



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning

# Kjærlighet og emosjonelt arbeid i grunnskolen:

En litteraturstudie med systemperspektiv

**Masteroppgave i Profesjonsrettet Pedagogikk**

Av: Caroline Omberg

Grunnskolelærerutdanning 1-7, MGLUS

**2023**

## Forord

Maya Angelou skal ha sagt «I've learned that people will forget what you said, people will forget what you did, but people will never forget how you made them feel.” Jeg tror elever kan huske hvordan en lærer fikk dem til å føle seg hele livet, spesielt hvis det var veldig godt – eller motsatt. Å få lov til å bruke et år til å dykke ned i kjærlighet og emosjonelt arbeid har vært en gave: jeg har fått grave i det jeg synes er det aller mest ærbødige med læreryrket, nemlig ansvaret vi har for at barn føler seg verdt å like og verdt å være glad i. Jeg vil rette en enorm takk til min kloke veileder Håvard Åsvoll, en taus pedagog som har lært meg svært mye, ved å si ganske lite. Håvard har en unik evne til å la studenten være både kaptein, navigatør og fyrvakt, mens han fyller magisk, velartikulert bensin på tanken. Jeg har lært mye av deg, Håvard, så tusen takk for samarbeidet! En annen klippe som har gjort alt mulig, er min helt egne supermann, Kjetil Omberg. Takk for at du har støttet meg gjennom fem år med studier, brettet klær, betalt regninger og fikset alt av teknisk trøbbel og ordna ekstra dataskjermer til meg for å få til analysene. Takk til Sol og Syver, barna mine, som deler kloke refleksjoner om kjærlighet og som lar meg jobbe i fred på kjøkkenet i timevis uten å klage.

Til høsten skal jeg ha første klasse, og jeg håper jeg skal klare å følge mine egne anbefalinger fra dette arbeidet som har vært en svært verdifull og bevisstgjørende forberedelse til lærerhverdagen. Kanskje kan jeg nå unngå det verste praksissjokket og navigere meg inn i de positive spiralene som analysen tyder på at kan være kilden til kjærlighetsbasert praksis – selv med 28 fem- og seksåringer i klassen. Ved å praktisere både kjærlighetsbasert og forskningsbasert, kan det kanskje være mulig. Jeg gleder meg i alle fall til å prøve!

Caroline Omberg,

Vålerenga, 10. mai 2023

## Sammendrag

Gjennom en konfiguratív litteraturstudie utforskes hva slags emosjonelle ressurser som kan fremme en lærerpraksis i tråd med føringer om kjærlighet. Kjærlighet i denne oppgaven forstås som en andre-orientert kjærlighet der barneperspektivet og barnets beste står i fokus. Det fremgår av en innledende konseptuell review at slik praksis kan kreve emosjonell kompetanse, i form av både teoretisk kunnskap, selvinnsikt, interesse og evne til empatisk innlevelse, men at slik kompetanse sannsynligvis ikke kan realiseres på optimale måter uten tilstrekkelig emosjonelt overskudd. Læreryrket forstås som et emosjonelt arbeid, en type arbeid som er spesielt utsatt for emosjonell utmattelse og mestringsstrategier som kan inkludere at man kopler seg av emosjonelt for å kunne stå i yrket over tid. Dette kan hindre en kjærlig praksis. En systematisk forskningsoversikt tyder på at det er gjensidig forsterkende forhold mellom lærers emosjonelle kompetanse, lærer-elev-relasjoner og lærers emosjonelle overskudd. Funnene er presentert i to modeller: En relasjonsmodell for emosjonelle ressurser viser faktorer som påvirker og påvirkes av lærers totale emosjonelle kapasitet. En forvaltningsmodell for emosjonelle ressurser viser hvordan man kan jobbe proaktivt og bevisst for å fremme og forvalte ressursene i tråd med forskningen. Begrepene *relasjonell overbelastning*, *relasjonell utmattelse*, *relasjonslykke* og *forvaltning av emosjonelle ressurser* er konstruert for å beskrive funnene. Modellene foreslås som pedagogiske verktøy for å fremme en lærerpraksis basert på en andre-orientert kjærlighet i skolen. Analysen viste overvekt av kvinner i datamaterialet, samt mange forfattere med tilknytning til psykologiske fagmiljøer. Det foreslås at kvinner og psykologiske miljøer ser ut til ha spesiell interesse av å løfte emosjonelle aspekter ved læreryrket.

## Summary

Through a configurative literature review, this study explores the emotional resources that might promote a teacher practice that complies with governmental guidelines about love. “Love”, in this study, is a child-oriented love with emphasis on the child’s perspective and the child’s best interests. A conceptual review suggests that a loving practice may be promoted by emotional competence, including theoretical knowledge, self-awareness, interest, and ability to empathize, but that such competence cannot be realized optimally without sufficient emotional surplus. A systematic research overview suggests the mutually strengthening relationships between emotional competence, emotional surplus and teacher-student-relationships. The teaching profession is considered emotional labor, a type of labor that is particularly prone to emotional exhaustion and coping mechanisms that include depersonalizing; disconnecting emotionally in order to endure the job over time. This can challenge a loving practice. To impart these findings, the terms *relational overload*, *relational exhaustion*, *relational bliss*, and *management of emotional resources* are constructed, as well as two models that illustrate them. An emotional relationship model visualizes factors that influence – and are influenced by – a teacher’s emotional resources: competence and surplus. A model for management of emotional resources suggests how to work proactively and consciously to promote and nurture these resources. The models are proposed as pedagogical tools to promote a practice based on child-oriented love. The analysis showed a predominance of females in, and behind, the data, as well as many authors affiliated with psychology. It is suggested that women and scholars affiliated with psychology seem to have a special interest in acknowledging the emotional aspects of the teaching profession.

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Summary</b> .....	<b>4</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Historisk tilbakeblikk.....	8
1.2 Kjærlighet i læreplan og styringsdokumenter .....	10
1.3 Kjærlighet i skolen .....	10
1.4 Kjærlighet i situasjoner som utfordrer.....	11
1.5 Kjærlighet i emosjonelt arbeid .....	12
1.6 En utfordring av kjærlighetsbegrepet .....	13
1.7 Begrepsbruk og avgrensning .....	14
1.7.1 Emosjonelle ressurser og emosjonell kapasitet .....	14
1.7.2 Kjærlighet og kjærlig praksis .....	14
1.8 Formål med oppgaven .....	15
1.8.1 Problemstilling: .....	15
<b>2 Tidligere forskning</b> .....	<b>16</b>
<b>3 Forskningsdesign og metode</b> .....	<b>19</b>
3.1 Vitenskapsteoretiske valg og erkjennelser .....	19
3.1.1 Ontologi.....	19
3.1.2 Systemperspektiv .....	20
3.1.3 Hermeneutikk og betydningen av forskerens opprinnelige erfaringshorisont .....	23
3.1.4 Epistemologi.....	25
3.2 Forskningsprosess .....	26
3.2.1 Fase 1 .....	27
3.2.2 Fase 2, 3 og 4.....	30
3.3 Del 1: En konseptuell review av emosjonelle aspekter ved lærerrollen .....	32
3.4 Del 2: En systematisk forskningsoversikt .....	33
3.4.1 Søkestrategi.....	33
3.4.2 Inkluderingskriterier.....	35
3.4.3 Ekskluderingskriterier .....	35
3.4.4 Flytskjema for søk og utvelgelse .....	35
.....	<b>35</b>
3.4.5 Om kriteriene .....	36
3.4.6 Oversikt over inkluderte og ekskluderte studier publisert etter 2010.....	36
3.4.7 Analyseprosessen.....	37
<b>4 En konseptuell review av emosjonelle aspekter ved lærerrollen</b> .....	<b>42</b>
4.1 Læreres følelser .....	42
4.2 Hva påvirker og påvirkes av læreres følelser?.....	44
4.3 Emosjonelle kompetanser.....	45
4.3.1 Emosjonell intelligens .....	45
4.3.2 Emosjonell kompetanse .....	47

4.3.3	SEC: Social and emotional competence .....	48
4.3.4	Mentalisering .....	48
4.3.5	Lærere som rollemodell og sosialiseringsagent .....	51
<b>4.4</b>	<b>Utvikling og praktisering av emosjonelle kompetanser .....</b>	<b>52</b>
<b>4.5</b>	<b>Emosjonell kompetanse i klasserommet .....</b>	<b>54</b>
<b>4.6</b>	<b>Traumeinformert omsorg.....</b>	<b>57</b>
4.6.1	ACE-studien .....	58
4.6.2	Traumeinformert praksis i skolen .....	59
4.6.3	Den tredelte hjernen.....	62
4.6.4	Toleransevinduet .....	63
4.6.5	De tre pillarene i traumeinformert omsorg .....	65
<b>4.7</b>	<b>Utbrenthet og emosjonell utmattelse .....</b>	<b>65</b>
<b>4.8</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>68</b>
4.8.1	En forståelse av emosjonell kompetanse.....	68
4.8.2	Valg av begrep.....	71
4.8.3	Emosjonelt arbeid og selvforsterkende spiraler .....	71
<b>4.9</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>72</b>
<b>5</b>	<b><i>En systematisk forskningsoversikt .....</i></b>	<b>74</b>
<b>5.1</b>	<b>Kvalitative og kvantitative artikler .....</b>	<b>74</b>
<b>5.2</b>	<b>Kjønnsperspektiv .....</b>	<b>76</b>
<b>5.3</b>	<b>Empirisk-analytiske referansepunkter .....</b>	<b>76</b>
<b>5.4</b>	<b>Konsept og teoriutvikling .....</b>	<b>78</b>
5.4.1	Relasjonsmodell for emosjonelle ressurser .....	89
5.4.2	Å realisere emosjonelt potensial gjennom forvaltning av skolens emosjonelle ressurser .....	90
5.4.3	Relasjonell overbelastning, relasjonell utmattelse og relasjonslykke .....	92
<b>6</b>	<b><i>Diskusjon.....</i></b>	<b>95</b>
<b>6.1</b>	<b>Kunnskapssyn og kjønnsperspektiv .....</b>	<b>95</b>
<b>6.2</b>	<b>Funnene sett i lys av teori om stress .....</b>	<b>98</b>
<b>6.3</b>	<b>Funnene sett i lys av forskernes faglige tilhørighet .....</b>	<b>100</b>
<b>6.4</b>	<b>Funnene sett i lys av selvivaretagelse som profesjonell praksis .....</b>	<b>107</b>
<b>6.5</b>	<b>Pedagogikk som fremmer kjærlighet.....</b>	<b>108</b>
<b>7</b>	<b><i>Praktiske implikasjoner .....</i></b>	<b>110</b>
<b>8</b>	<b><i>Videre forskning .....</i></b>	<b>113</b>
<b>9</b>	<b><i>Studiens svakheter .....</i></b>	<b>114</b>
<b>10</b>	<b><i>Studiens emansipatoriske potensiale .....</i></b>	<b>115</b>
<b>11</b>	<b><i>Konklusjon .....</i></b>	<b>116</b>
<b>12</b>	<b><i>Oversikt over modeller.....</i></b>	<b>117</b>
12.1.1	Figur 1: Flytskjema for søk og utvelgelse av data .....	117
12.1.2	Figur 2: The Teacher Emotion Model (Chen 2021).....	117
12.1.3	Figur 3: The Prosocial Classroom Model (Jennings & Greenberg, 2009).....	117
12.1.4	Figur 4: Modell for operasjonalisering av emosjonelle ressurser.....	117
12.1.5	Figur 5: Flytskjema for innledende forsøk på gruppering av koder.....	117

12.1.6	Figur 6: Positiv emosjonsspiral – En modell som viser positive spiraler for lærers emosjonelle tilstand og emosjonelle kompetanse .....	117
12.1.7	Figur 7: Negativ emosjonsspiral – En modell som viser negative spiraler for lærers emosjonelle tilstand og emosjonelle kompetanse.....	117
12.1.8	Figur 8: Fremstilling av funn i datagrunnlaget – visualisering av funn forskerne i datagrunnlaget selv identifiserer .....	117
12.1.9	Figur 9: Relasjonsmodell for emosjonelle ressurser.....	117
12.1.10	Figur 10: Forvaltningsmodell for emosjonelle ressurser .....	117
<b>13</b>	<b><i>Kildeliste</i></b> .....	<b>118</b>
<b>14</b>	<b><i>Vedlegg</i></b> .....	<b>125</b>
14.1	<b>Vedlegg 1 - Oversikt over første søketreff .....</b>	<b>125</b>
14.2	<b>Vedlegg 2 - Oversikt over inkluderte studier.....</b>	<b>125</b>
14.3	<b>Vedlegg 3 - Koder fra analyse .....</b>	<b>125</b>
14.4	<b>Vedlegg 4 - Slide 4 fra presentasjon fra Evalill Bølstad.....</b>	<b>125</b>

# 1 Innledning

Denne oppgaven ble til gjennom stor nysgjerrighet på hvordan føringer om kjærlighet kan realiseres i skolen. Ifølge skolens formålsparagraf, skal nestekjærlighet være en grunnleggende verdi for hele skolens praksis, og i Oslo Kommune skal kjærlighet være en styrende verdi når barn starter i første klasse (Opplæringslova, 1998, § 1-1; Oslo Kommune, u.å., s. 3). Sistnevnte har også innført et traumeinformert initiativ, der kunnskapsgrunnlaget i stor grad setter søkelys på kjærlighet og kjærlig omsorg (Østmoe, 2020a, s. 17, 25). Forskning viser dog at pedagoger konstruerer sine forståelser av kjærlighet og omsorg på ulike måter, og emosjonell bevisstgjøring har vært foreslått som en vei til mer profesjonell og ansvarlig læreratferd (Cousins, 2017, s. 22; Mausethagen & Kostøl, 2010, s. 240; Bjørkelo et al., 2013, s. 36). Innledende søk tyder på at emosjonelle aspekter ved lærerrollen kan ha fått lite oppmerksomhet i norsk sammenheng, ettersom kun tre relevante, fagfellevurderte treff ble identifisert i systematiske søk. Felles for disse var at de påpekte behovet for å anerkjenne emosjonelle aspekter ved profesjonell pedagogisk praksis både i lærerutdanning og profesjonsutvikling. En av de viktigste innsiktene kandidaten selv fikk i løpet av prosjektet var hvor tydelig synergi det så ut til å være mellom emosjonell kompetanse og emosjonelt overskudd, og det antas et behov for å synliggjøre hvor kontekstuellet situert emosjonelle praksiser er, noe som motiverte systemperspektivet som preger studien.

Oppgaven innledes med et kort historisk tilbakeblikk på omsorgens inntreden i skolen, før relevante styringsdokumenter presenteres. Deretter utforskes og avklares begrepene kjærlighet, nestekjærlighet og emosjonell kapasitet, før problemstilling, tidligere forskning og metodekapittel følger på. Først gjøres så en konseptuell review som belyser emosjonelle aspekter ved lærerrollen og deretter følger en systematisk forskningsoversikt som inkluderer 17 fagfellevurderte artikler. Helt til slutt diskuteres funn, implikasjoner for praksis og videre forskning, samt studiens begrensninger og svakheter.

## 1.1 Historisk tilbakeblikk

Opprinnelig hadde ikke kvinner lov til å undervise i Norge, og prostene og sokneprestene hadde ordre om å se til at ingen «ubekjendte Landstrygere, Qvinder, aftakkede Soldater eller Underofficerere bruges til at holde Skole på Landet, med mindre de selv kiende saadan en gammel



Under-Officerere, eller Soldat, eller skikkelig Kone som til Pige-Børnernes undervisning i Huuset kunne være tienlig [...]» ("Forordning om Skolerne på Landet i Norge", 1739, referert i Brock-Utne & Haukaa, 1980, s. 116). Utover 1800-tallet ble likevel behovet for mer kvinnelig omsorg i skolen uttalt, i form av troen på at «en moders gjerning» eller «den kristne mor» hadde noe å bidra med, som mannens medhjelper i skolen (s. 118, 119). Selv om det kan se ut som om det først og fremst var behovet for billigere arbeidskraft som gav kvinnen innpass i skolen, så argumenterte Hartvig Nissen i sitt skrift om «Kvindelig dannelse», at «den særegne kvinnelig ømhet og blidhet» måtte virke i forening med «mannens alvor og prinsippfaste handlemøte» i skolen (Nissen, 1849, referert i Brock-Utne & Haukaa, 1980, s. 118). Kvinner skulle altså stå for omsorgsdimensjonen i skolen, i tillegg til undervisning av de yngste, og de fikk ofte halvparten av timelønnen mennene fikk (s. 119). Også da man debatterte lærerlønn i 1909, ble det funnet rimelig at kvinner skulle ha lavere lønn, samt at undervisning av de yngste elevene, som var den kvinnene ble satt til, skulle gi lavest lønn (s. 133).

Omsorgens inntreden i skolen ser altså ut til å være parallell med kvinnenes inntreden, er spesielt forbundet med de yngste og hadde lavere status. Dette kan gi en historisk forståelsesramme for at omsorg kanskje ikke har vært like aktet som faglig kunnskap i skolen. Fortsatt er det flest kvinner som underviser i småskolen (Statistisk Sentralbyrå, 2022), der forskning viser at omsorg og kjærlighet ofte trengs mer – og er en sterkere drivkraft for de profesjonelle – enn i storskolen (Hargreaves, 2000, s. 824, Hargreaves 1998b, s. 842). Lærere i grunnskole oppgir også høyere grad av stress og tidspress enn lærere i videregående skole (Skaalvik & Skaalvik, 2017, avns. 38), og i diskusjonskapitlet utforskes det om dette stresset har sammenheng med spenningen mellom målbar kunnskap og verdibasert praksis.

At lærerutdanningen etter 2018 er utvidet til en femårig masterutdanning har bidratt til å gi flere barneskolelærere lektortittel og dermed er det ikke lenger slik at det å undervise yngre barn, der omsorg er sentralt, nødvendigvis er lavere lønnet i Norge. Det er dog ganske nytt, tatt i betraktning at det er over hundre år siden at det ble vedtatt at undervisning av de yngste skulle være lavere lønnet.

## 1.2 Kjærlighet i læreplan og styringsdokumenter

Nestekjærlighet står sentralt i skolens formålsparagraf, og dette er en av verdiene som skal prege hele skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). Overordnet del av læreplanen slår også fast at elevene skal oppleve varme relasjoner (s.15) og at læreren har en avgjørende rolle for elevenes utvikling og skal vise omsorg for den enkelte elev (s.18). Oslo Kommune har vedtatt at kjærlighet skal være en av de styrende verdiene og prinsippene når barn starter i første klasse og slår fast at alt arbeid med barn og unge skal være preget av et varmt og positivt barnesyn som tar utgangspunkt i at alle barn gjør så godt de kan (Oslo Kommune, u.å., s. 3, 4)

I 2019/2020 startet arbeidet med å gjøre Oslo til en traumeinformert by. Strategidokumentet trekker frem skolen som en sentral arena, og Utdanningsetatens brev til skolene i 2023 presenterer et mål om at skolene skal forankre et elev- og læringssyn basert på traumeinformert tilnærming (Sevatdal & Fagerli, 2023, s. 5, 6; Johansen & Eidsvoll, 2022, s. 14). Det ble utarbeidet et eget kunnskapsgrunnlag for initiativet: «Økt livsmestring – Felles innsats for barn og unge – Oslo som traumeinformert by» og her trekkes trygge og varme relasjoner frem som en beskyttelsesfaktor som kan fremme livskvalitet for innbyggere og redusere de skadelige effektene av traumatiske barndomserfaringer (Østmoe, 2020a, s. 20). Kunnskapsgrunnlaget slår fast at «kjærligheten og trygge relasjoner blir en av de viktigste ingrediensene i et barns utvikling» og dette settes i sammenheng med forskning på hjernens utvikling og barns stressresponssystem (s.25). Det kan altså forstås at Oslo kommune har kommet med en omfattende bestilling av kjærlighetsbasert praksis i skolen, særlig i møte med barn som har opplevd belastende barndomserfaringer.

Denne oppgaven tar utgangspunkt i at om kjærlighet skal være et grunnleggende prinsipp i læreres profesjonsutøvelse, der læreren er en avgjørende faktor for barns utvikling, så kan ikke begrepene overlates til tilfeldige tolkninger og personlige disposisjoner.

## 1.3 Kjærlighet i skolen

I kapittelet «Om kjærlighet: idéhistoriske perspektiver» utforsker Arne Jordet hvordan vi kan forstå formålsparagrafens formulering om nestekjærlighet i skolen (2022, s.168-188). Det forstås at mange anerkjente teoretikere kunne vært relevante for å utforske

kjærlighetsbegrepet, men ettersom Jordet har utforsket nettopp hva formålsparagrafen synes å legge i begrepet nestekjærlighet, samt at han inkluderer perspektiver fra flere av de mest innflytelsesrike teoretikerne på feltet, tolkes hans konklusjon som særlig relevant. Jordet konkluderer med at den forståelsen av kjærlighet som formålsparagrafen uttrykker er «en andre-orientert kjærlighet hvor elevene møtes med omsorg og varme ut fra en grunnleggende holdning om at det er elevenes behov som skal være i sentrum (s.184-185). Han hevder at det er et valg å møte elever på slike måter (s.185).

Med Jordet kan vi forstå nestekjærlighet som «et etisk høyverdig prinsipp» der vi utfordres til *å velge* å elske vår neste og erkjenne at vi i møte med barnet i skolen «holder noe av dennes liv i våre hender» (Lévinas, 2008, Løgstrup, 2000, referert i 2020, s. 177). Han forklarer forskjellen på kjærlighet og nestekjærlighet med at nestekjærlighet ikke er avhengig av avsenderens følelser overfor mottakeren, men snarere et aktivt valg. Kjærlighet og nestekjærlighet har dog til felles at de begge ønsker det beste for barnet, og han mener at lærerprofesjonen kan romme begge deler (Jordet, 2020, s. 184).

#### 1.4 Kjærlighet i situasjoner som utfordrer

Jordet påpeker også at noen barn av ulike grunner kommer til skolen med en indre utrygghet og lav selvfølelse (2020, s.189). Noen av disse barna kan vise eksternaliserende adferd som lærere opplever utfordrende, og dette kan svekke lærer-elev-relasjonen, dersom ikke læreren er svært bevisst sitt ansvar og sin rolle i møte med barnets følelsesuttrykk (2020, s. 189-207). Det fremstår som et paradoks at de elevene som trenger emosjonell støtte og gode relasjoner aller mest kan stå i fare for å ha dårligere relasjoner til voksne i skolen, og at dette forplanter seg over tid (Drugli, 2012, s. 60). Den atferden disse elevene typisk utviser i klasserommet er en av de største kildene til stress og negative emosjoner for lærere, noe som kan forringe kvaliteten på lærer-elev-relasjonen ytterligere, samt skape opplevelser av utilstrekkelighet hos lærer og bidra til emosjonell utmattelse og i verste fall sykefravær eller frafall (E. M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2013, s. 20, 61; Mijakoski et al., 2022, s. 28). Elever som oppleves utfordrende er dog spesielt avhengig av å bli møtt med kjærlighet av læreren, skriver Jordet (2020, s.190). Dette fremstår også som et vesentlig formål med Oslo kommunes traumeinformerte initiativ (Østmoe, 2020a). Det kan kreve at læreren aktivt utøver det som kalles emosjonelt arbeid, der man regulerer eller undertrykker den emosjonen man instinktivt får i situasjonen, for å

uttrykke en annen, mer passende emosjonell tilstand som vil tjene situasjonen bedre (Zapf, 2002, s. 240). Utøvelse av kjærlighet kan derfor forstås som et emosjonelt arbeid.

### 1.5 Kjærlighet i emosjonelt arbeid

Den innledende fasen av prosjektet inkluderte en telefonsamtale med forsker Anne-Marthe Indregard ved forskningssenteret Noa Statens Arbeidsmiljøinstitutt (STAMI). Samtalen styrket en oppfatning av at kjærlighetsutøvelse er et emosjonelt arbeid som krever emosjonelle ressurser. Når Indregard et al. oppsummerer forskning på feltet, beskriver de emosjonelt arbeid som det å måtte uttrykke en viss type følelser som en del av jobben, og de peker på at det å stadig skulle regulere egne følelser for å uttrykke den emosjonen situasjonen krever er spesielt utmattende arbeid i lengden (2018, s. 1, 2). Indregard beskriver dette som *emosjonell dissonans* og hun slår fast at stor grad av emosjonell dissonans øker risiko for utmattelse og sykefravær (2018, 32:10, 33:19, 42:36). I hennes forskning på emosjonelt arbeid og sykefravær fremkommer emosjonell dissonans og rollekonflikt som de to faktorene som i størst grad kan forutsi sykefravær (Indregard, 2018, 32:55). Zapf (2002) forklarer at emosjonelt arbeid også inkluderer det å påvirke andres følelser og lede andre inn i ønskede emosjonelle tilstander (s.240). Han trekker frem at lærere, særlig de som jobber med yngre barn, må utvise en stor variasjon av emosjoner for å imøtekomme ulike barns og situasjoners behov (s.243). For eksempel kan man oppdage en konflikt og gå inn med alvor i stemme og ansikt, for så å snu seg og oppdage en liten jente som vil dele noe hun er veldig stolt av, og kroppsspråket må umiddelbart endre seg, før man kanskje må trøste noen som har slått seg, for deretter å motivere en hel klasse.

STAMI slår fast at det stilles høye emosjonelle krav til lærere og at det å håndtere egne og andres følelser er en sentral del av jobben (Statens Arbeidsmiljøinstitutt, 2022). Emosjonelt og relasjonelt arbeid kan være spesielt givende, og 90% av lærere trives i jobben sin og opplever den givende og meningsfull (Statens Arbeidsmiljøinstitutt, 2022). Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser dog at lærere i større grad enn andre oppgir opplevelser av psykisk utmattelse etter jobb (2019, referert i Statens Arbeidsmiljøinstitutt, u.å.). Siden det er et nasjonalt mål at lærere skal trives og bli i læreryrket (Munthe & See, 2022, s. 16), kan det være nyttig at litteraturstudiene som utføres etter hvert vil vise at det som kan fremme en kjærlig praksis også ser ut til å kunne forebygge sykefravær og frafall. I tråd med Hargreaves

(1998a, s. 322), som kaller læreryrket både «emotional labour» og «a labour of love», konkluderer kandidaten med at en praksis basert på andre-orientert kjærlighet krever stor grad av emosjonelt arbeid.

## 1.6 En utfordring av kjærlighetsbegrepet

Det kan antas at en slik emosjonell tilstedeværelse og grad av påkobling som Jordets pedagogikk kan kreve er utfordrende i en skole der tidspress oppgis som en av de største stressfaktorene (Munthe & See, 2022, s. 47; E. M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2013, s. 22). En av de som har kritisert Jordets prosjekt er professor og filosof Espen Schaanning (2020) som mener Jordet understøtter og unnlater å forholde seg til et system som undergraver og umuliggjør den pedagogikken Jordet selv forfekter. Man kan altså forstå at en andre-orientert kjærlighet kan utfordres av strukturelle rammer i skolen. I forbindelse med at begrepet «kjærlighet» ble tatt inn i barnevernslovens formålsparagraf i 2018 i ble det dessuten pekt på at det er en selvmotsigelse i seg selv å *kreve* kjærlighet, samt at et slikt krav setter en parentes rundt det selv-arbeidet og det profesjonelle utviklingsarbeidet som må til for å bli en trygg og kompetent fagperson som orker å stå i yrket over tid (Neumann, 2021, s. 297-300). Neumann påpeker også at en følelse av kjærlighet ikke nødvendigvis sikrer god omsorg, ettersom en forelder kan elske sitt barn og fortsatt yte mangelfull omsorg, samt at gode intensjoner og følelser hos en som forsøker å gi omsorg ikke nødvendigvis oppfattes slik av den som mottar. Lisa Goldstein peker også på hvordan lærere kan krenke barn under påskudd om at det er til barnas beste og at «very unloving things can be done to children in the name of love» (1998, s. 267). Cousins (2017, s. 16, 26) argumenterer på lignende grunnlag for at man trenger en definisjon av hva kjærlighet skal bety i en profesjonell setting. At lærerplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3, 19) påpeker at elevenes beste skal være et grunnleggende hensyn, kan bety at lærere har ansvar for å være emosjonelt selvbevisste og skaffe god kunnskap om barns utvikling og behov, slik at ikke «barnets beste» blir basert på personlig syning.

## 1.7 Begrepsbruk og avgrensning

### 1.7.1 Emosjonelle ressurser og emosjonell kapasitet

Innledningsvis forelå en mistanke om at emosjonell kompetanse var det som manglet for å realisere føringer om kjærlighet i skolen. Etter hvert gjorde innledende søk det tydelig at dette ikke var nok, men at også emosjonelt velvære var avgjørende for å utvise gode emosjonelle og sosiale evner i daglig relasjon til barna (Jennings & Greenberg, 2009, s. 494; Zapf, 2002, s. 264). Som vi skal se i kapitlet om tidligere forskning, og i den konseptuelle reviewen, så kan emosjonelt velvære stå i kontrast til emosjonell utmattelse. Av denne grunn anlegges dikotomien *emosjonelt overskudd* versus *emosjonelt underskudd* for å synliggjøre hvordan disse står i kontrast. Det legges derfor til grunn at *emosjonell kompetanse* og *emosjonelt overskudd* er ressursene som totalt sett utgjør lærerens *emosjonelle kapasitet*. Emosjonell kapasitet forstås som en forutsetning for å drive en kjærlig praksis.

### 1.7.2 Kjærlighet og kjærlig praksis

En engelsk oversettelse av ordet nestekjærlighet er ikke funnet, men internasjonal forskning bruker begreper som *care* (f.eks. Noddings, 2012), *love* (f.eks. Goldstein, 1998) og *compassion* (f.eks. Colaianne et al., 2020). Det gjøres ingen forsøk på å definere slike kjærlighetsbegreper tydelig: det ville blitt en selvmotsigelse ettersom hele oppgaven tar utgangspunkt i at det semantiske og emosjonelle innholdet i slike begreper kan oppleves og produseres på ulike måter av ulike mennesker, med ulike språklige muligheter for begrepsliggjøring av de inkluderte følelsene eller verdiene.

Det legges til grunn at de norske styringsdokumentene som anvender kjærlighetsbegrepene har elevenes positive utvikling og trivsel som mål. Det tolkes at «varme relasjoner» og «omsorg for den enkelte elev» er forsøk i overordnet del på å operasjonalisere nestekjærlighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2, 15, 18). I Oslostandarden for overgang mellom barnehage og skole, er det et overflod av begreper som kan velges, men kjernen kan oppsummeres i at barna skal møte ansatte «som har et anerkjennende og varmt barne- og elevsyn som viser at de er glade i dem og tar ansvar for relasjonen» (Oslo Kommune, u.å., s. 5). «Støttende lærer-elev-relasjoner» (Østmoe, 2020a, s. 8) og «trygghet» (Johansen & Eidsvoll, 2022, s. 18) forstås som operasjonalisering av kjærlighet i det traumeinformerte initiativet til Oslo kommune. Det forstås at dette er i tråd med Jordets formulering om en

andre-orientert kjærlighet som ønsker det beste for barnet, og der barnets behov har fokus (2020, s. 185). Videre velger jeg å omtale en slik praksis som er beskrevet her som *kjærlig praksis*. Når kjærlighet eller nestekjærlighet omtales, bruker jeg i det videre arbeidet kun begrepet *kjærlighet*, både fordi det lettere lar seg overføre mellom språk og fordi operasjonaliseringen av de to begrepene er såpass lik at det ikke ser ut til å være av praktisk betydning å skille på dem. Det legges til grunn at barnas opplevelse står sentralt, og det utforskes hvordan emosjonell bevisstgjøring og faglig innsikt kan bidra til at ikke føringer om kjærlighet overlates til personlige tolkninger eller subjektive antagelser om barns behov.

## 1.8 Formål med oppgaven

Formålet med oppgaven er å bli kjent med internasjonal forskning og faglige perspektiver som kan belyse hva føringer om kjærlighet egentlig kan eller bør innebære, når barnets beste er grunnleggende fokus, samt hvilke ressurser slik kjærlighet egentlig krever av lærere og hvordan disse kan fremmes.

### 1.8.1 Problemstilling:

**Hvilke emosjonelle ressurser kan være nødvendig for å realisere føringer om kjærlighet i lærerens praksis og hvordan kan slike ressurser fremmes i skolen?**

Forskningsspørsmål 1: Hvordan kan vi forstå emosjonell kompetanse, emosjonell utmattelse og emosjonelt overskudd?

Forskningsspørsmål 2: Hvilke perspektiver fremmes i internasjonal forskning om sammenheng mellom læreres emosjonelle kompetanse, lærer-elev-relasjoner og læreres emosjonelle overskudd versus utmattelse?

## 2 Tidligere forskning

Et søk etter norsk forskning på tematikken ble utført i Oria flere ganger i løpet 2022 og 2023. Ingen nye treff ble oppdaget ved siste søk i April 2023. Søkestrengen som ble benyttet var «emosjon\* AND lærer\*», «kjærlighet\* AND lærer\*» og «nestekjærlighet\* AND lærer\*». En avgrensning til fagfelleverderte treff gav 13 treff på førstnevnte søk, hvorav 2 ble vurdert som relevante. Søk nummer 2 gav 2 fagfelleverderte treff, men kun en av relevans. Søk nummer tre gav kun ett treff, og det var samme artikkel. Det gjøres her en kort presentasjon av disse tre studiene for å underbygge den foreliggende studiens relevans. Deretter presenteres en norsk og en engelsk studie som ble funnet via snøballmetode og andre testsøk, og de ble selektivt inkludert på grunn av relevans.

Bjørkelo et al. (2013) peker på hvordan emosjonelle sider av læreryrket har fått fokus i internasjonal forskning i en årrekke, men at det har hatt liten plass i norsk lærerutdanning (s.28). De skisserer og forklarer emosjonenes sentrale rolle i relasjonsarbeid, og konkluderer med at bevissthet rundt emosjonenes rolle kan være en mulig vei til mer ansvarlig og profesjonell læreratferd (s.29, 36). Det trekkes blant annet frem hvordan emosjonell intelligens handler om at en som er åpen for egne emosjoner vil være tilsvarende åpen eller i stand til å forstå og avlese andres emosjoner, noe som er avgjørende i sosial samhandling og relasjonelle yrker (s.29). De peker også på at når en lærer opplever relasjonen som emosjonelt utfordrende, kan hen ønske å forsvare seg mot dette gjennom å fokusere på det faglige og skille ut det personlige, også kalt *splitting* (s. 33-34), og at dette er en mindre heldig strategi. Artikkelen knytter altså emosjonelle og relasjonelle aspekter ved lærerrollen sammen. Basert på hvordan styringsdokumentene som er vist til i denne oppgaven tolkes å operasjonalisere kjærlighet, blant annet gjennom «varme relasjoner», kan bevisstgjøring av det emosjonelle og relasjonelle som Bjørkelo et al. forklarer forstås som sentrale for en kjærlig praksis.

Sørensen & Bjørndal (2021) har gjort en systematisk forskningsgjennomgang med søkelys på lærerutdanningens praksisopplæring som arena for lærerstudenters profesjonelle utvikling. De ser på 84 empiriske nasjonale og internasjonale studier publisert mellom 2005 og 2020. Resultatene viste at fem områder i praksisopplæringen fremstod som sentrale: 1) sosiale og emosjonelle aspekter, 2) praksiserfaringer, 3) teori-praksis-dimensjonen, 4) veiledning og 5) refleksjon. Når de gjelder område nummer 1, sosiale og emosjonelle aspekter, påpeker forfatterne at antallet nasjonale studier var nærmest fraværende, men at det syntes å være



større internasjonal interesse for dette aspektet (s. 49). Relasjoner, emosjoner og maktforhold sees i sammenheng. Det pekes på at mestringsfølelse og gode relasjoner og emosjoner slo positivt ut for studentenes undervisning, samt at stressmestring fremsto som relevant. Det pekes på at studenter ønsker å skape trygghet hos elevene, og at også studentene selv trenger trygghet for å fungere godt (s.50-51). Sett i sammenheng med makt, synliggjøres det hvordan kjærlig praksis kan utfordres av asymmetriske relasjoner og manglende trygghet og kompetanse til å iverksette handling gjennom følgende sitat:

«I praksis opplevde jeg og gruppen min en gjennomgående situasjon som var litt vanskelig. Det var en jente på småskoletrinnet som hylte, skrek og gråt og avbrøt undervisningen hele tiden. Jeg visste ikke og vet fremdeles ikke hva en skal gjøre i en slik situasjon. Øvingslærer slepte jenten ut av klasserommet når hun var på sitt verste, ellers ble hun oversett (K7).»  
(Hove, 2010, s. 402, referert i Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 51)

Kandidaten legger her til grunn at innsikt i emosjonelle prosesser og emosjonsveiledning kunne hjulpet både øvingslæreren og studentene til å navigere denne situasjonen på en langt mer kjærlig måte.

