

Open Access innebærer at vitenskapelige publikasjoner gjøres fritt tilgjengelig på web. Forfatter eller opphavsmann beholder opphavsretten til publikasjonen, men gir brukere tillatelse til å lese, laste ned, kopiere, distribuere, skrive ut, søke i eller lenke til fullteksten uten å forlange vederlag.

Sitering av artikkelen i APA (6th):

Bjørkelo, B., Sunde E., Fjeld, G. & Lønningen, K. (2013). Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid: En av veiene til bevisstgjøring i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (1), 28-38.

Dette er siste tekstversjon av artikkelen, den kan inneholde ubetydelige forskjeller fra forlagets pdf-versjon.

Brita Bjørkelo*

Eva Sunde

Guro Fjeld

Kristine Lønningen

Korresponderende forfatter:

Brita Bjørkelo

Førsteamanuensis

Etter- og videreutdanningsavdelingen

Politihøgskolen

Slemdalsveien 5

0369 Oslo

Telefon: 23 19 98 58

E-post: brita.bjorkelo@phs.no

Forfatterpresentasjon:

Brita Bjørkelo, psykolog, ph.d, førsteamanuensis, Etter- og videreutdanningsavdelingen, Politihøgskolen/Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen, e-postadresse: brita.bjorkelo@phs.no

Eva Sunde, cand. polit. ph.d, førsteamanuensis, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen, e-postadresse: Eva.Sunde@iuh.uib.no

Guro Fjeld, HR-rådgiver Aust-Agder fylkeskommune, e-postadresse: guro.fjeld@gmail.com

Kristine Lønningen, HR-rådgiver, UpSource, e-postadresse: kristine.lonningen@gmail.com

Ingress

I alle yrker som har med mennesker å gjøre vil emosjoner spille en viktig rolle. Til tross for at den emosjonelle siden av læreryrket har hatt fokus i internasjonal forskning i flere år, har temaet etter vår oppfatning vært betraktet som lite sentralt i lærerutdanningen. Denne artikkelen beskriver derfor mulige begrep og perspektiv på hvordan emosjoner kan forstås og diskuterer ulike sider ved emosjonalitet og emosjonsarbeid i læreryrket. Videre ser vi på hvordan bevissthet rundt emosjoners rolle kan være en mulig vei til å videreutvikle ansvarlig og profesjonell læreratferd. Vårt mål er å rette oppmerksomheten mot et viktig tema som etter vår mening fortjener en tydeligere plass i lærerutdanningen.

Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid:

En av veiene til bevisstgjøring i lærerutdanningen

En lærers arbeidshverdag består av møter med elever, foreldre, kollegaer og overordnede. Dette er møter som kan aktivere ulike emosjoner. Forskning har vist at emosjoner har betydning for og innvirkning på læreryrket (Nias 1996; Schutz & Zembylas 2009; Zembylas 2003). Norsk lærerutdanning synes på den annen side å ha større fokus på oppøvelse av kommende læreres fagkunnskap og elevers sosiale og emosjonelle vansker, enn på emosjoner som aktiveres i samspillet mellom lærer og elev. Dette ser vi som bekymringsfullt. Når det kommer til temaet emosjonalitet i læreryrket – er det flere problemstillinger som er aktuelle. En av disse er emosjoner som aktiveres hos elevene og hvordan disse kan møtes. En annen er lærerens emosjoner i møte med elevenes emosjoner, og lærerens emosjoner knyttet til eget arbeid. En tredje problemstilling er lærerens instrumentelle bruk av emosjoner. Alle problemstillingene er viktige og kan bidra til å belyse lærerens emosjonelle arbeidshverdag. I denne artikkelen vil vi ta for oss noen mulige begrep og perspektiv på hvordan emosjoner kan forstås og forklares. Videre vil vi se på hvordan forståelse av og bevissthet rundt emosjoners rolle i læreryrket kan være en av veiene til utvikling av ansvarlig og profesjonell læreratferd. Med dette ønsker vi å skape et rom for å reflektere over betydningen av emosjoner i læreryrket.

Ulike begrep og perspektiv på emosjoner

Begrepet emosjon benyttes på tvers av vitenskaper og praksisfelt (se eksempelvis Damasio 2004) og kan defineres som en ”følelse eller en affekttilstand som involverer et mønster av kognitive, fysiologiske og atferdsmessige reaksjoner til hendelser” (Passer & Smith 2004:353, oversatt av forfatterne). Emosjoner er en del av den menneskelige opplevelsesverden, og påvirker våre liv og relasjoner til andre. Emosjoner har også en viktig plass i relasjoner i organisasjoner (se eksempelvis Briner 1999; Vie 2009). Forskning har vist at mellom en tredjedel og to tredjedeler av *all* kommunikasjon på arbeidsplassen inneholder elementer som dreier seg om håndtering av emosjoner (Hochschild 1983; Mann 1999). Studier av leder-ansatt-relasjonen har videre vist at asymmetri i formell makt påvirker *hvordan* emosjoner tolkes og vektlegges (Glasø & Einarsen 2006). Ifølge Glasø og Einarsen oppleves emosjoner som mindre viktige for lederne enn for medarbeiderne. Begrepet emosjonell intelligens (EI) vokste frem (Brochs-Haukedal 2011) for å beskrive betydningen emosjonelle og sosiale

