



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”Jag vill vara en lärare eleverna upplever tror på dem”

En studie av lärares känslorarbete

Av Eleonora Eriksson

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Masterprogram i utbildningsledarskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt2021
Handledare:	Åsa Karlsson Perez
Kurs Examinator:	Aimee Haley
Uppsats Examinator:	Liisa Uusimäki

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Masterprogram i utbildningsledarskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2021
Handledare:	Åsa Karlsson Perez
Kurs Examinator:	Aimee Haley
Uppsats Examinator:	Liisa Uusimäki
Nyckelord:	Lärare, Relationer, Emotionell arbetsbelastning, Känslarbete

- Syfte:** Syftet med studien är att utifrån lärares perspektiv och erfarenheter få mer kunskap om hur arbetet på en skola kan organiseras så att den emotionella belastningen för lärare minskar och blir mer hanterbar.
- Teori:** Analys av lärares upplevelser görs utifrån den emotionssociologiska teorin om känslarbete formulerad av Arlie Russel Hochschild.
- Metod:** Studien har en mixed-methods forskningsdesign. Studiens empiri har samlats in med undersökningsmetoderna enkät med slutna och öppna frågor och intervju med lärare på en gymnasieskola.
- Resultat:** Studien visar att lärarna upplever höga emotionella krav i sitt arbete med elever. I relationen mellan lärare och elever gör lärare ett känslarbete där de både ytagerar och djupagerar. Lärarna upplever att känslarbetet är krävande och i hög grad meningsfullt. Den känsla lärarna upplever som mest negativ och som leder till mest belastning i arbetet är känslan otillräcklighet. Lärarna uppfattar i hög utsträckning den egna känslohanteringen som ett individuellt problem, men ser flera olika möjligheter till förändrad organisation som skulle kunna minska den emotionella arbetsbelastningen exempelvis regelbundna samtal med kollegor om känslomässiga utmaningar i arbetet.

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Syfte och forskningsfrågor.....	2
Frågeställningar.....	2
Bakgrund.....	3
Styrdokumentens beskrivning av lärares emotionella arbete.....	3
Psykosocial arbetsmiljö.....	3
Det systematiska arbetsmiljöarbetet.....	4
Centrala begrepp.....	4
Förutsättningar för lärararbete.....	5
Tidigare forskning.....	6
Studier av lärares känslorarbete.....	6
Skolledarskapets betydelse för lärares välmående.....	7
Kollegornas betydelse för lärares välmående.....	7
Elevernas betydelse för lärares välmående.....	8
Modeller som förklarar lärares välmående i arbete.....	8
Teoretiska utgångspunkter.....	11
Studiet av känslor i forskning.....	11
Emotionssociologi.....	11
Hochschilds teori om känslorarbete.....	12
Lärares känslorarbete.....	14
Metod.....	16
Hermeneutik.....	16
Genomförande.....	17
Planering och genomförande av enkätundersökning.....	17
Textreflektion och samtalet i arbetslagens planering och genomförande.....	18
Gruppintervjuns planering och genomförande.....	18
Urval och avgränsningar.....	19
Om X-skolan.....	19
Bearbetning av materialet – sammanställning och analys.....	20
Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	22
Etiska överväganden.....	23
Resultat.....	24
Lärarna gör känslorarbete.....	24
Rollen som känslorarbete.....	25
Effekter av känslorarbetet.....	26

Lärarnas uppfattningar om känsloregler i skolan	28
Lärarnas uppfattningar om effekter av känsloregler.....	29
Lärarnas uppfattningar om krav i arbetet	29
Lärarnas strategier för att minska den emotionella arbetsbelastningen.....	30
Lärarnas uppfattningar om organisatoriska lösningar som kan minska arbetsbelastningen.....	31
Sammanfattning av resultatet	33
Hur beskriver lärare det känslorarbete de gör? Hur beskriver de att de påverkas av det?.....	33
Hur uppfattar lärare att känsloreglerna är i skolan?	33
Finns det sätt att organisera arbetet som hjälper lärare att bearbeta och hantera känslor? Hur ser de i så fall ut?.....	34
Analys och diskussion.....	35
Resultatdiskussion.....	35
Känslorarbetets påverkan.....	35
Känsloregler	37
Organisatoriska förändringar.....	38
Metoddiskussion.....	40
Studiens kunskapsbidrag	41
Framtida forskning	42
Referenser.....	43
Bilagor.....	47

Inledning

Psykisk ohälsa är vår nya folksjukdom. Bland Sveriges 5 miljoner sysselsatta hade 28 % besvär till följd av arbetet under 2018 (Arbetsmiljöverket, 2018). Bland lärare upplevde 43 % arbetsorsakade besvär. Långvarig och hög nivå av stress kan orsaka utmattning och drabbar främst yrken som har mycket kontakt med andra människor (Nygren m.fl., 2019). Bland dem är lärare den yrkesgrupp som har högst frekvens av utmattningssyndrom i Sverige (Statistiska centralbyrån, 2017). I en enkätundersökning genomförd 2017 av Statistiska centralbyrån rapporteras att 15 % av alla utbildade lärare valt att arbeta i annan bransch. Bland dem uppger 60 % att de lämnat yrket på grund av problem med arbetsmiljön, till exempel stress och hög arbetsbelastning (Statistiska centralbyrån, 2017). Det är framförallt den emotionella arbetsbelastningen som är hög i yrken med många sociala kontakter (Eklöf, 2017). Sociala yrken är också emotionella yrken, många mellanmännsliga kontakter innebär höga krav på förmåga att hantera egna och andras känslor.

Den här studien undersöker lärares emotionella arbetsbelastning med målet att öka kunskapen om hur lärare upplever och hanterar den. Syftet är att finna sätt att organisera arbetet på en skola så att lärares välmående i arbetet ökar. Studien riktar uppmärksamheten mot relationen mellan lärare och elev. Hur lärare påverkas emotionellt av relationer med elever är något som sällan inkluderas i den svenska diskussionen om lärares arbetsbelastning och en av studiens utgångspunkter är att vi för att förstå lärares arbetsbelastning behöver mer kunskap om den relationen och hur lärare hanterar de känslor som uppstår i den.

Studien genomförs på X-skolan under pandemiåret 2020. Skolan har anpassat sig till det förändrade omvärldsläget 2020 genom att bedriva undervisning på distans under delar av året. De förändrade förutsättningarna har påverkat verksamheten på många olika sätt, både lärare och elever har påverkats privat och professionellt. Nationella undersökningar visar att 7 av 10 lärare som följd av pandemin har upplevt en ökad stress för att eleverna inte ska lära sig tillräckligt mycket, att de ska riskera att bli sjuka själva eller smitta andra (Olsson, 2021, mars). Distansundervisningen som inneburit en ökad belastning exempelvis genom behovet att lära ny teknik och förändrad undervisningsmetodik kan också ha inneburit minskad arbetsbelastning genom att närkontakten med elever försvunnit. Det är i denna kontext studien görs.

Studien har en mixed-methods forskningsdesign och har som mål till att fånga lärarnas erfarenheter och upplevelser av emotionell arbetsbelastning. Genom enkät, textreflektion och intervju samlas empirin in. Studiens teoretiska utgångspunkt är sociologisk och analysen utgår från Hochschilds teori (2012) om känslorarbete. Det sociologiska perspektivet på emotionell arbetsbelastning riktar fokus mot hur det som yttrar sig som ett individuellt problem kan vara en konsekvens av normer inbäddade i organisationer skapade i strukturer i samhället. Syftet är att genom att lägga ett emotionssociologiskt perspektiv på lärares emotionella arbete få mer kunskap om hur arbetet på en skola kan organiseras så att den emotionella belastningen för lärare minskar och blir mer hanterbar.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att utifrån lärares perspektiv och erfarenheter av emotionell arbetsbelastning få mer kunskap om hur arbetet på en skola kan organiseras så att den emotionella belastningen för lärare minskar och blir mer hanterbar.

Frågeställningar

Studiens frågeställningar är:

1. Vad kännetecknar lärares beskrivningar av det känslorarbete de gör? Vad kännetecknar deras beskrivningar av hur känslorarbetet påverkar dem?
2. Vilka känsloregler uppfattar lärarna att det finns i skolan?
3. Vilka sätt att organisera arbetet kan identifieras som stödjande i lärares bearbetning och hantering av känslor?

Bakgrund

I följande kapitel ges en bakgrund till studien av betydelse för lärares arbete och emotionell arbetsmiljö. Relevanta styrdokument presenteras och det systematiska arbetsmiljöarbetets process beskrivs. De för studien centrala begreppen psykosocial arbetsmiljö och känslöarbete förklaras.

Styrdokumentens beskrivning av lärares emotionella arbete

Gymnasieskolans läroplan (Skolverket, 2011) beskriver vilka mål som ska uppnås i svensk gymnasieutbildning. Förutom arbetet att förmedla kunskaper och normer ska lärare ”stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära” och ”stimulera, handleda och stödja eleven”. Alla som arbetar i skolan ska ”medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor”. Inget sägs i texten om hur det arbetet, som till sin karaktär är emotionellt, ska göras. Skolverket är den myndighet som har ansvar för gymnasieskolan. En sökning på Skolverkets hemsida på ”lärare” och ”känslor” resulterar i ett flertal träffar som samtliga behandlar lärares arbete för att påverka eleverns känslor. Ingen information finns om lärares känslor i arbetet. Det finns således inte mycket stöd i styrdokumentet för hur lärare ska hantera de emotionella krav som ställs i skolan.

Psykosocial arbetsmiljö

I boken ”Psykosocial arbetsmiljö” definierar Eklöf (2017) begreppet psykosocial arbetsmiljö som ”de psykiska krav som arbetet medför” (Eklöf, 2017, s.11). Den psykosociala arbetsmiljön har stor betydelse för hur människor fungerar och presterar. Eklöf konstaterar att det finns en tendens i stressforskning att fokuserar på egenskaper hos individen och att individfokus riskerar att bidra till skuldbeläggning. Arbetsmiljöforskning fokuseras istället främst på de organisatoriska faktorernas betydelse.

Enligt Eklöf (2017) består psykiska krav i arbetet bland annat av emotionella krav. Emotionella krav uppkommer på två sätt, genom att den anställda uppvisar känslor som hon inte har, till exempel glädje och entusiasm eller genom att den anställda behärskar sig och döljer känslor hon har i anpassning till förväntningar i yrkesrollen. Emotionella krav kan också innebära att den anställda ställs inför att härbärgera andras känslor genom att ta emot och hantera dem utan att själv få utrymme att reagera, vilket är ett ansträngande arbete. ”Att utsättas för andras starka känslor väcker egna känslor och aktiverar psykiska försvarssystem, vilket tar arbetskapacitet” (Eklöf, 2017, s. 54). Arbetsmiljöverket definierar emotionell arbetsbelastning som ”motstridiga krav från arbetsgivaren, krävande kunder, patienter, anhöriga, elever eller motsvarande” (Arbetsmiljöverket, 2018, s.9). Servicesektorn kännetecknas av möten med människor. Trots att servicesektorn växer som andel av arbetskraften finns lite forskning om emotionella krav i servicearbete. Känt är att graden av dissonans mellan upplevda och uttryckta känslor har betydelse för i hur grad höga emotionella krav leder till negativa hälsoeffekter (Eklöf, 2017). Det finns också stöd för att en

organisations autenticitetsklimat, det vill säga hur accepterat det är i en arbetsgrupp att visa emotionella reaktioner, påverkar risken för utbrändhet. Det bidrar positivt till de anställdas mentala hälsa om det är möjligt att visa äkta känslor på arbetsplatsen.

Det systematiska arbetsmiljöarbetet

En god arbetsmiljö är arbetsgivarens ansvar. Arbetsmiljöverket reglerar arbetsgivares arbete med psykosocial arbetsmiljö bland annat i Arbetsmiljöverkets föreskrift ”Organisatorisk och social arbetsmiljö” (Arbetsmiljöverket, 2015). Arbetsgivaren ska med regelbundenhet undersöka vilka psykosociala hot mot de anställdas hälsa som finns i organisationen, det är en del av det systematiska arbetsmiljöarbetet. Systematiskt arbetsmiljöarbete utgår från en modell där utvecklingsarbetet är ständigt pågående i fyra faser. I den första fasen samlas information in om risker mot de anställdas hälsa i arbetsmiljön. I den andra fasen analyseras resultatet och beslut fattas om vilka åtgärder som ska vidtas. I den tredje fasen genomförs åtgärder och i den fjärde utvärderas åtgärdernas effekt, huruvida de bidragit till en bättre arbetsmiljö. Viktiga principer för ett fungerande systematiskt arbetsmiljöarbete är att personal är involverade i arbetet och att chefer har kunskap och mandat att genomföra förändringar.

Centrala begrepp

Det finns ingen enhetlig definition av begreppet känsla men det finns påståenden om känslor som många forskare är överens om, till exempel att känslor innehåller en fysiologisk komponent, att subjektiva bedömningar av upplevelser påverkar upplevelsen av känslor och att individen kan vara medvetna eller omedveten om de egna känslorna (Izard, 2010). Känslor kan förstås som reaktioner på saker som händer i individens samspel med omgivningen och som resultat av de tolkningar individen gör av det som händer (Scherer, 2009).

Hochschild (2012) utgår från en definition av känsla som är allmänt accepterad inom sociologin. Enligt den består det vi vardagligt kallar en känsla av fyra delar: bedömning av en situation, förändringar i kroppens sinnesupplevelse, det synliga känslouttrycket som kan vara fritt eller hämmat och det namn vi ger känslan. Hochschild är särskilt intresserad av hur det synliga känslouttrycket förhåller sig till kroppens sinnesupplevelse, det vi betraktar som vår autentiska känsla. Överensstämmer inte den inre sinnesupplevelsen med det yttre uttrycket finns vad Hochschild kallar en dissonans.

Hochschild (2012) menar att det finns ett själv som är konstant över tid oavsett kontext. I enlighet med det utgår hon också från att det finns autentiska känslor. Autentiska känslor är oförställda, spontana och uppriktiga enligt Hochschild. Olika forskare använder olika begrepp för de känslor som inte är medvetet eller omedvetet förändrade av individen i syfte att uppnå något. Beteckningar som äkta, naturliga eller autentiska känslor förekommer i den litteratur som används i studien. I uppsatsen används de begrepp som använts av andra med medvetenhet om att det finns anledning att problematisera beteckningarna. Det ingår dock inte i den här studiens syfte.

Känsloarbete är ett centralt begrepp i uppsatsen. Begreppet kommer från Hochschild (2012) som beskriver känsloarbete som en transaktion där den anställda använder sina känslor för att skapa känslor hos andra i syfte att uppnå något, exempelvis försäljning av en vara. I arbetet anpassar den anställda sitt känslouttryck till det hon upplever vara lämpliga känslor i situationen utifrån normer för känslor, av Hochschild benämnda känsloregler. De strategier serviceanställda använder sig av betecknar Hochschild ytagerande och djupagerande. Ytagerande är när individen gör en ytlig förändring endast av det yttre uttrycket medan djupagerande innebär att både det yttre uttrycket och den inre känslan förändras för att anpassas till förväntade känslouttryck. Känsloarbete är enligt Hochschild vanligt förekommande i serviceyrken där bemötandet i tilltagande utsträckning blivit en viktig del av kundupplevelsen och därför får konsekvenser för konsumtionen.

Förutsättningar för lärararbete

Krav och förväntningar på lärare är höga. Ett exempel på hur de kan uttryckas framgår av två artiklar från forskningsprojektet Framgångsfaktorer i undervisningen (Hirsch & Segolsson, 2019). Artiklarna ger elevers respektive lärares bild av vad som kännetecknar skickliga lärares arbete. Den första artikeln är en sammanfattning av vad som framkommit i intervjuer med 20 skickliga lärare. Lärarnas uppfattning är att goda ämneskunskaper är en nödvändig grund för yrkesskicklighet men att det arbete de lägger mest tid och kraft på involverar sociala och emotionella aspekter av yrket. Lärarna berättar i artikeln hur de arbetar för att skapa goda relationer med eleverna, hjälper varje enskild elev få motivation att lära och om vikten av att visa att de alltid vill vara med eleverna här och nu i klassrummet. Den andra artikeln (Hirsch & Segolsson, 2020) återger elevernas bild av vad som kännetecknar skickliga lärare. En textpassage sticker ut där en grupp elever med särskild värme beskriver läraren Monica. Monica har ett stort engagemang i sitt arbete och en enorm omsorg om sina elever. Hon beskrivs som fast men kärleksfull och alltid tillgänglig. Eleverna tycker att Monica är som en perfekt mormor som både ger kärlek och sätter tydliga gränser. Sammantaget framträder i de båda artiklarna krav på stora emotionella arbetsinsatser för de som vill vara skickliga lärare. Den här studien undersöker hur lärare beskriver sina upplevelser av det arbetet.