Theresa Aslanian (2017) stod bak det tredje relevante søket som kom opp i Oria, og hun undersøker hva varme og kjærlighet kan bety i en barnehagepraksis. I forbindelse med sin egen masteroppgave, intervjuet hun flere barnehagelærere som uttalte at de aldri hadde reflektert over kjærlighet i sin praksis, og de uttrykte usikkerhet rundt forholdet mellom omsorg og kjærlighet (s. 37). Aslanian forankrer studien sin i barnehagens styringsdokumenter, og hun argumenterer for at «det er behov for en diskusjon rundt kjærlighet i barnehage-pedagogisk praksis som kan bidra til feltets profesjonelle kjærlighetsforståelse» (s. 37), altså ikke ulikt forankringen og inngangen til den studien du leser nå. Hun viser blant annet til Fromm (1956, referert i Aslanian, 2017, s. 38) som illustrerer hvordan kjærlighet kan være en praksis basert på disiplin, konsentrasjon, tålmodighet, engasjement og selvrefleksjon. Ved å tenke på kjærlighet som «en dygd» fremfor er følelse, blir den noe som kan utvikles kontinuerlig gjennom å jobbe med tankesett, handlinger og forholdet til seg selv og den andre. Videre utforsker hun spennet mellom kjærlighet og pedagogikk, når det man har planlagt kan gå på bekostning av å se barnet her og

nå, og dermed forringe den ekte og autentiske relasjonen (s. 39). Slik som i skolen, påpeker hun også den barnehageansattes spesielle ansvar for kjærligheten i relasjonen: barna trenger kjærlighet, og det er den ansattes ansvar å gi dem det (s. 37, 38, 42).

Videre presenteres nå kilder som er valgt ut mer selektivt.

Sølvi Mausethagen og Anne Kostøl (2010) sin artikkel «Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen» baseres på en kritisk diskursanalyse der forfatterne undersøker læreres konstruksjon av egen posisjon og praksis. Da så de at selv om alle lærerne i studien var opptatt av omsorg i sin konstruksjon av relasjonsbegrepet, så fylte de dette konseptet med ganske ulik mening. Forskerne beskriver læreryrket som både en relasjonsprofesjon og en omsorgsprofesjon, og de påpeker behovet for å fylle begrepet «relasjonsarbeider» med innhold (s. 242). At det emosjonelle aspektet er sentralt i relasjonsarbeidet fremkommer av artikkelens innledende posisjonering, der de blant annet peker på at «undervisning og læring kan forstås som sosiale praksiser, tett knyttet opp mot mer personlige og følelsesmessige dimensjoner» (Mausethagen & Kostøl, 2010, s. 231). De oppsummerer med at den relasjonelle dimensjonen ved lærerrollen fremstår som essensiell for lærerne de har intervjuet, og at alle «trekker på en omsorgsdiskurs» (s. 242), men at det var et skille mellom de som så på relasjonen som en forutsetning for læring og de som så på den som en pedagogisk strategi (s.240).

Dette har likheter med en studie av Sarah B. Cousins (2017), som tar for seg et utvalg barnehagemedarbeideres konstruksjon av kjærlighet i deres arbeid med små barn i London. En informant uttaler: *“I will love them as if I were the mother, tell them off – you know, and really educate them”* (s. 23). Videre finner Cousins at informantene mener at noen har lettere for å vise kjærlighet enn andre, og at det er enighet om at de som jobber med barn bør være i stand til å utvise kjærlighet (s. 27). Flere av informantene påpekte at de var påvirket av opplevelser med kjærlighet – eller fravær av kjærlighet – i egen barndom (s. 26). En mulig tolkning er at når noen informanter inkluderer «to tell them off» som en måte å vise kjærlighet på, samtidig som de er åpne om at egen barndom former deres forståelse av kjærlighet, så kan dette tydeliggjøre behovet for å trene på emosjonelle ferdigheter, slik at man er emosjonelt selvbevisst i møte med egne og barns følelser, og slik at praksisen blir basert på kunnskap snarere enn ubevisste mønstre.

## 3 Forskningsdesign og metode

### 3.1 Vitenskapsteoretiske valg og erkjennelser

Her beskrives først vitenskapsteoretiske valg, før forskerens egne erfaringshorisont ved prosjektets oppstart, samt formål med prosjektet, avklares, for å tydeliggjøre hvordan eget erkjennelsesnivå kan ha påvirket de erkjennelser og tolkninger som er gjort i møte med de ulike tekstene. Til slutt beskrives metode for den konfigulative litteraturstudien som består av en konseptuell review og en systematisk forskningsoversikt som, sammen med innledningskapitlet, danner grunnlag for diskusjonen til slutt i oppgaven.

#### 3.1.1 Ontologi

At overordnet del av lærerplanen sier at lærere skal bidra til barnas positive identitetsutvikling, kan støtte et relasjonelt ontologisk perspektiv der det erkjennes at menneskets opplevelse av virkeligheten blir til i relasjon til sine medmennesker. En sentral fagperson på feltet er pedagogen Nel Noddings (2012), som skriver om *care ethics* og fastslår at den relasjonelle ontologien er basisen for omsorgsetikken: hun lener seg på Martin Büber (1965, referert i Noddings, 2012, s. 771) når hun skriver at slik etikk verken handler om det individuelle eller det kollektive, men det relasjonelle, der en part gir, og en annen part mottar, omsorg. I voksne relasjoner kan dette ofte fungere vekselvis, men i noen av samfunnets relasjoner står den ene parten i særstilling som omsorgsgiver: lege-pasient, forelder-baby eller lærer-elev. Kandidaten legger til grunn at den omsorgsgivende parten har et spesielt etisk ansvar i slike ikke-likestilte relasjoner, og tillater seg å foreslå en grunnleggende forståelse av at en ikke-likestilt relasjon fortsatt kan og bør være likeverdig, noe som blir et spesielt ansvar for den parten i relasjonen med mest makt. Dette kan støttes av formålsparagrafen som, i tillegg til nestekjærlighet, også uttaler likeverd som en grunnleggende verdi for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). At en del av barnas utvikling ikke er prisgitt miljø, men snarere har å gjøre med arv, antas likevel å være sant, men det tas her utgangspunkt i at det er opp til barnas omsorgspersoner å sørge for en mest mulig positiv utvikling for barnet, med utgangspunkt i de genetiske eller personlige forutsetninger et barn har, uavhengig av om sistnevnte er produkt av arv eller miljø.

Ettersom det kun er sistnevnte faktor lærere har kontroll over, tar denne oppgaven utgangspunkt i et relasjonelt ontologisk perspektiv på sosioemosjonell utvikling og identitetsutvikling for elever. Når det derimot gjelder læreres utvikling av sosioemosjonelle kompetanser og egen identitet som omsorgsperson, så er det trolig ikke noe som kun blir til i møte med eksterne stimuli, som forelesere, ledere, kollegaer og faglitteratur, men også noe som er prisgitt lærerens indre motivasjon for slik utvikling og selvransakelse. Sånn sett er læreres utvikling prisgitt indre, individuelle faktorer, noe som også gir lærere større handlingsrom ettersom dette er noe de selv kan forsøke å ta kontroll over, uavhengig av eksterne forhold – selv om relasjonelle forhold rundt læreren også kan påvirke dette. Et resultat av dette skillet er likevel at lærere har større kontroll over sin egen emosjonelle utvikling enn elevenes, og dette hevdes herved å være et viktig poeng som gir handlingsrom og muligheter, og også et ansvar, ettersom en slik erkjennelse medfører at en lærer kan påvirke elevene positivt, i kraft av lærer-elev-relasjonen, gjennom et indre arbeid med seg selv. Det påpekes dessuten av tidligere mobbeombud i Oslo, Kjersti Owren, at det viktigste lærere gjør i møte med elever som utfordrer er å endre sine egne måter å møte eleven eller situasjonen på (Owren, 2018, 06:10). Om lærere ser eleven som problemet, er det stor sjans for at læreren selv er en vesentlig del av problemet, hevder hun, og i kraft av sin rolle som Oslo kommunes mobbeombud oppfordret hun derfor lærere til å tørre å rette søkelys mot seg selv.

### 3.1.2 Systemperspektiv

Prosjektet bærer preg av et systemperspektiv, der det legges til grunn at sosiale fenomener, som skolesituasjonen, består av et sett med relativt stabile faktorer, som læreplan, bygg, elevmasse og lignende, men at prosesser stadig vil være i utvikling, og endringer i ett element i systemet vil skape endringer i andre deler av systemet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 39). Lærerens innsikt i egne og andres emosjonelle tilstander og prosesser, hvordan hen håndterer disse og hvordan det påvirker relasjonene med elever og kollegaer ansees som et slikt element. Politisk ledelse, lokal ledelse eller lærerutdanning kan også være elementer som inngår i systemet skolen er en del av, der endring vil få betydning for skolens virksomhet, lærerne yrkesutøvelse og til slutt barna selv. Systemperspektivet kan stå i motsetning til det som kalles reduksjonisme, altså at man forklarer ting gjennom fokus på enkeltelementer (s. 40). Det er i orden å trekke ut enkelte elementer for å studere disse nærmere, men det er vesentlige at fortolkningen ikke blir reduksjonistisk, men snarere ser resultatene i

sammenheng med en større helhet. Her er det altså emosjonelle aspekter ved lærerrollen som studeres, og for å være helt transparent må det trekkes frem at studien først kun så på emosjonell kompetanse som forutsetning for en praksis basert på kjærlighet. I løpet av studien ble det tydelig at dette ikke kunne skilles fra perspektiver på emosjonelt arbeid og emosjonelt overskudd versus emosjonell utmattelse. Det var også et tilbakevendende tema at kvinnedominans i omsorgsykker var en relevant kontekstuell faktor, samt at ulike kunnskapssyn har potensiale til å marginalisere viktige perspektiver i verdibasert, emosjonelt arbeid. Dette vies plass i diskusjonskapittelet. Med systemperspektivet som grunnlag for prosjektet ble det ansett som nødvendig å inkludere alle disse elementene i studien, ettersom de gjentatte ganger gjorde seg gjeldene i kildene som ble utforsket. Det erkjennes samtidig at man kunne gått enda dypere og bredere til verks i forhold til alle de komplekse systemene som påvirke de sosiale aktørene i en skolesetting. Et sted måtte likevel en avgrensning skje.

#### *3.1.2.1 Habermas*

En annen relevant erkjennelse for kandidaten ble forståelser av kritisk teori, her adressert via Habermas. Kalleberg gjengir Habermas sine tre kategorier av forskningsprosesser: den empirisk-analytiske, den historisk-hermeneutiske og den kritisk orienterte vitenskapsprosessen (1970, s. 18). Han omtaler disse som naturvitenskaplige, kulturvitenskaplige og samfunnsvitenskapelige, og det forstås at den foreliggende studien havner i sistnevnte kategori.

Selv om samfunnsvitenskapen kan ønske å frembringe generelle lovmessigheter, kan ikke en kritisk samfunnsvitenskap være fornøyd med kun dette, skriver Kalleberg i sin gjengivelse av Habermas (s.20). Den ønsker nemlig å undersøke når teoretiske utsagn uttrykker ideologisk fastfrosne avhengighetsforhold som i prinsippet er foranderlige, og den forsøker å synliggjøre og avdekke sosiale lovmessigheter og forstå dem. Dog har ikke samfunnsvitenskapen levert «gyldig forståelse» om den ikke også «tar stilling til om lovmessighetene er uttrykk for illegitim maktutfoldelse, maktutfoldelse som bør oppheves», samt om maktforholdene er noe mennesker bør frigjøre seg fra (s.20). At samfunnsvitenskapene har en frigjørende interesse, ble en motivasjonsfaktor. Det er av interesse for kandidaten bak denne oppgaven å bidra til en mulig frigjøring fra den fortvilelse som anes i datagrunnlaget når populasjonene uttrykker at en ambisiøs lærergjerning med ønske om å anerkjenne hver enkelt elev ser ut til å være et svært utfordrende prosjekt, fordi det emosjonelle aspektet av lærergjerningen ikke ser ut til å

anerkjennes av beslutningstagende myndigheter. Et eksempel på slik fortvilelse er følgende sitat som blir trukket frem i den systematiske forskningsoversikten senere i oppgaven:

“A supervising teacher was reported to have told a student teacher not to walk along hallways because ‘you can always find some pupil in the hallway who’s being picked on or doesn’t feel well at that particular moment’ (Pia, year 7–9 student teacher), and this took time away from other work tasks.”  
(Lindqvist et al., 2019, s. 643)

Det frigjørende potensialet forstås å ikke kunne nås uten å illustrere hvordan det kan anes at myndigheters bestilling av eksempelvis «nestekjærlighet», «varme relasjoner» og «omsorg» ikke tar høyde for hva slik praksis krever av både strukturelle og emosjonelle ressurser i forhold til ivaretagelse av både seg selv og barna man har ansvar for. Potensialet forstås heller ikke å kunne nås uten å redegjøre for noe av den kvinne-historiske konteksten til omsorgsarbeid som forståelsesramme for underkjennelsen av lærerrollens emosjonelle aspekter. Det foreslås at denne underkjennelsen er en slik sosial lovmessighet som Habermas illustrerte, og som, på grunn av sin tilsynelatende tilslørthet, kan ha medført en taus aksept blant profesjonsutøvere. Synliggjøring av mulig historisk og samfunnsmessig kontekst er ment som bidrag til å løfte sløret. Det erkjennes også at konseptene i studiens funn har en slik frigjørende interesse som Kalleberg skriver om, ettersom de, litt hårete formulert, ønsker å bidra til å erstatte fortvilelse med endringsvilje og optimisme gjennom å tilby noen emosjonelle bevisstgjøringsverktøy, ikke bare for lærere, men også for ledere og beslutningstakere.

Det må dog erkjennes at kandidaten ikke kan tilrettelegge for en større forståelse en hun selv har oppnådd. Det var en avveining om det feministisk-historiske perspektivet skulle inkluderes, ettersom det ikke var strengt nødvendig for å svare på den overordnede problemstillingen. Det ble likevel besluttet at funnene om kjønnsperspektiv var av betydelig relevans for å se studien i kontekst med historien og samfunnet skolen er en del av. Dette er et eksempel på prosjektets mange sirkulære prosesser: i prosjektets oppstart dannet det seg en mistanke om at kvinneperspektivet var relevant, men det ble forkastet og ansett som for omfattende. I løpet av de ulike fasene kom likevel temaet tilbake gang på gang i ulike kilder, og det opplevdes lite etisk å overse det. Først ved studiens ende ble det endelig besluttet at

likestillingsperspektivet skulle få sin plass, for å gi en stødigere forståelsesramme av problemstillingens relevans og betydning.

### 3.1.3 Hermeneutikk og betydningen av forskerens opprinnelige erfaringshorisont

En forskers personlige bakgrunn, forkunnskaper og politiske syn kan påvirke formingen av et forskningsprosjekt, både gjennom valg av tema, metode, teori og analyse (Tjora, 2018, s. 13). Forskerens personlige erfaringer kan gjør hen særlig sensitiv ovenfor visse problemstillinger og kan påvirke hva som legges merke til i datagrunnlaget (s. 13). Slik refleksjon blir særlig viktig i kvalitative undersøkelser, der forskeren selv står for både datagenerering, analyse, tolkning og fremstilling (Johannessen et al., 2016, s. 51). Derfor vil jeg vil i det følgende avklare kandidatens posisjon i forskningsprosjektet, og velger derfor videre i kapittelet å plassere meg selv med et tydelig «jeg» i språkføringen.

Det kan sies at kvalitativ induksjon er basert på en strøm av opplevelser av ulike funn viss verdi må estimeres av forskeren (Peirce, 1960, referert i Åsvoll, 2014, s. 293). Det var en slik strøm av opplevelser jeg som masterstudent var interessert i å oppleve da jeg hadde muligheten til å bruke et helt år på å dykke inn i en tematikk som jeg følte var lite utforsket i løpet av lærerstudiet, men som jeg personlig brant sterkt for. Dette sterke engasjementet var både en drivkraft og en fallgrube i fortolkningsprosessen der jeg som eneforsker skulle «estimere verdien» av ulike funn i litteraturen. I et forsøk på å avklare eventuelle tilbøyeligheter, lener jeg meg derfor på Jakobsen (2009, s. 10) som skriver at både Honneth, Taylor og Habermas slutter opp om en normativt-kritisk samfunnsteori der det er vesentlig å redegjøre for sitt førteoretiske utgangspunkt og «sin forbindelse til erfaringer i den samfunnsmessige virkeligheten», samt «å medtenke sin egen anvendelse i en framtidig samfunnsmessig praksis». Dette vil jeg nå forsøke å gjøre.

Den personlige motivasjonen for prosjektet var et engasjement for konseptet kjærlighet i skolen og undring rundt hva dette nødvendigvis krever av læreres evne til å utvise varme og empati i lærer-elev-relasjonene. At jeg hadde en privat utdanning til det som kalles EQ-terapeut, der EQ står for emosjonell intelligens, var nok vesentlig for at jeg hadde en sterk opplevelse av at omsorgspersoners emosjonelle kompetanser har større betydning enn de tradisjonelt er tillagt i skolen. Det kan også ha påvirket at de utvalgte begrepene i styringsdokumentene som er redegjort for i denne oppgaven vekket spesiell interesse. Jeg

opplevde at system- og forskningsperspektivet manglet i EQ-terapeututdanningens fokus på emosjonell intelligens alene, noe som kanskje er en konsekvens av at det ikke er en vitenskapelig, men mer erfaringsbasert, utdanning. Jeg var også preget av en femårig lærerutdanning som jeg opplevde at hadde større vitenskapelig fokus, men desto mindre fokus på emosjonelle og relasjonelle ferdigheter. Samtidig hadde gjentatte praksiserfaringer bydd på observasjoner av at de som, for meg, fremsto som de mest stabile lærerne med lite fravær og tilsynelatende kontroll, var de som også, for meg, så ut til å ha koplet seg av noe emosjonelt i lærer-elev-relasjonen. Jeg mente selv å se elever som strevde med å få emosjonell kontakt, men som ofte ble misforstått eller avvist, slik jeg personlig tolket observasjonene. Det var vesentlig å ikke teste en hypotese i relasjon til dette, da jeg mistenkte at dette kunne by på selvoppfyllende profetier. Jeg var særdeles nysgjerrig på hva forskningen kunne fortelle om emosjonelle og relasjonelle prosesser i skole og jeg hadde ventet på muligheten til å vie tid til å dykke ned i dette feltet, men det ville være et bortkastet år om jeg bare bekreftet mine egne antagelser uten å utvide perspektivet mitt og oppnå nye erkjennelser. Jeg besluttet også at det å observere eller intervjuere lærere medførte en risiko for å begrenses både av mitt eget og informantenes erkjennelsesnivå, og nå var formålet å lære.

Med Gadamer kan vi si at jeg ønsket å utvide min egen forståelseshorisont (Kvarv, s. 91). Av denne grunn ble litteraturstudie valgt som metode, ettersom det var et viktig personlig mål å bli bedre kjent med internasjonal forskning og ulike faglige perspektiver på området. Jeg ønsket å forstå noe jeg ikke har forstått før, og forhåpentligvis se sammenhenger jeg ikke hadde sett før. Den teoretiske motivasjonen var perspektivene til Arne Jordet (2020), som jeg opplevde som håndgripelige og anvendelige i skolekontekst, samt at det var den litteraturen på pensum i løpet av lærerstudiet som i størst grad adresserte tematikken jeg var nysgjerrig på. I tillegg var jeg engasjert av perspektiver på traumeinformert omsorg i skolen (f.eks. Engstad, 2020; Østmoe, 2020b, 2020a), som jeg så i forbindelse med føringene om kjærlighet, varme relasjoner og omsorg, men som jeg opplevde at krevde noe delvis uhåndgripelig og ubeskrivelig som ikke var til stede, men som jeg antok handlet om det jeg her har kalt emosjonell kapasitet hos barnas omsorgspersoner i skolen. Både overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), Utdanningsetatens føring om å gjøre osloskolen traumeinformert (Sevatdal & Fagerli, 2023) og Oslostandarden for overgang mellom barnehage og skole (Oslo Kommune, u.å.) hadde altså dette til felles: de bestilte en praksis som krevde et sett med kompetanser som jeg var usikker på om egentlig fantes på den arenaen der bestillingen skulle realiseres.



Totalt sett dannet dette den faglige og erfaringsmessige forståelseshorisonten jeg gikk inn i studien med, og etter et år med fortolkning av ulike tekster, tør jeg påstå at det at det har skjedd en horisontsammensmeltning (Gadamer, referert i Kvarv, 2021, s. 92). Det er min forståelse av Kvarv at sammensmeltningen av tekstens horisont og fortolkerens horisont kan medføre en utvidet forståelseshorisont for fortolkeren, men at denne prosessen både begrenses og muliggjøres av fortolkerens utgangspunkt, anstrengelser og villighet til å gi slippe på de oppfatninger man hadde før lesingen startet. Med en hermeneutisk forståelse av en litteraturstudie fremstår det altså uunngåelig at kandidatens forut-forståelse og erkjennelsesnivå påvirker lesningen av tekstene, at lesningen påvirker nye erkjennelser og at disse igjen påvirker videre tekstfortolkning og utvikling av erkjennelse (Kvarv, 2021, s. 152). Dermed ville en kandidat med annet opprinnelig erkjennelsesnivå, forut-forståelse eller forståelseshorisont, kunne ha lest og fortolket tekstene på andre måter enn denne kandidaten har gjort.

Når det gjelder «å medtenke egen anvendelse i en fremtidig samfunnsmessig praksis» (Jakobsen, 2009, s.10), så ønsker jeg å bruke innsiktene dette arbeidet har gitt meg i en fremtidig doktorgrad. Jeg har også et ønske om å påvirke politisk og lokalt. Den viktigste anvendelsen av funnene i studien vil dog være å forberede meg på en emosjonelt kompetent og kjærlighetsbasert lærerpraksis når jeg starter som kontaktlærer i førsteklasse til høsten.

#### 3.1.4 Epistemologi

Formålet var altså en utvidet, personlig forståelseshorisont, et ønske om å forstå noe, for meg, tidligere uforstått. Jeg ønsket ikke kun å forstå hvilke funn ulike forskere hadde kommet frem til, men også hvilke perspektiver de selv vektla og presenterte i sine diskusjoner og forankringer. Det ble lagt til grunn at forskernes erfaringshorisont ville være preget av faglige innsikter jeg selv kanskje enda ikke var kjent med. Hermeneutikeren er opptatt av forholdet mellom budskapet, budbringeren og leseren (Kvarv, 2021), og i denne sammenheng er særlig tre slike triangler særlig relevante: Både forskerne og fagfolkene bak datamaterialet sine kilder, forskerne selv og jeg er fortolkere som søker å forstå, utvide forståelser og skape en mening som formidles videre. «Sannheten» jeg ønsket å forstå og formidle var sammenhenger mellom perspektivene forskerne bak datamaterialet vektla i artiklene sine, ettersom det ble lagt til grunn at deres forutforståelse var på et høyere erkjennelsesnivå enn min egen, og dermed «jaktet» jeg på en horisontsammensmeltning mellom alle tekstene og meg selv,

samtidig som de faktiske forskningsfunnene, naturlig nok, også var interessante. Dette kan forstås som at det anlegges en sosial-konstruktivistisk epistemologi, der man ikke konstruerer sine oppfatninger av verden alene, men at dette skjer i samhandling med andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). I konstruktivistiske epistemologier erkjennes at ulike forskere kan oppleve virkeligheten på ulike måter, eller at «virkeligheten presenterer seg på ulike måter for ulike forskere» (s.51). Fremfor å tro på at en objektiv sannhet er mulig, kan man trakte etter en intersubjektivitet, altså det at flere subjekter, i dette tilfelle forskere, er enige om noen felles forståelser av virkeligheten. Noe av formålet med den konseptuelle reviewen er å vise hvordan flere forskere har ganske like syn på de emosjonelle kapasitetene som hovedfunnene viser at fremmer kjærlig praksis, og dermed øke sannsynligheten for at funnene og konseptene i den systematiske analysen er troverdige.

En logisk konsekvens av det sosial-konstruktivistiske synet er at forståelse av virkelighet utvikles i kontinuerlig interaksjon med andre (s.51). Eksempelvis gikk kandidaten inn i dette prosjektet med en personlig bekymring rundt observasjoner av at stabile lærere, som så ut til å ha overskudd, også så ut til vise tegn på emosjonell avkopling i møte med elever som søkte anerkjennelse, men dette ble forkastet som subjektive fordommer og misforståelser da jeg møtte artikler som fortalte om hvordan lærer-elev-relasjoner var en vesentlig kilde til overskudd og glede for lærere (F. eks. Corbin et al., 2019). Etter hvert som jeg begynte å se større sammenhenger, og oppdaget teori om emosjonelt arbeid, viste det seg at mine personlige studentobservasjoner likevel kan ha vært korrekte, siden det ble tydelig at ulike elementer i nære lærer-elev-relasjoner *både* er kilder til overskudd *og* utmattelse. Dette er et eksempel på hvordan møtet mellom flere tekster og fortolkeren resulterte i en horisontsammensmeltning som gav en ny erkjennelse, som ser ut til å gi gjenklang i flere forskeres fremstilling av virkeligheten, både nasjonalt og globalt, slik diskusjonskapitlet forsøker å illustrere.

### 3.2 Forskningsprosess

Den totale studien kan forstås som en konfiguratív litteraturstudie, der en konseptuell review ligger til grunn for en systematisk forskningsoversikt. En konfiguratív studie kjennetegnes av at den er utforskende og undersøkende, og kan være nyttig når komplekse fenomener studeres, og der summen av ulike måter noe er studert på kan gi nye forståelser av fenomenet

(Prøitz, 2023b, s. 49). Den forsøker å forstå verden gjennom organisering av informasjon, fortolkning og utvikling av begreper (Prøitz, 2023b, s. 49). Funnene i denne studien presenteres gjennom modeller og begreper, supplert av en narrativ fremstilling. Konfigurerende studier er egnet til å forstå komplekse begreper, og begrepet må gjerne undersøkes og operasjonaliseres tydelig i innledende faser, for å lande gode søketermer (Mausethagen & Hermansen, 2023, s. 153-154, 157-158), en hensikt som både innledningskapittel og den konseptuelle reviewen tjener her. Konfigurative studier følger ofte en induktiv logikk og er ikke utelukkende er opptatt av resultatet av forskningen som studeres, men også andre kontekstuelle faktorer, slik at begreper, teorier og metoder kan utgjøre meningsfulle og utvidede bilder av feltet og gi ny forståelse (Mausethagen & Hermansen, 2023, s. 153, 155, 157). I den systematiske forskningsoversikten fremstod det relevant å adressere en del av forfatterens faglige tilhørighet, metodebruk og kjønnsbalanse, i tillegg til perspektivene de fremmet i innrammingen av funnene sine.

Prosessen kan deles inn i fire faser. Fase 1 var den innledende, sonderende fasen som pågikk fra april 2022 til desember 2022, der jeg flere ganger trodde endelig søkestråd var landet, men der jeg underveis i gjennomlesningen oppdaget at en ny vending ble nødvendig. Fase 2 er arbeidet med den systematiske forskningsoversikten. Da denne ble avsluttet, ble det i arbeidet med diskusjon og relevant teoretisk forankring besluttet at det var formålstjenlig med en egen konseptuell review for å kartlegge noen relevante teorier og konsepter som kunne tydeliggjøre ulike retninger innen emosjonell kompetanse og sammenhengen mellom emosjonell kompetanse, emosjonelt arbeid og emosjonell utmattelse versus overskudd. Dette ble ansett som vesentlig for å operasjonalisere begrepet «emosjonelle ressurser» som anvendes i problemstillingen. Arbeidet med den konseptuelle reviewen kalles fase 3, og fase 4 er arbeidet med å sammenstille hele studien og sørge for et presist og transparent metodekapittel. Selv om deler av dette ble skrevet i fase 1, ble det helt nødvendig med en ny gjennomgang i fase 4 ettersom prosjektet i stor grad levde sitt eget liv, og ble til underveis, slik konfigurative studier kan (Prøitz, 2023b, s. 49).

### 3.2.1 Fase 1

På grunn av mitt engasjement fremsto det vesentlig å ha en utforskende innstilling til prosessen, og unngå hypotesetesting og mulighet for bekræftelsesbias. Jeg lette etter egnede metoder for å gjøre en utforskende litteraturstudie der jeg ikke måtte følge altfor

instrumentelle fremgangsmåter: det ante meg at det kunne gått på bekostning av noe av det udefinerbare og komplekse ved emosjonalitet og kjærlige praksiser. Med utgangspunkt i dette ble jeg nysgjerrig på Grounded Theory (GT). Når det forelå mulighet for å bruke et år til å dykke ned i tematikk som engasjerer sterkt – der målet var å ha et åpent sinn og la dataene snakke fritt, slik at jeg forhåpentligvis kunne få noen overraskelser underveis – ja, da var det var et svært fristende tilbud. I GT foregår datainnsamling og analyse parallelt og etterhvert som forskeren danner seg et bilde av hva som er sentralt i dataene kan hen sette søkelys på dette (Johannessen et al., 2016, s. 79).

Som en av opphavsmennene til GT, Barney Glaser (2022, s. 1) selv erkjenner, følger noen forskere metoden til punkt og prikke, mens andre låner sjargongen («*jargonizing*») til GT og blander deler av denne forståelsen med andre metoder. Dette kan da ikke kalles GT, men Glaser erkjenner at det er mange forskere, doktorgradsstipendiater og masterstudenter som «adopterer og adapterer» (*adopt and adapt*, s. 1) deler av GTs begrepsapparat og metodologi. Denne kandidaten var svært inspirert av GTs fokus på emergens i oppstarten av prosjektet, til tross for at jeg ikke hadde med rå data å gjøre, og til tross for at jeg i kodingsarbeidet med den systematiske forskningsreviewen lente meg på Aksel Tjoras metode SDI, som er inspirert av GT, men noe mindre kompleks (Tjora, 2018, s. 9). Glaser skriver selv at en GT-forsker må ha 1) evnen til å konseptualisere data, 2) evnen til å håndtere forvirring og 3) evne til å tåle tilbakefallene som forvirringen kan resultere i (2022, s.3). Han skriver at studenter som ikke tåler forvirring og tilbakefall, men som er avhengig av kognitiv kontroll, får problemer med metoden. På den andre siden, skriver han at de som kan takle forvirring og tilbakefall «love the openness of grounded theory and the chance to really generate concepts that make sense of what is going on” (s.3). Dette perspektivet har fungert som en ledestjerne gjennom hele prosessen, der fortvilelse og forvirring ble anerkjent som et tegn på at prosessen gikk som den skulle, og det ble avgjørende for å la prosjektet finne sin egen vei til de endelige konseptene som vokste frem.

Inspirert av Glaser sitt fokus på det åpne sinnet, startet fase 1 med et søk på «teacher AND love» i Oria på vårparten 2022. Etter en lang prosess med gjentatte siteringssøk, utprøving av søkestrenger i Oria, Google Scholar, Eric og på plattformen EBSCO, samt hyppig snøballmetode og lesing av over 600 sammendrag, endte jeg opp med en nøye planlagt søkestråd i utvalgte databaser ved juletider samme år. Dette var et resultat av en gjentagende sirkulær prosess, preget av abduksjon, deduksjon og induksjon, der kandidatens

forkunnskaper og nysgjerrighet trigget en prosess der flere oppdagelser ble gjort. Det abduktive forstås som «teorimarinert gjetning» (Tjora, 2018, s.67) der jeg, basert på eksisterende forståelser, utformer en søkestreng. Den deduktive prosessen forstås som prosessen med å lese sammendrag og få oversikt over om det er noen sammenhenger eller retninger som bekrefter eller avkrefter søkestrengens nytteverdi, mens det induktive skjer parallelt idet sammendragene gir meg ideer om hva som allerede finnes av kunnskap og hvordan jeg kan forbedre og snevre inn min egen søkestreng enda bedre. Det ble utarbeidet en rekke søkestrenger som var tenkt å være den endelige søkestrengen, men som ved gjennomgang av resultater ble forkastet, blant annet fordi det viste seg å eksistere gode kunnskapsoppsummeringer fra før, som Chen (2021) eller Jennings og Greenberg (2009), som i stedet ble en del av den konseptuelle reviwien. Det ble også gjort innsnevringer når treffmengden ble vurdert som uoverkommelig innenfor studiens rammer. Eksempelvis gir søket *emotion\** AND *teacher\** over 2 millioner treff i Google Scholar.

Innledningsvis kontaktet jeg også tre ulike fagpersoner. Hver av disse samtalen tilbød muligheter for deduksjon, gjennom spørsmålstilling, samt induksjon, gjennom at de gav meg ny informasjon som resulterte i nye perspektiver og søk. Disse er:

- Ingrid Karine Prøis, spesialrådgiver i RBUP (Regionsenter for barn og unges psykiske helse Øst og Sør). Hun anbefalte den nylig utgitte boka «Håndtering av følelser i skolen; hvordan utvikler vi emosjonell kompetanse?» (Skoe & Bølstad, 2022), samt at jeg skulle kontakte den ene forfatteren, Evalill Bølstad, som har ledet arbeidet med å bygge emosjonell kompetanse i Osloskolen. Prøis ble funnet via et googlesøk på emosjonell kompetanseheving i skolen, siden hun var kontaktperson for et relatert kurs for skoleansatte.
- Evalill Bølstad, psykolog og førsteamanuensis ved Psykologisk institutt ved Universitetet i Oslo og prosjektleder for studier på programmene Tuning in to Kids (TIK) og TIK i skolen, som piloteres i Oslo kommune. Evaluering og forskningsartikkel er enda ikke publisert, men hun oversendte presentasjonen hun og teamet holdt på Rhodos våren 2022, der de presenterte hovedfunnene i studien. Gruppen peker på noe av utgangspunktet for denne oppgaven, nemlig at lærere har ansvaret for å støtte opp om positiv identitetsutvikling, trivsel og læring for en mangfoldig elevgruppe, men hva som kreves av emosjonelle og relasjonelle

ferdigheter hos læreren for å klare dette belyses sjelden. De hevder at det er et gap mellom ansvaret og kompetansen til skoleansatte når det gjelder emosjonell kompetanse (Bølstad, 2022, slide 4, [vedlegg 4]).

- Anne-Marthe Indregard, forsker ved NOA, STAMI (Statens Arbeidsmiljøinstitutt). Hun forteller at hun brenner for at emosjonelt arbeid skal anerkjennes, valideres og få ressurser. Hun uttrykker en klar kobling mellom det å måtte undertrykke egne følelser for å gjøre jobben sin godt nok og å bli emosjonelt utmattet. Hennes uttalelser gav inspirasjon til den endelige innsnevringen av søkestrengen. Indregard ble funnet gjennom at jeg kontaktet en bekjent pedagogikkprofessor ved navn Jan Grue, og spurte om han hadde kjennskap til forskere som så på emosjonelt arbeid i et feministisk perspektiv, ettersom jeg var kommet over, og blitt nysgjerrig på, arbeidene til Nel Noddings og Lisa Goldstein som skriver om omsorg og kjærighet i et kvinneperspektiv (f.eks. Noddings, 2012; Goldstein, 1997).

Felles for alle tre er at de holder kurs om det emosjonelle aspektet ved relasjons- og omsorgsyrker. Prøis holder blant annet kurs om følelshåndtering i skolen i regi av RBUP, og Indregard om emosjonelt arbeid og selvivaretagelse, blant annet i regi av STAMI. Bølstad kurser ansatte i kommunen til å kurse foreldre og skoleansatte i utvikling av emosjonelle kompetanser, samt forsker på effekten av programmene. Samtalene med alle disse tre støttet en oppfatning om at det emosjonelle aspektet ved lærerrollen har fått lite oppmerksomhet i Norge, samt at det er behov for å styrke skoleansattes emosjonelle bevissthet.

### 3.2.2 Fase 2, 3 og 4

I fase 2 falt valget på Aksel Tjoras (2018) stegvis deduktiv-induktive metode (SDI). SDI-modellen bygger på samme prinsipper som Grounded Theory (GT), men Tjora forsøker å redusere kompleksiteten som preger de mange retningene innenfor GT, noe som gjør at det er velegnet for mindre prosjekter.

Selv om jeg ikke hadde med rå empiri å gjøre, ble det ansett som viktig å kode så induktivt som mulig for å unngå bekræftelsesbias. Et eksempel på et uventet, men tydelig funn, var hvor avgjørende emosjonelt overskudd – eller fravær av stress og tilstedeværelse av mestringsfølelse og trivsel – er for at emosjonell kompetanse skal kunne praktiseres på

gunstige måter og ha ønsket effekt. Det er usikkert om dette funnet hadde blitt like tydelig med en annen metode for koding, eksempelvis om jeg kodet med utgangspunkt i predefinerte kategorier. Dette er muligens et eksempel på noe som er så selvfølgelig at det blir skjult for oss: Åsvoll skriver at «det som kanskje er viktigst for oss her i livet, har en tendens til å skjule seg på grunn av sin hverdagslighet, umiddelbarhet og enkelhet» (Wittgenstein, 2001, referert i Åsvoll, 2009, s. 7). At emosjonell kompetanse er en sentral del av emosjonelt arbeid, og at emosjonelt overskudd en forutsetning for å utøve slikt arbeid høres ut som en åpenbar selvfølgelighet. Kanskje kan dog en higen etter å vitenskapeliggjøre pedagogikken ha bidratt til at noe av det mest sentrale, som synergien mellom læreres og elevenes emosjonelle liv, tidvis overses i rådende fagkretser. John Shotter (2006) beskriver en tendens til at forskere gjerne vil distansere seg selv fra det som foregår i sosiale prosesser for å kunne lete etter noe som ligger skjult og gjemt og kan oppdages gjennom forskerens tolkning eller representasjon. Han lener seg også på Wittgenstein når han forklarer at ingenting egentlig er skjult, men at vi gjennom vår avkopling fra det vi skal søke forståelse for kan unngå å se det åpenbare. En tolkning er at man da kan risikere å gå i felle der vi tror at den sannheten vi til slutt finner «i det skjulte» står over den vi kan se med det blotte øyet (1953, referert i Shotter, 2006, s. 587). Om man med utgangspunkt i en slik distansering hadde predefinert kategorier for koding, kan det være dette «selvfølgelige» hadde forblitt «skjult i sin hverdagslighet».

