



# „Þá má ekki missa kúlið“ Tilfinningar og tilfinningavinna grunnskólakennara

Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir

► Abstract    ► Um höfunda    ► About the authors    ► Heimildir

Kulnun í kennslu hefur talsvert verið í umræðunni undanfarin misseri og er yfirleitt rakin til aukins álags í störfum kennara. Á vettvangi stjórn mála og í allri umfjöllun um skólamál er mikil áhersla lögð á árangursríkt skólastarf. Árangurinn er metinn með samræmdum mælingum og skimunum en um leið er farið fram á vissan sveigjanleika þar sem öllum nemendum skal mætt á einstaklingsgrundvelli. Þegar uppi er grunur um að árangur hafi ekki náðst eða að ákveðnum nemendahópum líði illa í skólanum verður almannarómur hávær þar sem skuldinni er skellt á skólakerfið og kennara með óvæginni gagnrýni. Almannarómur hefur skipað kennurum í sérstaka samfélagsstöðu og þegar sú staða er skoðuð í samhengi við heilsu þeirra vakna spurningar um líðan þeirra í vinnunni og hvernig þeir takast á við tilfinningar sínar í kennslu margbreytilegra nemendahópa. Í þessari grein eru skoðaðar tilfinningar og tilfinningavinna (e. emotional labour) kennara og bent á hvaða þættir stjórna þeim. Gerð er grein fyrir niðurstöðum eigindlegrar rannsóknar þar sem viðtöl voru tekin við 14 grunnskólakennara sem höfðu reynslu af kennslu í margbreytilegum nemendahópum. Í greininni verða niðurstöður settar í samhengi við kenningar Söru Ahmed um svokallað tilfinningahagkerfi (e. affective economies) og Arlie Hochschild um tilfinningavinnu. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að tilfinningar kennara séu fjölbreyttar, síbreytilegar og sveiflist í samræmi við álagspunkta skólaársins. Kennarastarfinu virðast fylgja tilfinningar á borð við ástríðu, umhyggju, skömm og sektarkennd. Kennarar þurfa meðal annars að stjórna tilfinningum sínum í samskiptum við stjórnendur, nemendur og foreldra til að skapa traust og jákvætt andrúmsloft til náms um leið og þeir þurfa oft að setta ólík sjónarmið og skoðanir allra hagsmunaaðila skólastarfsins. Mikilvægt er að skoða tilfinningar og tilfinningavinnu í skólastarfi svo mögulegt sé að draga úr tilfinningavinnu kennara og skapa þannig betra andrúmsloft og vinnuumhverfi öllu skólastarfi í hag.

**Efnisorð:** Tilfinningar, tilfinningahagkerfi, tilfinningavinna, grunnskólakennarar

## Inngangur

Þegar litið er til fjölmiðlaumfjöllunar um menntun og skólastarf er rödd kennara nær algjörlega fjarverandi. Það hlýtur að teljast sérstök samfélagsstaða hjá kennarastéttinni að búa við það að í allri orðræðu um störf þeirra er sérfræðingavaldið í höndum annarra, þar sem aðrar fagstéttir tjá sig um störf þeirra og sérsvið. Það má sjá í að þeir eru sjaldan kallaðir til sem álitsgjafar þegar ræða á áskoranir í skólastarfi. Nýleg umfjöllun fjölmiðla um stöðu drengja í skólakerfinu rennir stöðum undir þetta því í nokkrum greinum í febrúar 2021 var rætt við þingmann, ráðuneytisfólk, háskólaþólfólka sviði lífeðlis-, hag- og félagsfræða, uppeldisfræðinga, fjölskylduráðgjafa og fyrrverandi

knattspyrnumann um áhyggjur þeirra af stöðu drengja í skólakerfinu (sjá nánar í sunnudagsblaði Morgunblaðsins). Í þessari umfjöllun var ekki rætt við kennara þrátt fyrir að vandi drengja sé einmitt sá vandi sem kennurum er ætlað að leysa. Á sama tíma og fréttir berast af vanda ýmissa nemendahópa í skólakerfinu sýna rannsóknir að einkenni kulnunar meðal grunnskólakennara á Íslandi hafa aukist á undanförunum árum (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007; Sif Einarsdóttir o.fl., 2019). Helsta orsök aukinnar kulnunar virðist vera mikið álag í störfum kennara (Sif Einarsdóttir o.fl., 2019). Breytingar á starfsumhverfi kennara, meðal annars vegna aukins margbreytileika nemendahópsins, hafa verið nefndar sem líklegar ástæður aukins álags á kennara (Birna Svanbjörnsdóttir o.fl., 2019; Zembylas, 2010). Þegar þessi sérstaka samfélagsstaða kennara er skoðuð í samhengi við heilsu þeirra og líðan í breyttu og síbreytilegu starfsumhverfi vakna spurningar um þátt tilfinninga (e. emotion/affect) og tilfinningavinnu (e. emotional labor) í kennslu margbreytilegra nemendahópa. Rannsóknin sem hér verður gerð grein fyrir er nýstárleg að því leyti að hún beinir sjónum að tilfinningum kennara í störfum sínum en í fyrri rannsóknum hefur aðallega verið litið til líðanar þeirra og viðhorfa til starfsins. Í greininni er leitast við að svara því hvernig tilfinningar og tilfinningavinna birtast í störfum grunnskólakennara. Tilgangurinn er að afla upplýsinga sem hægt er að nota til að skilja betur starfsumhverfi þeirra og stuðla að betra vinnuumhverfi fyrir alla sem að skólakerfinu standa.

## Fræðilegur bakgrunnur

Það kallast tilfinningavinna þegar ætlast er til að starfsfólk stjórni tilfinningum sínum og sýni „réttar“ tilfinningar í samskiptum við viðskiptavinum, vinnufélaga og stjórnendur. Öllum störfum fylgir einhver tilfinningavinna og þurfa flestir að bregðast við og stjórna fjölbreyttum tilfinningum, hvort sem er í einkalífi eða á vinnumarkaði. Í einkalífi er tilfinningavinnu (e. emotion work) stýrt af einstaklingnum sjálfum í samskiptum hans við annað fólk. Hins vegar eru það yfirmenn og stjórnendur fyrirtækja sem ákveða hvernig tilfinningum skuli stjórnað á vinnumarkaðnum (Hochschild, 1979). Í rannsóknum sínum beinir Hochschild (1983) athygli að hefðbundnum karla- og kvennastörfum og tengir tilfinningavinnu við störf sem einkennast af mannlegum samskiptum í eigin persónu. Nú á tímum eru þar með talin rafræn samskipti eins og símtöl, tölvupóstur og fjarfundir. Starfsfólkinu er ætlað að hafa áhrif á líðan viðskiptavinarins eða þess sem þiggur þjónustuna. Það lýtur um leið stjórn og leiðsögn frá yfirvaldi eða frá stjórn sem ákveður hvernig því ber að koma fram í starfi sínu.

Samkvæmt hugmyndum Hochschild (1979) felst tilfinningavinna starfsfólks í þeirri tilfinningastjórnun sem það þarf að beita til að mæta kröfum starfsins. Í því samhengi lýsir hún tvenns konar tilfinningastjórnun starfsfólks. Annars vegar yfirborðskenndum gjörningi (e. surface acting) þar sem starfsmaðurinn sýnir æskilega framkomu án þess að hafa samsvarandi tilfinningar. Þegar tilfinningavinnan einkennist af yfirborðskenndum gjörningum getur hún verið íþyngjandi fyrir starfsmanninn. Þá verða tilfinningar hans ómstríðar (e. emotional dissonance) og líklegt að hann finni fyrir neikvæðum afleiðingum á borð við hlutgervingu (e. depersonalization), fráhverfingu (e. alienation) og tilfinningalega örmögnun (e. emotional exhaustion) (Hochschild, 1983). Hlutgerving veldur því að viðhorf starfsmannsins gagnvart aðstæðum, verkefnum eða viðskiptavinum verða neikvæð, meðal annars vegna þess að hann verður tilfinningalega örmagna og getur ekki lengur gefið af sér. Fráhverfingin getur lýst sér í vantrausti á yfirmönnum og vinnustað. Þessir þættir hafa verið nefndir sem einkenni kulnunar í starfi, oft á tíðum með minnkaðri frammistöðu (Näring o.fl., 2006). Hins vegar kallar Hochschild það dýpri gjörning (e. deep acting) þegar tilfinningar starfsmannsins ríma við þá framkomu sem ætlast er til af honum og þá er samræmi milli gilda vinnuveitanda og starfsmanns. Hochschild heldur því fram að með djúpum gjörningi nái starfsmaðurinn að sannfæra sjálfan sig um „réttar“ tilfinningar og hann læri að hafa ástríðu fyrir starfinu.

Tilfinningavinnan byggir á ákveðnum tilfinningareglum (e. feeling rules) þar sem nauðsynlegt er að fylgja einhvers konar tilfinningahandriti sem kveður á um að sýndar séu vissar tilfinningar

við ákveðnar aðstæður. Þá skiptir máli hversu miklar tilfinningar eru sýndar við mismunandi aðstæður og tilefni (Hochschild, 1979). Tilfinningareglur eru kynjaðar á þann hátt að konum er oft ætlað að sýna mýkt og umhyggjusemi í störfum sínum en körlum ætlað að sýna harðari tilfinningar sem einkennast þá jafnvel af reiði og festu (Hochschild, 1983). Tilfinningar eru líka aðstæðubundnar því um leið og grátur er gjarnan skilgreindur sem kvenlegur veikleiki þá hefur skapast rými fyrir karla að gráta ef íþróttalið þeirra tapar leik. Hochschild (1983) segir að við ljáum tilfinningum merkingu líkt og öðrum fyrirbærum. Hún bendir einnig á að við þá merkingu verði sumar tilfinningar eftirsóknarverðari en aðrar. Fólk sækist í þær aðstæður sem hafa fest við sig eftirsóknarverðar tilfinningar eins og hamingju og gleði (e. happiness). Að sama skapi forðast fólk aðstæður sem einkennast af neikvæðum tilfinningum, svo sem reiði, skömm og sorg.