Förutsättningarna för lärares arbete har förändrats de senaste decennierna. Politiska beslut som kommunaliseringen av skolan, marknadsiseringen med friskolereformen, målstyrning och ökad yttre kontroll genom new public management är exempel på beslut som påverkat skolan på systemnivå. Carlgren (2018) beskriver vilka konsekvenser utvecklingen fått för lärare. Hon riktar intresset mot att alla skolans aktörer: lärare, elever, vårdnadshavare och rektorer. Som konsekvens av de politiska förändringar skolan har genomgått har alla skolans aktörer fått nya roller vilket förändrat kraven på dem. Lärare hade tidigare stor auktoritet i sin yrkesroll, idag tvingas resultatkontroll och krav på insyn lärare att motivera och argumentera för val och beslut i arbetet i mycket större omfattning än tidigare. Lärares auktoritet och autonomi i arbetet har minskat.

Tidigare forskning

I följande kapitel presenteras forskning som har betydelse för studien. Kapitlet inleds med en översikt över den internationella forskningen om lärares känslorarbete. Därefter presenteras forskning om hur övriga aktörer i skolan påverkar lärares välbefinnande: skolledare, kollegor och elever. Avslutningsvis sammanfattas några modeller som beskriver organisatoriska och individuella faktorer som påverkar lärares välmående.

Studier av lärares känslorarbete

Merparten av de empiriska studier där lärares känslorarbete studerats är gjorda i USA men även i länder som Kina och Turkiet finns ett växande intresse för att studera lärares känslorarbete. Flertalet studier som gjorts är enkätstudier som analyserats med kvantitativa metoder. Några enkätverktyg återkommer i flera studier, till exempel ett som heter The Emotional Labor of Teaching Scale, (Cukur, 2009). Enkäten är utformad för lärare och består av påståenden och självskattning. Påståendena är hämtade från lärares arbetsvardag. Ett exempel på en sådan studie är avhandlingen ”Emotions matter: Exploring the emotional labor of teaching” av Elizabeth Brown (2011). Slutsatserna Brown drar av sin enkätstudie är att lärare gör känslorarbete som en del av sin yrkesutövning och att lärare uppfattar att det finns känsloregler på skolor för hur de ska uttrycka känslor gentemot elever och föräldrar. Känsloreglerna är outtalade, inga av de ca 500 tillfrågade lärarna i studien uppgav att det fanns uttalade regler för vilka känslor de förväntades visa på jobbet, förutom “att vara professionell”. Lärarna svarade att de gör mer ytagerande än djupagerande även om båda förekom. I synnerhet yngre lärare uppgav ytagerande som strategi.

I en turkisk studie av Yilmaz, Altinkurt, Günert & Sen (2015) undersöktes sambandet mellan lärares känslorarbete och risk för framtida utbrändhet. Lärarna i den turkiska studien skattade sina känslor arbete i två enkätverktyg. Verktygen var The Emotional Labor Scale, ett enkätverktyg utarbetat för att mäta känslorarbete, och Maslach Burnout Inventory som är en enkät som används globalt inom sjukvården för att skatta en individs risk för utmattning. Svaren i de två enkäterna jämfördes med varandra. Resultatet visade att strategin djupagerande inte samvarierade med utbrändhet, det gjorde däremot ytagerande. Ytagerande var mer vanligt förekommande bland yngre lärare. En slutsats forskarna drar är att det är viktigt att ta reda på varför lärare ytagerar eftersom det kan vara ett hot mot deras hälsa.

I svensk kontext har inga vetenskapliga studier av lärares känslorarbete gjorts. En kandidatuppsats i sociologi och en magisteruppsats i arbetsvetenskap identifierades dock. I kandidatuppsatsen undersöks pedagogers känslorarbete vid lågaffektivt bemötande i en särskola (Wieslander, 2017). Utgångspunkten är intressant eftersom känsloreglerna är manifesta, det vill säga lågaffektivt bemötande. Författaren har använt metoderna intervju och observation och finner att de studerade lärarna upplever att de gör ett stort känslorarbete vilket får negativa konsekvenser för dem i deras privatliv både fysiskt och psykiskt. Magisteruppsatsen i arbetsvetenskap är en intervjustudie med åtta grundskollärare. Ämnet för

studien är hantering av emotionella krav i läraryrket och lärares välmående. En av författarens slutsatser är att otillräcklighet är den känsla lärare framförallt upplever och att lärare med lång tid i yrket har bättre möjlighet att hantera emotionella krav (Andreasson, 2020).

En stor del av de studier som genomförts internationellt har varit enkätstudier. Deras styrka är att de kan samla in data från många respondenter. Svagheter är att de saknar möjlighet att fånga djupare beskrivningar av lärares egna erfarenheter och upplevelser. Den här studien kombinerar flera metoder för att få ett empiriskt mer varierat material.

Skolledarskapets betydelse för lärares välmående

I en stor kanadensisk undersökning tillfrågades 3000 lärare om erfarenheter av skolledare som ökat deras välbefinnande på arbetet (Day & Lee, 2011). Resultatet visar att skolledarna har tre saker gemensamt. De får lärare att känna sig respekterade både som yrkesutövare och personer, visar stor omsorg om dem och kan hjälpa lärare att utvecklas genom utmaningar och stöttning. En förutsättning för att utmaningar ska bidra till utveckling är att det finns en grundläggande bakomliggande trygghet och tillit i relationen. För lärarna i studien var det viktigaste att få autonomi i utförandet av arbetet. De förstod autonomi som förtroende i relationen mellan anställda och chef.

En organisationskultur som möjliggör för de anställda att prata öppet om de krav känslor arbetet innebär och stödjer möjligheten att uttrycka autentiska känslor kan mildra de negativa effekterna av känslor arbetet. Barry, Olekans & Rees (2019) rekommenderar att chefer redan vid anställningsintervjun pratar om känslor arbete och om den emotionella belastning arbetet innebär. Det är ett sätt för den anställda att veta vad hon ger sig in på och är lika rimligt som att prata om andra krav som finns, till exempel vilka tider man förväntas vara på jobbet. De menar också att det bidrar till en organisationskultur där de anställda kan prata öppet om känslor.

Kollegornas betydelse för lärares välmående

Sårbarhet beskrivs i forskning om lärares känslor som en känsla med stor betydelse för arbetstillfredsställelse och yrkesprestation. Att förstå lärares sårbarhet är viktigt för att förstå yrkets villkor och lärares professionella utveckling (Kelchterman, i Day & Lee, 2011). Lärares sårbarhet skapas i flera relationer: i relation till elever i klassrummet men också i relation till rektor och vårdnadshavare och de som styr skolan. Tillsammans utgör de en potentiell kritisk blick på lärarens arbete. Upplevelsen av sårbarhet är en oundviklig del av yrket, men det finns möjligheter att öka lärares förmåga att hantera sårbarheten. Lärare som arbetar i moraliska konfliktlinjer med ibland oförenliga mål där de tvingas ta ställning i handling, utan vägledning, upplever ökad sårbarhet. Ett exempel på en sådan konflikt är vilken nivå undervisningen ska genomföras på, om de duktigaste barnen ska få lärares hjälp att bli ännu duktigare eller om de mindre duktiga barnen ska få hjälp att klara gränsen. Lärare behöver få hjälp att navigera i sådana moraliska dilemman.

Försvarsmekanismer kan vara ett på kort sikt funktionellt sätt för en individ att hantera hög emotionell belastning. Försvarsmekanismer hjälper individen att tillfälligt lösa belastningen genom exempelvis förträngning eller intellektualisering av belastande känslor. På lång sikt riskerar sådana strategier dock att bromsa utvecklingen hos individen och minska välbefinnandet (Day & Lee, 2011). Genom så kallat affektivt härbärgerande kan energi istället frigöras och yrkeskravens hanterbarhet öka. Affektivt härbärgerande innebär att känslor och upplevelser i arbetet systematiskt lyfts fram verbalt i par eller grupp. Den som lyssnar hjälper den som berättar att härbärgera känslor genom att ta in, bekräfta och dela upplevelsen. Det kan leda till medvetandegörande och lösningar på emotionellt laddade problem. Att i organisationen skapa sådana tillfällen för anställda att mötas kan hjälpa lärare hantera svåra känslor. Alla kan vara affektiva härbärgerare för varandra men chefer bör vara särskilt redo att axla rollen, vilket många seniora chefer gör automatiskt. Organisationens potential för affektivt härbärgerande ökar om personalomsättningen är låg så att man över tid kan skapa arbetsgrupper som är tätt integrerade med varandra. I gruppen är målet att skapa förtroende mellan deltagarna så att det finns utrymme att visa olika känslor, även sårbarhet. Är metoden framgångsrik kan en diskuterande kultur växa fram där samtal om frågor som rör känslor i arbetet inte begränsas till ett fåtal möten utan är del av vardagssamtalet.

En annan modell för kollegiala samtal är professionella lärandegemenskaper (Day & Lee, 2011). Det är samlingsnamn för metoder där grupper av lärare träffas och delar erfarenheter och lär nytt tillsammans. Praktisknära problem är utgångspunkt för lärandet och lärarna har hög kontroll över den egna lärprocessen. Även sådana samtal har positiv effekt på lärares välmående.

Elevernas betydelse för lärares välmående

För alla lärare gäller att de mår bra av att ha goda relationer med eleverna eftersom det påverkar deras självbild och känsla av kompetens (Day & Lee, 2011). Studier visar att skolans elevsammansättning påverkar lärares välmående. Att undervisa elever som har ett normbrytande beteende, exempelvis inte sitter still i klassrummet, är en stark stressor för lärare (Spilt, Koomen, & Thijs, 2011). I en studie av lärares emotionella välbefinnande i utvecklingsarbete konstateras att lärare som undervisar elever från socioekonomiskt utsatta områden upplever fler emotionella utmaningar och att lärare som undervisar elever med låga skolresultat upplever välbefinnande i lägre utsträckning än andra lärare (Day & Lee, 2011). Kontakt med elevers vårdnadshavare är dock en arbetsuppgift som innebär högre känslomässig arbetsbelastning för lärare som undervisar elever från hög och medelinkomstfamiljer (Richards, J. 2012).

Modeller som förklarar lärares välmående i arbete

Hur lärare fungerar och mår i arbetet påverkas av många faktorer. Ett sätt att beskriva de viktigaste påverkansfaktorerna (Day & Lee, 2011) är att dela upp faktorerna i tre nivåer (1) Kulturella och sociala förväntningar på lärare och undervisning som finns i samhället. De

förmedlas främst genom styrningen av skolan men också genom bland annat media. (2) Förutsättningar, relationer och normer på den lokala skolan som elevsammansättning och skolkultur. (3) Faktorer hos individen: livssituation, hur de privata sociala relationerna fungerar och personens självbild. Förändringar i någon av nivåerna kan påverka en individ och få konsekvenser för hur lärare fungerar i arbetet. Det kan på organisationsnivå exempelvis vara att ett omfattande förändringsarbete startas på en skola eller att läraren upplever svagt stöd från skolledningen. Brister i kommunikationen inom skolan eller otydliga rutiner för verksamheten är andra exempel som kan bidra till försämrade funktion och välmående i arbetet för lärare.

Faktorer i skolan som stödjer lärares välbefinnande är om det finns möjlighet till fortsatt professionell utveckling, ett stödjande ledarskap och motiverade elever. Att arbetsdagen är planerad så att det finns tid för återhämtning förbättrar också de anställdas välmående.

Arbetsmiljöverket har tagit fram en kunskapssammanställning med målsättningen att klargöra vilka samband som finns mellan organisatoriska och psykosociala faktorer i arbetet (Sverke, Falkenberg, Kecklund, Hansson & Lindfors, 2016). De yrken som undersöks är lärare, vårdpersonal och omsorgspersonal. I sammanställningen definieras krav som sådant som skapar belastning i arbetet. Bland psykosociala krav finns krav som har med arbetsmängd att göra, att hinna med arbetsuppgifterna. Här finns också kognitiva krav, de säger hur mycket kognitiv kapacitet som krävs för att genomföra arbetsuppgifterna. Till de psykosociala kraven räknas även det för den här studien mest relevanta, emotionella krav. Emotionella krav definieras som "att en individ behöver anpassa och hantera sina känslor och hur de uttrycks i olika situationer. Det kan exempelvis handla om att behöva hålla tillbaka egna känslor." (Sverke m.fl., 2016, s.42). Emotionella krav är störst i serviceyrken. Gemensamt för psykosociala krav är att de ofta beskrivs som något negativt för den som upplever dem, vilket författarna menar är ett förenklat perspektiv. Psykosociala krav innebär tvärtom ofta positiva arbetsupplevelser och problem uppstår först då de psykosociala kraven överstiger individens förmåga.

I samma kunskapssammanställning (Sverke m.fl., 2016) definieras resurser i arbetet som det som finns för att väga upp kraven. Resurser som identifieras är endast arbetsrelaterade, inte individuella. Resurser som bidrar till välmående är bland annat kontroll över det egna arbetet, att ha makt över hur, när och tillsammans med vilka arbetet ska göras, möjligheter till inflytande i organisationen, socialt stöd från kollegor och chef både emotionellt och praktiskt samt återkoppling i arbetet, det vill säga direkt och tydlig information om hur effektiv den egna arbetsinsatsen är.

Ett samband mellan gott ledarskap, hög arbetstrivsel och stort engagemang i organisationen syns i resultatet (Sverke m.fl., 2016). Relationsorienterat ledarskap är den enda sorts ledarskap som har statistiskt säkerställt samband med högre arbetstrivsel och lägre sjukfrånvaro. Resultatet visar också att en organisering av arbetet som främjar anställdas delaktighet i beslutsfattande och satsningar på vidareutbildningar i olika former har ett starkt

samband med lägre personalomsättning. Det finns ett samband mellan höga emotionella krav i arbetet och emotionell utmattning och depersonalisering/cynism hos anställda i skolan. För anställda i skola, vård och omsorg kan särskilt krav på ytliga emotionella uttryck kopplas till psykisk ohälsa och lågt välbefinnande. Det överensstämmer med det som Hochschild (2012) lyfter fram i sina resultat. Individen påverkas mer negativt av att göra ytagerande än djupagerande. Ytagerande skadar den anställda och ökar risken för bland annat utmattning. Även arbetsplatsen drabbas genom ökad sjukfrånvaro eftersom anställda som inte mår bra presterar sämre (Barry, Olekans & Rees, 2019). Att behöva visa en känsla som man inte känner skadar välbefinnandet menar Erickson och Ritter (2001). Att dölja ilska eller irritation är det känslorarbete som i störst utsträckning associeras med dåligt välbefinnande och risk för utbrändhet. 54% av kvinnorna och 29% av männen upplever enligt Sverke m.fl. att de uppger att de behöver ta hänsyn till andras känslor i arbetet. Kvinnor upplever sämre välbefinnande i arbetet eftersom de i högre utsträckning arbetar i yrken där de hanterar människor och för att de förväntas undertrycka negativa känslor som ilska i större utsträckning än män.

Teoretiska utgångspunkter

I kapitlet presenteras de teoretiska perspektiv som ligger till grund för studien. Kapitlet inleds med en introducerande redogörelse för den förändrade synen på känslor som vetenskapligt studieobjekt. Därefter presenteras emotionssociologin och Hochschilds teori om känslor som är det teoretiska perspektiv som används i studien.

Studiet av känslor i forskning

Intresset för förhållandet mellan förnuft och känsla har funnits i den västerländska filosofin sedan Platon 400 f.Kr. skrev sina berömda dialoger. För Platon var förnuftet eller rationaliteten den moraliskt överlägsna kraften och känslan ett hot som riskerade leda människan vilse (Knuuttila, 2004). Beskrivningen av känslor som ett hot mot den neutrala kunskapen har levt vidare västerländsk kultur (Schutz & Zembylas, 2009). I forskarvärlden ansågs länge att studiet av känslor inte kunde erbjuda någon värdefull kunskap. Dock har ett paradigmskifte under de senaste decennierna inneburit att synen på känslors betydelse, inte minst i arbetslivet, förändrats. Känslors betydelse har uppvärderats och som en följd av det även det vetenskapliga intresset för känslor inom olika fält (Wettergren, Starrin & Lindgren, 2008). I pedagogisk forskning är det först under de senaste två decennierna som lärares känslor uppmärksammas (Schutz & Zembylas, 2009).