Dette arbeidet ble altså utført *før* den konseptuelle reviewen ble skrevet, noe som påvirket utvalget i sistnevnte. For eksempel mistenkte jeg på forhånd at teori om emosjonell intelligens og traumeinformert omsorg kunne bli relevant, men at det skulle bli sentralt å inkludere teori og forskning på stress og emosjonell utmattelse ble først tydelig etter at konseptene i den systematiske forskningsoversikten vokste frem. Samlet sett er disse to litteraturstudiene ment å gi et bilde hva slags emosjonelle ressurser som må til for at en lærer skal kunne praktisere i tråd med føringer om kjærlighet (Opplæringslova, 1998, § 1-1; Oslo Kommune, u.å., s. 3). At fase 3 innebar arbeid med den konseptuelle reviewen som danner del 1 av den totale reviewen, kan virke forvirrende, men er et eksempel på den sirkulære prosessen, og en av kjennetegnene ved både GT og SDI der relevant teori ikke blir åpenbar før analyse er gjort. I dette tilfelle ble det altså avgjort at en helt egen konseptuell review ville være formålstjenlig, både for å operasjonalisere begreper i problemstilling og forskningsspørsmål, samt for å underbygge troverdigheten til modellene og konseptet som vokste frem i den systematiske forskningsoversikten.

I fase 4 var målet å sørge for at oppgaven bar preg av så stor transparens som mulig, samt å etterstrebe at ingen essensielle perspektiver var oversett.

### 3.3 Del 1: En konseptuell review av emosjonelle aspekter ved lærerrollen

En konseptuell review handler om «å sammenstille begrepsmessig og konseptuell kunnskap som kan bidra til bedre forståelse av et fenomen gjennom å gi oversikt over litteraturen i et felt, inkludert feltets hovedideer, modeller og debatter» (Prøitz, 2023b, s.42). Jeg presenterer utvalgte hovedideer om emosjonelle kompetanser og to sentrale modeller på emosjonelle aspekter ved lærerrollen, men går ikke inn i debatter. En konseptuell review kan ligge til grunn for en større systematisk review der et mangfold av begreper inngår (2023b, s. 51), og her utforskes begrepene *emosjonell kompetanse*, *utvikling av emosjonell kompetanse*, *traumeinformert omsorg*, *utbrenthet* og *emosjonell utmattelse*. Søkene i denne delen er ikke systematiske, men preget av seleksjon, siteringssøk og snøballmetoden. Utvelgelse av litteratur var resultat av en omfattende prosess der nye søk stadig ble utført fra april 2022 til April 2023, parallelt med at resten av oppgaven vokste frem. Kandidatens eksisterende kjennskap til feltet ble utslagsgivende for at kildene som er benyttet om EQ ble lagt merke til, samt for utvalg av kildene som er brukt innen traumesensitiv omsorg, siden kandidaten hadde flere av disse på pensum i høyskoleemnet «Relasjoner og læring i et traumesensitivt perspektiv». Teori om mentalisering ble lagt til fordi Jordet (2020, s. 256) omtaler det som en måte å fremme lærer-elev-relasjoner på, og Hargreaves ble inkludert fordi han er hyppig kilde i søkerresultater. Teorier som ble hyppig brukt som kilder i resten av datagrunnlaget ble også naturlig å benytte, slik som Christina Maslach (f.eks. 2017), som er nevnt 120 ganger i datagrunnlaget for den systematiske forskningsoversikten i forbindelse med emosjonell utmattelse. Det ble aktuelt å se på overlapping og fellestrekk for teoretiske retninger innen emosjonell kompetanse som EQ (emosjonell intelligens), emosjonell kompetanse, SEC (social and emotional competene) og mentalisering. Relevante modeller som er utviklet i sammenheng med pedagogisk praksis og det emosjonelle aspektet ved lærerrollen presenteres, og anvendes også for å vurdere gyldigheten av modellene som representerer konseptet den systematiske forskningsoversikten resulterte i. Denne delen tar også for seg traumeinformert omsorg, ettersom vi vil se at elever med tegn på potensielt traumatiserende erfaringer kan ha ekstra stort behov for å oppleve kjærlighet, samt at innsikter fra traumefeltet om regulering kan være nyttig i møte med alle barn.



### 3.4 Del 2: En systematisk forskningsoversikt

Den systematiske forskningsoversikten tar ikke sikte på en syntetisering der matematiske eller statistiske effektverdier beregnes, ettersom det oppleves at essensen og kompleksiteten til konseptet som forskes på ivaretas best gjennom språk og visualiserende modeller. Dette valget muliggjorde også inkludering av både kvalitative og kvantitative studier. Fokuset på evidensbasert praksis er kritisert for «å medføre et rasjonalistisk sannhetsideal gjennom dokumentasjon av hva som virker på tvers av kontekster, og vektlegging av en universell og generaliserende ambisjon naturlig for mye medisinsk forskning og praksis» (Røvik et al., 2014, referert i Prøitz, 2023a, s. 32). Prøitz illustrerer hvordan kritikere problematiserer en slik tilnærming til pedagogikk som er et kontekstuellet betinget og komplekst fenomen (s. 32-34). For å si det med en formulering som fremstod treffende da kandidaten søkte etter litteratur som belyser pedagogikkens unike posisjon som kompleks, kontekstuell og dypt (med)menneskelig praksis: «Positivismen blir dermed ute av stand til å fange opp og beskrive kompleksiteten, dynamikken og helheten i hva det vil si å være menneske i verden.» (Hjardemaal, 2021).

Funnene presenteres narrativt og konseptet som vokste frem visualiseres gjennom en rekke modeller som kulminerer i to typologier (figur 8 og 9) og fire begreper: forvaltning av emosjonelle ressurser, relasjonell overbelastning, relasjonell utmattelse og relasjonslykke.

#### 3.4.1 Søkestrategi

Det ble besluttet å søke i databasene Eric, Teacher Reference Center (TRC) og Academic Search Complete (ASC) via plattformen EBSCO i det endelige søket. Dette var for å unngå en overveldende treffmengde som ville bli u håndterlig innenfor prosjektets begrensninger, for å holde treffene så relevante for utdanningssektoren som mulig, samt for å unngå algoritmer, som i Google Scholar, som kan gjøre søket vanskelig å etterprøve. Det ble avgjort at det trunkerte *emotion*\* eller de vanlige forkortelsene for emosjonell kompetanse, som *EQ*, *EI*, eller *SEC*, eller andre ord som ofte brukes i feltet som *care*, *empathy*, *love* eller *compassion*, måtte finnes i tittelen til studien sammen med det trunkerte *teacher*\*, for å ekskludere så mange så mulig av studier som setter søkelys på elevenes utvikling av emosjonell kompetanse fremfor lærernes. På grunn av den overveldende treffmengden, og på grunn av sammenhengene som var oppdaget i fase 1, valgte jeg også å sette som kriteria at både

søkeord som har å gjøre med lærer-elev-relasjoner og søkeord som har med emosjonelt arbeid eller utmattelse skulle inngå. Jeg ville også at ulike engelske ord for grunnskole eller barneskole skulle være med for å holde populasjonen så relevant som mulig. Den endelige søkestrengen ble:

TI ( emotion\* or EQ or EI or SEC or SEL or empathy or compassion or love or care )

AND TI teacher\*

AND ("student teacher relationship" or "teacher student relationship" or "student teacher relationships" or "teacher student relationships" or "student-teacher relationship" or "teacher-student relationship" or "student-teacher relationships" or "teacher-student relationships")

AND ("emotional labour" or "emotional exhaustion" or "compassion fatigue" or "compassion satisfaction" or burnout or burn-out) AND (primary school or elementary school or primary education or elementary education)

Søket ble utført i november og desember 2022, samt igjen 17. Januar 2023, da det var kommet til to nye treff. Det gav totalt 7 treff i Academic Search Complete, 15 treff i Eric og 1 treff i Teacher Reference Center, men totalt 20 treff etter at duplikater ble fjernet automatisk. To av treffene var fra før 2010; den ene var artikkelen av Jennings & Greenberg (2009), som det ble avgjort at egnet seg bedre i den konseptuelle reviewen, ettersom det var en hyppig sitert litteraturreview. Den andre var ikke forskningsbasert, men snarere enn forklaring av en spesiell metode for å endre tankesett for lærere. Det ble derfor bestemt at ingen relevante funn ble utelatt om jeg avgrenset til funn etter 2009. Første sortering ble gjort på titler, og da var det kun en studie som ble ekskludert siden den omhandlet vold i ungdomsskolen. Artikler som fokuserte på elever med spesielle behov ble beholdt, siden disse elevene kan finnes i de fleste norske klasserom også. Til slutt var det 17 artikler igjen.

Etter analysefasen, ble søket repetert 26. mars 2023, og da var det ingen nye treff på søket. Ettersom det nå var besluttet å inkludere mentaliseringsteori i del 1, ble det denne dagen også gjort et søk der mentalize OR mentalizing OR mentalization ble lagt til på linje 1 av det opprinnelige søket, men dette gav ingen ytterligere treff. Da ble det forsøkt å endre linjen fra å skulle gi treff i tittel til å skulle gi treff i sammendrag. Det gav 12 nye treff, etter fjerning av duplikater, som ble sortert på tittel og deretter på sammendrag. Etter gjennomgangen av de relevante treffene ble det konkludert med at flere foreløpige funn og sammenhenger ble støttet, men ikke supplert ytterligere, og derfor ble ingen nye studier lagt til.

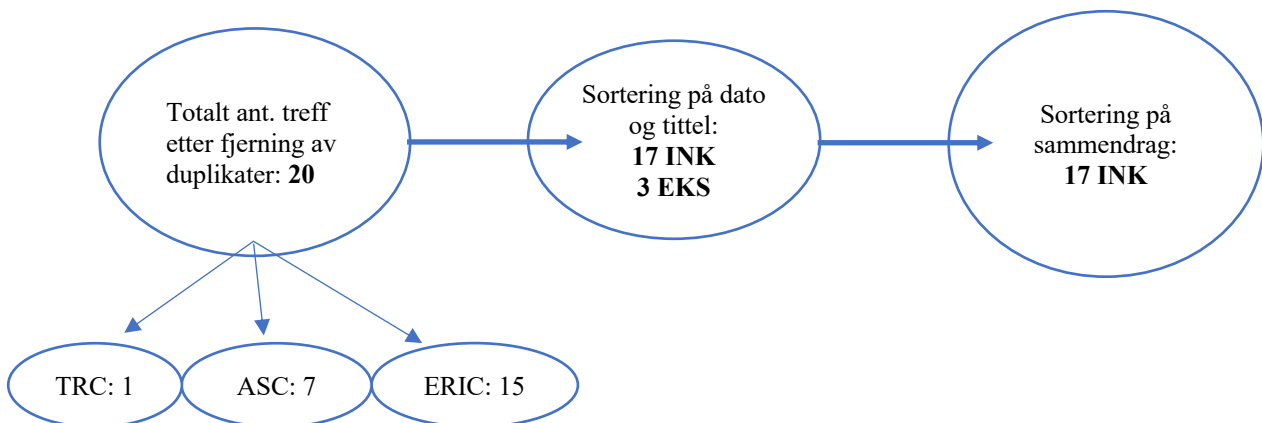
### 3.4.2 Inkluderingskriterier

- Publikasjonene skulle være fagfellevurderte
- Fokuset for studien måtte være på lærere, ikke elever
- Populasjonen må inkludere lærere i barneskole
- Må være publisert etter Jennings og Greenberg sin kunnskapsoppsummering fra 2009

### 3.4.3 Ekskluderingskriterier

- Artikler der populasjonen ikke er lærere i barneskolen

### 3.4.4 Flytskjema for søk og utvelgelse



Figur 1: flytskjema for søk og utvelgelse av data

Ved gjennomlesning av hele studier ble ingen ytterligere publikasjoner ekskludert. For en mer detaljert oversikt over de første resultatene, inkludert tidsskrift og mine notater med begrunnelse for inkludering / ekskludering, se vedlegg 1. For oversikt over de utvalgte studienes hovedfunn, metode, styrker/svakheter og sammendrag, se vedlegg 2.

### 3.4.5 Om kriteriene

Det er en kjensgjerning at kandidaten ikke har nødvendige tidsressurser til å sette seg grundig inn i de ulike skolesystemene for å forstå hva som kan påvirke overføringsverdien fra studier i andre land til norske forhold. Samtidig refererer mye av den internasjonale litteraturen gjensidig til hverandre på tvers av verdensdeler, og funnene støtter såpass godt opp om hverandre at jeg velger å inkludere alle treff, uavhengig av nasjonalitet og geografi.

Geografiske ekskluderingskriterier kan dessuten være problematiske da det kan fremstå som postkolonialistisk å kun inkludere studier fra den vestlige verden, da det kan støtte opp om et vestlig hegemoni i forhold til hvilken kunnskapsproduksjon som tilskrives sannhet og verdi.

### 3.4.6 Oversikt over inkluderte og ekskluderte studier publisert etter 2010

	ÅR	Forfattere	Tittel	INK / EKS Sammenr.
1	2016	Arens, A.K. and Morin, A. J. S.	Relations between Teachers' Emotional Exhaustion and Students' Educational Outcomes	INK
2	2019	Buric, I.; Šlišković, A. and Penezić, Z.	Understanding Teacher Well-Being: A Cross-Lagged Analysis of Burnout, Negative Student-Related Emotions, Psychopathological Symptoms, and Resilience	INK
3	2019	Corbin, C. M.; Alamos, P.; Lowenstein, A. E.; Downer, J. T. and Brown, J. L.	The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion	INK
4	2021	de Ruiter, J.A.; Poorthuis, A.M.G. and Koomen, H.M.Y.	Teachers' emotional labor in response to daily events with individual students: The role of teacher-student relationship quality	INK
5	2018	Hopman, J. A. B.; Tick, N.T.; van der Ende, J.; Wubbels, T.; Verhulst, F.C.; Maras, A.; Breeman, L.D. and van Lier, P.A.C.	Special education teachers' relationships with students and self-efficacy moderate associations between classroom-level disruptive behaviors and emotional exhaustion	INK
6	2021	Inbar, L and Shiri, S-A.	Managing the Emotional Aspects of Compassion Fatigue among Teachers in Israel: A Qualitative Study	INK
7	2014	Jennings, P. A.; Brown, J. L. and Frank, J.	Promoting Teachers' Social and Emotional Competence: A Replication Study of the Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) Program	INK
8	2016	Klusmann, U.; Richter, D. and Lüdtke, O.	Teachers' Emotional Exhaustion Is Negatively Related to Students' Achievement: Evidence from a Large-Scale Assessment Study	INK
9	2019	Lindqvist, H.; Weurlander, M.; Wernerson, A.; Thornberg, R.	Boundaries as a Coping Strategy: Emotional Labour and Relationship Maintenance in Distressing Teacher Education Situations	INK
10	2019	Miller, K. Flint-Stipp, K.	Pre-service Teacher Burnout: Secondary Trauma and Self-Care Issues in Teacher Education	INK
11	2020	Oberle, e.; Gist, A.; Cooray M.S. and Pinto, J. B. R.	Do Students Notice Stress in Teachers? Associations between Classroom Teacher Burnout and Students' Perceptions of Teacher Social-Emotional Competence	INK

12	2021	Olivier, E.; Janosz, M.; Morin, A. J. S.; Archambault, I.; Geoffrion, S.; Pascal, S.; Goulet, J.; Marchand, A. and Pagani, L. S.	Chronic and Temporary Exposure to Student Violence Predicts Emotional Exhaustion in High School Teachers	EKS (populasjon)
13	2017	Schonert-Reicht, K.A.	Social and Emotional Learning and Teachers	INK
14	2022	Tian, Jin; Zhang, Wanying; Mao, Yaqing; Gurr, David	The Impact of Transformational Leadership on Teachers' Job Burnout: The Mediating Role of Social-Emotional Competence and Student-Teacher Relationship	INK
15	2010	Tsouloupas, C.; Carson, R.; Matthews, R.; Grawitch, M. and Barber L.	Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation	INK
16	2021	Wink, M. N.; LaRusso, M. D.; Smith, R. L.	Teacher Empathy and Students with Problem Behaviors: Examining Teachers' Perceptions, Responses, Relationships, and Burnout	INK
17	2022	Zhang, Jie; Clark, Mollie R.; Hsueh, Yeh	Free Play and "Loving Care": A Qualitative Inquiry of Chinese Kindergarten Teachers' Professional Ethics	INK
18	2019	Ziaian-Ghafari, N. and Berg, D. H.	Compassion Fatigue: The Experiences of Teachers Working with Students with Exceptionalities	INK

### 3.4.7 Analyseprosessen

Ettersom kvalitative studier forholder seg til et «fortolkende paradigme» (Tjora, 2018, s.12), vil informantenes opplevelse og meningsdanning være utslagsgivende. I dette tilfellet er informantene forfatterne av artiklene i analysen, som igjen tolker informasjon gitt av deres informanter. Av denne grunn ble det viktig at den systematiske reviewen var så induktiv som mulig, selv om – og særlig på grunn av at – jeg hadde å gjøre med ferdig tolket empiri. Jeg unngikk derfor tematisk eller kategoriserende analyse, og, med visse tilpasninger, baserte jeg meg på det Tjora (2018) kaller stegvis deduktiv-induktiv metode, som forkortes til SDI. Tjora beskriver SDI-strategien som et systematisk analysearbeid bestående av datagenerering, analyse og teoriutvikling. Tjora skriver at «kvalitativ analyse skal være preget av systematikk og kreativitet i skjønn forening» (s. 9), og SDI-modellen har nysgjerrighet som utgangspunkt der man lar induktive analyse lede veien for hva som bli interessante temaer og spørsmål.

I SDI kan deduksjons-fasen forklares som at forskerens eksisterende kjennskap til teori gir motivasjon eller ambisjoner for å utforske et spesielt tema, og datainnsamling gjøres med utgangspunkt i dette (Tjora, 2018). Induksjonsfasen er selve utforskingen av data med empirinær koding, der målet er å 1) trekke ut essensen i datamaterialet, 2) redusere materialets volum og 3) legge til rette for idègenerering på grunnlag detaljer i empirien (s.36). Motivasjonen for å kode induktivt er å unngå å presse data inn i kategorier eller teorier, og

heller tilrettelegge for emergens eller tilsynekomst, ved at datamaterialet etter hvert avslører hva som blir sentralt. Et eksempel er hvordan det vokste frem fra de tallrike kodene et budskap om at lærerutdanning kan være en bidragsyter til frafall blant lærere, siden den ikke forbereder studenter på de emosjonelle aspektene ved læreryrket, noe som gjør at de møter utpregede stresskilder, som høy arbeidsbelastning, utfordrende atferd, elevtraumer og tidspress uten nødvendige verktøy for å ivareta verken elever eller seg selv (f.eks. Miller & Flint-Stipp, 2019, s. 28, 40, 41; Oberle et al., 2020, s. 1751). Tjora anerkjenner at rendyrket induksjon med «tomt hode» ikke er mulig, men nettopp derfor er den induktive kodingen egnet for å fremkalle emergens, blant annet siden man lager koder basert på begreper som allerede finnes i datamaterialet, såkalt «innfødte begreper», for å ivareta det spesifikke i materialet (2018, s.37). Som nevnt, var det en umulighet å kode «empirinært», siden jeg ikke hadde med rå empiri å gjøre, men jeg kodet med utgangspunkt i forskernes formuleringer, vektlegginger og perspektiver, snarere enn med utgangspunkt i hva jeg selv trodde jeg var på jakt etter. Eksempler på koder som er relevant for påstanden ovenfor er «compassion fatigue gav redusert mestring», «lav mestringsfølelse skapte fatigue», «dette er en kritisk tid for lærerutdanning og god nok forberedelse til læreryrkets kompleksitet», «lærere skal fremme livsmestring, men deres egen livsmestring har fått for lite oppmerksomhet», «utfordrende elevatferd skaper stress og utmattelse», «læreryrket er en emosjonell bestrebelse», «det koster å bry seg», «lærerstress smitter over på elever og gir økt problematferd», «dårlig opplæring i traumer og sekundærtraumer i utdanningen gjør lærere mindre rustet», «nyutdannede ønsker mer kompetanse om visse elevgrupper» og «lærerstudenter kan lure på om yrket er egnet for dem grunnet negativ stress og opplevd ressursmangel». Siden kodingen skulle ligge nære tekstene som ble studert, ble de tallrike og forfattet raskt, så jeg ikke skulle rekke å fortolke for mye før jeg skrev dem.

Til slutt har man en liste med koder, som gjenspeiler datamaterialet og som er en mulig kilde til generering av ideer. Kodene er utelukkende utviklet fra datagrunnlaget, ikke fra eksisterende teori, og derfor kan kodene bli tallrike, ofte mange hundre. I dette tilfellet ble det 317 koder etter fjerning av en del dupliserende koder. Kodene fremgår i vedlegg 3. Ved lesning av tekst som gjentok tidligere poenger uten å tilføye nye perspektiver hendte det jeg unnlot å kode, dersom det ble tidkrevende å gjenfinne den eksisterende koden i dataprogrammet.

I analysearbeidet ble programmet F4Analyse benyttet, men etter hvert som antall koder vokste, ble programmet ansett som lite egnet ettersom det var vanskelig å få oversikt over alle tidligere opprettede koder innenfor dataskjermens størrelse. Derfor ble det etter hvert supplert med manuell koding, som ble lagt inn i programmet i etterkant. Alle kodene ble skrevet ut og klippet i strimler for å ha en fysisk, taktil base der emergens kunne synliggjøre seg i det forsøk på gruppering ble gjort.

Kodene skal kunne stå alene og representere kjernen i datamaterialet uten at det fulle dokumentet trengs for å vite hva som var essensen i dokumentet (Tjora, 2018, s. 45). For å sikre seg at kodene er så induktive som mulig, skal man stille seg følgende spørsmål: Kunne man laget koden før kodingen? Er svaret nei, kan det være snakke om god induktiv koding og man går videre til spørsmål 2: Hva forteller bare koden? Hvis svaret er at koden viser hvilket tema det ble snakket om, så er den kategoriserende og man må prøve på nytt. Om svaret er at koden gjenspeiler konkret innhold, så er det god koding (Tjora, 2018, s. 45-46). Disse spørsmålene er anvendt gjentatte ganger underveis i prosessen, men ikke for hver enkelt kode siden de ble produsert såpass fortgående. Det opplevdes at en regelmessig gjennomlesning av kodene underveis gjengav innholdet i studiene og at de ikke kunne vært laget på forhånd.

I SDI brukers også begrepet EAR, som står for empirisk-analytisk referansepunkt (Tjora, 2018, s. 46-47). Et slikt referansepunkt kan for eksempel være en hendelse, beskrivelse eller uttalelse som antyder en konseptuell retning eller generaliserbar innsikt, ved at referansepunktet ser ut til å være en konkretisering av noe gjentakende i materialet. I denne reiveien ble tre slike EAR identifisert, som vist i kapittel 5.3.

Kodegruppering er fasen der man grupperer koder med felles tematisk sammenheng (Tjora, 2018, s. 49-55). Målet er å arbeide frem et antall kodegrupper som har indre sammenheng og skiller seg tydelig fra de andre gruppene. Dette ble svært utfordrende ettersom det viste seg at alle fenomenene hang tett sammen og vanskelig kunne skilles fra hverandre. Forsøket på kodegruppering ble til slutt gitt opp, men kan sies at ble erstattet av mosaikk-metaforen til Gough et al. (2012a, referert i Prøitz, 2023b, s. 47), der man ser for seg at de ulike studiene, og i dette tilfellet kodene, blir lagt ved siden av hverandre som glassbiter i en mosaikk, slik at begreper, metoder, funn og lignende kan utdype og nyansere hverandre og danne et rikere

bilde av et felt. Slik vokste to ulike modeller frem, og disse ledet veien for neste fase: konseptutvikling.

Tredje steg i SDI er nemlig konsept- eller teoriutvikling, og nå er vi helt over i den abduktive fasen (Tjora, 2018, s.67). Med dette menes at man bruker teoretisk inspirasjon og kunnskap til å tolke og skape mening av konseptene som er vokst frem og til syvende og sist utvikle ny teori. Tjora fremhever betydningen av å vektlegge induksjon i koding og kodegruppering og abduksjon i konsept- og teoriutvikling. Dette er et forsøk på å løse et problem som ofte diskuteres i kvalitativ forskning, nemlig teoriens mulige påvirkning på analysen og dermed umuligheten av induksjon (s.68). Et mål i SDI er generaliserbar konseptutvikling, noe han beskriver slik:

«Vi sikter da mot å utvikle og framstille funn i form av typologier, modeller, begreper eller metaforer som ikke er avgrenset til bare den empirien eller den casen som er undersøkt, men utvikler induktivt konsepter som ved relasjon til tidligere forskning og teorier kan underbygge større gyldighet og generaliserbarhet.» (Tjora, 2018, s.71),

Gjennom å omfavne kaoset og akseptere at de over 300 kodene nektet å la seg gruppere, vokste to slike modeller frem, som vist i figurene 9 og 10; en relasjonsmodell for emosjonelle ressurser og en forvaltningsmodell for emosjonelle ressurser.

Tjora er åpen om at det ikke alltid er lett å skille på konsept og teoriutvikling, og at man noen ganger ikke kommer lenger enn konseptutvikling, men han foreslår følgende formulering, inspirert av Karl Popper:

«For at et konsept skal ha status som teori, må det være falsifiserbart og prøvbart.» (Popper, 1981 [1957], referert i Tjora, 2018, s.74)

Ettersom falsifisering og etterprøvbarehet ikke inngår i omfanget for denne oppgaven, har jeg valgt å kalle mine resultater for konsepter. Etterprøvbareheten jeg likevel har forsøkt å anlegge



har vært å plassere kodene inn i modellene og bekrefte om sammenhengene i modellene kan fungere for alle kodene. Tjora skriver at vi «med hodet hevet» kan løfte frem konseptene som den vanligste formen for teoretisering i samfunnsforskningen, og at teoriutvikling egentlig kun skjer unntaksvis når vi spesifikt kan teste de i videre studier. Man må teste om konseptene er fruktbare ved å spørre seg om de forklarer noe vi finner eller undres over i analysen og om de bidrar til forståelse av dette (2018, s.74-75). Gjennom å se modellene i sammenheng med kildene i innledningen og den konseptuelle reviewen, ble det konkludert med at de, med utgangspunkt i kandidatens nåværende forståelseshorison, oppleves som fruktbare og nyttige verktøy som oppsummerer og tydeliggjør noe essensielt for en kjærlighetsbasert praksis. Prosessene de illustrerer er ikke nye oppdagelser, men en mulig silotenkning i forhold til relasjoner, stress, emosjonelt arbeid, styringsdokumenter og emosjoner kan ha gjort at sammenhengene ikke har kommet tydelig nok frem i utdanningsfeltet.

## 4 En konseptuell review av emosjonelle aspekter ved lærerrollen

Denne reviewen utforsker emosjonelle aspekter ved lærerrollen, og har som formål å gi en forståelse av sammenhenger mellom ulike typer emosjonell kompetanse og emosjonelt overskudd. Det er et mål å operasjonalisere begrepet «emosjonelle ressurser» og forstå hvordan slike ressurser kan være nødvendig for en lærerpraksis basert på andre-orientert kjærlighet. Det redegjøres for ulike teoretiseringer av emosjonell kompetanse, men langt i fra alle, med det formål å illustrere at de har svært mye til felles, og at det ser ut til være stor grad av intersubjektiv enighet på fagfeltet om hva slike kompetanser innebærer. Det er ikke plass til å gå i dybden av hver teoretisk retning.

### 4.1 Læreres følelser

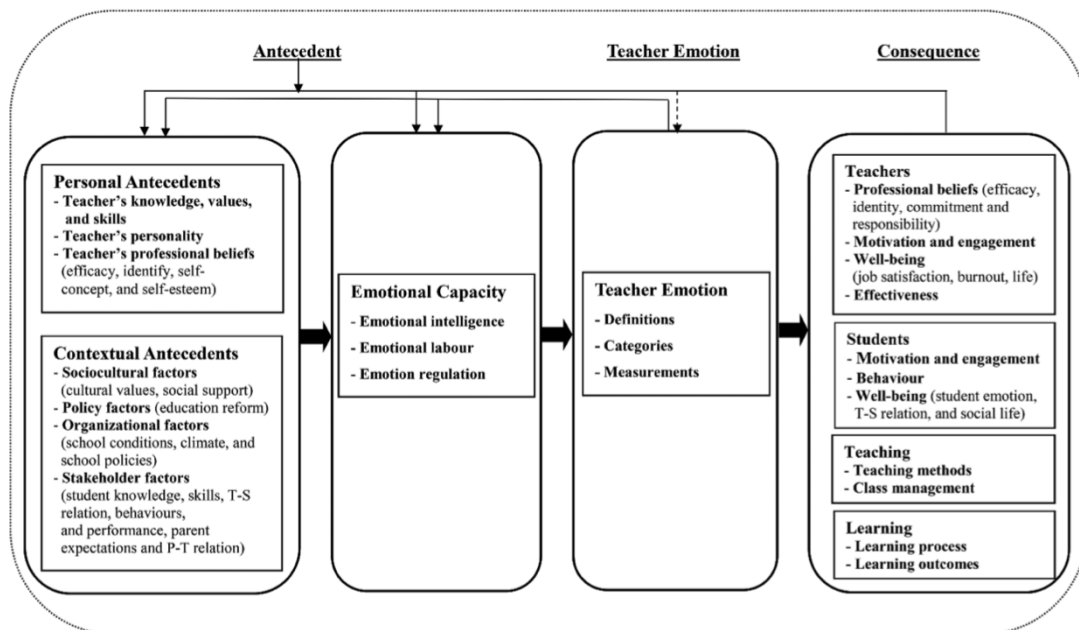
Andy Hargreaves er blant de som har skrevet mye og lidenskapelig om det emosjonelle aspektet ved lærerrollen og han sier rett ut at emosjoner er hjertet i undervisningen (1998b, s. 835). Han oppsummerer både egen og andres perspektiver med at god undervisning er ladet med positive følelser: det holder ikke å kunne faget og didaktikken, nei, riktig gode lærere er emosjonelle og lidenskapelige og fyller klasserommet med følelser av lyst, kreativitet, risikotaking, interesse, oppdagelser, utfordringer og glede. De må ikke bare være emosjonelle vesener selv, men de må også utvise emosjonell innsikt og forståelse: de må være sensitive og oppfatte tanker, uttrykk og følelser gjennom indirekte hint som kroppsspråk, uttrykk og gester (s. 835-836). De må ha takt og vite når de skal involvere seg og når de skal holde avstand. Han hevder at utdanningsreformer som ikke tar hensyn til emosjoner kan være skadelige for det mest fundamentale aspektet av læreres yrkesutøvelse (Hargreaves, 1998a, s. 330). Hargreaves mener at forsøk på å adoptere eksempelvis Golemans (1999) tanker om emosjonell intelligens inn i pedagogisk praksis fremstiller utvikling av emosjonell intelligens som personlig kompetanse eller valg, og ikke også et produkt av omgivelsene som lærere jobber i og som i stor grad preger læreres emosjonelle tilstand (Hargreaves, 1998a, s. 317). Moralisering rundt læreres emosjonelle dedikasjon, uten å ta hensyn til kontekstuelle forhold som ser ut til å gjøre læreres arbeidsliv og emosjonelle påkobling tøffere og tøffere å bevare, vil kun resultere i å gi lærere enda dårligere samvittighet og større følelse av utilstrekkelighet og utbrenthet enn de allerede har (s. 318). Lærere er allerede dømt til å komme til kort, siden kravene er altfor store i forhold til ressursene, skriver han. For å forstå hvordan læreres emosjonelle liv formes, så trengs et mer sosiologisk og politisk informert perspektiv på

lærerutvikling, skrev Hargreaves i 1998 (1998b, s. 836-837). Først og fremst, hevder han, må diskursen i utdanningsreformer anerkjenne og hedre (*honour*) emosjonenes sentrale rolle for læring og omsorg; de må ikke ignoreres eller reduseres til noe som kommer på siden av selve undervisningen (1998a, s. 316). Han skriver at politiske beslutningstakere bør forstå hvor sentralt det emosjonelle aspektet ved læring og undervisning er, og at dette bør være en sentral del av reform og styring i utdanningssektoren. Videre skriver han at ledere og lærere må sørge for at ikke sjekklister, læringsmål og rapportering tar tid vekk fra samværet med elevene og læreres mulighet til å vise omsorg og skape emosjonell kontakt med elevene sine (s. 321). Han legger også vekt på at skolen må legge til rett for emosjonell ivaretagelse gjennom fleksible strukturer. Hans forskning viser at lærere som kan være mer fleksible med timeplanen, møte elevene «der de er» og jobbe i små grupper knytter bedre bånd med elevene sine og etablerer emosjonelle bånd med, og forståelse av, elevene på måter som fremmer læring (s. 332-333). Med utgangspunkt i egen forskning på lærere og deres praksis argumenterer han for å løfte emosjoner opp fra den private sfæren og gi dem en stolt plass i offentlig domene som helt sentrale for all utdanningspolitisk reform (Hargreaves, 1998b, 2000, 1998a).

Dette gir gjenklang i innledningen til Chen (2021) sin kunnskapsoppsummering om lærere og følelser. Der forklarer hun at emosjonenes kompleksitet ser ut til å være noe av det som skremmer fagfolk vekk fra å forske på og inkludere emosjoner i arbeidet sitt i større grad (2021, s.327). Der Hargreaves peker på at det har vært et feministisk foreliggende å belyse omsorgens betydning for lærerprofesjonen, der for eksempel *love* og *care* er ord i titler av feministisk-orienterte pedagoger som Nel Noddings (2012) og Lisa Goldstein (1997), peker Chen på hvordan emosjoner kan ha blitt avskrevet som «‘irrational’ and associated with feminine philosophies.» (2021, s.327). Hun skriver at “Emotions are thought of as being out of control, primitive and childish, as opposed to being civilised, thoughtful and adult” (Sutton & Wheatley, 2003, referert i Chen, 2021, s. 327-328). Dette klinger i samsvar med Hargreaves tilsynelatende oppgitthet over at det emosjonelle aspektet ved lærerrollen ikke i større grad adresseres og anerkjennes politisk.

## 4.2 Hva påvirker og påvirkes av læreres følelser?

Lærere må forholde til mange ulike følelser i løpet av en dag, både i seg selv, hos elever, hos foreldre og kanskje også hos kollegaer og ledere. Forskning viser at alle disse aktørene har effekt på lærerens følelser og motsatt (Chen, 2021). I kunnskapsoppsummeringen som tar for seg forskning på lærere og følelser mellom 1985 og 2019 har forfatteren viderekonstruert og raffinert det som kalles «The teacher emotion model» som illustrerer sammenhengen mellom tre kategorier; antecedenten, altså de forutgående faktorene som har implikasjoner for læreres følelser, selve følelsenes natur, samt konsekvensene av disse. Som vi ser er det en rekke faktorer her som lærere selv ikke kontrollerer, som politikk, krav og organisatoriske faktorer. I tillegg er det en del man i større grad kan kontrollere selv, som verdsett og kunnskap.



Figur 2: Skjermdump av The Teacher Emotion Model (oppdatert modell basert på eksisterende modeller av Frenzel, 2014; Fried et al., 2015, Pekrun, 2006, referert i Chen, 2021, s. 344). Gjengitt med tillatelse.

Med denne modellen kan vi forstå at personlige forutsetninger, som erfaringer, selvfølelse og talenter, påvirker hvordan lærere håndterer det emosjonelle aspektet ved jobben sin, men at også en rekke eksterne instanser påvirker læreres emosjonelle liv. Vi kan se at dette igjen påvirker en rekke faktorer, blant annet lærer-elev-relasjoner, akademiske resultater og jobbtilfredshet med tilhørende økt eller redusert risiko for utbrenthet.

Ved sammenligning tolkes det slik at denne modellen støtter forholdene i konseptet som vokste frem av analysearbeidet i neste kapittel.

