

# ”Idag blir man ju inte lärare för lönens skull”

## – en studie om känslorarbete

På dryga hundra år har vi gått från statarsamhälle, som var starkt hierarkiskt och auktoritärt, till informationssamhälle, där demokrati och individualism ställer stora krav på självständighet. Detta har för skolans del inneburit att vi gått från en lydriadskultur, där rätt belönas och fel bestraffas och lärarrollen är skild från människan bakom, till en ansvarskultur, som fokuserar på förståelse och dialog där det ställer högre krav på läraren att vara ”sig själv”. Denna förändring har påverkat såväl samspelet mellan lärare och elev som hur arbetet utförs och ställer högre krav på emotionell och relationell kompetens hos lärarna. Studiens syfte är sätta lärares känslorarbete i relation till de professionella och organisatoriska samt personliga och sociala krav som utgör de yttre ramarna för arbetet och därmed även de känsloregler som styr lärares känslorarbete, och slutligen undersöka de emotionella konsekvenserna av detta. Genom att höra lärares egna röster om sin alltmer problematiska arbetssituation har vi bland annat funnit en intressant konflikt mellan ansvarskultur och den känsloneutralitet som ofta förknippas med en professionell hållning.

### Inledning och syfte

Få arbetsplatser är så känslomässigt laddade som skolan. Där finns glädjen, spänningen och lusten men också oron och tvivlet. Under en arbetsdag kan en lärare känna upprymdhet, stimulans, vrede, hjälplöshet och ensamhet. Att hantera alla dessa känslor hör till yrkeskunskundet, liksom till det vi kallar att vara professionell (Normell 2008). Det handlar såväl om ämneskunskaper, pedagogisk kompetens och kunskap om läroplaner som om att kunna utveckla en personlig relation till eleverna och vara medveten om elevernas beroendesituation gentemot läraren (Salin, Lundberg & Strandler 1991).

Ahrne (1993) hävdar att det ”naturliga tillståndet i samhällelig interaktion” är att det är skillnad mellan människors vilja och

önsknings och deras handlingar, det vill säga mellan det vi gör och det vi skulle vilja göra och betonar den kontroll individen dagligen utsätts för, av familjemedlemmar, arbetskamrater och organisation. Individens handlingar sker i enlighet med de regler organisationen har och måste godkännas av organisationen. Detta kan medföra viss ambivalens hos individen eftersom hon inte alltid är helhjärtat övertygad om det hon gör och inte fullt ut har självbestämmande över sitt handlande. Mänsklig interaktion karaktäriseras sålunda av att hon handlar på en organisations vägnar snarare än av att hon handlar av fria val. Konsekvenserna blir att människor blir mindre spontana och att det ofta skiljs mellan privata handlingar och känslor och organisatoriska handlingar. Att matcha de mänskliga egenskaperna med de

organisatoriska kraven sker lättast genom att försöka engagera individen så mycket som möjligt i organisationen.

Skolor är institutioner som sätter stora krav på relationsarbete och kan liknas vid en smältdegel där olika barn blandas, och genom skoltvånget tvingas att umgås även med dem som de inte trivs tillsammans med. Olika elever har dessutom olika förutsättningar, motivation och förhållande till skolarbete och vi får ständigt rapporter från media om skolproblem som tydligt visar på hur problematiskt den sociala samvaron kan vara i skolan (Persson 2003). Det finns exempelvis elever som ständigt upplever misslyckanden i skolan och som skäms över detta och inte kan hantera detta på annat sätt än att bli aggressiva, destruktiva eller kränkande gentemot både lärare och sina kamrater (Normell 2008:15). Inom grundskolan har undervisningsresurserna minskat, samtidigt som kraven på måluppfyllelse har ökat genom att ett nytt betygssystem har införts som innebär att inga elever får lämna grundskolan med underkända betyg, vilket sammantaget har ökat lärarnas arbetsbelastning (Persson 2003).

Dessa krav utgör exempel på de organisatoriska krav lärare har att förhålla sig till. Enligt Aronsson & Svensson (1997:12) representerar läraryrket en växande typ av yrken i det moderna arbetslivet som kännetecknas av att arbetsuppgifterna inte låter sig inordnas i strikta tidsscheman eller tidsregleras, utan istället kräver yrket en hög grad av förplanering och förmåga att hantera spontant uppkomna problem.

Normell (2008:15) beskriver två olika typer av kulturer som gradvis och över lång tid avlöst varandra inom skolans värld. Lydnadskulturen fokuserar på rätt eller fel, bra och dåligt, straff och belöning medan ansvarskulturen fokuserar på hur man bäst kan förstå och hantera möten mellan människor och skillnaderna blir tydliga i exempelvis tillvägagångssättet för att få arbetsro i klassrummet. Att vi gått från en lydnadskultur till en ansvarskultur

påverkar i hög grad samspelet mellan lärare och elev och hur känslor arbetet utförs. I lydnadskulturen fick läraren elevernas förtroende enbart i kraft av tjänsteställningen, medan hon i en ansvarskultur måste förtjäna förtroendet från eleverna. Detta hänger nära samman med en lärares förmåga att uppfatta och att kunna reglera sina egna och andras känslor. I praktiken innebär det att lärare inte bara skall behärska sina ämneskunskaper utan även utföra känslorbetet i förhållande till elever de inte kommer överens med. För många lärare har det ändrade synsätt ansvarskulturen fört med sig inneburit svårigheter att skilja mellan att bli arg på eleverna och att kränka dem. Detta har medfört att lärarna har hållit inne med sin vrede (Normell 2008).

Ett tecken på den förändrade skolkulturen är att det numer står ”normer och värden” före ”kunskaper” i läroplanens inledning (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994), vilket är en förändring jämfört med tidigare, då begreppen stod i omvänd ordning. Vidare står att läsa att skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper och i samarbete med hemmen skall skolan främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar och att skolan skall präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet.

Syftet med denna studie är att kartlägga och beskriva de faktorer som utgör bakgrunden till lärares känslomässigt problematiska arbetssituation sett i relation till den förändring läraryrket genomgått och som bidragit till nya och ökade krav på lärarrollen.

## **Teoretiska utgångspunkter**

Följande avsnitt avser att förklara de faktorer som inverkar på lärares problematiska arbetssituation. Detta innefattar, förutom lärarnas arbetsvillkor, som beskrivits inledningsvis, även samspelet mellan lärare och elev eftersom detta möte

ställer höga krav på lärares emotionella och relationella kompetens. Därefter följer en genomgång av känslorbetet, genom vilket läraren anpassar sina känslor till samspelssituationen med elever, och slutligen de emotionella konsekvenser känslorbetet kan få.

### Samspel

Beskrivningen av det etiska ansvar lärarprofessionen innebär har formulerats på följande sätt i Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63): "Läraryrket innebär ett ansvar för att iscensätta en verksamhet som innebär att elever och lärare utvecklar ömsesidig respekt. Detta åstadkommes av lärare som får kraft av sitt kunnande och sin personlighet. Det ställer krav på kompetens att fungera tillsammans med människor samt på kunskap om människor och de processer som verkar när människor söker samverkan". Detta utgör de professionella krav som ställs på lärare.

De etiska överväganden lärare måste göra i sina professionella relationer till elever utgår ifrån den enskilda elevens personliga integritet och måste vara viktigare än de konkreta pedagogiska målen. Således får inte pedagogiska ramar, regler och metoder användas så att den enskilda eleven kränks (Juul & Jensen 2003:100).