Sara Ahmed (2014) tekur í sama streng og heldur því fram að of einfalt sé að líta á tilfinningar sem einangrað fyrirbæri sem kvikni innra með einstaklingum heldur þurfi að skoða þær og skilja í félags- og menningarlegu samhengi. Þannig gangi tilfinningar manna og hópa á milli, öðlist merkingu og gildi í því sem hún hefur kallað hagkerfi tilfinninga (e. affective economies). Ahmed (2010, 2014) heldur því fram að ákveðnar aðstæður, hlutir, fyrirbæri og líkamar togi til sín tilfinningar. Enginn þessara þátta ber í eðli sínu með sér einhverja merkingu. Hún verður ekki til fyrr en einstaklingar, hópar og samfélög gefa þeim merkingu sem tekur þá oft mið af þjóðerni, kyngervi, hörundslit og holdafari. Þannig geta sumar tilfinningar fest sig eða loðað við (e. stickiness) ákveðnar aðstæður, fyrirbæri og hluti (Ahmed, 2014). Sem dæmi má nefna þá getur einstaklingur túlkað ákveðnar aðstæður ógnandi þar sem líkamleg viðbrögð hans eru hraður hjartsláttur og svitakóf. Misjafnt er hvað fólk gerir í slíkum aðstæðum, til dæmis grætur eða flýr, og kallast það tilfinningagjörningur (e. affective practice). Einstaklingurinn tengir síðan tilfinninguna við það sem hann upplifði sem ógnun. Þannig getur hræðsla loðað við jadarhópa sem hinir upplifa sem ógn við sig eða ríkjandi ástand. Í stað þess að líta á sig sem óttasleginn þá verður jadarhópurinn ógnvekjandi eða uppspretta þessara tilfinninga. Þær ganga síðan manna og hópa á milli og styrkja hugmyndir um „okkur“ og „hina“ í tilfinningahagkerfinu. Tilfinningar geta þar af leiðandi skapað samstöðu eða sundrað hópum.

Rannsóknir benda til þess að kennslu fylgi mikil tilfinningavinna vegna þess að kennarastarfið einkennist af daglegum og fjölbreyttum samskiptum við nemendur, foreldra, samkennara, stjórnendur og sérfræðinga (Mackenzie, 2012; Morley, 1998; Zembylas, 2002, 2010). Hochschild (1983) leggur áherslu á að tilfinningavinna starfsmanna eigi sér stað í kapitalísku umhverfi þar sem fyrirtæki nýti sér tilfinningar starfsmanna í hagnaðarskyni. Rannsóknir, sem fjalla um tilfinningavinnu í kennslu, hafa verið gagnrýndar fyrir að þynna út meginhugmynd Hochschild vegna þess að í sögulegu samhengi er ekki litið á skóla sem fyrirtæki (Tsang, 2011). Hugmyndafræði og markaðslögmál nýfrjálshyggjunnar hafa engu að síður rutt sér æ meira til rúms í vestrænu skólakerfi. Þar er íslenskt skólakerfi meðtalið (Auður Magnús Auðardóttir og Sonja Kosunen, 2020). Litið er á skólakerfið sem framleiðslueiningu og nemandann sem afurð þar sem grunnhugmyndin byggir á einstaklingshyggju og kallar á skilvirkni og árangur með tilheyrandi mælingum. Slíkar aðstæður þykja líklegar til að kalla á mikla tilfinningavinnu (Kostogriz, 2012). Því má færa rök fyrir því að hugmyndir Hochschild (1979, 1983) um tilfinningavinnu eigi einkar vel við kennarastarfið þar sem nýfrjálshyggja einkennir vestræn nútímasamfélög.

Rannsóknir á tilfinningavinnu í kennslu benda til þess að kennarar megi hvorki sýna of mikið né of lítið af tilfinningum og alls ekki neikvæðar tilfinningar (Winograd, 2003; Yin og Lee, 2012; Zembylas, 2005). Þeir eiga einnig að sýna nemendum áhuga og kærleik, hafa ástríðu fyrir starfinu og forðast að sýna sterkar tilfinningar á borð við reiði, gleði eða depurð. Ætlast er til að þeir elski starfið, hafi húmor fyrir því, nemendum og sjálfum sér (Winograd, 2003). Ef kennarar geta ekki stjórnað tilfinningum sínum og framkoma þeirra samræmist ekki áðurtöldum væntingum þá er oft litið á þá sem ófaglega og jafnvel óhæfa kennara (Hargreaves, 2001; Winograd, 2003; Zembylas, 2005).

Einnig hefur verið bent á að tilfinningavinna kennara geti haft jákvæðar hliðar. Tilfinningar á borð við kærleik og ástríðu eru sagðar hafa jákvæð áhrif á starfsánægju og sjálfsmynd kennara. Þau viðbrögð sem þeir fá við tilfinningagjöfningum sínum, eins og brosi, hlátri og hrósi, geta verið gefandi og styrkjandi fyrir þá sjálfa (Hargreaves, 2001; O'Connor, 2008). Auk þess er mikilvægt fyrir nemendur að kennarinn stjórni tilfinningum sínum því andrúmsloftið í skólastofunni þarf að vera þannig að nemendum líði vel og þeir upplifi öryggi og áhuga frá kennaranum. Í ljósi þessara niðurstaðna og upplýsinga um aukna kulnun meðal íslenskra grunnskólakennara er vert að beina sjónum að tilfinningavinnu í störfum kennara.

## Framkvæmd rannsóknar

Rannsóknin sem hér er til umfjöllunar hófst í byrjun árs 2020. Er áætlað að hún spanni þrjú ár og henni ljúki í árslok 2022. Um er að ræða eigindlega rannsókn sem hefur það markmið að afla upplýsinga um hvernig grunnskólakennarar sem kenna margbreytilegum nemendahópum upplifa og skilja hlutverk sitt í skólakerfi fyrir alla. Í rannsókninni er sjónum beint að líðan og tilfinningum kennara, þeirri tilfinningavinnu sem þeir inna af hendi í samskiptum sínum við skólastjórnendur, samstarfsfólk, nemendur og foreldra. Í þessari grein er megináhersla lögð á tilfinningar, tilfinningavinnu og tilfinningastjórnun kennara.

Í greininni verður fjallað um niðurstöður viðtala við fjórtán kennara víðs vegar af landinu. Leitað var eftir kennurum sem höfðu reynslu af kennslu í margbreytilegum nemendahópum á miðstigi (4.–7. bekkur) og höfðu áhuga á að taka þátt í rannsókninni. Hér er um að ræða markvisst veltiúrtak þar sem sóst er eftir þátttakendum sem geta veitt upplýsingar um málefnið eða fyrirbærið sem er til rannsóknar og ábendingar gengu mann fram af manni (Creswell, 2007).

Í Töflu 1 má sjá yfirlit yfir þátttakendur. Aldursbil þátttakenda spannar tæp 40 ár og hafði um helmingur þeirra lokið framhaldsnámi. Rúmlega þriðjungur þátttakenda starfar á landsbyggðinni.

**Tafla 1.** Yfirlit yfir þátttakendur 2020.

	Kyn	
	Konur	Karlar
<b>Búseta</b>		
Höfuðborgarsvæðið	9	
Landsbyggðin	3	2
<b>Aldur</b>		
30–39 ára	4	2
40–49 ára	4	
50–59 ára	3	
60–69 ára	1	
<b>Menntun</b>		
Kennaramenntun B.Ed.	9	
Kennaramenntun M.Ed.	1	
Kennaramenntun og annað framhaldsnám	2	
BA/BS og kennsluréttindi		2
MA/MS og kennsluréttindi		
<b>Ár í kennslu</b>		
5–10 ár	3	1
11–15 ár	4	1
16–20 ár	2	
21–25 ár		
26–30 ár	2	
31–39 ár		
36–40 ár	1	
<b>Samtals þátttakendur</b>	<b>12</b>	<b>2</b>

Tilgangur viðtalanna var að fá þátttakendur til að lýsa sínum eigin sjónarmiðum, líðan, tilfinningum og reynslu af því að kenna í margbreytilegum nemendahópum (Kvale, 1996). Um var að ræða hálfopin viðtöl þar sem kennararnir voru spurðir um starfshlutverk sitt, samskipti og líðan á vinnustað. Viðtölin fóru ýmist fram á heimili rannsakanda eða á hlutlausum stað eftir hentugleika og óskum þátttakenda. Annar höfundur þessarar greinar tók viðtölin, leiddi umræðuna og studdist við viðtalsramma sem tók mið af markmiðum rannsóknarinnar. Hann gætti þess jafnframt að veita viðmælendum tækifæri til að ræða þau málefni sem skiptu þá máli. Eftir hvert viðtal var farið yfir viðtalsrannmann og hann betrubættur. Annar höfundur afritaði einnig viðtölin sem stóðu yfir í að meðaltali 70 mínútur hvert. Báðir höfundar greindu gögnin.

Við greiningu viðtalanna var leitað eftir síendurteknum hugmyndum og athöfnum sem birtust í frásögnum þátttakenda og skoðað hvernig þær röðuðust saman og mynduðu heilsteypta lýsingu á hvernig þeir upplifðu ákveðið fyrirbæri (Creswell, 2007). Í þeim tilgangi að greina þær tilfinningar sem viðmælendur tjáðu var stuðst við feminíska nálgun á hrif-orðræðu (e. affective-discursive) sem felur í sér að greina átök og árekstra í orðræðunni (Åhäll, 2018). Við það vakna spurningar um samfélagið og umhverfið og þau valdakerfi sem þar eru að verki. Þessi nálgun flokkast sem orðræðugreining þar sem sjónum er beint að þeirri merkingu sem verður til í frásögnum fólks, hvernig það segir sögur, hvaða sögur það velur að segja og hvernig sameiginleg merking skapast í tungumálinu (Starks og Brown Trinidad, 2007). Þessi nálgun hentar vel þegar beina á sjónum að tilfinningum og tilfinningavinnu kennara og hvernig þær hafa áhrif á líðan þeirra í starfi. Tilfinningar þeirra varpa ljósi á þann faglega og samfélagslega veruleika og þau valdakerfi sem þeir starfa í og feminísk nálgun krefur okkur um aðgerðir og úrbætur. (Åhäll, 2018). Tölulegum gögnum um mælanlegan árangur hefur almennt verið gert hærra undir höfði í rannsóknum á skólustarfi heldur en tilfinningum og þær jafnvel þótt óæskilegar í rannsóknum. Feminísk nálgun á hrif-orðræðu skapar rými fyrir tilfinningar og líkamlegar upplifanir af tilfinningum í félags- og menningarlegu samhengi.