Emotionssociologi

Studien utgår från fältet emotionssociologi inom vilken Hochschilds (2012) teori om känslor hör hemma. Att förstå människors livsbetingelser utifrån vilka grupper de tillhör och inte endast som individer och att se hur maktförhållanden, ideologi och historia skapar strukturer som sätter ramarna för och påverkar människors liv är sociologins fokus. Emotionssociologins bidrag är att inkludera känslor i analysen. Emotionssociologi är en ung gren av sociologin, endast några decennier gammal. Wettergren (2013) beskriver att utgångspunkten för emotionssociologin är att känslor spelar en fundamental roll i alla sociala handlingar och därför behöver inkluderas i det sociologiska studiet av samhället. Enligt det radikala emotionssociologiska perspektivet är känslor alltid närvarande, både när vi är medvetna om dem och när vi inte är det. Våra handlingar triggas av känslor, känslor är handlingens drivkraft. När handlingen och känslan stämmer överens är vi ofta omedvetna om att vi har känslor. När känslan leder bort från det vi gör, stör den handlingen vi ägnar oss åt och vi blir medvetna om den. Det kan förklara varför känslor ibland betraktas som problematiska menar Wettergren.

Inom emotionssociologin finns ett särskilt intresse för de känslor som har betydelse för social interaktion, känslor som binder samman grupper och samhällen. Goffman tillhör de klassiska sociologerna och intresserar sig för sociala känslor. I sitt mest kända verk "Jaget och maskerna" (2004) beskriver Goffman livet med teatern som metafor och individen som en skådespelare. Över scenen som är livet går människan med en ständig medvetenhet om att

andra ser henne och funderar på hur hon uppfattas. En önskan om att påverka hur andra bedömer oss styr hur vi visar upp oss i världen. Eftersom det ofta är ett ansträngande arbete behöver vi ibland gå bakom kulisserna och släppa masken en stund, samla kraft inför nästa föreställning. Ett exempel på en känsla som har betydelse i social interaktion är skam. Skam skapas, menar Goffman, för att vi människor är konstant upptagna av hur andra ser på oss. Studiet av skam är ett exempel på hur emotionssociologin utgår från att känslor skapas i individens interaktion med omgivningen och i relation till de normer och maktförhållanden som är en oundviklig del av mänskligt samspel. Normer påverkar vad vi känner och hur vi bedömer vad vi borde känna, de är föränderliga och ofta outtalade. Till exempel påverkas individer inom ett yrke av normer skapade i olika kontexter, exempelvis yrkesetikens normer, organisationens normer och normer i de makrosystem som omger verksamheten. Ur ett emotionssociologiskt perspektiv behöver känslor förstås både som individuella och sociokulturella erfarenheter (Day & Lee, 2011).

Grupper av normer för känslomässiga uttryck och upplevelser utgör system kallade emotionsregimer (Wettergren, 2013). De sätter upp regler för hur känslor ska upplevas och uttryckas. Emotionsregimer varierar mellan kulturer, organisationer och sociala sammanhang. Organisationens emotionsregimer styr de anställdas upplevelser av hur arbetet ska utföras, det vill säga vilka beteenden som leder till kollegors och chefers godkännande. Wettergren ger exempel på kulturella emotionsregimer från en intervjustudie där grekerna och svenskars sätt att förhålla sig till och uttrycka sina känslor studerats. Båda grupperna upplever höga krav på emotionshantering, och en identifierad skillnad i expressivitet antas bero på att förväntningarna på dem är olika. För att betraktas som trovärdig och autentisk som svensk förväntas måttfullhet i känslouttryck medan greker i högre utsträckning upplever att de förväntas vara emotionellt spontana. Skillnaderna kan förstås som skillnader i uttrycksregler i de emotionsregimer de befinner sig i. Att snabbt växla emotioner, emotionsväxling, kan uppfattas som bristande självkontroll i en svensk kulturell kontext men kan i en grekisk kontext förstås som skicklighet i att emotionsväxla det vill säga en hög förmåga att hantera sina känslor.

Hochschild's teori om känslorarbete

Månson (2010) beskriver hur Karl Marx under den tidiga industrialiseringen uppmärksammade hur lönearbetet tog död på det han identifierade som viktiga mänskliga egenskaper: kreativitet och viljan till arbete. Marx ansåg att lönearbete riskerar att göra människan till något främmande för sig själv när hon säljer sin arbetskraft. Marx kallar processen alienation. På 2000-talet accepterar vi att vi säljer vår arbetskraft för pengar, vår muskelstyrka, vår tid och vår intellektuella förmåga. Men inte våra kroppar och vår sexualitet. Hur är det med våra känslor, bör vi sälja dem? Hur påverkar det oss om vi gör det? Det är frågor Hochschild (2012) ställer när hon konceptualiserar känslorarbetet i en marknadsekonomisk kontext. Hon delar Marx oro för människans själsliga öde i kapitalismen.

I studien används Arlie Hochschilds (2012) teori om känslorarbete för att förklara de sätt på vilka lärare anpassar sina känslouttryck i relation till elever som de interagerar med i det dagliga arbetet. Hochschild formulerade teorin på 1970 och 80-talen och bygger vidare på idéer hämtade från bland annat sociologen Charles Wright Mills beskrivning av känslans kommersialisering i marknadsekonomin, psykologiska teorier om känsloreglering och Marx kritik av det kapitalistiska systemet. Teorin om känslorarbete utgår från att människor har autentiska känslor som vi under uppväxten lär oss att anpassa till andras förväntningar och olika situationer. För människor som arbetar i yrken där de möter människor är känslouttrycken en del av arbetet. I ett modernt kapitalistiskt servicesamhälle har arbetsgivare mer eller mindre uttalade förväntningar på vilka känslor de anställda ska uttrycka på jobbet. De anställda förväntas anpassa sina känslouttryck för att påverka kunders beteende för att organisationens mål ska uppnås, i gengäld får de lön. De anställdas känslor blir handelsvaror. För att hantera de inre konflikter som uppstår mellan det de anställda känner och de känslor de uppfattar att de förväntas uttrycka krävs att de gör ett arbete. Detta kallar Hochschild känslorarbete. Hochschild utforskar hur de anställda gör känslorarbetet, vilka strategier de utvecklar för att hantera kraven och hur de påverkas i förhållande till sina autentiska känslor. I sin första studie observerade och intervjuade Hochschild flygvärdinnor och kategoriserade deras strategier för att genomföra känslorarbete som ytagerande och djupagerande. Vid ytagerande visar den anställda en annan känsla på ytan än den som upplevs inuti, det är en teater med spelade känslor anpassade till upplevda normer. Även vid djupagerande uppstår en dissonans mellan den autentiska och den uttryckta känslan som hanteras genom inre förhandlingar där den autentiska känslan omvandlas i riktning mot känslouttrycket. Den anställda försöker vid djupagerande göra känslouttrycket autentiskt för både den andre och sig själv.

Ett fiktivt exempel på känslorarbete från utbildningspraktiken är när en lärare blir arg på en elev som inte sitter still, pratar med sin kompis och inte lyssnar på tillsägelser. Eftersom läraren upplever att det vore fel att visa ilska grundat i en uppfattning om vilka känsloregler som finns i situationen, anstränger hon sig att uttrycka lugn med avsikten att det också ska göra eleven lugn. Stannar det därvid är det ytagerande. Om läraren börjar fundera över varför eleven är orolig och kommer fram till att eleven kanske är väldigt trött därför att det hänt något hemma, börjar läraren förhandla med sin egen känsla. Snart byts den inre ilskan mot förståelse och hon känner sig mer vänligt inställd mot eleven. Ett djupagerande sker. Känslorarbete skiljer sig från känsloreglering i allmänhet genom att det görs som en del av ett yrkesutövande, ett reglerande med målet att påverka någon annans upplevelse och beteende i relation till kraven från en organisation eller förväntningarna inom ett yrke.

De normer för vilka känslouttryck som är accepterade och inte i en kontext kallar Hochschild känsloregler (Hochschild, 2012). Känslor styrs av sociala regler som fungerar som riktlinjer för vad vi förväntas känna och visa i olika sociala situationer. Hochschild tar språket som bevis för att det finns normer i vår syn på känslor till exempel när vi säger saker som ”jag borde vara mer tacksam” eller ”du har inte rätt att känna dig svartsjuk”. Hochschild förklarar

att känsloregler tydligast framträder när vi frågar oss vad vi känner och vad vi borde känna. I glappet mellan svaren framträder känsloregeln. Det är vanligen individen själv som står för påminnelser om känsloregler. Hochschild beskriver det som ett mumlande i vårt eget huvud, en lågmäld kör som står vid sidan av scenen och kommenterar och värderar vad som händer.

Vi befrias inte från kravet på att hantera våra känslor när vi lämnar arbetet. Tvärtom, menar Hochschild (2012), är det i våra närmaste och längsta relationer som vi gör de mest djupgående anpassningarna av våra känslor till socialt acceptabla inre upplevelser och yttre uttryck. De ofta ambivalenta känslorna inför partnern, barnen, vännerna eller föräldrarna förutsätter ett oavlönat känslorarbete, kallat emotionsarbete. Detta emotionsarbete har som mål att bevara och stärka de nära privata relationerna. Hochschild beskriver hur framförallt kvinnor i sina relationer gör ett emotionsarbete som bekräftar och förstärker andras status och välmående. Kvinnor gör sådant oavlönat emotionsarbete i större utsträckning än män, slår Hochschild fast. Det kan därför vara av intresse att i denna studie undersöka om det finns skillnader i manliga och kvinnliga lärares känslorarbete.

Lärares känslorarbete

För Hochschild (2012) är känslorarbete problematiskt, för henne innebär det att sälja ut en del av sig själv, sina autentiska känslor, för att få bekräftelse eller pengar från arbetsgivare. Hochschild har inte publicerat någon studie som handlar om lärares känslorarbete. Studier av känslorarbete i pedagogiskt sammanhang har gjorts av bland andra Hargreaves (1998). Hargreaves menar att läraryrket inte bara kräver hög förmåga att känna in andra, det kräver också aktivt känslorarbete. Att vara lärare innebär att hantera sina egna känslor i enlighet med det man uppfattar att yrkets känsloregler kräver för att uppnå målet, att skapa rätt känsla och beteende hos eleverna. Hargreaves menar att känslorarbete är en nödvändig del av läraryrket och huvudsakligen positivt. Han kallar det "a labor of love". Han håller dock med Hochschild om att det är viktigt att uppmärksamma att lärares känslorarbete gör dem sårbara. Hargreaves (2000) har i studier kommit fram till att lärare tycker om att göra det känslorarbete som behövs i klassrummet, de definierar det som en central del av yrkesutövningen men inställningen skiljer sig beroende på vilken åldersgrupp läraren undervisar. Lärare som arbetar med yngre elever betraktar hantering av elevers och egna känslor som en del av vardagsarbetet medan lärare som arbetar med ungdomar betraktar känslor i högre grad som störande moment, både elevernas känslor och de egna.

Känslorarbete har i forskning kopplats ihop med utbrändhet men också med positiva arbetsupplevelser. Grandey, Diefendorff & Rupp (2013) anser likt Hargreaves (1998) att innehåll och avsikt med känslorarbetet är avgörande för vilka konsekvenserna blir för den som gör det. Oplatka, Schutz & Zembylas (2009) håller med, så länge lärare reglerar sina känslor för elevernas bästa och inte för att stärka skolans renommé eller för att framstå som duktiga inför sin chef, så finns inga moraliska problem med det. Omsorgen om eleverna är inte bara ett personligt val utan också ett moraliskt krav som hör ihop med jobbet.

Oplatka, Schutz & Zembylas (2009) menar att varje skola har sina egna känsloregler. Inom alla yrken och arbetsplatser finns mönster för känslor och känslouttryck som är kopplade till kultur, historia och sociala praktiker. Känsloregler bestäms av auktoriteter i en organisation och de anställda socialiseras in i dem. Känsloregler är oftast outtalade och en del av skolans kultur. Skolkulturer påverkas av många olika faktorer men det finns också gemensamma mönster, till exempel kan en privat skola antas ha en kultur som i vissa delar skiljer sig från en offentlig skolas. Kön är en annan faktor som påverkar lärares känslor. Omsorg beskrivs exempelvis stereotypiskt som en kvinnlig egenskap och kvinnor förväntas också i högre utsträckning ha självbehärskning. Ytterligare faktorer som påverkar förutsättningarna för lärares känslor är skolans ledarskap, exempelvis huruvida rektor uppmärksammar lärares emotionella behov och hur normer för samtal om känslor ser ut.

Metod

I det här kapitlet beskrivs metodologiska val som gjorts i samband med studien. Först beskrivs studiens hermeneutiska ansats. Därefter följer beskrivning av hur studiens empiri samlats in med hjälp av undersökningsmetoderna enkät, textreflektion och intervju. Hur insamlingen har planerats och genomförts och hur materialet analyserats beskrivs därefter. Etiska överväganden i samband med genomförandet och resultatets validitet, reliabilitet och generaliserbarhet diskuteras.

Hermeneutik

Studiens metodologiska ansats är hermeneutisk. Hermeneutiken utgår från att människor är meningsskapande varelser och försöker både beskriva villkoren för att förstå hur människor skapar mening och tillhandahålla en metodlära för tolkning av meningsfulla fenomen. En hermeneutisk ansats innebär att studera och tolka något som redan är tolkningar, sociala aktörers tolkningar av sig själva och världen. Inom hermeneutiken menar man att för att förstå människan behöver man förstå hur hon förstår något eftersom det är den subjektiva förståelsen som ger våra handlingar mening. Forskarens uppgift är således att fånga aktörers förståelse av ett fenomen. Alvesson & Sköldberg (2017) förklarar utifrån Giddens terminologi att det behövs en dubbel hermeneutik för att beskrivningar av individers subjektiva förståelse ska bli till forskning. Det innebär att tolkningarna studeras med hjälp av teori och begrepp.

Förförståelse är ett annat begrepp som är centralt i den hermeneutiska traditionen. Förförståelse är de föreställningar människor har om världen och sig själva. Alla har förförståelse och den påverkar vad vi ser och hur vi ser det. Behovet av kontextualisering är ytterligare en viktig beståndsdel inom hermeneutiken. Tolkningen av de studerade fenomenen förutsätter kännedom om i vilket sammanhang de uppstår eftersom meningsfullheten uppstår i dialog med kontexten (Gilje & Grimen, 2007). De tre beståndsdelarna: det som ska tolkas, förförståelsen och det sammanhang som det ska tolkas i sammanfogas i den hermeneutiska cirkeln. Cirkeln illustrerar hur tolkningen växer fram i en cirkulär rörelse som leder fram till en ny förförståelse. Den hermeneutiska ansatsen i studien valdes för att studiens syfte är att fånga lärarnas egna beskrivningar av hur de upplever arbetet

I forskning finns olika kunskapsintressen. Den kritiska hermeneutiken utvecklades inom Frankfurtskolan vill avslöja de bakomliggande ideologiska orsakerna till sociala verksamheter, särskilt synliggöra maktförhållanden som hindrar förändring. Den kritiska hermeneutiken har ett emancipatoriskt kunskapsintresse, en tro på att genom ökad kunskap och synliggörande av det dolda kan människor befrias (Allwood & Erikson, 1999). Hochschild's teori (2012) om känslöarbete har ett emancipatoriskt inslag genom att den kan öka medvetenheten om det känslöarbete som, ofta omedvetet, är del av förväntningarna på en arbetande lärare. Den emancipatoriska möjligheten ligger främst i att medvetenhet om fenomenet känslöarbete och känsloregler, samt den egna praktiken, skapar möjlighet för både arbetsgivare och arbetstagare att förändra arbetsvillkoren.

Genomförande

Studien har en mixed-methods forskningsdesign och genomförs med hjälp av tre undersökningsmetoder. Först görs en inledande kartläggande enkät som följs av en fördjupad individuell textreflektion och avslutas med en gruppintervju med skolans arbetslagsledare. Den inledande enkätundersökningen är sonderande och de efterföljande delundersökningarna ska ge fördjupad kunskap om hur lärarna ser på det studerade fenomenet genom att frågorna anpassas till vad som framkommit i föregående del. Enkäten ger en översiktsbild av lärarnas skattning av emotionell arbetsbelastning och känslorarbete samt vilka effekter de upplever av belastningen. Resultatet av enkäten presenteras för lärarna, därefter besvarar de textreflektionen som uppmuntrar till fördjupat skrivande om delar av vad som framkommit i enkäten. Efter att lärarna skrivit textreflektionen samlas de i sina arbetslag och har ett samtal om en fråga: "Vad kan minska den emotionella belastningen som kontakten med eleverna innebär?" Under samtalet antecknar arbetslagsledarna som också leder samtalet. Arbetslagsledarna möter rektor samma dag i en gruppintervju. Under gruppintervjun uppmuntras arbetslagsledarna berätta och resonera kring vad som framkommit i samtalet i arbetslaget.

Att studien genomförs med en mixed-methods design innebär att flera metoder används för att samla in olika typer av data (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Det empiriska materialet i en sådan undersökningsdesign kan bestå av texter, bilder, ljudfiler eller siffror. Styrkan med att använda flera metoder för att undersöka samma fenomen, ofta kallad metodtriangulering, är att undersökningsmetodernas respektive svagheter väger upp varandra. Det undersökta fenomenet får således en mer allsidig genomlysning.