En socialt kompetent individ kan utöva självkontroll så att hon inte kränker andra människor. Om en kränkning ändå sker kan hon be om ursäkt och kompensera för kränkningen på ett sätt som framstår som rimligt i den aktuella situationen, kulturen och samhället (Persson 2003). Social kompetens handlar om förmågan att samspela med andra men förmågan är inte endast individuell, utan handlar också om de förutsättningar som finns för samspel, det vill säga är även situations- och klimatberoende (Persson 2003:100).

Eftersom skolan inte längre har monopol på kunskap vilar lärarnas auktoritet idag på personlig mognad och förmåga att skapa goda relationer till

eleverna. Om läraren har emotionell mognad och förmåga att skapa goda relationer till andra blir det lättare för eleverna att ta till sig kunskap som kan ge mening och sammanhang åt tillvaron och att utveckla förmåga till omdöme och ansvarstagande (Normell 2008:14-20). Exempelvis spelar lärares sätt att hantera socialt oacceptabla ord och handlingar från eleverna och att hantera elever, vars beteenden man inte alls förstår sig på, stor roll för kvaliteten på arbetet i skolan (a.a. s.41-57). Samspelets kvalitet och dess konsekvenser är uteslutande den vuxnes ansvar. Orsakerna till detta är att barn helt enkelt inte kan ta ansvar för kvaliteten i sina relationer till vuxna samt att de vuxnas faktiska makt, erfarenhet och överblick utgör den asymmetriska relationen och de vuxnas processuella makt (Juul & Jensen 2003:113).

I ett lyckat samspel uppstår en "situation", som är mer än summan av individerna. Här uppstår bland annat emotionell energi hos individen och en stark sammanhållning. Ett dåligt fungerande samspel kännetecknas av det motsatta; istället för att fyllas av energi känner sig individen urholkad och trött (Collins 2001).

### Känslorbetet

Hochschild (1983) beskriver känsloregler som ett slags kulturell riktlinje för de känslor vi bör ha och hur vi bör visa dem. Känslorbetet är ett verktyg för att anpassa våra känslor till den sociala situationen och de känsloregler som finns och innefattar emotionskontroll hos personen ifråga. Enligt Hochschild (1983) styrs de anställdas känsloregler i första hand av företagets kommersiella intressen, vilket utgör bakgrunden till begreppet kommersiellt känslorbetet, vilket inte är helt i linje med den svenska skolan, som i huvudsak drivs av kommunerna i icke vinstbringande syfte. Bolton & Boyd (2003) kritiserar Hochschilds teoribildning och menar att det finns andra intressen som kan styra känsloregler, exempelvis organisatoriska

och professionella krav och värden. Känsleregler förändras ständigt i ett samhälle och det kan ta tid för människor att anpassa sig efter nya regelsystem och kan även leda till att människor känner sig otillräckliga (Hochschild 1983, Hargreaves 1994).

Känslor arbetet kan utföras på olika sätt och enligt Hochschild (1983) kan den emotiva dissonansen, det vill säga diskrepansen mellan de känslor man förväntas känna och det man egentligen känner, hanteras på olika sätt. Hochschild skiljer mellan ytligt och djupt emotionellt agerande.

Med ytligt emotionellt agerande menar Hochschild att man låtsas känna något som man inte känner och vi lurar andra men inte oss själva, det vill säga att man först ändrar uttrycket och förhoppningsvis förändras därigenom känslan. Detta är enligt Goffman (2000) ett cyniskt agerande, där individen inte tror på sitt eget agerande och inte har intresse för sina åhörarens uppfattningar av hans agerande. Abiala (2000:128) tolkar Hochschilds uttryck ytligt agerande som att den anställda vet vad hon känner i en interaktion, men visar bara upp det som krävs av rollen. Vid djupt emotionellt agerande är de känslor som uttrycks ett resultat av en upparbetad känsla, exempelvis känslor från egna minnen och ett resultat av att man arbetar med sina känslor för att känna det situationen kräver att man känner.

Ashforth & Humphrey (1993) är kritiska till begreppen ytligt och djupt emotionellt agerande då de utelämnar det faktum att det finns situationer där den anställdas känslor är de samma som de hon visar upp, det vill säga att emotionell överensstämmelse föreligger. Det behöver inte automatiskt finnas någon konflikt mellan exempelvis en lärarens roll och hennes personlighet. Känslor arbetet kan göra arbetet effektivare eftersom samspelet till exempelvis elever styrs och blir mer förutsägbart och kan leda till att lärarna får ett större engagemang och en möjlighet att

uttrycka sig själv genom att ge arbetet en personlig prägel. Ashforth & Humphrey menar dock att en roll i sig kan innebära att den anställda kognitivt kan distansera sig från sina känslor och behålla sin objektivitet och emotionella jämvikt.

Även Bolton & Boyd (2003) menar att Hochschilds teori om känslor arbetet inte ger utrymme för positiva sidor av exempelvis läraryrket, som kan vara roligt och engagerande på grund av den emotionella energi (Collins 2001) lärarna upplever i sitt arbete. Hochschild (1983:27–34) hävdar att fokusering på att kontrollera och att förändra sina känslor leder till att det som orsakar känslorna inte bearbetas och att förändra sina känslor är det samma som att förneka det verkliga ”jaget”.

Enligt Goffman (2000:97–101) spelar människor vid servicemötet, liksom vid alla sociala möten, en roll. Lärare spelar rollen som lärare i klassrummet, vilket kan ses som en scen där läraren utövar sin aktivitet i elevernas närvaro på ett expressivt sätt, och där känslouttryck som kan skada det intryck som har skapats, undertrycks. Lärarummet befinner sig bakom kulisserna, och här kommer de fakta och känslor som undertryckts i den främre regionen fram i dagen. Nu kan lärarkollegiet gå igenom framträdandet utan att publik, det vill säga elever, är närvarande och kan bli kränkt. Detta kan utgöra en kompensation för den förlust av självaktning (Goffman, 2000) som man kan tänkas uppleva när man måste ge eleverna en tjänstvillig behandling, trots att man kanske skulle vilja göra det motsatta.

Att framhärda trots motgångar och kunna motivera sig själv, att kontrollera impulser och uppskjuta behovstillfredsställelse, att styra sitt humör och se till att oro och ångslan inte påverkar ens tankeförmåga samt att känna empati och hopp är definitionen av emotionell intelligens (Goleman 1997). Betoningen ligger på intelligens och inte på emotionalitet, men innebär inte att känslor kopplas bort utan att de, i likhet med det som kallas social kompetens, används

rationellt. Detta kan härledas till Horkheimer & Adornos (1972) tankar om att självdisciplin och känslokontroll har en betydande plats i framtiden. Emotionell intelligens, som i praktiken handlar om att lära sig att avläsa, uttrycka och visa sina känslor på ett intelligent sätt, är delvis även ett rollspel (Goleman 1997). I skol-sammanhang kan emotionell intelligens och social kompetens sägas beskriva samma fenomen, dels eftersom såväl den sociala kompetensen som den emotionella intelligensen rör olika relationsproblem, dels då ett förhållningssätt som utgår ifrån känslor är ett djupare och mer autentiskt uttrycksätt än när det styrs av förnuftet (Persson 2003).

Enligt Collins (2001) finns det två typer av känslomässig transformering. Den första är en ökning av de ursprungliga känslorna och som sker genom kollektivet, och den andra är en förvandling av känslorna, där kollektivet gör individen starkare. I det skeendet skapas energi som i sammanhanget kan uttryckas som engagemang. I en fysisk närvaro av människor som fokuserar på samma sak, kan det i samspelet uppstå ett kollektivt medvetande. I denna process kan en känsla av solidaritet, emotionell energi, entusiasm och tillit uppstå.