### 4.3 Emosjonelle kompetanser

#### 4.3.1 Emosjonell intelligens

Dr. Daniel Goleman, en hyppig sitert psykolog når det gjelder emosjonell intelligens, forklarer hvordan hjernen ikke bare utvikler seg nedenfra og opp, men at selve evolusjonen er preget av denne prosessen; de første organismene hadde kun reptilhjernen, og etterhvert kom det limbiske system, der følelsene «bor» og helt til slutt vokste neokorteks frem med sine muligheter for avanserte tanker, språk og finesse (Goleman, 1999, s. 23-24). Dette gjorde det mulig for mennesker å ha følelser om følelser, å tenke om følelser og å i større grad enn før bruke fornuften til å ta valg fremfor å la følelsene styre oss. For eksempel at vi i møte med følelsen frykt, kan ringe nødnummeret (s.24). Når det gjelder kjærlighet hevder han også at det er fremveksten av den avanserte neokorteks som gjør at mennesker har en større morskjærlighet enn for eksempel krypdyr uten neokorteks som kan finne på å spise avkommet sitt (s.24). Han forklarer hvordan amygdala, der mange sterke følelser bor, er avgjørende for våre relasjoner til andre mennesker, og at dennes organisering bidrar til at relasjonene til menneskene rundt oss er emosjonelle av natur. Den kan av og til kapre hjernen på en slik måte at man mister besinnelsen og utfører handlinger man angre på bare sekunder eller minutter senere (s.24-29). Forskning viser at visse signaler når frem til amygdala litt før de når frem til neokorteks, noe som gjør at amygdala kan rekke å sette i gang sterke emosjonelle reaksjoner, som å aktivere hele nervesystemet, før vi har rukket å tenke rasjonelle tanker som saken. Goleman forklarer at forbindelsene mellom amygdala, og de tilhørende limbiske strukturene, og neokorteks er selve utgangspunktet for samarbeidet, eller kampene, mellom tanker og følelser. Gjennom mer detaljerte forklaringer av samarbeidet mellom det limbiske system og pannelappene i neokorteks forklarer han også hvordan emosjonell uro kan påvirker evnen til å tenke klart (s.40), og at tradisjonell IQ derfor ikke gir suksess alene, men at det han omtaler som emosjonell intelligens er vel så viktig for å fungere godt i livet og samfunnet. Han forklarer at intellektet ikke kan fungere særlig godt uten emosjoner, og vice versa. Når amygdala og pannelapp samarbeider godt øker både emosjonell intelligens og åndsevner. Han forklarer at der man før kunne ane en tendens til å ville erstatte følelser med fornuft, så kan vi snakke om et nytt paradigme der man ønsker å skape harmoni mellom hodet og hjertet,

mellom tanker og følelser. Og da, argumenterer Goleman, må vi forstå hvordan vi kan bruke emosjonene intelligent. Han forklarer at mye tyder på at emosjonell intelligens (EQ) er vel så viktig som, og noen ganger enda mer betydningsfylt enn, IQ (s.46). Han forklarer EQ slik:

- Evnen til å motivere seg selv og holde ut når man møter skuffelser
- Evnen til å kontrollere egne impulser og vente med å få ønskene sine oppfylt
- Evne til å styre egen sinnsstemning og hindre at bekymringer svekker tenkeevnen
- Evnen til medfølelse
- Evnen til å håpe

(s.46)

Salovey og Mayer (1990), en annen hyppig sitert kilde for emosjonell intelligens, kan illustrere hvor overlappende evnene som ligger i de ulike begrepene er.

“(...) a set of skills hypothesized to contribute to the accurate appraisal and expression of emotion in oneself and in others, the effective regulation of emotion in self and others, and the use of feelings to motivate, plan, and achieve in one's life.” (Salovey & Mayer, 1990, s. 185)

De uttrykker at det er smart å kjenne sine egne følelser, slik at man selv kan kontrollere de, fremfor at følelsene kontrollerer selvet, og beskriver evnen gjennomgående som et bevisstgjøringsarbeid. De definerer EQ slik:

«the ability to monitor one's own and other's feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions”. (Salovey & Mayer, 1990, s. 189)

Forfatterne omtaler EQ som en sosial intelligens, selv om definisjonen av EQ ikke eksplisitt nevner relasjonelle ferdighetene, noe som kan tydeliggjøre at relasjonskompetanse er en ferdighet EQ fremmer. Senere har riktignok opphavspersonene skilt på sosial, personlig og emosjonell intelligens (Mayer et al., 2016, s. 296). De beskriver fortsatt emosjonell intelligens

ganske likt: evne til å nøyaktig kunne identifisere og uttrykke følelser, å bruke emosjoner til å fasilitere tenking og motivasjon, å forstå emosjonenes betydning og hvordan de kan komme til uttrykk gjennom atferd, å håndtere følelser i seg selv og andre, samt å kunne oppnå ønskede emosjonelle tilstander for seg selv og andre (min forkortelse og oversettelse, 2016, s. 296). De ulike intelligensene har til felles er at de handler om samspillet mellom menneskenes indre erfaringer og ytre interaksjoner (2016, s. 295). Særlig å forstå hvordan følelser kan komme til uttrykk gjennom atferd hevdes å være vesentlig for en lærer som skal drive en kjærlig praksis.

#### 4.3.2 Emosjonell kompetanse

I den nylig utgitte boka «Håndtering av følelser i skolen» bruker forfatterne begrepet *emosjonell kompetanse*, noe de har definert med en oversettelse av Eisenberg, Cumberland & Spinrad (1998) slik:

«Emosjonell kompetanse er en samlebetegnelse på vår evne til å 1) forstå, 2) regulere og 3) uttrykke følelser.» (Eisenberg et al., 1998, referert i Skoe & Bølstad, 2022, s. 19)

Som vi ser, kan dette ligne på definisjonene ovenfor, dog forenklet og med unntak av at Bølstad og Skoes formulering ikke spesifiserer at dette handler om å forstå følelser i *både* seg selv og andre. Dette fremkommer likevel tydelig i originalkilden de lener seg på, som for øvrig også har både Gottman (som introduseres lenger nede) og Salovey & Mayer på kildelista (Eisenberg et al., 1998). Det er sentralt i Eisenberg et al. (1998, s. 243) at sosial og emosjonell kompetanse er noe som utvikles i en sosialiseringssprosess, der sosialiseringssagentenes egen emosjonelle kompetanse påvirker utviklingen av barnets emosjonelle kompetanse. Dette er essensielle ferdigheter mennesker har i varierende grad og som vi trenger for å fungere i en sosial verden. Uansett hvordan vi velger å begrepsliggjøre eller definere emosjoner og de kapasitetene som gjør at vi kan forholde oss til disse på gunstigst mulig måte, så er emosjoner noe som påvirker måten vi opplever og interagerer med verden rundt oss på, og måten de emosjonelle uttrykkene blir møtt på av andre former vår videre utvikling av emosjonelle egenskaper (Eisenberg et al., 1998, s. 243).

#### 4.3.3 SEC: Social and emotional competence

I engelskfaglig litteratur skrevet etter Golemans bok om emosjonell intelligens, så har disse egenskapene ofte blitt beskrevet som *Social and emotional competence*, forkortet til SEC, som er et produkt av social and emotional learning, forkortet til SEL (Jennings & Greenberg, 2009).

SEC kan deles inn i 5 kompetanser:

- self awareness
- social awareness
- responsible decision making
- self-management
- relationship management

(Zins et al., 2007, s. 195)

Her oversettes disse fem til selvinnsikt, sosial innsikt, ansvarlig evne til beslutningstaking, evne til å styre og motivere seg selv og relasjonelle ferdigheter, og med Zins et al. (2007) vil jeg utdype disse begrepene her:

Selvinnsikt inkluderer evne til å forstå seg selv, gjenkjenne og identifisere følelser, gjenkjenne egne verdier, behov og styrker, mestringstro og åndelighet. Sosial innsikt inkluderer evne til perspektivtaking, altså å sette seg inn i andres situasjon, empati, anerkjennelse og verdsetting av ulikheter og respekt for andre. Ansvarlig evne til beslutningstaking inkluderer å kunne identifisere et problem og analysere situasjonen, å løse problemer, å evaluere og reflektere, samt det å ta personlig, moralsk og etisk ansvar. Evnen til å styre og motivere seg selv handler om impuls kontroll og stresshåndtering, selvmotivering og -disiplin, å kunne sette seg mål og å ha organisatoriske ferdigheter. Til sist er det relasjonelle ferdigheter som inkluderer å kunne kommunisere, delta i sosiale settinger, bygge relasjoner, samarbeide, forhandle og løse konflikt, samt å kunne oppsøke, ta imot og gi hjelp ved behov (2007, s. 195).

#### 4.3.4 Mentalisering

Skårderud og Duesund (2014, s. 152) foreslår at mentalisering kan fungere som en samlende teori og de opplever en vilje til å konstruere helhetlige modeller som samler elementer fra



kilder som psykoterapiforskning, nevropsykologi, tilknytningsteori, evolusjonsteori, utviklingspsykologi og affektteori. De forklarer at det handler om å skape en helhet der man betrakter kropp, sinn, tilknytning og hjerne helhetlig, og at mentalisering er vel så nyttig for å forstå elever som oss selv: «Mentalisering handler om sinn som møter sinn, og det er sterkt fokus på hvordan aktivering av negative følelser kan hemme mentalisering for alle involverte parter; ikke minst hos oss profesjonelle» (s. 152).

Denne kapasiteten, forklarer de, utvikles gjennom samhandling med omsorgsgivere via en prosess av speiling (s. 156). Vi lærer i stor grad utenfra og inn, fordi selvoppfatningen forutsetter en omvei om de andre og barnet opplever seg selv gjennom de som ser det og tar vare på det. Det er det forfatterne kaller *det psykologiske selvet*, som altså utvikles ved at barnet møter seg selv i omsorgspersonenes, og andres, bevissthet og omtanke (s. 155). Når voksne bruker ansiktsmimikk, lyder og språk for å vise at de forstår at barnet ikke har det godt, *speiler* de ubehaget og viser barnet at de forstår. Gjennom dette, som forfatterne forklarer som *ikke-markert speiling*, bidrar man til bekreftelse og *gyldiggjøring* av følelsen. I pedagogisk sammenheng snakker man ofte om betydningen av at voksne *validerer* den andres følelser, og dette bidrar til at barnet føler seg forstått: «*Barnet føler seg følt*» (s. 156).

Samtidig markerer de voksne etter hvert at de selv ikke har det dårlig, og de markerer dermed en forskjell. De viser at de både har og tar ansvar, gjennom å trøste med smil, kroppsspråk og handlinger. Barnet blir altså først bekreftet gjennom ikke-markert speiling, etterfulgt av omsorgsgiveres *markerte speiling* som formidler at følelsen er håndterlig. Forfatterne presiserer betydningen av at ikke-markert speiling utvikles til markert speiling (s. 156). Om den voksne forblir i det ikke-markerte, skriver de at barnet kan få en opplevelse av at vanskelige følelser rett og slett ikke er til å håndtere. Lenger nede skal vi se hvordan Johannesen og Bakken (2020) systematiserer en lignende prosess gjennom stegene å relatere, regulere og reflektere, i denne rekkefølgen. Dette handler altså om at omsorgsgiverne hjelper til å regulere følelser, slik at barnet etter hvert kan roe seg selv, slik vi også vil se at Nordanger og Braarud (2014), i forbindelse med traumeinformert omsorg, omtaler som å inngå i samreguleringsprosesser med barn, slik at barn etter hvert kan utvikle evne til selvregulering. Mange urolige elever erfarer at deres følelsesmessige uttrykk ikke blir tålt, og dette utfordrer utviklingen av egne selvregulerende evner (Skårderud & Duesund, 2014).

Mentaliseringsbegrepet hevdes særlig relevant for å nærme oss de urolige elevene (Skårderud & Duesund, 2014, s. 160). De som forårsaker uroen, kan oppleve å bli karakterisert som vanskelige, problembarn eller uoppdragne. En mentaliserende holdning fra pedagoger vil innebære å undre seg over om det er noe i den aktuelle konteksten som gjør at eleven reagerer slik hen gjør. Forfatterne fremhever hvordan mentalisering handler om å utvise «genuin interesse for hva som skjer *i* mennesker og *mellom* mennesker, det intrasubjektive og intersubjektive» (s. 160). En tolkning er at slik praksis vil oppleves mer kjærlig enn en mer dømmende eller avvisende holdning til emosjonelle uttrykk hos urolige barn.

Mentalisering eller mentaliseringssvikt er ikke stabile egenskaper: i affekt kan også de som vanligvis mentaliserer godt, få reduserte evner til å forstå den andre (s. 160). Sinne, frykt og angst gjør oss mentalt blindere, i følge mentaliseringsteori, og det er også dette Goleman (1999, s. 40) forklarer som at neokorteks ikke alltid er tilgjengelig for fornuftig refleksjon rundt de affektive prosessene – når vi er i affekt. Det gjelder både elever, foreldre og lærere. Dette kan underbygge konseptet i forskningsoversikten som tydeliggjør hvordan stress reduserer evnen til å utøve emosjonell kompetanse (kapittel 5, figur 9 og 10). Forfatterne forklarer også at mentalisering og følelser smitter (Skårderud & Duesund, 2014, s. 160). Derfor kan en emosjonelt uregulert elev vise atferd som gjør læreren emosjonelt uregulert og få denne også til å handle i tråd med sin uregulerte tilstand. I gode profesjonsfelleskap bør det derfor være en kollegial åpenhet og interesse for hvordan, og i hvilke situasjoner, de voksne selv mister mentaliserende eller regulerende kompetanser; det bør være toleranse i profesjonsfellesskapet for å reflektere rundt ulike emosjonelle reaksjoner og strategier, der undring, lek og humor også får spille inn (s. 160). Enten man kaller det uro, adferdsavvik, eller til og med ADHD, er det viktig at profesjonsutøvere bevarer interessen for eleven i dennes ulike emosjonelle og relasjonelle kontekster, og at man ikke faller for fristelsen til å bli skråsikker og kategoriserende. En slik undrende kultur er et praktisk, etisk og humanistisk anliggende, skriver forfatterne (s. 162). Siden psykososiale problemer i skolen angår de fleste, men psykiatrien har vært forbeholdt de få, kan mentalisering utgjøre en dør mellom psykiatrien og pedagogikken, ifølge Skårderud og Duesund (2014).

#### 4.3.5 Lærere som rollemodell og sosialiseringagent

Sosiale og emosjonelle ferdigheter utvikler seg best i trygge, omsorgsfulle og støttende miljøer, både for voksne og barn (Jennings & Greenberg, 2009, s. 492). Stadig mer forskning underbygger hvor stor betydning disse ferdighetene har for barns akademiske suksess, men også deres helse, evne til medborgerskap og andre livsferdigheter (Zins et al., 2007, s. 208; Jennings & Greenberg, 2009, s. 491). Slik Goleman påstår, og illustrerer gjennom å beskrive samarbeidet mellom ulike deler av hjernen, er det altså en stor samling forskere som støtter at vi ikke kan skille mellom EQ og IQ, eller mellom følelser og tanker, men at akademiske resultater blomstrer når emosjonelle og sosiale ferdigheter er på plass, og at det kognitive og det emosjonelle fungerer best i synergi (Zins et al., 2007; Jennings & Greenberg, 2009; Goleman, 1999). Jo mer vi vet om omsorgspersoners betydning for barns utvikling, samt hvordan omsorgsvilkår og sosioemosjonell tilstand påvirker læringsutbyttet, jo større ansvar har lærere fått for disse områdene (Skoe & Bølstad, 2022, s. 91).

I overordnet del av læreplanen står det blant annet at:

«en lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen. Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev. Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet. Ved å arbeide for samhold og tilhørighet blant elevene skal læreren bidra til å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonell støtte.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2. s.18)

Både det å *skape trygghet* og å *skape et læringsmiljø som motiverer* og å *vise omsorg* kan sies å være emosjonelle praksiser som krever forståelse av barnas emosjoner, men også av sine egne emosjoner, for å kunne møte alle elever på empatiske måter og se bak atferd. En tolkning er at «*elever som tar uheldige valg*» er en eufemisme for elever som viser utfordrende atferd. Dette er elever som står for en av de mest sentrale kildene til stress for norske lærere (E. M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2013, s. 21). For å yte god *emosjonell støtte* til

disse barna, kan det fremstå desto viktigere med lærere med høy grad av selvinnsikt, som dessuten er gode på å gjenkjenne og regulere egne følelser i møte med disse barna.

Å forstå følelser hos seg selv eller andre kan altså forstås som et grunnleggende utgangspunkt for sosial interaksjon, slik som i lærer-elev-relasjonen og i et profesjonsfelleskap, og det ser ut til å være spesielt viktig i møte med de barna som av ulike grunner har egne reguleringsvansker og kan forstyrre undervisningen. En tolkning er at ulike teoretiseringer av slike evner har mye til felles, og at de i bunn og grunn handler om å vise både empati, interesse og åpenhet for egne og andres emosjonelle tilstander og prosesser og å bruke innsikten som da kan vinnes på gunstige måter. Hva det kan innebære skal vi se på nå.

#### 4.4 Utvikling og praktisering av emosjonelle kompetanser

Utvikling av emosjonell kompetanse inkluderer konkret trening på spesifikke scenarier og refleksjon rundt metaemosjoner, altså hva vi føler om følelser, og hva vi har lært i egen oppvekst (Skoe & Bølstad, 2022, s. 95-98). Man kan forstå utvikling av emosjonell kompetanse som noe som foregår over fire stadier:

1. Ubevisst inkompetent
2. Bevisst inkompetent
3. Bevisst kompetent
4. Ubevisst kompetent

(Skoe & Bølstad, 2022, s. 182)

Metaemosjoner handler altså om forholdet man har til ulike følelser, og å trene opp bevissthet rundt dette kan være vesentlig for relasjonen til et barn (Gottman, 2001, s. 23-24). Et eksempel kan være om man føler stort stress i møte med emosjonen sinne eller om man kjenner ro og opplever at dette er en helt naturlig følelse. Har man lite selvinnsikt og sterke negative metaemosjoner når det gjelder sinne kan det innebære at man unngår, fordømmer eller til og med straffer følelser som sinne hos et barn, samtidig som andre kan betrakte samme følelse som sunn og velkommen. Metaemosjonene påvirker altså en omsorgspersons måte å møte barns følelser på. I sin forskning på foreldrestiler fant John Gottman (2001) ut at

det hovedsakelig var to hovedstiler som beskrev hvordan omsorgspersoner møter følelser på; emosjonsunnvikende og emosjonsveiledende.

En emosjonsunnvikende stil innebærer følgende:

- Legger ikke merke til begynnende følelser av lav intensitet i seg selv eller barnet
- Ser på «negative» følelser som om de var giftige
- Vil ha et lykkelig barn og ser på ulykkelig barn som et tegn på at de selv har feilet
- Vil beskytte barna fra alle «negative» følelser
- Tror at det å ha en negativ følelse over tid, eller være i negativ affekt, er mer skadelig og vil derfor at følelsen skal bli fort borte
- Tror på å tydeliggjøre det positive og ha mindre fokus på det negative i livet
- Vil forsøke å distrahere, kile, muntre opp, gi mat o.l. for å endre et barns affektive tilstand så fort som mulig
- Ser på det å utforske negative følelser som bortkastet tid og potensielt destruktivt
- Har ikke detaljert språk for følelser

(Gottman et al., 2001, s. 24)

Kjennetegnene på en emosjonsveiledende stil er derimot å:

- Legge merke til følelser før de utvikler seg til sterke emosjonsuttrykk
- Se såkalte «negative» følelser som en mulighet for nærhet og utvikling
- Se på «negative» følelser som sunt og en naturlig del av utviklingen
- Har tålmodighet med barnets følelse
- Kommuniserer forståelse og empati
- Hjelper barnet å sette ord på følelser
- Prøver å forstå følelsene som ligger under «negativ» atferd
- Har klare grenser for oppførsel, løser problemer sammen med barnet og diskuterer med barnet hva barnet kan gjøre i lignende situasjoner senere

(s.25)

Hvordan et barn møtes av voksne i ulike affektive tilstander kan ha alvorlige og langsiktige konsekvenser for hvordan barnet takler motgang og utvikler resiliens, noe flere kilder støtter (Gottman, 2001; Nordanger & Braarud, 2014; Zins et al., 2007; Skårderud & Duesund, 2014). Å tilby god emosjonsveiledning til barn som strever i en skolehverdag, spesielt de som strever med å tilpasse seg sosialt, vil kunne bidra til mindre såkalt problematferd og bedre læringsmiljø (Skoe & Bølstad, 2022, s. 25). Det gode læringsmiljøet kan forstås som et sosioemosjonelt konsept som skal fremme både trivsel og sosial, emosjonell og faglig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Det overordnede ansvaret for dette miljøet er skolens, men det er likevel læreren i klasserommet, som er den utøvende agenten når det gjelder å skape et slikt trygt og inkluderende miljø, preget av støtte, varme og omsorg. Læreren er en betydningsfull tilknytningsperson for elevene, kanskje aller mest for de yngste eller elever som mangler gode tilknytningspersoner i livet ellers, og måten læreren tar ansvar for disse relasjonene på, og for det sosiale og emosjonelle samspillet innad i klassen for øvrig, har kortsiktige og langsiktige konsekvenser for elevene både faglig og psykisk (Skoe & Bølstad, 2022, s. 94).

Et resultat av dette er altså at en lærer bør være bevisst sine egne metaemosjoner for å kunne innta en emosjonsveiledende stil og støtte et inkluderende og godt læringsmiljø for alle typer elever. Egne barndomserfaringer og livshistorien generelt påvirker hvordan en lærer opplever og forholder seg til ulike følelsesuttrykk og atferd hos elever (Skoe & Bølstad, 2022, s. 95-97). Flere kilder påpeker altså at det kan være nyttig at profesjonsfelleskapet oppfordres til å reflektere rundt hvorfor følelser oppstår og til å jobbe med emosjonell bevissthet og metabevissthet (Skoe & Bølstad, 2022, s. 183-185, Skårderud & Duesund, 2014, s. 160).

#### 4.5 Emosjonell kompetanse i klasserommet

Jennings og Greenberg (2009) har gjort en selektiv litteraturstudie der de ønsker å illustrere betydningen av læreres sosiale og emosjonelle kompetanse (SEC), slik det er definert av Zins et al. (2007) lenger oppe. Hensikten med artikkelen er å presentere og understøtte «The prosocial classroom model» (figur 3), og forfatterne har gjort en seleksjon av studier som inkluderes for å vise sammenhengene i modellen. Modellen etablerer læreres sosiale og emosjonelle kompetanse og velvære som et organisatorisk rammeverk av betydning for elevers faglige og sosiale utvikling og læring. Jeg oversetter «prosocial classroom» til et

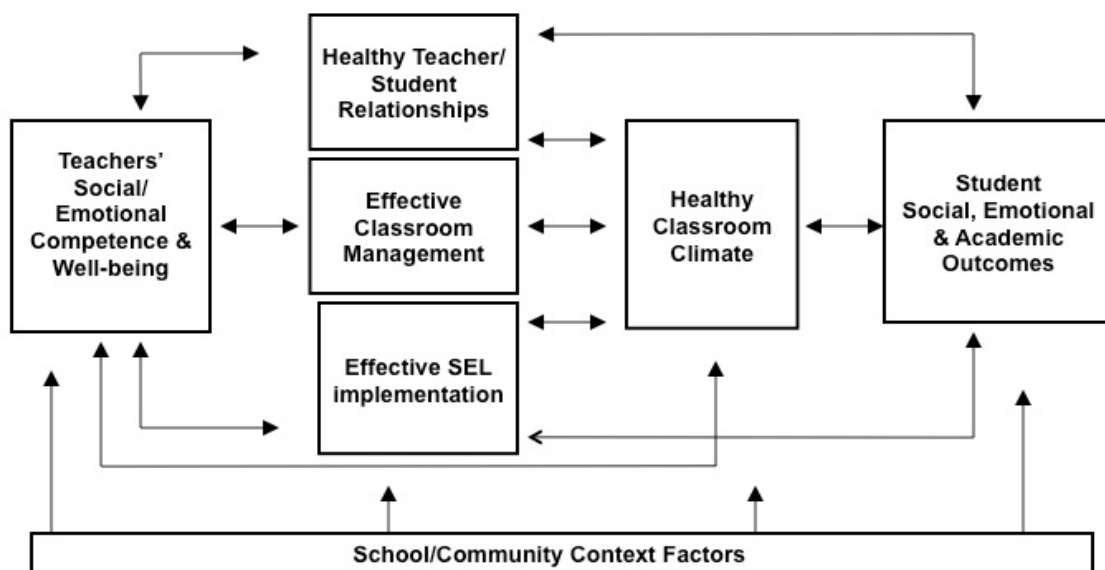
klasserom som fremmer sosial læring og trivsel. De skriver at sosialt og emosjonelt kompetente lærere setter en positiv tone i klasserommet ved å utvikle støttende og motiverende relasjoner med elevene, utvikle undervisning som bygger på elevenes styrker og evner, etablerer retningslinjer for atferd som fremmer indre motivasjon, veileder elever i konflikthåndtering, oppfordrer til samarbeid mellom elever og opptrer som en rollemodell for respektfull og passende kommunikasjon og oppførsel som fremmer sosial læring og trivsel (s. 492). De skriver at slik læreratferd er forbundet med optimalt sosialt og emosjonelt klima i klasserommet og ønskede elevresultater. Ifølge forskningen de lener seg på, er et slikt klasseromsklima preget av lite konflikt og forstyrrende atferd, gode overganger mellom aktiviteter, passende uttrykk av emosjoner, respektfull kommunikasjon og problemløsning, fokus på de aktuelle oppgavene og det gis støtte og respons på elevenes ulikheter og behov (s. 492).

Det går tydelig frem av artikkelen at lærers SEC alene ikke er nok, men at dette må kombineres med lærers trivsel og velvære for å produsere det emosjonelle overskuddet som gir best effekt. En slik optimal læreratferd som er beskrevet ovenfor kan ikke oppnås gjennom kunnskap om sosial og emosjonell kompetanse alene, ei heller gjennom evne til å utvise det i de fleste øvingssituasjoner. For at denne evnen skal komme til sin rett i hverdagens klasserom må den kombineres med et emosjonelt overskudd som kommer av trivsel, mestring og mening. De viser også at SEC er kontekstuel og at man kan evne å utvise høy SEC i en situasjon uten at denne evnen automatisk vil være like god i en annen kontekst, noe vi også så at ble påpekt om mentalisering lenger oppe (s. 494). Dette kan også sees i sammenheng med teorien om metaemosjoner ovenfor, og at om man har et uavklart forhold til egne metaemosjoner i møte med visse typer atferd, så kan utøvelsen av SEC bli lavere i slike tilfeller. De viser at læreres SEC, i kombinasjon med deres velvære, påvirker både lærer-elev-relasjoner, klasseledelse og læringsmiljø. samt integrering av sosial og emosjonell læring (SEL) for elevene. God SEC kan altså fremme både læring og generell positiv utvikling for elevene på måter som kan gi langsiktige positive utslag (s. 493).

I «The Prosocial Classroom Model» (2009, s. 494) fremgår det at lærers SEC og velvære både påvirker, og påvirkes av, lærer-elev-relasjoner, klasseledelsens effektivitet og elevenes sosiale og emosjonelle læring (SEL). Dette påvirker, og påvirkes av, klassemiljøet, som igjen påvirker, og påvirkes av, lærerens SEC. Alle de foregående faktorene fungerer også i et gjensidig samspill med elevenes sosiale, emosjonelle og akademiske utvikling. Lærer med

høy grad av SEC har høy grad av senvinnsikt, de kan regulere egne følelser og engasjere og motivere elever (s. 495). De forstår hvordan de påvirker elever emosjonelt og de tar har god relasjonskompetanse. Slike lærere er også mer komfortable med å la elever finne ut av ting på egen hånd, og de setter tydelige grenser på respektfulle måter. De er gode på å løse konflikt og de er sensitive overfor meningsbrytninger og kulturforskjeller (s. 495).

## The Prosocial Classroom Model



Figur 3: "A Model of Teacher Well Being and Social and Emotional Competence, Support and Classroom and Student Outcomes" (Jennings & Greenberg, 2009, s. 494). Gjengitt med tillatelse.

Som vi ser, går prosessene i flere retninger. Særlig vil lærerens trivsel og emosjonelle overskudd fremme lærerens indre ro og evne til å utvise SEC og handle i tråd med anbefalt praksis. På den andre siden vil eksterne faktorer, som konflikt blant elever eller kollegaer eller opplevd ressursmangel, bidra til en emosjonell tilstand av indre stress, noe som kan påvirke lærerens evne til å tenke klart og ta gode avgjørelser i møte med utfordrende elevatferd. Det er dette Goleman forklarer som at det limbiske system noen ganger får mer innflytelse enn neokorteks når vi opplever emosjonelt ubehag (1999, s. 40) eller det Skårderud og Duesund (Skårderud & Duesund, 2014, s. 155) omtaler som å bli midlertidig sinnblind. Da blir de komponentene av SEC som handler om selvinnsikt (*self awareness*) og evne til å styre og



motivere seg selv (*self-managemenet*) sentrale, og også det som i de andre definisjonene av emosjonell kompetanse eller intelligens omtales som å forstå og regulere følelser. Jennings og Greenberg (2009) ser også på sammenhengen mellom læreres SEC og utbrenthet, og gjør en studie av intervensjoner som søker å styrke læreres SEC gjennom stressreduksjon og trening i oppmerksomt nærvær (*mindfulness*). De oppsummerer forskning som viser at når lærer mangler evnen til å håndtere sosiale og emosjonelle utfordringer i klasserommet, så er elevene mindre fokuserte og presterer lavere, og klassemiljøet begynner å rakne, noe som kan starte en domino-effekt eller negativ spiral som ender i utbrenthet eller utmattelse for læreren (s. 492). Det raknende klassemiljøet viser seg gjennom utfordrende elevatferd og lærere som bli emosjonelt utmattet av stadige forsøk på å håndtere dette. Under slike forhold ser det ut til at lærere, snarere enn å ty til proaktive tiltak, oftere tyr til reaktive metoder, som straffetiltak som ikke fremmer elevens evne til selvregulering. Dette kan produsere mer problematferd, en enda mer sliten lærer og enda mindre heldige responser. Forfatterne forklarer at emosjonelt utmattede lærere risikerer å utvikle kynisme og ufølsomhet overfor elevene, slik denne oppgaven utdyper i delkapitlet om utbrenthet. Noen forlater yrket. Andre blir, og sørger for sin egen overlevelse gjennom å skape et rigid og strengt klasserom, der bitterhet og undertrykkelse kan prege læreren, og klasserommet kan oppleves fiendtlig, ifølge Jennings og Greenberg (2009, s.492). Forskingen som forfatterne lener seg på viser altså at lav sosial og emosjonell kompetanse hos lærer resulterer i dårligere klasseledelse og relasjonskvalitet mellom lærer og elever, noe som kan få alvorlige konsekvenser for læring, trivsel og utvikling for både elever og lærere. De skriver at utbrenthet kan ha alvorlige konsekvenser for lærere, elever, skoler og samfunn og at utbrente lærere er spesielt skadelig for elever som er i faresonen for utfordringer med psykisk helse (s. 492).

#### 4.6 Traumeinformert omsorg

Lærere med høy sosial og emosjonell kompetanse ser ut til å være ekstra viktig for sårbare eller utsatte elevgrupper. Belastende barndomserfaringer, som vold, omsorgssvikt eller seksuelle overgrep setter barn i stor fare for sosial og emosjonell skjevutvikling, og disse barna finnes det statistisk sett flere av i hvert eneste klasserom (Johannessen & Bakken, 2020, s. 21). Gode relasjoner til omsorgspersonene barna møter i dagliglivet er en av de viktigste beskyttelsesfaktorene for disse barna, og det kan både hemme skjevutvikling og fremme resiliens (Bath, 2015, s. 7). Det er verdt å huske på at disse barna kan stå bak mye av den

atferden som utfordrer og skaper stress hos lærere (s. 5), og Skoe og Bølstad (2022, s. 22) mener det fortsatt finnes lærere som straffer eller benytter konsekvenspedagogikk i møte med slik atferd, noe som kan virke mot sin hensikt – dersom hensikten er å hjelpe barnet til positiv utvikling. Belastende barndomserfaringer er kumulative; jo flere negative stresskilder i barndommen, jo større er sjansen for belastende utfall senere i livet (Felitti et al., 1998, s. 251; Bath, 2015, s. 6). Her kan lærere spille en sentral rolle i forhold til å bidra til positiv kontra negativ utvikling. For å forstå hvordan andre-orientert kjærlighet kan komme til uttrykk i læreres praksis med disse barna fremstår derfor sentralt å inkludere perspektiver om traumeinformert omsorg. Her tillater jeg meg å gi leseren litt bakgrunnsinformasjon, før jeg går over til traumeinformert omsorg i praksis.

#### 4.6.1 ACE-studien

ACE-studien er en av verdens mest siterte studier på traumefeltet, og handler om hvordan traumatiske barndomserfaringer påvirker et menneskes psykiske og fysiske helse livet ut (Felitti, 2019, s. 789). Det hele startet med at Dr. Vincent Felitti deltok som forsker i et program mot overvekt (s. 787). Forskerne fant snart ut at overvekten kunne se ut som en strategi for å bøte på traumatiserende barndomserfaringer preget av skam, hemmelighold og tabu. Som med mye annen atferd, viser studien hvordan det samfunnet ofte anser som problemet, som overvekt, rusproblemer eller utagerende atferd, snarere er personens eller kroppens løsning på det egentlige og underliggende problemet. Faktisk viste deg seg at 55% av de 286 overvektige personene i programmet fortalte om seksuelle overgrep i barndommen. Studien skapte både engasjement og motstand, og etter hvert som Felitti kom i kontakt med epidemiologen Robert Anda, planla de den verdenskjente ACE-studien. ACE står for Adverse Childhood Experiences, og på grunn av samfunnets motvilje mot å utforske, spørre om og prate åpent om barndomstraumer, blant annet på grunn av frykten for re-traumatisering, var det et strev å få studien godkjent, skriver Felitti (s. 788). Det tok tre år å planlegge, og ni måneder å få spørreskjemaet godkjent, og da kun om en ansvarlig person påtok seg å gå med mobiltelefonen påskrudd 24 timer i døgnet de påfølgende tre årene for å svare på spørsmål fra de over ti tusen pasientene som hadde besvart spørreskjemaet deres, samt godkjent til å bli fulgt i tjue år.

Før dette hadde ikke forholdet mellom belastende barndomserfaringer og psykiske- og fysiske helseforhold i voksen alder blitt utforsket (Felitti et al., 1998, s. 245). Flere kategorier for

belastende barndomserfaringer ble studert, som psykologisk, fysisk, eller seksuelt misbruk, vold mot mor eller at medlemmer i husstanden var rusmisbrukere, psykisk syke, hadde selvmordstanker eller hadde vært i fengsel. Antall typer belastende barndomserfaringer korrelerte med økende grad av helseplager forbundet med tidlig død i voksen alder, som hjerte og karsykdommer, kreft, samt lunge-, skjelett og leverplager (1998, s. 251). Det var stor motvilje mot å forholde seg til barndomstraumer da studien startet, i følge Felitti, og den første artikkelen ble refusert flere ganger før den til slutt ble godkjent i *American Journal of Preventive Medicine* (2019, s. 788). Nøkkelartikkelen, som ble publisert i mai 1998, ble likevel den mest siterte artikkelen tidsskriftet noensinne hadde publisert (s. 789). De første artiklene satte søkelys på forekomsten av barndomstraumer som langt høyere enn tidligere anerkjent, og senere var fokuset på den økte forekomsten av sykdom, depresjon, mestringsmekanismer og tidlig død hos deltakerne flere tiår etter de traumatiserende hendelsene fant sted. Totalt publiserte Felitti og samarbeidspartnere over 75 artikler. Det skulle vise seg at det å faktisk spørre om, lytte til og akseptere de traumatiske historiene til pasienter var av stor betydning. Å bli akseptert etter å ha delt sin «mørke hemmelighet» hadde svært positiv effekt på deltakerne (s. 789). Felitti har bidratt til at betydningen av å anerkjenne, avdekke og forebygge barndomstraumer har fått enorm oppmerksomhet, blant annet siden det er store summer å spare på helseutgifter om man kan styrke folkehelsen gjennom en slik traumeinformert praksis, og studien står naturlig nok på kildelista til kunnskapsgrunnlaget for Oslo Kommunes traumeinformerte initiativ (Østmoe, 2020a, s. 32; Felitti, 2019, s. 789). Verdens Helseorganisasjon (WHO) samler nå årlig inn informasjon fra over 24 europeiske og asiatiske land med en tilpasset versjon av ACE-spørreskjemaet. Noe som har overasket forskerne er dog at den store interessen for traumeinformert praksis ikke først ble vekket i medisinske kretser, men i skoler (Felitti, 2019, s. 789).

#### 4.6.2 Traumeinformert praksis i skolen

Som nevnt, deltar byrådet i Oslo, sammen med Verdens Helseorganisasjon og flere andre byer, i nettverket for traumeinformerte byer, *Healthy cities* (Østmoe, 2020a, s. 5), og Oslo-skolen har ordre om å etablere en traumeinformert praksis (Sevatdal & Fagerli, 2023). For å forklare hva dette handler om i praksis, trengs det først en avklaring av noen begreper.

Noen skiller på traumer og utviklingstraumer, der en traumatisk hendelse er en engangshendelse eller konkret hendelse som tsunami eller en dramatisk bilulykke

(Johannessen & Bakken, 2020), mens utviklingstraumer kan forstås som resultatet av å leve under negative eller stressende forhold over tid, kombinert med manglende trøst og omsorg når barnet har det vanskelig. Nordanger og Braarud (2014) definerer utviklingstraumer slik:

«(...) vedvarende eksponering for traumatisk stress kombinert med sviktende andre-regulering av affekt.» (s. 1)

I Oslo Kommunes kunnskapsgrunnlag opererer de med en samlet definisjon av traumer som lyder slik:

«Omsorgssvikt og/eller en hendelse eller en serie av hendelser som kan oppleves av et individ som fysisk eller psykisk skadelige eller livstruende og som kan ha varig og uheldig negativ innvirkning på individets fungering, atferd, læringsevne, samt mentale, fysiske, sosiale, og emosjonelle velvære.»