ferdigheter har for mestring av krav i livet generelt og i arbeidslivet spesielt. EI kan beskrives som ”ferdigheter som omfatter selvinnsikt og innsikt i andre og evnen til å håndtere emosjoner og relasjoner” (Bolman & Deal 2009: 206). Ifølge Goleman dekker begrepet fem typer ferdigheter: selvinnsikt, selvbeherskelse, motivasjon, empati og sosial legning (Berg 2008). Emosjonell intelligens handler med andre ord om å kunne forstå, håndtere og bruke egne og andres emosjoner. Gevinsten av å ”kjenne seg selv” og sine emosjonelle reaksjoner kan være stor. Både Fonagy (2002) og Goleman (1999) hevder at jo åpnere vi er for våre egne emosjoner, jo bedre vil vi være i stand til å avlese og forstå andres emosjonelle uttrykk.

Ifølge Glasø (2006: 104) er det ”viktig å forstå at emosjonene spiller en sentral rolle utover ens egen subjektive opplevelsesverden. Emosjoner er innvevd i vår samhandling med andre og regulerer fellesskap på ulikt vis”. I de fleste situasjoner hvor mennesker møtes, finnes det en form for sosial bevissthet om hva som er en egnet emosjonell respons (se eksempelvis Ekman 1992; Ekman & Friesen 1971). Vi skaper mening ut av egne og andres emosjoner og emosjonsuttrykk ved å konstruere og følge såkalte emosjonelle skjema. Et emosjonelt skjema kan defineres som ”planer, begrep, og strategier som er virksomme i en ’reaksjon’ på en emosjon” (Leahy 2002: 179, oversatt av forfatterne). Emosjonelle skjema kan slik fortelle oss hvilke emosjonelle reaksjoner som er sosialt aksepterte i den enkelte situasjon. Eksempler på dette kan være at ”i begravelse skal man være trist” – og ”på fest skal man være glad”. Denne typen ”regler” er nødvendige for menneskelig samhandling (Fineman 1993). Skjema eller normer for emosjonell fremvisning kan på den ene side gi en sosial trygghet og et preg av forutsigbarhet i at man vet hva man kan forvente av andre ved at man selv kan opptre ”korrekt” (Fjeld & Lønningen 2008). Å bryte emosjonelle skjema kan føre til sanksjoner fra andre, som for eksempel utestenging fra sosiale fellesskap (Glasø 2006).

Emosjonell dissonans oppstår når det er en uoverensstemmelse mellom den emosjonen vi opplever og den emosjonelle reaksjonen situasjonen vi er i fordrer (Vie & Glasø 2008) og begrepet stammer fra Festingers teori om kognitiv dissonans (Hochschild 1983). Ifølge denne teorien vil en person med to tanker som står i motsetning til hverandre oppleve dette (dissonansen) som ubehagelig. Personen vil derfor motiveres til å redusere ubehaget (se eksempelvis Augoustinos & Walker 1999). Kognitiv dissonans kan reduseres ved å endre den ene eller begge tankene, eller ved å introdusere en ny tanke. På samme måte kan en uoverensstemmelse mellom en opplevd emosjon og den emosjonen en situasjon fordrer kjennes ubehagelig. I følge Hochschild (1983) vil det å oppleve slik emosjonell dissonans

over tid kunne føre til en reaksjon. Reaksjonen vil være et forsøk på å redusere avstanden mellom indre emosjoner og emosjonelle uttrykk. Dette kan gjøres ved å endre den opplevde eller den fremviste emosjonen. Hochschild hevder at når det å uttrykke gitte typer emosjoner er en del av jobben, og situasjonen ikke tillater oss å vise det vi egentlig føler, kan dette føre til fremmedgjøring fra våre grunnleggende måter å reagere emosjonelt på.

Emosjonsarbeid er et begrep som benyttes for å beskrive hvordan forholdet mellom opplevde og uttrykte emosjoner reguleres. Begrepet kan deles inn i de to teknikkene overflate- (surface acting) eller dyp (deep acting) fremstilling (se eksempelvis Hochschild 1983).

Overflatefremstilling innebærer at man beholder egne emosjoner, men tilpasser sitt emosjonsuttrykk til de emosjonelle skjema som oppfattes å finnes i situasjonen. Dette kan gjøres på ulike måter, for eksempel ved å overdrive eller underdrive emosjonelle uttrykk. (Fjeld & Lønningen 2008; Hochschild 1983). *Dyp fremstilling* beskriver en prosess hvor man endrer egen emosjon, slik at den opplevde emosjonen stemmer bedre overens med emosjonen man uttrykker i henhold til forventningene i situasjonen. Et eksempel kan være en situasjon hvor man opplever sinne i en jobbsituasjon hvor det er påkrevd at man skal uttrykke glede. En måte å bruke dyp fremstilling på kan da være at man kognitivt bearbeider sinnet, for eksempel ved å skifte perspektiv på situasjonen slik at ens egne emosjoner blir mer i samsvar med gleden det er forventet at man skal uttrykke (Fjeld & Lønningen 2008; Hochschild 1983). Denne måten å forstå emosjoner på kan ses på som sosialkonstruktivistisk. Det vil si å forstå læring som ”kognitiv refleksjon over konkret erfaring” (Ramvi 2007: 6). Et annet begrep som har vært benyttet for å beskrive denne typen arbeid er ”performative work” eller emosjonelt utøvende arbeid (se eksempelvis Bærenholdt & Jensen 2009). Emosjonelt utøvende arbeid anses for øvrig som et bredere begrep da det også innebærer å fremvise estetisk godt arbeid, ved å gi et godt synsmessig inntrykk, som eksempelvis å se bra ut (Onsøyen mfl. 2009)¹.