### **Emotionella konsekvenser av lärarrollen**

Genom de samhällsförändringar som skett och den ökade intensiteten som präglar arbetsmarknaden har ”nya” arbetsrelaterade åkommor såsom emotionell utmattning och utbrändhet blivit ett utbrett fenomen. Flera undersökningar pekar på ett samband mellan ovannämnda besvär och känslolabete (Näring, Briët & Brouwers 2006; Dahlgren & Starrin 2004), vilket även bekräftar Hochschilds (1983) teori om att känslolabete kan leda till personliga kostnader i form av emotionell uttömdhet eller utmattning.

Hochschild (1983) beskriver tre sätt att hantera känslolabete på, som alla tre har

olika psykologiska kostnader för individen. Det första är att identifiera sig med sitt yrke, vilket kan leda till utbrändhet. Det andra sättet är om arbetaren skiljer mellan sin person och sitt yrke minskar hon risken för utbrändhet men känner istället skuld. Det tredje är att göra en klar gränsdragning mellan sig själv och sitt yrke utan att känna skuld för detta, vilket kan leda till att arbetaren blir cynisk och alienerad, det vill säga görs främmande för sig själv och för sin sanna natur genom att hennes förmågor underordnas en marknadslogik – vilket visar att alienation även kan uppstå i nutida tjänstearbete. Ett sätt att motverka dessa effekter är att ge arbetarna större kontroll över sina arbetsvillkor och rutiner.

Det finns förhållandevis lite forskning om de emotionella aspekter som präglar läraryrket, i synnerhet sett ur lärares egna perspektiv. Ofta används ord som stolthet, engagemang eller osäkerhet i forskningen samtidigt som lärarna själva talar om ångest, frustration och samvetsqual (Nias 1989). Många lärare upplever skuld-känslor och har ofta dåligt samvete, främst på grund av förpliktelsen att ge eleverna omsorg. Strävan efter att ge elever omsorg utgör ett exempel på sociala krav (Bolton & Boyd 2003). Värme, omsorg och respekt är de viktigaste grundprinciperna för många grundskolelärare och är betydligt viktigare än de kunskapsrelaterade mål som finns. Ju mer omsorg läraren vill ge desto högre blir det emotionella priset när hon inte kan eller orkar ge. För att hantera eller förneka dessa känslor används sätt som cynism eller förnekelse (Hargreaves 1994).

Samtidigt är såväl viljan att ge sina elever omtanke en av lärares största källor till arbetsmotivation (Hargreaves 1994), liksom den emotionella energi som uppstår vid ett lyckat samspel med eleverna (Collins 2001).

### **Studiens frågeställningar**

Det finns förhållandevis lite forskning om de emotionella aspekter som präglar läraryrket, i synnerhet sett ur lärares egna

perspektiv (Hargreaves 1994), och vår förhoppning är att denna studie ska ge ökad förståelse i ämnet. Vi vill sätta lärares känslor i relation till de professionella och organisatoriska, samt personliga och sociala krav, som utgör de känsloregler som styr lärares känslor och slutligen undersöka de emotionella konsekvenserna av detta.

Studiens preciserade frågeställningar är: Vilka faktorer påverkar hanteringen av känslor för lärare i samspelet med elever? Hur hanterar lärare sitt känslor i samspelet med eleverna? Vilka emotionella konsekvenser får lärares känslor för lärarna?

### **Metod**

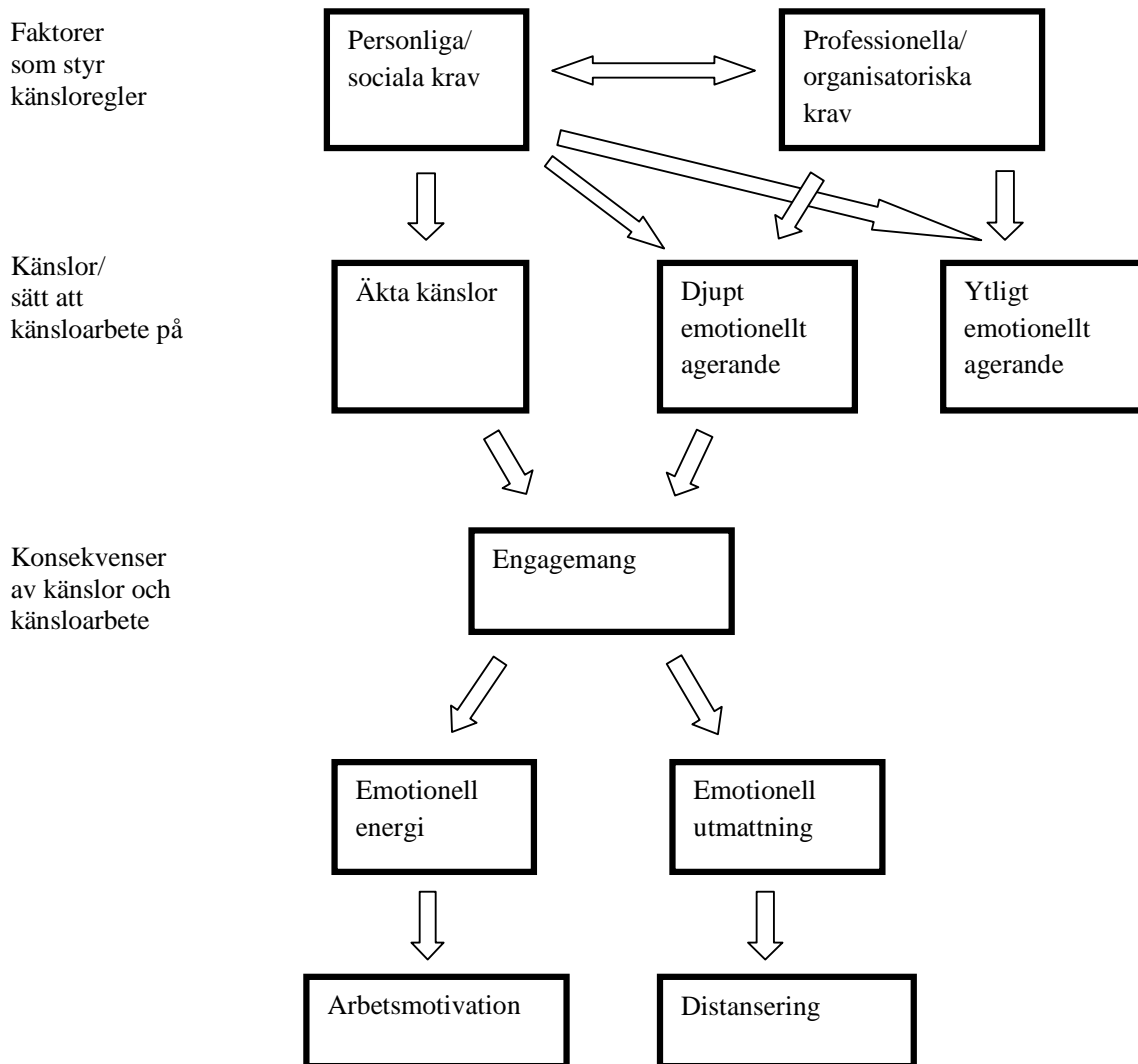
Eftersom vi ville få en djupare förståelse för lärares känslor har vi valt en kvalitativ forskningsansats med intervjuer. En tänkbar nackdel med detta val jämfört med en kvantitativ ansats är att det inte går att generalisera, kvantifiera eller statistiskt behandla resultaten. Vi har gjort riktade öppna intervjuer då detta skapar goda förutsättningar för intervjuaren att följa upp spår som är betydelsefulla för studien (Lantz 2007). Vi har använt oss av en intervjuguide, som är ett stöd för minnet för att ge intervjuerna en viss grad av

struktur, vilket gör att svaren lättare kan bearbetas och jämföras med varandra. (Krag Jacobsen 1993). Vi gjorde ett strategiskt urval utifrån vårt syfte att undersöka lärares känslor. Då elever i tonåren ofta ställer extra höga krav på läraren valde vi lärare på en högstadieskola. Vårt urval består av tre kvinnor och tre män, varav två män undervisar i ett praktiskt ämne, träslöjd, och de övriga i teoretiska ämnen såsom samhällskunskap och matematik, varigenom vi hoppades få variation i intervju-svaren. De har alla varit yrkesverksamma i minst tre, vilket var ett kriterium då vi ville att lärarna skulle ha erfarenhet av sitt yrke och därmed sitt sätt att arbeta, att hantera elever och sina egna känslor.

