korthagen & Kessels (1999) lyfte också fram en annan tänkbar förklaring till problemet. Förklaringen grundade sig i kognitiv psykologisk teori och innebar i detta fall lärarstuderandenas motstånd att tillgodogöra sig ny kunskap, något som de benämnde "transferproblemet". De hänvisade till att lärarstuderanden som börjar sin lärarutbildning är utrustade med tidigare kunskap och föreställningar – förförståelse - om läraryrket som baserar sig på deras tidigare erfarenheter. Denna kunskap och dessa föreställningar överensstämmer

inte alltid med de teorier och modeller som lärarutbildarna presenterar i utbildningen. Då uppstår ett motstånd och en förvirring hos lärarstuderandena eftersom de upplever en diskrepans mellan tidigare kunskap och ny kunskap (Korthagen & Kessels, 1999; Tryggvason, 2009). Ytterligare en förklaring är att studerandena har svårt att relatera till eller lära sig en viss teori utan personliga referenser eller konkreta problemsituationer där den skulle vara användbar. Utan en konkret koppling till teorierna blir de ofta diffusa och abstrakta (Korthagen & Kessels, 1999). Vidare påpekade Korthagen & Kessels (1999) att lärare ofta är i behov av snabbt tillgänglig och relevant kunskap för snabba beslut samt komplexa och ibland motstridiga mål med lite tid för eftertanke. Då ges inget tillfälle för teoretisk reflektion (Korthagen & Kessels, 1999).

I Finland kommer den akademiska lärarutbildningen hur som helst att vara den rådande formen av utbildning även i fortsättningen, samtidigt som det råder ett tryck att öka den forskningsbaserade undervisningen i lärarutbildningar runt om i världen (Aspfors & Eklund, 2017; Eklund, 2014; Korthagen, 2010; Korthagen & Kessels, 1999; Niemi, 2008; Puustinen et al., 2018). Det finns ingen tvekan om att denna form av utbildning är rättfärdigad för den krävande professionen. För det första ger en magistersexamen utexaminerade lärare en högre professionell status och legitimitet att fungera som kompetenta och behöriga lärare. För det andra hinner studerandena mogna och utvecklas på ett personligt och professionellt plan samt förkovra sig i mellanmänniska relationer under den långa utbildningen. För det tredje får studerandena didaktiska verktyg och kunskap om undervisning och lärandeprocesser samt bekantar sig med forskning och vetenskapliga artiklar om pedagogiska frågor (Aspfors & Eklund, 2017; Eklund, 2014). För det fjärde fördjupar sig studenten i ett ämne i samband med kandidat- och magistersavhandlingen som hen blir expert på och kan ha stor nytta av i professionen (Aspfors & Eklund, 2017; Eklund, 2014). För att den forskningsbaserade lärarutbildningen ska vara ändamålsenlig behöver utbildarna ändå finna en väg att bättre stöda och handleda studenterna att tillämpa de teoretiska modellerna till sin fördel.

Professionell identitet

Med professionell identitet avses *vem* någon är som person och *hur* någon agerar som professionell i ett yrke (Lamote & Engel, 2010). Utvecklandet av lärarstuderandenas professionella identitet är en central och viktig process i lärarutbildningen i Finland. De snabba och konstanta förändringarna i samhället och i vår omvärld, återspeglas i lärarprofessionen och därmed också i lärarutbildningen. För att hantera förändring behöver studerandena lära sig att stå på en robust grund och motivera de val och beslut man

gör som framtida lärare. Under studierna fördjupar studerandena sitt pedagogiska tänkande och lär sig förstå lärarens roll och undervisningens betydelse, i en social och samhällelig kontext, ur ett vetenskapligt perspektiv. Studier visar att professionell identitet skapar större mening i arbetet och ökar lärarens egenförmåga, motivation, engagemang och effektivitet samt hjälper läraren att vid behov förstå och förverkliga pedagogisk förändring (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink & Hofman, 2011; Day, Sammons, Stobart, Kingston, & Gu, 2007). Dessutom har professionell identitet visat sig korrelera med undervisningens kvalitet och innovation. Avsaknad av eller svag professionell identitet kan i sin tur mera sannolikt leda till att läraren endast fungerar som ett verktyg för att förverkliga utomstående direktiv utan möjlighet att kritiskt granska sin egen verksamhet eller lära sig ny och ifrågasätta tidigare kunskap (Niemi, 2008).

Den professionella identiteten går hand i hand med den teoretiska undervisningen och de praktiska erfarenheterna. Den är ett resultat av de sammantagna observationerna och upptäckterna samt de individuella övertygelserna och attityderna gentemot lärande och undervisning som varje studerande kommer fram till under utbildningen (Knowles, 1992). Redan i ett tidigt skede av studierna uppmanas alla lärarstuderanden att kontinuerligt spegla undervisningen och erfarenheterna mot sin egen professionella identitet. Även i detta fall bidrar studerandenas tidigare erfarenheter till den professionella identiteten. Familjens roll kring lärande, lärarrollmodeller och eventuella tidigare undervisningserfarenheter är alla faktorer som präglar lärarens professionella identitet. Den professionella identiteten handlar alltså om våra samlade tankar, teorier, övertygelser och attityder gentemot lärande och undervisning. Utvecklandet av den professionella identiteten tar inte slut med utbildningen utan fortsätter som en pågående process i arbetet som lärare.

Studeranden kan uppleva denna dynamiska och komplexa process som problematisk och belastande. Då studerandena konfronteras med att reflektera över och applicera teoretisk kunskap till praktisk verksamhet (till exempel under praktiken) kan den professionella identiteten vara mycket sårbar (Lamote & Engels, 2010). Utvecklingen är ofta icke-linjär där såväl studentens identitet som självförtroende sätts på prov i ett försök att definiera och omdefiniera sig själv som professionell lärare (Lamote & Engels, 2010). Också visavi lärarens professionella identitet kan transferproblem skapa oförståelse och brist på sammanhang hos studenterna då till exempel utbildningsprogrammets ideal och mål eller läroplanens riktlinjer inte överensstämmer med den egna professionella identiteten (Beijard, 2004). Det finns belägg för att lärarstuderandes svårigheter uppstår uttryckligen som en följd av bristande

överensstämmelse mellan den egna uppfattningen av läraryrket och exempelvis specifika anvisningar av handledande lärare eller skolans organisatoriska policy och struktur (Knowles, 1992).

Praktik

I Finland utför alla klasslärarstudenter praktik i verklig skolmiljö. Praktiken sker vid, för ändamålet avsedda, övningsskolor eller partnerskolor som samarbetar med universiteten. Praktiken är handledd och innebär ett dynamiskt och kontinuerligt samarbete mellan praktikant, handledande lärare i övnings- eller partnerskolan och elever samt stöd och kontakt med handledande lärarutbildare på universitetet. I princip är det praktiken som utgör grunden för studentens professionella utveckling (Poulou, 2007). Under processens gång är det meningen att praktikanten ska legitimera, tolka och skapa mening av regler, värderingar, resurser och kommunikationsmönster för att stegvis ”integreras i skolans *ethos*” (Caires, Almeida & Vieira, 2012, s. 164). Studenten ska också planera, genomföra och utvärdera sin undervisning med hjälp av och under ett vaksamt öga av den handledande läraren. Praktiken är en oerhört viktig (eventuellt den viktigaste) och meningsfull del av studierna där studerandena får ett allt större ansvar för **andras** inlärnin g och där de utvecklar sin professionella identitet.

Enligt forskning anser majoriteten av lärarstuderandena att praktiken också är en av de mest stressiga och mest utmanande avsnitten av lärarutbildningen (Caires et al., 2012; Lamote & Engels, 2010; Murray-Harvey et al., 2000). Inte sällan upplevs praktiken som kontroversiell av många praktikanter. Före praktiken är man ivrig, spänd och förväntansfull och ser fram emot att få uppleva den autentiska lärmiljön. Men under praktiken när studerandena konfronteras med verkligheten får man ångest och börjar tvivla på sina egna färdigheter och kvaliteter (Poulou, 2007). Kyriacou & Stephens (1999) identifierade inte mindre än nio stressfaktorer under praktiken som orsakade ångslan och nervositet hos studerandena. De vanligaste orosmomenten var utvärderingsångest, att hantera störande beteende och upprätthålla disciplin i klassrummet, att hantera den komplexa och omfattande arbetsbördan, organisationskulturen och kontextuella problem, självtvivel, att inte bli betraktad som en riktig lärare av handledare och övrigt kollegium och dålig förberedelse för praktiken på grund av diskrepans mellan teoretiska färdigheter i studierna och praktiskt arbete i klassrummet (Kyriacou & Stephens, 1999).

Trots att praktiken oftare väcker mera oro och tvivel hos lärarstuderanden visar studier att det också finns positiva erfarenheter att hämta från praktikperioden. Framför allt var studerandena ivriga att ta mera ansvar och sätta i gång med läraruppgifterna. I takt med att studenterna fick mera erfarenhet ökade självförtroendet och kreativiteten som i sin tur ledde till bättre klassrumshantering och disciplin (Kyriacou & Stephens, 1999). Det här bekräftas av forskningsresultat av Murray-Harvey et al. (2000) som visar att en kull lärarstudenter uppvisade betydligt mindre stress under sin andra praktikperiod jämfört med den första.

Vikten av sociala stödnätverk antingen nyetablerade (som de i praktikskolan) eller gamla (som familj och vänner) accentuerades under praktiken (Murray-Harvey, 2000). I praktikskolan är lärarstudenten beroende av den handledande lärarens stöd och uppmuntran. Dels för att reflektera över sin professionella identitet och utveckling som lärare men dels också för att få känna sig accepterad och inkluderad i en ny gemenskap (Caires et al., 2012). Murray-Harvey et al. (2000) fann två kritiska aspekter till att goda relationer mellan praktikant och handledande lärare är avgörande för utfallet av studentens praktik. För det första sökte praktikanten huvudsakligen stöd och hjälp hos den handledande läraren och för det andra upptäcktes en korrelation mellan ansträngda praktikant-lärrrelationer och sämre utvärdering av praktikantens prestationer (Murray-Harvey et al., 2000). Vikten av att dela sina praktikupplevelser med andra studiekamrater betonades också i forskningen eftersom det ger studerandena möjligheter till att utforska sig själv och lärarprofessionen som helhet samt att dela med sig av erfarenheter och kunskap (Murray-Harvey et al., 2000).

2.2.2 Belastningsfaktorer för nyblivna lärare

Nyblivna lärare upplever de första två till fem åren som särskilt utmanande (Fantilli & McDougall, 2009; Joiner & Edwards, 2008; Goddard & Goddard, 2006). Forskning visar, att lärare som lider av utbrändhetssymptom mera sannolikt förväntas lämna lärarprofessionen, satsa mindre på undervisningen, ha svårare att slappna av och kontrollera sitt humör tillsammans med familjemedlemmar och vara oftare frånvarande (Schwab & Schuler, 1986). Såväl kön som ålder visade sig ha betydelse på hur belastade nyblivna lärare upplevde sig. Yngre lärare visade oftare tecken på utbrändhet än äldre lärare och kvinnor var mera utbrända än män (Sarros, 1992). Undersökningar visar att ändamålsenligt socialt stöd och god handledning ökar välbefinnandet och arbetstillfredsställelsen hos nyblivna lärare och minskar avsevärt på arbetsstressen. Socialt stöd för nyblivna lärare i början av karriären kan vara så viktigt att det

påverkar deras beslut att överhuvudtaget fortsätta jobba inom lärarprofessionen (Rots et al., 2007). Nedan diskuteras två utmaningar för nyblivna lärare i professionen som enligt forskning orsakar särskilt mycket stress.

Transitionschocken från lärarstudent till lärare

Lärarjobbet skiljer sig markant från lärarutbildningen och praktiken. I utbildningen behöver studenten endast ta hänsyn till sitt eget lärande och sitt eget välmående medan hen som lärare har ansvar för andras lärande och välmående (Caspersen & Raaen, 2014). När den nya klassläraren får en egen klass blir hen ensam och rätt isolerad i sitt klassrum med såväl pedagogiskt som juridiskt ansvar för eleverna (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2012; Veenman, 1984). Läraren skall handskas med bland annat läroplaner, läromedel, undervisning, klassrumshantering, inlärningsssvårigheter, differentiering och föräldrarelationer samtidigt som hen ska skapa en motiverande, trygg och ordningsfull miljö. Klassrummets plumpa verklighet står ofta i skarp kontrast till de ideal och förväntningar som lärarstudenten byggt upp under utbildningen. Det är då 'verklighetsschocken' eller 'transitionschocken' (Veenman, 1984) slår in. Nyblivna lärares uppfattningar av arbetsförhållandena och graden av upplevd arbetsbelastning står i direkt korrelation till stress, upplevd egenförmåga och arbetstillfredsställelse (Collie, Shapka & Perry, 2012).

Även om nyblivna lärare ofta har en positiv uppfattning av sitt nya arbete och arbetsmiljön (Pogodzinski, 2013) upplever flera nyblivna lärare att de är oförberedda, att de inte får tillräckligt med stöd och att det saknas strukturerade induktionsprogram som beaktar de nyblivna lärarnas behov (Stanulis et al., 2002). Flera studier visar att nyblivna lärares brist på erfarenhet och praktiska färdigheter i det isolerade klassrummet kan påverka deras upplevda självförmåga och självförtroende och leda till känslor av frustration, ilska och bestörtning som kan leda till kronisk stress och burnout (Veenman, 1984). Vissa studier har kommit fram till att missnöjet mot arbetet tilltar med tiden och tar sig uttryck som emotionell utmattning, cynism och upplevda brister i de personliga färdigheterna (Goddard et al., 2006; Harmsen et al., 2019).

I sin undersökning analyserar Caspersen & Raaen (2014) de nyblivna lärarnas starka reaktioner och frågar sig om det är ett resultat av bristfälliga förberedelser i utbildningen eller konsekvenser av svagt kollegialt samarbete och socialt stöd i skolan. Resultatet vittnar om att det gäller både och. Caspersen & Raaen (2014) argumenterar för att nyblivna lärare inte skiljer

sig markant från mera erfarna lärare utom på en väsentlig punkt: nyblivna lärare känner sig oförberedda men kan inte uttrycka sina behov och brister. I stället för att identifiera och tillämpa beprövade modeller och teorier under induktionsperioden kämpar nyblivna lärare med att överleva vardagen. Detta tyder på att utbildningen inte försett studerandena med tillräckliga färdigheter för de komplexa uppgifterna i professionen (Caspersen & Raaen, 2014; Korthagen, 2010). Ytterligare en faktor som ser ut att påverka de nyblivna lärarnas förmåga att hantera verklighetsschocken är deras personliga engagemang i arbetet. Många nyblivna lärare är oroliga för att komma i en ofördelaktig dager om de ber om hjälp och berättar om sina problem. Men idag förväntas lärarna inte hantera alla svårigheter ensam, tvärtom är det viktigt att lösa problem tillsammans, dela erfarenheter och erbjuda stöd och uppmuntran ömsesidigt inom kollegiet (Caspersen & Raaen, 2014).

Minskad arbetsbelastning och stöd i form av feedback, observationstillfällen, kurser, mentorskap och möten för nyblivna lärare samt bakgrundsinformation om skolans verksamhetskultur och arbetsmiljö visade sig ha synnerligen positiva effekter på nyblivna lärares stressnivå vilket korrelerade negativt med deras känslor av missnöje och negativa föreställningar (Harmsen et al., 2019). Vidare visar forskning att lärare som jobbar i mera stödjande arbetsmiljöer vittnar om lägre nivåer av stress och utmattning (Jackson et al., 1980; Sarros, 1992). Då lärare har positiva erfarenheter av arbetsförhållandena och arbetsmiljön har de också större lust att göra sitt bästa och förbinda sig till professionen (Weiss, 1999). Tillräckligt med adekvat stöd är därför en förutsättning för att transitionen till lärare ska gå smidigt.

Avsaknad av allmän övergångsperiod eller formellt mentorskap

Avsaknad av en allmän övergångsperiod eller formellt mentorskap hänger direkt ihop med transitionschocken då individen övergår från lärarstuderande till nybliven lärare. Lärarbranschen har ingen tradition av att erbjuda enhetlig yrkesvägledning eller stöd för nyblivna lärare som börjar i professionen, så som många andra branscher. Lärarna isoleras, tvärtom, ofta till sina klassrum och förväntats hantera sina arbetsuppgifter endast på basen av sin utbildning (Ingersoll & Strong, 2011). Studerandena är ändå inte fullärda efter avslutade studier. Trots att lärarutbildningen är omfattande är den ändå begränsad och den professionella utvecklingen är ämnad att fortsätta genom arbetet i skolan. Det här förutsätter dock att skolan har vilja, resurser och strategier för att fungera som en lärande organisation där kollaborativt samarbete och socialt stöd är en stomme i verksamheten (Caspersen & Raaen, 2014). Således

har dylik induktionspraxis varierat stort. Vissa skolor har satsat på avancerade program för ny personal medan andra helt saknat strukturerade förfaringssätt (Darling-Hammond, 2017)

Det är först under de senaste decennierna som flera länder har vaknat och sett sig tvungna att införa lagstadgade induktionsperioder och formellt mentorskap för att svara på nyblivna lärares utmaningar, stressyndrom och lärarflykt från skolorna (Darling-Hammond, 2017; Zembytska, 2016;) som dessutom är särskilt hög under de första åren i arbetet. I främsta hand har detta berott på bristande stödsystem från skolmyndigheter och skolledning (Ingersoll & Strong, 2011). Forskning stöder också uppfattningarna om att mentorskap och induktionsperioder är en kritisk aspekt för nyblivna lärares professionella utveckling och välmående. Syftet är att förbättra de nyblivna lärarnas kompetenser och färdigheter samt minska på stress och läraromsättning med det ultimata målet att förbättra elevernas lärande och utveckling (Ingersoll & Strong, 2011). Lärare som deltagit i någon form av induktionsprogram visade sig vara mera engagerade, upplevde större välbefinnande och presterade bättre på flera olika plan. Dessutom presterade eleverna till sådana lärare som genomgått ett induktionsprogram akademiskt bättre (Ingersoll & Strong, 2011).

Bland annat i USA, Canada, Australien, Storbritannien och Tyskland deltar majoriteten av nyblivna lärare numera i varierande program som räcker allt från några möten till två år (Darling-Hammond, 2017; Ingersoll & Strong, 2011). I Sverige har man också gått in för mentorskap genom att inkludera mentorsuppdraget i utbildningen av specialpedagogerna (Högskoleförordningen SFS 2017:1111).

I Finland har situationen hittills varit annorlunda. De finländska lärarna har åtnjutit stor professionell respekt och arbetat väldigt autonomt. Toom, Kynäslähti, Krokfors, Jyrhämä, Byman, Stenberg, Maaranen & Kansanen (2010) till exempel framhävde, att den högre högskoleutbildning för finländska lärarstudenter garanterar en högre begreppsmässig nivå samt erfarenhet och färdigheter att behandla (läsa och skriva) vetenskapliga texter. Enligt författarna når studeranden under den fem år långa utbildning en så hög professionell nivå att de som utexaminerade lärare är redo att stiga in i professionen (Toom et al., 2010). Det starka förtroendet för lärarnas yrkeskompetens kan tänkas vara en orsak varför Finland än så länge frångått en lagstadgad och enhetlig praxis för nyblivna lärare.

Ansvar för att stödja nya lärare genom antingen mentorskap eller induktionsprogram har också här legat på skolorna och kommunerna med väldigt varierande praxis. Niemi (2015) hävdade att över 60 % av grundskolorna i Finland misslyckats med att erbjuda nyblivna lärare

tillräckligt stöd. Lärarnas fackförbund, OAJ, har varit inne på samma linje och menat att den svagaste länken i finländsk utbildning för tillfället, är bristfälliga och genomsyrande mentorskaps- och induktionsprogram (OAJ, 2021). OAJ poängterar att man på sistone har ägnat på tok för lite uppmärksamhet åt nyblivna lärares transition, karriärsutveckling och fortsatta lärande. Lämpliga modeller har, de facto, redan utvecklats och prövats. Mentorerna har skolats inom Verme (Vertaismentorointi), ett nationellt program för professionell utveckling, där lärare sökt lösningar för praktiska problem genom kollegialt stöd på egen tid. Problemet har varit att projektet har urvattnats på grund av dyra investeringar för kommunerna och att verksamheten skall ske på egen tid. Därför kräver OAJ att staten ska bära ansvar för att nyblivna lärare ska ha rätt till mentorskap enligt lag (OAJ, 2021).

2.2.3 Covid-19 pandemin och dess inverkan på studeranden och nyblivna lärare

Utöver de ovan nämnda belastningsfaktorerna har tiden från vårvintern 2020 fram till 2022 präglats av corona-pandemin som påverkat utbildning och skola i hög grad.

För universitets- och högskolestuderanden innebar coronakrisen att närvaroundervisningen kom till ett abrupt slut i mitten på mars 2020. Ungefär på ett dygn stängde universiteten i Finland sina dörrar för att övergå till distansundervisning. Digitala plattformar och digitala verktyg blev vardag för samtliga studeranden, en praxis som anammats mer eller mindre runt om i världen. Förändringen till nätbaserad undervisning verkar inte ha åsamkat studerandena några större utmaningar. De flesta har kunnat hantera distansundervisning och självständigt arbete samt varit tillräckligt tekniskt kunniga för att greppa digitala verktyg och metoder. Tvärtom tyckte flera studenter att den nätbaserade undervisningen var ett bra tillfälle att lära sig nya färdigheter och få nya erfarenheter. Enligt en undersökning som THL (2021) låtit utföra har så mycket som 20 % av studerandena upplevt att studierna blivit lättare under coronapandemin. Användning av berusningsmedel bland studerandena har också minskat på grund av självisolering, avsaknad av studentikosa tillställningar och stängda barer och restauranger.

Med det sagt har restriktionerna ändå mestadels haft rätt allvarliga följder på finländska studeranden. THL:s utredning (2021) visar att majoriteten av studerandena (ca 70 %) anser att studierna blivit svårare. Speciellt första och andra årets kvinnliga universitetsstuderanden upplevde att arbetsmängden ökade. Omkring 70 % av kvinnliga universitetsstuderanden

upplevde också mera ensamhet under restriktionerna eftersom man avråddes från att träffa andra människor, vilket också gällde vänner och familj.

Övergången från närundervisning till distansundervisning i grundskolorna skedde även det på några dygn. Lärare blev totalt beroende av digital utrustning för undervisning och upprätthållande av kontakten till eleverna (Klapproth, Fedekeil, Heinschke & Jungmann, 2020). På det stora hela verkade finländska läroanstalter ha såväl digitalt kunnande som utrustning för distansundervisningen. I verkligheten visade sig digitaliseringsutvecklingen variera kraftigt mellan grundskolor och kommuner. Lärare med svaga digitala färdigheter, avsaknad av digital praxis i skolan samt bristfälliga digitala verktyg i vissa skolor och kommuner avslöjade stora svagheter i systemet. Ytterligare svårigheter orsakades av att utbildningspersonalen hade svårt att erbjuda eleverna tillräckligt med stöd och att främja växelverkan och social delaktighet på distans. Undantagstillståndet medförde att man i de flesta skolor och årskurser var tvungna att avvika från läroplanens mål och bedömning i någon mån. Ovanstående faktorer inverkade negativt på en av Finlands viktigaste utbildningspolitiska värderingar - jämlikhet i utbildningen (Vuorio, Ranta, Koskinen, Nevalainen-Sumkin, Helminen, & Miettunen, 2021).

I linje med internationella undersökningar om COVID-19 pandemin och dess inverkan på skola och undervisning (se bl.a. Klapproth et al., 2020; Mecham, Newell, Reina & Stewart, 2021) upplevde även majoriteten av finländska lärare och handledande personal att distansundervisningen var betydligt mera belastande och stressig än närundervisningen. Såväl arbetsmängden och arbetstiden ökade för de allra flesta lärarna (Vuorio et al., 2021). Lärarna hade känslor av otillräcklighet och bristande självförmåga. För nyblivna lärare blev pandemin och distansundervisningen ytterligare en prövning till redan existerande utmaningar som transitionschock, strävan att utveckla sina pedagogiska färdigheter och sin professionella identitet samtidigt som de skulle försöka införlivas i organisationskulturen och ta hand om sina elever (Mecham et al., 2021). Enligt Utbildningsstyrelsens rapport (2021) upplevde finländska lärare att de största utmaningarna berodde på en ökad arbetsbörda då man bland annat skulle producera och integrera nya läromedel anpassade för distansundervisning, ge respons och utvärdera arbeten och uppgifter per distans, hitta relevant och lämpligt material, differentiera, instruera och stöda svagare elever samt planera olika undervisningsmetoder för distansundervisning (Vuorio et al., 2021). Lärarnas arbetsbörda ökade ytterligare på grund av vaga och otydliga instruktioner ovanifrån och nya och snabbt skiftande

undervisningsarrangemang. Osäkerheten för framtiden försvårade även läsårsplaneringen (Mecham et al., 2021; Vuorio et al., 2021).