(Østmoe, 2020a, s. 10)

Sentralt for utviklingstraumer er at man er utsatt for giftig stress over tid, uten å få trøst og omsorg av en omsorgsperson, for å finne tilbake til en bedre emosjonell tilstand, altså å bli regulert igjen. Dette kalles andre-regulering, eller samregulering, og bidrar til å bygge forbindelser i hjernen som er avgjørende for senere utvikling av selvregulering (Nordanger & Braarud, 2014). I motsetning til en traumehendelse, som kan være ulykker eller naturfenomener, er utviklingstraumer påført av mennesker, ofte de som egentlig skulle være nettopp de trygge omsorgspersonene som tilbyr samregulering, og dermed preges utviklingstraumer av krenkelse av tillit i nære relasjoner (Nordanger & Braarud, 2014). Dette stiller store krav til nye voksenpersoner, som lærere, når de skal skape relasjoner til barnet preget av trygghet og tillit. Gjentatt eksponering for negativt eller traumatisk stress, uten nødvendig andre-regulering, kan også resultere i et sensitivt stressresponsystem og underutviklede reguleringsferdigheter (Nordanger & Braarud, 2014), noe som igjen kan resultere en type atferd som ofte skaper negative reaksjoner hos nye voksne (Drugli, 2012, s. 60-61). Dette kan få langsiktige konsekvenser for barnas utvikling, selvoppfatning og læring. Drugli påpeker at det er spesielt avgjørende at lærere som tar imot barna i første klasse er

kloke, proaktive og ansvarlige relasjonsbyggere som sørger for at barna føler seg likt – spesielt de barna som strever med regulering (s.60).

Som vi ser kan det altså oppstå negative spiraler for et barn som har 1) opplevd negativt stress over tid uten å oppleve samregulering, 2) har sensitivert stressresponssystem og underutviklede reguleringsferdigheter som resultat av det første, 3) går raskere i alarmberedskap, noe som kan vise seg som tilbaketrukket eller utagerende atferd 4) skaper negative reaksjoner i nye voksne og 5) opplever enda flere voksen-relasjoner preget av negativ affekt. Sentralt for traumeinformerte satsninger er dermed anerkjennelsen av varme, empatiske, trygge og tillitsfulle relasjoner som selve kjernen i praksisen; relasjonene er den magiske ingrediensen i all positiv utvikling for et barn som strever som resultat av belastende erfaringer (Bath, 2015, s. 8). Siden det er tilliten i nære relasjoner som ofte har vært krenket for disse barna, er nettopp de nye, nære, kjærlige relasjonene som kan gi trygghet og indre ro helt essensielle. Oslo kommune påpeker betydningen av at potensielle hjelpere, som lærere, ikke gir opp, ikke straffer adferd unødig, at de utviser empati og varme og tar barn og unges følelser på alvor (Østmoe, 2020a, s. 18-20), og dette støttes også av Johannessen og Bakken som påpeker at barn som er vant til å få negative reaksjoner fra voksne trives og lærer dårligere (2020, s. 96).

Dette krever såkalt «reguleringsbevisste» lærere som både kan regulere seg selv, og som forstår hvordan barnehjernen utvikler seg med tanke på regulering (Engstad, 2020). Det finnes ulike typer regulering som kan hjelpe et barn i alarmberedskap, og det er det ikke plass til å gå inn på her. Eksempelvis kan sansemotorisk regulering, som å gynte eller huske, bidra til å roe et barn med et aktivert stressresponssystem (Johannessen & Bakken, 2020, s. 120, 244).

Nordanger og Braarud (2014) forklarer hvordan traume psykologi og tilknytningspsykologi i senere år har smeltet sammen på et nevrobiologisk kunnskapsgrunnlag. Forståelsesmodeller som «toleransevinduet» og «den tredelte hjernen» har vokst frem på tvers av profesjoner som et felles begrepsapparat. Sammen med «De tre grunnpillarende i traumeinformert omsorg» (Bath, 2015) kan disse modellene være retningsgivende for traumeinformert praksis.

#### 4.6.3 Den tredelte hjernen

Traumeinformert arbeid tar ofte utgangspunkt i en forenklet modell av hjernen (Johannessen & Bakken, 2020, s. 49; Nordanger & Braarud, 2014). Nordanger og Braarud forklarer det som at den nederste delen, hjernestammen og lillehjernen, som de samlet kaller overlevelsesshjernen, har ansvaret for grunnleggende funksjoner som pust, hjerterytme og kroppstemperatur. Den midterste delen, det limbiske system, som de kaller emosjonshjernen, er sentral for affektive tilstander, som sinne og frykt, og er involvert i hukommelse og stressresponser. Den øverste eller ytterste delen, neokorteks, som de kaller logikkhjernen eller tenkehjernen, har ansvar for språk, bevissthet, tenking og viljestyrte motoriske handlinger (2014). Slik vi var inne på i kapitlet om Goleman (1999) og utvikling av emosjonell intelligens, så påpeker også Nordanger og Braarud på at hjernen utvikler seg nedenfra og opp, og kjernen for de fleste hjernecellene ligger i overlevelsesshjernen og emosjonshjernen. Disse stimuleres gjennom tidlige samspillserfaringer, som samregulering, mellom et barn og dets omsorgspersoner og forgrener seg oppover og utover og skaper forbindelser mellom hjernelagene (Nordanger & Braarud, 2014). Neokorteks utvikles sist. Siden hjernen bygges nedenfra og opp, så kan man ikke fortelle tenkehjernen at den skal regulere de dypere delene av hjernen, dersom man ikke først har opprettet forbindelser fra de dypere delene og oppover (Johannessen & Bakken, 2020, s. 48). Overlevelsesshjernen og de basale delene av emosjonshjernen er aktive fra fødselen av, men de avanserte delene av det limbiske system og neokorteks utvikles over lengre tid, og deler av neokorteks er ikke ferdig utviklet før i 20-årene (Nordanger & Braarud, 2014). Truende erfaringer har en spesielt formende effekt på hjernen, siden overlevelse forutsetter at vi husker farer vi har opplevd ekstra godt. Hippokampus, som en del av det limbiske system, har ansvar for å lagre minner, slik at vi kan vurdere nye situasjoner basert på tidligere erfaringer. Dette påvirker alarmsystemet i hjernen, ved at emosjonshjernen og overlevelsesshjernen reagerer raskere og kraftigere når man utsettes for lignende opplevelser. Alarmsystemet i hjernen er det amygdala som har ansvar for. Den setter i gang kroppens stressresponssystem, når den tror vi er i fare, blant annet ved å gi binyrene signal om å skille ut ulike hormoner når alarmen går (2014).

Siden hjernen er bruksavhengig og altså formes av bruken, så kan et barn som opplever negativt stress over tid, *uten* å inngå i gode samreguleringsprosesser med en trygg voksen, få en overutviklet alarmsentral i amygdala, slik at alarmen raskere vil skrus på senere (2014). Samtidig kan de få et underutviklet reguleringsystem – siden ingen har regulert dem. På samme måte vil et barn som stadig tar del i en varm og trygg relasjon der man mottar trøst,

nærkontakt og blir snakket beroligende til, utvikle flere forbindelser som bidrar til trygghet og regulering, noe som gir grunnlag for velutviklet selvregulering senere i livet. For disse barna skal det mer til før alarmen går (Johannessen & Bakken, 2020, s. 50, 51; Nordanger & Braarud, 2014).

Med utgangspunkt i denne kunnskapen om hjernen vil det være lite hensiktsmessig, og ofte rent destruktivt, å straffe en elev som utagerer som resultat av at alarmsentralen i hjernen har gått (Johannessen & Bakken, 2020, s. 59; Nordanger & Braarud, 2014). Det vil kun bidra til å sensitivere stressresponsystemet ytterligere, snarere enn å roe det ned. Man kan ikke bruke tenkehjernen for å roe seg ned om man har en hjerne preget av utviklingstraumer og mangel på trygge samreguleringsprosesser; likevel forventer noen lærere at disse barn skal kunne roe seg ned når de får beskjed om det (Johannessen & Bakken, 2020, s. 59). Når en person er i alarmberedskap har man ikke god nok kontakt med tenkehjernen til at man kan roe seg ned på denne måten; derfor er en uregulert elev prisgitt en lærer som kan kople seg på emosjonelt og hjelpe eleven å finne roen, altså inngå i samreguleringsprosesser, før man etterpå snakker logisk og rasjonelt om saken. Det er tre faser i slikt samspill; reguler, relatere og helt til slutt reflektere (2020, s. 86). Kommer refleksjon for tidlig, som kommandoer eller spørsmål som henvender seg til neokorteks, som «hvorfør gjorde du det?», så bidrar man sannsynligvis kun til økt aktivering og alarm.

For å være en god voksen for barn med sensitiverte stressresponsystemer er det avgjørende av man selv evner å beholde roen og ikke blir aktivert. Dette er ikke alltid like lett, siden mennesker har en tendens til å speile affektive tilstander (Johannessen & bakken, 2020, s. 91, 93, 99). Evnen til å forstå og regulere følelser i både seg selv og andre kan altså forstås som avgjørende i møte med barn som strever på ulikt vis.

#### 4.6.4 Toleransevinduet

Toleransevinduet brukes ofte som forståelsesmodell for affektregulering, og for å ha et felles begrepsapparat for personer som jobber traumeinformert (Nordanger & Braarud, 2014). Det forklares som at vi har et vindu for optimal aktivering, og når vi er i dette vinduet kan vi lettere lære og inngå i sosial samhandling på adekvate måter. Når man aktiveres på en slik måte at man havner over vinduet, kalles det over- eller hyperaktivering, og dette preges av kamp- eller flukttendenser. Befinner man seg nedenfor vinduet kalles det hypoaktivering, og

dette kjennetegnes av frysresponser og underaktivering. I begge tilfellene er det emosjonshjernen og overlevelseshjernen som styrer hjerneaktiviteten, og bruk av neokorteks / tenkehjernen er begrenset. Et typisk eksempel er at utagering og sinne kjennetegner hyperaktivering, mens en som trekker seg helt tilbake og gjemmer seg under hettegenseren kan være i en hypoaktivert tilstand. I begge tilfeller er man utilgjengelig for læring og det å tenke klart. Grensene for når man blir hyper- eller hypoaktivert varierer fra person til person, og de vil også variere hos den enkelte, ut ifra eksempelvis dagsform og kontekstuelle faktorer (Nordanger & Braarud, 2014). Har man hatt en tøff morgen, kan toleransevinduet være litt smalere enn ellers når man ankommer skolen. Skolen er en nøkkelarena, der reguleringsvansker ofte blir ekstra tydelig for barn som strever, på grunn av antall relasjoner, samt på grunn av de faste rammene (2014).

Med utgangspunkt i overordnede informasjon om hjernens utvikling kan vi forstå hvordan tidlige omsorgserfaringer også påvirker utviklingen av det vi her kaller toleransevinduet til et barn. Spedbarn har smalere toleransetoleransevindu enn voksne, men gjennom påkoblede omsorgspersoner som er sensitive for barnets behov og toner seg inn, koser, steller, mater, bysser, synger og lignende, for å hjelpe barnet inn i en mer behagelig tilstand, lagrer barnet indre arbeidsmodeller for selvregulering. Gjentatte positive opplevelser av samregulering utvider etter hvert barnets toleransevindu og situasjoner som tidligere opplevdes som overveldende er ikke lenger det (Nordanger & Braarud, 2014). Også her kan lærere spille en sentral rolle.

Dette kan vi knytte til Golemans (1999) redegjørelser for hva som kjennetegner emosjonell intelligens: «Evnen til å motivere seg selv og holde ut når man møter skuffelser», kan gjøre at lærere ikke gir opp i møte med eksempelvis utagerende atferd, men fortsetter å prøve å nå inn til barnet. «Evnen til å kontrollere egne impulser», kan være nyttig for å unngå å bli sint eller reagere for raskt. «Evnen til å styre egen sinnsstemning og hindre at bekymringer svekker tenkeevnen», er nyttig for å gå inn i situasjonen med ro og en behagelig, trygg energi. «Evnen til medfølelse» er naturligvis avgjørende for å kople seg på barnet emosjonelt, og «evnen til å håpe» kan gjøre at man ikke gir opp, men bevarer troen på elevens positive utvikling og aktivt ser etter barnets styrker og gode sider.



#### 4.6.5 De tre pillarene i traumeinformert omsorg

De tre grunnpillarene i traumeinformert omsorg er trygghet, relasjoner og affektregulering (Bath, 2015). Dr. Howard Bath forklarer i artikkelen «Healing in the other 23 hours» (2015) hvordan de timene av døgnet der et barn som strever ikke får hjelp av en terapeut eller lignende har vel så mye å si for hvordan barnet utvikler seg, og at lærere har en viktig rolle her (s.8). Videre er det barnets subjektive opplevelse av trygghet som er viktig, ikke den voksnes (s. 7). Derfor trengs voksne som er gode på tone seg inn på barnet og forstå hva barnet trenger. Empati, medfølelse og aksept er sentralt. Trygghet og relasjoner er tett sammenflettet og fasiliterer den tredje grunnpillaren, affektregulering, som, ideelt sett, skal fremme barnets evne til selvregulering (s. 7-9). Det er begrenset hvor mye av dette som kan skje i løpet av en time hos helsesykepleier, BUP eller rådgiver, siden det er i hverdagen ellers at barnet oftest havner i situasjoner der endring kan finne sted. Bath sin artikkel støtter Oslo Kommunes føringer, som påpeker at er det sentralt at erfaringen med å inngå i trygge relasjoner med varme voksne er noe som gjentar seg på nytt og på nytt (Østmoe, 2020a). Her står lærere i en helt spesiell posisjon til å utgjøre en forskjell, ettersom lærere tilbringer tid med barna hver dag, ofte over flere år.

Måten kjærlighet er operasjonalisert på i denne oppgaven hevdes å være helt sentralt for disse barna: Det legges til grunn at kjærlighet ikke kan realiseres uten å forstå og møte disse barna på kloke, traumeinformerte, måter. Den traumeinformerte kunnskapen kan øke læreres analytiske emosjonelle kunnskap, slik at de lettere kan forstå ulike typer atferd, atferd som tidligere kan ha blitt oppfattet som for eksempel «frekk» eller «respektløs».

#### 4.7 Utbrenthet og emosjonell utmattelse

*Burnout*, her oversatt til *utbrenthet*, har vært anerkjent som en risiko for personer som jobber i service- og omsorgsykker (Maslach, 2017). Christina Maslach er en utbredt kilde i analyse materialet i den systematiske reviewen, blant annet bruker flere av forskerne bak datagrunnlaget «the Maslach Burnout Inventory» i kartlegging av læreres symptomer på utbrenthet eller emosjonell utmattelse (Corbin et al., 2019; Hopman et al., 2018; Jennings et al., 2014; Klusmann et al., 2016; Oberle et al., 2020; Schonert-Reichl, 2017; Tian et al., 2022; Tsouloupas et al., 2010). Maslach (2017, s. 143) forklarer utbrenthet som bestående av tre

dimensjoner: «exhaustion, cynicism, and a decline in professional efficacy», her oversatt til utmattelse, kynisme og redusert ytelse.

Skaalvik & Skaalvik (2013) oversetter sine kilder på utbrenthet på følgende, lignende måte: *fysisk og emosjonell utmattelse, depersonalisering og redusert ytelse*. De forklarer det slik:

«Utmattelse karakteriseres ved kronisk opplevelse av å mangle energi, noe som kan føre til en reduksjon av evnen til å involvere seg i elevene og til å gi av seg selv i relasjon til dem. Dette kan føre til at læreren prøver å takle stress ved å trekke seg mer tilbake fra elevene og til at han eller hun etter hvert utvikler mer negative eller kyniske holdninger til elevene (*depersonalisering*). En følge av dette kan igjen bli at lærerne opplever at de ikke mestrer undervisningssituasjonen like godt som tidligere, og til at de mangler følelse av å gjøre et meningsfylt arbeid (*redusert ytelse*).» (s.44)

Det er noe uklart om den siste komponenten sikter til selve den reduserte ytelsen eller *opplevelsen* av redusert ytelse, men basert på sitatet kan vi forstå at det er begge deler: den reduserte ytelsen gir redusert mestringsfølelse, og det er denne følelsen som er belastende og bidrar til utmattelse i lengden.

Det Maslach beskriver som *kynisme* i den aktuelle kilden kan koples til det Skaalvik & Skaalvik (2013) beskriver som *depersonalisering*, og i analysegrunnlaget for den systematiske studien i del 2 er begge formuleringer brukt, altså både *depersonalization* og *cynicism*. Likegyldighet (*indifference*) er også brukt i denne sammenheng (Arens & Morin, 2016). Videre i denne oppgaven bruker jeg det samlede begrepet *depersonalisering*, og forstår dette som det Skaalvik og Skaalvik omtaler som «å trekke seg mer tilbake fra elevene» (2013, s.44). Dette forstås her som en delvis emosjonell avkopling fra relasjonen, noe som *kan* inkludere både kynisme og likegyldighet.

Skaalvik & Skaalvik (2013) viser til flere undersøkelser som underbygger at symptomer på utbrenthet hos lærere kan føre til indikasjoner på sviktende helse og lavere motivasjon for yrket, samt lavere trivsel og intensjoner om å forlate yrket (s.44). Også Mijakoski et al. (2022) trekker frem læreres helserisiko ved utbrenthet, og fastslår at læreryrket er en av de aller mest

stressende profesjoner (s. 3). Å forstå og forebygge utbrenthet hos lærere blir altså en sentral oppgave for den som vil ha undervisning av høy kvalitet og lærere som trives og forblir i yrket over tid.

I en nylig publisert kunnskapsoppsummering om lærere og utbrenthet fremkommer *teacher self efficacy*, som en av seks faktorer som påvirker evnen til å stå i yrket over tid (Mijakoski et al., 2022, s. 3). Skaalvik & Skaalvik (2013, s.30) oversetter begrepet *teacher self efficacy* til mestringsforventning, og forklarer det som en «situasjonsbestemt vurdering av å være i stand til å utføre bestemte oppgaver for å nå bestemte mål». Forventninger om mestring fremstår slik som kontekstuellet betinget, men Skaalvik & Skaalvik (2013, s.30) trekker blant annet frem tidligere opplevelser med mestring som relevant. Felles for de ovenstående kildene er at de redegjør for kjente stressorer for lærere, der 1) gap mellom tilgjengelige ressurser og forventninger til prestasjon, 2) tidspress, 3) arbeidsmengde og 4) forstyrrende atferd er de mest sentrale (f. eks. E. M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2013, s. 53; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Den tilstanden som oppstår når man ikke opplever å ha ressurser til å imøtekomme forventningene som stilles og når den emosjonelle investeringen over tid er større enn den opplevde avkastningen, kan forstås som emosjonell utmattelse. Dette er igjen noe som kan føre til *depersonalisering*, altså at man til dels kopler seg av emosjonelt for å beskytte seg selv. Neste dominobrikke som faller er *ytelse*, noe som igjen kan gå utover mestringsfølelse og mestringsforventning og dermed øke den innledende emosjonelle utmattelsen.

I Norge rapporterer lærere i grunnskolen høyere stress og tidspress enn lærere i videregående skole (Skaalvik & Skaalvik, 2017, avsn. 38). I konklusjonen oppsummerer Skaalvik og Skaalvik (2017) at en stor andel av lærerne de har forsket på opplever arbeidet som utmattende, men at bare en mindre andel har utviklet noen stor grad av depersonalisering eller følelse av redusert ytelse. De tolker resultatene dithen at lærerne har høy arbeidsmoral, gjør sitt beste og viser omsorg for elevene til tross for høy grad av utmattelse i arbeidet. Samtidig presiserer de at skolen og elevene trenger lærere som har overskudd i arbeidet, og hevder at det kan være liten tvil om at lærere med overskudd vil gi den beste undervisningen og ha størst evne til omsorg for elevene.

## 4.8 Diskusjon

Det forstås at emosjonell kompetanse er forsøkt teoretisert av mange ulike fagtradisjoner, samt at emosjonelt underskudd kan hemme omsetning av emosjonell kompetanse, eksempelvis gjennom depersonalisering. Her diskuteres noen måter å forstå ulike emosjonelle ressurser på.

### 4.8.1 En forståelse av emosjonell kompetanse

Det foreslås at evnene som utgjør EQ, SEC og emosjonell kompetanse er overlappende og at en adskillelse i all hovedsak handler om hvilken faglig tradisjon man tilhører, samt om hvilken semantisk tolkning leseren tillegger begrepene basert på egne forforståelser. Nedenfor foreslås en tolkning av begrepene som anvendes i definisjonene av EQ og SEC, der det foreslås at disse kan plasseres innunder hver av de oppsummerende begrepene i den merkbart kortere definisjonen som Skoe og Bølstad (2022) anvender.

<b>Emosjonell kompetanse</b>	<b>Forstå følelser</b>	<b>Regulere følelser</b>	<b>Uttrykke følelser</b>
Eisenberg et al. (2022) Skoe & Bølstad (2022)			
<b>SEC</b> Zins et al. (2007)	Selvinnsikt, sosial innsikt, relasjonelle ferdigheter	Beslutningstaking, styre og motivere seg selv, relasjonelle ferdigheter	Relasjonelle ferdigheter
<b>EQ</b> Mayer et al. (2016)	Identifisere følelser Forstå følelsers betydning og hvordan de kan komme til uttrykk gjennom atferd	Bruke emosjoner til å fasilitere tenking og motivasjon Håndtere følelser i seg selv og andre Oppnå ønskede emosjonelle tilstander for seg selv og andre	Uttrykke følelser
<b>EQ</b> Goleman (1999)	Evne til medfølelse	Motivere seg selv og holde ut når man møter skuffelser Kontrollere egne impulser og vente med å få ønskene sine oppfylt Styre egen sinnsstemning og hindre at bekymringer svekker tenkeevnen Evnen til å håpe	Evne til medfølelse

At mentalisering handler om «sinn som møter sinn» og har fokus på hvordan aktivering av negative følelser kan hemme mentalisering for alle involverte parter, validerer en påstand om at en rekke av ferdighetene i tabellen, som å «styre egen sinnsstemning», trengs for å bedrive mentalisering. Det forstås at slik kompetanse også fremmer traumeinformert omsorg med såkalt «reguleringsbevisste» lærere, som kan regulere seg selv og inngå i samreguleringsprosesser med elevene (Engstad, 2020; Nordanger & Braarud, 2014). Samtidig kan teoretiske innsikter fremme evner i tabellen, som å forstå og regulere følelser.

At teoretisk kunnskap er en essensiell komponent i emosjonell kompetanse for lærere, kan bli spesielt tydelig sett i lys av traumeinformert kunnskap. Medfølelse og ønske om å utøve kjærlig praksis sikrer ikke at eleven får den hjelpen den trenger alene. Høy grad av teoretisk kunnskap kan ruste læreren til å hjelpe et uregulert barn på bedre måter enn gjennom intuisjon. For eksempel kan man forstå at en elev som stadig vipper på stolen, kan gjøre dette i et ubevisst forsøk på regulere eget stressresponssystem, og at det å be eleven sitte rolig, kan kreve såpass mye av eleven at det blir vanskelig å få med seg undervisningen (Johannessen & Bakken, 2020, s. 108). En klokere løsning, i tråd med traumeinformerte perspektiver, kunne være å gi eleven en vippepute, slik at hen kan fortsette å regulere seg selv med den rytmiske vippingen uten å forstyrre klassen (s. 244). Teoretisk kunnskap forstås her å kunne øke kvaliteten på de emosjonelle kompetansene i skjemaet ovenfor, samtidig som det kan tolkes dithen at god teoretisk kunnskap kan øke andre-orienteringen i kjærlig praksis, ettersom det kan styrke de komponentene i emosjonell kompetanse som handler om å forstå og regulere følelser i andre. Det foreslås at det å være bevisst at det finnes mange teoretiske måter å forklare emosjonelt kompetente praksiser på, kan være en viktig innsikt i seg selv, for å unngå at man blir for instrumentell og ensrettet i tilnærmingen sin. En lærer som har lært om emosjonell intelligens kan huske på at det er et kvalitetstegn å ikke gi opp i møte med motgang: fungerer ikke løsningen, prøver man noe nytt, uten å anse eleven – eller seg selv – som problemet, og en lærer som har lært om mentalisering ved at markert speiling bør følge umarkert speiling.

Det konkluderes med at de ulike definisjonene av emosjonelle kompetanser overlapper og utfyller hverandre, og at de muliggjør både mentalisering og traumeinformert praksis. Det legges til grunn en forståelse av at de mer intuitive evnene og de teoretiske fungerer i synergi og virker gjensidig forsterkende.

#### 4.8.1.1 *Selvinnsikt, interesse og empatisk innlevelse*

Selv om Zins et al. (2007) inkluderer self awareness i sin definisjon, så er min oversettelse til selvinnsikt diskutabel. Kanskje ville selvbevissthet vært mer nøyaktig, og den semantiske forskjellen utforskes ikke her. Uansett, trekker både teori rundt meta-emosjoner og mentalisering frem egen livshistorie eller barndomserfaringer som noe som kan forme en voksen omsorgspersons mentaliseringsevner. Dette støttes også av The Teacher Emotion Model (Chen, 2021) som illustrerer hvordan personlige forutsetninger påvirker læreres følelsesliv. Slik kan det forstås at selvinnsikt er sentralt for å utvikle emosjonell kompetanse, siden det inkluderer evnen til å reflektere rundt slike faktorer som kan ha påvirket egne metaemosjoner. Det kan også forstås at genuin interesse for emosjonelle og relasjonelle aspekter av læreryrket er vesentlig for å ønske å bedrive slik refleksjon om både egne og andres følelser. Videre kan vi anlegge et sosialkonstruktivistisk perspektiv for å forstå at emosjonell kompetanse krever villighet til å revurdere egne tidligere antatte sannheter om barn, skole eller egen identitet, slik at ny forståelse kan skje. En slik erkjennelse medfører bevissthet om at vi sjelden kan hjelpe et barn lenger enn vi er kommet selv, eller på måter som krever høyere erkjennelser enn vi selv har oppnådd. Å stadig utvikle sitt erkjennelsesnivå kan derfor anses som et etisk prinsipp til etterstrebelse for en lærer som ønsker å drive en kjærlig praksis med fokus på barnets beste. Selvinnsikt og interesse kan fremme undring rundt at det kan være i den voksnes indre at endring må skje – og ikke nødvendigvis i eleven. Man kan eksempelvis ha analytisk kunnskap om både barnehjernen og mentalisering, og en intuitiv dragning mot å vise god omsorg for barn, uten å evne å se når det er en selv som står i veien for en god relasjon. Dette er i tråd med perspektivene til det tidligere mobbeombudet i Oslo, som påpeker at lærere som tror bare eleven er problemet ofte er en del av problemet selv – et perspektiv som kan være særlig viktig i møte med adferd som lærere kan oppleve som utfordrende (Owren, 2018, 06:10). I det videre arbeidet legges det til grunn at slik selvinnsikt og interesse er sentrale komponenter i begrepet «emosjonell kompetanse».

Det oversettelsen av Goleman (2019) beskriver som *medfølelse*, beskrives her som «evne til empatisk innlevelse» og forstås som en viktig komponent i «emosjonell kompetanse». Det forstås at «empatisk innlevelse» i større grad dekker perspektiver fra traumeinformert teori om samregulering eller mentaliseringsteoriens beskrivelse av speiling, der barneperspektivet står sentralt. Det legges til grunn at også denne evnen må inngå i «emosjonell kompetanse», dersom dette skal være en ressurs som fremmer kjærlig praksis.

#### 4.8.2 Valg av begrep

Nå er det forsøkt avklart hvordan denne oppgaven forstår emosjonell kompetanse, men i videre analyse og presentasjon av funn vil jeg noen steder bruke «SEC», ettersom dette er begrepet som brukes mest i datagrunnlaget. Flere steder i diskusjonen brukes også «emosjonell kompetanse».

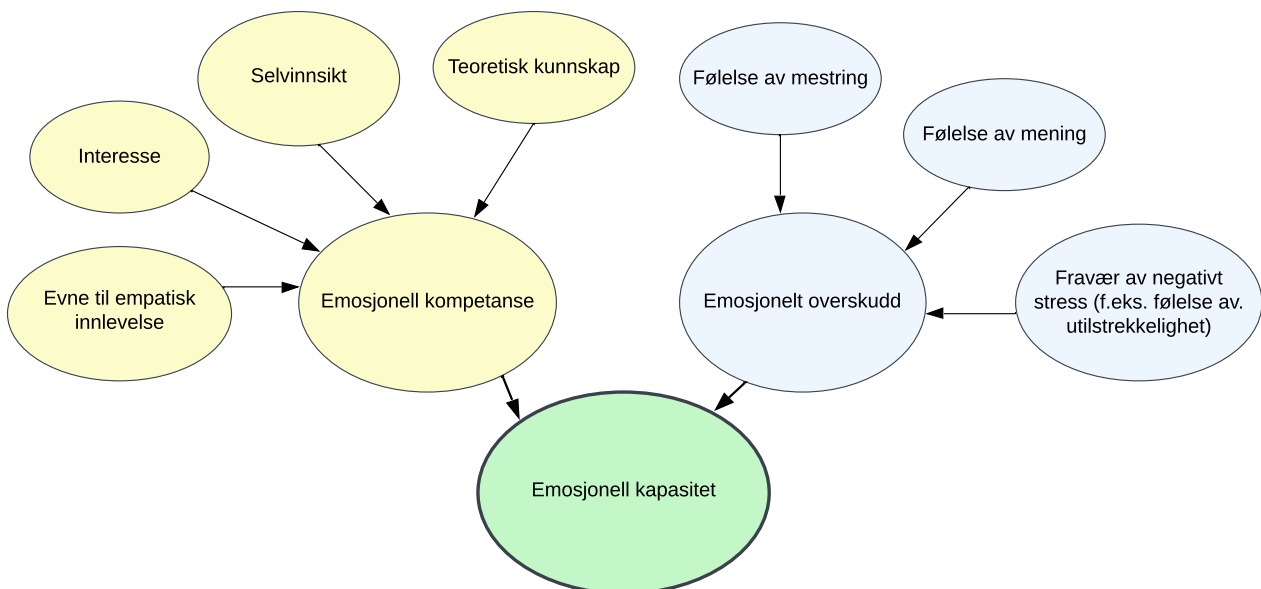
#### 4.8.3 Emosjonelt arbeid og selvforsterkende spiraler

Yrker som inkluderer emosjonelt arbeid er særlig utsatt for emosjonell utmattelse, en av komponentene i utbrenthet. Utbrenthet kan oppsummeres i å bestå av 1) emosjonell utmattelse, 2) depersonalisering og 3) redusert ytelse. Den siste komponenten, *reduced (self-)efficacy*, er den komponenten det er mest utfordrende å finne et dekkende, norsk begrep for. I kilder brukes begrepet *reduert ytelse* eller *reduert mestringsforventning*, men det foreslås her at man da hopper over en del av prosessen, nemlig selve opplevelsen av å ikke mestre eller selve ikke-mestringsfølelsen. Det forstås at det motsatte vil være en personlig opplevelse av mestring og mening (*efficacy, self-efficacy, personal accomplishment*), og at dette vil gi økt forventning til videre mestring; det vil gi styrket selvfølelse og virke motiverende. Det vil, kombinert med generell trivsel, gi emosjonelt overskudd som kan investeres videre i emosjonelt arbeid. En samlet tolkning gir forståelse av at redusert ytelse bidrar til redusert mestringsfølelse som bidrar til redusert mestringsforventning. Her foreslås det at en norsk oversettelse derfor bør inneholde både mestringsopplevelse og mestringsforventning, og at det er viktig å skille på disse to delene av prosessen. Det kan nemlig gi en emosjonelt kompetent lærer mulighet til å bryte en negativ spiral: Siden emosjonell kompetanse inkluderer evnen til å nøyaktig identifisere følelser, samt til å regulere og motivere seg selv, foreslås det at høy grad av emosjonell kompetanse kan forhindre at lav *opplevelse* av mestring blir til lav *forventning* om mestring.

Vi har også sett at kjennetegn på en slik lærer er også en emosjonsveiledende stil der man anser sterke følelser i et barn som en mulighet for nærhet og vekst (Gottman et al., 2001, s. 25). Det som kan bidra til utmattelse og redusert opplevelse av mestring hos en voksen med en emosjonsunnvikende strategi, kan derimot oppleves som en mulighet for positiv utvikling og relasjonsbygging hos en emosjonsveiledende voksen. En lærer med emosjonell kompetanse, i et emosjonelt nærende miljø, kan trolig avverge, avbryte eller reversere det som

kunne blitt en negativ og selvforsterkende spiral for en annen. En slik lærer kan tolke hendelser på måter som starter positive, snarere enn negative, spiraler og der potensielt utfordrende hendelser tolkes på mer konstruktive måter som kan bidra til emosjonell vekst for alle involverte parter. At dette krever emosjonelt overskudd – i tillegg til teoretisk og intuitiv kompetanse – fremstår sannsynlig. At det fremmer en kjærlig praksis, fremstår også sannsynlig.

#### 4.9 Konklusjon



Figur 4: Modell for operasjonlisering av emosjonelle ressurser som kan fremme en kjærlig praksis. Det legges til grunn at emosjonelt overskudd og emosjonell kompetanse er ressurser som utgjør en lærers totale emosjonelle kapasitet.

Reviewen har utforsket hvordan vi kan forstå emosjonelle ressurser som kan fremme en kjærlig praksis, eksempelvis gjennom å kombinere teoretisk kunnskap med selvinnstikt, undring og overskudd til å ta ansvar for kvaliteten på lærer-elev-relasjonen. Modellen viser ulike ressurser, som her forstås at totalt sett utgjør lærerens emosjonelle kapasitet, og kan virke bevisstgjørende i forhold til å se hvilke ressurser man opplever å ha mye eller mindre av og hvor man kan eller bør investere for å styrke den totale kapasiteten. Det forstås her at evnene i skjemaet lenger opp kan styrke og styrkes av disse ressursene.



Som Hargreaves (1998a) påpeker, og som fremgår av The Teacher Emotion Model (Chen, 2021), så foreligger både personlig og politisk potensiale, og ansvar, i å legge til rette for at lærere kan ha det emosjonelle overskuddet og den emosjonelle kompetansen som trengs for å drive en kunnskapsbasert, kjærlig praksis, der barneperspektivet vektlegges. Denne konseptuelle reviewen støtter innledende perspektiver om at selvarbeid, forstått som personlig innsats for å utvikle emosjonelle, relasjonelle og kunnskapsmessige evner, er en sentral del av emosjonelt kompetent praksis, og at kjærlighet, basert på hensynet til barns beste, ikke bør overlates til tilfeldig tolkning, men må være basert på kunnskap om barn.

## 5 En systematisk forskningsoversikt

Basert på forståelsen som nå er lagt til grunn, fremstår det kanskje tydeligere for leseren hvorfor det fremsto relevant å se på sammenheng mellom emosjonell kompetanse, lærer-elev-relasjoner, emosjonelt arbeid og emosjonell utmattelse versus overskudd da problemstillingen skulle besvares. Basert på resultatene av søkestrengen som er redegjort for i metodekapittelet, vil jeg i det følgende presentere perspektiver og funn fra fagfelleverdert, internasjonal forskning publisert etter 2010, der slike forhold utforskes. En oversikt over de individuelle funnene i hver enkelt artikkel fremgår av vedlegg 2, der årstall, forfattere, studiens tittel, de to første forfatterens kjønn, metode, populasjon, funn, styrker og svakheter og sammendrag fremgår. De ulike funnene er visualisert i figur 8, som bygger på det første konseptet som vokste frem, de selvforsterkende spiralene, figur 6 og 7. Samlet sett kulminerte disse tre i det jeg har kalt «Relasjonsmodell for emosjonelle ressurser», figur 9. Sistnevnte ses i sammenheng med det jeg har kalt «Forvaltningsmodell for emosjonelle ressurser» (figur 10).

Først adresseres metodebruk og kjønnsbalanse i datamaterialet. Deretter presenteres tre identifiserte empirisk-analytiske referansepunkt som diskuteres i lys av studiens øvrige funn. Videre presenteres konsept og teoriutvikling, og av pragmatiske årsaker og plasshensyn, vil jeg diskutere noen av funnene underveis når dette faller seg naturlig for å synliggjøre hva som gjør funnet relevant.

### 5.1 Kvalitative og kvantitative artikler

11 av 17 artikler var kvantitative, 5 var kvalitative og 1 var en litteraturstudie. De kvantitative studiene hadde naturlig nok større populasjon og fremlegger målbare bevis på sine funn. Dog er funnene smale, og selv om man kan se signifikante korrelasjoner, og forfatterne konkluderer med at det finnes tydelige sammenhenger, så kan kausalitet sjelden fastslås og retningen for påvirkning er spesielt utfordrende å fastslå. Eksempelvis ser det ut til å være sammenheng mellom tyske mattelæreres grad av selvrapporterte symptomer på utmattelse og elevenes resultater på matteprøver (Klusmann et al., 2016, s. 1199). Likevel; om elevene får lavere resultater fordi lærerne er utmattet, eller om lærerne er utmattet fordi elevene ikke får bedre resultater, er ikke godt å vite. Kvantitativ forskning er nyttig om man ønsker kontrollerbare resultater, inspirert av naturvitenskapens og positivismens ønske om å måle, kontrollere og komme frem til så sikre sannheter som mulig. En leser av pedagogisk

forskning kan dog vanskelig legge fra seg det konstruktivistiske og prosessuelle perspektivet, der vi vet hvor mye som spiller inn på menneskelig samhandling. De kvantitative studiene, som har lagt mye energi i å kontrollere for ulike faktorer, har ofte funn som kan oppsummeres relativt sikkert, kjapt og greit. Funnene er enkle og nyttige, dog unyanserte. Dermed blir diskusjonskapitlene, der forskerne drøfter ulike årsaker og bruker tidligere forskning og teori til å postulere ulike sammenhenger, spesielt interessante. Ofte er det i dette kapitlet at de virkelige interessante innsiktene fødes, ikke i selve funnene. Funnene kan betraktes som ganske selvfølgelige, men likevel nyttige å ha dokumentert, kanskje spesielt fordi det gir pedagoger og beslutningstagere tydelig forskning å vise til når de eksempelvis skal argumentere for betydningen av at gode lærere ikke bare har undervisningsfaglig innsikt, men også stor grad av emosjonelt velvære og overskudd. Slik innsikt kan være nyttig om man for eksempel skal løse problemer med frafall av lærere og elever.