Planering och genomförande av enkätundersökning

Enkätfrågorna är konstruerade för att fånga olika aspekter av lärares känslor. De syftar till att undersöka om lärarna gör känslorarbete, vilka strategier för känslorarbete de i så fall har, vilka effekter de upplever av den emotionella arbetsbelastningen och vilka strategier de använder sig av för att hantera belastningen. Ett metodologiskt vägval är hur frågorna ska ställas till respondenterna. De kan antingen ställas som frågor som utgår från det emotionella tillståndet just nu eller som generaliserande frågor om hur respondenten brukar känna i allmänhet. En styrka med att fråga efter generella känslor är att det finns belägg för att det någon rapporterar om sina generella känslor har starkare samband med personens handlande än det de uppger att de känner i stunden (Frenzel m.fl., 2016). En svårighet med att fråga efter generella känslor är att det förutsätter förmåga att generalisera om egna känslor, att svara på hur det känns just nu antas vara enklare. Vid en observationsstudie kan frågor om det aktuella känslotillståndet vara användbara. Utifrån syftet med den här studien och vald metod föll dock valet på att fråga efter lärarnas generella känsloupplevelser.

En utmaning med enkäter är att skapa frågor som är begripliga för de som ska besvara dem eftersom de tolkas utan möjlighet till hjälp eller förklaringar (Trots & Hultåker, 2016). I

enkätens utformning och urval av frågor har stöd hämtats från enkätfrågor framtagna och utprovade i studier som gjorts i andra länder, bland annat TELS, Teacher emotional labor scale (Cukur, 2009). Urvalet av frågor har anpassats till studiens syfte och de har ändrats språkligt för att passa in i den kulturella kontexten. Enkäten är konstruerad som 39 påståenden som respondenterna skattar mellan 1-5 och avslutas med fyra öppna frågor. De bakgrundskategorier som inkluderas i enkäten är kön och hur många års lärarerfarenhet respondenterna har.

Enkäten genomfördes under en studiedag i oktober 2020. Under dagen presenterades studiens syfte samt kopplingen till det lokala systematiska arbetsmiljöarbetet på skolan. Lärarna fick tid att genomföra enkäten enskilt på arbetsplatsen på arbetstid. Frivilligheten i deltagandet betonades och anonymitet utlovades. Samtliga lärare som deltog under studiedagen besvarade enkäten.

Textreflektion och samtalet i arbetslagens planering och genomförande

Resultatet av enkäten blev utgångspunkt för de frågor lärarna besvarar i textreflektionen. Rektor och skolans skyddsombud läste och diskuterade enkätresultatet. Skyddsombudens synpunkter på vad som var intressant att undersöka vidare beaktades. Lärarna ombads fördjupa sina tankar om det som var oklart eller intresseväckande i enkätresultatet och som har koppling till studiens syfte och frågeställningar.

Under höstens andra studiedag presenterades enkätresultatet för kollegiet. Efter presentationen bjöds lärarna in att skriva den anonyma individuella textreflektionen. En timme av studiedagen användes till individuellt skrivande. Efter skrivandet samlades lärarna i sina arbetslag i ett samtal under ledning av arbetslagsledarna. Under samtalet delade lärarna med sig av sina tankar som utgår från studiens tredje frågeställning, som de just besvarat i den individuella reflektionen: "Vad kan vi i skolan göra för att minska den emotionella belastningen kontakten med eleverna innebär för lärare?" Arbetslagen samtalade under en timme.

Gruppintervjuns planering och genomförande

De fyra arbetslagsledarna är de enda av deltagarna som i den insamlade empirin som är identifierbara för rektor. Dessa fyra deltar i gruppintervjun och i samtalet representerar de sina arbetslag och metareflekterar om de samtal som arbetslagen haft samma dag.

Arbetslagsledarna kan därför å ena sidan sägas vara informanter om vad arbetslagets lärare sagt i samtalet och å andra sidan respondenter, i att uttrycka sin förståelse av samtalet och sin egen uppfattning om fenomenet. I förberedelserna ingår att tänka igenom hur samtalet ska ledas, vilka följdfrågor som kan ställas, vilken roll eller position som intervjuaren ska inta för att talet ska bli så fritt och uppriktigt som möjligt. De fyra arbetslagsledarna och rektor träffas ofta för samtal. Bland skolans lärare är arbetslagsledarna de som rektor pratar mest med. Om det är en nackdel eller fördel för arbetslagsledarnas möjlighet att tala fritt är oklart. En nackdel är att det kan finnas en föreställning om en delad verklighet som kan leda till att alla i

gruppen utgår från att det finns en gemensam förståelse av olika fenomen och menar samma saker med begrepp.

Intervjun kretsar kring frågan: ”Vad kan vi i skolan göra för att minska den emotionella belastning kontakten med eleverna innebär för lärare?” Formuleringen är vald med målet att förmedla att ansvaret för lösningar är en angelägenhet för organisationen och därmed inte upp till den enskilda läraren att själv hantera. Under det timslånga samtalet lyssnar intervjuaren efter hur arbetslagsledarna förmedlar att de själva och lärarna förstår den emotionella belastningen i arbetet, vad den orsakas av och hur den kan underlättas. Med arbetslagsledarnas tillåtelse spelas gruppintervjun in och materialet transkriberas direkt efter avslutad intervju.

Urval och avgränsningar

Datainsamlingen har genomförts på en skola i Göteborg där studiens författare är rektor. Det är en totalundersökning där samtliga lärare på skolan, 11 män och 15 kvinnor deltar i studien. Bland dem har 5 lärare mindre än 3 års lärarerfarenhet, 7 lärare har mellan 3 och 7 års lärarerfarenhet. 7 lärare har mellan 7 och 10 års erfarenhet och 7 lärare har mer än 10 års erfarenhet. Urvalet har styrts av det sammanhang som studien görs i, som del av det systematiska arbetsmiljöarbetet på skolan. Urvalet har också påverkats av de begränsade möjligheterna att besöka andra skolor under pandemiåret 2020 då skolor varit stängda för besök och en stor del av undervisningen bedrivits på distans. En avgränsning i studien är att endast lärarnas erfarenheter av känslöarbete i relation till elever studeras. Lärare kan i sin yrkesroll göra känslöarbete i andra relationer, främst kollegor eller vårdnadshavare. Sådant känslöarbete ingår inte i studien.

Om X-skolan

Studien genomförs på X-skolan under pandemiåret 2020. X-skolan har funnits i 100 år och har varit gymnasieskola sedan mitten av 1990-talet. Nuvarande rektor, studiens författare, har arbetat på skolan i 20 år och varit rektor de senaste 6 åren. X-skolan har 400 elever på fyra högskoleförberedande program. Ett skolutvecklingsarbete har bedrivits på skolan de senaste åren med målet att förbättra arbetsmiljön på skolan för elever och personal och öka måluppfyllelsen när det gäller elevernas kunskapsutveckling. Huvudområden för skolutvecklingen har varit studiero och ordning, där personalen bland annat arbetat med uttalade förväntningar på beteende, framtagande av rutiner som ger ramar för undervisningen och regler som gäller i alla klassrum. Ett annat utvecklingsområde har varit klassrumsledarskap utifrån tanken att fostransuppdraget är centralt för att lärandet ska fungera, sammanfattat i uttrycket ”värme och gränser”. Med det menas att lärare i sitt ledarskap ska sträva efter att visa både omsorg om eleverna och vid behov sätta gränser för deras beteende. Det tredje utvecklingsområdet är undervisningsmetodik. Arbetet är inspirerat av classroom-management traditionen vilket innebär strukturerad och varierad metodik i undervisningen som ska leda till hög elevaktivitet. Studiecirklar, kollegahandledning,

auskultationer och handledning av förstelärare är exempel på insatser som gjorts på skolan för att arbeta med de tre områdena. Under utvecklingsarbetets gång har skolans lärare arbetat fram något de kallar gemensamma arbetssätt, metoder de använder i arbetets olika delar där de gör lika, till exempel hälsar eleverna välkomna på tröskeln till lektionssalen och samlar in deras mobiler och att lektioner planeras med minst fyra olika moment med målet att öka elevernas aktivitet under lektionen. Studieron på skolan skattas av elever och lärare som mycket bättre idag än för fem år sedan. Särskilt lärarna upplever stor förbättring. Samtidigt har lärarna under de senaste åren i olika sammanhang beskrivit att kraven i arbetet ökat.

Bearbetning av materialet – sammanställning och analys

Analysen av det empiriska materialet görs med målet att beskriva hur respondenterna som kollektiv förstår de fenomen som undersöks. Den hermeneutiska ansatsen riktar intresset mot lärarnas subjektiva förståelse av det studerade fenomenet utifrån antagandet att det är den subjektiva upplevelsen som styr individens handlande. Det empiriska materialet samlas in med tre undersökningsmetoder och endast i enkäten uppger respondenterna bakgrundsfaktorer (kön och antal år i yrket). I textreflektionen och intervjun finns inga uppgifter om respondenternas identitet. Materialet hanteras därför i första hand som ett kollektivs förståelse av fenomenen som undersöks.

De slutna enkätfrågornas resultat sammanställs kvantitativt. Målsättningen med enkäten är att den ska ge en överblick på gruppnivå över lärarnas upplevelser och svara på frågan om lärarna gör känslorarbete. Svaren presenteras därför i första hand på gruppnivå där kollegiet betraktas som en grupp. Därefter grupperas svaren utifrån kön och antal år som yrkesverksam lärare. Enkätfrågorna är utformade som påståenden som skattas i en femgradig skala där 1 står för ”stämmer inte alls” och 5 ”stämmer helt”. Ett högre genomsnittligt värde innebär att respondenterna håller med om påståendet i högre utsträckning. Ett lägre genomsnittligt värde innebär att respondenterna håller med om påståendet i lägre utsträckning. I uppsatsens resultatkapitel redovisas påståenden från enkäten samt det genomsnittliga värde lärarna skattat inom parentes.

Analysarbetet av textmaterialet inleds med läsning av materialet många gånger. I läsningen söks mönster och avvikelser i respondenternas svar. I ett första skede söks svar på om lärarna i sina beskrivningar uppger att de upplever något som kan definieras som känslorarbete. Efter att ha funnit stöd i materialet för att känslorarbete förekommer ställs fler frågor. Studiens frågeställningar är vägledande i formuleringen av frågor som ställs till materialet tillsammans med begrepp hämtade från teorin om känslorarbete (Hochschild, 2012).

Ansatsen kan sägas vara abduktiv. Abduktion representerar här ett sätt att se på kvalitativ textanalys som menar att tolkning, reflektion och att materialet relateras till en teoretisk nivå krävs för att det ska kallas analys (Bryman, 2011). När ett empiriskt material analyseras med hjälp av teori är det dock viktigt att fundera över i hur stor utsträckning teorin styr tolkningen. En annan vanlig fallgröp är att materialet i sig betraktas som så intressant att teorin läggs åt

sidan. Analysen riskerar då att bli deskriptiv. För att undvika att teorin eller empirin ensidigt styr analysen görs olika läsningar av materialet, både utifrån teorin om känslorarbete och dess begrepp och från materialet som en egen enhet med hjälp av frågan: vilka beskrivningar finns inom materialet?

Efter ett flertal läsningar av hela materialet genomförs en kvalitativ textanalys med vilken materialet bryts ner och organiseras om. Först plockas texten isär i mindre delar som sedan sammanfogas utifrån gemensamt innehåll och betydelse. Den minsta beståndsdel i analysen är en meningsenhet. Meningsenheter är meningar eller stycken som hör ihop innehållsmässigt (Hirsh, 2017). I materialet är en meningsenhet ofta en lärares svar på en fråga men vissa svar innehåller flera meningsenheter. I analysens nästa steg läses meningsenheterna igenom i en sökning efter samlande begrepp som bildar mönster. Meningsenheterna får en kod. Koden är begrepp som sammanfattar betydelser i texten och flera meningsenheter ges samma kod. Det arbetet kallas kodning och är ett sätt att organisera och etikettera materialet (Bryman, 2011). Därefter kategoriseras koderna. En kategori är en överordnad benämning av en grupp av koder som har något gemensamt, de ska återspegla de centrala budskapen i materialet (Hirsh, 2017). Kategorierna ordnas i teman som sammanbinder flera kategorier utifrån mening och innehåll. Eftersom analysen av materialet inte genomförs förutsättningslöst utan med teori och begrepp som perspektiv skapas koder, kategorier och teman både utifrån de begrepp och teoretiska utgångspunkter som fenomenet betraktas utifrån men också ur meningar och mönster som framträder i läsningen av materialet.

Ett exempel på hur ett tema som inte finns i teorin framträdde ur materialet är temat ”rollen som känslorarbete”. I enkätens öppna frågor använder lärarna begreppet roll då de beskriver känslohantering i arbete. Begreppet tycks ha ett starkt förklaringsvärde för lärarna. För att få veta mer om hur lärarna förstår begreppet roll uppmanas de berätta mer om det i textreflektionen. På samma sätt är ”professionell” ett begrepp som i materialet framstår som betydelsefullt för respondenterna och som det skulle vara intressant att studera vidare.

Nedan listas de teman analysen utmynnade i. Varje tema är en rubrik i resultatkapitlet.

- Lärarna gör känslorarbete.
- Rollen som känslorarbete.
- Upplevda effekter av känslorarbetet.
- Uppfattningar om känsloreglerna i skolan.
- Upplevda effekter av känsloregler.
- Uppfattningar om krav i arbetet.
- Strategier för att minska den emotionella arbetsbelastningen.

- Uppfattningar om organisatoriska lösningar som kan minska den emotionella arbetsbelastningen.

I uppsatsens resultatkapitel beskrivs resultatet med hjälp av illustrerande citat. I analys och diskussionskapitel relateras resultatet till tidigare forskning och kopplas till teori.

Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Undersökningsmetodens validitet avgörs av om den är ett bra verktyg för att undersöka det den avser att undersöka (Bergström & Boréus, 2005). Är undersökningsmetoden väl vald för att undersöka en frågeställning anses validiteten vara god. I studien används flera olika undersökningsmetoder för att undersöka samma fenomen. Att använda olika metoder ger möjlighet att samla in information av olika typ om samma fenomen vilket kan stärka validiteten. Enkätens resultat i form av skattningar som kan sammanställas i ett genomsnittligt värde, ger en typ av information, en översiktsbild av det studerade fenomenet medan materialet som skapas i textreflektion och intervju ger fördjupade beskrivningar av fenomenet.

En studies reliabilitet beror av resultatets tillförlitlighet. I empirisk/positivistisk tradition består reliabiliteten av flera delar, bland annat intrasubjektivitet och intersubjektivitet. Intrasubjektivitet ställer frågan om en undersökning genomförs flera gånger av samma person, kommer forskaren då komma fram till samma resultat? Om svaret är ja är intrasubjektiviteten hög. Intersubjektiviteten frågar om resultatet skulle bli detsamma om materialet bearbetas med samma analysverktyg av en annan forskare. Reliabiliteten påverkas alltså av vem det är som gör studien. Att det är rektor som genomför studien har sannolikt stor betydelse. Respondenterna ser inte rektor som en neutral/objektiv aktör och det finns anledning att förmoda att resultatet skulle bli delvis annorlunda om det var en annan person som ställt samma frågor. I hermeneutisk tradition betraktas fullständig intersubjektivitet som irrelevant men vikt läggs vid att forskaren tydligt redovisar sina utgångspunkter och resonerar kring sina val, medvetenheten och tydligheten ersätter "objektiviteten" (Bergström & Boréus, 2005).

En studies generaliserbarhet syftar på möjligheten att anta att den kunskap som framkommer gäller för fler än de som omfattats av en undersökning (Bryman, 2011). Den här studien är idiografisk till sin karaktär, den syftar till att belysa hur lärarna på en skola upplever den emotionella arbetsbelastningen i yrket på den specifika arbetsplatsen. I en del av undersökningen ombeds lärarna beskriva känsloreglerna på skolan. Känsloregler innehåller både lokala och allmänna normer. Det finns anledning att anta att känsloregler på en annan skola i vissa avseenden är annorlunda men sannolikt finns också likheter mellan gymnasielärares upplevelser på X-skolan och andra skolor. I hur stor omfattning och i vilka avseenden resultatet är generaliserbart kan avgöras först efter mer omfattande studier.