Við framkvæmd rannsóknarinnar var farið eftir siðferðilegum viðmiðum Vísindasiðanefndar Háskóla Íslands (e.d.) í rannsóknum. Þátttakendum var kynnt markmið rannsóknarinnar fyrir viðtölin og gáfu þeir allir upplýst og óþvingað samþykki. Í þeim tilgangi að koma í veg fyrir að hægt væri að rekja svör og tilvitnanir til einstakra þátttakenda birtast engin persónugreinanleg einkenni í niðurstöðum rannsóknarinnar. Það er gert til að vernda einkalíf þátttakenda og tryggja nafnleynd viðkomandi kennara og skóla.

## Niðurstöður

Hér verður greint frá niðurstöðum rannsóknarinnar í tveimur köflum sem endurspeгла þær rannsóknarspurningar sem settar voru fram í inngangi. Fyrst verður fjallað um þær tilfinningar sem loða við kennarastarfið og sýnt fram á hversu blendnar og síbreytilegar þær eru með því að setja þær í samhengi við hrif-kennningar Söru Ahmed (2014). Næst verður tilfinningastjórnun og tilfinningavinnu kennara lýst og þær útskýrðar út frá kenningum Arlie Hochschild (1979).

## Blendnar tilfinningar

Tilfinningar hafa mismunandi vægi fyrir einstaklinga og hópa, þær tengjast aðstæðum hverju sinni og hafa þar af leiðandi mismikil áhrif á daglegt líf. Sterkar og jákvæðar tilfinningar laða einstaklinga að sér eða, með öðrum orðum, þeir vilja dvelja í aðstæðum og hugmyndum sem vekja með þeim jákvæðar tilfinningar (Ahmed, 2010). Eftirvænting og tilhlökkun eru sterkar, jákvæðar tilfinningar samkvæmt tilfinningahagkerfinu og voru áberandi í frásögnum kennara. Þeir voru beðnir um að lýsa hvernig þeim liði í upphafi og lok skóladags. Flestir þeirra sögðust almennt vera jákvæðir í garð komandi vinnudags og hlakka til að mæta til starfa og lýsti einn kennari (1) því svo:

Þetta er bara mjög skemmtilegt og fjölbreytt starf og ég hlakka til að mæta í vinnuna á hverjum degi og ég er bara ánægð og ég er ótrúlega glöð að hafa fundið mér starfsvettvang sem ég er ánægð í og bara og þó það sé stundum erfitt en aldrei þannig að ég segi bara: „Nei, nú er ég bara hætt,“ ég hugsa bara að ég er á réttum stað og fyrst mér líður svona er ég að gera eitthvað rétt.

Fyrri rannsóknir á tilfinningavinnu kennara hafa sýnt að sú krafa sé gerð til kennara að þeir sýni fyrst og fremst jákvæðar tilfinningar í starfinu (Winograd, 2003; Yin og Lee, 2012; Zembylas, 2005). Slíka kröfu má rekja til ríkjandi einstaklingshyggju samfélagsins og hugmyndir um mikilvægi þess að vera besta útgáfan af sjálfum sér (Cabanas og Illouz, 2019). Ástríða virðist loða við ímyndina um „góða kennara“ og þjappar tilfinningin kennurum saman og aðgreinir þá frá þeim eru ekki „góðir kennarar“ (Tsang, 2011). Kennarar lýstu því hvernig jákvæðar tilfinningar á borð við eftirvæntingu loða við kennarastarfið eða eins og einn kennari (2) sagði: „Ég er rosa spennit [á haustin], besti tími ársins. Ég er haustmanneskja, á haustin langar mig í skóla. Ég skil ekki af hverju þetta er. Ég er ofboðslega spennit að byrja að kenna.“ Eftirvæntingu þeirra má tengja við ástríðu þeirra fyrir starfinu sem þeim er ætlað að sýna með vinnubrögðum sínum og framkomu (Winograd, 2003). Kennarar endurspegluðu ástríðu sína meðal annars í markvissri viðleitni til að bæta sig og þróa í starfi. Einn (3) þeirra sagði: „Maður er alltaf að reyna að finna nýjar leiðir [til að mæta margbreytilegum nemendahópi].“ Starfsþróunin fólst í formlegri símenntun, tilraunastarfi, leit eftir samstarfi og ráðgjöf frá „reynsluboltum“ í kennslu ásamt mikilli undirbúningsvinnu.

Flestir kennarar voru jákvæðir gagnvart foreldrasamstarfi en sögðu það tímafrekt. Þeir lýstu því hvernig jákvætt foreldrasamstarf hefði áhrif á líðan þeirra í starfi og margir nefndu að það væri gott að fá hrós eða jákvæða endurgjöf frá foreldrum. Þá töluðu þeir gjarnan um „frábæran bekk og góðan foreldrahóp“. Einn kennari (1) komst svo að orði: „Eins frá foreldrum, mér finnst skemmtilegustu póstur frá foreldrum þegar þau eru ánægð og eru að þakka fyrir eitthvað, þá fær maður þínu búst sko, já þetta er að ganga vel.“ Það virðist skipta máli að hrós, viðurkenning og jákvæð endurgjöf fari fram í persónulegum samskiptum því nokkrir kennarar minntust á að þeir óttuðust afbrýðisemi samkennara eða samfélagsins þegar foreldrar hrósuðu þeim opinberlega. Einn kennari (2) sagði frá því þegar foreldri stóð upp á opnum fundi í sveitarfélaginu og hrósaði honum sérstaklega fyrir að hafa kennt barninu sínu. Hann sagði: „Ég bara dauðskammaðist mín eins og ég væri bara að monta mig eitthvað.“ Þannig getur sama athöfnin, að hrósa kennara, bæði vakið jákvæðar og neikvæðar tilfinningar og virðist fara eftir aðstæðum. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að vert sé að rannsaka nánar hvort kyngervi eða aldur kennara skipti máli í þessu samhengi.

Þegar kennarar fundu eða sáu árangur starfsins í framförum nemenda upplifðu þeir sig sem „góða kennara“ og átti góður námsárangur nemenda þátt í að auka ástríðu þeirra fyrir starfinu. Kennari (5) sagðist vera stoltur þegar nemendur sýndu framfarir: „Ég bara samgleðst þeim algjörlega og verð ótrúlega stolt og þá sérstaklega eins og í stærðfræðinni, þá er alltaf kaflapróf og stundum þegar ég er að fara yfir þá verð ég oft svo glöð að mig langar bara að hringja í þau. Þetta gekk svo vel.“ Annar (1) tekur í sama streng og segir: „Manni líður ótrúlega vel [þegar nemendur sýna framfarir]. Manni finnst maður vera að standa sig í vinnunni og maður sé að gera rétt.“

Annað sem hefur áhrif á tilfinningar kennara eru stjórnendur og stjórnunarhættir í skólum. Þegar kennarar töluðu um góða stjórnun þá nefndu sumir mikilvægi gagnkvæms trausts og einn kennari (4) lýsti því svo: „Þar sem ég er núna finnur maður ekki fyrir svona mikilli stjórnun [eins og hann hafði upplifað á fyrri vinnustað] og manni er bara treyst og við erum öll samtaka og allt er svona ljúft og við bara skiptumst á að stjórna fundum í árgöngunum og svoleiðis.“ Kennarar lýstu starfsaðstæðum sem hafa verið að ryðja sér til rúms í atvinnulífinu á undanförunum áratugum og einkennast af auknum sveigjanleika og trausti. Í því samhengi er tæknirisinn Google oft nefndur en hann leggur mikla áherslu á sjálfsstjórn starfsmanna og heldur því fram að slíkt auki framleiðni þeirra. Starfsumhverfið á að vera „heimilislegt“ og starfsmennirnir helga sig starfinu

þar sem markmið fyrirtækisins verða þeirra eigin. Aukin áhersla á sjálfstjórn einstaklinga er eitt af einkennum nýfrjálshyggjunnar og um leið og gagnkvæmt traust og sveigjanleiki getur verið eftirsóknarvert þá bjóða slíkar aðstæður einnig upp á aukna tilfinningavinnu og þá í einhverjum tilfellum kulnun í starfi (Cabanas og Illouz, 2019).

Kennararnir sem tóku þátt í rannsókninni áttu það sameiginlegt að hafa helgað sig kennslu, höfðu ástríðu fyrir skólastarfi og sýndu mikla umhyggju fyrir nemendum sínum. Tilfinningar þeirra voru ekki eingöngu jákvæðar heldur mætti betur lýsa þeim sem blendnum á þann hátt að þær eru ýmist gleðilegar jákvæðar tilfinningar eða erfiðar og neikvæðar. Allir voru sammála um að fjölbreytni kennarastarfsins væri einn af jákvæðum þáttum þess, flestir voru einnig sammála um að starfið einkenndist af ólíkum álagspunktum og allir kennararnir lýstu skólaárinu sem fjölbreyttu ferli líkt og þessi kennari (8) gerði: „Skólaárið er stundum eins og hjartalínurit upp og niður, toppar og lægðir, mikið stundum og rólegt stundum.“

Þrátt fyrir að umhyggja og sú samkennd sem kennarar sýndu nemendum sínum sé af flestum álitin mikilvæg og jákvæð í kennarastarfinu þá getur hún líka ýtt kennurum inn í neikvæða hluta tilfinningahagkerfisins. Flestir kennarar sýndu umhyggju sína fyrir nemendum með því að taka vandamál og erfiðar aðstæður nemenda með sér heim að skóladegi loknum. Einn kennari (6) lýsti því svo:

Manni líður illa [þegar vandamál koma upp í nemendahópnum]. Það er ekki hægt að loka hurðinni á skólann og geyma þetta þar. Það er kannski mögulega hægt en þá held ég að maður sé ekki nógu mannlegur til að vera í þessu starfi, ef maður getur lokað á af hörku.