Trots att lärarna ofta kände sig överbelastade med arbete var kontentan av den ca två månader långa distansperioden ändå överlag positiv. Några underlättande faktorer som var till stor nytta för övergången till distansundervisning var att finländska lärare sedan tidigare var vana med att jobba självständigt och göra egna beslut. Flera skolor och lärare tillämpade även innan pandemin digitala plattformar och digitalt material i arbetet med eleverna. Digital infrastruktur och utrustning samt kunskande både hos lärare och elever fanns således tillgängliga på många håll. Under distansperioden glädde sig lärarna inom grundskoleutbildningen framförallt över kontakten till eleverna samt åt elevernas aktiva deltagande och höga arbetsmoral. Trots att bristerna i lärarnas digitala kunskande var omväxlande var lärarna ändå oerhört stolta och glada över nyförvärvade kunskaper och metoder inom teknologi och digital kompetens och dess användning i undervisningen. Lärarna upplevde att de hade haft betydande stöd av kolleger och chefer samt av tutorlärare vilket resulterade i mera kollaborativa metoder (Vuorio et al., 2021). Under den två månader långa distansperioden hade lärare och elever på alla skolnivåer i hela landet tagit ett enormt digisprång (digital leap, digiloikka) (Lonka, 2020).

2.3 Välbefinnande i lärarstudierna och i lärararbetet

Diskussionerna kring läraryrket har under de senaste årtiondena fokuserat lärarnas stress och utbrändhet samt läraromsättning i skolorna men majoriteten av de finländska lärarna är ändå nöjda med (69 %) och entusiastiska över (63 %) sina jobb (Manner, 2022). Att det faktiskt finns en annan sida av myntet är viktigt att komma ihåg. Läraryrket består således inte enbart av stressfaktorer utan flera element bidrar också till lärarnas upplevelser och känslor av välbefinnande. Det är först under de senaste 10-20 åren som även forskning börjat få upp ögonen för detta perspektiv. Det här märks som en ökning av studier som nu också beaktar alternativ som främjar lärarnas välbefinnande och inte endast möjligheten att förebygga känslor av stress och utbrändhet (González-Romá, Schaufeli, Bakker & Lloret, 2006; Hakanen, 2006).

Välbefinnande är ett komplext begrepp som man försökt beskriva och definiera på flera olika sätt (till exempel Dodge, Daly, Huyton & Sanders, 2012). Flera teorier verkar dock vara överens om att välbefinnande är ett positivt och subjektivt tillstånd (Csikszentmihalyi, 1990;

Falce, 1997; Hakanen, Bakker, Schaufeli, 2006; Headey & Wearing, 1991; Zikmund, 2003) och att välbefinnande påverkas av subjektiva interna faktorer som bakgrundsvariabler, (genus, ålder, socio-ekonomisk status) personlighetsdrag (utåtriktad, öppen, neurotisk) (Headey & Wearing, 1991) samt av externa faktorer som sociala nätverk och resurser (Dodge, et al., 2012; Headey & Wearing, 1991). Ofta förknippas välbefinnande också med individuella mål och utmaningar (Csikszentmihalyi, 1990; Cummins, 2010; Dodge et al., 2012).

Forskning har haft svårt att sätta fingret på begreppet och ofta förklaras välbefinnande med jämförbara tillstånd. Vissa studier sätter likhetstecken mellan livstillfredsställelse (Headey & Wearing, 1991) eller livskvalitet (Falce, 1997; Zikmund, 2003) och välbefinnande och beaktar variabler som objektiva livsförhållanden, subjektivt välbefinnande samt personliga värderingar och ambitioner.

Vissa studier jämför välbefinnande med engagemang (Hakanen et al., 2006; Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002). Arbetsengagemang definieras som ett positivt arbetsrelaterat tillstånd som präglas av kraft (vigor), hängivenhet (dedication) och fängslande intresse (absorption) (González-Romá et al., 2006; Schaufeli et al., 2002). Kraft innebär energi och mental resiliens i arbetet där individen alltid är beredd att göra det där lilla extra samt uthållighet, även i svårare tider. Hängivenhet handlar om meningsfullhet, entusiasm, stolthet och inspiration för arbetet, samt lämpliga utmaningar. Slutligen fängslande intresse avser individens förmåga att fullkomligt försjunka i sina arbetsuppgifter (jfr. "flow", Csikszentmihalyi, 1990). González-Romá et al., (2006) kom i sin studie fram till att kraft och hängivenhet är de viktigaste dimensionerna av engagemang. Dessa är explicita motpoler till dimensionerna utmattning och cynism som är de mest centrala dimensionerna av utbrändhet. Hakanen et al. (2006), menar att det finns två parallella arbetsprocesser i lärarprofessionen som påverkar välbefinnandet. Den första, mera närvarande hos finländska lärare, är: arbetskrav - utbrändhet - illabefinnande (ohälsa) och den andra är: arbetsresurser – personligt engagemang – organisatoriskt engagemang (commitment). I sin studie fann författarna tydliga samband mellan å ena sidan 1) höga arbetskrav och utbrändhet med ohälsa som följd men också mellan 2) bristande resurser och svagt engagemang och å andra sidan 3) arbetsengagemang tack vare adekvata resurser med organisatoriskt engagemang som följd. Extra resurser i form av socialt stöd från rektor och kollegiet, arbetskontroll (autonomi), innovation och gott socialt klimat är tydliga indikatorer på lärarnas ökade personliga och organisatoriska engagemang (Hakanen et al., 2006).

Csikszentmihalyi (1990) likställer välbefinnande med lycka som en följd av inre harmoni. Han talar om den "optimala erfarenheten" då individen upplever känslor av djup koncentration och genuint välbehag och benämner det "flow". Csikszentmihalyi, (1990) menar att flow är ett tillstånd av fullständigt fokus och fullständig kontroll där man känner sig stark och skärpt, på toppen av sin förmåga. Det är ett tillstånd där individen frivilligt försjunker i en aktivitet för att själva aktiviteten ger stor tillfredsställelse. Så stor tillfredsställelse att man glömmer tid och rum samt alla problem och frustrationer i sitt liv. Enligt Csikszentmihalyi (1990) sker optimala erfarenheter vanligtvis då aktiviteterna är målstyrda, kräver energi (uppmärksamhet och koncentration) och specifika färdigheter. Individen kommer ofta i flow då kroppen och/eller sinnet går på högvarv, i syfte att uppnå något svårt och eftersträvansvärt. Denna modell fokuserar alltså uttryckligen individens mål, färdigheter och utmaningar för att nå målet. Uppställning av mål är ett resultat av människans behov att utvecklas och ger livet *mening*.

För att nå mål kommer individen obönhörligt att stöta på olika utmaningar. Med hjälp av *målmedvetenhet* och *viljestyrka* kan individen dock övervinna utmaningarna. För att upplevelsen ska vara lyckad är det viktigt med jämvikt mellan existerande färdigheter och upplevda utmaningar. Ifall färdigheterna överstiger utmaningarna har man inte ställt upp tillräckligt höga mål och det finns risk för leda och tristess för aktiviteten. Ifall utmaningarna däremot märkbart överstiger färdigheterna, finns det risk för ångest och känslor av otillräcklighet för aktiviteten. När mål och utmaningar möts i en optimal union överskrider individen sina egna gränser och sin egen förmåga, något som utmynnar i *harmoni* och *genuin lycka*. Genuin lycka är inte ett resultat av externa faktorer som man driver igenom utan är något som varje person själv kan utveckla, förädla och värna om (Csikszentmihalyi, 1990).

Flow skiljer sig från engagemang på så sätt att flow oftare refererar till mera kortvariga och specifika höjdpunkter av en viss aktivitet medan engagemang karaktäriseras som en mera genomträngande och ihållande process (Schaufeli et al., 2002). I denna studie har lärarstuderandenas och de nyblivna lärarnas nivå av välbefinnande mätts med summavariablerna engagemang (vigor och dedication) och flow (absorption) (González-Romá et al., 2006; Schaufeli et al., 2002).

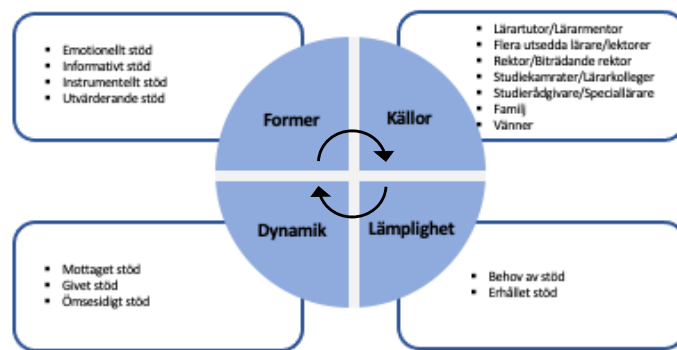
Förmågan att nå pedagogiska och sociala mål verkar vara en ovillkorlig förutsättning för lärares upplevda välbefinnande. Detta välbefinnande ser ut att i hög grad styras av hur lärare upplever relationerna till sina elever. Ju utförligare och mera varierande strategier lärare framgångsrikt kan tillämpa på sina elever (speciellt i utmanande situationer), desto mera

upplever lärare flow, handlingskraft och engagemang. Andra starka indikatorer för välbefinnande i lärararbetet är: autonomi (Skaalvik & Skaalvik, 2009), innovativa arbetssätt och lösningar (Goddard & Goddard, 2006) och socialt stöd. I denna undersökning utreds det sociala stödsystemet och dess betydelse för lärarstuderandens och nyblivna lärares välbefinnande.

2.4 Det sociala stödets system

Stödjande relationer sägs bidra med något som individen behöver för att anpassa sig till stress (Cobb, 1976; Ozbay et al., 2007). Avsaknaden av stödjande relationer kan å sin sida ha skadliga konsekvenser för välbefinnandet och påverka såväl psykisk som fysisk hälsa (Ozbay et al., 2007). Studier visar att fungerande sociala stödsystem i lärarutbildningen främjar lärarstudenters välmående (Väisänen et al., 2017). Fungerande stödsystem förbättrar upplevd egenförmåga, beslutsamhet och därmed inre motivation (Kassis et al., 2019) samt bidrar med psykosociala resurser för att hantera studiestress (Väisänen, 2019). På samma sätt är effektiva stödstrukturer, speciellt vid transitionen till lärare, centrala för att den nyblivna läraren ska få en meningsfull och stimulerande debut på sin lärarkarriär (Harju & Niemi, 2020; Warsame & Valles, 2018)

Det sociala stödets funktioner är ett komplext system av olika former av tillgängliga, erbjudna, och erhållna resurser (Cobb, 1976; Jacobson, 1986) mellan olika aktörer. Stödets värde och nytta bestäms av hur väl det givna stödet motsvarar behovet av stöd (Cohen & Syme, 1985; Cutrona, 1990). Stödets art påverkas även av stödets riktning, det vill säga om stödet är givet, erhållet eller ömsesidigt. Nedan belyses det sociala stödets system enligt Pyhältö (2018), (se även Cornér, 2020 och Väisänen, 2019) anpassat till lärarutbildningen och lärarprofessionen. Modellen lämpar sig för att undersöka de mångdimensionella och dynamiska särdragen av socialt stöd som innefattar stödets **källor** (support sources), stödets **former** (support types), stödets **lämplighet** (support fit), och stödets **dynamik** (support dynamic).



Figur 1. Det sociala stödsystemet anpassat till lärarstudier och till arbetet som nybliven lärare (modifierad från Pyhäntö, 2018)

2.4.1 Det sociala stödets källor

Det sociala stödets källor avser den person/de personer, grupper eller instanser som erbjuder någon form av stöd eller hjälp för en individ. Vem som helst kan vara en källa till stöd och mottagaren kan uppleva stöd från flera olika källor så som familjemedlemmar, studiekamrater, lärare, kollegor, vänner, partners, hobbygrupper, institutioner, organisationer, terapeuter ja till och med husdjur (Abbey, Abramis & Caplan, 1985). Hurudan stöd som ges beror ofta på källans roll och funktion. Således varierar ofta stödets form beroende på stödets källa (Abbey et al., 1985; Cohen & Syme, 1985; Malecki & Demaray, 2003). Enligt Thoits (1995), uppfattas stödet av mottagaren som mest effektivt och värdefullt om källan är socialt likartad och/eller har tidigare framgångsrikt tacklat jämförbara stressfaktorer eller situationer som de som den hjälpbehövande står inför. Dessutom visar forskning att det verkar finnas en positiv korrelation mellan å ena sidan mängden av stöd och antal olika källor och å andra sidan välmående och hälsa (Rosenfeld et al. 2000). Ju mera lämpligt stöd från flera olika källor som finns tillgängligt desto bättre anpassar man sig till den nya situationen och kan gå vidare i livet. Redan vetenskapen om att höra till ett stödjande nätverk har visat sig ha en stressreducerande effekt (Cohen & Wills, 1985; Gottlieb & Bergen, 2010). I denna undersökning kommer jag att ytligt tänga familjens och vänners stöd medan jag fokuserar på stödnätverket inom studie- och arbetsgemenskapen.

För studeranden

Under lärarutbildningen växelverkar studerandena aktivt med lärare, handledare, studiekamrater och elever (främst under praktiken). Hur väl studeranden integreras i den nya

miljön och hur mycket socialt stöd som finns tillgängligt kan vara avgörande för studentens upplevda välmående samt personlig studietillfredsställelse och -framgång. Wilcox et al. (2005) antydde att tillgängligheten (eller bristen) av socialt stöd och stödjande interventioner inom utbildningen kan vara en avgörande faktor som påverkar studenters beslut att fortsätta eller avbryta sina studier. Familjen, tidigare vänner och en eventuell partner, är naturliga källor till stöd, speciellt under de första veckorna av studierna. Forskning visar tydligt att upplevt stöd har en negativ korrelation med depression (Alsubaie et al., 2019; Li et al. 2014; Dennis et al., 2005; Tao et al. 2000).

Studerandenas nya vänner på universitetet eller högskolan blir dock snabbt allt viktigare trots att familjens stöd förblir betydelsefullt. Emotionellt stöd från studiekamrater leder till en känsla av samhörighet där man odlar pålitliga och lojala relationer till nya källor till stöd (Wilcox et al., 2005). Vännerna blir nya medlemmar i ens sociala nätverk då studierna (vanligtvis) innebär täta fysiska kontakter i en gemensam miljö med delade erfarenheter, upplevelser, svårigheter och besvikelser (Alsubaie et al., 2019). Forskning visar att adekvat stöd från övriga studiekamrater inte bara påverkar studentens välmående utan dessutom också de akademiska prestationerna. Kassis et al., (2019) noterade bland annat att studiekamraters stöd var en central resurs för lärarstuderandenas känsla av autonomi, kompetens och samhörighet som ökade i proportion med erhållet stöd. Studiekamraters stöd ökade även lärarstuderandenas känsla av egenförmåga (ibid) vilket är viktigt för studieframgången. Studenter som har en högre tro på sin egenförmåga sätter upp högre mål och klarar olika utmaningar bättre (Bandura, 1993). Resultaten stöds av Dennis, Phinney & Chuateco (2005) som hävdade att studiekamraters stöd gynnade akademiska utmaningar medan familjen mera sannolikt stödde den unga emotionellt och instrumentellt.

Inom studiegemenskapen är också lärarutbildarna och handledarna (mentorerna) centrala källor till universitetsstuderandes professionella utveckling samt välmående och ork. Kim et al. (2018) kom fram till att lärarens och skolans stöd (eller brist på stöd) påverkade studenternas känsla av utbrändhet mer än vad familjens eller jämnårigas stöd gjorde. Romano et al. (2020) noterade att lärarnas emotionella stöd hade ett negativt samband med studerandenas skolutmattning, emotionella utmaningar och negativa studieresultat samt att studerandena hade bättre förutsättningar att klara av de akademiska kraven. Dwyer & Cummings (2001) registrerade att studeranden som hade ett gott nätverk var mera benägna att vända sig till nätverkets medlemmar för att handskas med och lindra känslan av stress.

Under praktiken utgjorde eleverna en viktig grupp av socialt stöd för lärarstudenterna. Skoleleverna framkallade positiva känslor vid kontakterna under utbildningen till exempel när de visade uppskattning för studenten eller gillade en viss undervisningssekvens. Tack vare de positiva erfarenheterna upplevde studerandena de besvärliga situationerna mer objektivt och var mera kreativa att hitta alternativa lösningar (Timostsuk & Ugaste, 2012). Poulou (2007) upptäckte, de facto, att elevernas positiva respons under praktiken kunde vara avgörande för studerandes beslut att verkställa sin lärarkarriär efter avslutade studier. Erfarenheten bidrog å andra sidan till oro för att orka upprätthålla känslor av entusiasm för undervisning och känslor av tillgivenhet för barn, speciellt i växelverkan med äldre kolleger (Poulou, 2007).

Sammanfattningsvis visar forskning att studeranden upplever olika former av stöd från olika källor (Malecki & Demaray, 2003). Vid anblicken av statistiska resultat över studerandes psykiska och fysiska hälsa kan man anta att många studeranden skulle dra nytta av bättre stödnätverk. För att underlätta de akademiska, sociala och emotionella utmaningarna vore det därför viktigt att i ett tidigt skede av studierna utreda och definiera källor till socialt stöd (Alsubaie et al., 2019). Utmaningen för lärarutbildningen är att lära studenterna att aktivt söka och fråga efter, ta emot, använda sig av och erbjuda socialt stöd för att kunna tillgodogöra sig dessa resurser under studierna och som en naturlig följd även i det framtida arbetet som lärare (Hoy & Spero, 2005; Väisänen et al., 2017).

För nyblivna lärare

Nyblivna lärares potentiella källor till stöd finns på många olika nivåer. Den mest abstrakta källan till stöd är myndigheter och administrativa organ som emellertid i hög grad påverkar lärarnas arbete. Dessa instanser svarar för utvecklingen av jämställd och delaktig utbildning för alla och främjar förutsättningar för kunskap, kompetens och livslångt lärande. De besluter även om fördelningen av materiella tillgångar och resurser för utbildning och undervisning. Extra pengar avspeglar sig direkt på skolans möjligheter att skaffa till exempel digital utrustning eller att anställa fler skolgångshandledare, speciallärare eller resurslärare vilket har en stödjande effekt på lärarnas arbete. Men det är svårt att påverka stödets utfall.

Följande nivå är vanligtvis rektor eller någon form av föreståndare, som i flera undersökningar har visat sig vara en konsekvent indikator av lärarutbrändhet (Jackson, 1980; Russell, 1987; Sarros, 1992). Ju mera stöd, lärarna ansåg att de fick från rektorn, desto mindre upplevde lärarna emotionell utmattning, känslor av cynism och utbrändhet (Sarros, 1992). Resultaten är inte överraskande, eftersom rektorn vanligen lägger grunden för organisationskulturen och

verksamheten i skolan. Rektorn kan, med sitt ledarskap, utarbeta och implementera metoder som har stor betydelse för den nyanställda läraren. Detta kan innebära induktionsperioder eller mentorskap som parar ihop professionellt och personligt kompatibla individer; kollaborativa metoder där mera erfarna lärare uppmuntras att stödja nyblivna lärare; kommunikation till nyblivna lärare att det är önskvärt och förväntat att söka hjälp av mera erfarna kolleger (Pogodzinsky, 2013); samt arbetsmiljöer som präglas av öppenhet och transparens där lärarna får feedback och erkänsla för välutfört arbete (Sarros, 1992). Jackson et al. (1987) bekräftade i sin studie att avsaknaden av positiv respons och uppskattning för lärares jobb från rektor ökade känslan av betydelselöshet och minskade på självkänslan.

Det verkar dock vara viktigt att rektorn är initiativtagaren till stödet. Ferguson, Mang & Frost (2017) fann nämligen att lärare som upplever arbetsrelaterad stress eller stress på grund av professionella relationer drar sig för att diskutera saken med rektorn och hellre talar om det med kolleger, familj eller vänner. Det här kan bero på att rektorn i många fall upplevs som källan till stress (Ferguson et al., 2017).

Därpå följande nivå är vanligtvis formella mentorer och informella kolleger som ofta är avgörande källor till stöd för den nyblivna läraren. Mentorn har en kritisk roll i att hjälpa den nyblivna läraren i sin professionella utveckling och erbjuda möjligheter till kontinuerligt lärande i arbetsmiljön (Stanulis, Fallona & Pearson, 2002). Hurdana metoder mentorn tillämpar har visat sig påverka den nyblivna lärarens motivation, övertygelse och välmående. Det är av stor betydelse att mentorn ordnar träningstillfällen och bistår med stöd då behov uppstår, snarare än att hen ständigt övervakar och kontrollerar den nyblivna lärarens förehavanden (Stanulis et al., 2002).

Fast utsedda mentorer har sin specifika funktion kan övriga lärare i kollegiet vara nog så viktiga för den nyblivna läraren. Studier visar, att de kolleger som den nyblivna läraren växelverkar regelbundet med, oftare erbjuder stöd för dagliga frågor och problem som kräver snabb tillsyn (Pogodzinsky, 2013). Dessa relationer byggs upp på andra premisser än mentorförhållanden och upplevs som mera tillgängliga av den nyblivna läraren. Relationerna grundar sig exempelvis på fysisk närhet i skolan och/eller likartade personliga och professionella värderingar och intressen. Formella mentorer konsulteras i mera specifika ärenden, främst i frågor som direkt gäller läroplanen, undervisningen eller klassrumshanteringen (Pogodzinsky, 2013). Båda typerna av stöd ser ut att vara viktiga för nyblivna lärare eftersom de ökar lärarnas effektivitet och hjälper dem att etablera sig i skolmiljön (Pogodzinsky, 2013). I tider av stress på grund av arbetsbelastning eller samhällets

sociala attityder mot lärarprofessionen vänder sig lärare helst till kolleger vilket kan bero på att lärare anser att endast andra lärare kan relatera till den upplevda stressen på arbetsplatsen (Ferguson et al., 2017).

Stanulis et al. (2002) rekommenderade, som ett resultat av deras forskning, att lärarutbildarna skulle vara en nivå av socialt stöd och ägna ett större engagemang för nyblivna lärare. De menade att universitetslärarna har en unik ställning att stödja nyutexaminerade lärare. Genom att repetera och koppla de teoretiska modellerna till det praktiska arbetet i skolan också efter utbildningen skulle underlätta transitionen till professionell lärare. Att observera tidigare studenters utveckling i läraryrket skulle tydliggöra nyblivna lärares behov och utmaningar under lärarnas första år i professionen. Ett fortsatt samarbete skulle således tillföra viktig kunskap till forskningen för att skapa ändamålsenligt stöd och utveckla själva utbildningen (Stanulis et al., 2002).

Inom professionen är ytterligare en nivå av stöd eleverna. Precis som lärarstudenterna, upplever lärarna att elevernas stöd är centralt. Lyckade relationer med eleverna ökar lärarens välmående och samhörigheten i klassrummet. Omvänt kan man säga att disciplinärt och emotionellt utmanande lärar-elev relationer präglade av konflikter och misstro kan ha synnerligen negativa konsekvenser på lärarens professionella identitet och självförtroende och leda till stress och utbrändhet (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Detta innebär att skolan och utbildningsinstanserna behöver stöda lärarna i att hitta aktiva och diversifierade lösningar för de utmaningar som finns i dessa relationer. Lärarna borde tillsammans spurras till att analysera och reflektera över utmanande situationer i arbetet för att hitta mera varaktiga lösningar. På det här sättet skulle man adressera själva problemet och inte bara symptomen.

2.4.2 Det sociala stödets former

Tidigare forskning har identifierat ett antal olika former av socialt stöd. En traditionell och ofta tillämpad referensram för studier kring socialt stöd baserar sig på Cobbs (1976) och Cassels (1976) banbrytande studier. Beroende på stödets art hänvisar Cobb (1976) och Cassel (1976) i två separata studier till emotionellt (emotional), informativt (informational) och instrumentellt (instrumental) stöd. Ytterligare en form av socialt stöd är utvärderande stöd (appraisal support) (House, 1981) som i flera undersökningar behandlas under informativt stöd. Beroende på sammanhang och forskning har dessa former benämnts lite olika i litteraturen. Barrera & Ainlay (1983) talar exempelvis om intim eller positiv växelverkan

(intimate, positive interaction), vägledning (guidance) samt feedback och materiell hjälp (material aid, behavioral assistance). Cohen & Wills (1985) presenterar begrepp som socialt kompanjonskap (social companionship), informativt stöd (informational support), uppskattning (esteem) och instrumentellt stöd (instrumental support). De olika begreppen hänvisar i stort sett till samma former av stöd trots lite olika formuleringar. I denna studie kommer jag att tillämpa begreppen emotionellt stöd, informativt stöd, instrumentellt stöd och behandla utvärderande stöd under informativt stöd.