I de kvalitative studiene skinner populasjonens stemme sterkere igjennom og leseren får innblikk i nyanser og sammensatte perspektiver fra empirien. I de kvalitative studiene slås ikke relativt sikre sammenhenger mellom ulike fenomener fast, men leseren får snarere innsikt i de komplekse emosjonelle prosessene som populasjonen befinner seg i. Eksempelvis får vi vite at lærerstudenter i praksis blir sterkt berørt av elevs personlige historier og at flere opplever det som kan beskrives som sekundærtraumatisering i møte med elevs potensielt traumatiserende opplevelser (Miller & Flint-Stipp, 2019, s. 33, 35). Vi får vite at, til tross for at populasjonen fikk undervisning om at selvivaretagelse er spesielt viktig i slike situasjoner, så ble det utfordrende å prioritere selvivaretagende aktiviteter når pliktfølelse og overveldende arbeidsmengder overskygget studentenes emosjonelle landskap (s. 35). Vi kan ikke si at dette har en sikker sammenheng med mulig frafall fra yrket, undervisningskvaliteten studentene leverer eller lærer-elev-relasjonene de bygger. Likevel kan vi forstå det uheldige i at jo mer overveldende situasjonen er, jo viktigere blir det å ta vare på seg selv og ta i bruk forskningsbasert kunnskap for å håndtere situasjonen, men jo mindre tid har man til nettopp selvivaretagelse og å bygge ny kunnskap og kompetanse. Vi kan føle oss ganske sikre på at en skole som gir tid til å bygge kunnskap om traumeinformert omsorg, sekundærtraumatisering og selvivaretagelse i møte med dette – for å kunne være en voksen med varme og emosjonelt overskudd, snarere enn en utmattet voksen som benytter depersonaliserende strategier for å beskytte seg selv mot elevenes sterke historier – kan være av stor verdi, men vi kan ikke slå det hundre prosent fast basert på denne forskningen alene. Da er det nyttig å kunne kombinere

med kvantitative studier som eksempelvis viser at emosjonell utmattelse henger sammen med intensjoner om å forlate læreryrket (f.eks. Tsouloupas et al., 2010, s. 173).

Det var altså nyttig å ha både kvantitative og kvalitative artikler i studien, ettersom disse kunne utfylle hverandre med relativt sikre sammenhenger, basert på kvantitative metoder, og nyanserende og kompleks informasjon, basert på kvalitative metoder.

## 5.2 Kjønnsperspektiv

Gjennom kartlegging av kjønn på de to første forfatterne i hver studie ble det funnet 23 kvinner og 10 menn. Av førsteforfattere var det 13 kvinner og 4 menn. Det kan være mange årsaker til dette, og kanskje hadde også fordelingen endret seg om alle forfattere hadde vært kartlagt, men ettersom denne informasjonen ble innhentet i studiens siste fase, måtte en avgrensning gjøres. Det er også verdt å nevne at alle populasjonene hadde en klar overvekt av kvinner. Også i Norge, er det flest kvinner i grunnskolen, nærmere bestemt 74,2% (Statistisk Sentralbyrå, 2022). Innledningsvis så vi at alle forfatterne bak det systematiske søket etter tidligere forskning i Norge også var kvinner. Samlet sett tyder mye på at kvinner kan ha en spesiell interesse i å synliggjøre emosjonelle aspekter ved læreryrket.

## 5.3 Empirisk-analytiske referansepunkter

Som tidligere nevnt i metodekapittelet ble det identifisert 3 såkalte empirisk-analytiske referansepunkt (EAR). Disse tre sitatene illustrerer poenger som gjennomsyrrer datamaterialet:

1. “A supervising teacher was reported to have told a student teacher not to walk along hallways because ‘you can always find some pupil in the hallway who’s being picked on or doesn’t feel well at that particular moment’ (Pia, year 7–9 student teacher), and this took time away from other work tasks.” (Lindqvist et al., 2019, s. 643)
2. “Otherwise you break. Well, I learned that from previous jobs, like if you try a bit too hard, it becomes a feeling. You end up believing you’re that person, you identify too much and believe you can save the whole world. That will be the hardest part; you’re going to want to save every child, but you can’t.” (Lindqvist et al., 2019, s. 641)

3. “In contrast to interactions within other professions, such as those of customer service employees, teachers' interactions with each of their students endure the length of a school year.” (de Ruiter et al., 2021, s. 1)

Sitat nummer 1 sees i sammenheng med funn som viser at lærere som hadde vært lenge i yrket oppgav flere tegn på emosjonell utmattelse (Klusmann, 2016, s. 1197), samtidig som elever gav lavere score på SEC (Social and Emotional Competence) til lærere som rapporterte høy grad av emosjonell utmattelse (Oberle et al., 2020, s. 1750). De gav også høyere score på SEC til unge lærere, og forfatterne spør seg om det er fordi lærerutdanning nå har mer fokus på sosial og emosjonell kompetanse enn tidligere (s. 1751). En mulig tolkning av disse funnene er også at jo lenger man er i yrket, jo større grad av depersonaliserende strategier benyttes for å unngå å bli emosjonelt utmattet av lærer-elev-relasjonene, noe som funnene til Oberle et al. altså viser at oppfattes av elevene. Klusman et al. (2016, s. 1199) påpeker at det er risikabelt for elevenes utvikling at lærere med stor grad av utmattelse kan bli i yrket i flere år, der de kan ha høyere fravær og benytte flere depersonaliserende strategier, være mindre motiverte og tilby undervisning og relasjoner av lavere kvalitet.

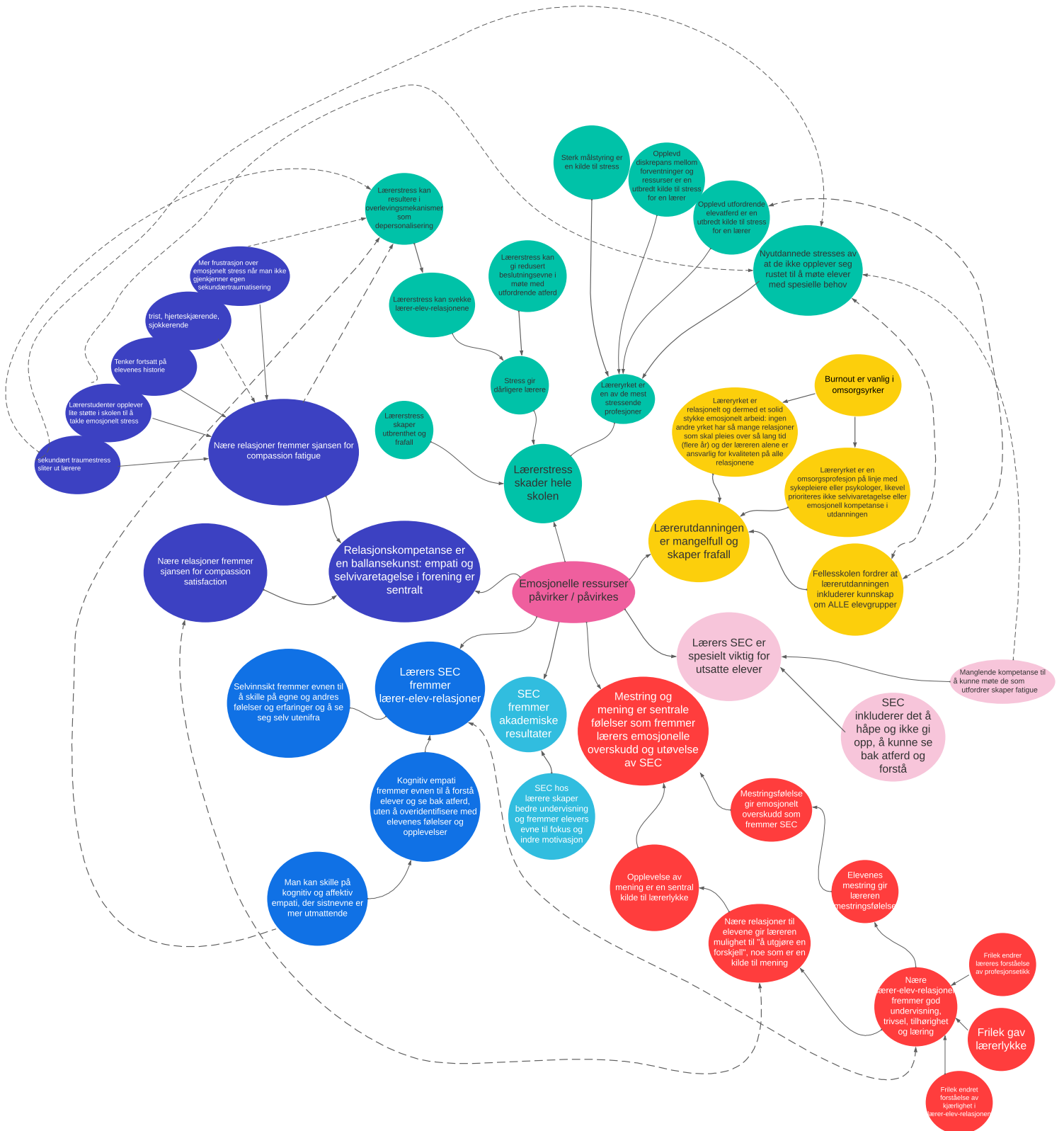
Sitat nummer 2 illustrerer en annen gjentakende utfordring i dataene, nemlig at nyutdannede kan gå inn med en iver og et engasjement som ikke favnes eller næres av arbeidsplassen; snarere ser det ut til at de raskt brenners seg og «lærer seg» å ta emosjonell avstand for å overleve. En viss avstand må man kanskje ha, men det er farlig om den blir så stor at man blir som praksislæreren i sitat 1. Å finne balansen mellom studenten i sitat 2 og praksislæreren i sitat 1 kan sies å være kjernen i utfordringen som dataene peker på, samtidig som det fremstår problematisk at det overlates til den enkelte profesjonsutøver å finne balansen og opparbeide sin egen versjon av robusthet. Flere studier i datagrunnlaget påpekte betydningen av en lærerutdanning med større fokus på emosjonelle aspekter ved yrket, slik at lærere er bedre forberedt på emosjonelle utfordringer, samt har flere verktøy for å ivareta elever med spesielle behov eller adferd som oppleves utfordrende (Oberle et al., 2020, s. 1752; Schonert-Reichl, 2017, s. 149-150; Lindqvist et al., 2019, s. 646; Miller & Flint-Stipp, 2019, s. 41; Inbar & Shiri, 2021, s. 573).

Sitat nummer 3 er et eksempel på hvordan læreryrket stadig sammenlignes med andre omsorgs- eller serviceyrker, som sykepleiere, sosialarbeidere og kundeservicemedarbeidere, som alle er relasjonelle yrker (f.eks. Schonert-Reichl, 2017; Oberle et al., 2020; Wink et al., 2021). Det gjøres et poeng ut av få andre enn lærere har så mange relasjoner, som skal pleies på daglig basis, i så mange år. Dette setter det relasjonelle aspektet ved lærerrollen i en særstilling, noe som tydeliggjorde behovet for to nye begrep i denne forbindelse: relasjonell overbelastning, relasjonell utmattelse. Disse utdypes lenger nede.

Sett i sammenheng illustrerer de tre EAR-ene at læreryrket har en helt spesiell relasjonell dimensjon og den ansatte også har et spesielt ansvar for å ivareta kvaliteten på et stort antall relasjoner. Mange ser ut til å gå inn i yrket med en iver og et engasjement for å utgjøre en forskjell for barna de møter, men kan oppleve at de må kople seg av emosjonelt for å beskytte seg. Hvis det går for langt, kan man, i verste fall, utvikle stor grad av kynisme, noe som kan gi negative utslag for elevenes utvikling.

#### 5.4 Konsept og teoriutvikling

Ettersom de 317 kodene ble lagd, oppstod det, som nevnt, utfordringer med å gruppere dem. Det ble tydelig at alle kodene inngår i sirkulære prosesser og påvirker hverandre både gjensidig og på tvers, noe som kan anes i figuren nedenfor.



Figur 5 «Flytskjema for koder»: Eksempel på innledende forsøk på gruppering av koder gjennom å forgrene prosesser som påvirker eller påvirkes av emosjonelle ressurser. Ikke alle koder er tatt med her.

Mens kandidaten strevde med å konstruere en fornuftig gruppering, vokste konseptet frem: emosjonell kapasitet er en del av sirkulære og kontekstuelle situerte prosesser som vanskelig kan skilles fra hverandre. Funnene støtter konklusjonen i del 1 om at emosjonell kapasitet er et resultat av både emosjonell kompetanse og emosjonelt overskudd, noe samtlige av forskerne bak datagrunnlaget ser ut til å være enige om, dog med hver sine ord. SEC er den vanligste betegnelsen, og man kan altså skille mellom det å ha kunnskap om SEC og det å kunne utøve SEC, siden funnene er spesielt tydelige på at utøvelsen er prisgitt adekvat emosjonelt overskudd. Emosjonelt overskudd ser ut til å være et produkt av mestring og trivsel, et godt kollegafellesskap og spesielt av gode relasjoner til elevene, men også andre eksterne faktorer, som foreldresamarbeid og ledelse (f.eks. Corbin et al., 2019, s. 8; Hopman et al., 2018, s. 28; Zhang et al., 2022, s. 664; Inbar & Shiri, 2021, s. 571; Tian et al., 2022, s. 369). At kollegafellesskap, gode lærer-elev-relasjoner og tilhørighet gir trivsel og overskudd støttes også av norsk forskning (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 24; 2017). Et forsøk på oppsummering er at lærerens utøvelse av SEC påvirkes av kunnskap, erfaring, kollegastøtte, lederstøtte, personlighet, mestringsfølelse, relasjoner til elever, foreldre, kollegaer, politiske føringer og private relasjoner.

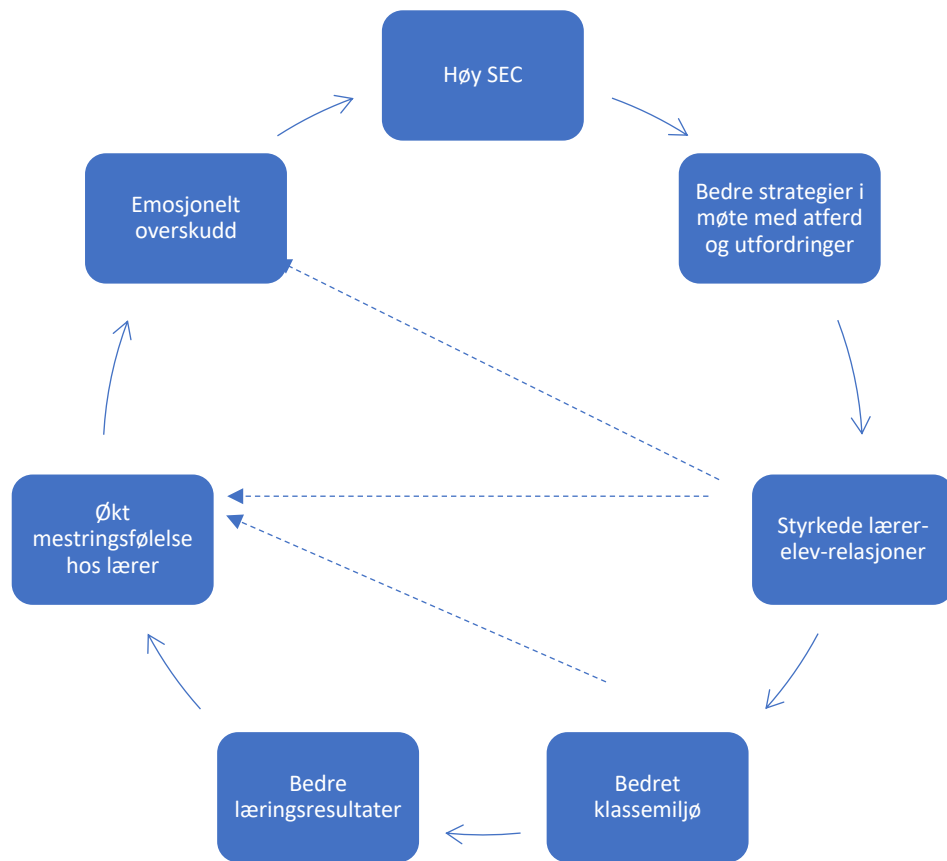
Videre ser det ut til at adekvate emosjonelle ressurser gjør at læreren tolker elevatferd på mer fordelaktige måter (Wink et al., 2021, s. 1585; Zhang et al., 2022, s. 677). Dette fremmer utøvelse av SEC, og SEC ser ut til å styrke lærer-elev-relasjonene, klasse miljø og trivsel (Oberle et al., 2020, s. 1750, 1751; Tian et al., 2021, s. 378). Dette gir både en direkte positiv effekt tilbake på lærer, samtidig som slike lærer-elev-relasjoner ser ut til å fremme et godt klasse- og læringsmiljø, slik også Jennings og Greenberg (2009) påpekte i forrige kapittel (Oberle et al., 2020, s. 1743-1744). Samlet sett ser dette ut til å ha en positiv sammenheng med læringsresultater (f.eks. Arens & Morin, 2016, s. 807; Klusmann et al. 2016, s. 1199). Alle disse dimensjonene ser ut til å være direkte kilder til opplevelser av mestring og mening (*personal accomplishment*) for lærer (f.eks. Hopman et al., 2017, s. 27; Inbar et al., 2021, s. 570; Oberle et al. 2020, 1744), samtidig som de, mediert av lærers mestringsfølelse, trivsel og emosjonelle overskudd, ser ut til å kunne inngå i en selvforsterkende spiral. Den emosjonelle kapasiteten til læreren ser ut til å spille hovedrollen og virker tilsynelatende som katalysator for denne selvforsterkende spiralen.

Corbin et al. (2019, s.2) oppsummerer forskning som fremhever lærer-elev-relasjonen som en vesentlig kilde til psykologisk og emosjonelt velvære for lærere, og at dette aspektet av

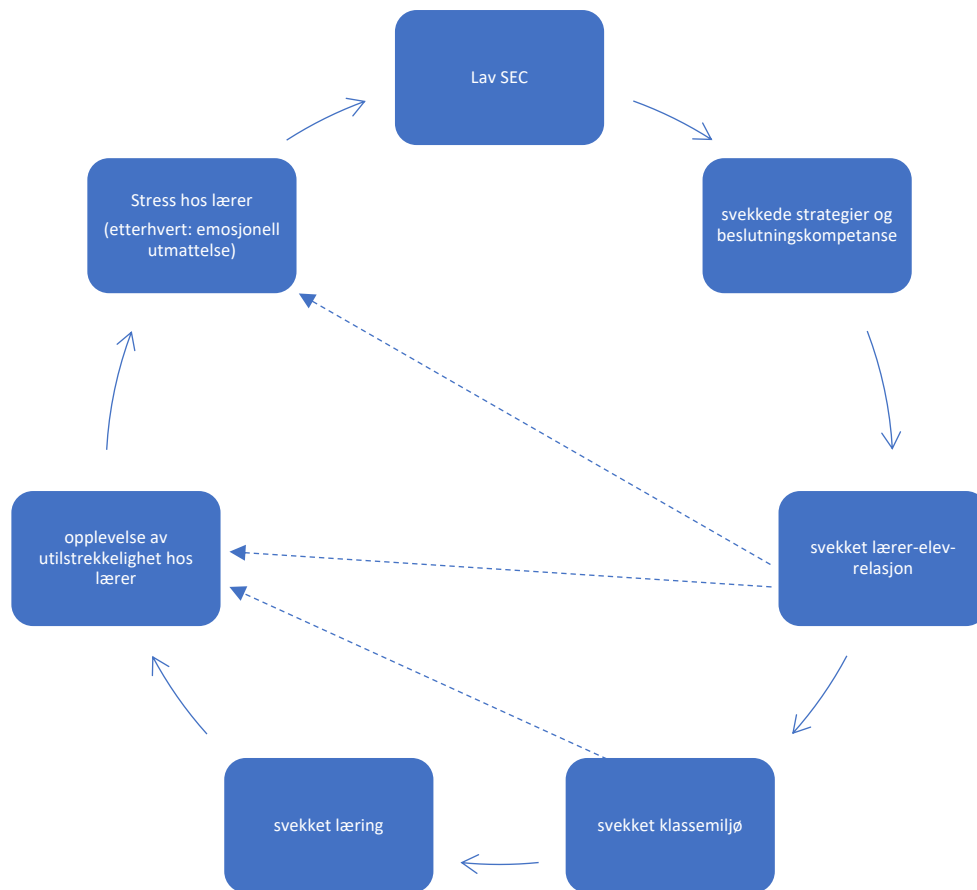


lærerrollen rett og slett kan være helsefremmende. Det er også i tråd med deres egne funn, som ser at opplevelser av varme, åpne og støttende lærer-elev-relasjoner korrelerer med færre symptomer på utbrenthet (s. 8). Annen forskning de legger frem handler om betydningen av genuine følelser, og som Indregard påpeker (2018, 32:10, 33:19, 42:36), er emosjonell dissonans forbundet med emosjonell utmattelse. Forskning som vises til i datamaterialet tyder på at falske følelser påvirker elevene; de uttrykker større trivsel i timer der lærer rapporterer om ektefølt engasjement, fremfor når lærer produserer en liksom-følelse som pedagogisk virkemiddel (Keller et al., 2018, referert i de Ruiter et al., 2021, s. 10).

Følgende modeller ble utviklet i løpet av analyseprosessen, og ferdigstilt etter endt analyse. Her er mestringsfølelse, emosjonelt overskudd og emosjonell kompetanse plassert på hver sin plass, og sistnevnte omtales som SEC. Disse komponentene forstås som spesielt sentrale for å trigge positive eller negative selvforsterkende spiraler. De må sees i sammenheng med lærers faglige og didaktiske evner; høy SEC kan forsterke det positive potensialet som ligger i en lærers faglige og didaktiske innsikt, i tillegg til å supplere på måter som fremmer elevenes sosiale og emosjonelle læring.



Figur 6: En positiv emosjonsspiral. Modellen viser mulige virkninger av lærers emosjonelle kapasitet. Opplevelsen av mestring og mening gir emosjonelt overskudd som styrker evnen til å utvise SEC. Ingen av studiene i denne oppgaven så eksplisitt på klassemiljø, men det fremgår av konteksten at et godt klassemiljø også er trivselsfremmende for lærer.



Figur 7: En negativ emosjonsspiral. Modellen viser mulige ringvirkninger av forringet emosjonell kapasitet hos lærer. Vi ser at opplevelser av utilstrekkelighet skaper stress, som igjen reduserer evnen til å utvise sosial og emosjonell kompetanse. Igjen må det påpekes av komponenten klassemiljø fremgår av sammenheng, selv om ingen studier så eksplisitt på dette. Påstanden kan eksempelvis begrunnes med Hopman et al. (2018) og Wink et al. (2021), som fant at utfordrende elevatferd i klasserommet påvirker lærers emosjonelle tilstand, eller Oberle et al. (2020, s. 1743, 1751) som oppsummerer forskning, og presenterer egen forskning, som viser at lærers SEC ser ut til å henge sammen med elevers opplevelse av støttende, autonome klasserom.

At underskudd hindrer emosjonell investering omtales i forskning som en «burnout cascade», der manglende emosjonelle ressurser kan gjøre at læreren tar dårligere avgjørelser, noe som skaper ringvirkninger i klassen, noe som igjen skaper mer stress – og dermed mer underskudd – for læreren (Jennings & Greenberg, 2009, s. 492; Schonert-Reichl, 2017, s. 140). Dette støtter de prosessene som funnene illustrerer og som er visualisert i modellen over. Som med alle modeller, er virkeligheten ikke alltid så enkel. Det blir viktig å ikke misbruke en slik modell, for selv om den er ment å oppsummere internasjonal forskning på betydningen av læreres emosjonelle kapasitet, så kan man misforstå om man tolker den lineært og antar at en faktor er et direkte resultat av forestående faktor alene. Et eksempel: Selv om gode lærer-elev-relasjoner sannsynlig vil styrke klasse- og læringsmiljøet, så er det ikke slik at et klasserom med mye forstyrrende atferd må være et resultat av dårlige lærer-elev-relasjoner. En lærer kan

ha et nært og godt forhold til de elevene som av ulike grunner strever med selvregulering på en slik måte at de forstyrrer undervisningen (eks. Hopman et al. 2018, s. 28). Som teorien viser, kan det være en rekke årsaker til at en elev viser slik atferd, og dette kan være forhold langt utenfor læreres kontroll. Ifølge Hopman et al. (2018, s. 28), kan lærere som oppgir å ha nære forhold til disse elevene stå i fare for å bli mer emosjonelt utmattet over tid. I slike tilfeller blir det spesielt viktig å støtte læreren i å opparbeide emosjonelt overskudd til å stå i jobben *over tid*, slik at hen kan fortsette å inngå i den nære relasjonen med den eller de elevene som forstyrrer – og som kanskje er aller mest avhengig av en stabil lærer som er emosjonelt påkoplede – *over tid*. Det modellen forsøker å vise er at denne lærerens emosjonelle tilstand vil påvirkes, slik at hen er ekstra sårbar når det gjelder å kjenne på manglende mestring og utilstrekkelighet. Slike følelser *kan* forringe lærerens emosjonelle overskudd og evne til å utvise emosjonell kompetanse. Om det ikke skjer, så kan alternativet være at læreren fortsetter å investere helt til hen er tom og eventuelt blir sykemeldt. Hopman et al. (2018) så for eksempel at lærere som oppgav høy grad av nærhet i relasjon til elevene, og stor grad av mestringstro, og som dermed ble antatt å være engasjerte, oppgav flere symptomer på utmattelse ved årets slutt enn lærere med lav grad av nærhet til elevene, selv om sistnevnte også hadde lavere mestringstro (s. 21, 25, 28). Det er verdt å nevne at tidligere på året, når graden av utagerende adferd var lavere, var resultatene omvendt (s. 25). For å fortsette med samme eksempel: Der Hopman et al. (2018) ser at de lærerne med lav grad av nærhet i relasjonen til elevene hadde færre symptomer på utmattelse når graden av utagerende adferd økte, spekulerer forfatterne i om dette er en heller uheldig strategi for å beskytte seg selv, i tråd med teorien om depersonalisering. De presiser at det kan være viktig med emosjonelt påkoplede lærere for å sørge for at spesielle behov blir fanget opp og at elevene får den støtten de trenger. Forskerne fremhever at det kan være spesielt viktig å ivareta de emosjonelle ressursene til engasjerte lærere (s. 28).

I kombinasjon med annet som kan produsere emosjonelt overskudd, som god kunnskap om elevens behov, tid til selvivaretagelse og nødvendige ressurser i klassen, kan emosjonell støtte fra ledelse og kollegaer bli spesielt viktig for de emosjonelt påkoplede lærerne, som kan stå i fare for å utvikle flere symptomer på emosjonell utmattelse (f.eks. Hopman et al. 2018; Miller & Flint-Stipp, 2019; Tian et al., 2022). Modellen kan eksempelvis illustrere at i et tilfelle med mye forstyrrende klasseromsatferd, så er det ikke sikkert mer fokus på disiplin er løsningen alene. Store deler av datagrunnlaget lener seg på forskning som viser at «punitive strategies», her fritt oversatt til «konsekvenspedagogikk», er en mindre klok måte å møte utfordrende

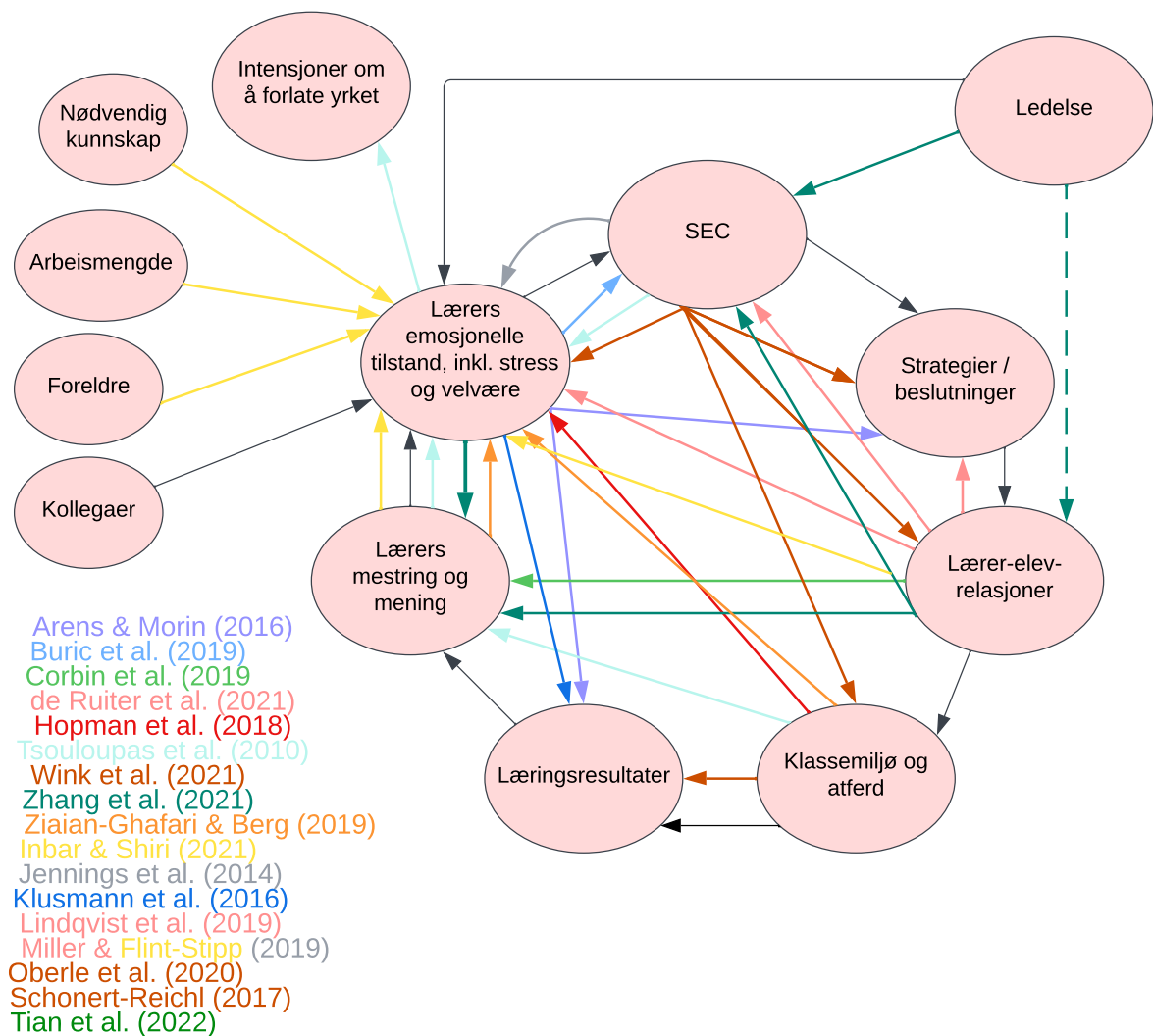
atferd på, og at dette ofte er strategier som velges av lærere med flere symptomer på emosjonell utmattelse, eksempelvis depersonalisering (Wink et al., 2021, s. 1576, 1577; Oberle et al. 2020, s. 1743). Ja, slike konsekvenspedagogiske strategier kan kanskje gi kortsiktige resultater i form av arbeidsro, men flere av studiene i utvalget lener seg på forskning som har funnet sammenheng mellom reaktive strategier og stress hos lærere, og som postulerer at proaktive metoder, basert på sosial og emosjonell innsikt, kan ha flere positive ringvirkninger (f.eks. av Clunies-Ross et al., 2008; Jennings & Greenberg, 2009). Å heller investere i en lærers emosjonelle ressurser, slik at hen har mer emosjonelt overskudd til å investere proaktivt i klassemiljøet, ser ut til å gi langsiktige konsekvenser der relasjonen til de elevene som trenger det mest virkelig blir næret og styrket. Dette kan igjen, ifølge litteraturgjennomgangen til Schonert-Reichl (2017), både fremme elevenes akademiske læring, samt deres sosiale og emosjonelle læring og generelle positive utvikling, og dermed – for å sette det helt på spissen, men fortsatt med dekning i kilden – bidra til økt sjanse for fullføring av videregående utdanning og minske sjansen for fremtidig marginalisering. Altså kan modellen være bevisstgjørende i forhold til at det ikke alltid er klasseledelse eller disiplin som bør være skoleleders fokus i et utfordrende klasserom, men snarere å sørge for at læreren opplever å ha den emosjonelle og ressursmessige støtten og overskuddet hen trenger for å yte optimalt og for å ikke gi opp i løpet av den energikrevende prosessen det kan være å utforske de beste måtene å lede den aktuelle klassen på. Å hevde at utfordrende klassemiljøer kan løses bare læreren er en god nok klasseleder, eller at spagaten mellom hensynet til enkeltelevers behov for omsorg og klassens behov for undervisning kan løses av bedre organisering, kan altså forstås som reduksjonistiske perspektiver som vitner om manglende forståelse av emosjonelle aspekter ved læreryrket.

Et relatert funn, i sammenheng med å lete etter de mest sannsynlige sammenhengene, var at elever i områder med lavere sosioøkonomisk status gav lærere noe høyere score på SEC (Oberle et al., 2020, s. 1750). Mulige tolkninger forskerne luffer er at lærere med høyt fokus på SEC velger seg arbeid i områder med lavere sosioøkonomisk status, kanskje på grunn av et sterkt ønske om å utgjøre en forskjell, eller at lærere i disse områdene er nødt til å fokusere på andre kompetanser i yrkesutøvelsen, siden flere kjente stressfaktorer preger arbeidshverdagen på slike skoler (s. 1751). Om en, eller begge, av disse tolkningene stemmer, kan man altså finne flere lærere som utviser høyere i SEC i områder med mer utfordringer i klasserommet. Dette kunne gi en kvantitativ sammenheng mellom SEC og utfordringer i klasserommet, noe som igjen kunne gi grunnlag for en alvorlig feiltolkning om at SEC skaper elever som

strever. Dette underbygger at modellen må leses som et verktøy som illustrerer ringvirkninger av ulike faktorer, snarere enn kun resultater av foregående faktor, ettersom de ulike delene av modellen, spesielt lærere og elevers emosjonelle tilstand og atferd, er resultater av flere eksterne faktorer.

På neste side visualiseres de konkrete funnene fra de 17 artiklene. Det er plassert fargekodede piler for å vise hvilke forbindelser de ulike studiene dokumenterer. Det gir dog ikke et nøyaktig utfyllende bilde ettersom forfatterne diskuterer langt flere sannsynlige direkte og indirekte sammenhenger når de ser funnene sine i tråd med teori og tidligere forskning. Det er eksempelvis langt flere som peker på betydningen av å gi lærere nødvendig kunnskap om det emosjonelle og relasjonelle aspektet av yrkesutøvelsen, men de nevner det likevel ikke som et konkret funn.

Som vi ser, har Miller & Flint-Stipp (2019) tre farger, og det betyr at denne artikkelens funn er overlappende med tre andre artikler med de aktuelle fargene. Det gjelder også når samme farge er brukt på flere forfattere. Dette ble nødvendig av pragmatiske årsaker, ettersom det ikke var flere tydelig ulike farger igjen å bruke. Den stiplede linjen påviser en indirekte forbindelse forskerne foreslår, og det er trolig flere av disse. Klassemiljø og atferd er, for enkelthets skyld, kombinert i en rute.



Figur 8: Fremstilling av funn i datagrunnlaget. Modellen viser datagrunnlagets påviste sammenhenger mellom ulike aspekter som kan påvirke, og påvirkes av, en lærers emosjonelle tilstand og kompetanse.

Ved gjennomlesning av studiene fremstår det klart at mange av sammenhengene medieres av hverandre, slik at de forenklete modellene overfor ikke bare er enklere å lese, men også plausible fremstillinger av datagrunnlaget. Når eksempelvis Klusmann (2016) og Arens & Morin (2016) finner en sammenheng mellom læreres grad av emosjonell utmattelse og læringsresultater, så er dette sannsynligvis ikke en direkte sammenheng, men snarere noe som medieres gjennom andre deler av spiralen. Med utgangspunkt i fremstilt teori, i både denne oppgaven og i datagrunnlaget, kan man forstå at lærerens evne til å utvise emosjonell kompetanse, som inkluderer evnen til å motivere seg selv (f.eks. Zins et al., 2007, s. 195), kan

fornings av emosjonelt underskudd. Dette kan igjen påvirke tolkninger av elevatferd, beslutninger og strategier i undervisning og samspill med elever, og kan forklare det lavere akademiske resultatet til elevene. Noe annet vi kan se er at ingen av studiene så konkret på sammenheng mellom SEC og strategier / beslutninger og lærer-elev-relasjoner. Det fremgikk likevel at dette ble ansett som sentrale medieringsfaktorer: eksempelvis så Corbin et al. (2019, s. 8) at lærere som opplevde «warmth, connection and openness» i relasjon til elevene, oppgav større grad av mestringsfølelse, men vi kan ikke si noe om hvordan elevene selv opplevde relasjonen, og derfor presenteres ikke en slik kausal sammenheng mellom SEC og lærer-elev-relasjon. Vi vet dog at elevene i Oberle et al. (2020) sin studie gav høyere score på SEC til lærere som selv rapporterte lav grad av depersonalisering, og at disse elevene også oppgav høyere grad av autonomi i klasserommet (s. 1750-1751). Funnene kan således støtte forholdene i sirkelen, selv om flere av de direkte kausale forholdene ikke bevises direkte.