Varje intervju tog ca en timme och spelades in på band. Intervjumaterialet transkriberades, varefter vi gjorde en öppen kodning inspirerade av Strauss och Corbin (1998). Det innebar att vi sökte efter nyckelord och fenomen som vi använde oss av för att bilda teman vilka sedan utgjorde grunden för vår analys och dess indelning i olika avsnitt. Slutligen har vi relaterat de teoretiska perspektiven till resultaten av vår analys och därefter sökt svaret på undersökningens övergripande frågeställning och syfte.

## Resultat och analys

Nedanstående figur visar studiens resultat på ett överskådligt sätt, där kärnan i frågeställningarna står i kolumnen till vänster och resultaten återfinns i figuren på höger sida.



Figur 1: Faktorer som styr känsloregler samt dess konsekvenser.

Lärarnas arbetskrav bestäms av professionella krav, till exempel relationell kompetens och emotionell mognad, organisatoriska krav såsom minskade resurser och mindre tid per elev och för andra uppgifter samt personliga och sociala krav, bland annat strävan efter att ge eleverna omsorg eller att inte låta eleverna märka att man har en dålig dag. Dessa krav påverkar varandra och innebär en konflikt för lärarna som medför mer känslorarbete. Kraven styr även känsloregler, som i sin tur påverkar såväl de egna känslorna som det känslorarbete

lärarna utför i sitt yrkesutövande. Känslorarbetet utgörs, förutom av äkta känslor, av ytligt emotionellt arbete och djupt emotionellt arbete och påverkar lärarnas grad av engagemang. Stort engagemang kan ge emotionell energi, vilket ger arbetsmotivation, men även emotionell utmattning, vilket kan leda till distansering i förhållande till arbetet och eleverna. På de nästföljande sidorna kommer vi mer ingående presentera våra resultat samt analys av dessa.



## Organisatoriska, professionella och sociala krav

### ”Skolan är en produktionsapparat som är viktigare än individrelationerna”

Samtliga lärare i vårt urval har flera års erfarenhet av sitt arbete då en längre tids praktik ger rutin i yrkesutövandet och sättet att hantera olika sorters problematiska situationer, vilket ger kunskap om de egna känslorna och sättet att hantera dem på. De vittnar om att elevgrupperna ständigt har blivit större och större, vilket Persson (2003) menar hänger samman med att undervisningsresurserna inom grundskolan kraftigt har minskat de senaste åren. Det beskrivs att det är problematiskt att undervisa i stora grupper och att detta genererar olika sorters svårigheter. I första hand handlar det om att undervisningstiden per elev har minskat vilket ger svårigheter med att räkna till för varje enskild elev. Dels behöver man ge extra stöd till elever med särskilda behov, som för övrigt är en växande grupp inom skolan, och samtidigt motivera och inspirera skolmotiverade elever, som är en grupp elever som lärarna upplever att de ger för lite tid till. Även krav på måluppfyllelse har ökat genom att ett nytt betygssystem har införts och innebär att målet är att inga elever ska lämna grundskolan med underkända betyg.

Ovanstående organisatoriska villkor har medfört att den sociala friktionen i skolan, det vill säga elevernas olikheter i exempelvis språklig bakgrund eller motivation i kombination med den begränsade tid som står lärarna till förfogande för att komma tillrätta med problem, har tilltagit och bidrar till ökade krav på lärarna. Det speglar även den differentiering som finns i en elevgrupp, där olika elever har olika förutsättningar, motivation och förhållande till sitt skolarbete, vilket också ger en förståelse av att den sociala samvaron kan vara

problematisk i skolan (Persson 2003). Numera står begreppen ”normer och värden” före ”kunskaper” i inledningen till Mål och riktlinjer i läroplanen (Lpo 94), vilket är en förändring jämfört med tidigare, då begreppen stod i omvänd ordning, vilket Normell (2008) anser är en konsekvens av att skolan gått från en lydskultur till en ansvarskultur och som inneburit en förändring av lärarrollen med bland annat ökat krav på relationell kompetens och emotionell mognad, vilket numer utgör en del av de professionella kraven.

Lärarna berättar att det är allt fler elever som mår dåligt i skolan. Normell (2008:15) pekar på risken att elever som ständigt upplever misslyckanden och som skäms över detta inte kan hantera situationen på annat sätt än att bli aggressiva, destruktiva eller kränkande gentemot både lärare och sina kamrater. De av oss intervjuade lärarna beskriver liknande förhållanden där vissa elever upprepade gånger svarar läraren på ett provocerande sätt eller ger nedlåtande kommentarer till sina klasskamrater.

Denna verklighet i kombination med de ofta stora elevgrupperna anser lärarna bidrar till svårigheter att hitta tillfredsställande problemlösning i besvärliga klassrumssituationer. För att reda ut problem som uppstår krävs det ofta att man har en god och nära relation till eleverna, vilket stora grupper försvårar möjligheten för, då man som lärare ofta får stänga av sina känslor och får ”koppla på autopiloten”, för att orka med, både sig själv och eleverna. De intervjuade lärarna har erfarenheter av att det är betydligt enklare att lösa problem i mindre grupper och att man då kan lösa problem fortlöpande, medan i större grupper kan problemen växa sig allt större och att det finns liten tid att bearbeta en jobbig lektion för egen del.

Några lärare upplever en negativ bundenhet till lektioner och schema och att det alltför ofta skapar svårigheter i att



improvisera och att anpassa undervisningen efter elevers individuella behov, trots att forskning visar att undervisningen numera i högre grad är individbaserad (Paulin 2007). Enligt Aronsson och Svensson (1997:12) representerar läraryrket en växande typ av yrken i det moderna arbetslivet som kännetecknas av att arbetsuppgifterna inte längre låter sig inordnas i strikta tidsscheman eller tidregleras. Yrket kräver förplanering, och förmåga att hantera spontant uppkomna problem. Stora grupper och brist på tid under skoldagen gör att lärarna ständigt måste vara tillgängliga för elever, även under egna raster, när de kommer för att prata om personliga saker eller ber om hjälp att exempelvis reda ut incidenter som har inträffat. Det är inte heller ovanligt att behöva ha telefonkontakt med föräldrar på eftermiddagar, kvällar och helger, vilket även framkommit i tidigare forskning (Paulin 2007). Även detta är exempel på organisatoriska och professionella arbetskrav.

Det råder konflikt mellan läroplanen, skolans övergripande mål och den faktiska verkligheten som lärarna arbetar i och upplevs många gånger inte vara förenliga, vilket kommande citat understryker:

Skolan är en produktionsapparat som är viktigare än individrelationerna.