Emotionellt stöd

Emotionellt stöd innebär sådan kommunikation som får mottagaren att känna sig delaktig, värdefull och älskad (Cobb, 1976). Denna form av stöd påverkar ofta individens välmående allra mest (Helgeson, 1993). Informationen delges ofta i mindre kretsar och bygger på förtroende och lojalitet. Det innebär att källan till socialt stöd har empatisk förmåga, bryr sig om, är närvarande och har tid att lyssna. Trots att samma källa kan bidra med olika former av stöd har långvariga och nära förhållanden ofta en unik förmåga att identifiera och åtgärda behovet av emotionellt stöd. En sådan relation är ofta ömsesidig, det vill säga en relation där man ger men också får stöd. Emotionellt stöd kan ges verbalt men också icke-verbalt genom miner, gester och kroppsspråk. Emotionellt stöd är viktigt för att minska känslan av obehag och osäkerhet då man känner sig hotad, besviken, orolig eller sorgsen. Då människan upplever stora förändringar eller livskriser är emotionellt stöd speciellt viktigt för att hjälpa individen att gå vidare. I studiesammanhang och på arbetsplatsen skulle emotionellt stöd innebära en känsla av att höra till studie-/arbetsgemenskapen som en jämlik medlem där åsikter och kompetenser skulle respekteras och tas på allvar, besvikelser och frågor skulle få gehör och svårigheter och problem skulle få förståelse och åtgärdas på bästa möjliga sätt.

Emotionellt stöd för studerande

I Malecki & Demarays undersökning (2003), uppfattade eleverna i åk 5-8 det emotionella stödet från föräldrar som allra viktigast. Som universitetsstuderande då man är ung vuxen och ofta flyttar långt hemifrån ökar betydelsen av vänners, partners och studiekamraters emotionella stöd (Alsubaie et al., 2019). Väisänen (2019) studie bekräftade också att emotionellt stöd erbjöds främst av studiekamrater och upplevdes som stärkande och meningsfullt. Det emotionella stödet var ofta ömsesidigt och associerades med nära och stabila relationer.

Familjens och nära vänners sociala stöd är inte alltid optimalt eftersom personer i nära relationer har en tendens att identifiera sig med mottagarens smärta/trångmål eller till och med uppleva samma stressfaktorer. Kvaliteten på stödet korrelerar nämligen med källans stressnivå och i stället för att hjälpa kan stödpersonen uppegga till mera stress. Stödpersonen är i regel även väldigt mån om mottagarens välmående. Ifall stödet inte faller i god jord kan stödpersonen bli frustrerad vilket kan förvärra situationen och leda till en konflikt fast avsikten var den motsatta (Malecki et al., 2003).

Lärarens emotionella stöd till studerandena innebär att läraren har ett genuint intresse och engagemang för sina studeranden där relationerna bygger på respekt, öppenhet, rättvisa, uppmuntran, stöd och ärlighet. Studier av yngre elever visar att det emotionella stödet från lärare är den tydligaste indikatorn för elevernas motivation, sociala kompetens och akademiska framgång (Malecki & Demaray, 2003; Romano et al., 2020). Ruzek, Hafen, Allen, Gregory, Mikami & Planta (2016) fann att också unga vuxna studenter var mera engagerade och motiverade i sådana situationer där lärarna var emotionellt stödjande. Dessutom skapade lärarnas emotionella stöd en miljö där studerandena samtidigt upplevde sina studiekamrater som mera stödjande, respektfulla och positiva (Ruzek et al., 2016). Väisänen (2019) registrerade att lärarnas emotionella stöd upplevdes som stärkande av lärarstudenter och att bristen av emotionellt stöd upplevdes som belastande. Det bör dock understrykas att relationen mellan en lärare och studerande i högre högskoleutbildning är en vuxen-vuxen relation. Därmed är det kritiskt att den professionella balansen består. En för vänlig och informell relation mellan lärare och studerande uppfattas som högst opassande av studerandena på grund av rollernas hierarkiska karaktär (Hagenauer & Volet, 2014).

Emotionellt stöd för lärare

Sarros (1992), noterade i sin studie att brist på emotionellt stöd från förman/rektor eller vänner inom eller utanför skolan hade mest betydelse för lärares känsla av emotionell utmattning och cynism samt personliga bedrifter. I samma undersökning kom Sarros (1992) fram till att emotionellt stöd från årskurskolleger, familj och partner var den allmännaste formen av socialt stöd. Enligt Soini, Pyhältö & Pietarinen (2010) hade en positiv atmosfär i skolan, baserat på stöd och gott samarbete, en avgörande inverkan på lärares välmående.

Sarros (1992) menade dock att det fanns risker med emotionellt stöd, kolleger emellan, beroende på hur stödets givare och mottagare tolkade problemen och stödets art. Då lärare undgick att verkligen lyssna på varandra och koncentrerade sig på symptomen i stället för på

den verkliga orsaken kvarstod känslan av utbrändhet. I en arbetsmiljö där negativa erfarenheter och problem ältades fram och tillbaka ökade känslan av utbrändhet (Sarros, 1992).

Informativt stöd

Informativt stöd avser sådan kommunikation och information som hjälper mottagaren att orientera sig i situationen och lösa problem. Det kan vara frågan om goda råd, handledning eller förslag på alternativa åtgärder. Rent allmänt kan man säga att informativt stöd blir outhärligt då miljöbetingade stressfaktorer överstiger individens kunskapsnivå och problemlösningsförmåga (Wills, 1985). Detta kan ske exempelvis i början av lärarstudierna, under lärarstuderandes praktik eller då en nybliven lärare börjar sin lärarkarriär. Under sådana förhållanden kan adekvata källor, i detta fall handledande lärare eller mera erfarna kollegor eller mentorer, erbjuda värdefullt informativt stöd. En del studier behandlar funktioner som respons, utvärdering och uppmuntran under informativt stöd (bland annat Cassel, 1976; Cobb, 1976; Pyhäntö, 2018; Väisänen, 2019) medan bland annat House (1981) kategoriserar denna form av stöd som en egen funktion och kallar den för utvärderande stöd (appraisal support). Utvärderande stöd är relevant för självutvärdering och gäller uttryckligen sådan information som har för avsikt att hjälpa individen att lära sig och att utvecklas.

Informativt stöd för studerande

Stöd ges i form av handledning, undervisning, bedömning av tentamen och andra arbeten samt genom respons på prestationer från lärare, handledare och studiekamrater. Studeranden klassificerade det informativa stödet från lärare och skolan som viktigt och de uppskattade informativt stöd från lärare mer än emotionellt stöd. Utvärderande stöd från klasskamrater och vänner klassificerades som minst värdefullt (Malecki & Demaray, 2003).

I en omfattande studie av finska lärarstuderandes välmående med avseende på socialt stöd, visade resultatet att studenterna verkligen kunde urskilja olika funktioner av socialt stöd och att de värdesatte såväl formellt som informellt socialt stöd (Väisänen et al., 2017). Studerandena upplevde att den vanligaste formen av socialt stöd i studierna var informativt stöd och gavs huvudsakligen av lärare och handledare, det vill säga experter inom ämnet. Stödet erbjöds i rätt så formella sammanhang, ofta inom ramen för undervisning. Speciellt under praktikperioderna uppskattade lärarstuderandena det informativa stödet av handledaren i processen att omsätta de teoretiska kunskaperna i praktiken. Likt Maleckis & Demarays resultat var konstruktivt mottaget eller ömsesidigt informativt stöd av eller åt studiekamrater

mera sällsynt (Väisänen, 2019; Väisänen et al., 2017). Studiekamraterna upplevdes ibland som källor till informativt stöd men oftare handlade växelverkan mellan studenterna om ömsesidigt utbyte av information (Väisänen, 2019).

Informativt stöd för lärare

Behovet av informativt stöd är enormt då den nyblivna läraren landar i sin arbetsmiljö. Lärarens sociala arbetsyta innefattar tiotals nya kontakter: rektor, kollegiet, elever, vårdnadshavare och övrig personal. Därutöver behöver läraren sätta sig in i skolans säkerhets- och verksamhetsplaner, den lokala läroplanen och läromedlen. I den nya arbetsmiljön fortsätter lärandet av all den verksamhet som utgör lärares kärnuppgifter (Fox, Deane & Wilson, 2010). Nya lärare lär sig som en följd av att växelverka med andra: genom att fråga, söka och få hjälp, be om och få feedback, dela information, experimentera samt genom att reflektera över aktiviteterna (Eraut, 2007). Det informativa stödets tillgänglighet upplevs olika av nyblivna lärare och beror på flera orsaker. Fox et al. (2010) noterade i sin undersökning att vissa nyblivna lärare var väldigt proaktiva med att hitta och använda sig av stöd från skolan men också från utomstående källor. Andra var inte så aktiva själv men gjorde det bästa av det stöd som fanns till hands på skolan. Likväl fanns det en grupp nyblivna lärare som var mera passiva och som inte tog till sig av stödet. Resultatet visar att även om skolan skulle erbjuda lärare stöd är lärarens eget initiativ - lärarens agens - en viktig faktor när det kommer till att utnyttja stöd på bästa sätt. Det finns belägg för att dessa färdigheter kan utvecklas hos nyblivna lärare (Fox et al., 2010).

Instrumentellt stöd

Instrumentellt stöd syftar till konkret och påtagligt stöd som frigör energi och tid från det egentliga problemet. Instrumentellt stöd kan vara både materiellt och beteendemässigt (Thoits, 1995). Det kan vara frågan om att man för mat till någon som har förlorat sin närmaste, låna pengar till någon som är i ekonomiskt trångmål eller utnyttjar städhjälp i familjen där båda föräldrarna jobbar. Således kan instrumentellt stöd kopplas direkt till välmående eftersom det till exempel kan minska på arbetsbördan, lindra psykisk stress och/eller frigöra tid för andra mera brådskande eller attraktiva göromål. Då behovet av instrumentellt stöd kan kopplas till en specifik stressfaktor och det är möjligt att tillfredsställa detta behov är stödet en tydlig indikator på minskad stress (Wills, 1985). Till exempel kan det vara frågan om att den egna familjen kan understöda en studerande finansiellt. Tid och flexibla lösningar räknas också till instrumentellt stöd. Tid är ett kritiskt men i många fall förbisett instrumentellt stöd som tydligt

kan kopplas till lärarnas arbete. Det finns ett uppenbart samband mellan det instrumentella stödet tid och lärares upplevelse av utbrändhet. Ju mera tid som utlovades desto mindre akut var lärares upplevelse av utbrändhet (Sarros 1992).

Myndigheter och kommunen som planerar budgeter samt skolan som står för införskaffningarna är de instanser som tillgodoser lärarna med de mesta av det påtagliga instrumentella stödet. Det handlar ofta om anskaffningar till klassrummet och skolan: läromedel, teknologisk utrustning, gymnastikutrustning och övrigt material. Även mentorer och kolleger kan hjälpa nyblivna lärare med till exempel lektionsplaner och andra tilläggsmaterial men oftast handlar mentorers och kollegers stöd snarare om emotionellt eller informativt stöd (Pogodzinsky, 2014).

2.4.3 Det sociala stödets lämplighet

Med det sociala stödets lämplighet avses den form av socialt stöd som är mest fördelaktig för en viss utmanande livssituation med avsikt att förhindra psykiskt och fysiskt skadliga hälsokonsekvenser (Cutrona, 1990). Tidigare forskning har kommit fram till att stödets lämplighet spelar avgörande roll för att stödet ska upplevas som värdefullt och vara till nytta (Thoits, 1986; Cohen & McKay, 1984). Hurudan stöd som ges för specifika problem och hur väl stödet *matchar* problemets art är ytterligare en dimension i det sociala stödets system. Det har visat sig att det sociala stödet är mest effektivt och fungerande då det är anpassat till den kontext som personen upplever som belastande. Det sociala stödets form och källor kan även variera över tiden. Om en individ till exempel har förlorat sin närmaste är emotionellt stöd den primära och mest användbara formen av stöd, eftersom individen har svårt att bearbeta andra former av stöd under så påtaglig stress (Jacobson, 1986).

Den viktigaste formen av stöd under övergångsperioder som präglas av förändring och förvirring, (exempelvis när man inleder sina klasslärarstudier eller börjar som nybliven lärare), är informativt stöd. Informationen hjälper den stressade individen att orientera sig i situationer av upplevd förändring. När individen anpassat sig till förändringen och börjar se

en mening och ett mönster i tillvaron är ofta instrumentellt stöd och konkreta handlingar mest attraktiva för att återställa obalansen av materiella resurser och behov (Jacobson, 1986).

I fall där stödet inte matchar behovet kan välmenat stöd uppfattas som destruktivt och tvärtom få negativa konsekvenser (Cutrona, 1990; Heaney & Israel, 1994). Lärarstuderanden upplever exempelvis inte lärarnas/handledarnas feedback alltid som konstruktivt. Det finns prov på situationer där informationen tolkades som olämplig och stötande och då kändes stödet, tvärtom, belastande. Speciellt då det givna stödet inte matchade studentens egen uppfattning av utförda prestationer, var reaktionerna klart negativa och ledde till känslor av missnöje och bristfällighet (Väisänen et al., 2017). Fel form av stöd kan till och med öka känslan av utbrändhet. Uppriktiga och frispråkiga lärarkolleger kan erbjuda ovälkomna råd och åsikter och uttala sig omdömeslöst i frågor som någon söker hjälp för, vilket bara gör saken mycket värre (Sarros, 1992). Det händer också att individer blir utan stöd trots att relationen skulle förutsätta det. Det här kan bero på exempelvis tidsbrist, ignorans, okunskap eller oförståelse: en elev kan till exempel bli utan anpassat stöd av en nybliven lärare (som i så fall eventuellt också blivit utan stöd), en lärarstuderande kan uppleva besvikelse på grund av hans upplevelse av orättvis bedömning i en tentamen, eller den nyblivna läraren kan tycka att hans idéer förbises på den nya arbetsplatsen.

En allvarlig brist som kan tillskrivas kategorin ”stödet olämplighet” är att nyblivna lärare och även mera erfarna lärare känner sig obekväma med att be om stöd i rädsla för att verka oprofessionella och inkompetenta (Ferguson et al., 2018; Sarros, 1992). Ifall skolans arbetskultur är hård och lärarna känner en olust att erkänna att de behöver hjälp kan det vara svårt att be om stöd. Det här gäller också omvänt: kolleger bör vara lyhörda och finkänsliga med hur de vill hjälpa och på vilket sätt de erbjuder stöd (Ferguson, 2018).

Socialt stöd är aldrig statiskt utan det är frågan om en dynamisk process. Det faktum att såväl relationer som sociala nätverk förändras bidrar till att det sociala stödet varierar med tiden och utgör en dimension som bör tas i beaktande vid analysen av det sociala stödets funktioner. Det är relevant att ta hänsyn till *tajmingen* av socialt stöd, att överväga när stödinsatserna ska implementeras (Jacobson, 1986). Stödinsatser som är optimala i ett visst skede för ett visst behov kan vara ineffektiva eller till och med skadliga i ett annat skede. Tajmingen kan påverka individens handlingskraft och motivation. Stödinsatser som sätts in för tidigt kan vara passiverande och öka beroendeförhållandet till stödets givare medan stödinsatser som sätts in för sent kan förvärra stressen och känslan av utbrändhet vilket i långa loppet kan kräva mera

stöd. Det gäller också att fundera på stödets varaktighet, det vill säga är det frågan om kortsiktigt eller långsiktigt stöd (Cohen & Syme, 1985).

2.4.4 Det sociala stödets dynamik

Existerande relationer i olika miljöer så som familj, skola, studier, arbete, ålderdomshem etc. ger upphov till nätverk där stöd blir ett naturligt element mellan individer (Gottlieb & Bergen, 2010). I många fall utväxlas stödet i kontinuerliga och relativt stabila relationer där stödets riktning bestäms av individernas roller i nätverket (Cohen & Syme, 1985). Stödet kan vara givet eller erhållet men förutsättningen för en balanserad och effektiv relation är att stödet är ömsesidigt. Ömsesidigheten befrämjar egenskaper som förtroende, hänsyn och solidaritet i relationen (Molm, Whitham & Melamed, 2012, 160). Om man får betydligt mindre eller mera stöd än man själv kan erbjuda blir det ofta en obalans i relationen, vilket kan få negativa konsekvenser för stödbeteendet. Individer som upplever att de får mindre stöd än vad de själva bidrar med kan känna frustration och missnöje medan individer som upplever att de får mera stöd än vad de själva bidrar med kan leda till känslor av tacksamhetsskuld, belastning och skam (Buunk, Doosje, Jans & Hopstaken, 1993; Cohen & Syme, 1985; Jou & Fukada, 2002; Jung, 1990). Upplevelsen av stödets ömsesidighet varierar dock mycket. Vissa personer känner mera stress och har därför svårt att bidra med stöd, vissa avhåller sig från att söka hjälp av rädsla för att inte kunna återgälda stödet medan ömsesidigheten för andra spelar mindre roll. (Buunk et al., 1993).

I lärarutbildningen (eller i vilken utbildning som helst) är relationen mellan givare och mottagare av stöd ojämlik, vilket är förväntat. Studenterna är mottagare av stöd då lärare och hand-ledare förser studerandena med emotionellt, informativt inklusive utvärderande och instrumentellt stöd. Experternas kunskap och respons inom utbildningen är central för att främja studerandenas professionella, akademiska och sociala utveckling. Upprätthållandet av ömsesidighet i relationen beror, åtminstone delvis, på studentens förmåga att återgälda stödet på något sätt. Lärare förväntar sig immateriella belöningar i retur så som tacksamhet, positivt intresse, motivation, känslor av mening och akademiska prestationer. Därför är det inte ovanligt att det blir en obalans i relationen med negativa konsekvenser om lärare känner att studenter missbrukar stödet (Ferguson, 2018). Vad beträffar det sociala stödets dynamik inom lärarprofessionen visade Sarros (1992) undersökning att lärare kände en ökad känsla av fullbordan och tillfredsställelse i arbetet när de kunde stöda sina kolleger emotionellt och

informativt. I denna avhandling kommer jag inte närmare att fokusera på det sociala stödets dynamik och dess betydelse för lärarstuderanden eller för nyblivna lärare i det sociala stödsystemet.

3 Forskningsfrågorna

Avsikten med denna undersökning är att utreda hurdana erfarenheter svenskspråkiga lärarstuderanden och svenskspråkiga nyblivna lärare har av de mångdimensionella funktionerna av socialt stöd i klasslärarstudierna respektive i början av lärarkarriären i Finland. Då den tidiga karriärsutvecklingen som lärare kan ses som ett kontinuum till lärarstudierna är det meningsfullt att se på faserna på vardera sidan om övergången.

Tidigare forskning bekräftar att fungerande sociala stödsystem har flera positiva konsekvenser på såväl lärarstudenters (Kassis et al., 2019; Väisänen, 2019; Väisänen et al., 2017) som nyblivna lärares välmående (Harju & Niemi, 2020; Warsame & Valles, 2018). Samtidigt visar tidigare forskning också på att stödet är otillräckligt (Stanulis et al., 2002). För att kunna åtgärda stödbehovet är det därför viktigt att få insikt i hurdant stöd som behövs och öka förståelsen för stödsystemets inbördes funktioner. Utgående från det sociala stödsystemets modell (Pyhältö, 2018) identifieras former av och källor till socialt stöd samt utreds hur väl givet stöd motsvarar behovet av stöd. Studien fokuserar också på att finna förklaringar till om och hur socialt stöd inverkar på studerandenas eller de nyblivna lärarnas välmående. På grund av att undersökningen genomfördes under covid-19-pandemin, ett undantagstillstånd som i hög grad påverkade det sociala stödet för både klasslärarstuderanden och nyblivna lärare, inkluderades även en fråga om studenternas och de nyblivna lärarnas erfarenheter av socialt stöd under pandemin.

Följande forskningsfrågor behandlas i undersökningen:

1. Hurdana erfarenheter har klasslärarstuderanden och nyblivna lärare av socialt stöd med avseende på stödets källor (med fokus på socialt stöd från lärare/handledare eller rektor, socialt stöd från studie- eller arbetsgemenskapen och destruktiv friktion)?
2. Hurdant stöd önskar studerandena/de nyblivna lärarna?
3. Motsvarar utbudet av stöd, behovet av stöd för studeranden/lärare?
4. Hur uppfattar studerandena/lärarna stödet specifikt under covidpandemin?
5. I hur hög grad upplever studerandena/lärarna belastning vis a vis välmående?
 - a) Föreligger det skillnad mellan manliga och kvinnliga studeranden/lärare?
 - b) Föreligger det ett samband mellan ålder och stöd?
 - c) Föreligger det ett samband mellan stöd, belastning och välmående?

4 Metod

Med hjälp av forskning strävar man efter att lösa samhällsvetenskapliga problem och komma fram till ny kunskap (Holme & Solvang, 1991). För att forskningen skall vara systematisk och organiserad tillämpas olika metodiska angreppssätt (Borg & Westerlund, 2006; Holme & Solvang, 1991). Jag valde att genomföra undersökningen huvudsakligen med hjälp av kvantitativ metod. Förutsättningen var att det insamlade data var kvantifierbart och att databearbetningen skedde med matematiska/statistiska metoder (Borg & Westerlund, 2006). Populationen bestod av klasslärarstuderanden vid ett universitet som utförde pågående studier på svenska och hade avlagt minst en av två praktikperioder och samtliga nyblivna klasslärare som slutfört sina studier på svenska och utexaminerats från samma universitet.

4.1 Klasslärarutbildningen som bakgrundskontext

Klasslärarutbildningen i Finland följer Bologna processen enligt vilken studenten först avlägger en tre-årig kandidatexamen på 180 studiepoäng åtföljd av en två-årig magistorexamen på 120 studiepoäng, det vill säga i totalt 300 studiepoäng. Efter slutförda studier och godkänd examen är man klasslärare med formell behörighet att undervisa grundskolans lågklasser årskurs 1 till 6 (barn i åldern 6 till 13 år). Studeranden som avlägger klasslärarutbildningen kan även välja att studera ett biämne på ytterligare 60 studiepoäng vilket ger dem ämnesbehörighet och möjlighet att undervisa ämnet i grundskolans högklasser årskurs 7 till 9 (unga i åldern 13 till 16) eller gymnasium årskurs 1 till 3 (unga i åldern 16 till 19 år).

Klasslärarutbildningen är fortfarande en populär utbildning och konkurrensen om platserna är hård. År 2020 antogs ungefär 30 % av sökandena till de svenskspråkiga utbildningarna medan motsvarande antal för de finskspråkiga utbildningarna var ca 15 %. Över 90 % av dem som beviljats studieplats på såväl det svensk- som finskspråkiga utbildningsprogrammen tar emot den (Opetushallitus, 2020). Klasslärarutbildningen är starkt kvinnodominerande. Av andelen sökande är över 70 % kvinnor och av andelen godkända är nästan 80 % kvinnor (Kumpulainen, 2017). Sedan år 2016 är 80 % av studieplatserna reserverade för förstagångssökanden. I statsrådets förordning om universitetsexamina (794/2004 kap. 4 § 18-20) fastställs stadgarna och innehållet av lärarutbildningen men utöver detta har universiteten

rätt fria händer att arrangera utbildningen och således varierar praxis något från universitet till universitet.

Inom samtliga kurser uppmuntras klasslärarstuderanden att analysera och utveckla sin professionella identitet utgående från teoretisk kunskap. Inom den finländska lärarutbildningen strävar man efter att fördjupa studenterna i den senaste forskningen om lärande och undervisning för att de som framtida lärare på ett optimalt sätt ska kunna basera sin undervisning i de olika ämnena på vetenskapligt beprövade och fungerande pedagogiska metoder (Malinen et al. 2012).

4.2 Beskrivning av datainsamlingen

Det kvantitativa datat samlades in genom en enkät som konstruerades med det webbaserade programmet e-lomake. Universitetets studentservice som tillhandahöll studerandenas kontaktinformation bidrog med att skicka ut enkäten per e-post till klasslärarstuderanden. Enkäten skickades även till de klasslärare som utexaminerats från den svenskspråkiga utbildningen från samma universitet inom ett år från det att enkäten genomfördes. Dessa lärare hade hunnit jobba som behöriga lärare från ett halvt till ett år. E-post valdes som metod eftersom den pågående coronapandemin med distansstudier som följd förhindrade fysisk kontakt. Som bilaga till enkäten fanns ett missivbrev (bilaga 1) som beskrev avsikten med undersökningen. I brevet framkom tydligt att deltagandet i undersökningen var helt frivilligt och att man när som helst kunde avbryta sitt deltagande i studien. Datat samlades in under maj-juni 2021. Det tog ca 15-20 minuter att svara på enkäten som utfördes online. Svarsandelen var 20 %, vilket innebär att ifrågavarande undersökning endast kan ses som en pilotstudie.