Akkurat som modellen viser at flere eksterne faktorer påvirker lærerens emosjonelle tilstand, vil det samme kunne sies om den emosjonelle tilstanden elevene er i når de ankommer klasserommet. Når teorien i den konseptuelle reviewen sees i sammenheng med funnene, kan en mer nøyaktig modell se slik ut:





forvaltes klokt, så finnes et enormt potensial for positiv utvikling for både lærere, elever og skolen som helhet. Konseptet om selvforsterkende spiraler kan sies å ha støtte i den norske studien til Skaalvik & Skaalvik (2017, avsn. 44), der de så opphopning av problemer på visse skoler og en opphopning av motivasjonsfaktorer, som trivsel, tilhørighet og forventning om mestring, på andre skoler. På sistnevnte skoler så forskerne tendens til mindre stress og utmattelse, samt lavere ønske om å forlate yrket. Dette kan insinuere at ringvirkningene ikke bare gjelder enkeltklasser, men har potensiale til å påvirke en hel skole.

Ved sammenligning med «The teacher emotion model» (Chen, 2021) og «The Prosocial Classroom Model» (Jennings & Greenberg, 2009) hevdes det at forholdene i modellen støttes. Forskjellen kan ligge i at disse modellene muligens er mer egnet for helhetlig forståelse og situasjonsanalyse, mens relasjonsmodellen (og forvaltningsmodellen [figur 10]) for emosjonelle ressurser kan være mer egnet som pedagogiske arbeidsverktøy i den relasjons- og emosjonsspesifikke profesjonsutviklingen.

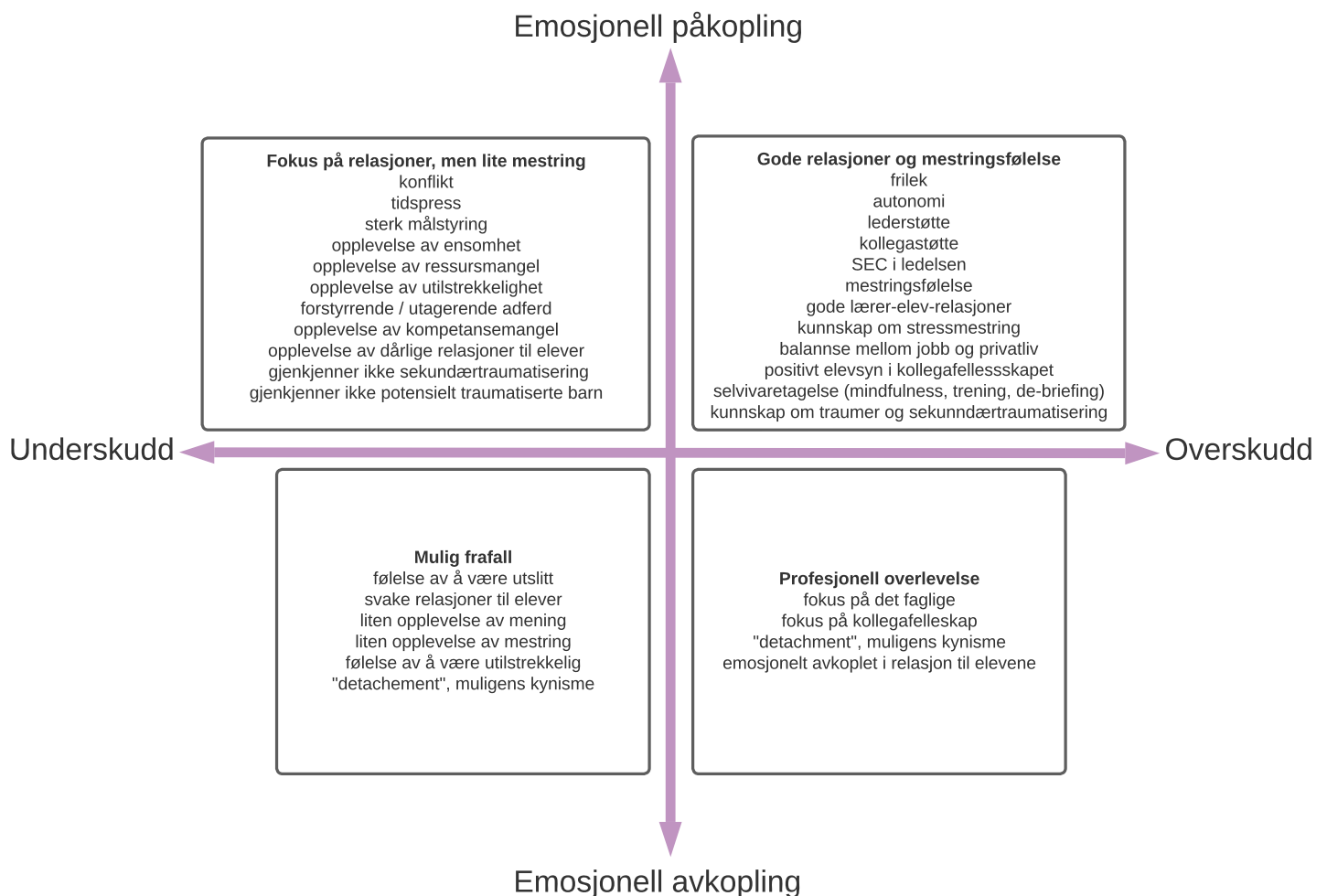
#### 5.4.2 Å realisere emosjonelt potensial gjennom forvaltning av skolens emosjonelle ressurser

Som illustrert i den konseptuelle reviewen, og tydeliggjort i analysen, så konkluderes det med at både emosjonell kompetanse og emosjonelt overskudd er sentrale ressurser som skaper positive ringvirkninger. Analysen er spesielt tydelig på hvor viktig overskuddskomponenten er for å utøve solid emosjonell kompetanse; Flere forskere fremmer perspektiver på at dette kan gjøre at læreren har mer å investere i lærer-elev-relasjonene eller at det motsatte innebærer at man må beskytte seg fra utmattende emosjonelt arbeid på måter som kan forringe relasjonene (f.eks. Lindqvist et al., 2019, s. 644; Wink et al., 2021, s. 1585; Schonert-Reichl, 2017, s. 140). Et konsept som virkelig insisterte på å se dagens lys i løpet av den systematiske analysen var at emosjonelle ressurser kan bygges, forvaltes og investeres i. Begrepet *emosjonell ressursforvaltning* foreslås for å beskrive en praksis i tråd med anbefalingene i analysen, der skoler bevisst og systematisk bygger emosjonelle ressurser i form av både teoretisk kunnskap, systematisk refleksjon over egen praksis og investering i trivselsfremmende og stressreducerende tiltak.

Følgende modell illustrerer hvordan en emosjonelt påkøpset lærer som har nære relasjoner til elevene sine er ekstra tilgjengelig for både de opplevelsene av mestring og mening som er en

sentral kilde til lykke og overskudd for lærere, samtidig som hen er særlig sårbar for symptomer på emosjonell utmattelse, for eksempel via følelser som utilstrekkelighet på grunn av manglende tid til å investere relasjonelt i elever som strever.

#### 5.4.2.1 Forvaltningsmodell for emosjonelle ressurser



Figur 10: Forvaltningsmodell for emosjonelle ressurser. Modellen viser hvordan både overskudd og underskudd kan henge sammen med kvaliteten på lærer-elev-relasjonene. Den vertikale aksene kan kalles relasjonsaksene og representerer graden av emosjonell påkopling i lærer-elev-relasjonene. Den horisontale aksene kan kalles overskuddsaksene og viser emosjonelt underskudd versus overskudd. I hver rute er det satt inn kjennetegn eller aktiviteter som datamaterialet så i sammenheng med hver av tilstandene. Modellen kan brukes til bevisstgjøring og som arbeidsverktøy, der man selv kan fylle inn hva man trenger for å være øverst til høyre eller fylle inn personlige faresignaler som kan vise at man er i ferd med å bevege seg nedover og mot venstres. Slik kan man jobbe proaktivt med emosjonell ressursforvaltning.

Modellen kan være et bevisstgjørende verktøy for å forvalte emosjonelle ressurser hos seg selv eller i et profesjonsfelleskap. Gjennom å reflektere rundt faresignaler for relasjonell overbelastning, kan kanskje noen oppdage at de allerede har koplet seg delvis av emosjonelt

uten å tenke over det, eller man kan nyttiggjøre seg av forskningsbaserte eller erfaringsbaserte tiltak for å forbli øverst til høyre. Vi kan forstå at de positive emosjonsspiralene oppstår øverst til høyre. Man kan forstå at når man beveger seg til venstre side av overskuddsaksen, er det sannsynlig at man også snart beveger seg nedover på relasjonsaksen. Flere artikler i analyse materialet omtaler dette med begreper som «*the cost of caring*», «*the toll it takes*» eller «*compassion fatigue*». (f.eks. Inbar & Shiri, 2021, s. 562, Miller & Flint-Stipp, 2019, s. 29; Ziaian-Ghafari & Berg, 2019, s. 33). De påpeker at læreryrket krever at man åpner hjertet og anvender empati for å realisere det læringsfremmende og helsefremmende potensialet en god lærer har, men at denne emosjonelle praksisen gjør dem særlig sårbare for å overta en del av elevenes emosjonelle smerte (Miller & Flint-Stipp, 2019, s. 39). Relevante koder fra analysefasen var for eksempel «heartbreaking», «aldri igjen», «tenker fortsatt på elevenes historier» og «evne til empati kombinert med ønsket om å utgjøre en forskjell gjør lærere sårbare for utmattelse». I denne sammenheng trekkes det også frem at lærere kan se ut til å være dårlig forberedt på hva dette aspektet av yrket krever emosjonelt sett, og mange ser ut til å utvikle ulike beskyttelsesmekanismer mot for stor emosjonell involvering i elevene. Lindqvist et al. (2019) utforsker eksempelvis hvordan svenske lærerstudenter bruker grensesetting i relasjonsarbeidet for å beskytte seg selv mot for store påkjenninger. Det kan forstås som at de flytter seg nedover på relasjonsaksen for å forbli på høyre side av overskuddsaksen.

Å være proaktiv vil her si å sørge for at eksisterende ressurser ikke forringes, gjennom å være bevisst på kjennetegn fra høyre og venstre side. Eksempelvis kan ledelsen være bevisst på at en empatisk og engasjert lærer som nettopp har fått en elevsak som inkluderer potensielle traumer, bør få rask støtte og mulighet for veiledning og debriefing, slik at man kan unngå symptomer på sekundærtraumatisering.

#### 5.4.3 Relasjonell overbelastning, relasjonell utmattelse og relasjonslykke

Fra kodene vokste begrepet *relasjonell overbelastning* frem. Det er ment å fange det som skjer før en lærer kopler seg av emosjonelt for å holde ut i jobben. Etter at det har skjedd kan man hente overskudd gjennom de relasjonene som fungerer godt, gjennom noen suksesshistorier de gangene man har kapasitet til å gå inn i nære relasjoner, samt gjennom kollegafellesskap og faglig fokus, og kan bli i yrket i årevis. Likevel kan man gå glipp av mange viktige øyeblikk i det man beskytter seg selv fra det jeg her kaller *relasjonell*

*utmattelse*, der depersonaliserende strategier kan forstås som beskyttelsesmekanismen som sørger for at total utmattelse ikke skjer. Man nøyer seg med å ligge cirka midt på den relasjonelle aksene, for å holde seg på høyre siden av overskuddsaksen. Om man ønsker å ligge høyt oppe til høyre, ser man at man trenger bevisst investering i aktiviteter og strukturer som fremmer emosjonell kapasitet.

Her forstås relasjonell utmattelse som en komponent i emosjonell utmattelse, og begrepet kan være egnet for å beskrive en sentral risikofaktor for lærere, som det er slått fast at har et helt unikt relasjonelt ansvar, både når det gjelder kvalitet og kvantitet. Begrepene kan også synliggjøre hvordan det er den sentrale lærer-elev-relasjonen det faktisk kan gå utover når lærere blir ut-tappet og benytter psykologiske strategier for å beskytte seg selv. At dette er problematisk støttes i den innledende artikkelen av Bjørkelo et al., som kaller det «splitting» når lærere beskytter seg fra det vanskelige emosjonelle og sosiale ved å «splitte» det personlige fra det faglige (Ramvi, 2007, referert i Bjørkelo et al., 2013, s. 33).

Modellen viser også at lærer-elev-relasjonen er en sentral kilde til glede og overskudd (f.eks. Corbin et al., 2019, s. 8; Inbar & Shiri, 2021, s. 570). Nære lærer-elev-relasjoner bidrar til opplevelser av mestring og av å gjøre noe meningsfullt, noe som igjen gir emosjonelt overskudd, pågangsmot og kandidatens tolkning av dataene er at det rett og slett bidrar til det som her kalles *relasjonslykke*. Dette perspektivet fremmes i flere av studiene når forfatterne enten presenterer egne funn, eller lener seg på tidligere forskning i diskusjon av sine funn. Mange benytter begrepet *compassion satisfaction* som motsatsen til *compassion fatigue*, noe som også kan tydeliggjøre hvordan kjærlig praksis i form av *compassion* er gjensidig givende for både barnet og den voksne (Hopman et al., 2018; Inbar & Shiri, 2021; Zhang et al., 2022). Det er tilsynelatende rimelig å konkludere med at kjærlig praksis ikke bare krever emosjonelt overskudd som kan benyttes i emosjonell investering, men at denne investeringen også kan gi emosjonell avkastning i form av opplevelser av glede, mestring og mening, ja, en slags relasjonslykke, som gir desto mer overskudd. Relasjonslykke kan forstås som *compassion satisfaction* og forstås som en komponent i *personal accomplishment* eller mestringsfølelse.

Ved utvidelse av søket på forskningsartikler til analysen kunne nok mange flere kjennetegn og aktiviteter blitt lagt inn i hver rute. Om en lærer oppgir å stadig bevege seg mot venstre side av den horisontale aksene, og eventuelt nedover på den vertikale, så kan man bruke modellen som et verktøy: kanskje læreren trenger ekstra ressurser i klassen, mulighet for

rutinemessig, lavterskel debriefing med en fagperson pga. spesielt utfordrende atferd eller ekstra anerkjennelse og oppfølging fra ledelsen. Tid til å meditere eller trene i arbeidstiden, siden dette er stressreducerende, ser ut til å være svært klokt, og selvivaretagelse fremstår essensielt for å være en profesjonell relasjonsarbeider (Jennings et al., 2014; Miller & Flint-Stipp, 2019). Ledelser kan også være spesielt observante på om de har mange ansatte nederst til høyre: ansatte som bare overlever, men ikke har så mye ekstra å investere. Ifølge funnene kan dette i så fall bidra til å forklare svekkede faglige resultater, og trolig også svekkede resultater av elevundersøkelser eller motstand mot / manglende entusiasme rundt endringsprosesser i personale.

## 6 Diskusjon

13 av 17 førsteforfattere i den systematiske forskningsoversikten er kvinner, og dette gjelder også alle forskerne bak kildene i kapitlet om norsk forskning, samt Chen (2021) som står bak The Teacher Emotion Model og Jennings (2009) som er førsteforfatteren bak The Prosocial Classroom Model. Dette kan tyde på at kvinner har en særlig interesse for å løfte emosjonelle aspekter ved læreryrket. Jeg vil her utforske om dette kan sees i sammenheng med et positivistisk hegemoni på kunnskapsproduksjon i skolen, der essensielle verdier i omsorgsyrker kan overses. Dette kan ses i sammenheng med innledningens historiske tilbakeblikk på kvinners inntreden i skolen, der de fikk omsorgsansvaret, samtidig som det var ansett som lavstatus arbeid og ble lønnet lavere. At lærerlønn inntil nylig har vært høyere i videregående skole, der man produserer flere målbare resultater enn i barneskolen, kan støtte en slik hypotese. Dette er det første som utforskes i diskusjonen, og deretter sees funnene i lys av teori om stress, i lys av forskernes faglige tilhørighet og til slutt adresseres pedagogikk som kan fremme kjærlig praksis.

### 6.1 Kunnskapssyn og kjønnsperspektiv

Det kan spekuleres i om overvekten av kvantitative metoder kan forstås som et forsøk på å forsvare emosjonenes plass i pedagogisk forskning, der man tilpasser seg et kunnskapssyn hvor det rasjonelle står i motsetning til det irrasjonelle, slik Goldstein er inne på når hun diskuterer hvordan patriarkalske strukturer kan påvirke kunnskapssyn og vår oppfattelse av verdig kunnskap (1994, s.6). På den annen siden kan det forstås så enkelt som at emosjoner lett kan oppfattes som uhåndterlig, og at en kvantitativ tilnærming er et forsøk på å gjøre de håndterlige. Jeg vil likevel utforske likestillingsperspektivet i forbindelse med kunnskapsproduksjon, for å fasilitere en mulig ekstra dimensjon i systemperspektivet som danner grunnlag for oppgaven.

En rekke fagfolk har erkjent det som et feministisk anliggende å tydeliggjøre omsorgens og emosjonenes rolle i skolen (Chen, 2021, Goldstein, 1994, 1997; Hargreaves, 1998a, s. 318; 1998b, s. 836, 842; Noddings, 2013; Winograd, 2003). Det finnes mange ulike feministiske perspektiver, men når Lisa Goldstein ser på feministisk teori i sammenheng med omsorg i det som tilsvarer norsk barnehage og grunnskolens barnetrinn (Early Childhood Education) omtaler hun feminisme som «a social movement that intends to call attention to the oppression

of women and, ultimately, put and end to it» (Bl.a. Narayan, 1989, referert i Goldstein, 1994, s.2). Selv om det kan provosere enkelte å snakke om «oppression of women» i en norsk masteroppgave, så foreslår kandidaten en kontekstuell tolkning der dette forstås som underkjennelse av arbeid som tradisjonelt sett utføres av kvinner, slik som emosjonelt arbeid der fokus er på omsorg.

Goldstein beskriver måter å tenke og vite på som tradisjonelt sett har vært forbundet med kvinner; omsorg, emosjoner, intuisjon og «connection», og hun oppsummerer hvordan kvinnelige perspektiver har blitt undertrykt av patriarkalske samfunnsstrukturer, ettersom de dominerende paradigmene den vestlige verden har vært bygd på tar utgangspunkt i et mer instrumentelt syn på kunnskap og sannhet der kunnskap ofte skilles fra det personlige (1994, s.3-7). Poenget er ikke å sette det feminine og maskuline opp mot hverandre, men snarere å løfte et mulig perspektiv som handler om at dersom målbar kunnskap har vært mer aktet, så kan det lite målbare og observerbare ved emosjoner, ha bidratt til å gjøre de lite fristende for forskere å studere, slik også Chen (2021, s. 327) påpeker, samt at dette kan ha vært spesielt uheldig for kvinner og barn. Dette kan sees i tråd med positivismestriden generelt. Klassisk positivisme kan dessuten sikte på å være verdifri (Kvarv, 2021, s. 67), mens omsorg i stor grad er verdibasert, og allerede her kan konflikt mellom vitenskap og omsorg oppstå. Om skoleforskning og skolepolitikk fokuserer på målbare resultater, kan det rett og slett stå i direkte kontrast til en praksis basert på kjærlighet. Kjærlig praksis kan kreve at det umålbare, udefinerbare og usynlige som skjer i og mellom mennesker anerkjennes og løftes til en posisjon som i det minste er likestilt med det målbare, men kanskje også bør det overordnes det målbare. Som Noddings påpeker bør ikke «care ethics» komme *i tillegg til* alt det andre en skole skal drive med, men *før og som grunnlag for* alt det andre (Noddings, 2012, s. 777).

Slik konflikt mellom instrumentell vitenskap og samfunnsinteresser adresseres også av kritisk teori. Kritisk teori forholder seg til at samfunnsforhold, verdioppfatninger og politiske og økonomiske interesser spiller inn på forskning – og kan skapes av forskning (Kvarv, 2021, s.74-75). Denne tenkemåten assosieres med Frankfurterskolen, en gruppe filosofer og samfunnsvitere som hadde sitt virke utover 1900-tallet, og som eksempelvis Habermas hadde tilknytning til (s. 77). Frankfurtianerne anså et samfunn preget av kalkulering basert på positivistiske kunnskapssyn som skremmende, manipulerende og en utfordring for demokratiet (s.75). Det manipulerende potensialet forstås som at vitenskapelig tenkning kunne bli en ideologi som tjente makthavernes interesser, dersom den ikke ble underlagt



samfunnskritisk refleksjon (s.75). Kritisk teori hadde, som nevnt i metodekapittelet, en frigjørende interesse og var kritisk til vitenskapens potensielt undertrykkende funksjon (s.77). Dette kan sees i sammenheng med feministisk teori, der man mener at patriarkalske samfunnsstrukturer og kunnskapssyn har bidratt til å undergrave kunnskap som er av betydning for de marginaliserte, eksempelvis kvinner og barn (Goldstein, 1994, s. 3-7).

Kandidaten har inntrykk av at det kan foreligge en kollektiv berøringsangst for å adressere likestillingsperspektivet på kunnskapsproduksjon; til tross for stor overvekt av kvinnelige forskere bak datagrunnlaget, og i populasjonene, er det ingen av tekstene som inneholder ordet «feminist». At den kjente feministiske pedagogen Nel Noddings sin hyppig siterte bok «Caring: A feminine approach to ethics & moral education» fra 1984 fikk ny tittel i nyutgaven, der ordet «feminine» ble erstattet med «relational» kan underbygge dette inntrykket. I forordet til 2013-utgaven skriver Noddings at «Hardly anyone has reacted positively to the use of the word *feminine* here.» når hun omtaler originalutgavens tittel (Noddings, 2013, s. 9). Kanskje kan ønsket om å bli tatt på alvor, og redselen for å bli avskrevet som ekskluderende ovenfor maskuline perspektiver, bidra til at man unngår å nevne likestillingsperspektivet i skoleforskning. Det kan forstås som at den individualistiske, rettighetsorienterte feminismen, som er opptatt av like muligheter for alle, frykter at den relasjonelle, kjønnsensitive feminismen, som er opptatt av inkludering og det som kan kalles positiv forskjellsbehandling av kjønn, skal sende kvinner tilbake til kjøkkenbenken (Noddings, 2013, s. 9; 1990, s. 393-394). Om man erkjenner premisset om at omsorg for barn ser ut til å være en interesse som ofte ses hos kvinner, og følgelig at det instrumentelle kunnskapssynet på skole gir størst problemer for kvinner, risikerer man å irritere de som er ikke er enig i premisset. Det relasjonelle feministiske synet avviser dog en ukritisk assimilering av kvinner inn i en maskulin verden og man vil heller fremme det feminine som likeverdig med det maskuline (Noddings, 1990, s. 393). Et tredje syn handler om å analysere og finne løsninger på konflikter som er resultat av de to foregående perspektivene (s.394). Det kan handle om at ingen feminin eller maskulin verdi eller praksis er mer eller mindre verdig enn den andre, og det er kandidatens tolkning at alle kjønn oppfordres til å anerkjenne at begge ytterpunkter har hver sin nytteverdi, at de kan virke som gjensidig utfyllende, og at alle mennesker har både feminine og maskuline kvaliteter som ikke nødvendigvis handler om kjønn. Likevel kan favoriseringen av et instrumentelt kunnskapssyn, som også har vært assosiert med maskuline verdier, ha bidratt til at profesjonalisering av læreryrket har favorisert målbar kunnskap på bekostning av mer intuitiv kunnskap assosiert med omsorg og

kjærlighet (s.416). Det kan sees i sammenheng med det innledende historiske tilbakeblikket, der kvinnens omsorg i skolen var ansett som nødvendig, men tydelig underordnet den maskuline hovedrollen (Brock-Utne & Haukaa, 1989, s. 119). En favorisering av maskuline over feminine perspektiver, kan forklare fortvilelsen som kan tolkes ut ifra EAR-sitat nummer 1 og 2. Innledningsvis så vi hvordan norske forskere påpekte at emosjonell bevisstgjøring kan bidra til mer profesjonell læreratferd, noe som også støtter at helhetlig profesjonalitet i lærersammenheng må inkludere både kognitiv og emosjonell kompetanse. Det er kandidatens forståelse at kritisk teori, her operasjonalisert med Habermas, ville anse det som vesentlig å synliggjøre at kjønnsperspektivet er en mulig inngang til forståelse av at kjærlighet vanskelig lar seg operasjonalisere i en målstyrt skole; det instrumentelle kunnskapssynet kan hindre det verdibaserte og en slik erkjennelse kan muliggjøre refleksjon rundt det ureflekterte og synliggjøre maktforhold som kan holde fast på fastfrosne samfunnsstrukturer (Kvarv, 2021, s.78-79;).

Et viktig bidrag fra traumeteori i så måte er at forskningen tilfredsstillende mange av positivismens instrumentelle krav. Hvis vi aksepterer dikotomien om det feminine versus det maskuline kunnskapssynet, så kan man si at traumeteori bidrar til at feminine perspektiver kan imøtekomme maskuline krav til verdig kunnskap: gjennom å dokumentere observerbare endringer i hjernen og nervesystemet gir den gyldighet til teorier om omsorg og emosjonalitet. Med hjerneforskning begrepsliggjør den også fysiske og observerbare prosesser bak ferdigheter som emosjonell kompetanse og sammenhengen med emosjonelt overskudd. Sann sett kan positivistisk forskning bidra til å realisere den frigjørende interessen i kritisk teori, fordi den, i dette tilfellet, har gjort at de marginaliserte kan snakke majoritetens språk.

For at kjærlighet skal gjennomsyre en lærers, og en skoles, praksis kan det likevel se ut til at synet på hvilken kunnskap som er verdifull må anerkjenne det umålbare. Kanskje må det umålbare anerkjennes som grunnlaget for alt det målbare.

## 6.2 Funnene sett i lys av teori om stress

Flere av studiene forankres i at læreryrket er ansett som et av de mest stressende yrkene man kan ha (f.eks. Buric et al., 2019, s. 1137; Schonert-Reichl, 2017, s. 140). Reduksjon av stress sto sentralt hos mange forskere når de belyste betydningen av læreres emosjonelle

kompetanse (Schonert-Reichl, 2017, s. 140; Buric et al., 2019, s. 1147; Oberle et al., 2020, s. 1751). Funnene understøtter i stor grad Jennings og Greenberg sin modell, som viser hvordan lærerens kunnskap om SEC alene ikke er nok, men at trivsel står helt sentralt, og at dette medieres av eksterne faktorer så vel som indre. Det kan forklares ved hjelp av Golemans (1998) forklaringer om at når amygdala mottar signaler som resulterer i negativ affekt, så settes stressresponser i gang, og det kan forstyrre neokorteks sin evne til å tenke klart og ta gode avgjørelser. Det er også i tråd med traumeteori og modellene «den tredelte hjernen», og «toleransevinduet»: Når vi er regulerte og de tre hjerneområdene samarbeider godt er vi i toleransevinduet, som også kalles læringsvinduet, der god samhandling og utvikling skjer (Johannessen & Bakken, 2020, s. 39, 49-50). Jo sterkere en negativ følelse er, jo vanskeligere er det å tenke klart. Aktivisering av stressresponssystemet bidrar nemlig til at blodstrømmen til neokorteks, logikkhjernens, går ned, slik at tilgangen på den reduseres (s. 87). Små drypp av stress innskrenker gradvis lærerens toleransevindu, og det blir stadig vanskeligere å ta de beste avgjørelsene. Stresshåndtering og stressreduksjon kan derfor se ut til å være kritisk å jobbe med i et profesjonsfellesskap der andre-orientert kjærlighet er en felles etisk fordring.

Datamaterialet trekker blant annet frem meditasjon, trening, mindfulness og kognitive stressmestringsstrategier som praksiser lærere kan ha nytte av (Miller & Flint-Stipp, 2019, s. 31; Buric et al., 2019, s. 1150; Hopman et al., 2018, s. 29; Jennings et al., 2014, s. 1) Stressreduksjon og stressmestring forstås som investering i emosjonelt overskudd, som igjen er styrker praktisering av emosjonell kompetanse, noe som igjen er avgjørende for å drive en kjærlig praksis.

Selv om man investerer i å bygge og forvalte en skoles emosjonelle ressurser, så er operasjonalisering av kjærlig praksis lettere sagt enn gjort, når vi vet at en lærer i barneskolen kan stå alene med 28 førsteklasinger; effektiv klasseledelse er ikke alltid forenlig med å inngå i samreguleringsprosesser med enkeltelever midt i undervisningen. På samme måte som Schaanning (2020) kaller Jordets (2020) prosjekt utopisk, fremstår det utfordrende å drive en skole som virkelig prioriterer kjærlig praksis, mediert av emosjonell kapasitet hos de ansatte, med dagens ressurser, ettersom tid og ro fremstår essensielt for å tilby den typen samregulering og emosjonssosialisering som kreves for å realisere potensialet i den konseptuelle reviewen. Denne utfordringen ble særlig tydelig i analysen, og kan forstås via de empirisk-analytiske referansepunktene. At læreryrket er et av de mest stressende yrkene man kan ha (Mijakoski et al., 2022, s.3), og samtidig har et helt unikt relasjonelt ansvar, kan altså

utfordre en kjærlig praksis. Også Skaalvik & Skaalvik påpekte noe lignende i 2013, da de skrev at resultatene deres viste «et påtrengende behov for å redusere stress hos lærerne, både av hensyn til lærerne selv og av hensyn til elevene og kvaliteten av undervisningen» (s. 65).

### 6.3 Funnene sett i lys av forskernes faglige tilhørighet

Siden pedagogikken kan sies å være der andre vitenskaper møtes i et forsøk på å bidra til positiv utvikling og læring for mennesker, kan det være vesentlig at pedagoger forholder seg både åpen og kritisk til kunnskap fra flere vitenskapstradisjoner. Flere av studiene hadde forfattere eller medforfattere som tilhørte et institutt relatert til psykologi, sosialt arbeid eller folkehelse (Tsouloupas et al., 2010; Schonert-Reichl, 2017; de Ruiters et al., 2021; Hopman et al., 2018; Buric et al., 2019; Wink et al., 2021; Oberle et al., 2020). Felles for disse er at de fokuserer på det helsefremmende potensialet for både lærere og elever om lærere møter alle typer elever med empati, ser bak atferd og inngår i nære relasjoner. Flere trekker frem hvordan elevatferd som utfordrer er en utbredt kilde til stress og emosjonell utmattelse hos lærere, samt at emosjonell utmattelse er en sentral årsak til at lærere slutter i yrket (f.eks. Hopman et al., 2018; Tsouloupas et al., 2010).

Den ene artikkelforfatteren, Kimberly Schonert-Reichl, er utviklingspsykolog. Hun forankrer sin kunnskapsoppsummering i at det å fremme elevers SEL, altså elevers sosiale og emosjonelle læring, har potensiale til å skape en rekke positive utfall: mindre problematferd, mer positiv utvikling, økt medborgerskap, helsefremmende atferd, bedre akademiske resultater, større sjans til å fullføre skole og høyere utdanning og større sjans til å sikre seg jobb (2017, s. 138). Dette er i tråd med perspektivene til Zins et al. (2007) som peker på at elevers SEL ikke bare fremmer deres egne livsmestringsferdigheter og psykiske og fysiske helse, men at sosial og emosjonell kompetanse også bidrar til akademiske resultater og medborgerskapsevner. (Avdøde Joseph Zins var forøvrig også psykolog, samt professor ved College of Education på University of Cincinnati (ASCD, 2023).) Schonert-Reichl peker på at dette potensiale har skapt stor politisk interesse for å fremme elevers SEL, som i denne sammenheng kan sees i sammenheng med at både «Folkehelse og livsmestring» og «Demokrati og medborgerskap» er kommet inn som tverrfaglige temaer i den norske skolens nye læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Schonert-Reichl påpeker at det, til tross for at det er lærere som er ansvarlige for å fremme sosial og emosjonell læring hos elevene, er viet lite oppmerksomhet til utvikling av lærernes egne sosiale og emosjonelle læring (s. 138).

Hun påpeker at lærers SEL, elevers SEL og læringskontekst alltid må sees i sammenheng om man skal ha en fruktbar diskusjon om sosial og emosjonell læring i skolen. Zins et al. (2007) og Schonert-Reichl (2017) ser altså ut til å være enige i at fokus på læreres og elevers sosiale og emosjonelle kompetanser ikke bare fremmer læring, men at det er gunstig, og til og med kritisk, for to viktige temaer i fagfornyelsen, altså folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap.

MacKenzie N. Wink har doktorgrad i “Philosophy in Human Development and Family Studies”, og hennes medforfatter Maria D. LaRusso har doktorgrad i “Human Development and Psychology” fra Harvard University. Deres tredje medforfatter Dr. Rhiannon Smith underviser ved Department of Psychological Sciences ved University of Connecticut. Disse tre har altså en sterkere bakgrunn fra psykologi og filosofi enn pedagogikk, men utviser interesse for å fremme pedagogisk praksis i tråd med den kunnskapen de besitter om barns utvikling og sosiale samspill (Wink et al., 2021). De viser til forskning som støtter betydningen av læreres emosjonelle kompetanse i møte med det de omtaler som problematferd og som understreker hvordan empati kan være avgjørende i møte med slik atferd. De bringer et, for denne kandidaten, nytt perspektiv inn i samtalen: det oppsummeres forskning som tyder på at vi kan snakke om to typer empati; kognitiv empati og affektiv empati. De forklarer at de to typene empati er knyttet til ulike deler av hjernen, og at selv om de er beslektet, så er det nyttig å skille på dem: kognitiv empati handler om å kunne sette seg inn i andres situasjon og forstå deres perspektiv og emosjoner, mens affektiv empati handler om å ta del i disse emosjonene og i større grad dele den andres affektive tilstand. De understøtter denne påstanden med referanser som viser at mennesker på autismespekteret skårer lavt på kognitiv empati, men høyere på affektiv empati, samt at mennesker med psykopatiske trekk skårer høyere på kognitiv empati og lavere på affektiv empati (s. 1577). Gjennom forskningen sin gir forfatterne et eksempel på hvordan psykologi kan være til hjelp for å løse lærerdilemmaet som diskuteres i denne oppgaven: hvordan man kan ha nære og varme relasjoner til elevene, og få de følelsene av mening og mestring dette gir, uten å løpe for stor risiko for å bli emosjonelt utmattet av de samme relasjonene når barna strever. De viser nemlig at lærere som skårer høyt på kognitiv empati viste mer positive tankesett om elevers atferd, hadde mer mestringstro når det gjaldt å håndtere problematferd, viste mer effektive problemløsningsstrategier, mer nærhet i relasjoner til elevene og lavere nivåer av utbrenthet (s. 1585). Lærere som hadde høyere affektiv empati, og dermed opplevde mer emosjonelt stress i møte med elever, utviste motsatte tendenser; mer negative tankesett om

elevs atferd, mer konflikt i relasjonene, mindre tro på evne til å håndtere utfordrende atferd, færre problemløsningsstrategier og flere symptomer på utbrenthet (s. 1585). De viser at affektiv empati innebærer risiko for å bli overinvolvert og overveldet og at man utviser mindre evne til å regulere egne emosjonelle prosesser. Dette ser de blant i sammenheng med en intervensjon som viste at lærere som ble trent i sosio-emosjonelle evner utviste bedre regulering av følelser, redusert stress og mer positive interaksjoner i klasserommet (Jennings et al., 2017, referert i Wink et al., 2021, s. 1590). Kanskje er bevissthet rundt skillet mellom kognitiv og affektiv empati noe som kan hjelpe lærere å navigere mellom empatisk påkøpling og selvbeskyttelse. En svakhet ved Wink og LaRusso sin studie er dog at de kun så på «distress»-komponenten i affektiv empati, selv om det forstås at det også finnes andre, mer positive komponenter. Noe som ikke adresseres i artikkelen er at om lærere med mindre affektiv empati blir mindre utbrent, så skulle en naturlig konklusjon også være at de ble mindre smittet av de positive emosjonene til elevene også. Det er uklart om «utbyttet» av emosjonell investering, altså følelsene av mestring og mening, bli like gode for lærere med mindre affektiv empati.