Ahrne (1993) beskriver detta som att handlingen som individen utför sker i enlighet med de regler organisationen har måste godkännas av organisationen, vilket ofta medför viss ambivalens hos individen eftersom hon inte alltid är helhjärtat övertygad om det hon gör och inte fullt ut har självbestämmande över sitt handlande.

### **Det viktiga samspelet**

Lärarna anser att ett bra samspel mellan lärare och elev är en förutsättning för en god pedagogisk inlärningssituation och enligt Persson (2003) en förutsättning för elever att lära sig att bli självdisciplinerande, ansvarstagande och medkännande. Det framkommer att det i

lärarrollen ingår att vara samtalsstöd för elever med personliga problem och att ibland även fungera som ställföreträdande föräldrar. Detta ställer ytterligare anspråk på lärarnas sociala och emotionella kompetens, då träning i social kompetens numer i allt större utsträckning har blivit skolan och lärarnas ansvar i stället för familjens (Persson 2003:26).

Ett bra samspel beskrivs av lärarna som ett växelspel i kommunikationen med eleverna, där båda parter ger och tar. Andra beskrivningar är identifikation, humor och respekt, när man förstår varandra och ser något i den andre som speglar en själv. I en lyckad interaktionsritual, det vill säga vid ett bra samspel, uppstår emotionell energi (Collins 2001), vilket beskrivs av lärarna som en känsla av belöning och ett flöde av energi som man kan "leva på i dagar" och som samtidigt ger ett slags lugn och utgör en av de största motivationsfaktorerna i läraryrket. En av lärarna uttrycker sig såhär:

I dag blir man inte lärare varken för lönen eller för att få stå framme vid katedern, utan för att man vill ge till eleverna så att de ska bli större, starkare, duktigare och mer förberedda på det som kommer sen. Att träffa ungarna och se ljuset tändas i deras ögon när kunskapen når dem...

Lärarnas erfarenhet av dåligt samspel med elever är att det kan dränera båda parter på energi och även påverka undervisningen och relationerna negativt för samtliga elever i en klass. De mindre goda arbetsvillkoren som tidigare nämnts såsom större elevgrupper, minskade undervisningsresurser, nytt betygssystem och fler elever som mår dåligt, är faktorer som har bidragit till den ökade sociala friktionen i skolan (Persson 2003) och påverkar lärarnas förutsättningar för bra samspel med eleverna. En lärare beskriver det så här: "tidsbrist och alla krav minskar möjligheterna till god förståelse för eleverna". Social kompetens handlar förutom förmågan att samspele med andra,

också om de förutsättningar som finns för samspel, det vill säga situationer och klimat (Persson 2003:100).

Anledningar till dåligt fungerande samspel, sett från elevernas sida, anser lärarna kan vara att de inte mår bra, är omotiverade, likgiltiga eller saknar förmågan till att utföra skolarbetet, vilket är i linje med vad Normell (2008) beskriver. Detta yttrar sig i att de inte tar uppmaningar, har svårt att sitta still, hävdar sig på andras bekostnad, spelar "pajas" och har dåliga attityder, vilket följande citat exemplifierar:

När jag skrev något på tavlan så satt några och bara skrattade och fjantade sig och brydde sig inte ett dugg om det jag försökte lära ut, utan att i stället satt de och skrev "bögg" och sådär i sina böcker och jag kände att vi inte nådde fram till varandra alls, men man måste ju fortsätta för de andra elevernas skull.

En lärares sätt att hantera socialt oacceptabla ord och handlingar från eleverna spelar stor roll för kvaliteten på arbetet i skolan och även för att hantera elever vars yttranden och uppförande inte ter sig begripliga för läraren (Normell 2008:57). Att utöva självkontroll, så att andras personliga territorium inte kränks, är något en socialt kompetent individ strävar efter och har förmågan till (Persson 2003). Samtidigt är det av yttersta vikt att läraren tar sitt vuxen- och professionella ansvar för samspelet, även när han själv blir kränkt. När läraren distanserar sig från eleverna och sitt yrke och intar en "professionell" hållning uppstår en konflikt mellan det opersonliga å ena sidan och förståelsen och det genuina, som kännetecknar ansvarskulturen, å andra sidan.

Lärarna menar att det är viktigt för samspelet att eleverna är engagerade och kan ge något tillbaka, eftersom man utan gensvar från motparten dräneras på emotionell energi (Collins 2001) och att det är viktigt att lära känna varandras olika behov. Detta är dock en tidskrävande process, och lärarna anser att om de, med

mer tid med eleverna, skulle kunna förbättra både personkemi och samspel, två begrepp som beskrivs som synonyma.

Det är viktigt att ha i åtanke att eleven befinner sig i en beroendesituation, anser flera av lärarna, vilket Salin, Lundberg & Strandler (1991) kallar ett etiskt förhållningssätt och utgör ett av kriterierna för att vara professionell i sin lärarroll. De vuxnas faktiska makt, erfarenhet och överblick utgör den asymmetriska relationen och de vuxnas processuella makt innebär att samspelets konsekvenser och dess kvalitet är uteslutande den vuxnes ansvar (Juil & Jensen 2003:113).

En förutsättning för ett bra samspel är att eleverna, som i tonåren ofta är på "kollisionskurs med vuxenvärlden" erkänner läraren som en auktoritet. Eftersom skolan inte längre har monopol på kunskap vilar lärarnas auktoritet idag, mer nu än förr, på personlig mognad och förmåga att skapa goda relationer till eleverna (Normell 2008:14).

Lärarna accepterar i större utsträckning när elever är oförskämda mot dem själva än mot sina egna klasskamrater, då de betraktar det som sitt ansvar att skydda och hjälpa utsatta elever mot trakasserier samt en del av socialisationsprocessen att lära ungdomarna att inte kränka varandra. Att de ofta accepterar ohängda uttalanden från elever förklarar de hänger samman med att en direkt konfrontation inte alltid är till fördel varken för den oförskämde eller för klassen och undervisningssituationen som helhet, utan att det kan vara bättre att "ta det efteråt". Lärarna måste alltså göra etiska överväganden i sina professionella relationer till eleverna som utgår ifrån den enskilda elevens personliga integritet och måste ges större betydelse än de konkreta pedagogiska målsättningarna, vilket överensstämmer med vad Juil & Jensen (2003:100) säger angående de moraliska riktlinjer som bör styra lärares verksamhet.

Några förutsättningar för bra samspel är att försöka se alla elever utifrån deras individuella behov och försöka upptäcka varje elevs styrkor, medan andra

förutsättningar är beroende av elevernas egna sociala styrkor. Lärarna beskriver att samspelet ofta fungerar bättre med elever i nionde klass än med elever i sjunde klass, eftersom de då "har mognat, motiveras av slutbetygen, samt att de lärt sig ett visst arbetssätt" och att lärare och elev har fått tid att utveckla en relation, vilket verifierar det tidigare påståendet om att tidsperspektivet är viktigt för skapandet av goda relationer och att detta i dagens skolorganisation är för "snävt" tilltaget.