En annen måte å forstå emosjoner i læreryrket på, får vi om vi inntar et psykoanalytisk og psykodynamisk perspektiv (se eksempelvis Antonacopoulou & Gabriel 2001; Price 2001; Ramvi 2010). Ramvi har undersøkt lærere og deres emosjonelle arbeid ut fra både Hochschild (sosialkonstruktivistisk²) og Bion (psykoanalytisk) sine forståelser av det samme. Mens Hochschild ser på emosjoner i forhold til hva ansatte gjør med disse i møte med arbeidets krav til egen yrkesrolle, ser perspektivet som Bion representerer på hva personer gjør for å erkjenne og bli bevisst egne følelser (Ramvi 2007). Psykoanalytisk teori, her representert ved Bion, er med andre ord opptatt av *hvorvidt* en person emosjonelt lærer av erfaringer og

hvorvidt han eller hun klarer å ”romme’ de følelser som oppstår i forhold til hendelsene en er en del av” (Ramvi 2007: 2). Ifølge denne tradisjonen kan emosjonell læring medføre gjennomgripende endringer. Oppnåelse av endring står i motsetning til en situasjon hvor en person møter emosjonelle erfaringer med forsvarsmekanismer som kan føre til emosjonell stagnasjon og hindre læring. Ramvi har i sitt arbeid særlig vært knyttet opp mot emosjoners betydning for lærernes læring. Målet er med andre ord ikke å fjerne emosjoner fra arbeidet, men å undersøke hvordan emosjonell erkjennelse og bevissthet kan åpne for muligheter for emosjonell læring (Ramvi 2007).

På den ene siden kan emosjonsarbeid føre til at menneskelig samhandling flyter lettere, delvis fordi vi vet hva vi kan forvente av andre (Glasø 2006). På den annen side kan det være slitsomt å bedrive emosjonsregulering dersom det oppleves som at man forstiller seg (Ellis 1997). Ifølge Jacobsen bedriver ansatte i yrker som er særlig preget av emosjonsarbeid noe som kan betegnes som emosjonsarbeid i dobbel forstand, fordi det ”både fordrer manipulasjon med egne og andres følelser” (2007:42, oversatt av forfatterne). Det har vist seg at så mange som førti prosent av ansatte i yrker som innebærer høy grad av emosjonsarbeid rapporterer at de opplever emosjonell utmattelse (Forseth 2001). Emosjonell utmattelse er en av hovedkomponentene i tilstanden utbrenthet (Brotheridge & Grandey 2002), som kan beskrives som manglende energi med en følelse av at ens emosjonelle ressurser er brukt opp (Gardner mfl. 2009). Det er imidlertid ikke slik at emosjonsarbeid *alltid* er assosiert med emosjonell utmattelse eller utbrenthet. I noen tilfeller kan det også være en kilde til jobbtilfredshet (Wharton 1993) og en følelse av belønning i arbeidet (Price 2001).

En måte å forstå *hvorfor* emosjonelle påkjenninger kan føre til utmattelse eller ei er kognitiv emosjonsteori i henhold til Lazarus-tradisjonen. Ifølge denne tradisjonen vil *vurderingen* av påkjenningen man opplever ha betydning for hvilken reaksjon som oppstår hos den det gjelder (Lazarus 1993). Videre kan påkjenninger ved emosjonsarbeid oppleves når situasjonen eller samhandlingen ”overstiger våre ressurser og truer vårt velvære” (Rosland 2010: 17). Dette inntreffer når påkjenningen emosjonen representerer overstiger de midler, det vil si, vår mulighet til å håndtere emosjonen (emosjonsarbeidet). I denne sammenheng kan vi si at emosjonsarbeid, eller hvordan vi håndterer emosjoner, henger sammen med begrepet mestring som er kjent fra stressforskningen (se for eksempel Zapf mfl. 1999). Lazarus og Folkman

(1991) skiller for øvrig mellom «coping» og «mastery»³¹. Ifølge Monat og Lazarus (1977: 8) kjennetegnes «coping» av «efforts to master conditions of harm, threat, or challenge when a routine or automatic response is not readily available». Med andre ord er ikke *utfallet* av forsøket (“efforts”) nødvendigvis en del av *begrepet* «coping». En annen ting er at ikke alle stressorer er mulige å mestre: «The problem here is not that solving problems is undesirable, but that not all sources of stress in living are amenable to mastery» (Lazarus & Folkman 1991: 205). Da begrepet «mestring» på norsk ofte forstås som å inneholde en komponent av en bestemt retning av utfall, eksempelvis å løse et problem på en måte som oppleves som god, tilsvarer dette mer «mastery» enn «coping».