4.3 Beskrivning av enkäten

Enkäten (bilaga 2) bestod av fyra delar och en öppen fråga. Den första delen behandlade respondentens bakgrundsvariabler (fråga 1-9). I enkätens andra del (fråga 10-11) utreddes klasslärarstuderandenas och de nyblivna lärarnas uppfattningar om socialt stöd i studie-/arbetsgemenskapen. Mätinstrumentet det sociala stödsystemet (fråga 11) eller delar av det har validerats i tidigare studier om socialt stöd (se bl.a. Cornér, 2020; Pyhältö et al., 2009;

2015; 2018; Väisänen, 2019) men anpassades till att gälla i kontexten av klasslärarstuderanden och nyblivna lärare. Mätinstrumentet innefattade en skala för att mäta socialt stöd från handledare/rektor (11 påståenden), en skala för att mäta socialt stöd från studie-/arbetsgemenskapen (11 påståenden) och en skala för att mäta destruktiv friktion i studierna/på arbetsplatsen (8 påståenden). Eftersom deltagarna var så få analyserades variablerna i fråga 11 först skilt för sig för att identifiera så mycket information som möjligt. Därefter skapades tre summavariabler, en för socialt stöd från lärarutbildare/rektor (5 påståenden), en för studie-/arbetsgemenskapen (5 påståenden) och en för destruktiv friktion (3 påståenden). Enkätens tredje del (fråga 12-13) behandlade klasslärarstudenters och nyblivna lärares upplevda välbefinnande (9 påståenden) respektive belastning (11 påståenden) i studierna/i arbetet. Skalan som mätte studerandenas och lärarnas upplevelse av välbefinnande byggde på Pyhältös (2015) modell. Skalan hade två summavariabler, flow i studierna/arbetet (4 påståenden) och engagemang i studierna/arbetet (5 påståenden). Mätinstrumentet som mätte studerandenas och lärarnas upplevelse av belastning var ett, i ett antal tidigare sammanhang, tillämpat instrument (se bl.a. Cornér, 2020; Pyhältö et al. 2015; Väisänen, 2016), Socio-Contextual Teacher Burnout Inventory (STBI), som bygger på Pietarinen et al. (2013) modell. Summavariablerna var tre till antalet och mätte studerandenas och lärarnas utmattning (5 påståenden), otillräcklighet (2 påståenden) och cynism (3 påståenden). Även dessa mätinstrument anpassades till att gälla i kontexten av klasslärarstuderanden och nyblivna lärare.

Tabell 1. Summavariabler

Summavariabler	n av variabler	alpha
Stöd handledare/rektor (SS)	5	.82
Stöd studie-/arbetsgemenskap (SS)	5	.78
Destruktiv friktion (SS)	3	.60
Flow (VÄLM)	5	.89
Engagemang (VÄLM)	4	.81
Utmattning (BELAST)	5	.80
Otillräcklighet (BELAST)	2	.78
Cynism (BELAST)	3	.87

I del tre frågades kort hur studerandena och de nyblivna lärarna upplevde det sociala stödet under covid-19-pandemin (fråga 14). I del fyra undersöktes klasslärarstuderandenas och de

lärarnas nöjdhet med klasslärarstudierna respektive arbetet som nybliven lärare samt hur nöjda klasslärartuderandena och lärarna hade varit med sin/sina praktikperiod(er) under studierna. Enkäten avslutades med en öppen fråga där studerandena och de nyblivna lärarna ombads beskriva hurdant stöd de tänker sig ha mest nytta av i studierna eller i arbetet som lärare.

Samtliga flervälsfrågor i enkäten (frågorna 11-21) mättes på en 7-gradig likert skala från värdet 1=stämmer inte alls till värdet 7=stämmer helt och hållet.

4.4 Beskrivning av samplet

Deltagarna i denna undersökning bestod av klasslärarstudenter och av utexaminerade klasslärare som avlade eller hade avlagt klasslärarutbildning på svenska inom ett och samma universitet. Enkäten skickades ut till samtliga klasslärarstudenter (103 st) i programmet som utfört åtminstone en av två obligatoriska praktikperioder under studierna och till samtliga klasslärare (17 st) som utexaminerats från klasslärarutbildningen per maj 2020 och jobbade som behöriga klasslärare i årskurserna 1-6. Sammanlagt 24 personer svarade på enkäten vilket utgör en svarsandel på 20 %. Samplet bestod av 18 klasslärarstuderanden varav $n = 15$ (62.5 %) var kvinnor och $n = 3$ (12.5 %) var män och 6 nyblivna lärare varav samtliga $n = 6$ (25 %) var kvinnor. Således var $n = 21$ (87.5 %) av respondenterna kvinnor och 3 (12.5 %) män. De utexaminerade klasslärarna deltog i forskningen i egenskap av universitetsalumner och därför ansöktes inget forskningslov. Deltagarnas ålder varierade mellan 22 år och 55 år. Tre studeranden uppgav inte sin ålder i enkäten. Medelåldern för studeranden var 28.7 år, $s = 7.12$ (min = 22 - max = 46). Medelåldern för de nyblivna lärarna var 42.5 år, $s = 11.59$ (min = 28 - max = 55). Av respondenterna hade 5 stycken en högre högskoleutbildning, 13 stycken en lägre högskoleutbildning, 5 hade studentexamen och 1 yrkesexamen sedan tidigare. Av studerandena hade fyra stycken mellan sex månader till två års tidigare arbetserfarenhet av läraryrket medan två av de sex lärarna hade kring tio års tidigare arbetserfarenhet av yrket. Hälften av de utexaminerade lärarna hade fått fast anställning medan hälften jobbade som vikarie vid tiden för enkäten.

Tabell 2. Bakgrundsvariabler

Bakgrundsvariabler	Klasslärarstud	Nyutex lärare
Kvinnor	15 (62.5 %)	6 (25 %)
Män	3 (12.5 %)	-
Medelålder	28.7	42.5
Min	22	28
Max	46	55
Högre högskoleutbild sedan tidigare	1	4
Lägre högskoleutbildning sedan tidigare	11	2
Studentexamen	5	-
Yrkesexamen	1	-
Tidigare arbetserfarenhet av läraryrket	4	2
Fast anställning	-	3
Vikarie	-	3

4.5 Statistiska metoder

Samplet och alla variabler har beskrivits med frekvenser, procent, medianer (medelvärden), minimum- och maximumvärden. Eftersom samplet var litet (< 30) kan man utgå ifrån att resultaten inte är representativa för populationen utan det finns en snedfördelning i urvalet. Därför utfördes alla analyser med nonparametriska metoder och standardavvikelse rapporterades inte i resultatet. Variablerna beskrevs med medianen medan medelvärdet angavs i parentes. För att identifiera skillnader i variablerna mellan de oberoende grupperna studerande/nyutexaminerad lärare och kön utfördes det icke-parametriska Mann-Whitney U-testet. Sambandet mellan variablerna testades med Spearmans korrelationskoefficient. Reliabiliteten för summavariablerna testades med Cronbach's alpha. Datat analyserades med programmet IBM SPSS version 26.

4.6 Etiska aspekter

För att vara till nytta för olika vetenskapsområden och samhället bör samhällsavetenskaplig forskning följa god vetenskaplig praxis. Forskningsetiska delegationen i Finland har tillsammans med det finländska vetenskapssamfundet publicerat riktlinjer för godtagbar vetenskaplig praxis inom enskilda vetenskapsgrenar. Det finns bland annat anvisningar för

hur forskningen ska planeras, genomföras och rapporteras. Det finns anvisningar för datainsamlings-, undersöknings- och bedömningsmetoder. Det finns anvisningar för forskningstillstånd, för datasekretess och för hur lagring av data ska ske. Det finns även anvisningar för att respektera annan forskning och ge den rättmätigt erkännande (TENK, 2012).

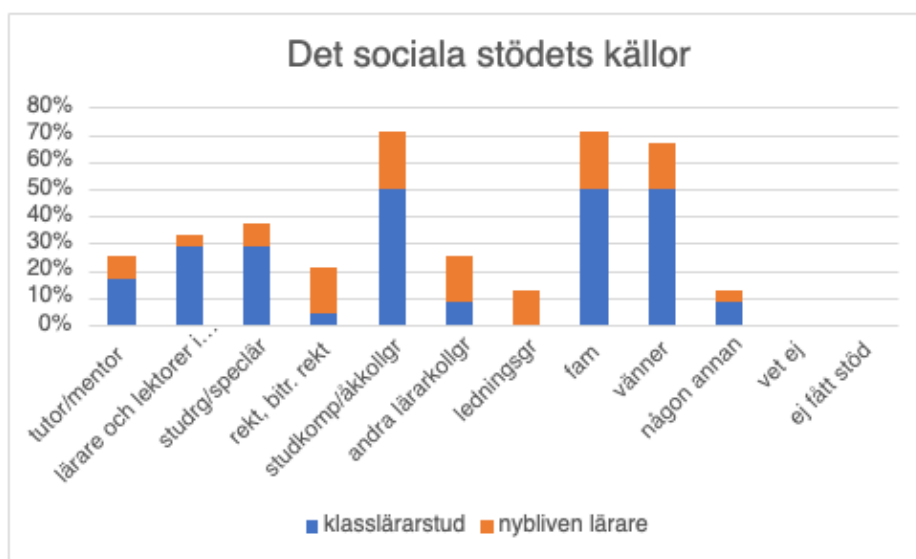
När man forskar om mänsklig verksamhet och mänskligt beteende hör det till god vetenskaplig praxis att genom hela forskningens gång skydda de människor som är föremål för forskningen. Forskningsetiska delegationens anvisningar lyfter fram speciellt två etiska principer för humanforskning. Den första principen gäller individens integritet och självbestämmanderätt. Forskaren bör respektera forskningsdeltagarens mänskliga rättigheter, människovärde och frihet så som de stipuleras i grundlagen. Deltagarna ska inte i något skede utsättas för kränkande beteende. Deltagarna ska få detaljerad information om forskningens syfte, innehåll och mål. Självbestämmanderätten innebär individens rättighet att själv bestämma om sin eventuella medverkan. Deltagande i forskning är helt frivilligt och man har lika stor rätt att vägra att delta. En person som deltar i forskning kan när som helst avbryta sitt deltagande utan konsekvenser. (TENK, 2019). Den andra principen gäller tryggheten av individens anonymitet. Forskaren bör till varje pris minimera risker, skador eller men för människan. Personuppgifter, om de är nödvändiga för forskningen, ska behandlas med största möjliga varsamhet. Alltid garanterar inte heller utelämnande av personuppgifter deltagarens anonymitet. Om forskningsresultatet publiceras skall forskaren sträva efter att presentera undersökningen i sådan form att deltagarnas anonymitet tryggas (TENK, 2019).

Förestående undersökning beaktar god vetenskaplig praxis enligt forskningsetiska delegationens anvisningar (2019) och strävar efter noggrannhet, hederlighet och öppenhet i forskningen. Informanterna i denna undersökning informerades om studiens mål och syfte, studiens delmoment och ungefärliga tidsramar i ett missivbrev (se bilaga 1). Deltagandet i undersökningen var frivilligt. Deltagarna gav sitt samtycke till att delta men de kunde när som helst avbryta undersökningen. Enkäten besvarades anonymt i elektroniskt format. Inga andra personuppgifter efterfrågades utom födelsår. Eftersom deltagarantalet var lågt har vissa åtgärder vidtagits i avhandlingen för att skydda informanternas anonymitet utan att förvränga resultatet. Informationen kommer att sparas på Helsingfors universitets server bakom lösenord. Då denna undersökning är ett delmoment av en större helhet har Helsingfors universitet tillgång till detta material under fyra (4) följande år. Denna information delgavs informanterna.

5 Resultat

5.1 Källor till socialt stöd

Klasslärarstuderanden och nyblivna lärare i denna undersökning fick socialt stöd från flera olika källor. Resultatet anger att de allra viktigaste källorna till stöd för såväl klasslärarstudenter som nyblivna lärare utgjordes av studiekamrater inom studierna samt årskurskolleger i arbetet men även av familjen utanför studierna/arbetet. Övriga vänner utanför studierna/arbetet var även en viktig källa till stöd för många studeranden och lärare. Knappa 30 % av studerandena upplevde att de fått stöd av lärarutbildare och av studierådgivningen och knappa 20 % att de fått stöd av en lärartutor. Av de nyblivna lärarna upplevde hälften eller mer än hälften att rektorn/biträdande rektorn, ledningsgruppen samt andra lärarkolleger var viktiga källor till stöd. Två av sex nyblivna lärare hade fått hjälp av en utsedd mentor (Figur 2).

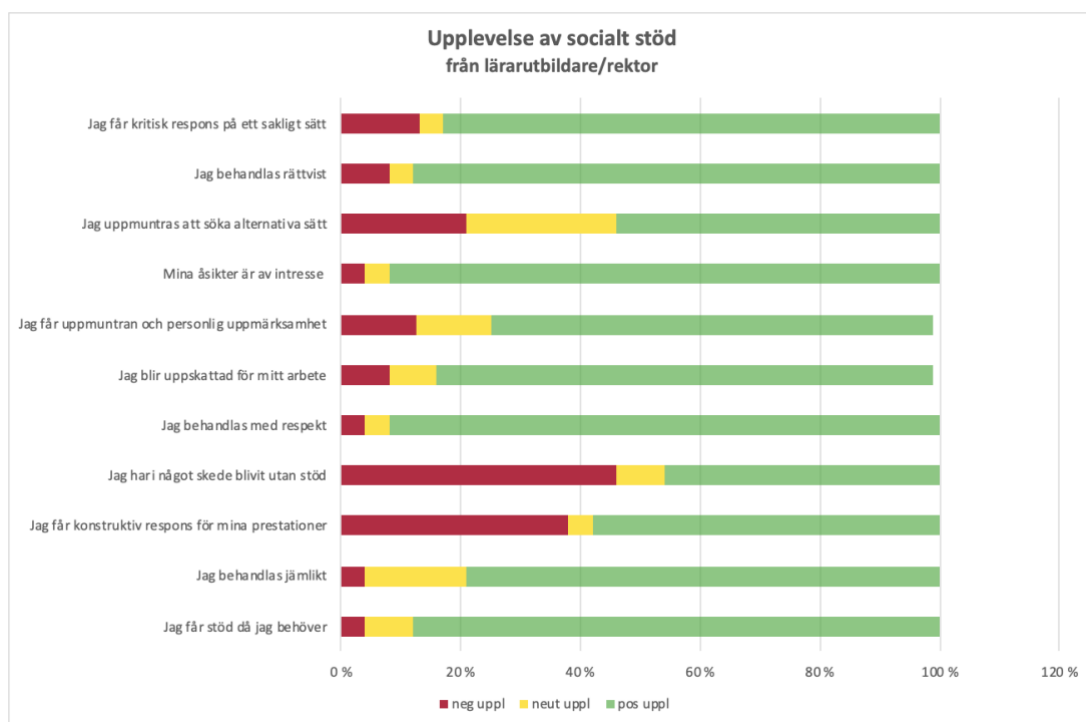


Figur 2. Sociala stödets källor för klasslärarstudenter och nyblivna lärare

Denna undersökning fokuserade uttryckligen stödets källor i studierna eller i arbetet och tar inte närmare hänsyn till familjens eller utomstående vänners betydelse som källor till stöd. Nedan redogörs för hur respondenterna upplevde källorna av socialt stöd. Som mätinstrument (fråga 11) tillämpades Det sociala stödsystemet (Cornér, 2020; Pyhältö, 2018; Väisänen, 2019). Påståendena var indelade i tre grupper där klasslärarstudenterna och de nyblivna

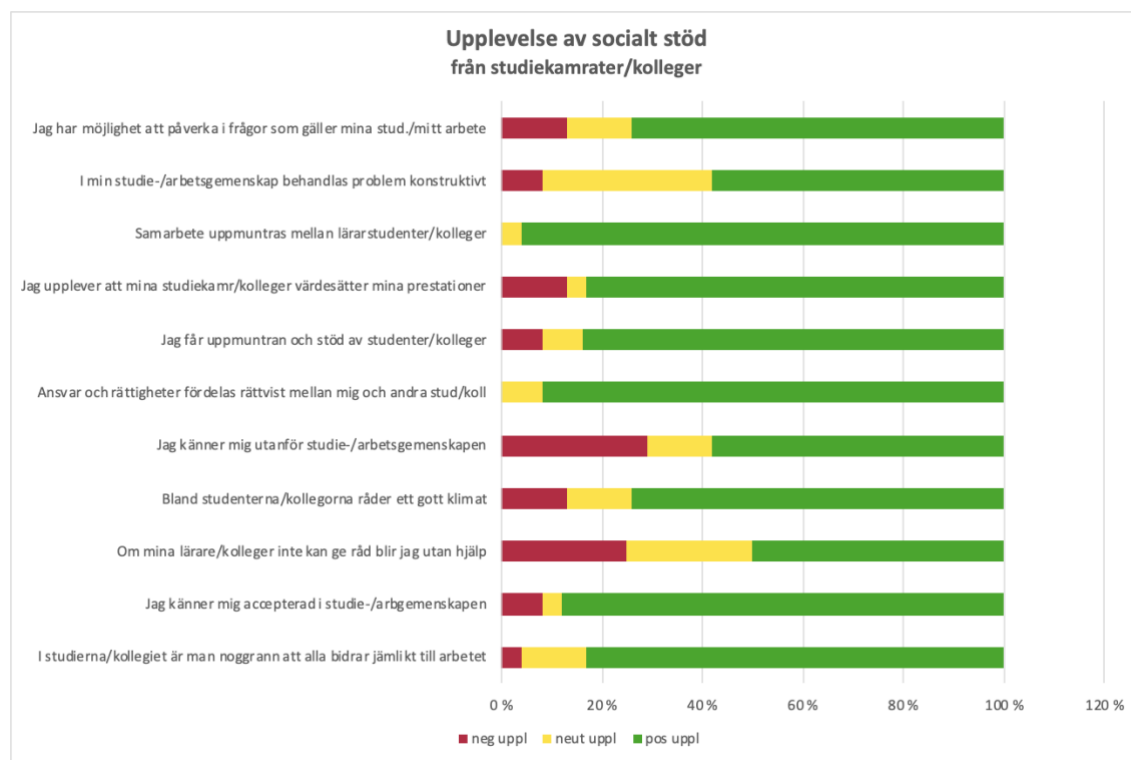
lärarna fick bedöma hurdana erfarenheter de hade av det sociala stödet från 1) lärare/handledare inom studierna och rektorn (supervisor) i arbetet, och det sociala stödet från 2) studiekamrater i studierna och kollegerna i arbetet samt hur mycket 3) destruktiv friktion, det vill säga direkt negativt beteende, klasslärarstudenterna/de nyblivna lärarna upplevde i studierna/på arbetsplatsen. Påståendena mättes på en 7-gradig likert-skala där 1 = ”helt av annan åsikt” och 7 = ”helt av samma åsikt”. Jag valde att först rapportera resultatet av enskilda variabler. Orsaken till detta var att variablerna kunde innehålla viktig information för lärarutbildare/handledare/rektorer som eventuellt skulle gå förlorad som summavariabler. Studerandenas och de nyblivna lärarnas svar rapporterades som en gemensam grupp. Graferna nedan illustrerar svaren för de tre respektive grupperna.

I de 11 första påståendena redogjordes för klasslärarstudenters/nyblivna lärares erfarenheter av socialt stöd från lärarutbildare/handledare i studierna och rektor/förman i arbetet (Figur 2). Utgående från resultatet kan man konstatera att såväl klasslärarstudenter som nyblivna lärare upplever det sociala stödet från lärarutbildare/handledare och rektorer övervägande positivt (se figur 3). För två av påståendena hade respondenterna dock haft mera negativa erfarenheter. Över 40 % anger att de i något skede blivit utan stöd och något under 40 % säger att de ofta inte fått konstruktiv respons för sina prestationer och. Över 20 % av respondenterna hade även negativa erfarenheter av påståendet ”Jag uppmuntras att söka alternativa sätt”.



Figur 3. Socialt stöd från lärarutbildare, handledare eller rektor

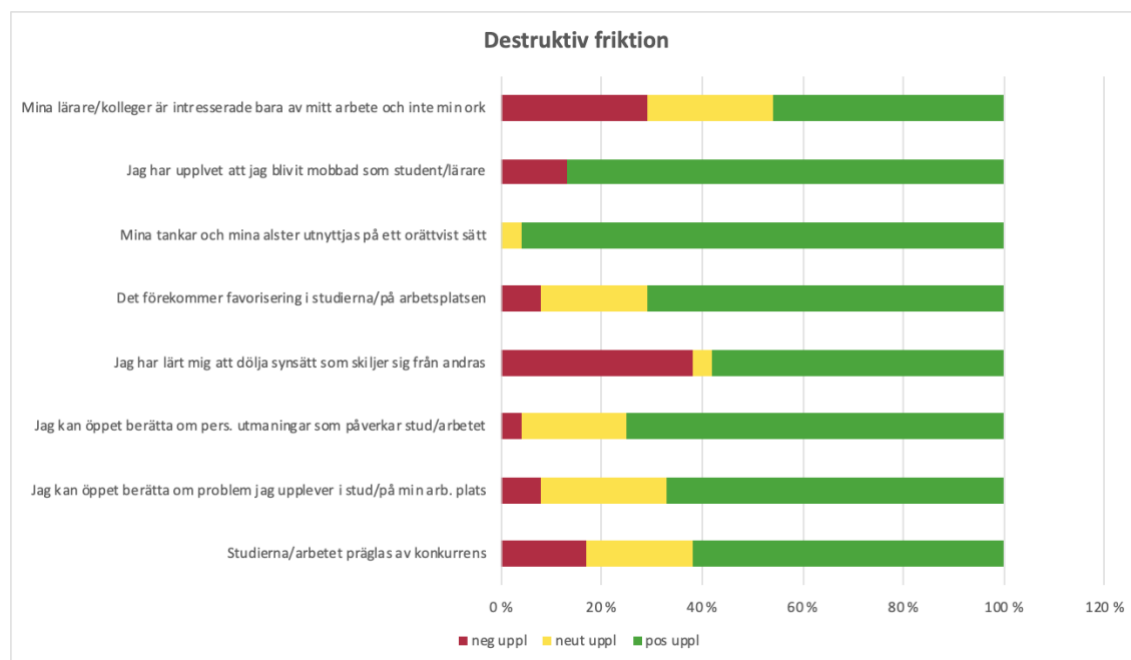
I de 11 följande påståendena redogjordes för klasslärarstudenters/nyblivna lärares erfarenheter av det sociala stödet från studiekamrater i studierna och kolleger i arbetet (Figur 4). Klasslärarstuderandena och de nyblivna lärarna upplevde även det sociala stödet från studiekamrater och kolleger som huvudsakligen positivt (se figur 3). Av respondenterna ansåg dock 25 % att de blev utan stöd ifall lärare eller kolleger inte kunde ge råd till dem. Närmare 30 % av respondenterna kände sig utanför studie- eller arbetsgemenskapen. Över en tredjedel förhöll sig neutralt till att problem behandlades konstruktivt i studie- eller arbetsgemenskapen.



Figur 4. Socialt stöd från studiekamrater eller kolleger

I de 8 sista påståendena redogjordes för klasslärarstudenters/nyblivna lärares erfarenheter av destruktiv friktion i studierna och i arbetet (Figur 5). Resultaten för variablerna som beskrev destruktiv friktion var företrädesvis positiva. Det som dock stack fram inom denna grupp är att nästan 40 % av respondenterna anser att de är tvungna att dölja synsätt som skiljer sig från andras. Knappa 30 % av respondenterna upplever också att lärarna/handledarna och rektorerna rätt ofta endast är intresserade av hur studierna framskrider eller hur man sköter sitt arbete och

inte av hur man orkar med studierna eller med arbetet och hur man mår. Närmare 20 % finner också konkurrensen i studierna eller i arbetet som påfrestande.



Figur 5. Destruktiv friktion i studierna/i arbetet

Nedan presenteras resultaten för summavariablerna som består av en summavariabel från respektive grupp: socialt stöd från lärarutbildare/handledare/rektor; socialt stöd från studiekamrater eller kolleger; socialt stöd med destruktiv friktion.

Summavariabel socialt stöd lärarutbildare/rektor

Studenterna upplevde det sociala stödet från lärarutbildare/handledare som tämligen positivt ($Md = 5.2$ ($M = 5.04$), $min = 2.40$, $max = 6.40$). De nyblivna lärarna upplevde det sociala stödet från rektorn än mer positivt $Md = 5.80$ ($M = 5.87$), $min = 5.60$, $max = 6.40$. För båda grupperna tillsammans blev resultatet $Md = 5.6$ ($M = 5.25$), $min = 2.40$, $max = 6.40$. Med andra ord verkar det sociala stödet från lärarutbildare/handledare/rektor vara på en god nivå vad beträffar samplets respons. Fördelningen var mera spridd för studerandena vilket är logiskt på grund av ett större sampel och tämligen negativt sned med tyngdpunkten mot de högre värdena på skalan 1–7 medan fördelningen för de nyblivna lärarna var starkt negativt sned med en kraftig tyngdpunkt mot de högre värdena

Summavariabel socialt stöd studiekamrater/kolleger

Studerandena upplevde det sociala stödet från studiekamrater som väldigt viktigt och värdefullt $Md = 5.40$ ($M = 5.48$), $min = 2.80$, $max = 7.00$. De nyblivna lärarna upplevde även stödet från kolleger som väldigt positivt $Md = 5.80$ ($M = 5.63$), $min = 4.80$, $max = 6.00$. Fördelningen var betydligt mera spridd för studeranden men med en tydligt negativt sned variation med tyngdpunkten mot de högre värdena på skalan 1-7. Även för de nyblivna lärarnas del var fördelningen starkt negativt sned med tyngdpunkten mot de högre värdena.

Summavariabel destruktiv friktion

Beträffande summavariabeln ”destruktiv friktion” i studierna eller i arbetet med tre påståenden upplevde majoriteten av studerandena väldigt lite destruktiv friktion $Md = 2.17$ ($M = 2.57$), $min = 1.00$, $max = 4.67$. De utexaminerade lärarna upplevde en aning mera destruktiv friktion $Md = 2.83$ ($M = 3.11$), $min = 1.67$, $max = 6.00$. Men också här var resultatet lågt.