Etiska överväganden

Studien genomförs som en del av det systematiska arbetsmiljöarbetet på en skola. Det är skolans rektor som leder arbetsmiljöarbetet, genomför studien och skriver forskningsrapporten. Maktförhållandet mellan anställd och chef ökar behovet av att i förväg tänka igenom etiska aspekter i arbetet med målet att skydda de anställda deltagarna. En förutsättning för att de medverkande har ett reellt informerat samtycke är att det finns transparens kring hur alla delar av studien genomförs (Vetenskapsrådet, 2017). 2 veckor innan studien inleds får lärarna ett mejl med information om studiens syfte och hur genomförandet planeras där frivilligheten i deras deltagande betonas.

Att skydda respondenternas integritet, skolans lärare, har varit vägledande i arbetet med studiens alla delar och påverkat framförallt val av undersökningsmetoder. De valda metoderna ger lärarna möjlighet att vara anonyma och att välja att inte delta utan att rektor kan identifiera vem som valt att avstå. I mejlet betonas frivilligheten att delta. Instruktioner ges för hur lärarna ska gå till väga om de väljer att inte delta, exempelvis genom att avstå från att fylla i enkäten och avstå från att tala under arbetslagssamtalet. För att påminna om möjligheterna att frivilligt avstå från att delta i studien upprepas informationen att deltagande är frivilligt muntligt i anslutning till alla tillfällen då data insamlades. Den tredje delen av studien, samtalet i arbetslaget och efterföljande intervju med arbetslagsledarna utgick från studiens tredje frågeställning som till sin karaktär kan betraktas som minst personlig och mest inriktad på förändring av organisationen. Inför samtalet informerar arbetslagsledarna lärarna om att de kan välja att delta aktivt i samtalet eller bara lyssna på övriga deltagare och att det de säger i samtalet kommer föras vidare anonymt. Lärarna informerades också om att hela materialet kommer läsas av rektor och skyddsombuden och att materialet lagras på skolan inlåst i rektors rum.

Eftersom det undersökta fenomenet är lärarnas känslor i relation till eleverna behöver även elevernas skydd beaktas. De deltagande lärarna uppmanas att inte röja något om enskild elevs personliga förhållanden. Lärarna uppmanas därför att inte nämna elevers namn, klasser eller på annat sätt beskriva elever eller klasser så att de kan identifieras.

Resultat

I det här kapitlet presenteras studiens resultat. Rubrikerna är teman som framträtt i resultatet. Resultatet av de kvantitativa enkätfrågorna presenteras med ett genomsnittligt värde inom parentes.

Lärarna gör känslorarbete

I materialet finns stöd för att lärarna gör känslorarbete och är medvetna om att de gör det. I enkätsvaren ger de visst stöd för påståendet “Jag visar upp andra känslor i klassrummet än de jag faktiskt känner” (3). Känslorarbetet framträder tydligare i textsvaren. Lärarna resonerar kring vad känslorarbetet innebär, hur de gör det och vad målet med känslorarbetet är. De beskriver att de i kontakt med elever ibland upplever negativa känslor till exempel irritation, trötthet eller uppgivenhet, som de aktivt väljer att inte visa för eleverna för att uppnå ett mål.

Några svar innehåller beskrivningar av hur regleringen av känslouttrycket går till, exempelvis att de riktar sitt intresse mot något annat, döljer en känsla eller spelar känslor. Den vanligast förekommande beskrivningen av regleringen av känslouttrycket är att det är en strävan att visa en känsla, utan specificering av hur det görs.

“Jag strävar efter att hela tiden utstråla lugn då jag tycker att det avspeglar sig på eleverna. Är jag lugn blir eleverna lugna.”

Lärarna uppger att de anpassar sina känslouttryck gentemot eleverna främst för att påverka elevernas känslor och beteenden, särskilt elevens upplevelse av hur lärare ser på dem och, som en konsekvens av det, påverka hur väl eleverna klarar skolan.

“Jag kan ibland känna mig lite uppgiven inför elevernas möjligheter att utvecklas så mycket som jag hade velat. Dessa känslor försöker jag dock vara mycket noga med att aldrig visa upp för eleverna. Jag vill vara en lärare som eleverna upplever tror på dem och jag tror att det är en nyckel för att eleverna faktiskt ska lyckas i skolan också. Den typen av positiva känslor strävar jag alltså efter att visa upp i klassrummet.”

I materialet finns stöd för att lärarna använder både ytagerande och djupagerande som strategier för känslorarbete. Enkätresultatet visar att lärarna gör ytagerande, vilket syns i svar på påståendena “Jag döljer känslor av obehag när jag möter vissa elever eller klasser” (3.5) och “Jag undertrycker min irritation i kontakt med elever för att de ska må bättre” (3.7). Att dölja en känsla är exempel på ytagerande då det finns en dissonans mellan den upplevda känslan och den känsla som visas. Lärarna hanterar detta genom att dölja den upplevda känslan och uttrycka en annan, de ytagerar.

“Om jag känner mig irriterad över att någon har svårt att hålla tyst när jag pratar kanske jag går fram till eleven och säger att du har en fin

röst och det är inte det att du pratar mer än andra men din röst hörs mer än andras så du får liksom tänka lite mer än andra på att vara tyst. Men egentligen är jag ju irriterad.”

I enkäten undersöks djupagerande bland annat genom påståendet “Jag tänker på orsaker till varför elever gör saker som stör mig för att förstå dem bättre” (4.3). Fler utsagor innehåller beskrivningar av djupagerande än ytagerande. Män uppger att de gör ytagerande i större utsträckning än kvinnor och kvinnor gör djupagerande mer än män. Grupperat utifrån arbetserfarenhet visar enkätresultatet att den grupp som uppger att de gör minst djupagerande relativt övriga är de som har kortast arbetserfarenhet. Nedan exempel på djupagerande:

“Jag försöker vara lågaffektiv och tro gott om eleverna, jag tänker att alla elever är här för att de vill lyckas, om de strular så är det på grund av att något är jobbigt, att de inte förstår, att det är otydligt vad de ska göra eller att de har något problem.”

Ett fåtal lärare svarar att de i huvudsak känner de känslor de visar för eleverna det vill säga att de inte upplever att de gör känslorarbete.

“Jag känner att jag är väldigt mycket mig själv på jobbet. Jag tycker genuint om eleverna nästan alltid och visar det för dem.”

Sammanfattningsvis återfinns i materialet många exempel på beskrivningar av att lärare gör känslorarbete, både ytagerande och djupagerande, men också utsagor där lärare beskriver att de inte gör känslorarbete utan visar sina autentiska känslor i mötet med elever.

Rollen som känslorarbete

Att gå in i en roll ska här förstås som en aspekt av känslorarbete, ett sätt att förhålla sig till yrkets emotionella krav. En majoritet av lärarna uppger att de i någon utsträckning går in i en roll när de kommer till arbetet. 14 av 26 väljer svarsalternativen 4 och 5 vilket tolkas som att de skattar att de går in i en roll i stor utsträckning. I textreflektionen berättar lärarna om sina upplevelser av att gå in i en roll på arbetet. Svaren kan delas in i tre kategorier utifrån hur de beskriver rollen.

Det finns en gräns mellan mig och rollen: en grupp utsagor beskriver ett separerande av jaget mellan läraruppdraget och privatlivet. De beskriver att de är sig själva på arbetet och använder en del av sig själva men att en annan del av dem är stängd. Förhållningssättet beskrivs med ett språk som framställer det som ett medvetet val i syfte att stänga ute de privata delarna av sig själv genom att dra en gräns mellan privat och professionell. Hur tydlig och stängd de uttrycker att gränsen är varierar. Ett gemensamt mönster är att de förstår rollanvändningen utifrån den funktion gränsen har för dem emotionellt. Rollen beskrivs som ett skydd mot arbetets emotionella belastning och en hjälp att minska lärarnas sårbarhet i mötet med elever.

“Den emotionella funktionen som fyller för mig är att jag har en emotionell distans till eleverna som gör att jag kan släppa jobbet rätt snabbt när jag cyklar hem.”

“När eleverna blir arga på mig så är det inte mig som person utan mig som lärare/personal därför tar jag det inte personligt utan det är en fråga om vad som händer på jobbet.”

Rollen är jag: en grupp utsagor är de som beskriver frånvaro av en tydlig roll i arbetet, att det privata jaget och lärarjaget ligger nära varandra och inte kan skiljas från varandra. De beskriver att de beter sig i stort sett lika privat som på arbetet, känner och uttrycker känslor på ungefär samma sätt med elever och kollegor som med vänner och partner.

“Tror kanske att min svaga roll är något som hjälper mig att bygga autentiska relationer med eleverna. Jag får känslan att den person som eleverna lär känna är den riktiga jag, vilket kanske hjälper mig att få elevernas förtroende.”

De utsagor som sorterats under *Rollen är jag* uttrycker mer tvivel och osäkerhet med avseende på fenomenet yrkesroll än övriga. De framstår som mindre säkra på om den bedömning de gör är rätt med avseende på huruvida de har en roll eller inte och om det är bra att gå in i en roll eller ej.

Rollen är utanför mig. En tredje grupp svar beskriver rollen som ett ideal att sträva mot, en persona att vara i som är något annat och något bättre än det de själva är. Att gå in i rollen hjälper dem lägga det privata jaget åt sidan.

“Min roll hjälper mig att “fake it til you make it” dvs sätta upp professionella ramar för mig själv att sträva mot, någon slags målbild, och sedan försöka efterleva dem”

Beskrivningarna i gruppen *Rollen är utanför mig* liknar det lärarna säger om målet med känslorbetet. De beskriver rollen som ett verktyg som hjälper dem vara bra lärare för eleverna.

Terminologin privat, personlig och professionell används genomgående av lärarna. Att vara professionell framstår i texterna som ett ideal. Emotionell professionalitet framstår i lärarnas beskrivningar som en förmåga att kunna hantera allt som krävs på arbetet och inte beröras av jobbiga känslor och händelser, framförallt inte att ta något som personlig kritik.

Effekter av känslorbetet

Lärarnas beskrivning av emotionella effekter av kontakten med elever är huvudsakligen positiv. De svarar i enkäten att de i större utsträckning känner sig glada och nöjda efter

lektioner än emotionellt utmattade, det gäller män och kvinnor i lika hög utsträckning och oavsett hur länge de arbetat. Det påstående i enkäten som lärarna håller med om i näst störst utsträckning är “Jag upplever att mitt arbete är meningsfullt” (4.8).

De positiva arbetsupplevelser lärarna beskriver är samstämmiga: att bidra till elevernas lärande och utveckling och relationen till elever och kollegor är det bästa med arbetet.

“Jag får massor av energi av arbetet nära eleverna, det är därför jag är lärare.”

De negativa känslor i arbetet med eleverna som tydligast framkommer i materialet är känslor av otillräcklighet och maktlöshet. Upplevelsen av att inte kunna hjälpa elever, inte räckta till och ibland känna att kompetensen inte räcker. Andra negativa arbetsupplevelser kan sammanfattas som svårigheter att sätta gränser på olika sätt. Lärarna beskriver svårigheter att sätta gränser för arbetsmängden och svårigheter att sätta gränser för sig själv och bekräfta sig själv i att de gör ett tillräckligt omfattande och bra arbetet. Tiden och orken är bristvaror, beskriver de, och kraven upplevs som höga.

De kvinnliga lärarna känner sig mer otillräckliga på jobbet än de manliga (2.6/3.1) och kvinnorna uppger i lägre utsträckning att de upplever att de klarar kraven som arbetet ställer på dem (3.6/4.2). Båda gruppernas sammanlagda snitt när de svarar på den senare frågan är 3.9 av 5 vilket kan tolkas som att lärarna på gruppnivå i relativt hög utsträckning upplever att de klarar av de krav som ställs på dem.

Under gruppintervjun berättar arbetslagsledarna om samtalen som arbetslagen haft. En upplevelse de är överens om är att det emotionellt tyngsta arbetet inte är arbetet med de elever de har kontakt med utan det arbete de inte får gjort. Belastningen kommer av dåligt samvete och känsla av otillräcklighet till exempel på grund av elevsamtal som de upplever att de borde ha men inte har. Mängden arbete och den egna orken beskrivs som de faktorer som har störst betydelse för den emotionella belastningen.

“Man kan gå in i arbetet med ett visst tålamod och värme men sen blir man trött för att det är så många lektioner och då har man mindre murar kvar. Då blir det jobbigare att möta en elev som är ifrågasättande. Man orkar en viss mängd sen behöver man pusta ut.”

Mängden arbetsuppgifter och undervisningstimmar återkommer i hela materialet som lärarnas främsta förklaring till att arbetet är emotionellt krävande. I intervjun säger arbetslagsledarna att lärarna i stort sett upplever att de klarar allt som krävs av dem men inte alltid i den omfattning som begärs.

Lärarnas uppfattningar om känsloregler i skolan

”På den här skolan är det okej att säga att man haft en dålig lektion” är den enkätfråga som lärarna i högst utsträckning håller med om, alla utom en lärare svarar 5 (4.96). Påståendet att de förväntas visa positiva känslor mot eleverna får också bifall (4.2). I textreflektionen besvaras frågan “Hur uppfattar du att normerna är för hur en lärare ska vara på den här skolan?” Lärarna beskriver i utsagorna att de förväntas fostra eleverna med omsorg och stabilitet. I klassrummet är normen att läraren är en tydlig ledare som med lugn och struktur arbetar för att skapa goda relationer och studiero.

Att studieron är en central fråga för lärarna framgår av svaren. Vissa beskriver att den förbättrade studieron gjort arbetsbelastningen mycket lättare. Någon uppfattar det som att skollädaingen har mer fokus på att det ska vara studiero i klassrummet än att eleverna lär sig. Flera lärare svarar att det på skolan är en viktig norm att vilja samarbeta med andra lärare och hjälpa kollegor exempelvis genom att vara två lärare i klassrummet för att skapa studiero.

Lärarna svarar samstämmigt på frågan om vilka känslor de strävar efter att visa i klassrummet. De svarar att de försöker visa lugn, visa att de har kontroll i situationen, engagemang i lärandet och entusiasm inför ämnet, värme och omsorg om eleverna och att de tror på att eleverna kan lära. På frågan vilka känslor som är förbjudna beskrivs starka negativa känslor och okontrollerade känsloutbrott. Att inte tro att eleverna kan lära och utvecklas uppfattas av lärarna som en ”förbjuden” elevsyn enligt skolans känsloregler.

“Hopplöshet är en känsla som jag känner är oönskad i så gott som alla situationer i skolan. Man ska alltid tro på eleverna oavsett hur svårt det ser ut att vara.”

Lärarna upplever att känsloreglerna föreskriver att de inte får tycka illa om elever eller favorisera vissa elever över andra. En återkommande erfarenhet som beskrivs är att de får visa negativa känslor i kontakt med eleverna men att de sedan måste ta hand om den situation som skapas till exempel genom att be om ursäkt och vara den som tar ansvar för att konflikter blir lösta.

“Jag upplever ju att man får bli arg och skälla på eleverna men att det då också finns en norm att man ska ta hand om den känslan sen, be om ursäkt eller så.”

Ilska är inte den mest problematiska känslan enligt lärarnas beskrivningar. Att visa ilska kan ha sin plats, särskilt i klassrummet inför en grupp, menar de. Det finns dock några lärare som inte tycker att ilska är lämpligt att visa i relation till elever. Flertalet lärare uppfattar dock inte att ilska är förbjudet enligt skolans känsloregler. Irritation och likgiltighet är känslor lärarna beskriver som mer problematiska än ilska.

Lärarnas uppfattningar om effekter av känsloregler

I textreflektionen uppmanas lärarna sätta sig själva i relation till känsloreglerna med frågan Hur påverkas du av normerna/känsloreglerna för hur du ska vara som lärare? Lärarnas svar kan delas upp i tre kategorier.

De som ser *känsloreglerna som positiva ideal att sträva mot*, de är flertalet. I den kategorin beskrivs hur känsloreglerna och medvetenheten om dem hjälper lärarna att få utifrånblick på det egna arbetet och verkar reglerande på hur de förhåller sig till det.

“Det är lätt att i affekt falla in i icke-konstruktivt gnäll på eleverna. Det hjälper mig att det föreligger ett tabu kring det.”

“Positivt. Stämmer med mina normer. De kan tjäna som lugnande påminnelser till mig själv: Nu vill jag inte signalera stress och uppgivenhet utan lugn och värme. Bra då gör jag det.”

Inom kategorin beskrivs skolans känsloregler som en gemenskap lärarna är del av som innebär höga krav på dem men som också är till hjälp i arbetet.

De som uppfattar *känsloreglerna som utmanande* beskriver de effekter känsloreglerna har på dem. De beskriver höga krav och att de kan uppfatta att det är påfrestande, tungt och tröttsamt att förhålla sig till dem. Framför allt genom att kraven känsloreglerna ställer innebär att de är hårda mot sig själva.

“När jag inte lyckas att vara så som jag tänker att normerna är emotionellt känner jag att jag misslyckats i mitt bemötande av eleverna. Jag upplever till viss del att detta förstärker den emotionella belastningen eftersom jag i efterhand dels känner att jag misslyckats i relation till eleverna men också misslyckats som lärare, som anställd på skolan.”