Fra denne gjennomgangen av ulike begrep og perspektiv på emosjoner vil vi nå kort presentere noen studier hvor disse begrepene og perspektivene er benyttet for å forstå og forklare emosjoners rolle i læreryrket. Målet er med andre ord ikke å gi et fyllestgjørende oversiktsbilde over *all* forskning på dette feltet, men å presentere noen hovedfunn.

Studier på betydningen av emosjoner i læreryrket

Ifølge Ramvi (2007) kan forskning på lærere og emosjoner deles inn i (1) en gren som har sett på emosjoner i lærer-elev-relasjonen og (2) en annen som har sett på læreres motivasjon for arbeidet. Studier som har undersøkt den førstnevnte grenen har vist at lærere verdsetter emosjoner og har forståelse for betydningen av disse i relasjoner og som viktige bestanddeler av undervisningen. Studier fra den sistnevnte grenen har vist at den viktigste form for belønning for lærere ofte er i relasjonen til elevene (Ramvi 2007).

Flere studier har vist at et emosjonelt bånd med elevene har betydning for læreren og for hans eller hennes undervisning (Ramvi 2009). Lortie (1975, referert i Hargreaves 1998) fant tidlig at de mest betydningsfulle øyeblikk som lærere har, knytter seg til relasjoner til elevene. En norsk studie av læreres opplevelse av arbeidet, har videre vist at det er enklere for lærere å opprettholde meningsfulle relasjoner med få elever (Mykletun 1983). Lærere som opplever negative emosjoner (for eksempel sinne eller sorg) vil kunne føle seg stresset. Imidlertid tilskriver de i liten grad denne reaksjonen til egen atferd. Dette på tross av at deres atferd overfor elevene ”kan være en betydningsfull del av årsaken” (Mykletun 1983: 37, oversatt av forfatterne). Ifølge Mykletun kan det også være at lærere, på grunn av sin arbeidssituasjon, er mer avhengige av elevenes enn kollegenes tilbakemeldinger når det gjelder behovet for å

oppleve sosial støtte, samarbeid og bekreftelse av egne prestasjoner. Det vil si at lærere oftere vektlegger elevenes heller enn kollegers tilbakemeldinger og oppfatninger. Funnene fra Mykletun sine undersøkelser stemmer også overens med resultater fra studier som viser hvor viktig relasjonen mellom lærer og enkeltelever er, for å kunne utvikle emosjonell bånd (Hargreaves 1998).

I en annen studie fant Mykletun (1985) at de mest dominerende negative emosjoner lærerne opplevde var sinne og hjelpeløshet. Disse emosjonene viste seg i tillegg til å hemme lærernes effektivitet og påvirke klima i klasserommet (Mykletun 1985). Andre lignende funn viser at en av de mest utbredte negative emosjoner lærere opplever er følelse av skyld (Hargreaves & Tucker 1991). Det kan med andre ord være utfordrende å bedrive emosjonsarbeid når den involverer håndtering av ubehagelige emosjoner (eksempelvis frustrasjon, tristhet og skuffelse, Isenbarger & Zembylas 2006). Lærere har behov for å kunne dele negative erfaringer og emosjoner med andre for å bevare en slags psykologisk trygghet, noe som igjen oppleves som en forutsetning for å lære (se eksemplvis Jakhelln 2009; Lønningen & Fjeld 2010). På bakgrunn av funnene i en av sine studier anbefaler derfor Hastings (2008) at lærere støttes når det gjelder selvutvikling, særlig i møte med negative emosjoner. Andre anbefalinger er at læreres utblåsninger med kollegaer ikke bare blir nettopp, enkeltstående og løsrevne utblåsninger, men fører til at de tar tak i de emosjoner de opplever i lærer-elevrelasjonen, slik at slik bevisstgjøring kan føre til læring (Ramvi 2010). Via slik bevisstgjøring vil lærerutdanningen kunne øke kommende læreres forståelse av *hvorfor* emosjonene oppstår og *hvordan* de reagerer og *kan* reagere i møte med disse.

I USA utførte Winograd (2003) en undersøkelse av hva som kan sies å være emosjonelle skjema blant lærere. Funnene fra undersøkelsen pekte i retning av at lærere heller fokuserte på egen utilstrekkelighet som individ enn på strukturelle problemer i arbeidsmiljøet. Dette kan ha fungert som en type dyp fremstilling hvis det er slik at lærerne i studien endret sinne og frustrasjon over strukturelle problem til opplevelser av individuell utilstrekkelighet. Det er for øvrig uklart hvorvidt dette var tilfellet. Andre norske funn har vist noe lignende blant lærere som har opplevd særlig vanskelige situasjoner, eksemplvis elevs regelbrudd, hærverk og ildspåsettelse (Ramvi 2007). Til tross for at strukturelle rammebetingelser i disse situasjonene manglet, ga lærerne likevel uttrykk for følelser som individuell utilstrekkelighet i form av at: *”Vi strekker ikke til, vi får det ikke til”* (Ramvi 2007: 221, våre understrekinger). Winograd (2003) har foreslått at en måte å akseptere og forstå emosjoner knyttet til læreryrket på er å