Þannig tengjast jákvæðar tilfinningar, eins og umhyggja og samkennd, neikvæðum tilfinningum á borð við vanlíðan og áhyggjur. Allir kennararnir lýstu því hvernig þeir ættu erfitt með að aðskilja vinnu og einkalíf. Oft hefðu þeir áhyggjur af velferð nemenda sinna þar sem heimilisaðstæður væru erfiðar og nokkrir höfðu tekið með sér mat í skólann til þess að tryggja að ákveðnir nemendur fengju nesti. Einn kennari (7) lýsti hvernig hann hefði nokkrum sinnum kennt nemendum eftir skóla af því að þeir fengu ekki nægan stuðning heima. Flestir sögðust sinna einhverjum undirbúningi heima á meðan aðrir lögðu mikla áherslu á að klára allan undirbúning í skólanum. Johnson (2015) heldur því fram að vinnuveitendur, í þessu tilfelli skólastjórnendur, nýti sér tilfinningar kennara og hvernig þær tengjast fagmennsku þeirra í þeim tilgangi að tryggja aukavinnu, eins og til dæmis að vinna kauplaust eftir að starfsdegi lýkur. Ávinningur kennarans er sá að hann er af öðrum álitinn sá sem hefur algjörlega helgað sig starfinu, hann sýnir nemendum umhyggju og umbunin er þakklætið sem hann fær.

Allir kennarar töluðu um mikla fundarsetu og snúninga í kringum nemendur, foreldra, samstarfsfólk og átaksverkefni sem þeir tengdu oft á tíðum við neikvæðar tilfinningar og sögðu íþyngjandi. Þessi verkefni kennara, svo sem að finna týndar flíkur, sætta ágreining, minna á læknatíma, þrifa og sinna samskiptum við foreldra, telja kennarar vanmetin af stjórnendum og foreldrum. Einn kennari (8) sagði:

Alls konar mál að aukast í kringum einstaka nemendur sem tekur rosalega orku. Ofboðslega stór hluti af okkar vinnu fer í svoleiðis. Vinnu sem ætti frekar að fara í undirbúning því við erum að gera svo miklu meira heldur en bara að kenna.

Kennararnir lýstu því hvernig aukinn margbreytileiki í nemendahópnum hefði áhrif á dagleg störf þeirra en flestir voru sammála um að sá undirbúningstími sem þeim væri úthlutað samkvæmt kjarasamningi dygði ekki til ef nemandi eða nemendur í bekknum þyrftu mikla aðlögun í námi. Í þessu samhengi sagði kennari (9):

Ég get ekki verið með 28 nemendur plús þessi nemandi [sem talar ekki íslensku] og allur minn undirbúningur er búinn að fara í þennan eina nemanda og enginn undirbúningur búinn að fara í þessa 28. Og hvað á ég að gera? Bara sleppa þessum 28 og kenna þessum eina eða á ég að sleppa þessum eina og leyfa honum að þjóna og lita? Og hann [skólastjórinn] bara horfði á mig og sagði bara: „Ég veit það ekki.“

Þegar undirbúningstíminn dugar ekki til er hætt við að kennarar líti á aðlögun námsefnis fyrir nemendur sem þurfa aukinn námsstuðning sem aukavinnu sem bætist við almennan undirbúning (Hermína Gunnþórsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2014). Kennarar voru margir sakbitnir þegar þeir gátu ekki mætt nemendum á þeirra forsendum. Sumir virtust innbyrða skömmina og sektina, taka hana á sig og sögðust leggja sig alla fram við að leita lausna. Aðrir bægðu sökinni frá sér með því að lýsa skipulagi skólastarfsins þar sem skólastjórnendur veittu ekki viðeigandi stuðning og sveitarstjórnir ekki nægilega miklu fjármagni til verkefnisins. Hvort heldur sem er, þá upplifa kennarar skömm og sektarkennd þegar þeir geta ekki komið til móts við nemendur og um leið er sjálfsskilningi þeirra sem „góðra kennara“ ógnað.

Þegar nemendur voru að takast á við miklar hindranir í námi og jafnvel líka félagslega erfiðleika, fundu sumir kennarar fyrir uppgjöf gagnvart aðstæðunum. Einn (10) sagði: „Maður hugsar þá með sér hvort þau ættu betri möguleika eða tækifæri í öðrum skóla, en samt erum við alltaf að reyna að gera eins vel og við getum. En manni finnst stundum að við hefðum getað gert betur, en það var bara ekki í boði.“

Tilfinningarnar skömm og sektarkennd loða við kröfuna um að mæta öllum nemendum á einstaklingsgrundvelli en þær virðast líka loða við þá nemendur sem þurfa aukinn námsstuðning sökum námsörðugleika, takmarkaðrar íslenskukunnáttu eða fötlunar, svo einhver dæmi séu nefnd. Skömm er sterk og óþægileg tilfinning sem tengist sjálfinu og einstaklingurinn upplifir neikvæða líkamlega líðan samhliða tilfinningunni. Skömminni fylgir einnig afhjúpun sem einstaklingurinn vill losna undan (Ahmed, 2014). Í tilfinningu skammar felst ákveðin viðurkenning á að kennurum hafi mistekist eða þeir gert eitthvað rangt. Þegar kennarar vilja að nemendur sem þurfa aukinn námsstuðning fari úr bekknum í sérdeild eða annan skóla þá hefur nemendunum líka mistekist, þeim hefur ekki tekist að verða hluti af heildinni eða sýnt nægilegar framfarir í námi. Einn kennari (11) komst svo að orði: „Það skiptir máli að þessir einstaklingar fái að fara út í sérkennslutíma og það léttir þá á heildinni.“ Þegar illa gekk að koma til móts við þarfir margbreytilegs nemendahóps sögðust kennararnir allir vilja gera betur og oft á tíðum töldu þeir sig geta gert betur fengju þeir svigrúm og aðstæður til þess, svo sem fámennari nemendahópa og aukinn tíma til undirbúnings.

Það hafði neikvæð áhrif á líðan kennara þegar þeim fannst þeir ekki uppskera erfiði vinnunnar sem gat birst í námsárangri nemenda, bekkjarstjórnun eða í úrlausn ágreinings hjá nemendum. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að „ósanngjörn“ gagnrýni frá stjórnendum, ráðgefandi sérfræðingum og rödd samfélagsins, sem oft er nefnd almennarómur, dregur úr ástríðu kennara fyrir starfinu. Kennari (8) sagði: „Mér sárnar oft hvernig talað er um [okkur kennara] þegar maður veit hvað maður er búinn að leggja ógeðslega mikið á sig.“ Neikvæðar tilfinningar loða oft við almennaróm því í orðræðunni felast skammir, ásanir og efasemdir um vinnuframlag og hæfni kennara. Einn kennari (3) rifjaði upp tímabil þegar sú saga gekk um skólahverfið að nemendur úr skólanum hans kæmu illa undirbúnir í framhaldsskóla. Það olli vanlíðan hjá kennurum skólans en þegar farið var að skoða málið kom í ljós að ekki var fótur fyrir þessu. Nokkrir kennarar höfðu orð á að umfjöllun í fjölmiðlum um skólastarf væri oft neikvæð og færi á flug í kringum kjarabaráttu þeirra eða þegar niðurstöður samræmdra könnunarprófa lægju fyrir. Einn kennari (12) sagði: „Öllum er alveg sama hvað þau læra en þegar PISA kemur þá er fólk tilbúið að gagnrýna alveg hart.“ Þá hefur kennurum mistekist að veita þjónustu í formi kennslu sem stenst ákveðnar væntingar foreldra og samfélags um árangur nemenda. Allir kennararnir og makar nokkurra höfðu þurft að þola og bregðast við neikvæðri umræðu varðandi vinnutíma kennara og nefndu þá lífseigu klisju um að kennarar væru aldrei í vinnunni, væru lengi í sumar-



og páskafríi og starfsdagar væru of margir. Allir kennararnir voru sammála um að þessi neikvæða orðræða væri særandi og endurspeglaði ekki störf þeirra og veruleika. Einn kennari (5) sagði:

Þegar þetta PISA-drasl kemur þá erum við kennarar alltaf í djúpum skít og erum þá búnað að gera ekki neitt. Við erum alltaf í fríi og þá sannast það, en það sannast ekki að foreldrar láti ekki börn sín lesa og læra heima. Það má ekki vera heimanám, þú átt að læra allt í skólanum.

Almannarómur hafði sérstaklega áhrif á þá kennara sem töldu sig ekki geta leitað eftir stuðningi frá stjórnendum. Skortur á skilningi á aðstæðum innan skólastofunnar og stuðningi af hálfu stjórnenda vakti vonleysi hjá kennurum. Einn (12) lýsti því svo:

Mér finnst viðhorfið vera þannig þar sem ég var, að ef þú höndlar ekki þitt, ef þú þarft að fara til skólustjóra með nemandi þá sé maður ekki hæfur. Þannig að ef ég leita eftir stuðningi þá sé ég ekki nógu góður kennari ... Umtalið í skólanum var svolítið á þá leið að stuðningur frá þeim væri ekki nægilegur.

Vonleysi er ein þeirra tilfinninga sem grefur undan sjálfsskilningi kennara sem „góður kennari“ og hætt við að vonleysi verði til þess að kennarar tapi ástríðunni og gefist upp fyrir starfinu. Einnig upplifðu sumir kennarar vonleysi gagnvart óréttlátum ásökunum frá nemendum og foreldrum. Þar sem kennarar eru bundnir trúnaði við nemendur sína eru þeir varnarlausir gagnvart ásökunum í sinn garð og neikvæðu umtali. Einn kennari (3) sagði:

Bara eitt dæmi sem gerði mig alveg brjálaða var að það var nemandi sem var lagður í einelti. Ég hafði samband við foreldra, sá þetta gerast og sagði við þau að við skyldum fara í vinnu með þetta og tala við eineltisteymið. „Nei, við skulum ekki gera það,“ sögðu þau. „Við viljum ekki gera neitt úr þessu.“ Svo hættir þessi nemandi í skólanum og foreldrarnir skrifa skilaboð þess efnis að skólinn hafi aldrei gert neitt. Við áttum þetta skráð. En hverjum á ég að sýna það, ég er bundin trúnaði. Ég gat ekki varið mig.

Um helmingur kennara hafði lent í erfiðum samskiptum við foreldra sem jafnvel teygðu sig yfir á samfélagsmiðla. Misjafnt var hvort og með hvaða hætti skólustjórnendur stóðu með og studdu kennarana sem allir upplifðu skömm yfir stöðu sinni og aðstæðum. Nokkrir kennarar lýstu reynslu sinni af því þegar þeim fannst skólustjórnendur hafa brugðist þeim í erfiðum aðstæðum. Einn þeirra sagði (5):

Þegar ég kem til hans og segi frá hvernig mér líður og hvernig þetta er að þá finn ég að ég er að sigla í strand og honum er bara nákvæmlega sama og svo hélt hann bara alltaf með mömmunni, stóð alltaf með henni og setti sig ekki inn í mín mál.