En tredje grupp är de som uppfattar *känsloreglerna som oproblematiska* i sitt innehåll och att följa. Här finns både lärare som beskriver en okomplicerad lojalitet i relation till de känsloregler de uppfattar och dessutom lärare som beskriver att de är personer som har lätt att anpassa sig till de känsloregler som de upplever finns på skolan.

Lärarnas uppfattningar om krav i arbetet

Lärarna uppfattar att kraven i arbetet är höga. I gruppintervjun berättar en arbetslagsledare om samtalet i arbetslaget där de pratat om att det skett en normförskjutning på skolan över tid.

“Vi har arbetat tillsammans för att höja nivån på undervisningen och den är generellt mycket bättre än för några år sedan. Det blir en

förändrad högre norm för vad som krävs för att det ska vara bra. Ett exempel på det är att vi säger att vi inte har problem med studiero längre, hur känns det för någon som fortfarande kämpar med studieron? Vi har höjt ribban men också sänkt taket. Det blir återigen den tanken, gör jag ett tillräckligt bra jobb liksom.”

En annan arbetslagsledare säger:

“Man måste bete sig på ett visst sätt för att ses som en duktig lärare eller vara lyckad här till exempel att du ska vara en duktig ledare och sköta dina lektioner på ett perfekt sätt, de ska vara väldigt välplanerade och man ska ha god hand med elever och ta samtal på rätt sätt med elever. Det finns inte utrymme för att göra fel.”

Sammantaget beskriver lärarna att de uppfattar att kraven i arbetet är höga. De menar att skolutvecklingsarbetet som bidrar till positiva förändringar för eleverna förändrar normer för vad som är ett gott arbete på skolan och därigenom ökar kraven på lärarna.

Lärarnas strategier för att minska den emotionella arbetsbelastningen

I textreflektionen ger lärarna exempel på hur de i sin nuvarande praktik hanterar den emotionella belastning som uppstår i kontakten med elever. Svaren kan grupperas i fyra kategorier: Separerar jobb och privatliv, Reflekterar för att förändra mitt sätt att förhålla mig, Samtal med andra och Egenvård.

Gruppen som *separerar jobb och privatliv* undviker att arbeta hemma: planera, rätta, svara på mejl med mera. De strävar efter att sköta arbetet på skolan och vara lediga när de åker därifrån. Målet är att skapa en gräns mellan arbete och fritid.

“Jag har märkt att om jag inte jobbar så mycket med planering och bedömning hemma så tenderar jag att inte ta med jobbet så mycket hem emotionellt heller.”

Gruppen som *reflekterar för att förändra sitt sätt att förhålla sig* beskriver strategier bland vilka vissa kan sägas vara djupagerande i relation till de egna känslorna. De tänker på hur arbetet med eleverna är meningsfullt, att det går bättre och bättre med tiden och försöker förstå vad som hänt när till exempel konflikter uppstår med elever. Här finns också utsagor som uttrycker att de försöker minska kraven på de egna insatserna och sätta in arbetet i ett större perspektiv.

“Jag försöker tänka att det är allas (hela skolans + elevens + vårdnadshavarens) ansvar inte bara mitt eget och tänka att jag gör så gott jag kan.”

En stor grupp utsagor sammanfattas under rubriken *samtal med andra*. I enkäten svarar en majoritet av lärarna att de pratar för att må bättre, främst med kollegor. Påståendet "Om jag haft ett jobbigt elevmöte eller lektion får jag stöd av mina kollegor" får stort bifall (4.8). Flertalet lärare svarar att det är i arbetslaget de har samtal som hjälper dem att orka. Lärarna svarar också att de i hög utsträckning upplever att de kan få stöd av sin chef (4.0). I enkäten uppger män och kvinnor i lika stor utsträckning att de pratar med andra för att må bättre.

"Jag ventilerar ofta och gärna med mina kollegor om min relation till eleverna. Känner att alla i arbetslaget är måna om att vi ska ha en dynamik som tillåter oss att diskutera och problematisera våra känslor kring arbetet, både i fråga om elever och andra arbetsrelaterade frågor."

"Att pysa hjälper mig! Ibland kanske det blir för mycket. Men a-laget och min partner får ju höra mycket! Då kommer det ut ganska ofiltrerat och en kan få överdriva och leva ut lite. Det hjälper mig säkert att hålla kontrollen när det behövs."

Den sista gruppen svar handlar om *egenvård*, lärarna beskriver att de hanterar den emotionella belastningen genom att ta hand om sig själva. De tränar, sover bra, äter bra och har roligt på och utanför jobbet. Sammanfattningsvis beskriver lärarna huvudsakligen individuella strategier för hantering av emotionell arbetsbelastning. Samtalen med kollegor och chef undantaget, men även dessa beskrivs som att de oftast initieras av den enskilda läraren.

Lärarnas uppfattningar om organisatoriska lösningar som kan minska arbetsbelastningen

Den öppna frågan om vad lärarna upplever skulle kunna förbättra deras välmående i arbetet återkommer i enkäten, textreflektionen och i samtalet i arbetslaget. I enkäten, som är det första lärarna skriver, liknar lärarnas svar det som framkommit i tidigare års arbetsmiljöenkäter. Det handlar huvudsakligen om en önskan att minska arbetsmängden: färre undervisningstimmar, färre kurser, färre mentorselever, mindre tid i annan lärares klassrum.

Förutom minskad arbetsmängd menar lärarna att samarbete med andra lärare kan hjälpa. I enkäten svarar lärarna på frågor som handlar om synen på läraruppdraget som gemensamt eller individuellt. Lärarna håller i högre utsträckning med om påståendet "Jag uppfattar arbetet som ett uppdrag vi har gemensamt." (4.0) än "Jag uppfattar arbetet som något jag ska lösa själv" (3.1). Att samarbeta med andra nämns av många lärare som ett sätt att minska arbetsbelastningen. Vissa skriver samarbete utan att specificera och andra konkretiserar vilken typ av samarbete de upplever hjälper: att prata med varandra om jobbiga saker som händer och att få konkret stöttning i hur undervisningen ska planeras, genomföras och bedömas. Att få hjälp med gränssättning och struktur är också ett återkommande önskemål. Flera av lärarna

efterlyser en tydlig arbetsbeskrivning där det tydligt står hur mycket tid de ska lägga på arbetets olika delar.

Andra gången lärarna får frågan om vad som kan förändras i organisationen för att den emotionella arbetsbelastningen ska minska svarar de delvis annorlunda. Färre nämner minskad arbetsmängd. I svaren fokuserar lärarna på vad de kan göra tillsammans för att öka hanterbarheten i arbetet. De föreslår att de kan lära tillsammans utifrån problem de upplever i vardagsarbetet till exempel hur de hanterar konflikter och utmanande elever. Flera föreslår olika former av gruppsamtal till exempel kollegahandledning, en metod där professionella problem tas upp i grupp där det finns möjlighet att dela med sig av emotionellt tunga upplevelser och dilemman. Flera lärare beskriver att samtal som bekräftar att andra också upplever svårigheter kan bidra till känslan av att vara mindre ensam och färre negativa känslor kring den egna prestationen. Arbetslaget är den grupp som flest nämner som trygg grupp men flera skriver att de vill ha samtal även med kollegor utanför arbetslaget.

I lärarnas svar finns en önskan om ett förändrat ledarskap. Många av lärarna tycker att samtal med chef kan minska den emotionella belastningen, någon föreslår att samtalen om den emotionella arbetsbelastningen kan ingå som en del i medarbetarsamtalet. En bild framträder av hur samtalen ska vara för att uppfattas som en hjälp. Några lärare beskriver att de vill att chefen ska lyssna men inte nödvändigtvis analysera och lösa problem. En önskan om mer bekräftelse på att lärarna gör ett bra arbete finns också i svaren.

“Ibland har samtalen för mycket fokus på analys av vad som hänt och varför. Men när man är mitt upp i en känsla av otillräcklighet så behöver man bara bli lyssnad på och få höra att man är bra.”

Att det finns rutiner för arbetet underlättar arbetsbelastningen skriver flera lärare, de gemensamma arbetssätten är till hjälp och stöd. Ett område där lärarna efterfrågar rutiner och strukturer för arbetet är mentorskapet till exempel genom schemalagd mentorstid.

Arbetslagen har pratat om liknande saker som framkom i textreflektionen. Stöd av chef är exempel på ett område de pratat om. De beskriver att lärarna uppfattar att relationerna mellan chef och anställda skiljer sig mycket åt. Vissa anställda har en nära relation med chefen andra inte. Några av de lärare som inte har en tät kontakt med chefen uppfattar det som att de bara har kontakt när det är något som är fel till exempel när betygssättning blir ifrågasatt. De beskriver det som att det är då de är som mest sårbara. Lärarna uttrycker även här att det blir för mycket lösningsfokus i kontakten med chefen. Någon upplever också att chefen utmanar för mycket och är inriktad på utveckling istället för att bekräfta att lärarna gör ett bra arbete.

“man hamnar i analys direkt. Ibland vill man bara ventilera. Och ibland bara få en klapp på axeln ”du är bra ändå”. Och lösa problemen själv.”

Avslutningsvis framförs både i textreflektionen och under intervjun uppfattningen att socialt umgänge inom kollegiet är viktigt för välmåendet och att orka med arbetet. Att träffas varje vecka och fika och äta lunch tillsammans beskrivs som sammansvetsande vardagshandlingar som skapar gemenskap. Finns den grunden är det lättare att vända sig till varandra när något är svårt menar lärarna.

Sammanfattning av resultatet

Nedan sammanfattas resultatet utifrån studiens frågeställningar.

Hur beskriver lärare det känslorbetet de gör? Hur beskriver de att de påverkas av det?

Lärarna beskriver att de i kontakt med elever ibland upplever negativa känslor till exempel irritation, trötthet eller uppgivenhet. För att inte påverka eleverna negativt reglerar lärarna känslorna genom att dölja dem, inrikta sitt intresse på något annat eller spela en annan känsla. Målet med att göra det är att eleverna ska uppfatta att lärarna har en positiv inställning till eleverna och elevernas förmåga att lära och utvecklas. Lärarna kopplar samman känslorbetet med rolltagande. Yrkesrollen beskrivs på olika sätt av dem. För några är rollen ett skydd mot negativa konsekvenser av arbetet till exempel vid konflikter med elever. För andra är rollen förknippad med normer som ett ideal att sträva mot. En tredje grupp lärare upplever inte att de har en tydlig roll, de menar att de beter sig och visar känslor på ungefär samma sätt på jobbet som privat. Även om lärarna beskriver att de upplever negativa känslor i kontakt med elever ibland är det huvudsakligen positiva känslor på arbetet och i kontakten med eleverna de berättar om. Tillsammans med kollegorna är relationen med eleverna det mest positiva med arbetet menar de. Lärarna tycker att arbetet de gör är mycket meningsfullt.

Hur uppfattar lärare att känsloreglerna är i skolan?

Lärarna har inga problem att beskriva känsloreglerna på skolan, det är tydligt för dem vad som förväntas av dem och deras beskrivningar av känsloreglerna är lika, de har en samstämmig bild av vilka normer som gäller. Att kraven är höga är något de återkommer till vilket exemplifieras med mängden arbetsuppgifter och kontakter med elever under en arbetsdag. Samtidigt uppfattar flertalet att det finns det en tolerans för att misslyckas ibland och att säga att man misslyckats. Känslan lugn uppges ha en särställning i känsloreglerna, alla lärare är överens om att det är en eftersträvansvärd känsla. Engagemang, entusiasm, omsorg, värme och hoppfullhet inför elevernas förmåga att lära är också känslor lärarna identifierar som föreskrivna enligt känsloreglerna. Dock upplever de att de får bli arga på elever under förutsättning att de hanterar de konflikter som eventuellt uppstår. En majoritet av lärarna uttrycker lojalitet med känsloreglerna. De som beskriver att de uppfattar känsloreglerna som utmanande uttrycker att de innebär högt ställda krav som kan ge dem känslan av att misslyckas.

Finns det sätt att organisera arbetet som hjälper lärare att bearbeta och hantera känslor? Hur ser de i så fall ut?

De strategier lärarna använder för att minska den emotionella belastningen i arbetet är i stor utsträckning individuella. De separerar arbete och fritid genom att inte ta med arbetet hem, de reflekterar över arbetet och hanterar sina negativa känslor bland annat genom att sätta problem de upplever i perspektiv, påminna sig själva om att arbetet är meningsfullt och genom att tänka att eleverna gör sitt bästa. Lärarna ägnar sig också åt saker på fritiden som gör arbetsbelastningen lägre, har roligt, sover bra, tränar med mera.

I den del där lärarna beskriver vad de uppfattar att organisationen kan göra för att minska den emotionella arbetsbelastningen framhålls i första hand en minskning av arbetsmängden och antalet arbetsuppgifter som lösning. Andra förslag lärarna tar upp är möjligheter till samtal med andra om känslor för att få att dela, bearbeta, känna igen sig i varandras upplevelser och komma på gemensamma lösningar. Även samtal med chef tycker lärarna kan vara till hjälp. Ett sådant samtal ska vara lyssnande, stöttande och bekräftande snarare än analyserande och problemlösande menar lärarna. Det finns också administrativa åtgärder som kan hjälpa till att minska arbetsbelastningen i allmänhet för lärarna till exempel att få en beskrivning av vilka arbetsuppgifterna är i detalj och hur mycket tid de förväntas lägga på var och en av dem, ett schema med rimliga raster mellan lektionerna och tillfällen att träffas och ta en fika.

Analys och diskussion

I det här kapitlet presenteras reflektioner kring studiens resultat samt hur studiens resultat förhåller sig till teori och tidigare forskning. Konsekvenser av de metodval som gjorts diskuteras samt studiens kunskapsbidrag och förslag till framtida forskning inom området.

Resultatdiskussion

I detta avsnitt diskuteras resultatet utifrån studiens frågeställningar:

1. Vad kännetecknar lärares beskrivningar av det känslorarbete de gör? Vad kännetecknar deras beskrivningar av hur känslorarbetet påverkar dem?
2. Vilka känsloregler uppfattar lärarna att det finns i skolan?
3. Vilka sätt att organisera arbetet kan identifieras som stödjande i lärares bearbetning och hantering av känslor?

Känslorarbetets påverkan

Det finns stöd i resultatet för att lärarna på skolan gör ett omfattande känslorarbete i sitt yrkesutövande. Det vill säga att de i enlighet med Hochschilds teori (2012) anpassar sina känslouttryck i interaktionen med elever för att påverka elevernas känslor och beteenden. Lärarnas medvetenhet om att de gör känslorarbete är hög men inte lika hög om hur de gör. Av resultatet framgår att de gör både djup- och ytagerande. Lärarna beskriver möten med elever då de spelar eller döljer känslor, de ytagerar. Lärarnas beskrivningar innehåller också exempel på situationer då de reflekterar över sina känslor i syfte att ändra dem, de beskriver djupagerande. Samma lärare kan göra både ytagerande och djupagerande i sitt känslorarbete. Studiens resultat visar att de kvinnliga lärarna gör mer djupagerande och att gruppen lärare med kortare arbetserfarenhet gör mer ytagerande. Brown (2011) visar att de amerikanska lärare hon studerat gör mer ytagerande än djupagerande medan studiens resultat visar att X-skolans lärare gör mer djupagerande än ytagerande. En förklaring till det kan ha med kulturella förväntningar att göra. Emotionsregimer skiljer sig mellan kulturer (Wettergren, 2013). Det finns en högre acceptans för och förväntan på ytagerande i vissa kulturer vilket får till konsekvens att även känsloreglerna för lärare skiljer sig mellan kulturer. En annan förklaring till skillnader i resultaten handlar om metodval, Brown använder endast enkäter medan den här studien även innefattar lärares egna beskrivningar av upplevelser av känslorarbete vilket påverkar respondenternas möjligheter att skildra upplevelser.

Målet med känslorarbetet är enligt lärarnas beskrivningar att eleverna ska påverkas i sin känsla inför den egna förmågan, läraren och skolarbetet som helhet. Hargreaves (1998) har funnit att lärare som arbetar med äldre elever uppfattar känslor i arbetet, både egna och elevers, mest som störande element. Det stämmer inte överens med vad X-skolans lärares berättar. Deras beskrivningar genomsyras av föreställningen att de känslor lärare uttrycker utövar stor

påverkan på elevers beteende och upplevelser av skolan och har betydelse för elevernas möjligheter att lyckas i skolan. Insatserna i lärarnas känslorarbete är således mycket höga.