kollektivt sette navn på og undersøke emosjonene lærerne opplever. I en utdannings situasjon kan dette kollektivet både bestå av medstudenter, undervisere og veiledere. Kollektiv bevisstgjøring kan også tenkes å føre til større forståelse når det gjelder læreres emosjoner i møte med formelle strukturer og av hvordan dette påvirker lærer-elev-relasjonen. Videre kan økt forståelse for emosjoners betydning, føre til at lærere i større grad kan benytte disse som katalysator og utløsende faktor for endring (Winograd 2003). Et eksempel på bruk av emosjoner for å oppnå endring i relasjonen mellom lærer og elev er en studie av Bartlett (2005). Bartlett viste at elever som på grunn av sin atferd eller andre forhold ble møtt med manglende forståelse, respektløshet og forakt av lærere, åpnet seg og kom i dialog med lærerne når de ble møtt med respekt og vennskap. Lærerne i denne studien opplevde at det å bevisst kontrastere responsene de ”vanskelige” elevene vanligvis ble møtt med, førte til atferdsendring hos elevene (Bartlett 2005). Disse funnene kan tjene som eksempel på hvordan lærerne bevisst kan bruke emosjoner i sin yrkesutøvelse for å oppnå hensiktsmessige resultater. En slik fremgangsmåte kan ses i lys av Hochschild sitt perspektiv på emosjonsarbeid.

Fra et psykoanalytisk perspektiv har Ramvi (2007) funnet at emosjoner kan hemme læring når lærere deler lærerrollen opp i enten fag *eller* person. Slik deling, også kjent som *splitting*², fungerer som forsvar for å glemme det vanskelige sosiale og emosjonelle og komme i gang med det viktige, nemlig undervisningen og det faglige (Ramvi 2007). Lærere som deler lærerrollen opp slik, kan gjøre seg ”blinde” for læreryrkets emosjonelle kompleksitet. De velger å *ikke* ville vite så mye om eleven, *ikke* ville vite så mye om klassen og *ikke* ville lese seg opp på spesialpedagogikk eller annen relevant litteratur (Ramvi 2007). Hvis lærere i tillegg, som Winograd (2003) fant, har mindre fokus på betydningen av strukturelle rammefaktorer og heller fokuserer på egen utilstrekkelighet, kan dette hemme læring, både for læreren, elevene og skolen som organisasjon. I lys av de ovennevnte momentene om forsvar og splitting kan en si at Ramvi (2007) viser hvordan lærere kan oppleve relasjonen til elevene som emosjonelt vanskelig, og at han eller hun har behov for å forsvare seg mot dette. En måte å gjøre dette på er å skape et skille mellom fag og person og understreke at det er det faglige som er i fokus. På denne måten forsøker læreren mer eller mindre ubevisst å unngå å forholde seg til den emosjonelt vanskelige relasjonen til eleven.

² For en mer inngående beskrivelse av *splitting*, se eksempelvis Ramvi, 2007, s. 26.

Det har vært hevdet at læreryrket kan være mer utsatt for emosjonell utmattelse enn andre yrker (Mykletun 2002). Dette kan ha sammenheng med at yrket ofte innebærer nær kontakt med ulike grupper av elever gjennom store deler av arbeidsdagen. Vi har forsøkt å vise to mulige måter å forklare og forstå dette på. En er at lærere bevisst kan benytte regulering av emosjoner og på den måten gjøre seg bedre rustet til å håndtere sin emosjonelle arbeidshverdag. En annen er å bevisstgjøre kommende lærere på *hvordan* de opplever og agerer i emosjonelt vanskelige situasjoner gjennom veiledning (se for eksempel Nilsen 2007). Et felles moment, uavhengig av perspektiv kan for eksempel være å jobbe med å fokusere på lærerens *medansvar* for emosjoner som oppstår i relasjonen mellom lærer og elev. Dette heller enn at læreren tenker at ”det er *jeg* som ikke strekker til” eller at ”det er bare *elevens* feil.” Fra denne korte presentasjonen av noen hovedfunn fra forskningen, vil vi nå se på hvordan bevisstgjøring av emosjoners rolle i læreryrket kan være en av veiene til utvikling av ansvarlig og profesjonell læreratferd.

Emosjoner - en av veiene til utvikling av ansvarlig og profesjonell læreratferd?

Ifølge Hargreaves (1998) er emosjoner selve hjertet i all undervisning. Ansvarlig læreratferd kan videre beskrives som å ”bli personlig involvert og være ’emosjonelt ikke-indifferent’” (Filipp 1990, referert i Kelchtermans 2011: 123, oversatt av forfatterne). Vi ser for oss at bevisstgjøring av emosjoner vil kunne ha stor betydning for det å utvikle en ansvarlig og profesjonell lærerrolle (se eksempelvis Ramvi 2007; Zembylas 2002).

For det første kan emosjoner hemme læring hvis lærerrollen ikke blir avklart og bevisstgjort (se eksempelvis, Antonacopoulou & Gabriel 2001). Et moment i bevisstgjøringen av emosjoners rolle i forhold til læreryrket kan som nevnt være å ha fokus på at læreren har medansvar for de emosjoner som oppstår mellom lærer og elev. Det hersker liten uenighet om at lærerens relasjon til eleven er betydningsfull for undervisningen (Hargreaves 2000). Det er videre viktig at kommende lærere får mulighet til å reflektere over de emosjonelle sidene ved lærerrollen. Ved å gi rom for å bearbeide og reflektere over de emosjonelle sidene ved lærerrollen kan lærerutdanningen forberede nye lærere for møtet med yrkets emosjonelle kompleksitet og sette dem i stand til å se den relasjonelle og faglige delen av lærerarbeidet som to sider av samme sak (se eksempelvis Ramvi 2010). Både via det sosialkonstruktivistiske og det psykoanalytiske perspektivet.