Það var áberandi hvernig dró úr jákvæðum tilfinningum kennara til starfsins þegar þeir fundu fyrir skorti á stuðningi frá stjórnendum og samstarfsfólki. Því hefur verið haldið fram að ef kennarar sýni of neikvæðar tilfinningar í skólastofunni geti það hindrað eða komið í veg fyrir að þeir tengist nemendahópnum, geti gefið skýr fyrirmæli og haft góða eða viðunandi stjórn á bekkjarheildinni (Warren, 2013). Það er ákveðin mótsögn að almannarómur sé neikvæður í garð kennarastarfsins bæði hvað varðar vinnuframlag og árangur um leið og krafan er skýr til kennara um að þeir séu jákvæðir og hafi ástríðu fyrir starfinu. Það verður til þess að kennarar þurfa að stjórna tilfinningum sínum í þágu starfsins með svokallaðri tilfinningavinnu.

## Tilfinningavinna í kennslu

Eins og fram hefur komið voru tilfinningar kennara gagnvart starfinu fjölbreyttar og síbreytilegar. Á góðum skóladegi upplifðu kennarar starfið gjöfult og skemmtilegt en til þess að skapa slíkar aðstæður þurftu þeir oft að beita tilfinningastjórnun. Í frásögnum þeirra mátti greina öll einkenni tilfinningavinnu samkvæmt kenningum Hochschild (1979). Þeir lýstu hvernig tilfinningastjórnun

þeirra fólst í að bæla tilfinningar sínar utan og innan kennslustofunnar sem er eitt af því sem einkennir tilfinningavinnu. Bekkjarstjórnun fylgir mikil tilfinningavinna og krefst þess oft af kennurum að þeir bæli tilfinningar sínar í skólustofunni. Einn kennari (1) lýsir því svo:

Þau reyna á, þessi erfiðu sérstaklega. Þá má ekki missa kúlið og maður þarf að vera rólegur en það er kannski nemandi sem er á garginu og jafnvel einstaklingur sem hræðir aðra nemendur. Maður frýs og það er rosalega óþægileg tilfinning þegar þetta kemur upp. Maður þarf að díla við þetta og klára þetta. Svo finn ég bara hvernig tilfinningarnar koma eftir á. Ég hef haldið andlitinu fyrir framan nemendur og þegar ég er komin fyrir næsta horn þá finn ég hvernig tilfinningarnar streyma fram. Er sko búin að halda þeim inni og um leið og ég er komin út úr aðstæðunum þá fara tárin af stað. Þá er ég svolítið lengi að jafna mig þegar ég fer að gráta. Það tekur tíma að ná sér út úr því.

Kennarar greindu einnig frá því hvernig samskipti við foreldra gætu reynst erfið og þá væri mikilvægt að hafa góða stjórn á eigin tilfinningum. Einn kennari (1) lýsti hvernig hann teldi sig þurfa að bregðast við þegar foreldrar hringdu, stundum að kvöldlagi, oft í miklum hugaræsingi vegna mála er snertu börn þeirra. Þá sagðist kennarinn vera búinn að læra að nota rólegu röddina og jánka flestu í þeim tilgangi að róa foreldra niður en sagði jafnframt að honum þætti þetta erfitt: „Þau byrja hátt uppi og svo hlustar maður í gegnum þetta en er aldrei þægilegt. En ég kann orðið að taka á þessu og segi bara já, já og þá endar manneskjan bara niðri.“ Hérna lýsir kennarinn því hvernig hann notar yfirborðskenndan gjörning (e. surface acting) til að sýna æskileg viðbrögð án þess þó að hafa samsvarandi tilfinningar (Hochschild, 1979). Hann er í raun og veru ósáttur við að foreldrar hringi heim til hans að vinnudegi loknum en hefur þjálfað sig í að sýna rétt viðbrögð þannig að samtalinu ljúki sem fyrst og farsælast.

Einnig sögðust nokkrir kennarar hafa þurft að bæla niður tilfinningar sínar gagnvart skólustofnu um skóla án aðgreiningar. Skólustefnur eru í raun og veru tilfinningareglur (e. feeling rules) þar sem krafist er ákveðinna viðhorfa og vinnubragða. Stefna um skóla án aðgreiningar krefst viðhorfa og hugmynda um lýðræði og félagslegt réttlæti og felur skilgreiningin sem birtist í Aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011) í sér mörg gildishlaðin hugtök sem flest stangast á við þær hugmyndir sem einkenna nýfrjálshyggju. Það er hins vegar mjög í anda nýfrjálshyggju að ætlast til þess að kennarar veiti nemendum eða neytendum þjónustu í anda tiltekinnar skólustefnu. Kennarar starfa því í þversagnakenndum aðstæðum þar sem ráðuneyti og samfélag gerir samburðarhæfar árangurskröfur þar sem kennurum er ætlað að mæta margbreytilegum nemendahópi á einstaklingsgrundvelli. Kennarar lýstu því hvernig skólustjórnendur eða sveitarfélög hefðu tekið þá ákvörðun að skólastarfið ætti að taka mið af þessari tilteknu stefnu og hvernig þeim fannst þeir algjörlega valdalausir gagnvart fyrirkomulaginu. Þeir höfðu ekki trú á framkvæmd og skipulagi verkefnisins en mættu engu að síður undirbúnir til kennslu í margbreytilegum nemendahópum. Einn (6) þeirra sagði: „Þetta er yfirlýst stefna og okkur var bent á það fyrir þremur árum síðan að það þýddi ekkert fyrir okkur að röfla, þetta væri skóli án aðgreiningar og alveg sama hvað okkur fyndist og maður fylgir því náttúrulega.“ Í þeim tilfellum var kennurum gert að sýna tilfinningar sem stönguðust á við eigin líðan eða lífsgildi sem er annað einkenni tilfinningavinnu (Hochschild, 1983).

Flestir kennarar fá þjálfun í að meðtaka, skilja og tileinka sér mismunandi stefnur og strauma í menntamálaum í kennaranáminu. Í æfingakennslu og á fyrstu árum sínum í kennslu mótast þeir síðan eftir gildum og áherslum skólanna og með djúpum tilfinningagjörningum (e. deep acting) tileinka þeir sér ákveðnar hugmyndir, vinnubrögð og viðhorf til kennslu og skólastarfs. Þannig hafa þeir lært að sýna „réttar“ tilfinningar innan sem utan skólustofunnar sem er þriðja einkenni tilfinningavinnu (Hochschild, 1979).

Rannsóknir hafa sýnt fram á að sú krafa sé gerð til kennara að þeir sýni frekar jákvæðar en neikvæðar tilfinningar í starfi sínu (Tsang, 2011). Einn kennari sagðist hafa upplifað kröfur um jákvæðar tilfinningar og þöggun þegar hann gagnrýndi hvernig staðið var að innleiðingu stefnu um skóla án aðgreiningar. Hann sagði (7):

Dú færð ekki tímann til að hjálpa [nemandanum sem þarf námsstuðning] og þú færð kannski ekki umhverfið til þess ... Það halda allir að þau séu voða happy, allir eins og allir í sama bekk og alveg sama hvort þú ert bara greyð í bekknum ... Ég held að hluti af vanlíðan kennara sé að þeir geti ekki gert þetta svona en gætu það ef þeir fengju tíma af því að það er rosalega mikið sem felst í bekkjarstærðinni ... Manni fannst maður alltaf geta [með færri börn] og finnst svo mikill munur. Kennarar áttu bara að vera jákvæðir. Það er ekki vinsælt ef maður vill tala um hlutina eins og þeir eru.

Þegar við setjum orð kennarans í samhengi við hagkerfi tilfinninga þá upplifir hann vonleysi þegar kemur að því að mæta námsþörfum þeirra nemenda sem þurfa aukinn stuðning, sem hann kallar grey, og virðist neikvæð tilfinning vonleysis loða við þessa nemendur. Tilfinningagjörningurinn felst þá í að gefast upp fyrir fyrirkomulaginu og þá jafnvel að vísa nemandanum frá sér. Hér má sjá hvernig þær tilfinningar sem verða til í skólanum skipa nemendum í hópa þar sem þeir sem þurfa aukinn stuðning í námi eru jafnarsettir (Ahmed, 2014). Einnig virðast kennarar hafa takmarkað rými til að koma skoðunum sínum á framfæri og hafa þannig áhrif á vinnuástand sínar, sér í lagi ef þær stangast á við opinbera stefnu. Tilfinningagjörningur stjórnenda og samfélagsins er þá að stimpla þá sem neikvæða vælandi kennara (Sólveig María Árnadóttir, 2017).

Eins og fram hefur komið er gerð sú krafa á kennara að þeir sýni ekki of miklar tilfinningar í starfinu, hvort heldur er gagnvart skipulagi og tilhögun eða í samskiptum við samstarfsfólk, nemendur og foreldra (Winograd, 2003; Yin og Lee, 2012; Zembylas, 2005). Þeir mega heldur ekki sýna of litlar tilfinningar (Winograd, 2003). Til að mynda er ætlast til þess að kennarar sýni nemendum virðingu, áhuga og umhyggju (Kennarasamband Íslands, e.d.) en nokkrum kennurum fannst erfitt að stjórna hversu mikla samkennd og væntumþykju þeir sýna nemendum. Einn kennari (5) sem starfaði í stórum skóla þar sem margbreytileiki einkenndi nemendahópinn sagði:

Kannski er erfiðasti parturinn hjá mér að geta kúplað mig meira út úr og ekki taka svona inn á mig eitthvað sem mann langar, stundum langar mann að taka börn með sér heim, ég fer inn í þeirra aðstæður með samkennd.

Önnur krafa sem gerð er til kennara á tilfinningasviðinu er að þeir hafi húnur fyrir sér og starfinu (Winograd, 2003) og beiti honum sem tilfinningagjörningi. Nokkrir kennarar hlógu að viðbrögðum sínum við atburðum og tilfinningum og sögðu skemmtisögur úr kennslustofunni. Góðir dagar í kennslu eru oft litlaðir af húnur og skemmtilegum og jákvæðum uppátækjum nemenda. Einn þeirra (1) lýsti því svo: „Bara þegar það eru virkilega góðir dagar og nemendur eru frábærir, fyndnir og skemmtilegir. Og það sem þeim dettur stundum í hug, það er skemmtilegt.“ Annar kennari sagðist nota húnurinn og spaugsemi til að skapa öruggt og afslappað andrúmsloft í kennslustofunni. Hann (3) sagði:

Mér finnst mikilvægt að krakkarnir finni að þeir geti treyst mér fyrir öllu, alveg sama hvað það er. Ég reyni alltaf, ef ég geri mistök, þá viðurkenni ég það alltaf. Ég hlæ að mistökunum og vil að þau upplifi að það sé allt í lagi að gera mistök og allir séu í skólanum til að læra. Ég geri ekki kröfu um að þau kunni neitt strax.