Känslorarbetet både ger och tar energi uttrycker lärarna. Arbetets meningsfullhet bedöms av lärarna som mycket hög. Meningsfullhet är ett viktigt mått på positiv arbetsupplevelse och påverkar hälsan positivt (Day & Lee, 2011). En paradox som framgår av materialet är att det som skapar emotionell belastning, relationer med elever och de känslor lärarna upplever som en konsekvens av relationerna, också är det som skapar positiva känslor och ger meningsfullhet till arbetet. Arbetet med eleverna är det mest positiva i yrket. Enligt den modell för krav och resurser i arbetet som Sverke m.fl. (2016) använder är emotionella krav inte per definition negativt utan tvärtom ofta det som gör arbetet meningsfullt. Det är när de upplevda kraven överstiger de egna resurserna som de emotionella kraven leder till negativa effekter. Att känslorarbete i någon utsträckning är en oundviklig del av lärares arbete är en slutsats av studien. Hur lärare hanterar sina känslor är av betydelse för eleverna. Frågan är snarare i vilken utsträckning och på vilka sätt lärare kan göra känslorarbetet och vilka stödfunktioner organisationen kan tillhandahålla för att lärarna ska kunna upprätthålla den höga emotionella arbetsbelastning som känslorarbetet innebär utan att bränna ut sig. Att veta vilka emotionella handlingar som har störst effekt för elevernas upplevelse av att bli känslomässigt bekräftade är kanske det som de erfarna lärarna lärt sig. Att identifiera den erfarenheten är därför betydelsefullt. Kanske kan det hjälpa yngre lärare att tillägna sig den förmågan.

Upplevelsen att vara otillräcklig beskrivs av många lärare i studien som den mest negativa effekten av arbetsbelastningen som helhet. Otillräckligheten förstås av lärarna främst som en konsekvens av höga krav med avseende både på mängden arbete och att kraven är höga på hur arbetet ska utföras, till det hör känslorarbetet. Samtidigt problematiserar lärarna inte förekomsten av känslorarbete. Deras förståelse av känslorarbetet är att det är något givet, en förutsättning för arbetet.

Hochschild (2012) ser känslorarbetet som en konsekvens av ett exploaterande ekonomiskt system som trängt sig in i den enskilda människans känsloliv och riskerar att förstöra hennes relation till sig själv. Hargreaves (1998) har ett mer pragmatiskt förhållningssätt och värderar känslorarbetet utifrån dess mål. I sina beskrivningar är X-skolans lärare närmare Hargreaves som ser känslorarbetet lärare gör som ett "labor of love", vilket han menar är både nödvändigt och gott. Sverke m.fl. (2016) visar att det finns ett samband mellan höga emotionella krav i arbetet och emotionell utmattning och depersonalisering/cynism hos anställda i skolan. Det psykologer kallar depersonalisering kan likställas med det Marx kallade alienation, att se sig själv som ett objekt, upplevelsen att vara främmande inför sig själv. Framförallt är det ytagerande som kan kopplas till sådana negativa effekter på välbefinnandet.

Studiens resultat visar att de kvinnliga lärarna upplever att de räcker till i lägre utsträckning i förhållande till kraven i arbetet än de manliga lärarna. I Hochschilds teori (2012) beskrivs förutom det arbetsrelaterade känslorarbetet ett emotionsreglerande som sker i privatlivet, kallat

emotionsarbete. Kvinnor gör sådant oavlönat emotionsarbete i större utsträckning än män, menar Hochschild. Kvinnor förväntas också undertrycka sina negativa känslor i större utsträckning än män (Erickson & Ritter, 2001). Att de kvinnliga lärarna i studien bedömer att de klarar kraven i arbetet i lägre utsträckning och i högre utsträckning upplever sig otillräckliga jämfört med de manliga lärarna kan förstås som att de sammanlagda emotionella kraven, i arbetet och privatlivet, är högre för de kvinnliga lärarna. Det är en påminnelse om att människor kommer till arbetet med hela sitt jag och att de krav som finns i livet och de resurser som balanserar dem kan härstamma både från individens privata och professionella liv.

Känsloregler

De beskrivningar av känsloregler på skolan som lärarna på X-skolan ger är samstämmiga, kanske i sådan utsträckning att de kan betraktas som manifesta. I Browns (2011) studie av 560 amerikanska lärare uppger ingen att det finns uttalade känsloregler på skolan där de arbetar förutom "att vara professionell". Att lärarna på X-skolan beskriver skolans känsloregler lika kan vara en effekt av det skolutvecklingsarbete som funnits på skolan under lång tid. Genom att lärarna tillsammans med skolledningen diskuterat sig fram till en gemensam förståelse av vissa delar av uppdraget har det lett till att de använder ett delvis gemensamt språk och konstruerat gemensamma normer. Ett exempel på det är begreppen värme och gränser i lärarnas ledarskap i relation till eleverna som skolledningen använt och som lärarna beskriver som del av skolans känsloregler.

Känsloreglerna lärarna beskriver föreskriver att de förutom omsorg om eleven har hög tilltro till alla elevers vilja och förmåga att lära. Dessutom förväntas de upprätthålla regler och styra elevers beteenden, skapa ordning i klassrummen och när det behövs hantera konflikter och andra känslomässigt laddade situationer. Att hantera andras starka känslor aktiverar individens psykiska försvarssystem och tar arbetskapacitet (Eklöf, 2017). Att misslyckas med att skapa studiero innebär för lärarna att de måste hantera situationer där elevers starka känslor väcker känslor hos lärarna själva och utsätter dem också för risken att känna sig misslyckade i förhållande till normen. Det är ett exempel på hur normen kan förstärka den emotionella belastningen. Skolutvecklingsarbetet har förbättrat kvaliteten på undervisningen säger arbetslagsledarna. Det har fått konsekvenser för vad som anses vara tillräckligt bra undervisning, en normförskjutning har skett. En arbetslagsledare beskriver normförskjutningen som "höjd lägsta nivå men sänkt tak". Det som leder till positiva förändringar för eleverna har lett till upplevelse av högre krav på lärare och högre arbetsbelastning i vissa avseenden och bättre i andra avseenden, exempelvis bättre arbetsmiljö i klassrummen.

De känslor som är mest skadliga för välbefinnandet att dölja är enligt Erickson & Ritter (2001) ilska och irritation. Flertalet lärare på X-skolan uttrycker att det finns tolerans för att visa ilska. Ilska beskrivs av flera som ett arbetsinstrument vid rätt tillfälle. Irritation däremot upplever de att de bör dölja, vilket i förlängningen skulle kunna leda till sämre välbefinnande.

Den känsla lärarna beskriver som mest eftersträvansvärd är lugn. Lugn som har som mål att sprida lugn och trygghet bland eleverna. En annan känsloregel lärarna beskriver är att de förväntas ta hand om sina känslor vilket kan förstås som att det finns en norm att göra djupagerande. Lärarna uppfattar ett krav på att reglera sina känslor, inte endast till innehåll utan också med avseende på hur regleringen ska göras, känslor ska inte döljas utan bearbetas. Av lärarsvaren framgår att den bearbetningen främst är en individuell process.

Roll är en aspekt av känslarbetet för lärarna på x-skolan. Till skillnad från känslarbetet som av lärarna förstås som verktyg att hjälpa eleverna nå utbildningsmålen har rollen, för vissa lärare, funktionen att skydda lärarens jag. För andra lärare sammanfaller synen på rollen med synen på känsloreglerna, som ett hjälpmedel i strävan att försöka vara en skicklig lärare där känsloregler och roll representerar ideal för hur lärare ska vara. I lärarnas beskrivningar av yrkesrollen framträder två skilda emotionsregimer. En emotionsregim föreskriver att man ska vara autentisk i arbetet, inte förstå sig och sina känslor utan vara öppen och närvarande med hela sitt jag. Den andra emotionsregimen föreskriver att man ska vara bra på att sätta gränser och göra skillnad mellan professionen och personen. Beskrivningen av rollen som ett skydd mot emotionell sårbarhet, föreställningen om att det går att dela sig själv i en privat och en professionell del kan också beskrivas som ett känslarbete. För att orka möta och hantera andra och de känslor det väcker i läraren stängs vissa delar ner och skyddas.

Organisatoriska förändringar

Att minska arbetets omfattning skulle ha positiv effekt på den emotionella arbetsbelastningen beskriver lärarna. Ork och belastning i genomförandet av arbetet uppfattar de som givna medan arbetsmängd kan förändras. En intressant paradox i lärarnas uppfattningar framgår då de tänker kring minskning av arbetsmängden. Samtidigt som de värderar samarbete högt och i enkäten till och med i högre grad definierar uppdraget som gemensamt än individuellt vill de helst ta bort de arbetsuppgifter som innebär gemensamt arbete för att få mer tid att lägga på det egna arbetet.

Lärarna beskriver att det gemensamma arbetet för att öka studieron som till stor del varit framgångsrikt, har förbättrat deras arbetssituation som helhet. Detta resultat har också stöd i forskning som visar att lärare som har elever som betar sig mer normbrytande upplever större emotionell arbetsbelastning än lärare som har elever som följer normer för klassrumsbeteende (Day & Lee, 2011). Det är också lättare för lärare att skapa goda relationer till elever i en lugn ordnad miljö och goda relationer är en friskfaktor för välmående.

Samtliga lärare är överens om att kollegorna är ett stort stöd och bidrar till välmåendet i arbetet. Att det finns förtroende mellan lärarna framgår exempelvis av att samtliga lärare är överens om att det är tillåtet att säga att de inte lyckas med lektioner. Lärarna upplever att olika typer av samtal med kollegor har god effekt på välmåendet. De samtal lärarna beskriver att de vill ha liknar både affektivt härbärgerande och professionella lärandegemenskaper (Day & Lee, 2011). De härbärgerande samtalen innebär att deltagarna delar med sig av jobbiga

upplevelser och förutsätter förtroende mellan de som samtalar. Även ett gemensamt lärande kan vara inriktat mot emotionella utmaningar exempelvis genom att lärare lär tillsammans om konfliktlösning i klassrummet. Samtal av båda typerna kan, om de blir en del av vardagsarbetet, påverka organisationskulturen i en riktning som ökar möjligheten för lärarna att prata öppet om känslorbetets krav och den egna sårbarheten. En organisationskultur som möjliggör för de anställda att prata öppet om de krav känslorbetet innebär och stödjer möjligheten att uttrycka autentiska känslor kan mildra de negativa effekterna av känslorbetet menar Barry, Olekans & Rees (2019). Lärarna visar i sina svar att de är öppna för att ha samtal där de visar mer av sina känslor, särskilt om de får ha dem i arbetslagen.

Lärarna är tydliga med vad de vill ha av sin chef: omsorg och bekräftelse, särskilt genom att bli lyssnade på och få stöd när något känns jobbigt. Det är vad Day & Lee (2011) skulle kalla ett emotionellt stödjande ledarskap. Ett ledarskap som uppmärksammar lärares emotionella behov bidrar till ökat välbefinnande i arbetet (Oplatka, Schutz & Zembylas, 2009). I andra studier (Day & Lee, 2011) av hur lärare beskriver bra skolledare förekommer främst önskan om autonomi och tillit, ingendera nämns av lärarna på X-skolan.

Lärarnas reflektioner kännetecknas av en syn på emotionell arbetsbelastning som lägger mycket ansvar på den enskilda individen. De identifierar känsloregler som säger att de ska ta hand om sina känslor och de strategier de beskriver att de har för att minska sin arbetsbelastning är främst individuella. En reflektion är att det kan finnas en styrka i den personliga agens ett sådant synsätt innebär. Frågan är vad som händer med den som inte lyckas lösa allt själv och vilka värderingar som reproduceras i en organisation som organiserar arbetet utifrån den logiken. Ett alternativt synsätt är att om många i ett yrke upplever samma problem kanske det är ett strukturellt snarare än individuellt problem och behöver hanteras som ett sådant.

Kelchterman lyfter fram lärares sårbarhet som särskilt karaktäristisk för yrkesgruppen (Day & Lee, 2011). Läraryrket jämförs ofta med läkaryrket där det senare beskrivs som en fullt utvecklad profession. En profession kännetecknas av att de har en exklusiv kunskapsbas som de professionella själva utvecklar, baserar sin kärnkompetens på vetenskaplig forskning, har hög kontroll över det egna arbetet och att yrket kräver en längre utbildning som leder till en titel som är exklusivt reserverad för gruppen. En semiprofession kännetecknas av delvis avsaknad av kontroll och den egna kunskapsbasen vilket minskar gruppens kontroll över arbetet och ökar dess sårbarhet (Johnsson & Lindgren, 1999). Lärare räknas som en semiprofession. Det är inte lärarna själva som skapar vetenskaplig kunskap om pedagogiken och arbetets praktiker baseras i lägre grad på i vetenskap förankrade metoder och förhållningssätt vilket är viktiga förklaringar till att läraryrket inte fullt ut betraktas som en profession. Det innebär en ökad sårbarhet och risk att utsättas för kritik, exempelvis genom att andra än de som arbetar i skolan anser sig veta lika bra eller bättre hur yrket ska utövas. Lärares ökade sårbarhet kan också ställas i ljuset av den förändrade lärarrollen som är en konsekvens av marknadsiseringen av skolan (Carlgren, 2018). Eleverna är köpare och lärarna är säljare på en konkurrensutsatt skolmarknad. Det kan inkräkta på lärarens möjlighet att

bevara en sund nivå av auktoritet. Ett sätt att på strukturell nivå stärka lärare är att uppmuntra dem att forska om det som utgör yrkets kunskapsbas. Sannolikt skulle det på längre sikt även påverka lärarkårens känsla av trygghet i yrkesutövandet och därmed deras välmående.

I enkätresultatet kunde bakgrundskategorierna kön och arbetserfarenhet ge intressanta jämförelsemöjligheter som saknades i textreflektionen av hänsyn till lärarnas anonymitet. Det hade varit intressant att lägga till undervisningsämne och vilket arbetslag läraren tillhör för att kunna göra jämförelser mellan arbetslag och lärare i olika ämnen men eftersom studien görs på en liten grupp lärare på en skolenhet riskerar sådan bakgrundsinformation identifiera respondenter och valdes därför bort. Om det finns olika känsleregler i olika arbetslag inom skolan och om det finns skillnader mellan exempelvis språklärare och matematiklärares känslorarbete är således frågor som av etiska skäl exkluderats från studien.

Metoddiskussion

Att skydda respondenternas integritet, skolans lärare, har varit vägledande i arbetet med studiens alla delar. På grund av maktförhållandet mellan anställd och chef har målet att skydda de anställda påverkat framförallt val av undersökningsmetod. Att garantera respondenterna anonymitet i relation till rektor prioriterades framför författarens eget intresse och lust att lära mer om att genomföra observationer och djupintervjuer. Den ursprungliga undersökningsdesignen var att studera lärarnas känslöhantering genom att delta i undervisning, observera lärares reaktioner i interaktion med elever och i anslutning därtill intervjua lärarna om de emotionella upplevelserna i kontakten med eleverna som just observerats. Styrkan i en observation/intervjustudie är att kopplingen mellan situation, känslouttryck och inre känsla skulle kunna isoleras. Intervjun ger också möjligheter till ett bredare och djupare utforskande än enkäten som metod möjliggör. En liknande observation/intervju-studie skulle vara möjlig att genomföra i en organisation där forskaren är oberoende i förhållande till informanterna. Efter samtal med studiens handledare ändrades designen. För att skydda lärarnas integritet men också för att möjliggöra öppenhet och frihet för respondenterna att uttrycka sig och möjlighet att avstå från att delta, valdes istället undersökningsmetoder där lärarna skriver anonymt om sina upplevelser.

Alla närvarande lärare fyllde i både enkäten och textreflektionen vilket kan tolkas som att de inte upplevde det valfria deltagandet som reellt. Det kan också tolkas som att de upplevde deltagandet som meningsfullt på grund av ämnet eller den koppling till det systematiska arbetsmiljöarbete som presenterades för dem. Den tredje delen av studien, samtalet i arbetslaget och efterföljande intervju med arbetslagsledarna utgick från studiens tredje frågeställning som till sin karaktär kan betraktas som minst personlig och mest inriktad på förändring av organisationen. Inför samtalet informerade arbetslagsledarna lärarna om att de kunde välja att delta aktivt i samtalet eller bara lyssna på övriga deltagare och att det de sa skulle föras vidare anonymt.

En fråga jag reflekterade kring under datainsamlingen var om det är möjligt att garantera anonymitet i ett litet urval i en organisation jag känner utan och innan. När lärarna skriver anonymt i andra sammanhang kan jag likväl ofta höra deras "röster" i texten eftersom vi känner varandra väl efter att ha arbetat länge tillsammans. Det blev dock aldrig ett problem i läsningen av materialet, deras anonymitet bevarades. Kanske beror det på att det de skriver om delvis är ett nytt ämne som vi inte talat om tidigare.