For det andre har studier som tidligere nevnt vist at ansatte i større grad enn ledere vektlegger de emosjoner som utspilles i leder-medarbeider-relasjonen (Glasø & Einarsen 2008). Så vidt vi vet er ikke lignende undersøkelser foretatt av lærer-elev-relasjonen. Det kan likevel hevdes å foreligge en tilsvarende asymmetri i forholdet mellom lærer og elev. Læreren er klassens leder og elevene er underordnede. De *må* gå på skolen og de kan ikke i like stor grad som en lærer eller en ansatt *velge* å slutte eller bytte klasse eller lærer. Selv om relasjonen mellom lærer og elev(er) i utgangspunktet utgjør en gjensidig avhengighet (Biesta 2004) hvor begge parter er sårbare og vektlegger hverandres synspunkt, vil eleven, i likhet med medarbeideren, være den mest sårbare i relasjonen, på grunn av lærerens formelle posisjon.

For det tredje er læreren et av de viktigste profesjonelle redskapene som er tilgjengelig i undervisning på grunn av undervisningens relasjonelle karakter. Mange lærere kan ha valgt yrket hovedsakelig fordi de interesserer seg for fagene sine (Sunde 2010). Ramvi (2007, 2010) fant at lærere kan ha idealbilder av hvordan de bør være. Slike idealbilder kan komme i konflikt med slik de opptrer i reelle situasjoner, noe som igjen kan medføre ubehag. Slike idealbilder kan inkludere det å *kjenne* eleven. Det å kjenne eleven var også viktig for det å kunne *like* dem, noe som igjen kunne være en betingelse for å føle seg som en *god* lærer. Det *kan* derfor være slik at lærere i enkelte tilfeller er mer interessert i elever som har erfaringer de selv kan kjenne seg igjen i. Elevene kan på sin side oppfatte skolen og lærerens verdier, holdninger og forventninger som fremmede. Mer eller mindre ubevisst kan lærere på denne måten vise større interesse for elever som viser interesse for deres preferanser eller skolefag enn andre (Sunde 2010). Ytterligere ulikheter med hensyn til læreres og elevers erfaringer, orienteringer, livsverden, verdisyn, kulturelle og sosiale preferanser kan også potensielt sett kunne forsterke dette.

For det fjerde kan lærere oppleve maktesløshet i situasjoner hvor elevene *ikke* viser tegn til å beklage egen oppførsel, *ikke* er åpne, *ikke* forteller om sine problemer og *ikke* er sannferdige (Ramvi 2007). Særlig kan løgn og det å bli ført bak lyset få læreren til å føle seg krenket, noe som igjen førte til emosjonelle utbrudd mot eleven det gjaldt (Ramvi 2007). Glasø (2006) fant at krenkelse er en av de fire mest sentrale emosjonelle faktorer i leder-medarbeider-relasjonen i tillegg til ivaretagelse, frustrasjon og utilpasshet. Krenkelse var her forstått som det å bli nedverdiget, neglisjert, ydmyket, truet, trakassert og frastøtt (Glasø 2008). Dersom læreren har forståelse for hvorfor denne emosjonen oppstår i relasjonen med eleven kan han/hun også

lettere håndtere situasjonen. Dette heller enn å komme med emosjonelle utbrudd som vil kunne være vanskelig for eleven å forholde seg til og som kan komme til å skade relasjonen mellom lærer og elev (Ramvi 2010).

En måte å gi økt forståelse for hvordan asymmetri og andre ulikheter kan spille inn på lærer-elev-relasjonen er ved å gi rom for refleksjon over emosjonelle reaksjoner og handlingsmåter i lærerutdanningen. Dette kan igjen øke profesjonalitet og ansvarlighet i lærerrollen. Økt kunnskap om emosjonalitet fra det sosialkonstruktivistiske og det psykoanalytiske perspektivet kan slik være viktig for utvikling av profesjonell utøvelse av læreryrket. Hvis læreres fokus utelukkende er på fag heller enn person, og mot elevers sosiale og emosjonelle vansker heller enn emosjoner i lærer-elev-relasjonen, kan dette føre til et unaturlig skille mellom fag og person, slik Ramvi (2007) var inne på. Videre har læreres manglende bevissthet rundt negative emosjoner vist seg å kunne svekke både klasseromsklima og å hemme lærernes effektivitet (Mykletun 1985). Dette kan føre til at den komplekse emosjonaliteten som finnes i læreryrket underkommuniseres i lærerutdanningen. Dette mener vi er uheldig.