### Känsloarbete - en del av lärarrollen

Det framkommer tydligt i intervjuerna att lärarna utför mycket känsloarbete, bland annat genom att omvandla negativa känslor till positiva för att kunna utföra ett kvalitativt arbete utifrån de professionella, organisatoriska och sociala krav som ställs på läraryrket. "Man kan inte bete sig hur som helst i klassrummet, även om man har en dålig dag eller inte begriper varför en del elever håller på som de gör", berättar en lärare. Yrket innebär alltså inte bara att behärska sina ämneskunskaper utan även utföra känsloarbete i förhållande även till elever de kanske inte alls förstår sig på (Normell 2008:57), samtidigt som arbetsvillkoren inte alltid är de mest gynnsamma. Läraren får inte använda pedagogiska ramar, regler och metoder på ett sätt så att enskilda elever kränks (Juul & Jensen 2003:100). Detta är något många arbetar aktivt med. En lärare säger:

Jag låter inte elevers beteende, till exempel taskigheter mot andra elever påverka betygsättning och bedömning. Jag ger dem en extra chans genom att iakta sträng [emotionell] neutralitet, försöker att befria mig från agg och försöker att entusiasmera vid nästa undervisningstillfälle.

Känsloarbete innefattar emotionskontroll och är ett verktyg för att förändra våra känslor till att vara mer passande till den sociala situationen (Hochschild 1983), vilket i lärares fall bland annat innebär att behandla alla elever lika, att visa omsorg

om individen (Hargreaves, 1994), omtanke och generositet (Lpo 94) och att bevara lugnet utåt oavsett hur eleverna uppför sig tillbaka. "Man får ju inte bli vansinnig heller, för om man tänder till på riktigt och vrålar till dem, då blir det bara värre." Detta är även ett exempel på hur eleverna definierar känsloregler för läraren. Vilka känsloreglerna är, får alltså vi reda på genom att vi granskar hur andra upplever de känslor vi visar, men även hur vi själva visar våra känslor (Hochschild 1983).

I lärarrummet är det "högt i tak". Dessa arbetsrum kan ses som den bakre regionen där lärarna kan ventilerar sina känslor och tankar utan att någon elev lyssnar och riskerar att bli kränkt (Goffman 2000), vilket är viktigt eftersom även känslor som ilska gentemot påfrestande elever måste få utlopp (Hochschild 1983).

Det framhålls att läraryrket med de samlade arbetskraven samt de förväntningar elever och föräldrar har på dem många gånger innebär att de måste ikläda sig en roll, lärarrollen. Den beskrivs symboliskt som att "stå på en teaterscen och hålla föreställning", och i förhållande till sin privatperson dels som en roll och dels som en olikhet i det allmänna känsloläget:

Man är ju inte bara lärare, utan människa också, och den största skillnaden är att jag ofta är sträng i klassrummet och glad och avslappnad annars.

När elever brister i respekt för läraren och undervisningen kan detta bidra till att läraren "tappar masken" och därigenom får svårt att upprätthålla sin auktoritet. Klassrummet kan betecknas som den främre regionen, där läraren arbetar expressivt och undertrycker sådant som kan skada det intryck som har skapats (Goffman 2000:97). Lärarna visar oftast sig lugna trots känslor som irritation och ilska. Att "lägga band" på dessa känslor beskriver emotiv dissonans, det vill säga diskrepansen mellan de känslor man

förväntas känna och det man egentligen känner (Hochschild 1983).

En annan anledning till att lärarna håller tillbaka ilska är att de inte vill riskera att eleverna förlorar respekten för dem. I en ansvarskultur måste läraren förtjäna förtroendet från eleverna, vilket bland annat inbegriper förmågan att kunna reglera sina känslor (Normell 2008:55). En lärare säger att samspelet med stökiga och omotiverade elever koncentreras till att vara ”hygglig socialt” mot dem och att de ägnas liten tid kunskapsmässigt. Här utför läraren ytligt emotionellt agerande, vilket möjligtvis lurar eleven men inte läraren själv (Hochschild 1983:33). Ytterligare exempel på det är att ”dämpa sig och leva en roll” när man är trött eller har en dålig dag, vilket är Abialas (2000:128) tolkning av ytligt emotionellt agerande; den anställda vet vad hon känner i ett samspel men visar bara upp det som krävs av rollen.

Vid ytligt emotionellt agerande är de känslor som uttrycks ett resultat av att man arbetar med sina känslor för att känna det situationen kräver (Hochschild 1983). Nedanstående citat är ett exempel på ett ytligt emotionellt agerande och beskrivs av en lärare som ”en strategi som bygger upp sig själv”:

Varenda dag när jag går till arbetet tänker jag att jag ska vara jättetrevlig mot eleverna. Jättetrevlig. Det spelar ingen roll hur dumma de är, så ska jag vara jättetrevlig tillbaka.

Ett exempel på djupt emotionellt agerande kan beskrivas som ett rollövertagande, det vill säga att lärarna sätter sig in i elevernas situation för att öka sin förståelse för eleverna och därigenom förbättra samspelet. Flera av lärarna berättar att de ofta tänker på hur de själva var i tonåren och en av lärarna säger såhär: ”Jag skrev dagbok varje dag när jag gick på högskolan och dem läser jag i med jämna mellanrum så jag kommer ihåg hur jag var själv i den åldern.” I samma syfte samlas information in om eleverna, såväl innan

skolstarten i sjunde klass som löpande under hela skoltiden. Om det framkommer information som kan ge en förklaring till att elever uppträder på ett besvärande sätt, så ökar medkänslan med dem och därigenom tålmodet i samspelet. Att ”tycka synd om” minskar ilska, det vill säga djupt emotionellt agerande har lett till äkta känslor (Hochschild 1983) och därmed emotionell överensstämmelse (Ashforth & Humphrey 1993).

## Konsekvenser av känslor och känslorarbete

### Engagemang leder till arbetsmotivation...

I början av sin yrkeskarriär drevs de intervjuade lärarna av ett stort personligt engagemang, vilket gör det lättare att entusiasmera och motivera eleverna i deras studier. De råd och anvisningar empatiska lärare ger följs i större utsträckning (Holm 2001:42, Paulin 2007). Lärarna upplevde även mer förtroende från eleverna och mer ”dynamik” i samspelet, vilket kan förklaras med att positiva känslor förstärktes och omvandlats till emotionell energi och entusiasm (Collins 2001:191)

Idag blir man ju inte lärare för lönen skull eller för att man vill stå vid katedern och bestämma, utan det handlar om att man vill ge någonting. Man känner kraft i sambandet. ’Åh, får jag ha min guldgrupp igen’, säger man. Det väger upp.

De känslor som beskrivs är kännetecknande för en lyckad interaktionsritual (Collins 2001:58f) och utgör en stor motivationsfaktor i läraryrket. Även viljan att ge omsorg och empati är en stor drivkraft (Hargreaves 1994). Denna studies resultat visar att det finns ett samband mellan engagemang och arbetsmotivation i form av en uppåtgående spiral där engagemanget leder till dynamik, förtroende och en gynnsam inlärnings-situation, vilket utgör grunden till ett välfungerande samspel. Detta motiverar i

sin tur läraren i hennes arbete, ger henne emotionell energi och gör henne ännu mer engagerad.

### ... men även till distansering

Det framkommer i intervjuerna att lärarna arbetar mycket med sina känslor, på grund av såväl organisatoriska och professionella krav som sociala, vilket kan få konsekvenser i form av bland annat emotionell utmattning (Näring, Briët och Brouwers 2006, Dahlgren och Starrin 2004). Efter en dag som lärare är man "tröttare än efter ett vanligt, fysiskt krävande arbete" och måste "sitta en stund på kontoret" innan man orkar åka hem. Synnerligen påfrestande upplever lärarna ett dåligt fungerande samspel med elever, vilket dränerar dem på energi (Collins 2001). Viljan att ge sina elever omsorg är en stor drivkraft, men utgör även, när lärarna inte kan eller orkar ge så mycket som de vill, en stor källa till emotionell påfrestande (Hargreaves 1994). Skolan som organisation förändras kontinuerligt och därmed även de krav som ställs på lärarna (Normell 2008). Detta beskriver flera lärare som något som...