Allir kennararnir virtust þurfa að beita mikilli tilfinningastjórnun í formi tilfinningavinnu í starfi, í mismiklum mæli þó. Kennarar töldu samfélagsbreytingar sem kenna má við nýfrjálshyggju hafa áhrif á tilfinningavinnu þeirra. Þeir lýstu þessum breytingum sem auknum hraða, einstaklingshyggju og auknum kröfum um árangur með tilheyrandi mælingum á námsárangri og umræðu um hann. Þessar breytingar birtust einnig í að foreldrar hefðu margir minni tíma til að taka þátt í samstarfi um menntun og velferð barna sinna sökum vinnu og félagsstarfs.

Einnig töldu flestir kennarar að foreldrar væru kröfuharðari í samskiptum nú heldur en áður fyrr og einn (5) lýsti því svo: „Þeir ætlast til svo mikils, ætlast til að fá svar strax, kannski er pósturinn þannig um tannlækna og ætlast til að ég svari seint um kvöldið,“ og kennurum fannst oft tímafrekt og erfitt að mæta kröfum foreldra um snögg og skilvirk samskipti. Mörg þeirra lítt sýnilegu verkefna sem kennarar vinna voru áður á ábyrgð mæðra og hluti af þeirri ólaunuðu vinnu sem þær inntu af hendi í þágu fjölskyldunnar. Þegar gengið er að því sem vísu að kennarar gangi í þessi verk, eins og til dæmis að finna til nesti handa nemendum og sinna ýmsum uppeldislegum þáttum líkt og um fjölskyldulíf væri að ræða, gleymist sú staðreynd að skólinn er vinnustaður kennara þar sem gera þarf ráð fyrir þeim tíma sem fer í þessa snúninga. Áður fyrr og sennilega enn þann dag í dag þótti sjálfsgagt að mæður stunduðu ólaunaða vinnu á heimilum (Auður Magnús Auðardóttir og Annadís G. Rúdólfsdóttir, 2020). Nú og á undanförunum áratugum virðist sem það sé ætlast til þess að kennarar sinni þessum verkefnum án þess þó að þeir hafi tíma eða svigrúm til þess (Arna H. Jónsdóttir o.fl., 2005).

Flestir kennarar töluðu um að samfélagsbreytingar hefðu einnig haft áhrif á framkomu nemenda, samskipti þeirra á milli og við kennara. Um leið hefðu þessar breytingar áhrif á dagleg störf kennara sem þeir þurfa að leysa utan og innan kennslustofunnar. Einn kennari (13) lýsti slíkum samfélagsbreytingum og breyttri hegðun nemenda frá því sem áður var með þessum hætti:

Ég veit ekki hvað það er, hvort það séu samfélagsbreytingar, tölvur, símar og allt þetta hefur aukist. Ég held reyndar líka að krakkar séu meira lýðræðislega hugsandi og tjá sig meira og taka sér meira pláss og svo kannski leyfa krakkar sér líka meira. Manni finnst stundum bara svo ótrúlegt hvað þau leyfa sér að segja við fullorðna.

Zembylas (2010) heldur því fram að aukinn margbreytileiki í evrópskum samfélögum hafi einnig haft mikil áhrif á kennarastarfið. Margbreytilegur nemendahópur krefst breyttra starfshátta og geta slíkar breytingar verið tilfinningalega íþyngjandi fyrir kennara. Í starfi sínu eru kennarar í samskiptum við stóran og fjölbreyttan hóp fólks eins og skólastjórnendur, samkennara, samstarfsfólk, ýmsa sérfræðinga og nemendur. Í fyrri rannsóknnum sem snúa að tilfinningavinnu í umönnunar- og þjónustustörfum er yfirleitt um skammtímasamskipti að ræða (Hochschild, 1983). Kennarar eru hins vegar í langtíma- og oftast daglegum samskiptum við nemendahópinn. Einn kennari (12) lýsti þeim flóknu tilfinningum sem hann upplifði við kennslu í margbreytilegum nemendahópi á þennan veg:

Það er gefandi að mæta í vinnu og vera í vinnu þegar allt gengur upp og öllum líður vel. Ef einhverjum líður illa þá smitar hann út frá sér og þá fer öllum að líða illa og þá gengur ekkert upp ... Það er streita og álag sem fylgir því að vera í kennslu og að sinna mismunandi fjölda nemenda á mismunandi getustigi, og sömuleiðis gefandi. Maður veit alltaf að eftir einn dag kemur annar og hann er aldrei eins. Ég hugsa alltaf að maður byrjar á núlli og ég afskrifa aldrei neitt þó það hafi kannski gengið illa daginn á undan, þó ég hafi þurft að senda tölvupóst heim og skamma, þá fæ ég alltaf knús daginn eftir og afsökunarbeiðni.

Þar af leiðandi er mikilvægt að kennarar geti stjórnað tilfinningum sínum og skapað þannig andrúmsloft að það stuðli að góðum samskiptum nemenda á milli og jákvæðum tilfinningum. Það var áberandi í frásögnum kennara hvernig jákvæð samskipti við nemendur, foreldra, samstarfsfólk og stjórnendur voru þeim hvatning og drógu úr neikvæðum tilfinningum í garð starfsins og starfsumhverfisins. Samvinna í kennarahópnum virðist vera stór liður í starfsþróun þeirra og byggir á góðum samskiptum þeirra á milli. Kennarar lýstu góðum samskiptum á þann veg að þá legðu þeir og samstarfsfólk, með jöfnum hætti, sig fram um að sinna saman þeim verkefnum sem fyrir lögju, svo sem þemavinnu, jólaskemmtunum og skipulagi námsins, og deildu innbyrðis reynslu og þekkingu. Einn (13) þeirra sagði:

Það kemur svo mikið með reynslunni að læra að vera kennari en það er mjög gott að hafa reynslubolta í kringum sig. Ég upplifði ekkert stuðning frá stjórnendum, að það væri fólkið sem væri endilega að fara að bakka mig upp og styðja við mig, en það var aftur á móti samstarfsfólkið sem hafði reynsluna, mér finnst enn voða gott að fara í reynslubankann hjá öðrum.

Hochschild (1983) heldur því fram að stuðningur frá stjórnendum sé lykilatriði í störfum sem krefjast mikillar tilfinningavinnu og geti komið í veg fyrir að starfsfólk upplifi kulnun. Kennararnir sögðu bæði jákvæðar og neikvæðar sögur af samskiptum sínum við skólastjórnendur en mörgum fannst vanta að þeir sýndu umstangi í kringum nemendur og þeirri tilfinningavinnu sem því fylgir skilning.

Af ofangreindu má sjá að störf kennara krefjast mikillar tilfinningastjórnunar og getur tilfinningavinnan haft áhrif á líðan þeirra. Rannsóknir sýna að í þeim störfum sem krefjast þessa skiptir miklu hvernig og hversu mikinn stuðning starfsfólk fær frá stjórnendum og samstarfsfólki. Þar af leiðandi er mikilvægt að stjórnendur og aðrir aðilar sem að skólastarfi koma geri sér grein fyrir og viðurkenni hversu miklum tíma og orku kennarinn þarf að eyða í tilfinningavinnu (Leeson, 2010).

## Samantekt og lokaorð

Í greininni voru tilfinningar og tilfinningavinna kennara skoðaðar með því að greina gögnin út frá hrif-ordræðu og setja í samhengi við hrif-kenningar Söru Ahmed (2010, 2014) og kenningar Arlie Hochschild (1979) um tilfinningavinnu. Spurt var annars vegar hvernig tilfinningar kennara birtast í störfum þeirra og hins vegar hvernig þeir takast á við og sinna tilfinningavinnu.

Samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar er ástríða kennara fyrir starfinu sú tilfinning sem flestir kennarar eiga sameiginlega. Sú tilfinning skipar þeim saman og þannig geta þeir myndað heildina „góðir kennarar“ og þá aðgreint sig frá hugmyndinni um „lélega kennara“. Ætlast er til þess af kennurum að þeir hafi ástríðu fyrir starfinu og sýni jákvæðar tilfinningar fremur en neikvæðar, jafnt innan kennslustofunnar, í öllu kennsluumhverfi og skólakerfinu (Winograd, 2003; Yin og Lee, 2012; Zembylas, 2005). Þeir sem velja kennarastarfið deila yfirleitt sameiginlegri ástríðu fyrir kennslu og skólamáli og þannig loðir sú tilfinning við starfið. Að krefja kennara um jákvæðni og ástríðu veitir þeim takmarkað rými til að upplifa og sýna aðrar og neikvæðar tilfinningar. Það eru ekki allar tilfinningar kennara jákvæðar, heldur eru þær fjölbreyttar, síbreytilegar og sveiflast oft í samræmi við álagspunkta skólaársins. Um leið og ástríða kennara fyrir starfinu og umhyggja þeirra fyrir nemendum tengist því hversu fjölbreytt starfið er og samskipti við nemendur, samstarfsfólk og foreldra nán, þá skapa einmitt þessir sömu þættir álag og krefjast mikillar tilfinningavinnu.

Niðurstöður rannsóknarinnar samræmast fyrri rannsóknum sem sýna að kennarar eru störfum hlaðnir og komast fæstir yfir öll verkefni innan vinnudagsins sem verður til þess að þeir taka oft vinnuna með sér heim (sjá t.d. Samband íslenskra sveitarfélaga og Félag grunnskólakennara, 2012). Þegar erfið mál koma upp í samskiptum við nemendur og foreldra, virðist stuðningur stjórnenda geta styrkt kennara á þann hátt að þeir eru betur í stakk búnir að mæta fjölbreyttum áskorunum í starfi sínu. Ef stuðningur stjórnenda er túlkaður sem auður (e. capital) í tilfinningahagkerfinu má halda því fram að stuðningurinn ýti undir jákvæðar tilfinningar sem geti þá flust milli einstaklinga í kennarahópnum og bundið þá saman á þann hátt að samheldni og samstaða aukist (Ahmed, 2014). Að sama skapi verða áskoranir og vandamál tengd nemendahópnum oft óyfirstíganleg þegar ekki er stuðnings að vænta frá stjórnendum.