Kunnskap om emosjonsarbeid som del av yrkesutøvelsen kan gjøre lærerstudentene bedre forberedt på den hverdagen som venter etter endt utdanning. Oppøvelse av emosjonell kompetanse kan derfor utgjøre en viktig del av det å tilegne seg en ansvarlig og profesjonell lærerrolle. Undervisning er en form for emosjonell praksis, hvor læreres utøvelse av yrket avhenger av en utstrakt grad av emosjonell forståelse, både av egne emosjoner og emosjonene som oppstår i lærer-elev-relasjonen. Utvikling av emosjonell kompetanse krever refleksjon, kunnskap og sensitivitet. Dette er nødvendig for å gjenkjenne, anerkjenne og ta hensyn til hvilken rolle egen emosjonalitet og emosjonalitet i lærer-elev-relasjonen innvirker på samarbeidet i klassen. Kommende lærere bør derfor få mulighet til å utvikle sin emosjonelle kompetanse. Dette vil innebære å få kunnskap om og oppøve evne til å identifisere, forstå og handle i henhold til sine egne og elevenes emosjonelle reaksjoner.

Konklusjon

Lærergjerningens emosjonelle sider er mange. Til tross for at emosjoners betydning i forhold til utøvelsen av læreryrket er kjent i forskningen synes dette i liten grad å være gjenspeilet i lærerutdanningen. Denne artikkelen har beskrevet mulige begrep og perspektiv på hvordan emosjoner kan forstås og forklares og diskutert ulike sider ved emosjonsarbeid i læreryrket.

Videre har den sett på hvordan bevissthet rundt emosjoners rolle i læreryrket kan være én av veiene til utvikling av ansvarlig og profesjonell læreratferd. Målet er at lærerutdanningene i større grad tar temaet emosjoner inn både i form av fokus på lærers egne emosjoner og emosjoner i lærer-elev-relasjonen.

Litteratur

- Antonacopoulou, Elena P. & Yannis Gabriel (2001). Emotion, learning and organizational change: Towards an integration of psychoanalytic and other perspectives. *Journal of Organizational Change Management* 14, 5, 435 - 451.
- Augoustinos, Martha & Iain Walker (1999). *Social cognition: An integrated introduction*. London: Sage.
- Bartlett, Lesley (2005). Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: Freirean pedagogy in theory and practice. *Comparative Education Review* 49, 3, 344-364.
- Berg, Morten Emil (2008). *Ledelse: Verktøy og virkemidler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, Gert (2004). Against Learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic Studies in Education* 23, 1, 70-82.
- Bolman, Lee G. & Terrence E. Deal (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Briner, Rob B. (1999). The neglect and importance of emotion at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 8, 3, 323-346.
- Brochs-Haukedal, William (2011). *Arbeids- og lederpsykologi*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Brotheridge, Céleste M. & Alicia A. Grandey (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "People Work". *Journal of Vocational Behavior* 60, 1, 17-39.
- Bærenholdt, Jørgen Ole & Hanne Louise Jensen (2009). Performative work in tourism. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism* 9, 4, 349-365.
- Damasio, Antonio R. (2004). *På leting etter Spinoza/glede, sorg og den følende hjernen*. Oslo: Pax.
- Ekman, Paul (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion* 6, 3-4, 169-200.
- Ekman, Paul & Wallace V. Friesen (1971). Constants across cultures in face and emotion. *Journal of personality and social psychology* 17, 2, 124-129.
- Ellis, Susan (1997). Patient and professional centered care in the hospice. *International Journal of Palliative Nursing* 3, 4, 197-202.
- Fineman, Stephen (1993). *Emotion in organizations*. London: Sage.
- Fjeld, Guro Persdotter & Kristine Lønningen (2008). "Jeg har ikke opplevd det som at jeg skjuler følelser. Ikke sånn. Bare at jeg tilpasser meg". En studie av palliative sykepleieres emosjonalitet og emosjonsarbeid. Bacheloroppgave, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Fonagy, Peter (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York: Other Press.
- Forseth, Ulla (2001). *Boundless work: Emotional labour and emotional exhaustion in interactive service work*. Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Gardner, William L., Dawn Fischer & James G. (Jerry) Hunt (2009). Emotional labor and leadership: A threat to authenticity? *Leadership Quarterly* 20, 3, 466-482.
- Glasø, Lars (2006). Emosjoner i organisasjoner og ledelse. I Anders Skogstad & Ståle Einarsen (red.), *Ledelse på godt og vondt. Effektivitet og trivsel*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glasø, Lars (2008). Det emosjonelle samspillet i leder-medarbeider-relasjonen. *Tidsskrift for norsk psykologforening* 45, 3, 240-248.
- Glasø, Lars & Ståle Einarsen (2006). Experienced affects in leader-subordinate relationships. *Scandinavian Journal of Management* 22, 49-73.