... påverkar utrymmet för närmare relationer. Jag kan inte följa upp saker jag vill följa upp. Det skapar frustration och det i sin tur skapar stress.

Det är tydligt att lärarna känner sig otillräckliga och att de har tvingats bli mindre engagerade, åtminstone i perioder, eftersom "allt engagemang tar kraft och gör en trött och man behöver lång tid för återhämtning".

Betydelsen av yrkeserfarenhet betonas ofta, bland annat vid problemlösning eller för att känna igen problem i ett tidigt stadium, vilket upplevs som mycket positivt. Samtidigt framställs förebilden av en bra lärare som "en med ett riktigt engagemang", och att inte längre vara "nyutbildad och entusiastisk" är något som beskrivs med saknad eftersom det bland annat leder till att förtroendet från elevernas sida minskar. Det minskade

engagemanget ersatts av en distansering till elever och arbete där det kan handla om att "göra sitt arbete och sen koppla av och åka hem", och att "inse att man inte räcker till och ändå vara nöjd sparar mycket energi". Detta kan tolkas som att en del av det sociala samspelet med eleverna avtar och ersätts med ett större mått av vad Beckman (1981) kallar målrationellitet i yrkesutövandet. Nedanstående citat belyser detta:

Syftet med jobbet är att utbilda, och det fungerar bäst när man är distanserad eftersom man då kan fokusera på arbetet.

En av de lärare vi intervjuat beskriver sig själv, trots många år i yrket, fortfarande som "ärligt känslomässigt engagerad i eleverna och undervisningen", vilket denna lärare säger sig "fått sota för" och är ibland så "utpumpad att jag tror att jag ska få en hjärtinfarkt". Enligt Hochschilds (1983) modell för att hantera känslorarbete på är detta det första av tre sätt, där läraren är ett med sitt arbete, och där den höga graden av personlig involvering kan leda till utbrändhet. Ett annat sätt är att dra en skiljelinje mellan sig själv och sitt arbete och bli mer distanserad. Att inte engagera sig fullt ut skildras som ett skydd, eftersom det är alltför påfrestande på sikt. Detta minskar troligen risken för utbrändhet men kan istället leda till att den anställda känner skuld över denna gränsdragning, vilket en lärare beskriver på följande sätt:

Jag försöker att inte ha dåligt samvete. Jag försöker att vara distanserad när jag tycker att jag måste vara det. Men jag skulle vilja ha ett större hjärta. I början var eleverna mer förtroliga, man hade bättre kontakt. Då hade man mer engagemang, men det kostade mycket energi.

Den distansering lärarna beskriver och som de känner skuld över skulle på sikt kunna leda till en högre grad av distans och att de frångår skuld känslorna, vilket motsvarar det tredje sättet att hantera känslorarbete på. Följderna kan bli cynism och alienation, vilket innebär att läraren får känsla av



främlingskap inför sig själv och sitt arbete (Hochschild 1983). Hargreaves (1994) beskriver cynism som ett sätt att hantera sina känslor på när viljan att ge omsorg är större än kraften. Den alienation Hochschild (1983) beskriver, har som vi tolkar Beckman (1983), samband med att samhället går mot en utveckling där professionalitet bland annat innebär en strävan efter en känslomässigt neutral hållning och den egna personen hålls utanför, vilket står i kontrast till den ansvarskultur Normell (2008) beskriver, där mänsklig interaktion och förståelsen av densamma står i fokus. Det Beckman kallar den amatöriska professionaliteten innebär en svag eller obefintlig separering av sin privata personlighet och sin rollpersonlighet, vilket kan kopplas samman med det första av de tre sätt Hochschild (1983) menar att känslor arbete kan hanteras på.

### **Sammanfattande slutsatser och diskussion**

Vi har i denna studie kommit fram till att professionella och organisatoriska samt personliga och sociala krav är de faktorer som utgör lärarnas samlade arbetskrav och som definierar lärarnas känsloregler, vilket påverkar det känslor arbete som lärarna utför i samspelet med elever. Den tidigare beskrivna samhällsförvandlingen, med övergången från lydnadskultur till ansvarskultur inom skolan som följd, har påverkat det kulturella och moraliska manus som utgör lärarnas känsloregler och bidragit till nya förväntningar och ökade krav på lärarrollen. I praktiken har detta för lärarnas del inneburit en konflikt mellan de krav lärarna har på sig själva, de organisatoriska kraven, det vill säga större elevgrupper, minskade resurser, nya betygssystem och fler administrativa krav, och de professionella kraven, som innefattar relationell kompetens, emotionell mognad och ett allt större ansvar för elevernas socialiseringsprocess, samtidigt som allt fler elever mår dåligt och tid för

samspel har minskat. Detta har bidragit till att lärarna upplever en konflikt mellan måluppfyllelse och verklighet och innebär att mer känslor arbete måste utföras.

Även tidigare forskning (Paulin 2007) visar på liknande resultat av att lärares samlade arbetskrav är oerhört stora. Faktorer som att lärare inte har utrymme för avkoppling och ledighet nämns liksom att det är svårt att hinna med alla måsten som förutom lektioner är planering, olika möten och föräldrasamtal. Vidare nämns att lärare oroas av bristande ordning i klassen och betygssättning och att lärarna tänker mycket på elever som har problem.

Lärarnas känslor arbete, som har gett sig uttryck i både ytligt och djupt emotionellt agerande, samt äkta känslor, har lämnat olika emotionella konsekvenser och framförallt påverkat deras grad av engagemang. En positiv konsekvens av engagemang visar sig tydligast i att samspelet med eleverna fungerar bättre och leder till djupare relationer. Lärarna anser att de får bekräftelse på en lyckad interaktion från eleverna själva och att det skapas emotionell energi som i sin tur leder till bättre inläringssituationer och elever som i större utsträckning är motiverade till att utföra skolarbete, inhämta nya kunskaper och samarbeta med läraren och varandra, vilket ger ytterligare emotionell energi. Detta beskrivs av lärarna som deras största källa till arbetstillfredsställelse och motivation i yrket.

Den distansering studien visar att lärarna gör är också en medveten strategi för att motverka arbetsbelastningens (emotionella) påverkan i framtiden och kan sägas utgöra en slags ”överlevnads-mekanism”. De av lärarna som fortfarande anser sig engagerade framhåller att arbetskraven måste förändras, annars riskerar deras engagemang att ta slut med tiden. Trots distanseringen upplever lärarna sig som mycket bra lärare, men menar att detta har samband med den ökade erfarenhet tiden i yrket har gett dem.



De säger sig även sakna sitt djupa engagemang.

För att lärares engagemang ska hålla på lång sikt anser vi att arbetskraven måste anpassas efter de ändrade krav som numer ställs på lärarprofessionen, så att konsekvenserna av lärares känslarbete resulterar i emotionell energi och inte emotionell utmattning. Denna studie har sin utgångspunkt i lärarnas upplevelser av sin arbetssituation och tar inte del av elevers synpunkter. Tidigare forskning (Paulin 2007) visar dock att elever själva önskar sig lärare som vågar visa vilka de är och vågar vara personliga istället för att gömma sig bakom sin yrkesroll och vill ha lärare som kan föra samtal och samtidigt hålla ordning och kan bli arga utan att hämnas eller att kränka. Detta visar att ungdomar är förankrade i de normer och värderingar som ansvarskulturen representerar, vilket fordrar vuxna som delar deras normsystem och inte står kvar med ett ben i lydnadskulturen, vilket dagens skolpolitiska styrning tycks göra.