Þegar kennarar telja sig ekki geta komið til móts við ólíkar námsþarfir nemenda innan ramma alls skólastarfs þá hvílir tilfinning vonleysis þungt á þeim. Sá rammi einkennist af tímaskorti og í einhverjum tilfellum skorti á sérfræðipækkingu innan skólanna. Skiljanlega líður kennurum

ekki vel þegar þeim eru ekki skapaðar aðstæður til að uppfylla námsþarfir allra nemenda eins og til er ætlast, en eins og fram hefur komið þá er takmarkað rými fyrir kennara til að tjá þessa vanlíðan þar sem „hamingjuhandrit“ nýfrjálshyggjunnar gerir þessar hindranir og vanlíðan að þeirra einkamáli eða einstaklingsvanda í stað þess að líta á vandann sem kerfislægan (Annadís G. Rúdólfsdóttir og Auður Magnús Auðardóttir, 2020; Cabanas og Illouz, 2019). Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að í slíkum aðstæðum upplifi kennarar skömm og sektarkennd. Þrátt fyrir það virðast þeir almennt leggja sig fram við að finna lausnir til að skapa öllum nemendum árangursríka skólagöngu. Vert er að hafa í huga að skömminni sem loðir við námsárangur er ekki útteilt til allra nemenda. Í raun má segja að kennarar og sérfræðingar lími skömm við þá nemendur eða „grey“ sem ekki sýna nægar framfarir í námi. Mikilvægt er að skoða nánar með frekari rannsóknum við hvaða nemendahópa skömmin loðir og hvernig þeir upplifa stöðu sína og aðstæður í skólakerfi þar sem ríkja þversagnir og togstreita milli árangurs og jafnréttis til náms.

Foreldrasamstarf getur einnig verið túlkað sem uppspretta auðs í tilfinningahagkerfinu en svo virðist sem foreldrasamskipti geti í einhverjum tilfellum lent í vanskilum þar sem hallar á kennarann. Margir kennarar lýstu jákvæðum samskiptum og gjöfulu samstarfi. Hins vegar lýstu þeir einnig miklum kröfum sem foreldrar gera til þeirra. Kröfur foreldra um hröð og skilvirk samskipti hafa áhrif á líðan kennara. Þar krefja foreldrar oft kennara um að sinna verkefnum sem ekki eru talin fylgja kennslu heldur uppeldi, umönnun og oft á tíðum móðurhlutverkinu. Mörg þeirra lítt sýnilegu verkefna sem kennarar vinna voru áður í höndum mæðra og hluti af þeirri ólaunuðu vinnu sem þær inntu af hendi í þágu fjölskyldunnar. Ef til vill má tengja þessa kröfu sem gerð er á kennara við kvenlægni starfsins en um 80% grunnskólakennara eru konur (Rósa Björk Guðnadóttir og Annadís Greta Rúdólfsdóttir, 2019). Með breyttri samfélagsgerð virðist þessi tilætlunarsemi um ólaunaða snúninga hafa færst í hendur kennara og má jafnvel færa rök fyrir því að kennarar sinni bæði tilfinningavinnu sem er einkennandi fyrir atvinnulífið (e. emotional labor) og einkennandi fyrir heimili (e. emotional work) (Hochschild, 1983). Skilin á milli heimila og skóla verða óljós og það verður sjálfsagt að kennarar sinni nemendum og undirbúningsvinnu eftir að skóladegi lýkur. Þar af leiðandi er mikilvægt að skólastjórnendur stýri skóla sínum þannig að slíkir snúningar séu lágmarkaðir með því að upplýsa foreldra um hvar mörk umhyggju kennara liggja. Niðurstöður þessarar rannsóknar sem hér hefur verið til umfjöllunar eru ekki þess eðlis að hægt sé að álykta um kynjamun hvað kröfur til kennara varðar en vert væri að rannsaka það frekar.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna fram á mikla tilfinningavinnu kennara. Hún birtist í að þeir þurfa að taka mið af og bregðast við fjölbreyttum þörfum og kröfum allra þeirra sem að skólastarfinu koma, svo sem nemenda, foreldra, samstarfsfólks og skólastjórnenda. Talsverð umræða hefur verið um kulnun kennara í starfi á undanförunum misserum (Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir, 2007; Sif Einarsdóttir o.fl., 2019) og leiða má líkum að því að í einhverjum tilfellum megi rekja kulnun kennara til mikillar tilfinningavinnu ásamt takmörkuðum stuðningi og skilningi frá skólastjórnendum (Näring o.fl., 2006). Skortur á stuðningi frá stjórnendum birtist oft sem takmarkaður áhugi og skilningur á aðstæðum kennara hvað varðar bekkjarstjórnun, skipulag, bekkjarstærð og undirbúningstíma. Mörgum kennurum fannst erfitt og nær ómögulegt að koma til móts við þarfir allra á einstaklingsgrunni í stórum margbreytilegum nemendahópi og mættu í því samhengi oft skilningsleysi stjórnenda, fálæti og þöggun.

Þöggunin nær út fyrir veggja skólanna þar sem almannarómur er oft á tíðum neikvæður í garð skólastarfs. Hann verður hávær þegar skóladagatal, vinnuframlag kennara og málefni einstakra nemendahópa ber á góma, ásamt þegar niðurstöður PISA og annarra samræmdra prófa eru undir væntingum. Almennarómur einkennist oft af ásökunum í garð kennara sem stangast á við skoðanir þeirra og upplifun. Síendurtekin orðræða almennaróms, sem oft einkennist af skömmum, getur þannig grafið undan jákvæðum tilfinningum kennara í garð starfsins. Kennarar upplifa sig einnig oft varnarlausar gagnvart almennarómi og stangast orðræða hans á við hugmyndir þeirra um eigið vinnuframlag og ástríðu til starfsins. Þannig virkar almennarómur sem félagslegt stjórnæki og

ýtir undir neikvæðar tilfinningar kennara þar sem þeim finnst oft vegið að starfsheiðri sínum og fagmennsku.

Það er því forgangsmál að kennurum verði skapaðar starfsaðstæður sem stuðla að því að þeir geti mætt þeim kröfum sem til þeirra eru gerðar um að mæta þörfum nemenda á einstaklingsgrundvelli. Það þarf að breyta því félagslega handriti tilfinninga sem veldur því að kennarar fyllast skömm sem leiðir til sektarkenndar og vanlíðunar með því að skapa þeim rými til að hafa eitthvað um starf sitt og aðstæður að segja. Ein meginniðurstaða þessarar rannsóknar er að mikilvægt sé að endurhugsa og endurskilgreina orðræðuna um kennarastarfið og um leið þá kröfu sem gerð er til kennara. Á þann hátt er hægt að lágmarka tilfinningavinnu þeirra, en annars er hætt við að þeir örmagnist og fá alvarleg einkenni kulnunar.

### **Keeping the cool. Emotions and emotional labour in primary school teaching**

Interest in the problem of teacher burnout has grown over the past decade. Heavy workload is commonly identified as a major factor in teacher burnout. In political debates and media discourses, emphasis has been placed on an achievement-based school system. Student achievement is measured by standardized tests while teachers are supposed to demonstrate flexibility in their teaching and meet individual educational needs. When achievement scores are not satisfactory, teachers often get blamed in the unfair public discourse. These circumstances raise questions about emotions and emotional labour among teachers who teach diverse student groups. This article focuses on teacher emotion and emotional labor and identifies which factors shape their experiences by drawing on qualitative research carried out among 14 primary school teachers. In this article we adopt Sara Ahmed's (2010, 2014) affect theory and her ideas relating to affective economies and Arlie Hochschild's (1983) theory on emotional labor. The teachers are supposed to share a passion for their job and meet the demand of demonstrating positive rather than negative emotions in their classrooms. This passion or love is what binds them together and forms their identity as "good teachers", separating them from "bad teachers". The neoliberal happiness script provides teachers with limited space to express other and negative emotions. However, the findings suggest that teacher emotions are diverse, complex, ever changing and shaped by the fluctuating and fluid school year. This working environment has created high demand for emotional labor. Teachers need to control their emotions in daily interactions with students, parents, and school administrators for the purpose of creating a positive atmosphere for learning. Also, they need to control their feelings and suppress emotions when they have to deal with difficult interactions in the workplace, settle disagreements in the classroom or face negative public discourse. In the research, the teachers described how they lacked administrative support where administrators demonstrated scant interest and understanding of teacher workload and circumstances. They did not provide advice or support when teachers were dealing with difficulties in their classroom due to class-size, class-organization, and class planning. Many teachers had difficulties meeting every student's educational needs in big classes with limited support. Also, they felt too much time was spent in meetings and working on administrative pet-projects instead of using their working hours to plan their lessons. Administrators seem to be exploiting teachers' passion for their job and assume that they will plan their teaching at home after work if they must. Administrative support is a capital in the affective economies; it groups teachers together and facilitates unity among teachers and other staff, having the potential of creating a positive atmosphere within the schools. Furthermore, administrative support can decrease the negative

effects of emotional labour in teaching. The findings also show how teacher–parent collaboration is often time consuming and difficult. While successful teachers claimed this was rewarding; they, at the same time, identified difficult collaboration or lack of collaboration as one of the factors which decreased their passion for teaching. Many parents are demanding and expect teachers to carry out a large variety of tasks unrelated to teaching and expect prompt responses from teachers after working hours or even at night. Administrators need to communicate clearly to parents what they can expect teachers to do and when. Negative public discourse regarding schools and teachers has become ingrained in Icelandic society. The media expend more effort blaming teachers instead of reporting on positive issues and seldom ask teachers to comment on current educational debates. Many teachers felt it was impossible to meet the educational needs of each student and experienced much shame and guilt. Too many negative emotions stick to the teacher’s role and too much emotional labor can decrease teachers’ passion for their job. It is, therefore, important to study teacher emotion and the emotional labor of teaching to gather information as to what is needed to create a better atmosphere and working conditions for all.