Skillnader mellan kvinnor och män vis a vis socialt stöd

För att testa om det förelåg skillnader mellan de kvinnliga och de manliga respondenterna utfördes Mann-Whitney U-testet. De kvinnliga respondenterna $Md = 5.60$ ($M = 5.25$), $min = 2.40$, $max = 6.40$ upplevde det sociala stödet från lärare/handledare och rektor klart mera positivt än de manliga $Md = 4.80$ ($M = 5.27$), $min = 5.40$, $max = 6.40$. Resultatet var dock inte statistiskt signifikant, $z = -.088$, $p < .05$. De manliga respondenterna $Md = 6.00$ ($M = 6.07$), $min = 5.20$, $max = 7.00$ upplevde å sin sida det sociala stödet från studiekamraterna betydligt mera positivt än de kvinnliga respondenterna $Md = 5.40$ ($M = 5.44$), $min = 2.80$, $max = 6.40$. Inte heller detta resultat var statistiskt signifikant, $z = -1.014$, $p < .05$. Vad beträffar destruktiv friktion i studierna eller på arbetsplatsen upplevde männen $Md = 2.33$ ($M = 2.44$), $min = 2.00$, $max = 3.00$ något mera destruktiv friktion än kvinnorna $Md = 2.00$ ($M = 2.75$) $min = 1.00$, $max = 6.00$. I detta fall var resultatet statistiskt signifikant, $z = -.044$, $p < .05$.

Samband mellan ålder och erfarenheterna av socialt stöd

För att testa om det förelåg ett samband mellan ålder och erfarenhet av socialt stöd från lärare/rektor, från studiekamrater/kolleger eller destruktiv friktion tillämpades Spearman's korrelationskoefficient. Det förelåg inget statistiskt signifikant samband mellan ålder och socialt stöd.

5.2 Former av socialt stöd

Den enda öppna frågan (fråga 23) i enkäten löd: Hurudan stöd tänker du dej att du skulle ha mest nytta av som studerande/nybliven lärare? Av samtliga 24 respondenter svarade 17 personer (70.83 %) på denna fråga. Vissa studeranden angav former av stöd de upplevde att de skulle ha mest nytta av under studierna medan andra studeranden angav former av stöd de upplevde att de skulle ha mest nytta av i framtiden som lärare. De nyblivna lärarna angav vilken form av stöd de tyckte var viktigast i sitt arbete som lärare. Flera respondenter angav flera olika former av stöd från flera olika källor. Ur tabellen framgår tydligt att det emotionella och det informativa stödet var den form av stöd som upplevdes som viktigast och som både studerandena och de nyblivna lärarna ansåg sig ha mest nytta av. Minst nytta ansåg både studerandena och de nyblivna lärarna ha av det instrumentella stödet. Ur tabellen kan vi även utläsa att väldigt få har angivit familj eller utomstående vänner som källor till stöd för studierna eller arbetet.

Tabell 3. Former av stöd som studeranden/den nyblivna läraren skulle tänka sig ha mest nytta av

Källor till stöd	Emotionell (Emotional support)		Informativt (Informational support)		Instrumentellt (Instrumental support)		Totalt
	stud	lär	stud	lär	stud	lär	
Lärare	4		7		1		12
Handledare	1	1	2	1			5
Studierådgivare			2				2
Studiekamrater	3		1				4
Vänner	1						1
Familj	1						1
Kollegium		1		4		1	6
Flera utsedda lärare				2			2
Mentor		1		5			6
Kurator		1					1
Skriftlig "manual"				1			1
Alumngrupp		2		4			6
Skolan som organisation		1					1
Kommun						1	1
Extra resurs						1	1
Totalt	10	7	7	12	1	3	

5.2.1 Former av stöd som ansågs mest nyttiga i studierna

Studerandena efterlyste framförallt mera informativt och emotionellt stöd av lärarutbildare, vilket är i linje med tidigare forskning. Mera informativt stöd efterfrågades huvudsakligen i form av konstruktiv kritik och feedback. Några studeranden uttalade sig så här:

”Som studerande skulle feedback vara viktigt, hittills har jag fått feedback endast på enstaka arbeten.” (informativt stöd)

”Som studerande känner jag att mera konstruktiv feedback, ibland känns det som att jag får mycket positiv feedback vilket är bra och man får bra motivation av det, men det som jag verkligen skulle behöva hjälp med faller lite bort.” (informativt stöd)

”Det känns som att lektorerna är helt för snälla och ger inte ordentligt med konstruktiv kritik, utan allt är jätte bra.” (informativt stöd)

Mera emotionellt stöd efterfrågades i form av förståelse och empati. Så här sade några studeranden:

”Jag upplever att lärarna på uni borde vara mera flexibla och även kunna differentiera undervisningen, uppgifter och annat för oss. Jag upplever att vi lär oss om differentiering och empati, men vi får inte uppleva dessa i verkligheten. I frågan om stöd ser jag ett behov av flexibelt stöd, stöd som ges av alla lärare och inte bara vissa personer, att stöd erbjuds i tid och i förebyggande syfte.” (emotionellt och instrumentellt stöd)

”Vet inte helt, kanske mera stöd och förståelse från lärarna ifall det märks att man inte lämnat in något i tid för då handlar det för mig i alla fall om att jag känt mig utbränd och hjälplös.” (emotionellt stöd)

Endast en respondent kommenterade stödet under praktiken. Studeranden efterlyste mera stöd inom alla tre former av stöd. Informativt och emotionellt stöd för att sänka kraven och förväntningarna på sig själv för att orka i arbetet och minska känslan av otillräcklighet samt instrumentellt stöd i form av schemalagda tider för att dela med sig av sina erfarenheter.

”Under praktiken borde man ha behövt mera stöd för hur man kan sänka sina förväntningar/krav på sig själv. Nu under den tid jag har jobbat har jag sänkt mina krav på mig själv väldigt mycket. Men jag tror det har varit enklare då jag jobbat enbart några månader men efter en stund tror jag att jag igen skulle uppleva starkare känsla av otillräcklighet. Den känslan är inte trevlig och det har varit en av orsakerna varför jag har tvekat om jag vill jobba hela mitt liv som lärare. För tillfället känns det okej men om känslan av otillräcklighet ökar eller inte minskar tär det på krafterna. Det som också känns knepigt är att man inte vill vara en kollega som klagar över att det känns för mycket eller att man är utmattad eftersom det drar ner på övriga kollegers ork och attityd. Men samtidigt skulle det vara viktigt att prata ut om det. Så kanske i någon form av schemalagda tider där det är meningen att man får säga hur det verkligen känns. Då skulle man slippa att säga tråkiga saker under arbetsdagen ex. innan skoldagen börjar eller under rasten.” (emotionellt, informativt och instrumentellt stöd)

Ett fåtal studeranden kommenterade stödet eller egentligen avsaknaden av stöd från studierådgivningen. Studierådgivningen har såtillvida en speciell position att den är den instans som studerandena uttryckligen ska vända sig till för informativt stöd. Här ska studenten få rådgivning och handledning i både allmänna frågor om studierna och i mera specifika frågor gällande klasslärarstudierna och -examen. Baserat på responsen var

erfarenheterna inte helt positiva utan visade att studierådgivningens stöd inte motsvarade studerandenas behov av stöd. Så här löd kommentarerna.

”Mera stöd åt studenter vid val av biämne behövs. Här lämnas studenterna ensamma att ta reda på information och kontakta andra fakultet.”
(informativt stöd)

”Man har själv måsta söka fram all information om till exempel valbara studier på egen hand.” (informativt stöd)

Ingen student efterlyste mera stöd från studiekamrater men en respondent uttryckte sig så här:

”Mest nytta får jag av mina studiekompisar och deras sociala stöd.” (emotionellt stöd)

Trots att denna undersökning inte fokuserade vänners och familjens stöd i högre grad visade resultatet ändå att dessa var viktiga källor till stöd för såväl klasslärarstuderanden som nyblivna lärare. Så här säger en studerande:

”För mig har vänners och familjens stöd varit mest betydelsefull, men universitetet har också lyckats betona att de förstår att studierna har varit svårare nu (under coronapandemin), vilket känns trevligt.” (emotionellt stöd)

5.2.2 Former av stöd som ansågs mest nyttiga för nyblivna lärare

Så gott som alla respondenter som svarat på frågan hurudant stöd de tänkte sig att de skulle ha mest nytta av som nybliven lärare angav stöd från kolleger men också från mentorer och tutorer. Så här kommenterar några respondenter:

”Handledare och kolleger som stöder i form av: reflektion, diskussion – konkreta undervisningstips – konkreta tips om hur man håller ordning i klassen – konstruktiv feedback - stöd i organisationen – förståelse för att man är ny – möjligt att få hjälp i form av extra resurs i utmanande situationer (till exempel elever som behöver extra stöd, utmanande beteende)” (emotionellt, informativt och instrumentellt stöd)

”Utnämnd mentor i skolan som kan svara på både praktiska frågor, handleda och vara stödperson.” (informativt och emotionellt stöd)

”Angående det praktiska arbetet, skulle det vara bra med utsedda lärare i skolan som ”tar hand” om de nya, som lite följer upp och ser till att s.k. tyst kunskap förs vidare, berättar om hur man brukat göra på skolan osv. Detta fås oftast av en bred lärarkår, beroende på ärendet, och längs med arbetsåret i naturliga sammanhang, men en utsedd tutor kunde ha mer av en check list för vad de nya åtminstone ska få veta och behöver följas upp med. (informativt och emotionellt stöd)

Med hänvisning till informativt och emotionellt stöd ansåg respondenterna att träffar med alumner kunde ge stort mervärde. Kollegialt stöd från lärare i samma situation som man själv kan kännas extra viktigt för nyblivna lärarna i början av karriären som präglas av osäkerhet och förvirring, eftersom dessa forum är naturliga platser för reflektion och stöd samt utbyte av tankar och erfarenheter. Så här svarade en respondent:

Angående det egna orket, etiska frågor man grubblar på och allmänna reflektioner i arbetet, skulle det vara fint med någon sorts alumngrupp med gamla studiekompisar. ” (informativt och emotionellt stöd)

En nybliven lärares respons visar tydligt en önskan om kollegialt stöd som erbjuds på kollegernas initiativ så att man som nybliven lärare inte alltid behöver **be** om stöd (Ferguson,

2018; Sarros, 1992). Respondenten lyfter fram aspekter som att hen upplever det som svårt och pinsamt att be om stöd för de mest vanliga frågorna:

”Som nybliven lärare skulle jag mest ha nytta av ett kollegialt stöd där andra mera erfarna lärare skulle hjälpa mig att komma igång med mitt jobb och så att jag skulle veta att jag gör rätt och har alla saker under kontroll. Det känns som man som nybliven lärare borde automatiskt veta hur allting fungerar och det känns aningen svårt och pinsamt att vara tvungen att fråga de andra av de mest vanliga sakerna. Det skulle vara fint att andra lärare inte skulle hålla saker som självklara utan på ett positivt sätt bidra med sin kunskap och hjälpa de nyblivna lärarna på traven.” (Informativt och emotionellt stöd)

En respondent hade konkreta förslag på sådana former av stöd som skulle finnas tillgängliga på arbetsplatsen när man börjar sitt arbete.

”Ett enkelt material med praktisk information om hur man verkligen börjar arbeta som lärare. Kanske insatta personer som man kan sätta sig ner med efter att man har fått jobb som man kan gå igenom vilka arbetsuppgifter det hör till när man börjar arbeta. Allmän information av hur man börjar arbeta. Någon slags gemenskap med andra utbildade lärare med gemensamma träffar där man kan umgås och dela information/erfarenheter.” (Instrumentellt, informativt och emotionellt stöd)

5.3 Stödets lämplighet

De utexaminerade lärarna Md = 6.00 (M = 5.83), min = 5, max = 6 ansåg att det erbjudna stödet på arbetsplatsen svarade väldigt bra mot behovet av stöd. Lärarstuderandena fann

betyddigt mera brister i stödets lämplighet i studierna $Md = 4.00$ ($M = 3.89$), $min = 1$, $max = 6$.

5.4 Nöjdhet med stöd

Att de nyblivna lärarna ansåg att stödet motsvarade behovet av stöd stärks även av resultatet kring lärarnas nöjdhet med stödet $Md = 6.00$ ($M = 6.00$). Lärarna var således nöjdare med erhållet stöd i arbetet än vad studerandena $Md = 5.00$ ($M = 4.61$) var med stöd i studierna. Klasslärarstuderanden $Md = 5.00$ ($M = 5.22$) var ändå nöjda med sina studier medan de nyblivna lärarna $Md = 6.50$ ($M = 6.50$) var mycket nöjda med sina jobb som klasslärare.

5.5 Erfarenheter av stöd under covid-19-pandemin

De utexaminerade lärarna $Md = 6.00$ ($M = 5.50$), $min = 4.00$, $max = 7.00$ upplevde att stödet de fått under covidpandemin hade främjat deras arbete på jobbet betydligt mer än vad klasslärarstuderandena $Md = 4.00$ ($M = 3.56$), $min = 1.00$, $max = 6.00$ upplevde att stödet hade främjat deras arbete i studierna. De utexaminerade lärarnas värden var koncentrerade mot de högre värdena medan studenternas värden hade en stor spridning. Flera studeranden förhöll sig neutralt men nästan hälften ansåg att stödet de fått under pandemin, som innebar distansundervisning, inte främjat deras arbete i studierna. Flera av de utexaminerade lärarna tyckte att stödet de fått även främjat deras välmående i arbetet medan en del förhöll sig neutralt och en lärare upplevde att stödet inte alls främjat välmående $Md = 4.50$ ($M = 4.33$), $min = 1.00$, $max = 6.00$. Här fanns således en större spridning mellan svaren. De flesta studerandena tyckte att stödet de fått under covid-19 pandemin inte främjat deras välmående $Md = 4.00$ ($M = 3.39$), $min = 1.00$, $max = 6.00$ eller så förhöll de sig neutralt. Endast ett fåtal upplevde att stödet främjat deras välmående något.

Det här syntes också i responsen på efterfrågat stöd (öppna frågan 23) där resultatet vittnar om att studerandena har känt sig ensamma och utelämnade under pandemin.

”Jag känner att samhörighet och det sociala har helt fallit bort det senaste året. Det är svårt att arbeta med uppgifter då tröskeln att be om hjälp känns större på distans. Jag har inte riktigt vänner på min linje/klass vilket gör att jag inte har heller har kontakt med någon studiekompis heller. (emotionellt och informativt stöd)

”Personligt stöd. Att man inte själv hela tiden behöver ta kontakt för att kunna få stöd utan att stöd skulle erbjudas som en integrerad del av studierna. Det har varit ok så länge vi var på plats på universitetet, men under distansstudierna har man nog känt sig mera ensam och utelämnad. Det senaste året har ingen från universitetet varit i kontakt med en och frågat hur det går med studierna.” (emotionellt stöd)

5.6 Utbrändhet

De utexaminerade lärarna visade svaga tecken på utmattning i arbetet $Md = 3.30$ ($M = 3.30$), $min = 2.00$, $max = 5.20$ men var endast något mera utmattade än vad studerandena var med studierna $Md = 3.00$ ($M = 3.24$), $min = 1.40$, $max = 6.20$. Spridningen mellan låga och höga värden var betydligt större hos studerandena än hos lärarna. Utmattning var den variabeln som studerandena upplevde som mest belastande. De utexaminerade lärarna $Md = 4.25$ ($M = 4.08$), $min = 3.00$, $max = 4.50$ upplevde betydligt mera känslor av otillräcklighet än studerandena $Md = 2.5$ ($M = 3.24$), $min = 1.00$, $max = 7.00$. Otillräcklighet var den faktor som de nyblivna lärarna upplevde som mest belastande medan studerandena endast kände måttlig otillräcklighet. Spridning var avsevärt mera koncentrerad hos de nyblivna lärarna vilket indikerar att samtliga lärare kunde identifiera sig med känslor av otillräcklighet. Däremot kände samtliga nyblivna lärare $Md = 1.00$ ($M = 1.22$), $min = 1.00$, $max = 2.00$ väldigt lite cynism i arbetet medan studerandena $Md = 2.5$ ($M = 2.74$), $min = 1.00$, $max = 6.33$ kände betydligt mera cynism. Spridningen var större hos studenterna.

Skillnader mellan kvinnor och män visavi utbrändhet

För att testa om det förelåg skillnader angående belastningsfaktorerna utmattning, otillräcklighet och cynism mellan de kvinnliga och de manliga respondenterna utfördes Mann-Whitney testet. De kvinnliga respondenterna Md = 3.00 (M = 3.30), min = 1.40, max = 6.20 var mera utmattade än de manliga Md = 2.00 (M = 3.00), min = 2.00, max = 5.00. Resultatet var dock inte statistiskt signifikant, $z = -.616$, $p < .01$. De manliga respondenterna Md = 2.00 (M = 2.33), min = 1.00, max = 4.00 upplevde även betydligt minde känslor av otillräcklighet än de kvinnliga respondenterna Md = 4.00 (M = 3.62), min = 1.00, max = 7.00. Inte heller detta resultat var statistiskt signifikant, $z = -1.239$, $p < .01$. Vad beträffar känslan av cynism i studierna eller på arbetsplatsen upplevde männen Md = 4.33 (M = 3.89), min = 1.00, max = 6.33 avsevärt mera cynism än kvinnorna Md = 2.00 (M = 2.14) min = 1.00, max = 5.00. Även i detta fall var resultatet inte statistiskt signifikant, $z = -1.021$, $p < .01$.

Samband mellan ålder och utbrändhet

För att testa om det förelåg ett samband mellan ålder och belastningsfaktorerna utmattning, otillräcklighet och cynism tillämpades Spearman's korrelationskoefficient. Det förelåg inget statistiskt signifikant samband mellan ålder och belastningsfaktorer.

5.7 Välmående

Såväl nyblivna lärare som studeranden verkar vara relativt välmående. Lärarna Md = 5.40 (M = 5.73), min = 4.80, max = 7.00 har ändå avsevärt mera flow och energi i arbetet med en liten spridning mot de högre värdena. Studerandena Md = 4.10 (M = 4.09), min = 2.00, max = 5.80 har bra flow med sina studier men också en ansevärt högre spridning i värdena. Såväl nyblivna lärare som studeranden upplever engagemang i arbetet och i studierna. Man kan säga att lärarrespondenternas Md = 6.38 (M = 6.42), min = 5.75, max = 7.00 erfarenhet av engagemang i arbetet är alldeles utmärkt. Också studerandena är väldigt engagerade i sina studier Md = 5.50 (M = 5.29), min = 3.25, max = 6.75 men spridningen av värdena är även här större.

Skillnader mellan kvinnor och män visavi välmående

För att testa om det förelåg skillnader angående välmåendefaktorerna flow och engagemang mellan de kvinnliga och de manliga respondenterna utfördes Mann-Whitney testet. De kvinnliga respondenterna Md = 4.60 (M = 4.55), min = 2.00, max = 7.00 kände något mera

flow än de manliga respondenterna $Md = 4.40$ ($M = 4.13$), $min = 2.20$, $max = 5.80$. De manliga respondenterna hade en spridning mot de lägre värdena medan kvinnorna hade en spridning mot de högre värdena. På grund av det ringa antalet deltagare var resultatet inte statistiskt signifikant, $z = -.218$, $p < .01$. Både manliga $Md = 5.75$ ($M = 5.50$), $min = 4.25$, $max = 6.50$. och kvinnliga $Md = 5.75$ ($M = 5.58$), $min = 3.25$, $max = 7.00$ respondenter upplevde mera engagemang än flow och värdena var nästan lika. Männens värden var mera koncentrerade än kvinnornas. Inte heller detta resultat var statistiskt signifikant, $z = .175$, $p < .01$.

Samband mellan ålder och välmående

För att testa om det förelåg ett samband mellan ålder och välmåendefaktorerna flow och engagemang tillämpades Spearman's korrelationskoefficient. Det förelåg inget statistiskt signifikant samband mellan ålder och flow eller engagemang.

Samband mellan socialt stöd, utbrändhet och välmående

Variabeln flow korrelerade statistiskt signifikant med variablerna engagemang, cynism, socialt stöd från lärarutbildare/rektor och socialt stöd från studie-/arbetsgemenskap: (flow och engagemang: $r = .80$, $p < .01$, $r^2 = .64$; flow och cynism: $r = -.82$, $p < .01$, $r^2 = -.67$; flow och socialt stöd från lärarutbildare/rektor: $r = .47$, $p < .05$, $r^2 = .22$; flow och socialt stöd från studie-/arbetsgemenskap: $r = .51$, $p < .05$, $r^2 = .26$). Variabeln engagemang för sin del korrelerade också statistiskt signifikant med variablerna cynism, socialt stöd från lärarutbildare/rektor och socialt stöd från studie-/arbetsgemenskap: (engagemang och cynism: $r = -.84$, $p < .01$, $r^2 = -.71$; engagemang och socialt stöd från lärarutbildare/rektor: $r = .56$, $p < .01$, $r^2 = .31$; engagemang och socialt stöd från studie-/arbetsgemenskap: $r = .49$, $p < .05$, $r^2 = .24$). Sambanden mellan välmående variablerna flow och engagemang och cynism var starkt negativa. Analysen indikerar att ju mera respondenterna upplevde flow och engagemang desto mindre upplevde studerandena och de nyblivna lärarna cynism i studierna eller i arbetet. Välmående variablerna flow och engagemang hade ett positivt samband med socialt stöd från lärarutbildare/rektor och socialt stöd från studie-/arbetsgemenskap, vilket indikerar att ju mera socialt stöd från lärarutbildare/rektor och studie-/arbetsgemenskap, desto mera flow och engagemang upplevde studerandena och de nyblivna lärarna i sina studier och i sitt arbete.

Vad beträffar belastningsvariablerna utmattning, otillräcklighet och cynism fanns även där statistiskt signifikanta samband. Variabeln utmattning hade en statistiskt signifikant korrelation med variablerna otillräcklighet och socialt stöd från studie-/arbetsgemenskap: (utmattning och otillräcklighet: $r = .58, p < .01, r^2 = .34$; utmattning och socialt stöd från studie-/arbetsgemenskap $r = -.41, p < .05, r^2 = .17$). Analysen indikerar att sambandet mellan utmattning och otillräcklighet är måttligt positivt och avser att ju mera otillräcklighet studerandena och de nyblivna lärarna känner i studierna och i arbetet desto mera utmattade känner de sig eller omvänt ju mera utmattade studerandena eller de nyblivna lärarna känner sig desto mera upplever de känslor av otillräcklighet. Här kan även lyftas fram att ju mera studerandena och de nyblivna lärarna kände av destruktiv friktion i studierna och i arbetet desto mera utmattade kände de sig men resultatet var inte statistiskt signifikant.

Variabeln otillräcklighet hade ett statistiskt signifikant samband endast med utmattning. Men även här vill jag uppmärksamma resultatet som visar att socialt stöd från studie-/arbetsgemenskapen har en tendens att minska känslor av otillräcklighet medan destruktiv friktion i studierna och på arbetsplatsen har en tendens att öka känslor av otillräcklighet.

Variabeln cynism visar en statistiskt signifikant negativ korrelation med socialt stöd från lärarutbildare/rektor och en måttlig/svag statistiskt signifikant negativ korrelation med socialt stöd från studie-/arbetsgemenskapen: (cynism och socialt stöd från lärarutbildare/rektor: $r = -.63, p < .01, r^2 = -.40$; cynism och socialt stöd från studie-/arbetsgemenskap: $r = -.49, p < .05, r^2 = -.24$). Analysen indikerar att sambandet mellan cynism och socialt stöd från lärarutbildare/rektor är starkt/måttligt negativt och innebär att ju mera stöd från lärarutbildare/rektor desto mindre cynism känner studerandena i studierna och de nyblivna lärarna i arbetet. Det samma gäller socialt stöd från studie-/arbetsgemenskapen. Ju mera stöd desto mindre cynism känner studerandena i studierna och de nyblivna lärarna i arbetet.

Sambanden mellan socialt stöd från lärarutbildare/rektor, socialt stöd från studie-/arbetsgemenskapen och destruktiv friktion uppvisar också statistiskt signifikanta korrelationer. Mellan de sociala stöden är korrelationen starkt/måttligt positiv och mellan stöden och destruktiv friktion är korrelationen måttligt negativ: (socialt stöd från lärarutbildare/rektor och socialt stöd från studie-/arbetsgemenskap: $r = .67, p < .01, r^2 = .45$; socialt stöd från lärarutbildare/rektor och destruktiv friktion: $r = -.44, p < .05, r^2 = -.18$; socialt stöd från studie-/arbetsgemenskapen och destruktiv friktion: $r = -.50, p < .05, r^2 = -.25$). Analysen indikerar att sambandet mellan socialt stöd från lärarutbildare/rektor och socialt stöd från studie-/arbetsgemenskap är måttligt positivt. Detta innebär att ju mera stöd från

lärarutbildare/rektor, studerandena och de nyblivna lärarna får desto mera uppfattar de även att de får stöd från studie-/arbetsgemenskapen och vice versa.