- Glasø, Lars & Ståle Einarsen (2008). Emotion regulation in leader-follower relationships. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 17, 4, 482-500.
- Goleman, Daniel (1999). Emotional competence. *Executive Excellence* 16, 4, 19.
- Hargreaves, Andy (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education* 14, 8, 835-854.
- Hargreaves, Andy (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching & Teacher Education* 16, 8, 811-826.
- Hargreaves, Andy & Elisabeth Tucker (1991). Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching. *Teaching & Teacher Education* 7, 5/6, 491-505.
- Hastings, Wendy (2008). I felt so guilty: Emotions and subjectivity in school-based teacher education. *Teachers and teaching: Theory and practice* 14, 5-6, 497-513.
- Hochschild, Arlie Russell (1983). *The managed heart commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Isenbarger, Lynn & Michalinos Zembylas (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education* 22, 1, 120-134.
- Jacobsen, Michael Hviid (2007). Deathwork – dramaturgisk arbejde, følelsesarbejde, omsorgsarbejde og livsarbejde. *Omsorg* 4, 41-47.
- Jakhelln, Rachel (2009). Emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart. I Rachel Jakhelln, Tove Leming & Tom Tiller (red.). *Emosjoner i forskning og læring*. Tromsø: Eureka forlag.
- Kelchtermans, Geert (2011). Professional responsibility: Persistent commitment, perpetual vulnerability? I Ciarab Sugrue & Tone Dyrdal Solbrekke (red.), *Professional Responsibility New Horizons of Praxis*. New York. Routledge.
- Lazarus, Richard S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology* 44, 1-21.
- Lazarus, Richard S. & Susan Folkman (1991). The concept of coping. I Alan Monat & Richard S. Lazarus (red.), *Stress and coping: An anthology*. New York: Columbia University Press.
- Leahy, Robert L. (2002). A model of emotional schemas. *Cognitive and behavioral practice* 9, 177-190.
- Lønningen, Kristine & Guro Persdotter Fjeld (2010). *Et psykologisk trygt læringsmiljø: Et utgangspunkt for organisasjonslæring*. Masteroppgave, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Mann, Sandi (1999). Emotion at work: To what extent are we expressing, suppressing, or faking It? *European Journal of Work and Organizational Psychology* 8, 3, 347-369.
- Monat, Alan & Richard S. Lazarus (1977). *Stress and coping: An anthology*. New York: Columbia University Press.
- Mykletun, Reidar J. (1983). Teacher stress: Perceived and objective sources, and quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research* 28, 1, 17-45.
- Mykletun, Reidar J. (1985). Work stress and satisfaction of comprehensive school teachers: An interview study. *Scandinavian Journal of Educational Research* 29, 2, 57-71.
- Mykletun, Reidar J. (2002). Utbrenthet i læreryrket. I Atle Roness & Stig Berge Matthiesen (red.), *Utbrent. Krevende jobber - gode liv?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Nias, Jennifer (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education* 26, 3, 293-306.
- Nilsen, Ragnhild (2007). Om taushet og følelser i veiledningen: Utfordringer som veilederen i en gruppe stilles overfor, når studentene forblir tause. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 91, 1, 56-66.

- Onsøyen, Lars E., Reidar J. Mykletun & Trygve J. Steiro (2009). Silenced and invisible: The work-experience of room-attendants in Norwegian hotels. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism* 9, 1, 81-102.
- Passer, Michael W. & Ronald E. Smith (2004). *Psychology: The science of mind and behavior*. Boston: McGraw-Hill.
- Price, Heather (2001). Emotional labour in the classroom: A psychoanalytic perspective. *Journal of Social Work Practice* 15, 2, 161-180.
- Ramvi, Ellen (2007). *Læring av erfaring?: Et psykoanalytisk blikk på læreres læring*. Doktorgradsavhandling, Roskilde universitetscenter, Roskilde.
- Ramvi, Ellen (2009). Læreren som relasjonsarbeider. *Bedre skole* 53, 2, 8-13.
- Ramvi, Ellen (2010). Out of control: A teacher's account. *Psychoanalysis, Culture & Society* 15, 4, 328-345.
- Rosland, Siv Karin (2010). *Nyutdannede læreres mestingsopplevelser i møte med kravet om tilpasset opplæring i grunnskolen*. Masteroppgave, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Schutz, Paul A. & Michalinos Zembylas (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. Boston: Springer-Verlag US.
- Sunde, Eva (2010). *Utdanning, ulikhet og klasse: En analyse av forhold som påvirker arbeidet i skolen og samarbeidet mellom lærer og elev*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Sæter, Gjertrud & Øystein Gullvåg Holter (2011). "Min ektemann - mammas gutt". Kjønn, makt og normalitet i diskursen om mammadalten. *Tidsskrift for kjønnsforskning* 35, 4, 293-309.
- Vie, Ola Edvin (2009). *Shadowing managers engaged in care: Discovering the emotional nature of managerial work*. Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Vie, Tina Løkke & Lars Glasø (2008). Følelsesregulering som et jobbkraft. *Magma* 11, 6, 93-100.
- Wharton, Amy S. (1993). The affective consequences of service work: Managing emotions on the job. *Work and Occupations* 20, 2, 205-232.
- Winograd, Ken (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record* 105, 9, 1641-1673.
- Zapf, Dieter mfl. (1999). Emotion work as a source of stress: The concept and development of an instrument. *European journal of work and organizational psychology* 8, 3, 371-400.
- Zembylas, Michalinos (2002). "Structures of feeling" in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational Theory* 52, 2, 187-208.
- Zembylas, Michalinos (2003). Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self-development. *Studies in philosophy and education* 22, 2, 103-125.

Noter

¹ For flere beskrivelser av performativitet anbefales også Sæter og Holter, 2011, side 298.

² Se eksempelvis Ramvi, 2007 og 2010 for mer inngående beskrivelser av emosjoner og det sosialkonstruktivistiske og det psykoanalytiske perspektivet.

³ Vi takker en av fagfellene for denne presiseringen.

Takksigelser

Forfatterne ønsker å takke redaktøren og to fagfeller for viktige og læringsrike innspill i arbeidet med denne artikkelen.