Att insamlingen av empirin gjordes huvudsakligen genom anonyma skrivna reflektioner påverkade utformningen av frågorna. Möjligheten att ställa indirekta frågor eller narrativa frågor var begränsad och följdfrågor saknades. De frågor respondenterna besvarade formulerades mer rakt än om de exempelvis ställts i en intervju. Farhågan att lärarna skulle uppfatta skrivandet på något sätt negativt, närgånget, ointressant eller obegripligt besannades inte. De var öppna och delade generöst med sig av sina känslor och tankar.

En annan fråga som väcktes under analysarbetet är vad det innebär att stoppa in ett empiriskt material i en teori och dess begrepp. Det här är antagligen en frågeställning varje empirisk forskare ställer sig men som kanske är särskilt viktig när det studerade fenomenet är ett så sensitivt ämne som människors känslor. Frågan jag ställde mig var hur respondenter uppfattar att få sin känsla förklarad genom begrepp och teorier som de inte är bekanta med? Professor Inga Wernersson sa en gång "Alla vill bli förstådda, ingen vill bli förklarad". I värsta fall finns risk att respondenterna känner sig förklarade och i bästa fall förstådda. Den hermeneutiska ansatsen har bidragit till att materialet främst har betraktats med intresse för individens beskrivna erfarenhet. Kombination av hermeneutisk ansats och den kritiska teorin om känslor har bidragit med verktyg för tolkning och analys med både öppenhet och förståelse och kritisk blick.

Studiens kunskapsbidrag

Det perspektiv på arbete som teorin om känslor innebär har inte tidigare använts på det pedagogiska området i Sverige. Studien visar att lärare gör känslor i syfte att påverka eleverna i det dagliga arbetet och att de gör det utifrån sin föreställning om att det är nödvändigt för att eleverna ska lyckas i skolan. Studien bidrar också med kunskap om hur lärare upplever att det är att göra känslor i relation till elever och att känslor är viktigt att inkludera för att förstå lärares psykiska arbetsbelastning.

Vi behöver hitta nya sätt att förstå och hantera den arbetsrelaterade psykiska ohälsan. Det gäller inte minst oss som leder skolan. Att granska arbetsbelastning utifrån teorin om känslor är ett sätt att synliggöra problem och lyfta dem från individen. Det innebär en omfördelning av ansvaret för individens välbefinnande genom förklaringar som kopplar ihop makro och mikronivåer i arbetslivet och sätter ord på och problematiserar processer som de flesta i människovårdande yrken kan relatera till men kanske inte har ett språk för. Omsorg, oavsett om det är om patienters tillfrisknande eller elevers lärande och utveckling, har en

starkt positiv konnotation men när omsorgen utförs på jobbet är det en del av ett arbete och behöver uppmärksammas som sådant.

Att bidra till att tala om känslor i arbetet är ett viktigt kunskapsbidrag. Diskursen om lärares arbetsbelastning i Sverige domineras av fackföreningarnas beskrivningar. Den problembild de målar upp handlar om arbetsmängd och kringarbete, exempelvis dokumentation, som hot mot lärares önskan att få mer tid med eleverna. Här saknas problematisering av hur lärare upplever belastningen av det emotionella arbetet i de centrala sysslorna.

Att bidra till ett förändrat samtal om arbetsmiljö som involverar en större bredd av frågor ligger både i anställdas och arbetsgivares intressen. Med studiens genomförande har grunden till en arbetsmodell tagits fram för hur ämnet känslorarbete kan introduceras i en skolorganisation. Genom att kartlägga, reflektera och samtala kan lärare öka sin medvetenhet om en central del av lärararbetet. På praktisk nivå består kunskapsbidraget av ett första steg för X-skolan i en sådan process. Nästa steg är att gemensamt komma fram till vilka metoder som ska prövas bland de förslag som framkommit.

Framtida forskning

Forskningen om lärares känslorarbete är begränsad internationellt och i det närmaste obefintlig i Sverige. Att göra mer omfattande studier med möjlighet att göra jämförelser mellan skolor, skolformer och huvudmannatyper skulle öka kunskapen om vilka faktorer som påverkar känslorarbete och känsloregler i skolan. Om det finns skillnader mellan lärares känslorarbete i privata och offentliga skolor är ett exempel på en intressant fråga som skulle vara möjlig att studera i en mer omfattande studie.

Eftersom lärare som arbetat längre tid gör mer djupagerande än de som arbetat kortare tid, är djupagerande sannolikt en förmåga som utvecklas över tid. Att undersöka under vilka förutsättningar och med vilka medel ett sådant lärande sker vore ett intressant område att undersöka vidare. Det skulle kunna underlätta att skapa förutsättningar för lärare att snabbare tillägna sig verktyg för känslohantering som kan bidra till ökat välmående.

I sina senare arbeten konstaterar Hochschild (2012) att även i andra ekonomiska system än det marknadsliberala finns krav på känslorarbete av de som arbetar i serviceyrken. Kanske är någon form av känslorarbete en förutsättning i arbetet med människor och det bästa sättet att förhålla sig är att fokusera på hanterbarheten. Ett sätt att öka kunskapen om hur känslorarbete framgångsrikt kan hanteras är att pröva och följa upp vilka sätt att organisera arbetet i skolor som kan minska lärares emotionella arbetsbelastning. På X-skolan startar det arbetet nu.

Referenser

Arbetsmiljöverket. (2015). *Organisatorisk och social arbetsmiljö*. Hämtad 2020-12 -05 från https://www.av.se/globalassets/filer/publikationer/foreskrifter/organisatorisk-och-social-arbetsmiljo-foreskrifter-afs2015_4.pdf

Arbetsmiljöverket. (2018). *Arbetsorsakade besvär 2018*. Hämtad 2021-01-10 från <https://www.av.se/arbetsmiljoarbete-och-inspektioner/arbetsmiljostatistik-officiell-arbetssskadestatistik/arbetsorsakade-besvar-2018/?hl=arbetsorsakade%20besv%C3%A4r%202018>

Allwood, C.M. & Erikson, M.G. (red.) (1999). *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Andreasson, A. (2020). *Ofta pratar jag med mina kollegor för att då kan jag få lite perspektiv. En kvalitativ studie om lärares upplevelse och hantering av emotionella krav samt deras erfarenheter av välmående i yrket*. Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap. Göteborgs universitet. Hämtad 2020-11-20 från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/66647>

Barry, B., Olekalns, M., & Rees, L. (2019). An ethical analysis of emotional labor. *Journal of Business Ethics*, 160(1), 17-34.

Bergström, G. & Boréus, K. (red.) (2005). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Brown, E. (2011). *Emotion matters: exploring the emotional labor of teaching*, ProQuest Dissertations and Thesis. School of education. University of Pittsburgh. Hämtad 2020-04-15 från <http://core.ac.uk/download/pdf/12207032.pdf>

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Mixed methods research. In *Research Methods in Education* (8th ed., Vol. 1, pp. 31-50). New York: Routledge.

Day, C. & Lee, J. (2011). *New Understandings of Teacher's Work* (Vol. 6, Professional Learning and Development in Schools and Higher Education). Dordrecht: Springer Netherlands.

Eklöf, M. (2017). *Psykosocial arbetsmiljö: begrepp, bedömning och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Erickson, R. & Ritter, C. (2001). Emotional Labor, Burnout, and Inauthenticity: Does Gender Matter? *Social Psychology Quarterly*. 64.2. 146-63.

- Carlgren, I. (2018) Den förändrade lärarrollen. I A. Forsell (red.) *Boken om pedagogerna*. (s. 11-25). Stockholm: Liber.
- Frenzel, A., Reinhard P., Goetz, T., Daniels, L.M., Durksen, T.L., Becker-Kurz, B & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*. 46: 148-63.
- Gilje, N., Grimen, H., & Andersson, S. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Goffman, E. (2004). *Jaget och maskerna: En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Norstedts.
- Grandey, A., Diefendorff, J. & Rupp, D.E. (red.) (2013). *Emotional labor in the 21st century: diverse perspectives on the psychology of emotion regulation at work*. New York: Routledge.
- Hargreaves, A. (1998) The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education* 14.8: 835-54.
- Hargreaves, A. (2000) Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16.8: 811-26.
- Hirsh, Å. & Segolsson, M. (2020) "Had there been a Monica in each subject, I would have liked going to school every day": A study of students' perceptions of what characterizes excellent teachers and their teaching actions. *Education Inquiry*. Published Online: 13 Mar 2020.
- Hirsh, Å. & Segolsson, M. (2019) How skilled teachers enable success in their teaching with respect to inclusion and knowledge development: A qualitative study based on teachers' experiences of successful teaching. *International Journal of teaching and education*. Vol. 7. Iss. 2, Pp. 35-.52 7.2: 35-52.
- Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning: utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hochschild, A.R. (2012). *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review* 2.4: 363-70.
- Johnsson, L. & Lindgren, H. (1999). Yrkesroll och professionalitet. I. Bernler, G. (red.), Cajvert, L., Johnsson, L. och Lindgren, H. *Psykosocialt arbete. Idéer och metoder*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Knuuttila, S. (2004). *Emotions in ancient and medieval philosophy*. Oxford: Clarendon.

- Månson, P. (red.) (2010). *Moderna samhällsteorier: traditioner, riktningar, teoretiker*. Stockholm: Norstedt.
- Nygren, Å., Löfman, B., Näsman, P., Ekerlund, L., and Kjellström, B. (2019). Residential multimodal job focused rehabilitation for teachers increases return to work. *Läkartidningen*. 116.21: 927-30.
- Olsson, E. (2021, mars). Ny undersökning, stor covid-oro i lärarkåren. *Läraren*, 2. Hämtad från <https://www.lararen.se/nyheter/coronaviruset/ny-undersokning-stor-covid-oro-i-lararkaren>
- Oplatka, I., Schutz, P.A. & Zembylas, M. (2009) Emotion management and display in teaching: some ethical and moral considerations in the era of marketization and commercialization. *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives*. Boston, MA: Springer US. 55-71.
- Richards, J. (2012). Teacher stress and coping strategies: A national snapshot. *The Educational Forum*. 76.3: 299-316.
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: evidence for the component process model. *Cognition and Emotion* 23.7: 1307-351.
- Schutz, P.A. & Zembylas, M. (red.) (2009). *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives*. Dordrecht: Springer.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*. Hämtad 2020-11-10 från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Spilt, J., Koomen, L., & Thijs, H. (2011). Teacher wellbeing: the importance of teacher–student relationships. *Educational psychology review*. 23(4). 457-477.
- Statistiska centralbyrån (2017). *Lärare utanför yrket*. Hämtad 2021-01-03 från Statistiska centralbyrån https://www.scb.se/contentassets/121ea989f1614ddd991b687b631edec5/uf0549_2016a01_br_a4%20br1702.pdf
- Sverke, M., Falkenberg, H., Kecklund, G., Magnusson, L.H. & Lindfors, P. (2016). *Kvinnors och mäns arbetsvillkor: betydelsen av organisatoriska faktorer och psykosocial arbetsmiljö för arbets- och hälsorelaterade utfall*. Stockholm: Arbetsmiljöverket.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wettergren, Å. (2013). *Emotionssociologi*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Wettergren, Å., Starrin, B. & Lindgren, G. (red.) (2008). *Det sociala livets emotionella grunder*. Malmö: Liber.

Wieslander, K. (2017). *När emotioner blir ett arbetsverktyg - En kvalitativ studie om pedagogers känslöarbete vid lågaffektivt bemötande som arbetsmodell i särskola*. Kandidatuppsats. Sociologiska institutionen. Göteborgs universitet.

Yilmaz, K., Altinkurt, Y., Guner, M., & Sen, B. (2015) The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research* 59: 75-90.

Bilagor

Bilaga 1: Arbetsmiljöenkät

Kön: M K annat Antal år som lärare. 0-3, 3-6,7-10, mer än 10

Ta ställning till påståendena 1= Stämmer inte alls 5= Stämmer helt

Frågorna kodas utifrån vad de mäter: EL= Känslarbete (emotional labor) SA= Ytagerande (surface acting) DA= Djupagerande (Deep acting) EF= Upplevda effekter O = Organisatoriska resurser ER= Känsloregler (Emotion rules)

1. Jag går in i en roll på jobbet. (EL)
2. Jag visar upp andra känslor i klassrummet än de jag egentligen känner. (EL)
3. Jag visar mer intresse och omtänksamhet i kontakten med eleverna än jag egentligen känner. (EL)
4. Jag döljer känslor av obehag när jag möter vissa elever eller klasser. (SA)
5. Jag låtsas att jag har de känslor jag upplever krävs på jobbet. (EL)
6. Jag kontrollerar mina känslor i klassrummet för att eleverna ska bli lugnare.(SA)
7. Jag visar sympati i min kontakt med elever för att de ska känna sig förstådda, även när jag inte känner det. (SA)
8. Jag undertrycker min irritation i kontakt med elever för att de ska må bättre. (SA)
9. Jag tänker på orsaker till varför elever gör saker som stör mig för att förstå dem bättre. (DA)
10. När jag blir arg på en elev känner jag mig misslyckad. (DA)
11. Jag känner mig emotionellt utmattad efter en lektion. (EF)
12. Jag känner mig glad och nöjd efter en lektion. (EF)
13. Jag upplever att mitt arbete är meningsfullt. (EF)
14. Jag kan hantera de krav arbetet ställer på mig. (EF)
15. Jag känner mig otillräcklig på jobbet. (EF)
16. Jag känner att jag klarar kraven som ställs i arbetet. (EF)
17. Jag känner att jag gör ett bra jobb. (EF)
18. Jag kan se mig själv jobba kvar på den här arbetsplatsen länge. (EF)

19. Jag känner oro över att jobbet påverkar mig emotionellt. (EF)
20. Jag upplever fysiska/psykiska besvär ofta till exempel huvudvärk, magont, oro, katastroftänkande, stark oförklarlig trötthet som jag tror har med jobbet att göra.(EF)
21. Jag har problem med sömnen. (EF)
22. Om jag haft ett jobbigt elevmöte eller lektion får jag stöd av mina kollegor. (O)
23. Om jag haft ett jobbigt elevmöte eller lektion får jag stöd av min chef. (O)
24. Om jag tappat kontrollen över mina känslouttryck under en lektion ventilerar jag efter lektionen med någon jag litar på. (O)
25. Om jag haft en jobbig dag tar jag ett eller ett par glas vin när jag kommer hem.
26. Samtalen i arbetslaget är till hjälp för mig i att orka. (O)
27. På den här skolan är det okej att säga att man haft en dålig lektion. (ER)
28. Jag kan be om hjälp om det är något jag behöver (ER)
29. Jag uppfattar arbetet som ett uppdrag vi har gemensamt.(ER)
30. Jag uppfattar arbetet som något jag ska lösa själv. (ER)
31. På den här skolan förväntas man visa positiva känslor mot eleverna. (ER)
32. På den här skolan förväntas man dölja för eleverna om man blir arg på dem. (ER)
33. På den här skolan är det okej att visa sina känslor inför kollegor oavsett vilka de är. (ER)
34. Min arbetstid: ramtid (35h) + förtroendetid (10h) är tillräckligt för att jag ska hinna göra ett tillräckligt bra arbete.
35. Jag har tillräckliga pauser under dagen för att orka med arbetet
36. Den fysiska arbetsmiljön är tillräckligt bra för att jag ska kunna göra mitt arbete.
37. De rutiner som finns för hur arbetet ska göras hjälper mig i mitt arbete.
38. Jag har blivit verbalt kränkt i mitt arbete.
39. Jag har blivit fysiskt kränkt i mitt arbete.

Öppna frågor:

- Hur uppfattar du att normerna är för hur man ska vara som lärare på den här i skolan?
- Vad är det bästa med ditt arbete?

- Vad är det jobbigaste med ditt arbete?
- Vad är dina tankar om vad som skulle kunna göra ditt välmående i arbetet bättre?

Bilaga 2: Textreflektion: Reflektion emotionell arbetsmiljö

1. Alla utom en lärare säger att de i någon utsträckning går in i en roll på jobbet. Hur gör du när du går in i en roll? Vilken funktion fyller rollen för dig?
2. Lärarna håller i stor utsträckning med om det här påståendet från enkäten: “Jag visar upp andra känslor i klassrummet än de jag faktiskt känner”. Vilka känslor strävar du efter att visa i klassrummet?
3. Hur upplever du den emotionella belastningen i kontakten med elever?
4. Finns det känslor/känslouttryck som du uppfattar som oönskvärda för lärare i kontakten med eleverna?
5. Hur påverkas du av känsloreglerna/normerna för hur du ska vara som lärare?
6. Vilka strategier har du för att minska den emotionella belastningen som kontakten med eleverna innebär?
7. Vad kan vi i skolan göra för att minska den emotionella belastning kontakten med eleverna innebär för lärare?