Vad beträffar det sociala stödet från lärarutbildare/rektor och studie-/arbetsgemenskapen har dessa ett negativt samband med destruktiv friktion. Ju mindre stöd, studerandena och de nyblivna lärarna upplever att de får från såväl lärarutbildare/rektor som studie-/arbetsgemenskapen desto mera destruktiv friktion upplevs i studierna och på arbetsplatsen och vice versa.

Tabell 4. Samband mellan socialt stöd, utbrändhet och välbefinnande (Spearman's korrelationskoefficient)

** $p < .01$, * $p < .05$

Variabel	Flow	Engagem.	Utmattn.	Otillräckl.	Cynism	Socialt stöd L/R	Socialt stöd S/A	Destr.frikt.
Flow	1							
Engagemang	.801**	1						
Utmattning	-.153	-.106	1					
Otillräcklighet	-.129	-.162	.582**	1				
Cynism	-.815**	-.844**	.130	.042	1			
Socialt stöd L/R	.473*	.557**	-.065	.126	-.628**	1		
Socialt stöd S/A	.505*	.489*	-.407*	-.399	-.491*	.672**	1	
Destruktiv friktion	-.127	-.094	.320	.324	.125	-.420*	-.503*	1

5.8 Sammanfattning av resultat

Källor till stöd

Majoriteten av såväl klasslärarstuderanden som nyutexaminerade ansåg att de fick stöd från flera olika källor där de viktigaste källorna till stöd var studiekamrater inom studierna och årskurskolleger i arbetet. De mest positiva omnämnaderna gällde samarbete mellan studeranden/lärarkolleger och att ansvar och rättigheter fördelades rättvist mellan

studerandena/lärarkollegerna. Också lärarutbildare i utbildningen och rektor och lärarkolleger i arbetet uppskattades som viktiga källor till stöd. Respondenterna värdesatte framför allt att de behandlades med respekt, att deras åsikter var av intresse och att de fick stöd vid behov. Därutöver bedömde både klasslärarstuderanden och nyblivna lärare familjens och vänners stöd som mycket betydelsefullt. Något som är värt att nämna men som dock inte var föremål för denna undersökning. Vad beträffar källor till stöd redogjordes också för klasslärarstuderandens och nyblivna lärares erfarenheter av destruktiv friktion i studierna/på arbetsplatsen. Det som poängterades mest negativt, var att respondenterna tyckte att de var tvungna att dölja synsätt som skiljde sig från andras och att lärarna/rektorererna främst var intresserade av hur studierna framskrider eller hur man sköter sitt arbete utan att desto mera fundera över studerandenas/de nyblivna lärarnas ork och välmående.

Former av stöd

Flera respondenter angav olika former av stöd som de ansåg att de skulle ha mest nytta av. Resultatet visar att informativt och emotionellt stöd var de former av stöd som både klasslärarstuderanden och nyblivna lärare nämnde flest gånger. Studerandena efterlyste speciellt informativt stöd av lärarna/handledarna i form av konstruktiv kritik och bättre respons på studieuppgifterna. Med avseende på emotionella former av stöd önskade studerandena empati och förståelse från lärare/handledare. Endast ett fåtal respondenter nämnde flexibilitet och tid som viktiga former av stöd vilka klassas som instrumentellt stöd.

Majoriteten av de nyblivna lärarna ansåg sig ha mest nytta av informativt stöd och huvudsakligen i form av konkreta praktiska tips för undervisningen och allmän information om skolans regler och metoder. Respondenterna var eniga om att en mentor skulle uppfylla denna funktion ypperligt. Gällande emotionellt stöd tyckte respondenterna att alumträffar skulle kunna fungera som ett forum där man kunde dela sina erfarenheter och frågor och få stöd av andra nyblivna lärare. Alternativt efterfrågades någon form av schemalagda träffar med kolleger eller ledningsgruppen där man verkligen kunde vädra också mindre positiva känslor och upplevelser. Det instrumentella stödet som efterfrågades av nyblivna lärare var i form av antingen tilläggsresurser eller tid för schemalagda träffar.

Stödets lämplighet och respondenternas nöjdhet med erbjudet stöd.

Med avseende på stödets lämplighet ansåg de nyblivna lärarna att det erbjudna stödet på arbetsplatsen motsvarade behovet väldigt bra medan klasslärarstuderandena fann mera brister med stödets lämplighet i studierna. Detta resultat korrelerar, som väntat, med att lärarna var nöjdare med stödet inom arbetet än vad studenterna var med stödet i studierna.

Stödet under covid-19-pandemin

De nytexaminerade lärarna var också nöjdare med stödet de fått under covid-pandemin och tyckte att stödet hade främjat deras arbete medan studerandena inte på långt när var lika positivt inställda till stödet de fått i studierna under covid-pandemin. Detta resultat stöds också av kommentarerna i den öppna frågan som visar att endast studeranden bedömde att de blivit lämnade ensamma både beträffande studier och social samhörighet.

Välmående i studierna och i arbetet som nybliven lärare

Vad beträffar känslor av utbrändhet kände studerandena mest utmattning och en del cynism i studierna medan nyblivna lärare mest upplevde känslor av otillräcklighet i arbetet. I denna studie förelåg inga statistiskt signifikanta skillnader mellan kön och utbrändhet ej heller något statistiskt signifikant samband visavi ålder och utbrändhet.

Resultatet visade att utbrändhetsvariabeln utmattning hade ett negativt samband med socialt stöd från studie-/arbetsgemenskapen. Ju mera socialt stöd från studie-/arbetsgemenskapen desto mindre upplevde studeranden/nyblivna lärare känslor av utmattning. Utbrändhetsvariabeln cynism visade ett negativt samband med socialt stöd från lärarutbildare/rektor. Ju mera stöd från lärarutbildare/rektor desto mindre cynism kände studerandena i studierna och de nyblivna lärarna i arbetet.

I det stora hela verkar klasslärarstuderandena och de nyblivna lärarna vara relativt välmående. I denna studie upplevde klasslärarstuderandena relativt bra flow och energi i studierna medan lärarna hade riktigt bra flow och energi i arbetet. Det samma gällde engagemang. I denna studie förelåg inga statistiskt signifikanta skillnader mellan kön och välmående ej heller något statistiskt signifikant samband visavi ålder och välmående.

Resultatet visade att välmåendevariablerna flow och engagemang hade ett positivt samband med socialt stöd från lärarutbildare/rektor och studie-/arbetsgemenskap. Ju mera socialt stöd

från lärarutbildare/rektor och studie-/arbetsgemenskap desto mera flow och engagemang upplevde studerandena i studierna och de nyblivna lärarna i arbetet.

Ytterligare vad beträffar det sociala stödet från lärarutbildare/rektor och studie-/arbetsgemenskapen hade de ett negativt samband med destruktiv friktion. Ju mera stöd studerandena och de nyblivna lärarna upplevde att de fick från lärarutbildare/rektor och studie-/arbetsgemenskapen desto mindre destruktiv friktion upplevdes i studierna eller på arbetsplatsen.

6 Tillförlitlighet

Då man tillämpar kvantitativ metod i forskning är man särskilt intresserad av resultatens representativitet och generaliserbarhet (validitet) samt pålitlighet och giltighet (reliabilitet). Representativiteten handlar om hur väl samplets svar representerar hela befolkningen (intern validitet). Generaliserbarhet avser möjligheterna att göra samma undersökning i andra miljöer eller med andra individer än de undersökta eller att göra upprepade mätningar och ändå uppnå ungefär samma resultat (extern validitet) (Borg & Westerlund, 2006). Reliabiliteten handlar således om att man mäter det man faktiskt vill mäta.

För att uppfylla kriterierna för validitet och reliabilitet och för att kunna göra statistiska analyser är upplägget av den kvantitativa forskningen långt standardiserad. Det här betyder att undersökningen blir ganska låst och styrd från forskarens sida (Holme & Solvang, 1991). Studiens tillförlitlighet beror i hög grad på använda mätinstrument. I denna undersökning har samtliga mätinstrument tillämpats framgångsrikt i tidigare forskning (Cornér, 2020; Pyhältö, 2018; Väisänen, 2019). Mätinstrumentet för det sociala stödsystemet (Pyhältö, 2018) visade sig dock vara suboptimalt för denna undersökning som mätte både studerandes och nyblivna lärares erfarenheter av socialt stöd. Det var svårt att få ett tillförlitligt Cronbach's alpha för summavariabeln "destruktiv friktion". Påståendena i fråga 11 identifierade endast erfarenheterna av det sociala stödets källor men inte det sociala stödets former vilket man kunde ha förbättrat med formuleringen av påståendena. Påståendena och de fasta svarsalternativen var förutbestämda och respondenterna begränsades till de påståenden och kategorier som fanns i enkäten. Som forskare kunde jag inte ställa följdfrågor till respondenterna eller försäkra mig om att jag förstått eller tolkat svaren rätt.

Deltagarna i denna undersökning var klasslärostuderanden och nyblivna klasslärare som vid undersökningens tidpunkt deltog eller hade deltagit i svenskspråkig klasslärostudering i Finland. Resultaten kan inte generaliseras till klasslärostuderingar på andra universitet eller klasslärostuderingar eller läroprofessorer i andra länder eftersom lärostuderingarna och andra omständigheter (till exempel lagbundet eller officiellt mentorskap, grad av autonomi i läroyrket) varierar i hög utsträckning.

Det ringa antalet respondenter (24) som deltog i studien och avsaknad av statistiskt signifikanta resultat utgör en begränsning för denna undersökning. Därför kan studien endast betraktas som en pilotstudie. Orsaken till det låga deltagandet kan vara en följd av att sådana studeranden eller nyblivna lärare som var särskilt stressade inte hade tid eller var för utmattade för att delta. En

annan orsak kan vara att studeranden ofta är en målgrupp för olika enkäter och väljer att inte delta. Ytterligare kan coronapandemin och distansundervisningen ha påverkat studerandenas tendens att delta. Det är lättare att ignorera enkäter skickade per e-post än om forskaren skulle presentera enkäten och undersökningens syfte under en föreläsning eller lektion.

Jag är medveten om att min egen för-förståelse och mina egna värderingar och fördomar kan ha påverkat min forskning. Jag strävade ändå efter att vara så objektiv som möjligt och att belysa ämnet från olika perspektiv. Jag har utförligt beskrivit mina metoder och mitt sampel och läsaren får ta del av enkäten (bilaga 2). Litteraturen kring socialt stöd var begränsad varför vissa källor kan upplevas föråldrade.

7 Diskussion

Socialt stöd är en av de mest centrala resurserna för lärarstuderandes akademiska framgång och välmående (Väisänen, 2019; 2017) samt för nyblivna lärares professionella utveckling, välbefinnande och benägenhet att fortsätta i professionen. Syftet med denna studie var att utreda hurdana erfarenheter lärarstuderandena och de nyblivna lärarna hade av socialt stöd med avseende på stödets källor, former och lämplighet samt i hurdan utsträckning lärarstuderanden och nyblivna lärare kände välmående eller utbrändhet i studierna eller i början av professionen. Resultaten bekräftar det sociala stödets komplexa och nyanserade karaktär. Klasslärarstuderandena och de nyblivna lärarna beskrev olika källor till och former av stöd men även avsaknad av stöd och önskan om att få stöd i tid och i förebyggande syfte.

7.1 Socialt stöd

Resultaten visar att respondenterna fått stöd från flera olika källor vilket, enligt tidigare forskning, torde gynna de akademiska, arbetsrelaterade, sociala och emotionella utmaningarna inom lärarutbildningen och lärarprofessionen (Alsubaie et al., 2019; Pogodzinsky, 2013). Det innebär att såväl klasslärarstuderandena som de nyblivna lärarna sannolikt också fått olika former av stöd (emotionellt, informativt och instrumentellt) eftersom stödet ofta korrelerar med källans roll och funktion (Abbey et al., 1985; Cohen & Syme, 1985; Malecki & Demaray, 2003).

Vad beträffar formerna av socialt stöd ombads lärarstuderandena och de nyblivna lärarna att ange hurdant stöd de tänkte att de skulle ha mest nytta av som studerande eller nybliven lärare. Alla tre former (emotionellt, informativt och instrumentellt) efterfrågades av respondenterna. De flesta respondenterna angav flera olika former av stöd men majoriteten hänvisade till informativt och emotionellt stöd medan det instrumentella stödet fick först omnämnanden. Resultatet är jämförbart med tidigare undersökningar (Eraut, 2007; Malecki & Demaray, 2003; Romano et al., 2020; Soini et al., 2010; Väisänen, 2019). I de fall där lärarstuderandena och de nyblivna lärarna önskade bättre instrumentellt stöd var det främst frågan om tid, flexibilitet och extra resurser. Lärarstuderandena önskade sig mera informativt stöd från lärare men inte från studiekamrater vilket motsvarar resultaten i tidigare forskning (Malecki & Demaray, 2003; Väisänen, 2019; Väisänen et al., 2017).

7.1.1 Källor till socialt stöd

Klasslärarstuderanden

Något överraskande angav inte ens en tredjedel av studerandena att de fått stöd av lärare/lektorer/handledare. Med tanke på tidigare forskning där lärarstuderanden upplevde lärares emotionella stöd som stärkande (empowering) och avsaknad av emotionellt stöd som belastande (Väisänen, 2019) samt lärares och handledares informativa stöd som viktigt (Malecki & Demaray, 2003; Väisänen et al., 2017) och som den allra vanligaste formen av stöd (Väisänen et al., 2017) är detta ett relativt lågt resultat. En tänkbar förklaring till resultatet kan hänvisas till studenternas tolkningar av socialt stöd. Studerandena kanske inte uppfattade de dagliga studieaktiviteterna, så som respons, handledning, rådgivning och förslag som informativt stöd eller lärarens förverkligande av delaktighet och respektfullt bemötande som emotionellt stöd. Det är först i situationer där studeranden upplever konflikter med de egna värderingarna, förförståelsen, akuta svårigheter och/eller problem i studierna/arbetet och behöver specifikt och individuellt stöd som de upplever att de får socialt stöd.

Hagenauer & Volets (2014) fynd om att upprätthålla den professionella balansen i vuxenstudier mellan lärare och studerande där lärare inte ska erbjuda för närgånget emotionellt stöd är en annan rimlig motivering till varför flera studerandena kanske tycker att de inte fått emotionellt stöd. Det kan hända att lärarna undviker att vara alltför närgångna.

En tredje och i mitt tycke rimlig orsak kan bero på att läraren/handledaren inte vet/förstår när studeranden behöver stöd. Det blir ett allvarligt dilemma när studeranden men också nyblivna lärare förväntar sig att få stöd, men inte aktivt uttalar sig om behovet av stöd. Det är ytterst utmanande för läraren/handledaren/mentorn/rektorn att erbjuda rätt slags stöd om man inte är medveten om huruvida stöd som efterfrågas. Detta fenomen är inte helt ovanligt i varken lärarstudier eller i arbetet som nybliven lärare vilket framgår ur resultatet och i tidigare forskning (Caspersen & Raaen, 2014; Ferguson, 2018). Här är det också brister i stödets form och stödets lämplighet.

Studierådgivningen skiljer sig från lärare och studiekamrater på så sätt att den uttryckligen är den instans som studerandena ska vända sig till för rådgivning och handledning i både allmänna frågor om studierna och i mera specifika frågor gällande klasslärarstudierna och -examen. På grund av studierådgivningens natur kan man anta att studerandena aktivt sökt och

fått informativt stöd från denna källa. Dock bör universitetet utveckla studierådgivningen så att studenterna får det stöd de förväntar sig och är berättigade till.

I linje med tidigare forskning (Pyhältö et al., 2011; Väisänen, 2019), ansåg flera lärarstuderanden i denna undersökning att de fått stöd av studiekamrater i studierna. Detta kan tolkas som att studiekamraters stöd ansågs som ytterst relevant (Väisänen, 2019). Studeranden delar ofta ett livsskede där individer träffas så gott som dagligen och delar liknande studieerfarenheter och livssituationer (Alsubaie et al., 2019). Ganska snabbt hittar många studeranden nära vänner på universitetet som bidrar till en känsla av samhörighet och vilka med tiden också blir pålitliga källor till (emotionellt) stöd vid svåra situationer (Wilcox et al., 2005).

Studerandena uppfattade familjen och vänner utanför studierna som lika viktiga källor till socialt stöd som studiekamraterna, vilket motsvarar tidigare forskningsresultat (Alsubaie et al., 2019; Dennis et al., 2005; Li et al., 2014; Tao et al., 2000). I motsats till många andra länder där universitetsstuderanden ofta flyttar långt hemifrån och bor på internat är det lättare i Finland att upprätthålla kontakten till sin familj och sina tidigare vänner. Avstånden är kortare och flera studeranden fortsätter med universitetsstudier på sin hemort. Familjen är den pålitliga och tillgivna källan som den ofta nyligen utflyttade studeranden kan vända sig till för olika former av stöd då livet eller studierna känns svåra eller då hushållskassan tryter.

Nyblivna klasslärare

Vad beträffar de nyblivna lärarna utgjorde rektorn/biträdande rektorn, årskurskollegerna, övriga kolleger och ledningsgruppen, som väntat, viktiga källor till stöd. Endast två av sex lärare hade fått stöd av en utsedd mentor vilket stöder praxis av att officiellt mentorskap saknas i flera skolor i Finland. Lärarna förväntas ofta hantera sina arbetsuppgifter på basen av den gedigna utbildningen de fått (Ingersoll & Strong, 2011; Toom et al., 2010). Dock var alla nyblivna lärare i samplet väldigt nöjda med stödet de fått, vilket skulle tyda på att de fått tillräckligt med stöd från andra källor som angivits i enkäten än mentorer.

På basen av resultatet kunde man som minimikrav rekommendera samtliga skolor att sammanställa en manual med samlad praktisk information för nyblivna lärare där materialet skulle svara på de vanligaste och mest centrala frågorna både vad gäller praktiska frågor i arbetet, säkerhet och administration.

Likt studerandena ansåg merparten av de nyblivna lärarna att framför allt familjen men också tidigare vänner var viktiga källor till stöd. Eftersom medelåldern för de nyblivna lärarna var över 42 år i denna studie kan man anta att åtminstone en del av respondenterna redan hade egna familjer. Att börja ett så omfattande projekt som universitetsstudier i mogen ålder, kräver sannerligen familjens stöd vilket kan förklara resultatet. Dessutom visar forskning att ett fungerande socialt stödsystem främjar välmående (Väisänen et al., 2017) förbättrar upplevd egenförmåga, beslutsamhet och därmed inre motivation (Kassis et al., 2019) samt bidrar med psykosociala resurser för att hantera studie- och arbetsstress (Väisänen, 2019).

Erfarenheter av socialt stöd från lärarutbildare/rektor (supervisor)

I analysen av klasslärarstuderandenas och de nyblivna lärarnas upplevelser av socialt stöd från lärarutbildare och rektor (enskilda variabler; fråga 11 del 1) var resultatet övervägande positivt. Dock upplevde ett fåtal av respondenterna att de inte fick uppmuntran och personlig uppmärksamhet eller att de inte fick kritisk respons på ett sakligt sätt. Att få personlig uppmuntran och uppmärksamhet är knepigt i klasslärarutbildningen där föreläsningar och lektioner hålls för stora grupper. Antagligen har det varit ännu svårare då undervisningen skett på distans genom en digital plattform.

Också i lärarprofessionen är det svårt att få personlig uppmärksamhet av kolleger eller rektor då man ofta jobbar ensam i sitt klassrum. Eftersom en del av respondenterna upplevde att de inte fick kritisk respons på ett sakligt sätt kan detta tyda på brister i emotionellt stöd från lärare/handledare/rektor. Ungefär en femtedel av respondenterna upplevde att de inte uppmuntrades att söka alternativa sätt, vilket jag tolkar som att en del av respondenterna skulle ha önskat sig ett större engagemang från lärare/handledare/rektor och bättre informativt stöd. Eftersom enkäten utfördes då distansundervisningen pågått i över två månader kan det ha varit mer utmanande för lärarna att föreslå alternativa lösningar eller metoder då växelverkan skedde över en skärm.

Något alarmerande ansåg nästan 45 % av respondenterna att de i något skede blivit utan stöd från lärarutbildare/rektor. Här kan påståendets formulering ”i något skede” ha inverkat på resultatet. Sannolikt blir man i något skede utan stöd.

Att en så hög andel av respondenterna ansåg sig i något skede ha blivit utan stöd kan också ha förklarats med epidemiläget. I början av pandemin fanns inga utarbetade stödstrukturer för den nya situationen utan de utvecklades först efterhand. Det var inte lätt för universitetslärarna att stödja studenterna på distans. En tredje eventuell och kritisk tolkning är att respondenterna

verkligen upplevt brist på stöd. Helt tydligt har flera klasslärarstuderanden haft ett behov av stöd som inte har besvarats av lärare/handledare som bekräftas i analysen av stödets lämplighet. Resultatet vittnar om att klasslärarstuderandena var mera missnöjda med stödets lämplighet än vad de nyblivna lärarna var. Dels kan detta bero på att aktiviteterna och uppgifterna blir tydligare i den verkliga arbetsmiljön med elever, kolleger och vårdnadshavare. Dels vill man som lärare ha svar på mera specifika frågor. Som nybliven lärare har man även slutfört såväl studier som praktik och kommit längre i den professionella utvecklingen. Under studierna avlöser olika föreläsningar varandra och i många fall har studerandena svårt att bilda sig en helhetsuppfattning och ens veta vad de behöver stöd för. I det här fallet accentueras utmaningen för lärare och handledare i utbildningen. Lärarna borde sträva efter att definiera socialt stöd och lära studeranden att fråga efter, ta emot, använda sig av men också erbjuda socialt stöd. Studerandenas förmåga att redan i studierna tillgodogöra sig dessa resurser ökar sannolikheten för att de även drar nytta av dem i det framtida arbetet som lärare (Hoy & Spero, 2005; Väisänen et al., 2017).

Att nästan 40 % av respondenterna ansåg att de inte fick konstruktiv respons för sina prestationer är beklagligt. Lärarutbildarnas/handledarnas/rektorernas informativa stöd i form av utvärdering, respons och uppmuntran är centralt för den akademiska och professionella utveckling (Malecki & Demaray, 2003). Avsaknad av utvärderande stöd eller olämpligt stöd ansågs följaktligen belastande av respondenterna (Pyhältö et al., 2011; Väisänen et al., 2017).

Den statistiska analysen visade att de nyblivna lärarna fann det sociala stödet från rektor mera positivt än vad klasslärarstuderandena fann det sociala stödet från lärare/handledare. Det kan bero på att skolan som arbetsmiljö och relationen till rektorn blir mera personlig än studerandenas relationer till lärarutbildarna. Man träffas dagligen och vid problemsituationer är rektorn den uppenbara källan till stöd som lärarna vänder sig till. Det är även sannolikt att rektorn som chef för skolan, speciellt i början av ett arbetsförhållande med en ny lärare, vill bära omsorg för lärarens välmående och se till att arbetsmiljön är fungerande och är speciellt stödjande just då.

Erfarenheter av socialt stöd från studiekamrater/kolleger

I analysen av klasslärarstuderandenas och de nyblivna lärarnas upplevelser av socialt stöd från studiekamrater och kolleger (enskilda variabler; fråga 11 del 2) var resultatet också övervägande positivt. Ett oroväckande resultat visade att nästan en tredjedel av studerandena kände sig utanför studiegemenskapen. Här vore det viktigt att utreda ifall känslan är frivillig;

Man kanske är en äldre studerande som har egen familj och goda kontakter till tidigare vänner och känner sig tillfreds trots att man inte känner en så stor studiegemenskap. Kanske är man mera introvert och inte vill umgås mer än nödvändigt med studiekamrater. Universiteten har dock en viktig roll att identifiera och fånga upp sådana studeranden som ofrivilligt blir utanför studiegemenskapen. Lämpligtvis kan detta ske genom att arrangera informella tillfällen där studerandena integreras till universitetet och till sina studiekamrater. Pandemin lade i detta fall restriktioner för dylika evenemang under mer än två års tid.

Ett annat mera negativt resultat beträffande studiekamraters och kollegers stöd var att respondenterna ansåg att de blev utan hjälp ifall läraren eller kollegan inte kunde ge råd. Detta stöds av forskningsresultat som visar att studerandena har svårt att vända sig till andra studiekamrater för informativt stöd eller råd i studiefrågor (Malecki & Demaray, 2003; Väisänen et al., 2017). Om detta beror på att studerandena inte kan eller vill be om hjälp eller inte litar på studiekamraters stöd är något som kunde vara föremål för vidare forskning. Studerandena borde följaktligen bli bättre på att identifiera och uttrycka sina stödbehov men också ges tillfällen inom studierna att definiera och bearbeta dessa behov tillsammans med andra studeranden och lärare tillika. Vad beträffar stödformer och -källor som man ansåg sig ha mest nytta av som nybliven lärare angav flertalet respondenter olika former av stöd från mentor och kolleger.