**Key words:** Emotions, emotional labor, primary school teachers

### Um höfunda

Kristín Björnsdóttir (kbjorns@hi.is) er prófessor í fötlunarfræði og sérkennslu við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk BM-prófi í músíkþerapíu frá East Carolina University í Bandaríkjunum 1997, fékk kennsluréttindi í grunn- og framhaldsskóla 1999, lauk meistaraprófi í uppeldis- og menntunarfræðum frá Háskóla Íslands 2002 og doktorsprófi í fötlunarfræðum frá Háskóla Íslands 2009. Kristín starfaði um árabíl með fötludum börnum og ungmönnum í skólakerfi og tómstundum. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að skólagöngu og samfélagsþátttöku fólks með þroskahömlun og samspili menningar, kyngervis og fötlunar. Kristín var umsjónarmaður starfstengds diplómunáms fyrir fólk með þroskahömlun og námsleiðar í sérkennslufræðum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir (eiriksina@gmail.com) er sjálfstætt starfandi rannsakandi og rýnir. Hún lauk B.Ed.-prófi frá KHÍ 1990, BA-prófi í almennri bókmenntafræði frá Háskóla Íslands 2003 og MA-prófi í almennri bókmenntafræði frá sama skóla 2005. Eiríksína hefur komið víða við og haldið fyrirlestra, listsýningar og staðið fyrir gjörningum þar sem hún vinnur með tungumálið í sinni algildustu mynd. Rannsóknir hennar og rýni hafa einkum snúist um feminíska bókmenntagreiningu þar sem sjónarhornið er á ást, grótesku, mismunun og hvernig viðhorf til minnihlutahópa opinberast í skáldsögum, almannarómi og opinberri umræðu.

### About the authors

Kristín Björnsdóttir (kbjorns@hi.is) is professor of disability studies in education at the School of Education, University of Iceland. She completed the degree of BM in music therapy from East Carolina University in 1998, earned her certificate as a compulsory school and upper secondary school teacher in 1999, received an MA degree in education from the University of Iceland in 2002 and a PhD in disability studies from the same university in 2009. Kristín’s teaching experience spans all levels from pre-primary school to higher education. Her research interests are mainly in the fields of inclusive education, disability and gender. Kristín has served as the program coordinator of the vocational diploma program for students with intellectual disabilities and the inclusive special education program at the School of Education, University of Iceland.



Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir (eiriksina@gmail.com) is an independent researcher and reviewer. She completed her B.Ed. degree from Iceland University of Education in 1990, a BA degree in general literature from the University of Iceland in 2003 and an MA degree in general literature from the same university in 2005. Eiríksína's background is diverse; she has lectured, taken part in art exhibitions and performances where she works with language in its most universal form. Her research and critique have focused on feminist literary analysis, which concentrates on love, grotesqueness, discrimination and how attitudes towards minorities are revealed in novels, public opinion, and public debate.

## Heimildir

- Ahmed, S. (2010). Creating disturbance. Feminism, happiness and affective differences. Í M. Liljeström og S. Paasonen (ritstjórar), *Working with affect in feminist readings. Disturbing differences* (bls. 31–44). Routledge.
- Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotions* (2. útgáfa). Edinburgh University Press.
- Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir. (2007). Líðan kennara í starfi – Vinnugleði eða kulnun? *Uppeldi og menntun*, 16(1), 73–92.
- Annadís G. Rúdólfsdóttir og Auður Magnús Auðardóttir. (2020). Skipulagið er komið út í bílskúr: Fjölskyldulíf, heimanám og COVID-19. *Sérrit Netlu 2020 – Menntakerfi og heimili á tímum COVID-19*. [https://netla.hi.is/serrit/2020/menntakerfi\\_heimili\\_covid19/12.pdf](https://netla.hi.is/serrit/2020/menntakerfi_heimili_covid19/12.pdf)
- Arna H. Jónsdóttir, Steinunn Helga Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (ritstjórar). (2005). *Kynjamyndir í skólatafni*. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Auður Magnús Auðardóttir og Annadís G. Rúdólfsdóttir. (2020). Chaos ruined the children's sleep, diet and behaviour: Gendered discourses on family life in pandemic times. *Gender Work & Organization*, 1–15. <https://doi.org/10.1111/gwao.12519>
- Auður Magnús Auðardóttir og Sonja Kosunen. (2020). Choosing private compulsory schools: A means for class distinctions or responsible parenting? *Research in Comparative and International Education*, 15(2), 97–115. <https://doi.org/10.1177/1745499920921098>
- Åhäll, L. (2018). Affect as methodology: Feminism and the politics of emotion. *International Political Sociology*, 12(1), 36–52. <https://doi.org/10.1093/ips/olx024>
- Birna Svanbjörnsdóttir, Edda Óskarsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir, Laufey Petrea Magnúsdóttir, Rúnar Sigþórsson og Trausti Þorsteinsson. (2019). *Menntun fyrir alla – horft fram á veginn. Skýrsla unnin fyrir mennta- og menningarmálaráðuneyti*. <https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=99266f21-3909-11ea-9451-005056bc530c>
- Cabanas, E. og Illouz, E. (2019). *Manufacturing happy citizens: How the science and industry of happiness control our lives*. Polity Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing from five approaches*. Sage.
- Hargreaves, A. (2001). *Emotional geographies of teaching*. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Hermína Gunnþórsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 580–600. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802027>
- Hochschild, A. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551–575.
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Johnson, E. K. (2015). The business of care: The moral labour of care workers. *Sociology of Health & Illness*, 37(1), 112–126. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12184>
- Kennarasamband Íslands. (e.d.). *Síðareglur kennara*. <https://www.ki.is/um-ki/stefna-ki/sidareglur/>

- Kostogriz, A. (2012). Accountability and the affective labour of teachers: A Marxist–Vygotskian perspective. *Australian Educational Researcher*, 39, 397–412. <https://doi.org/10.1007/s13384-012-0072-x>
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.
- Leeson, C. (2010). The emotional labour of caring about looked-after children. *Child & Family Social Work*, 15(4), 483–491. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2010.00704.x>
- Mackenzie, S. (2012). ‘It’s been a bit of a rollercoaster’: Special educational needs, emotional labour and emotion work. *International Journal of Inclusive Education*, 16(10), 1067–1082. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.538869>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011). *Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti*. <https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=f7d55056-989c-11e7-941c-005056bc4d74>
- Morley, L. (1998). All you need is love: Feminist pedagogy for empowerment and emotional labour in the academy. *International Journal of Inclusive Education*, 2(1), 15–27. <https://doi.org/10.1080/1360311980020102>
- Näring, G., Briët, M. og Brouwers, A. (2006). Beyond demand–control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, 20(4), 303–315. <https://doi.org/10.1080/02678370601065182>
- O’Connor, K. E. (2008). “You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Rósa Björk Guðnadóttir og Annadís Gréta Rudólfsdóttir. (2019). „Konur eru með breiðari faðm“: Kynjuð sýn skólastjóra á grunnskólakennarastarfið. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 28(1), 43–62. <https://doi.org/10.24270/tuom.2019.28.3>
- Samband íslenskra sveitarfélaga og Félag grunnskólakennara. (2012). *Sameiginleg könnun*. [https://ssh.is/images/stories/Soknaraetlun/Konnun\\_og\\_umsagnir\\_kennara\\_um\\_skola\\_an\\_adgr-agavanda\\_ofl\\_2012\\_02.pdf](https://ssh.is/images/stories/Soknaraetlun/Konnun_og_umsagnir_kennara_um_skola_an_adgr-agavanda_ofl_2012_02.pdf)
- Schmitz, S. og Ahmed, S. (2014). Affect/Emotion: Orientation matters. A conversation between Sigrid Schmitz and Sara Ahmed. *FZG – Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien*, 1014(2), 97–108. <https://doi.org/10.3224/fzg.v20i2.17137>
- Sif Einarsdóttir, Regína Bergdís Erlingsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ásta Snorradóttir. (2019). Kulnun kennara og starfsaðstæður: Þróun og samburður við aðra opinbera sérfræðinga. *Netla – Vefúmarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2019/ryn/12.pdf>
- Sólveig María Árnadóttir. (2017, 14. desember). Endalaust væl. *Fréttablaðið*. <https://www.visir.is/g/20171376643d>
- Starks, H. og Brown Trinidad, S. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372–1380. <https://doi.org/10.1177/1049732307307031>
- Tsang, K. K. (2011). Emotional labor of teaching. *Educational Research*, 2(8), 1312–1316.
- Vísindasiðanefnd Háskóla Íslands. (e.d.). *Vísindasiðareglur Háskóla Íslands*. <https://www.hi.is/sites/default/files/sverrirg/visindasidareglur7nov2019.pdf>
- Warren, J. M. (2013). School counselor consultation: Teachers’ experiences with rational emotive behavior therapy. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 31, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10942-011-0139-z>
- Winograd, K. (2003). The function of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9) 1641–1673.
- Yin, H. og Lee, J. C. K. (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers’ work. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 56–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.005>
- Zembylas, M. (2002). Structures of feeling in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational Theory*, 52(2), 187–208. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2002.00187.x>
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935–948. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005>

Zembylas, M. (2010). Teachers' emotional experiences of growing diversity and multiculturalism in schools and the prospects of an ethic of discomfort. *Teachers and Teaching*, 16(6), 703–716. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517687>

---

i Í þessari grein verður affect þýtt sem tilfinning. Ensku hugtökin affect, emotion and feeling hafa öll verið notuð til að lýsa því sem á íslensku kallast tilfinning. Affect hefur áður verið þýtt sem hrif og er þá yfirleitt átt við ósjálfráðar og líkamlegar birtingarmyndir tilfinninga eða upplifun fólks af tilfinningum sínum. Sara Ahmed hefur hins vegar bent á að um leið og hrif séu góð og gild í fræðilegu samhengi sé oft á tíðum betra að nota hugtakið tilfinningar sem flestum er samt að nota í daglegu lífi. Hún bendir einnig á að með því að nota hugtakið hrif er hætt við að félagslegt samhengi tilfinninga gleymist (sjá nánar: Schmitz og Ahmed, 2014)

ii Hér er vísað til menntunar fyrir alla sem lið í mótun menntastefnu stjórnvalda til 2030 (sjá nánar Birna Svanbjörnsdóttir o.fl., 2019).



Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir. (2021).

„Þá má ekki missa kúlið“ Tilfinningar og tilfinningavinna grunnskólakennara

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2021/alm/14>

DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2021.14>