Den politiska debatten har handlat om lärares ämneskunskaper, medan relationen mellan lärare och elev reduceras till diskussioner om lärares utökade möjlighet att vidta olika disciplinära åtgärder mot stökiga elever – alltså ett steg tillbaka mot lydnadskulturen. Detta står emellertid i motsägelse till modern forskning inom skolans område, där man kan skönja en helt annan trend, nämligen att det etiska perspektivet på lärares arbete är centralt (Boström & Lidholt 2006). Forskare och lärare har bekymrat sig för att elever tycker skolarbetet är meningslöst och betonar vikten av att elever får både social kompetens och utrymme för sin personliga utveckling (Lagerberg 2007), vilket är en beskrivning av en professionell hållning som något som bland annat grundar sig i empati och att ställa elevens behov i centrum (Holm 1987; Salin, Lundberg & Strandler 1991).

Lärarna i studien vittnar om att de varit mycket engagerade i eleverna och sitt arbete de första åren av sin karriär, det vill

säga att de var ett med sin yrkesroll (Hochschild 1983). Dock har engagemanget över tid upplevts som emotionellt påfrestande på grund av de samlade arbetskraven, vilket har inneburit att lärarna gradvis distanserat sig från eleverna. Det innebär att de hanterar sitt känslarbete genom att dra en tydlig gräns mellan sig själv som privatperson och sitt arbete med eleverna, samtidigt som de har dåligt samvete för detta, vilket Hochschild (1983) beskriver som det andra sättet att hantera känslarbete på, och tyder på att de inte får visa den omsorg de skulle vilja (Hargreaves 1994). Slutligen skulle detta kunna leda till att lärare skiljer på sig själv och sitt arbete utan att känna någon skuld, vilket Hochschild menar kan leda till cynism och alienation.

Alienationen skulle kunna liknas vid den känsloneutrala rationaliteten, som enligt Beckman (1981:25f) är den värdering som i samhället utvecklar sig mot att betraktas som ideal, där den professionella rationaliteten vinnlägger sig om en känslomässigt neutral hållning i sina handlingar och försöker hålla sin egen person utanför. Detta styrker Horkheimer & Adornos (1972) tankar om att självdisciplin och känslokontroll har en betydande plats i framtiden, vilket varken är önskvärt eller ens förenligt med den faktiska verklighet och de behov lärare upplever i dagens skola, och ej heller förenligt med skolans mål om att skolan skall präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet.” (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994).

Vår förhoppning är att denna studie har lett till större förståelse för lärares arbetssituation, vilka känslor som uppstår i samspelet med elever, hur dessa känslor hanteras samt vilka de emotionella konsekvenserna av detta är. Vi menar att den paradox vi funnit mellan ansvarskultur, som enligt Normell (2008) råder i vårt samhälle, och alienation, som Hochschild (1983) beskriver och som har kopplingar till den tendens Beckman (1981) skildrar där professionell hållning

likställs med känsloneutralitet och opersonlighet, är grundläggande för denna förståelse. För att komma tillrätta med den känsloneutralitet många lärare beskriver som såväl professionell som nödvändig för att orka på sikt skulle en väg till lösning kunna vara att minska elevantalet per klass. I klasser med färre elever ges lärarna i större utsträckning möjlighet att tidigt upptäcka olika tendenser och följa upp dem på ett adekvat sätt, men även att arbeta aktivt utifrån ett empowermentperspektiv, det vill säga att verka för att eleverna lär känna sig själva och får kunskap om sin situation samt att försöka få eleverna att aktivt delta och samarbeta i undervisningen och de beslut som fattas, vilket leder till att de kan känna sig stolta över sig själva och sin kompetens och att de har en viss grad av egenkontroll (Larsson, 2002) - något som är svårförenligt med en lydnadskultur.

### Referenslista

- Abiala, K (2000) *Säljande samspel*. Almqvist & Wiksell International, Stockholm
- Ahrne, G (1993) *Delvis människa, delvis organisation*. Sociologisk Forskning 1, 1993, s. 59-76
- Aronsson, G & Svensson, L (1997) *Nedvarvning, återhämtning och hälsa bland lärare i grund- och gymnasieskolan*. Arbete och hälsa, 1997:21
- Ashforth, B & Humphrey, R (1993) *Emotional labour in service roles: the influence of identity*. Academy of Management Review, Vol.18, Nr.1, s.88-115
- Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. SOU 1999:63
- Beckman, S (1981) *Kärlek på tjänstetid. Om amatörer och professionella inom vården*. Stockholm, Arbetslivscentrum
- Bolton, S & Boyd, C (2003) *Trolley dolly or skilled emotion manager? Moving on from Hochschild's Managed Heart*. Work, employment and society, Vol. 17, Nr. 2, s.289-308
- Boström, A-C & Lidholt, B (red.) (2006) *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*. Stockholm, Myndigheten för skolutveckling
- Collins, R (2001) *Social Movements and the Focus of Emotional Attention*. I Goodwin, J., Jasper, J.J., & Poletta, F. (eds.) *Passionate politics – Emotions and Social Movements*. Chicago, London: University of Chicago Press
- Dahlgren, L & Starrin, B (2004) *Emotioner, vardagsliv och samhälle*. Malmö, Liber
- Goffman, E (2000) *Jaget och maskerna – en studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm, Bokförlaget Prisma
- Goleman, D (1997) *Känslans intelligens*. Borgå, Wahlström & Widstrand
- Hargreaves, A (1994) *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London, Cassell
- Hochschild, A R (1983) *The Managed Heart – Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press
- Holm, U (2001) *Empati och professionellt förhållningssätt. Behandlarrollen i missbrukarvården*. Forskningsrapport Statens Institutions Styrelse nr 3/2001
- Horkheimer, M & Adorno, T W (1972) *Dialectic of Enlightenment*. New York, Seabury Press
- Juul, J & Jensen, H (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm, Runa
- Krag Jacobsen, J (1993) *Intervju. Konsten att lyssna och fråga*. Lund, Studentlitteratur

- Lagerberg, H (2007) *Lärarna – om utövarna av en svår konst*. Stockholm, Ordfront förlag
- Lantz, A (2007) *Intervjumetodik*. Lund, Studentlitteratur
- Larsson, S (2002) "Empowerment och social ekonomi". I Sjöberg, M (red.) (2002) *Arbetsliv och funktionshinder*. Lund, Studentlitteratur
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994*. Stockholm, Utbildningsdepartementet
- Nias, J (1989) *Primary teachers talking*. London, Ruthledge & Kegan Paul
- Normell, M (2008) *Från lydnad till ansvar. Kunskapssyn, känslor och relationer i skolan*. Lund, Studentlitteratur
- Näring, G, Briët, M & Brouwers, A (2006) *Beyond demand-control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers*. *Work & Stress*, Okt/Dec 2006, Vol. 20 Issue 4, s. 303-315
- Paulin, A (2007) *Första tiden I yrket – från student till lärare. En studie av de svårigheter nyblivna lärare möter i yrket*. Stockholm, HLS Förlag
- Persson, A (2003) *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts*. Lund, Studentlitteratur
- Strauss, A & Corbin, J (1998) *Basics of qualitative research*. London, Sage
- Salin, S, Lundberg, R & Strandler, L (1991) *Skola Futura – professionella lärare för en ny tids skola*. Stockholm, Svenska Arbetsgivareföreningen