Destruktiv friktion

Vid en överblick av den tredje gruppen, destruktiv friktion, visar resultatet att varken lärarstuderandena eller de nyblivna lärarna kände av någon större destruktiv friktion i studierna eller på arbetsplatsen. Lärarna upplevde något mera destruktiv friktion i arbetet. Orsaken till detta kan bero på att nya lärare nu plötsligt ensam ska ta ansvar för andras lärande och omsätta allt teoretiskt kunnande i praktiken. Det är just i detta skede som verklighetschocken (Veenman, 1984) slår in. Den ensamma tillvaron i klassrummet kan också bidra till att arbetet och arbetsmiljön känns krävande och belastande vilket kan leda till känslor av destruktiv friktion. Som ny lärare vill många även bevisa sitt kunnande och är inte beredda att be om hjälp för varje minsta fråga.

I en analys av de enskilda variablerna var det speciellt tre påståenden som respondenterna ansåg skapa destruktiv friktion. Respondenterna tyckte att de var tvungna att dölja synsätt som skiljde sig från andras. Kan det bero på att dessa respondenter har haft negativa upplevelser av lärares/handledares/rektors eller studiekamraters/kollegers stöd och inte längre vill föra

fram sina egna åsikter? (Ruzek et al., 2016). Är det frågan om att skolan, där den nyblivna läraren jobbar, har en negativ atmosfär som saknar stödjande och kollaborativa metoder? (Soini, 2010). Handlar det till exempel om att dessa respondenter har en svagare upplevd egenförmåga det vill säga tro på sig själv? (Kassis et al., 2019). Hur som helst är detta ett rätt oroväckande resultat som skulle kräva mera forskning. Det skulle vara viktigt att förtydliga om detta främst gäller lärarstuderanden eller båda grupperna och utreda om det är frågan om en trend eller en engångsföreteelse.

Respondenterna tyckte också att lärarna/handledarna och rektorerna endast var intresserade av hur studierna framskred eller hur man skötte sitt arbete och inte av hur man orkade eller hur man egentligen mårde. Det är frestande att åtminstone delvis skylla resultatet på coronapandemin. Vid tiden för undersökningen var speciellt studerandena synnerligen utsatta och mårde psykiskt dåligt (THL, 2021). De kunde inte umgås med, varken studiekamrater eller andra vänner normalt. Också de nyblivna lärarna var mera belastade på grund av extra arbete under pandemin men enligt rapporter upplevde majoriteten av lärarna att de hade gott stöd av kolleger och ledning (Vuorio et al., 2021). Ytterligare värt att notera är att universitetspersonalen, rektorer och skolans övriga personal också var utsatta för pandemin delvis på samma sätt. Situationen har sannolikt ökat belastningen och gjort det svårare att vara lyhörd för andras behov och reagera på signaler från andra.

Samtidigt kommer man inte ifrån att just studieprestationer och -framgång är det som fokuseras inom universitetsstudier och samtidigt är ett mått på välmående och engagemang. Det vore ändå viktigt att lärarutbildare/handledare under studiernas gång parallellt med de akademiska prestationerna också har studerandenas välmående i åtanke. Genom att följa med studerandenas studieframgång och utveckling kan de öka möjligheterna att identifiera ett eventuellt stödbehov. Lika viktigt vore det att kommunicera betydelsen av att studerandena vid behov ber om stöd. Att be om stöd är inte ett mått på svaghet och inkompetens som många studeranden tycks tro. Att be om stöd är modigt och ett sätt att få rätt slags stöd vilket, tvärtom, främjar den akademiska utvecklingen.

Den tredje variabeln gällde konkurrens. Närmare en femtedel av respondenterna tyckte att studierna eller arbetet präglades av konkurrens. Vad denna respons beror på kunde också vara föremål för vidare forskning. Som student har man förvärvat sin studieplats och som lärare jobbar man väldigt autonomt ofta med sin egen klass och sina egna elever. Varför, när och på vilket sätt respondenterna hade upplevt konkurrens skulle kräva ett förtydligande. Å andra

sidan är konkurrens inte nödvändigtvis ett negativt resultat. Sund konkurrens kan bidra till att driva personlig utveckling och innovation. Men resultatet i denna studie antydde att respondenterna uttryckt konkurrens i negativ bemärkelse.

Dennis et al., (2005) hävdade att studiekamraters och lärares stöd är bäst för akademiska utmaningar medan familjens stöd mera sannolikt baserar sig på emotionellt och instrumentellt stöd. Denna undersökning fokuserade dock främst stöd från lärare/handledare/rektor (supervisory) och studiekamrater/kolleger i lärarutbildningen och i arbetet som lärare. Nedan görs en mera omfattande analys av resultaten för dessa källor till stöd.

7.1.2 Former av socialt stöd

Resultatet vittnar om att både klasslärarstuderanden och nyblivna lärare efterlyste i synnerhet informativt stöd men också mera emotionellt stöd.

Studerandena efterfrågade bättre informativt stöd i form av tydligare och något strängare utvärdering av studieprestationerna och bättre konstruktiv respons. Enligt respondenterna var responsen i vissa fall för positiv och ytlig. Studerandena tyckte att lärarna inte engagerade sig tillräckligt i studiearbetet och gav inte alternativa och utvecklade förslag på uppgifterna utan de var oftast nöjda med studenternas utförande. Eventuellt kan detta ha ett samband med läroplanen (2014) och en fördomsfri skola som poängterar mångfaldens rikedom. Det skolpolitiska klimatet i Finland förespråkar i dag en inkluderande och jämlik skola där alla elever skall ges samma rätt och möjlighet enligt individuella behov och uppfattningen att uppmuntrande respons under lärprocessen stärker elevens tro på sina egna möjligheter (Lp, 2014). Man vill främja det goda, det positiva och unika, som i och för sig är en bra sak, men som kanske sker delvis på bekostnad av kunskap, lärande och utveckling.

Vad beträffade det emotionella stödet efterfrågade studerandena bättre förståelse och mera flexibilitet. Till exempel studeranden som bodde längre bort och/eller hade egna familjer hade svårt att förstå närvarokraven. Vissa studeranden var också frustrerade med att tidigare gedigen lärarerfarenhet inte inverkar på studieprestationerna och efterlyste bättre stöd i form av differentiering, i enlighet med de teoretiska modellerna. Detta kan ses som ett typiskt fall där teorin inte överensstämmer med praktiken och situationen blir förvirrande och otydlig för studerandena (Aspfors & Eklund, 2017; Eklund, 2014; Elliott, 1991; Korthagen, 2010; Puustinen, Sääntti, Koski & Tammi, 2018).

I fråga om de nyblivna lärarnas preferenser av stödformer var informativt stöd det som nämndes mest. De nyblivna lärarna efterlyste, som väntat, mera mentorsstöd och/eller stöd av utsedda kolleger med erfarenhet som skulle ha som uppgift att handleda och införliva nya lärare i organisationen. En förutsättning för detta skulle vara minskad undervisningsskyldighet eller helt enkelt en resurslärare som åtminstone delvis skulle vara allokerad för denna uppgift. Lärare med normal undervisningsskyldighet och egen klass har inte alltid tid eller möjlighet att stöda och som nybliven lärare vill man inte heller belasta sina nya kolleger med mycket extra arbete. I sådana fall är det lätt hänt att framför allt den nyblivna läraren känner sig frustrerad och otillräcklig och tvivlar på sin egen förmåga. På samma sätt kan kolleger känna sig stressade av att hjälpa en ny lärare utöver det egna arbetet som redan är krävande i sig. Ett enkelt material med allmän information om skolans förfaringssätt och praktiska råd om arbetsuppgifterna är ett relativt enkelt sätt att hjälpa den nya läraren på traven.

7.1.3 Stödets lämplighet

Tidigare forskning bekräftar att stödets lämplighet spelar en avgörande roll för att mottagaren ska uppfatta stödet som värdefullt och till nytta (Thoits, 1986; Cohen & McKay, 1984). Samtidigt visar andra studier att det sociala stödet till (lärar)studeranden och nyblivna lärare kan uppfattas på fel sätt eller inte alltid nå fram överhuvudtaget. Studerandena tolkar exempelvis inte alltid lärarnas/handledarnas respons som konstruktivt stöd, speciellt då stödet inte överensstämmer med studentens egna värderingar och för-förståelse (Väisänen et al., 2017). Ett annat faktum är att studerandena kan förbli rätt så anonyma för lärarna i de stora föreläsningssalarna och när de deltar i ett antal olika kurser och praktiker där lärarutbildarna och deras metoder varierar. De studeranden som inte aktivt kan eller vill be om stöd faller lätt mellan raderna och blir utan eller kanske får fel form av stöd. För lärarnas del är det, å sin sida, oftare frågan om att stödet helt och hållet uteblir på grund av att, i synnerhet, nyblivna lärare kan känna sig obekväma med att be om stöd i rädsla för att framstå som inkompetenta eller oprofessionella eller för att undvika att belasta sina kolleger på den nya arbetsplatsen (Ferguson et al., 2018; Sarros, 1992).

Jag ser stödets lämplighet som det största hotet mot ett fungerande stödsystem och något som universiteten borde ägna särskild uppmärksamhet åt för att utveckla och förbättra genom att, till exempel, tillsammans med studerandena skapa strategier och metoder för att få stödet att nå fram i sådana former som hjälper och främjar studerandenas studier. Men också genom att

lära studerandena att be om stöd. Vad beträffar de nyblivna lärarna, skulle det vara önskvärt att skolorna skulle få tillräckligt med resurser för att allokera en mentor till att stöda den nyblivna läraren i arbetet.

7.2 Erfarenheter av det sociala stödet under covid-19-pandemin

Under covidpandemin har såväl universitetsstudier som undervisning varit speciellt belastande för studeranden och lärare (Klapproth et al., 2020; Mecham et al., 2021; Vuorio et al., 2021). Distanstudier har minimerat de sociala kontakterna och många studenter har lidit av psykiskt illamående (Vuorio et al., 2021). Man har inte kunnat träffa studiekamrater, lärare eller andra vänner. Avsaknaden av studentikosa aktiviteter som sitser och fester, umgänge med vänner och familj och hobbyn, vilka tidigare balanserat studierna, har ytterligare bidragit till begränsad social verksamhet och fått studeranden att känna sig ensamma och isolerade. För lärarnas del ställde en fullkomlig stängning av skolorna och distansundervisning stora utmaningar på undervisningen. Lärarnas arbetsbörda ökade markant på grund av att nytt material skulle produceras, integreras och anpassas till distansundervisningen. Konsekvenserna av distansundervisningen syns fortfarande i att sådana elever som inte fick tillräckligt med stöd hemifrån fortfarande släpar efter i lärandemålen. Lärarna kunde i alla fall återgå till jobbet efter två månaders restriktioner och var inte socialt distanserade på samma sätt som studerandena. Lärarna verkar också ha fått mera kollegialt stöd och stöd från rektor än vad studerandena fick stöd av studiekamrater och lärarutbildare. Isoleringen har haft följder på studerandenas psykiska välmående och studier i allmänhet. Det är viktigt att universiteten har en plan för att bättre stöda studenterna om/när ett dylikt undantagstillstånd uppstår igen.

7.3 Slutsatser

Resultaten indikerar att majoriteten av respondenterna i denna undersökning har tillgång till stöd och att studerandena i allmänhet är nöjda med stödet i studierna och de nyblivna lärarna med stödet i arbetet. Analysen av de enskilda variablerna av socialt stöd och responsen på de öppna frågorna visar dock att det finns utrymme för utveckling och förbättring av det sociala stödsystemet för både lärarstuderanden och nyblivna lärare. Också det faktum att 80 % av

populationen valde att lämna enkäten obesvarad, lämnar utrymme för spekulation. Hur mår dessa studeranden och nyblivna lärare och når stödet dem?

Universiteten och skolorna har en viktig uppgift att få nya studeranden och nyblivna lärare att känna sig välkomna och att stödja individens ork och välmående. Redan under lärarutbildning skulle det vara viktigt att informera studerandena om det sociala stödets betydelse och lära dem uttrycka sina behov för stöd samt att ge och ta emot stöd. Detta kunde förverkligas exempelvis genom schemalagda tillfällen av ömsesidig reflektion i smågrupper. Man kunde även allokera en stödperson i lärarutbildningen och en utsedd mentor i skolan som studerandena eller de nyblivna lärarna alltid kunde vända sig till i vilka frågor som helst. Resultaten i denna undersökning men även tidigare forskning (Ferguson et al., 2018) visar att studeranden och nyblivna lärare har svårt att be om stöd. Följaktligen skulle det vara betydelsefullt att stödpersonen också skulle ta eget initiativ till kontakter med studeranden/nyblivna lärare för att på regelbunden basis fråga hur de orkar och mår och om de har behov av stöd. Det vore viktigt att verkligen lyssna på studeranden eller den nyblivna läraren för att erbjuda sådant stöd som verkligen motsvarar behovet av stöd. Ett respektfullt, sakligt och empatiskt bemötande är ett kriterium för fortsatt gott samarbete. Stödpersonen kunde också bära ansvar för att socialisera och integrera nya studeranden och nyblivna lärare till universitetet/skolan genom att ordna olika informella evenemang och stödgrupper. Stödpersonen borde ha mindre undervisningsskyldighet och färre arbetsuppgifter för att ha tid och kapacitet att engagera sig för studerandena eller de nyblivna lärarna. Speciellt kritiskt med stödinsatser skulle det vara under de första åren av studierna eller lärarkarriären som upplevs som mest belastande samt under undantagsförhållanden (jmf. covid-19 pandemin) då framförallt studerandena var väldigt isolerade och utsatta. Adekvat socialt stöd och positiv respons har en central roll för studerandes och nyblivna lärares resiliens och motivation vilka direkt korrelerar med hälsa och välmående i studierna och i professionen (Kassis et al., 2019).

Det faktum att färre studeranden söker sig till lärarutbildningen och att lärarna funderar på att byta bransch är en oroväckande signal. Det är helt enkelt kritiskt att politikerna, skolmyndigheterna och universiteten inser vikten av stöd och allokera tillräckliga och relevanta resurser för klasslärarstuderanden och nyblivna lärare samt att konkurrenskraftiga löner säkerställs i lärarprofessionen (Hargreaves, 2003; Lindqvist & Nordäng, 2006). Annars finns en risk att vårt jämlika, högt värderade och beundrade grundskolesystem blir lidande.

7.4 Förslag på fortsatt forskning

Denna studie bidrar till att förstå ett antal klasslärarstuderandes och nyblivna lärares erfarenheter av socialt stöd och dess inverkan på deras välmående i studierna och i professionen. Emellertid finns det ännu frågor som behöver fördjupas och utvecklas. Eftersom ämnet är synnerligen aktuellt och också kritiskt för utmattade studerandes och nyblivna lärares välbefinnande krävs mera reviderad och framförallt mera omfattande forskning kring ämnet.

I kvantitativ forskning vill man komma åt ett stort sampel, som i denna studie var alldeles för begränsat för att dra några långtgående slutsatser. Ett större sampel representerar mera sannolikt alla olika åsikter och erfarenheter som finns i hela befolkningen (Holme & Solvang, 1991). För att öka ifrågavarande studies tillförlitlighet och generaliserbarhet vore det nödvändigt att attrahera ett större sampel. Det skulle också vara givande att granska de kvantitativa resultaten i större detalj. Genom att tillämpa kvalitativa metoder som ett komplement till undersökningen, exempelvis intervjuer, skulle man öka den grundläggande förståelsen för ämnet. Med hjälp av intervjuer kunde man till exempel utforska lärarstuderandens och nyblivna lärares upplevelser av belastningsfaktorer och utreda om och hur det sociala stödet är tillgängligt för lärarstuderandena och de nyblivna lärarna. Vidare skulle den fjärde funktionen av det sociala stödsystemet - stödets dynamik – kräva en noggrannare analys. Man kunde exempelvis undersöka relationerna mellan lärare-studerande och studerande-studerande eller rektor-nybliven lärare och kollega-nybliven lärare från ett dubbelriktat perspektiv för att tydliggöra hur givet, erhållet och ömsesidigt stöd konstrueras och upprätthålls. Detta kunde också belysa lärarstuderandes och nyblivna lärares ovilja att aktivt söka stöd hos andra lärarstuderanden eller kolleger vilket bekräftas i såväl forskning som ifrågavarande studie. En longitudinell undersökning av lärarstuderanden och nyblivna lärare under flera års tid skulle också bidra med värdefull information om övergången från lärarstudent till nybliven lärare och om den dynamiska processen som inbegriper former, källor, lämplighet och dynamik av socialt stöd i lärarstudierna och i lärarprofessionen.

Källor

- Abbey, A., Abramis, D. J., & Caplan, R. D. (1985). Effects of Different Sources of Social support and Social Conflict on Emotional Well-Being. *Basic and Applied Social Psychology*, 6(2), 111-129.
- Alsubaie, M. M., Stain, H. J., Webster, L. A. D., & Wadman, R. (2019) The role of sources of social support on depression and quality of life for university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(4), 484-496. Doi.org/10.1080/02673843.2019.1568887.
- Aspfors, J., & Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: newly qualified teachers' experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching*, 43:4, 400-413, Doi: 10.1080/02607476.2017.1297042.
- Barrera, M., Jr. (2000). Social support research in community psychology. I J. Rappaport & E. Seidman (Red.), *Handbook of community psychology* (s. 215-245). Kluwer Academic Publishers. Doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6_10.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Berkman, L. F. (1984). Assessing the Physical Health Effects of Social Networks and Social Support. *Annual Review Public Health*, 5, 413-432.
- Berkman, L. F., & Glass, T. (2000). *Social integration, social networks, social support and health*. I L. F. Berkman, I. Kawachi, & M. M. Glymour (Red.), *Social Epidemiology* (s. 158-162). Oxford University press.
- Birch, D. (1998). Identifying Sources of Social Support. *Journal of School Health*, 68(4), 159-161.
- Buunk, B. P., Doosje, B. J., Jaans, L. G. J. M., & Hopstaken, L. E. M. (1993). Perceived Reciprocity, Social Support, and Stress at Work: The Role of Exchange and Communal Orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 801-811.
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012) Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice, *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178. Doi.org/10.1080/02619768.2011.643395.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 115-132. Doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope, *Teachers and Teaching*, 20(2), 189-211. Doi.org/10.1080/13540602.2013.848570

- Cassel, S. (1976). The Contribution of the Social Environment to Host Resistance. *American Journal of Epidemiology*, 104(2), 107-123.
- Chen, (2013). *Social Support and Health: Theory, Research and Practice with Diverse Populations*. New York: Nova Science Publishers.
- Cobb, S. (1976). Social Support as a Moderator of Life Stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Cohen, S., & McKay, G. (1984). *Social support, stress and the buffering hypothesis: A theoretical analysis*. I A. Baum, S. E. Taylor, & J. E. Singer, (Red.), *Handbook of psychology and health* (s. 253-267). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Cohen, S., & Syme, S. L. (1985). *Issues in the Study and Application of Social Support*. I S. Cohen & S. L. Syme (Red.), *Social Support and Health* (1 uppl., s. 3-22). San Francisco: Academic Press.
- Cohen, S., Gottlieb, B. H., & Underwood, L. G. (2000). *Social relationship and health*. I S. Cohen, L. Underwood, & B. Gottlieb, (Red.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (s. 3-25). New York: Oxford University Press.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. Doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry N. E. (2012). School Climate and Social-Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. Doi.org/10.1037/a00293561189.
- Cornér, Solveig. (2020). The Socially Embedded Support System in Doctoral Education. (Doktorsavhandling, Helsingfors universitet, Helsingfors).
- Craig, C. (2017). International teacher attrition: multiperspective views. *Teachers and Teaching*. 23(8), 859-862. Doi.org/10.1080/13540602.2017.1360860.
- Cutrona, C. (1990). Stress and Social Support – In Search of Optimal Matching. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(1), 3-14.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3)3, 291-309. Doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399.
- Day, A. & Livingstone, H. A. (2003). Gender differences in perceptions of stressors and utilization of social support among university students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 35(2), 73-83.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kingston, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter. Connecting work, lives and effectiveness*. Berkshire: Open University Press.

- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The Role of Motivation, Parental Support, and Peer Support in the Academic Success of Ethnic Minority First-Generation College Students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223-236.
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. Doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4.
- Dupont, S., Galand, B., & Niels, F. (2015). The impact of different sources of social support on academic performance: Intervening factors and mediated pathways in the case of master's thesis. *European Review of Applied Psychology*, 65(5), 227-237.
- Dwyer, A. L., & Cummings, A. L. (2001). Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Coping Strategies in University Students. *Canadian Journal of Counselling*, 35(3), 208-220.
- Eklund, G. (2014). A Research-Based Teacher Education in Finland—A Dilemma for the Students. *Psychology Research*, 4(7), 567-578.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33:4, 403-422. Doi.org/10.1080/03054980701425706.
- Fagerholm, M. (2021). Sex av tio lärare överväger att byta bransch. Läraren. Hämtad 5.10.2021 från <https://www.lararen.fi/fackligt/sex-av-tio-larare-overvager-att-byta-bransch/>
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814-825.
- Felce, D. (1997). Defining and applying the concept of quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41(2), 126-135.
- Ferguson, S. (2018). Ask Not What Your Mentor Can Do for You...: The Role of Reciprocal Exchange in Maintaining Student–Teacher Mentorships. *Sociological Forum*, 33(1), 211-233. Doi.org/10.1111/socf.12406.
- Fox, A., Deane, R., & Wilson, E. (2009). Examining beginning teachers' perceptions of workplace support. *Journal of workplace learning*, 22(4), 212-227. Doi.org/10.1108/13665621011040671.
- Forskningsetiska Delegationen. (2019). Etiska principer för humanforskning och etikprovning inom humanvetenskaperna i Finland. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Etikprovning_inom_humanvetenskaperna_2020.pdf
- Forskningsetiska Delegationen. (2012). God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

- Gavish, B., & Friedman, I.A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of education*, 13(2), 141-167. Doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0.
- Goddard, R., & Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with Serious Intentions to Leave. *Australian Educational Researcher*, 33(2), 61-75. Doi.org/10.1007/BF03216834.
- Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Journal*, 32(6), 857-874.
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behaviour*, 68, 165-174. Doi.org/10.1016/j.jvb.2005.01.003.
- Gottlieb, B. H., & Bergen, A. E. (2010). Social support concepts and measures. *Journal of Psychosomatic Research*, 69(5), 511–520. Doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.10.001.
- Gustems- Carnicer, J., & Calderón, C. (2013). Coping strategies and psychological well-being among teacher education students. *European journal of psychology of education*, 28(4), 1127-1140. Doi.org/10.1007/s10212-012-0158-x.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388. Doi.org/10.1080/03054985.2014.921613.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513. Doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, Michell., Maulana, R., & Klaas, V. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 259–287. Doi.org/10.1111/bjep.12238.
- Harju , V., & Niemi, H. (2020). Newly qualified teachers' support needs in developing professional competences: the principal's viewpoint. *Teacher Development* , 24(1), 52-70. Doi.org/10.1080/13664530.2019.1685588.
- Headey, B., & Wearing, A. (1991). *Subjective wellbeing: a stocks' and flows' framework*. I F. Starck, M. Argyle, & N. Schwarz, N. (Red.). *Subjective Wellbeing – An interdisciplinary perspective*, (s. 49–76). Oxford: Pergamon Press.
- Heaney, C. A., & Israel, B. A. (1997). *Social Networks and Social Support*. I K. Glanz, F. Lewis & B. Rimer (Red.), *Health Behaviour and Health Education: Theory, Research and Practice*, (2 uppl., s. 189-210). Josey-Bass Publishers.
- Heikkinen, L. T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. I L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (Red.), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development* (s. 3-30). Routledge.

- Helgeson, (1993). Two Important Distinctions in Social Support: Kind of Support and Perceived Versus Received. *Journal of applied social psychology*, 23(10), 825-845. Doi.org/10.1111/j.1559-1816.1993.tb01008.x.
- Hill, S. E. K., Bahniuk, M. H., Dobos, J., & Rouner, D. (1989). Mentoring and other communication support in the academic setting. *Group and Organization Studies*, 14, 355-36.
- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47 (3), 391-400. Doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. Doi.org/10.3102/0034654311403323
- Jacobson, D. E. (1986). Types and Timing of Social Support. *Journal of Health and Social Behavior*, 27(3), 250-264.
- Joiner, S., & Edwards, J. (2008). Novice Teachers: Where Are They Going and Why Don't They Stay?. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36-43.
- Jou, Y. H., & Fukada, H. (2002) Stress, Health, and Reciprocity and Sufficiency of Social Support: The Case of University Students in Japan. *The Journal of Social Psychology*, 142(3), 353-370. Doi.org/10.1080/00224540209603904.
- Kaplan, B. H., Cassel, J. C., & S. Gore. (1977). Social Support and Health. *Medical Care*, 15(5), 47-58.
- Kassis, W., Graf, U., Keller, R., Ding, K., & Rohlf, C. (2019). The role of received social support and self-efficacy for the satisfaction of basic psychological need in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42 (3), 391-409. Doi.org/10.1080/02619768.2019.1576624.
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationship between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34, 127-134.
- Knowles, J.G. (1992). *Models for Understanding Pre-Service and Beginning Teachers' Biographies: Illustrations from Case Studies*. I I. F. Goodson (Red.), *Studying Teachers' Lives* (s. 99-152). Routledge.
- Kokkinos, C. M., (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243. Doi.org/10.1348/000709905X90344.
- Korthagen, F. A. J. (2010). *The Relationship Between Theory and Practice in Teacher Education*. I P. Peterson, E. Baker, B. McGaw, (Red.), *International Encyclopedia of Education*, 7, 669-675. Oxford: Elsevier.

- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Kyriacou, C., & Stephens, P. (1999). Student Teachers' Concerns During Teaching Practice. *Evaluation & Research in Education*, 13(1), 18-31, [Doi.org/10.1080/09500799908666943](https://doi.org/10.1080/09500799908666943).
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Le Maistre, C., & Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 559-564. [Doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.016](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.016).
- Li, R., Liu, H., Chen, Y., & Yao, M. (2021). Why teachers want to leave? The roles of achievement goals, burn out and perceived school context. *Learning and Individual Differences*, 89, 1-13. [Doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102032](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102032).
- Li, S. T., Albert, A. B., & Dwelle, D. G. (2014). Parental and Peer Support as Predictors of Depression and Self-Esteem Among College Students. *Journal of College Student Development*, 55(2), 120-138.
- Lonka, K. (2020). Selvitys koronapandemian lyhyen ja pitkän aikavälin hyvistä ja huonoista seurauksista koskien koulutusta, nuoria ja hyvinvointia, (1/2020). Suomen Eduskunta, Tulevaisuusvaliokunta https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/julkaisut/Documents/tuvj_1+2020.pdf.
- Lourel, M., Hartmann, A., Closon, C., Mouda, F., & Petric-Tatu, O. (2013). *Social Support and Health: An Overview of Selected Theoretical Models for Adaptation*. I S. Chen (Red.), Social Support and Health: Theory, Research, and Practice with Diverse Populations (s. 1-20). Nova Science Publishers, Inc.
- Löfström, E., Poom-Valickis, K., Hannula, M. & Mathews, S. (2010). Supporting emerging teacher identities: can we identify teacher potential among students? *European Journal of Teacher Education*, 33, 167-184.
- Malinen, O-P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23(4), 567-584.
- Manner, M. (24.2.2022). Opetusalan työpuntari ennustaa epävakaista opetuskelejä. Opettaja. Hämtad 15.3.2022 från <https://www.opettaja.fi/ajassa/epavakaita-opetuskeleja/>.
- Manner, M. (2019). Ammatin ilot pitäisi nostaa huolipuheen rinnalle. Opettaja. Hämtad 28.10.2021 från <https://www.opettaja.fi/ajassa/ammatin-ilot-pitaisi-nostaa-huolipuheen-rinnalle/>.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113. doi.org/10.1002/job.4030020205.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397.
- Molm, L. D., Whitham, M. M., & Melamed, D. (2012). Forms of Exchange and Integrative Bonds: Effects of History and Embeddedness. *American Sociological Review*, 77(1), 141–165. doi.org/10.1177/0003122411434610.
- Murrey-Harvey, R., Slee, T. P., Lawson, M. J., Silins, H., Banfield, G., & Russell, A. (2000). Under Stress: The concerns and coping strategies of teacher education students. *European journal of teacher education*, 23(1), 19-35. doi.org/10.1080/713667267.
- Niemi, H. (2015). Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 279-294.
- Niemi, H. (2008). *Advancing Research into and during Teacher Education*. I B. Hudson & P. Zgaga (Red.), *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*, (s. 183-208). Umeå : University of Umeå, Faculty of Teacher Education.
- O'Brien, P., Goddard, R., & Keeffe, M. (2008). Burnout confirmed as a viable explanation for beginning teacher attrition. Australian Association for Research in Education Annual Conference (AARE 2007).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). What proportion of teachers leave the teaching profession? (OECD, Indicator 7). <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/bcc79d57-en.pdf?expires=1647881534&id=id&accname=guest&checksum=CA1CCBD0A4AED20B63EAC0BBB4A723C6>.
- Oker-Blom, G. (2021). Den svenskspråkiga utbildningen i Finland: särdrag, utmaningar, utvecklingsbehov och förslag till åtgärder. Undervisnings- och kulturministeriet. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162926/OKM_2021_9.pdf?sequence=4.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2021). Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2021). Suomi jättää uudet opettajat tuuliajolle - mentorointikirjattavalakiin. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/nakemyksemme/2021/suomi-jattaa-uudet-opettajat-tuuliajolle--mentorointi-kirjattava-lakiin/>.
- Opetushallitus. (2020). Opettajat ja Rehtorit Suomessa 2019 – hakeminen opettajakoulutukseen. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2019_hakeminen_opettajakoulutukseen_0.pdf.

- Ozbay, F., Johnson, D. C., Dimoulas, E., Morgan, D. A., Charney, D., & Southwick, S. (2007). Social Support and Resilience to Stress: From Neurobiology to Clinical Practice. *Psychiatry*, 4(5), 35-40.
- Parikka, S., Ikonen, J., Koskela, T., Marjeta, N., Kilpeläinen, H., Pietilä, A., Härkänen, T., & Lundqvist, A. (2021). Koronaepidemian ja sen rajaamistoimien vaikutukset korkeakoulu-opiskelijoiden arkielämään ja opintoihin. KOTT-tutkimuksen ennakkotuloksia kesällä 2021.
- Pearson, A. T. (1989). *The Teacher: Theory and Practice in Teacher Education* (s. 1-3). Routledge.
- Perkiö-Mäkelä, M., & Ervasti, J. (2013). *Koulutus*. I T. Kauppinen, P. Mattila-Holappa, M. Perkiö-Mäkelä, A. Saalo, J. Toikkanen, S. Tuomivaara, S. Uuksulainen, M. Viluksela (Red.). Työ ja Terveys Suomessa.
- Pogodzinsky, B. (2013). Collegial support and novice teachers' perceptions of working conditions. *Journal of Educational Change*, 15(4), 467–489. doi.org/10.1007/s10833-013-9221-x.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110. Doi.org/10.1080/02619760600944993.
- Puustinen, M., Sääntti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or a research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170-179. Doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., Tikkanen, L., & Soini, T. (2021). Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 219-242. Doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6.
- Pyhältö, K. (2018). Function of supervisory and researcher community support in PhD and post- PhD trajectories. I E. Bizer, M. Fourie-Malherbe, L. Frick & K. Pyhältö (Red.), Spaces, journeys and new horizons for postgraduate supervision. Sun Media.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1101-1110. Doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.006.
- Romano, L., Tang, X., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., & Fiorilli, C. (2020). Students' Trait Emotional Intelligence and Perceived Teacher Emotional Support in Preventing Burnout: The Moderating Role of Academic Anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 4771. Doi:10.3390/ijerph17134771.
- Rosenfeld, B. R., Richman J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social Support Networks and School Outcomes: The Centrality of the Teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17, 205-226. doi.org/10.1023/A:1007535930286.

- Russel, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-Related Stress, Social Support, and Burnout Among Classroom Teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269-274.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Planta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004.
- Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L., & Lonka, K. (2019). Work Burnout and Engagement Profiles among Teachers.
- Sarros, J. C., & Sarros, A. M. (1992). Social Support and Teacher Burnout. *Journal of Educational Administration*, 30(1), 55-69.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *The Journal of Happiness Studies*, 3, 71 – 92.
- Schorn, N. K., & Buchwald, P. (2007). *Burnout in Student Teachers*. I P. Roussi, E. Vasilaki, K. Kaniasty, & J. D. Barker (Red.), *Electronic Proceedings of the 27th Conference of the STAR So- ciety*, (s. 150 - 159). University of Crete, Rethymnon.
- Schwab, R. L. (1986). Educator Burnout: Sources and Consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-30.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say?. *International Education Studies*, 8(3), 181-192.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524. doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006.
- Samuel, R., & Burger, K. (2020). Negative Life Events, Self-Efficacy, and Social Support: Risk and Protective Factors for School Dropout Intentions and Dropout. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 973-986. doi.org/10.1037/EDU0000406
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teaching and teachers: theory and practice*, 16, 735–751.
- Stanulis, R. N., Fallona, C. A., & Pearson, C. A. (2002). 'Am I Doing What I am Supposed to be Doing?': Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 71-81. doi.org/10.1080/13611260220133162.
- Statistikcentralen. (2018). Avbrott i utbildningen. Statistikcentralens utbildningsstatistik. https://www.stat.fi/til/kkesk/2018/kkesk_2018_2020-03-12_tie_001_sv.html.

- Studenternas hälsovårdsstiftelse. (2016). *Hälsoundersökning för högskolestuderande*.
<https://www.yths.fi/sv/shvs-2/forskning-och-publicationer/halsundersokning-for-hogskolestuderande/>
- Sundman, S. (2021). Resultatet av dubbel klasslärarutbildning: Lärarbristen i huvudstadsregionen lättar - men för obehöriga lärare blir läget svårare. Helsingfors: Yle. Hämtad 5.10.2021 från <https://svenska.yle.fi/artikel/2021/05/03/resultatet-av-dubbelklasslararutbildninglararbristenihuvudstadsregionen>.
- Tao, S., Dong, Q., Pratt, M., Hunsberger, B., & Pancer, S. (2000). Social support: relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 123–144.
- Tarvasaho, M., & Stén, F. (2019). Stora skillnader i tillgången på behöriga lärare i Svenskfinland - läget är bäst i Österbotten och sämst i Nyland, visar utredning. Yle. Hämtad 5.10.2021 från <https://svenska.yle.fi/artikel/2019/11/21/stora-skillnader-i-tillgangen-pa-behoriga-larare-i-svenskfinland-laget-ar-bast-i>.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, Coping, and Social Support Processes: Where Are We? What Next? *Journal of Health and Social Behavior*, Extra issue, 53-79. doi.org/10.2307/2626957.
- Timoštsjuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563-1570.
- Tryggvason, M.-T. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369-382. doi.org/10.1080/02619760903242491.
- Uchino, B. N. (2006). Social Support and Health: A Review of Physiological Processes Potentially Underlying Links to Disease Outcomes. *Journal of Behavioral Medicine*, 29, 377-387.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Utbildningsstyrelsen.
- Vaux, A., Burda, P., & Stewart, D. (1987). Orientation toward utilization of support resources. *Journal of Community Psychology*, 14, 159–170.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*. 54(2), 143-178.
- Vuorio, J., Ranta, M., Koskinen, K., Nevalainen-Sumkin, T., Helminen, J., & Miettunen, A. (2021). Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020. Utbildningsstyrelsen.
- Väisänen, S. (2019). Student teachers' study well-being in teacher education: How is it constructed and regulated during studies? (Doktorsavhandling, Östra Finlands universitet, Joensuu).

- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2017). Social support as a contributor to student teachers' experienced well-being. *Research Papers in Education*, 32(1), 41-55. doi.org/10.1080/02671522.2015.1129643.
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2018). Student Teachers' Proactive Strategies for Avoiding Study-Related Burnout during Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 301-317. doi.org/10.1080/02619768.2018.1448777.
- Warsame, K., & Valles, J. (2018). An Analysis of Effective Support Structures for Novice Teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(1), 17-42.
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M-L. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education, *Studies in Higher Education*, 30:6, 707-722, doi.org/10.1080/03075070500340036.
- Zikmund, Vladislav. (2003). Health, well-being, and the quality of life: Some psychosomatic reflections. *Neuroendocrinology Letters*, 24(6), 401-403.
- Zimmermann, F., Rösler, L., Möller, J., & Köller, O. (2018). How learning conditions and Program structure predict burnout and satisfaction in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 318-342. doi.org/10.1080/02619768.2018.1448778.

Bilagor

BILAGA 1: Missivbrev

Hej!

Jag heter Catarina Keil och studerar till klasslärare vid Helsingfors universitet. Jag skriver min pro gradu-avhandling inom ramen för SAMS projektet (Samverkan och socialt stöd i den finlandssvenska skolan) där Helsingfors universitet i samarbete med dess partnerskolor strävar efter att utveckla det sociala stödet för studenter, för nytexaminerade lärare, för praktikhandledare och för skolans ledningsgrupper. Den här undersökningen fokuserar på att, med hjälp av forskningsbaserade metoder, utreda behovet och formen av socialt stöd för lärarstudenter och nyblivna lärare och hur det erhållna stödet inverkar på studenternas och de nyblivna lärarnas välmående. Min första handledare är Erika Löfström och min andra handledare är Solveig Cornér.

Enkätblanketter skickas som e-blankett till Dig som är klasslärarstudent, som har avlagt en eller båda praktikperioderna och till Dig som redan har utexaminerats som klasslärare. Samtliga ska ha påbörjat sin utbildning vid Helsingfors universitet på den svenskspråkiga klasslärarutbildningen från och med år 2016 då klasslärarutbildningen vid Helsingfors universitet startade. De utexaminerade lärarna deltar i forskningen i egenskap av universitetsalumner och därför har forskningslov inte ansökts.

Det är frivilligt att svara på enkäten. Den information som du ger via e-blanketten är anonym. Svaren behandlas konfidentiellt och överlämnas inte till personer utanför SAMS forskargrupp. Svaren behandlas så att enskilda respondenter inte kan urskiljas. Det tar ca 20 minuter att svara på enkäten. Studieprocessen och erfarenheterna av lärarstudierna är individuella för var och en. Därför finns det inga rätta svar på de påståenden och frågor som är inkluderade i blanketten och alla svar är viktiga. Resultaten av enkäten utnyttjas i utvecklingen av den svenska klasslärarutbildningen vid HU och i vetenskaplig forskning om lärarutbildning. Den färdiga avhandlingen publiceras på e-thesis. Ifall du är intresserad av att läsa den kan du kontakta mig på catarina.keil@helsinki.fi så skickar jag länken åt dig när den är publicerad.

Jag hoppas att Du vill bidra med information till denna forskning genom att besvara den bifogade enkäten. Ditt deltagande skulle vara värdefullt för utvecklingen av lärarutbildning och stöd för nytexaminerade lärare. Tveka inte att kontakta mig ifall du har frågor om undersökningen eller om dina rättigheter som informant.

Jag önskar att svaren skulle vara mig tillhanda **senast den 3 maj 2021**.
Stort tack på förhand för din medverkan.

Mvh,

Catarina Keil
catarina.keil@helsinki.fi

Länk till enkäten: <https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/111252/lomake.html>

BILAGA 2: Enkät

Lomake on ajastettu: julkisuus alkaa 19.4.2021 14.14 ja päättyy 3.5.2021 23.59

Uppfattningar om socialt stöd hos lärarstudenter under studierna och nyblivna lärare i arbetet

Syftet med undersökningen är att identifiera behovet av socialt stöd i den svenskspråkiga lärarutbildningen vid Helsingfors universitet och dess partnerskolor. Målet är att förankra olika satsningar som ökar det sociala stödet i dess olika former, både på institutionell nivå och individnivå.

Det är frivilligt att svara på enkäten. Den information som du ger via e-blanketten är anonym. Svaren behandlas konfidentiellt och överlämnas inte till personer utanför SAMS forskargrupp. Svaren behandlas så att enskilda respondenter inte kan urskiljas.

Bakgrundsvariabler

1. Nuläge
Jag är lärarstuderande (svara på bakgrundsfrågorna 1-6)
Jag är utexaminerad lärare (svara på bakgrundsfrågorna 1-9)
2. Födelseår _____
3. Kön
Kvinna
Man
Annat
4. Tidigare utbildning
Yrkesexamen
Studentexamen
Lägre högskoleexamen (kandidat)
Högre högskoleexamen (magister)
Annan examen, vad? _____
5. Tidigare arbetserfarenhet av
Ja
Nej
6. Ifall du har jobbat som lärare innan du påbörjade dina klasslärarstudier, hur länge? (Ange i år

7. Som utexaminerad lärare, vilken form av anställning har Fast anställd Vikarie
8. Vilken årskurs undervisar du i? _____
9. Har du tidigare jobbat i samma skola där du nu jobbar som nybliven behörig Ja Nej

Upplevt socialt stöd i studierna/arbetet

10. Av vem har du fått stöd (Kryssa i minst ett alternativ)

En utsedd lärartutor /lärarmentor

Flera utsedda personer, tex. lärare och lektorer i utbildningsprogrammet

Studierådgivaren på universitetet/specialläraren eller motsvarande på skolan

Rektor eller biträdande rektor

Årskurskolleger eller andra studiekompisar

Lärarkolleger i skolan

Medlemmar i skolans ledningsgrupp

Familjen

Vänner

Någon annan, vem? _____

Vet inte

Jag har inte fått stöd

Välj **ett** svars-alternativ för varje påstående som bäst passar in på hur du **upplever det sociala stöd du fått**.

Ifall du är lärarstuderande, bedöm påståendena med tanke på det sociala stödet du fått under utbildningen och i din studiegemenskap. Ifall du är utexaminerad lärare, bedöm påståendena utgående från det sociala stöd du fått under din första tid som lärare och i din arbetsgemenskap.

Svarsalternativen i fråga 11 får du fram genom att föra balken under sista påståendet till höger.

Svarsalternativ: 1=helt av annan åsikt; 2=av annan åsikt; 3=delvis av annan åsikt; 4=neutral; 5=delvis av samma åsikt; 6=av samma åsikt; 7=helt av samma åsikt

11. Hur upplever du det sociala stödet i studie-/arbetsgemenskapen?

1 2 3 4 5 6 7

Jag får stöd då jag behöver.

Jag får ofta konstruktiv respons inom ramen för mina prestationer.

Jag har i något skede blivit utan stöd.

Jag känner att jag behandlas med respekt i studierna/skolgemenskapen.

Jag upplever att jag blir uppskattad för i mitt arbete i studierna/ i min arbetsgemenskap.

Jag får uppmuntran och personlig uppmärksamhet i studierna/arbetsgemenskapen.

Jag upplever att mina åsikter är av intresse i lärarutbildningen/i min arbetsgemenskap.

I studierna/i min arbetsgemenskap är man noggrann med att varje individ på ett jämlikt sätt har fått bidra till det gemensamma arbetet.

Studierna/Arbetet i skolan präglas av konkurrens.

Jag känner mig accepterad i min studie-/arbetsgemenskap.

Om mina lärare/om mina kolleger inte kan ge råd till mig, blir jag i allmänhet utan hjälp.

Bland studenterna/kollegerna råder ett gott klimat.

Jag uppmuntras att söka efter alternativa synvinklar i mina studier/i mitt arbete.

Jag känner mig utanför studie-/arbetsgemenskapen.

Jag kan i öppet berätta om problem jag upplever i studierna/på min arbetsplats.

Om jag har personliga utmaningar som påverkar mina studier/mitt arbete, så kan jag berätta om dem.

Ansvar och rättigheter fördelas rättvist mellan mig och andra studenter/andra kolleger i studie-/arbetsgemenskapen.

Jag får uppmuntran och stöd av andra studenter/kolleger.

Jag upplever att mina lärare/kolleger värdesätter mina prestationer.

Jag har lärt mig att dölja mina synsätt som skiljer sig från andras.

Samarbete uppmuntras mellan lärarstudenterna/kollegerna.

Det förekommer favorisering i studierna/på arbetsplatsen.

I min studie-/arbetsgemenskap behandlas problem konstruktivt.

Jag upplever att mina tankar och det jag har producerat i studierna/i min arbetsgemenskap har utnyttjats på ett orättvist sätt.

Jag har upplevt att jag blivit mobbad under min tid som student/under min tid som lärare.

Jag behandlas jämlikt.

Jag har möjlighet att påverka i frågor som gäller mina studier/mitt arbete.

Mina lärare/mina kolleger är intresserade endast av hur mina studier fortskrider/hur jag sköter mitt arbete och inte av hur jag själv orkar.

Studenterna/personalen i skolan behandlas på ett rättvist sätt.

Jag får kritisk respons på ett sakligt sätt.

Upplevt välmående i studierna/arbetet

Välj **ett** svars-alternativ för varje påstående som bäst passar in på din situation.

Ifall du är lärarstuderande, bedöm påståendena med tanke på det sociala stödet du fått under utbildningen och i din studiegemenskap. Ifall du är utexaminerad lärare, bedöm påståendena utgående från det sociala stöd du fått under din första tid som lärare och i din arbetsgemenskap.

Svarsalternativ: 1=helt av annan åsikt; 2=av annan åsikt; 3=delvis av annan åsikt; 4=neutral; 5=delvis av samma åsikt; 6=av samma åsikt; 7=helt av samma åsikt

12. Hur inspirerande upplever du att dina klasslärarstudier/ditt arbete som lärare är?

1 2 3 4 5 6 7

Jag är full av energi då jag studerar/arbetar.

Att bli/vara lärare är mycket meningsfullt för mig.

Det känns som om tiden flyger i väg då jag studerar/arbetar.

Då jag studerar/arbetar känner jag mig energisk.

Jag är entusiastisk över att få lära mig nytt.

Då jag studerar/arbetar glömmer jag allt annat i min omgivning.

Jag känner mig glad att sätta i gång med mina studier/arbetet.

Mina studier/mitt arbete inspirerar mig.

Jag är uppslukad av studierna/arbetet.

13. Hur belastande upplever du att dina klasslärarstudier/ditt arbete som lärare är?

1 2 3 4 5 6 7

Det känns som om jag skulle drunkna i allt arbete.

Det känns onödigt att studera/arbete.

Jag upplever ofta känslor av otillräcklighet.

Jag sover ofta dåligt då jag tänker på saker som gäller studierna/arbetet.

Det känns som om jag håller på att förlora intresset för studierna/arbetet.

Jag känner mig utbränd.

Det är svårt för mig att finna mening i studierna/arbetet.

Jag oroar mig mycket för studierna/arbetet på fritiden.

Mina förväntningar på vad jag får till stånd var större förut än vad de är nu.

Pressen med studierna/arbetet förorsakar problem i mina relationer till
närstående människor.

Jag upplever ofta att jag misslyckas i studierna/arbetet.

Svarsalternativ: 1=stämmer inte alls; 2=stämmer inte; 3=stämmer delvis inte; 4=neutral; 5=stämmer delvis; 6=stämmer; 7=stämmer helt och hållet

14. Bedöm det sociala stödets inverkan på dina studier/ditt arbete under rådande Covid-19 pandemi

1 2 3 4 5 6 7

Stödet jag fått under Covid-19 pandemin har främjat mitt arbete i studierna/på jobbet.

Stödet jag fått under Covid-19 pandemin har främjat mitt välmående i studierna/i arbetet.

Upplevd nöjdhet med studierna/arbetet som lärare samt praktiken

Välj **ett** svars-alternativ för varje påstående som bäst passar in på din situation.

Ifall du är lärarstuderande, bedöm påståendena med tanke på det sociala stödet du fått under utbildningen och i din studiegemenskap. Ifall du är utexaminerad lärare, bedöm påståendena utgående från det sociala stöd du fått under din första tid som lärare och i din arbetsgemenskap.

Svarsalternativ: 1=stämmer inte alls; 2=stämmer inte; 3=stämmer delvis inte; 4=neutral; 5=stämmer delvis; 6=stämmer; 7=stämmer helt och hållet

1 2 3 4 5 6 7

15. Det stöd som erbjudits inom lärarutbildningen/på min arbetsplats har tjänat mina behov

Svarsalternativ: 1=mycket missnöjd; 2=missnöjd; 3=ningen missnöjd; 4=neutral; 5=ningen nöjd; 6=nöjd; 7=mycket nöjd

1 2 3 4 5 6 7

16. Jag är nöjd med det sociala stöd jag fått under studierna/i mitt arbete

17. Jag är nöjd med mina studier/mitt jobb som klasslärare.

Praktiken är en stor del av studierna. Studenterna avlägger två skilda praktiker, ämnespraktik under andra studieåret och fördjupad praktik under fjärde studieåret på sju veckor vardera. Denna del behandlar din uppfattning om praktiken.

Såväl lärarstudenter som utexaminerade lärare svarar på frågorna 18-21 där du bedömer påståendena med tanke på det sociala stödet du fått under praktiken från universitetet och praktikskolan. Ifall du deltagit i en praktik bedömer du endast de påståenden som gäller den praktiken.

Svarsalternativ: 1=stämmer inte alls; 2=stämmer inte; 3=stämmer delvis inte; 4=neutral; 5=stämmer delvis; 6=stämmer; 7=stämmer helt och hållet

1 2 3 4 5 6 7

18. Jag är nöjd med det sociala stödet jag fått från universitetet under ämnespraktiken.

19. Jag är nöjd med det sociala stödet jag fått från praktikskolan under ämnespraktiken.

20. Jag är nöjd med det sociala stödet jag fått från universitetet under den fördjupade praktiken.

21. Jag är nöjd med det sociala stödet jag fått från praktikskolan under den fördjupade praktiken.

22. Har du på allvar övervägt att avbryta dina klasslärarstudier/sluta jobba som klasslärare inom detta år?

Ja Nej Vet ej

Öppen fråga

23. Hurudant stöd tänker du dej att du skulle ha mest nytta av som studerande/nybliven lärare?

SAMS-projektet ämnar fördjupa forskningen med en kvalitativ studie beträffande nyblivna lärares uppfattningar om socialt stöd och välmående. Ifall du, utexaminerade lärare, är villig att ställa upp på en intervju via Zoom eller dylikt ber jag dig vänligen att klicka på länken nedan där du kan fylla i din e-postadress så är vi i kontakt. Länken möjliggör att vi inte kan koppla dina enkätsvar med din e-postadress och att du som respondent förblir anonym.

<https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/111374/lomake.html>

Tietojen lähetys

Stort tack för ditt deltagande i undersökningen!