Dr. Irena Buric og Professor Ana Slišković og Prof. Zvezdan Penezić tilhører alle «Department of Psychology» i Zadar i Kroatia. De lener seg blant annet på Conservation of Resources Theory (COR) som handler om at mennesker er motivert til å beholde og beskytte ressurser som er sentrale for eget velvære (Buric et al., 2019, s. 1138). Om man gjør emosjonelle investeringer, uten å få avkastning, over tid, så vil sannsynligvis symptomer på utbrenthet oppstå. Deres funn viser at lærere som har flere symptomer på utbrenthet har mer negative følelser om elever (2019, s. 1136). Samtidig viser de innledningsvis til at emosjonell dissonans, altså at man må uttrykke andre emosjoner utad enn de man har innad, bidrar til utbrenthet, slik at man således kan havne i en negativ spiral, der eksempelvis ressursmangel gir symptomer på utbrenthet, som skaper mer negative følelser, som tvinger frem behovet for å uttrykke mer sosialt aksepterte emosjoner, noe som bidrar til ytterligere utbrenthet. Dette er i tråd med budskapet til STAMI og Indregard (2018, 32:10, 33:19, 42:36) som peker på emosjonell dissonans som en sentral bidragsyter til utmattelse og sykefravær. Resultatene til Buric et al. viser også at utbrenthet er forbundet med flere psykopatologiske symptomer som depresjon og angst (2019, s. 1148). Resultatene viste dog kun at utbrenthet forutså negative emosjoner i forhold til elever og psykopatologiske symptomer, men de fant ikke gjensidig påvirkning. Resultatene viste også at lærere med høyere score på resiliens, hadde mer positive emosjoner og tanker om elever, samt færre symptomer på utbrenthet, når dette ble målt på

samme tid (s. 1136). Selv om ikke alle retninger for kausalitet var mulig å påvise fremgår det av diskusjonkapitlet at emosjonelt overskudd versus underskudd sannsynligvis har potensiale til å starte negative og positive selvforsterkende spiraler, i tråd med COR-teorien: når det skranter med strukturelle eller personlige ressurser, så vil man beskytte seg selv emosjonelt og man tar valg som kan gå på bekostning av lærer-elev-relasjon og undervisningskvalitet, noe som kan gi dårligere resultater og mindre mestringsfølelse – altså redusert ytelse – og dermed mer utmattelse. Hvorfor oppgav lærerne i denne undersøkelsen å ha negative tanker om elevene, slik norske lærere ikke gjorde (Skaalvik & Skaalvik, 2017, 2013)? Det er verdt å merke seg at i Buric et al. sitt forskningsdesign så var det skolepsykologer som delte ut invitasjonen til å delta i undersøkelsen, noe som kan ha formidlet en følelse av at forskerne var genuint interessert i lærernes psykiske helse, samt at data ble hentet inn både ved starten og slutten av året – og lærerne oppgav mer utmattelse og depersonaliserende symptomer på slutten av året. Skaalvik & Skaalvik (2017) hentet inn data i april/mai, så det ser dog ikke ut til at tidspunkt for innhenting av data kan forklare sammenhengen. Hvorvidt det oppleves mer sosialt akseptert i Kroatia enn i Norge å ha slike tanker om elever sier ikke dataene noe om, men at den norske undersøkelsen var økonomisk støttet av Utdanningsforbundet, læreres største fagforbund, og utført av navn som er kjent innen norsk, pedagogisk forskning kan ha hatt betydning. Hvorvidt det er tatt steg for å unngå at dette kan ha gitt signaleffekter som motiverer lærerne til å svare på en mer sosialt akseptert måte fremgår ikke, men tillitsvalgt på skolene var mellomperson i den ene studien, og muligens den andre, noe som kan virke tillitsvekkende (2013, s. 7). Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 45) brukte påstander som «Noen ganger bryr jeg meg egentlig ikke om hvordan det går med enkelte av elevene mine» og kanskje kan denne type påstander ha bidratt til den lave skåren på kynisme, ettersom pålitelige svar på slike påstander krever stor grad av selvinnsikt og tillit til den som spør. Det kan se ut som om Buric et al. kan ha fasilitert flere nyanser ettersom de målte tilstedeværelse av ulike følelser, uten å sette det i sammenheng med påstand, samt at de også hadde positive påstander som ble målt omvendt, som «I tend to bounce back quickly after hard times», men også negative som «While working with completely unmotivated students, I feel there is no way out» (2019, s. 1143). Selv om en diskursanalyse av de ulike påstandene som ble brukt ikke inngår her, så fremstår det mulig at det var lettere å svare ærlig på Buric et al. sin undersøkelse, siden den kan ha vært utformet på måter som ikke satte læreren til ansvar i like stor grad som påstandene Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 45) brukte. Likevel, kan det som se ut som om de norske lærerne har fellestrekk med de lærerne i Buric et al. (2019) sin studie som viste korrelasjon mellom høy score på resiliens og positive tanker og følelser om elever. At de

norske lærerne også oppgir høy grad av trivsel, engasjement og tilhørighet, støtter antagelser om at dette er opplevelser som fremmer resiliens og svekker kynisme. Perspektivene til Buric et al. (2019) er også i tråd med Skaalvik & Skaalvik (2013, 2017) når det påpekes hvordan emosjonelt overskudd sannsynligvis fremmer kvalitet i både relasjoner og undervisning. Begge forskergruppene er enige om at stress og utmattelse preger lærernes arbeidshverdag og at steg som kan redusere disse belastningene sannsynligvis vil fremme kvalitet i yrkesutførelsen.

Juliette Hopman tilhører avdeling for barne- og ungdomspsykiatri og psykologi ved et nederlandsk sykehus og hennes medforfattere er fordelt mellom samme tilhørighet eller avdelinger for psykologi eller sosialt arbeid ved nederlandske universiteter. Igjen ser vi altså en samling forfattere som tilsynelatende tenker at kunnskap fra andre felt, som psykologi, kan bidra til å bedre pedagogisk praksis. De tar utgangspunkt i en ganske veldokumentert påstand, nemlig at utagerende elevatferd påvirker stress og emosjonell utmattelse hos lærere, og de har undersøkt hvordan læreres mestringstro (self-efficacy) og lærer-elev-relasjoner moderer denne effekten. Deres studie ble utført på 98 lærere i spesialskoler. Resultatene var at ved årets slutt resulterte forstyrrende atferd i klasserommet i større emosjonell utmattelse hos lærere som rapporterte høy grad både mestringstro og nærhet til elevene (2018, s. 21). Lærere som rapporterte lite nærhet i relasjonen til elevene ble tilsynelatende mindre påvirket av slik atferd og rapporterte færre symptomer på emosjonell utmattelse, noe som overrasket forskerne (s. 28). Men la oss spole tilbake. Først fant nemlig forskerne at i klasserom med lite forstyrrende atferd, så var det færre symptomer på emosjonell utmattelse hos lærere som rapporterte høy grad av mestringstro og nære relasjoner til elevene. I slike klasserom, med få forstyrrelser, viste lærere flere symptomer på emosjonell utmattelse når de rapporterte lav grad av nærhet til elevene og lav mestringstro. Dette, understreker de, er i tråd med annen forskning gjort i ordinær skole, som viser at mestringstro og nære relasjoner til elevene er faktorer som kan gi emosjonelt overskudd, noe som støttes av ovenstående analyse. Videre viste analysen deres at når graden av forstyrrelser og opplevd problematferd i klasserommet økte, så økte også graden av emosjonell utmattelse hos lærere som rapporterte både mestringstro og nære relasjoner til elevene. Dette foreslår de at kan forklares av tidligere forskning som viser at det å jobbe med mennesker og å være engasjert i jobben innebærer betydelig risiko for symptomer på utbrenthet. Et helt sentralt poeng her er at når lærere investerer mer enn de får igjen, så er det større sjans for at de utvikler emosjonell utmattelse. På samme måte så forskerne lavere grad av emosjonell utmattelse hos lærere som rapporterte



lite nærhet – og mindre mestringstro – i klasserom med økt grad av forstyrrelser og problematferd. Dette foreslår de at kan ha sammenheng med at disse lærerne muligens allerede har koplet seg av emosjonelt for å beskytte seg selv, noe som er forbundet med redusert utelse (s. 28).

Enda en artikkel tar for seg elever som kan utfordre lærerene: elever med spesielle behov (min oversettesle av «students with exceptionalities») (Ziaian-Ghafari & Berg, 2019), men her er forfatterens fagtilhørighet uklart. De gjør uansett et poeng ut av at man i et inkluderende klasserom, som den kanadiske (og norske, min anm.) fellesskolen skal være, vil finne et bredt spekter av elever, og at lærere må være rustet til å møte alle disse. Det fremgår av artikkelen at det synes besynderlig å innføre en felles skole for alle, uten å forberede lærere på å ivareta elever med det de kaller eksepsjonaliteter. De forklarer at det er uklart hvordan man definerer slike eksepsjonaliteter, men foreslår at det handler om elever med atferdsmessige, kommunikative, intellektuelle eller fysiske utfordringer – eller flere slike – på en slik måte at man kan kvalifisere for spesialundervisning. De lener seg på forskning som viser at mange lærere føler seg lite rustet til å ivareta disse elevene, og trekker paralleller til andre omsorgsprofesjoner, som sykepleiere og sosialarbeidere, som må forholde seg til et bredt spekter av mennesker. I tråd med teorien i denne oppgaven, påpeker de at slike profesjoner er ekstra sårbare for å utvikle problemer med mental helse og å inngå i negative spiraler som ender med utbrenthet. Gjennom intervjuer med fem lærere har de funnet ut at en stor kilde til emosjonelt stress og utmattelse er mangelen på ressurser, både kompetansemessige og tidsmessige, i møte med disse elevene. Følelsen av utilstrekkelighet syntes nesten uungåelig (2019, s. 48 - 49).

Både Wink et al. (2021) og Hopman et al. (2018) tar altså for seg elever med atferd som utfordrer læreren, og det gjelder også Tsouloupas et al. (2019) som ser på læreres opplevelser av problematferd og emosjonell utmattelse. Også sistnevnte artikkel har medforfattere med tilknytning til psykologi. Den tydelige interessen fra psykologer når det gjelder å forske på, skrive om og sette søkelys på læreres emosjonelle kompetanse, og særlig deres evne til empati (Wink et al, 2021), kan tyde på at de opplever en diskrepans mellom vitenskapelig forskning på barns psykiske og emosjonelle utvikling og pedagogisk praksis. Det synes å foreligge et ønske om å oppgradere lærerutdanning og profesjonsutvikling i tråd med kunnskap om barns utvikling fra felt som utviklingspsykologi, tilknytningspsykologi og traumepsykologi.

Flere studier lener seg på forskning som slår fast at utfordrende elevatferd er en av de viktigste årsakene til stress hos lærere (f.eks. Corbin et al., 2019, s. 77; Hopman et al., 2018, s. 22), samtidig som emosjonelt stress trekkes frem som en utbredt årsak til frafall blant lærere (Buric et al., 2019; Hopman et al., 2018; Oberle et al., 2020; Lindqvist et al., 2019; Schonert-Reichl, 2017; Ziaian-Ghafari & Berg, 2019), hvilket også trekkes frem som et funn i den ene studien (Tsouloupas et al., 2010, s. 184). Også norske lærere omtaler det de kaller for atferdsproblemer som en av de største utfordringene i skolen (Skaalvik&Skaalvik, 2013, s.21). Vi vet også at noen av elevene med spesielle behov står for deler av denne atferden og at de kan være spesielt avhengig av en lærer som nettopp *ikke* er stresset eller preget av emosjonelt underskudd, men som evner å beholde roen og se bak atferden eller å mentalisere (Skårderud & Duesund, 2014; Engstad, 2020). Da tør kandidaten foreslå at det er ytterst problematisk at ikke håndtering av slik atferd og forståelse av elever med spesielle behov er en sentral del av en lærerutdanning og den generelle profesjonsutviklingen. Behovet støttes av Sørensen & Bjørndal sin artikkel som trekker frem følgende sitat fra en norsk praksiselev:

Spesialelevne, de har vi ikke hatt noe forhold til. Vi har ikke lagt opp undervisningstimen [med tanke på disse elevene, eller] tilrettelagt undervisningen for dem, noe som gjør at jeg har ikke kunnskap om hvordan jeg skulle ha gjort det. Jeg har bare tatt for meg elevforutsetninger, at det er for eksempel en med Asperger eller ADHD [i klassen], men jeg har ikke gjort noe annet med undervisningsøkta for det. (Sørensen, 2019, s. 186, referert i Sørensen & Bjørndal, 2021, s.52)

Som Zapf (2002, s.258) påpeker, så kan det som for psykologen fortone seg som «interesting and challenging cases» være «‘difficult students’ and a cause of strain» for lærere. Alle artiklene som er nevnt ovenfor fokuserer på læreres empati, å tenke positivt om elever og å se bak atferd. Dette antar man at er helsefremmende og læringsfremmende praksiser, og det er i tråd med for eksempel traumesensitiv omsorg, anerkjennelsespedagogikk og mentaliseringsteori (Nordanger & Braarud, 2014; Jordet, 2020; Johannessen & Bakken, 2020; Skårderud & Duesund, 2014). Samtidig er dette praksiser som krever investering av emosjonelle ressurser. Sett i sammenheng med andre funn, som at nyutdannede lærere føler seg dårlig rustet til å møte og håndtere utfordrende atferd (Schonert-Reichl, 2017, s. 142), så er det kanskje ikke så rart at representanter fra psykologi eller sosialarbeid føler seg kallet til å

gjøre noe med dette tilsynelatende kunnskapshullet. Også i Norge oppgir lærerstudenter at de føler seg dårlig rustet til håndtere atferdsproblemer og bestemte diagnosegrupper (Munthe & See, 2022, s. 42). At det er forfattere med tilknytning til psykologi eller sosialt arbeid som velger å forske på nettopp dette, kan kanskje forklares med at det er de elevene lærerne strever mest med som forfatterne selv har å gjøre med i eget yrke.

Schaanning (2020) sine betraktninger om utopiske visjoner for pedagogisk praksis, der realitetens begrensninger ikke hensyntas synes relevant her: det er utfordrende nok for en psykolog å mentalisere eller leve seg inn i enhver klients sinn, men er det realistisk for en lærer i et klasserom med mellom 20 og 30 elever? Som Hargreaves påpeker (1998a, s. 317) så er det en tendens til å betrakte læreres emosjonelle kompetanse som en isolert evne eller et personlig valg, uten å anerkjenne alle eksterne faktorer som påvirke det emosjonelle arbeidets spillerom. Jordet er en av de som hevder at det kan være et slikt bevisst valg for læreren å møte elevene med kjærlighet i alle situasjoner (2022, s. 185). Denne oppgaven viser at både Jordet og Hargreaves har gode poenger: at læreren tar et slikt bevisst valg er av stor betydning, men det er ikke nok om ikke også eksterne faktorer legger til rette for at emosjonell kapasitet er til stede. Uten at slike faktorer hensyntas er det større sjanse for at de emosjonelt ambisiøse lærerne blir utbrent, og at det er de emosjonelt avkoblede lærerne som orker å stå i yrket over tid. Slike faktorer kan være politiske føringer og organisatoriske muligheter og begrensninger, slik det fremgår av «The Teacher Emotion Model» (Chen, 2021, s. 344). Det kan diskuteres om myndigheter forstår hvilke emosjonelle krav de stiller til lærere når de formulerer føringer om kjærlighet. En kjærlig praksis synes å være helt avgjørende for barns positive utvikling, noe psykologien ser ut til å være spesielt opptatt av, og det kan argumenteres for at slike føringer medfører en plikt hos ansvarshaver for å aktivt skape et system som aktivt ivaretar læreres emosjonelle ressurser – slik at disse kan investeres i kjærlig praksis. Det kan betraktes som ansvarsfraskrivende «å bestille» kjærlighet av lærere uten å bevisst bygge og forvalte deres emosjonelle ressurser.

#### 6.4 Funnene sett i lys av selvivaretagelse som profesjonell praksis

Miller & Flint-Stipp (2019, s. 40) påpeker lærerutdannings mulige svakhet med tanke på å forberede lærere på de emosjonelle aspektene ved læreryrket. At emosjonelt arbeid inkluderer aktiv regulering av følelser som en del av jobben, og at dette er forbundet med utmattelse og

sykefravær (Indregard et al., 2018, s. 2), støttes av Mijakoski et al. som trekker frem læreres helserisiko ved utbrenthet (2022, s. 3). Dette tyder på at det kan være et spesielt stort potensial for å prioritere selvivaretagelse som del av en profesjonell lærerpraksis. Det kan forstås som investering i, og forvaltning av, den emosjonelle ressursen overskudd. Miller & Flint-Stipp (2019) gjorde forsøk der de underviste studenter i betydningen av selvivaretagelse, inkludert undervisning i meditasjon og mindfulness, men det var likevel vanskelig for studentene å prioritere dette i en stressende arbeidshverdag.

Om det å prioritere og verdsette slike praksiser var noe skoler jobbet mer systematisk med, kunne det muligens være enklere for lærere og lærerstudenter i praksis å prioritere selvivaretagelse. Miller & Flint-Stipp (2019, s. 41) peker på at praksislærere har en viktig funksjon som rollemodeller når det gjelder selvivaretagelse fremfor selvoppofrelse, ettersom det sistnevnte ser ut til å være lite lurt i lengden. Jordet foreslår at lærere og skoler kan jobbe systematisk og målrettet for å utvikle sine emosjonelle og relasjonelle kompetanser (2020, s.227-257), og øvelser i oppmerksomt nærvær, mindfulness, refleksjon, observasjon og mentalisering er forslag fra Jordet om hvordan man kan styrke evnen til å inngå i varme relasjoner basert på en grunnleggende kjærlighet. Selvivaretagelse kan anses som en del av slik kompetanse. Det stressreducerende potensialet til mindfulness trekkes ellers frem i flere studier (Jennings et al., 2014, s. 1; Miller & Flint-Stipp, 2019, s. 31).

## 6.5 Pedagogikk som fremmer kjærlighet

Vi har vært inne på at man kan utøve en type kjærlighet som ikke er avhengig av avsenderes genuine følelser, men at slik praksis er et etisk og moralsk valg. (Jordet, 2020, s. 177; Aslanian, 2017, s. 38). En naturlig følge at dette kan være at ektefølt kjærlighet krever mindre emosjonelt arbeid og overskudd. Barnehagelærerne i studien til Zhang et al. (2022) rapporterte at når barna fikk leke fritt, på egne premisser, gjenoppdaget de voksne barna og så barneperspektivet på nye måter. Da utviklet de mer kjærlige følelser for barna og fikk mer emosjonelt overskudd. Dermed kan man anta at en pedagogisk praksis som lar barna utfolde seg på egne premisser kan hjelpe lærere å se og forstå hele barnet, og at dette kan gi lærere mer ektefølte kjærlige følelser for barna. Da kreves mindre emosjonelt arbeid for å vise kjærlig praksis, samtidig som kjærlig praksis styrker relasjonen og igjen skaper mer emosjonelt overskudd. Elever som opplevde at meningene deres ble verdsatt, som fikk utfolde

seg og opplevde eierskap til klasserommet opplevde dessuten at lærerne deres hadde høyere emosjonell kompetanse (Oberle et al., 2020, s. 1746, 1749). Sammenhengen mellom kjærlige følelser og slik pedagogikk støttes av følgende læreresitat «The little girl... was colorless and I didn't have very much feeling for her for a long time. Then all of a sudden when she began to make discoveries, her personality popped out and I loved her» (Jackson, 1968/1990, referert i Goldstein, 1998, s. 257). En slik pedagogikk er i tråd med overordet del av læreplanen som trekker frem at barna skal oppleve skaperglede, engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Det kan se ut til at styringsdokumentet ønsker en praksis i tråd med forskningen, men at det kan foreligge et gap mellom forventninger og potensiale på den ene siden og muligheter for realisering på den andre. Som Aslanian (2017, s. 39) også påpeker kan kjærlig praksis noen ganger kreve at man viker fra planlagt undervisning, ettersom interessen for barna «her og nå» overstiger interessen for planlagte aktiviteter. Trolig vil en faglig sterk lærer, med en rik didaktisk verktøykasse, være mer fleksibel når det gjelder å tilpasse undervisning til barnas behov når det trengs noe annet enn det som var planlagt.

## 7 Praktiske implikasjoner

Det kan se ut som om det er enormt potensiale i å investere i at lærere har emosjonelt overskudd og emosjonell kompetanse. En lærerutdanning, skoleledelse og skoleeier som prioriterer å bygge og forvalte emosjonelle ressurser kan tilsynelatende bidra til å redusere frafall og sykefravær hos lærere og heve kvaliteten på lærer-elev-relasjoner, klassemiljø og læringsresultater.

Et perspektiv som ble oppdaget underveis er anbefalingen om at lærerutdanning og profesjonsutvikling bør ha mer fokus på hvordan lærere kan påvirke systemet rundt seg lokalt og politisk, slik at opplevelser av utilstrekkelighet blir til handlekraft fremfor lav mestringfølelse og utmattelse (Winograd, 2003, s. 1670). Winograd foreslår samme sted at profesjonsfelleskap og ledere bør dele følelser med – og støtte – hverandre som en måte å normalisere og anerkjenne emosjonelle aspekter av lærerrollen på, noe som også ble trukket frem av Skårderud og Duesund i forbindelse med mentalisering i profesjonskontekst (2014, s. 160). For lærere som profesjon vil den delen av emosjonell kompetanse som handler om å gjenkjenne følelser og bruke denne informasjon til å ta gode valg inkludere evnen til å kjenne igjen compassion fatigue og de tre komponentene i burnout; emosjonell utmattelse, depersonalisering og redusert ytelse. Det vil inkludere å kunne forebygge dette hos seg selv og delta i profesjonsfelleskap der man er bevisste på å forebygge i fellesskap og ta vare på seg selv og andre. Kanskje kan også begreper som relasjonell overbelastning og relasjonell utmattelse bidra til en bevisstgjøring av at det faktisk er relasjonene til elevene det kan gå ut over om man ikke prioriterer å investere i, og forvalte, egne emosjonelle ressurser.

Ettersom arbeidsmengde, tidspress og såkalte disiplinutfordringer er de vanligste kildene til stress blant lærere, også i norsk grunnskole (Skaalvik & Skaalvik, 2017 avsn. 40; E. M. Skaalvik & S. Skaalvik, 2013, s. 67), kan det fremme kjærlig praksis om beslutningstakere og ledere reduserer disse belastningene. De kan redusere klassestørrelser, og dermed redusere den relasjonelle belastningen og gi mulighet for å gå inn i nærmere relasjoner med de elevene man har. Mindre klasser kan også gjøre at antall elever med atferd som kan oppleves utfordrende, går ned for hver klasse. Andre strukturelle rammer som kan redusere stress er økt tid til forberedelser og relasjonsbygging med de som trenger det mest, samt lavterskel tilgang på rådgivende støttefunksjoner når elever trenger mer enn læreren kan tilby. Opplevelser av kompetansemangel og utilstrekkelighet er en spesielt vanlig stresskilde for nyutdannede som

kan reduseres med slik tilgang. Å innvilge tid til selvivaretagelse i arbeidstiden ser også klokt ut; meditasjon, trening eller å ta møter ute i sola kan være måter å forvalte emosjonelle ressurser på. Særlig kondisjonstrening kan virke stressreducerende og bidra til at man tenker klarere (Johannessen & Bakken, 2020, s. 121). Kanskje kan en joggetur i plantiden faktisk være klok forvaltning av emosjonelle ressurser. Det kan se ut til å være spesielt mye vinne på å drive god emosjonell ivaretagelse av lærere som jobber i klasser med mye utfordrende atferd og i områder med sosioøkonomiske utfordringer. At analysen tyder på at de mest engasjerte og emosjonelt påkoblede lærerne er ekstra sårbare for å utvikle symptomer på emosjonell utmattelse, gir arbeidsgiver et spesielt ansvar for å forvalte disse lærernes emosjonelle ressurser klokt.

Lærere selv kan bidra til en kultur der man aktivt fokuserer på ros, anerkjennelse og hva man har fått til hver dag – slik at man ikke blir overveldet av alt man nødvendigvis ikke har rukket. Lærere bør også prioritere å holde seg faglig oppdatert og investere i å utvikle de ulike komponentene av sin emosjonelle kompetanse. Eksempelvis fremstår det sentralt å tilegne seg teoretisk kunnskap om barns psykiske helse og emosjonelle utvikling. Samtidig kan man erkjenne at utvikling av emosjonell kompetanse er en livslang prosess, og man må tillate seg selv, og hverandre, å feile uten å miste motivasjonen, samt anse selvarbeid, og utvikling av selvinnsikt, som en sentral del av en profesjonell lærerpraksis. Stressmestring ser dessuten ut til å være en viktig kompetanse for lærere. Det fremstår likevel vesentlig at ikke ansvaret for å redusere stress kun legges på læreren, men at det også må ansees som et politisk ansvar og et lederansvar.

Med perspektivene til Goleman (1999), Gottman (2001), Skoe & Bølstad (2022), Zins et al. (2007) og Jennings & Greenberg (2009) om at emosjonelle og kognitive ferdigheter utvikles i takt og påvirkes av hverandre er det grunn til å oppfordre lærerutdanningen til å vie mer plass til at emosjonelle kompetanser får utvikle seg parallelt med det fagspesifikke. En mulighet kan være å gjøre som Miller & Flint-Stipp (2019, s. 41) foreslår. De har sett på lærerstudenters sekundærtraumatisering i møte med elevers potensielt traumatiserende opplevelser, og de foreslår at lærerutdanningen kunne ha nytte av å samarbeide med utdanninger for psykologi og sosialt arbeid for å bedre forberede lærere på emosjonelle aspekter av lærerrollen og betydningen av selvivaretagelse for å bygge resiliens.

I både lærerutdanning og profesjonsutvikling kan emosjonelle ressurser bygges ved å dele emosjonelle praksiserfaringer, ikke bare faglige, og reflektere rundt disse i støttende og trygge fellesskap. Ettersom en persons historie og personlighet preger vår evne til å møte emosjoner, slik både Jordet (2022, S. 249), Chen (2021, S. 345) og Skoe og Bølstad (2022, S. 64) påpeker, så kan lærerstudenter og lærere oppfordres til å reflektere rundt sin emosjonelle historie, inkludert egen barndom, som del av en prosess der man utvikler sin egen metaemosjonelle kognisjon. Å reflektere rundt hvordan man selv har blitt møtt av signifikante voksne, kan dessuten øke bevissthet rundt egen rolle som emosjonell sosialiseringssagent. Dette kan være sårbart for mange, men det er grunn til å tro at slike selvreflekterende øvelser, særlig om de deles i trygge fellesskap, kan bygge verdifull emosjonell forståelse hos studentene, der læring bærer preg av en helhetlig kroppslig, sanselig og kognitiv læring som kan gjøre den emosjonelle kompetansen mer integrert i deres profesjonsutvikling enn om de kun lærer kognitivt om emosjonell kompetanse. Tanken er at ved å kun tilby teoretisk kunnskap om emosjonell kompetanse, så utvikles ikke nødvendigvis slik kompetanse. En slik lærerutdanning kunne kanskje hjulpet praksisstudentene i Sørensen og Bjørndal sin studie som ikke visste hva de skulle gjøre med den lille jenta som «hylte, skrek og gråt og avbrøt undervisningen hele tiden» (Hove, 2010, s. 402, referert i Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 51). Kanskje hadde de ikke bare kunnet forstå og møte jenta på gode måter, men også anvende teoretisk og forskningsbasert kunnskap til å tale jentas sak i praksisopplæringen.

Til slutt må det nevnes at fleksibel pedagogikk, som kan møte barna der de er, ser ut til å fremme kjærlig praksis, og dette kan gjøre at noen lærere må planlegge på andre måter enn de er vant til. Det kan også utfordre noe av lærerutdanningens fokus på detaljert planlegging av undervisningsøkter.



## 8 Videre forskning

Hva barn selv opplever som kjærlighet er et relevant tema å forske videre på, slik at profesjonell, kjærlig praksis kan ta hensyn til barnas eget perspektiv. Hva slags øvelser eller typer læring som utvikler læreres emosjonelle kapasitet er også et felt som kan utforskes mer, kanskje særlig av modige forskere som ikke er redde for «å tenke utenfor boksen». Ifølge Skoe og Bølstad (2022, s. 179), kan det være en smertefull prosess å gå fra ubevisst inkompetent, til bevisst inkompetent, før man beveger seg videre til kompetanse, og det kan være vesentlig å finne ut gode måter å støtte lærere i en slik prosess på.

Et testsøk på Oria i mai 2023 viser at det ser ut til å være lite norsk forskning på forholdet mellom kognitiv og affektiv empati, men langt mer på internasjonal basis. At en studie (Wink et al., 2021) viste at dette kunne være en måte å navigere mellom empatisk påkopling og utmattelse på, kan tyde på at slik forskning kan være verdt å prioritere.

## 9 Studiens svakheter

En forskers personlige bakgrunn, forkunnskaper og politiske syn vil kunne påvirke formingen av et forskningsprosjekt (Tjora, 2018). At kandidaten i utgangspunktet var engasjert i tematikken var en drivkraft, men også en fallgrube, ettersom det medfører risiko for bekreftelsesbias, noe som også kan gjelde forskerne bak analysematerialet. Den største svakheten ved denne studien er nok at det er utført av en masterstudent som aldri har gjennomført et selvstendig forskningsarbeid før, og som heller aldri har skrevet en litteraturstudie før. En mer erfaren forsker ville kanskje gjort andre metodiske valg, valgt ut andre kilder eller lagt merke til andre perspektiver. Dette er således bare én mulig tolkning av kildene og én mulig måte å svare på problemsstillingen på. At kandidaten har jobbet alene gjennom hele prosessen, med unntak av veiledning fra høyskolens veileder, gjør at søkestrengen måtte være smal nok til å gi et overkommelig treff, noe som også kan ha gått på bekostning av å kartlegge flere relevante dimensjoner av emosjonelle aspekter ved lærerrollen. Tolkninger, utvalg, funn og sammenhenger er ikke vurdert av flere kritiske parter. På den andre siden kan det faktisk at så mange forskere fra ulike deler av verden ser verdien av å jobbe med emosjonell kompetanse i skolen, samt at så mange av funnene støtter opp om hverandre på tvers av land, tyde på at funnene er gyldige på tvers av skolesystemer og handler om noe grunnleggende i menneskets emosjonelle natur, uavhengig av hvor på kloden vi befinner oss. Kandidaten har forsøkt å være seg bevisst sin egen bias gjennom hele prosjektet, blant annet ved å unngå hypotesetesting. Ved å inkludere studier fra alle geografiske områder er det forsøkt å unngå bekreftelsesbias fra geografisk beslektede forskningsmiljøer og å skape nyanse og bredde i datamaterialet.

Ettersom dette er en metastudie, vil også kvaliteten i denne studien bære preg av styrker og svakheter i studiene som er studert, slik som at kvantitative analyser kan gå glipp av nyanserende informasjon, at kvalitative studier med få informanter med spesifikke demografiske særtrekk kan redusere overføringsverdi og at studier på andre skolesystem enn det norske ikke tar høyde for særtrekk ved det norske utdanningssystemet. At såkalt grå litteratur er utelatt, kan også ha redusert nyansebildet. Denne studien har dessuten gått bredt til verks, både når det gjelder teori til konseptuell review og inkluderte studier i forskningsoversikten: et smalere utvalg kunne tillatt en større dybdelesning og grundigere analyse av metode, populasjon og funn.

## 10 Studiens emansipatoriske potensiale

Med Honneth forklarer Jakobsen at når sosiomaterielle forandringer resulterer i massefenomener som stress, depresjon og utmattelse, er dette kjennetegn på samfunnsmessige patologier (Honneth, 2003, referert i Jakobsen, 2009, s. 10). Videre kan man spørre seg hvordan teorien kan virke emansipatorisk når det gjelder å forstå og motvirke slike patologier. Denne oppgaven ønsker å synliggjøre at underkjennelsen av emosjonelle aspekter ved lærerrollen kan være en slik samfunnsmessig patologi. Om det er slik at styringsdokumenter bestiller en praksis fra lærere som ikke er mulig å gjennomføre med dagens utdanning, strukturelle rammer og ressurser, med det resultat at lærere opplever stadige følelser av utilstrekkelighet og stress, så foreslås det at emansipasjon av lærerstanden kan innebære fornyet anerkjennelse av emosjonelle aspekter ved lærerrollen. Dette er i tråd med Hargreaves som påpeker at forskningsfeltet og skolepolitikken må anerkjenne og hedre emosjoner i skolen som en essensiell del av å utvikle utdanning av høy kvalitet, og at når dette ikke gjøres, så risikerer man ikke bare å gå glipp av det positive potensiale ved å anerkjenne emosjonenes sentrale rolle, men man risikerer at flere negative emosjoner oppstår og gir skadelige utslag (1998a, s. 316). Kanskje vil jeg avslutningsvis tillate meg å komme inn i teksten igjen og foreslå at for at virkelig kjærlighet skal gis til barna, så må det også gis til lærerne. Så får samfunnet igjen etter hvert.

## 11 Konklusjon

For å drive en lærerpraksis basert på kjærlighet ser det ut til å være avgjørende at skoler investerer i, og forvalter, sine emosjonelle ressurser. Disse ressursene forstås som summen av de ansattes emosjonelle kompetanse og emosjonelle overskudd. Emosjonelt overskudd forstås som en forutsetning for å bedrive en andre-orientert kjærlig praksis, siden det muliggjør omsetning av emosjonell kompetanse, forstått som teoretisk kunnskap, selvinnsikt, interesse og evne til empatisk innlevelse. De samlede ressursene forstås som lærerens totale emosjonelle kapasitet, og denne kapasiteten ser ut til å ha en rekke ringvirkninger og kan være en katalysator for en selvforsterkende positiv – eller negativ – spiral. Læreryrket forstås som emosjonelt arbeid, en type arbeid som er særlig utsatt for emosjonell utmattelse. En relasjonsmodell og en forvaltningsmodell for emosjonelle ressurser er foreslått som refleksjons- og arbeidsverktøy for å proaktivt navigere og investere i de mange prosessene som preger, og preges av, læreres emosjonelle kapasitet. Kjærlig praksis ser ut til å være spesielt viktig i møte med adferd som av ulike grunner oppleves utfordrende, og det er vesentlig for en kjærlig praksis å sørge for at emosjonelt påkoblede lærere forblir påkoplet i situasjoner som oppleves utfordrende, fremfor at de benytter depersonaliserende strategier for å beskytte seg selv fra emosjonell utmattelse. Det ser ut til å være gjensidig forsterkende forhold mellom emosjonelt overskudd, emosjonell kompetanse, lærer-elev-relasjoner og positiv utvikling for både lærere og elever. Det kan forstås som en bonus at det som fremmer kjærlig praksis også ser ut til å kunne forebygge sykefravær og frafall. Som kontekstuell forståelsesramme foreslås det at samfunnet kan ha favorisert objektiv, målbar kunnskap fremfor det emosjonelle eller verdibaserte, og at det kan ha gått på spesiell bekostning av ansatte i relasjonelle omsorgsykker og menneskene de har ansvar for. Studien tyder på at investering i emosjonelle ressurser kan fremme både kjærlig praksis og sosial, emosjonell og akademisk utvikling i skolen, men om samfunnet velger å investere mer i målbar kunnskap enn emosjonelle ressurser, kan funnene tolkes til at det er usikkert om dette gir ønsket utvikling. Investering i emosjonelle ressurser, kan derimot se ut til å gi emosjonell avkastning, som igjen kan investeres i relasjonsbygging og undervisning av høy kvalitet og dermed fremme positiv utvikling for både lærere og elever.

## 12 Oversikt over modeller

12.1.1 Figur 1: Flytskjema for søk og utvelgelse av data

12.1.2 Figur 2: The Teacher Emotion Model (Chen 2021)

12.1.3 Figur 3: The Prosocial Classroom Model (Jennings & Greenberg, 2009)

12.1.4 Figur 4: Modell for operasjonalisering av emosjonelle ressurser

12.1.5 Figur 5: Flytskjema for innledende forsøk på gruppering av koder

12.1.6 Figur 6: Positiv emosjonsspiral – En modell som viser positive spiraler for lærers emosjonelle tilstand og emosjonelle kompetanse

12.1.7 Figur 7: Negativ emosjonsspiral – En modell som viser negative spiraler for lærers emosjonelle tilstand og emosjonelle kompetanse

12.1.8 Figur 8: Fremstilling av funn i datagrunnlaget – visualisering av funn forskerne i datagrunnlaget selv identifiserer

12.1.9 Figur 9: Relasjonsmodell for emosjonelle ressurser

12.1.10 Figur 10: Forvaltningsmodell for emosjonelle ressurser

## 13 Kildeliste

- ASCD. (2023). *Joseph E. Zins*. <https://www.ascd.org/people/joseph-e.-zins>
- Aslanian, T. (2017). Når «din neste» er et barn – kjærlighet som grunnlag i barnehagepedagogisk praksis. *Prismet*, (1). <https://doi.org/10.5617/pri.5500>
- Bath, H. (2015). The Three Pillars of TraumaWise Care: Healing in the Other 23 Hours. *Reclaiming children and youth*, 23, 5-11. [https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23\\_4\\_Bath3pillars.pdf](https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf)
- Bjørkelo, B., Sunde, E., Fjeld, G. & Lønningen, K. (2013). Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid: En av veiene til bevisstgjøring i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(1), 28-38. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-01-04>
- Brock-Utne, B. & Haukaa, R. (1980). *Kunnskap uten makt : kvinner som lærere og elever*. Universitetsforlaget.
- Buric, I., Slišćkovic, A. & Penezic, Z. (2019). Understanding Teacher Well-Being: A Cross-Lagged Analysis of Burnout, Negative Student-Related Emotions, Psychopathological Symptoms, and Resilience. *Educational Psychology*, 39(9), 1136-1155. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1577952>
- Bølstad, E. (2022, June 20th 2022). *TIKiS: Tuning in to Kids in School*. Oral presentation at 26th Biennial Meeting of the ISSBD (International Society for the Study of Behavioural Development), Rhodes, Greece.
- Bølstad, E., Skoe, F. F. & Skoe, E. F. (2022). Emosjonell kompetanse. <https://psykiskhelse.no/psykiskoppvekst/relasjoner/emosjonell-kompetanse/>
- Chen, J. (2021). Refining the teacher emotion model: evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Cambridge journal of education*, 51(3), 327-357. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1831440>
- Clunies-Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Colaianne, B. A., Galla, B. M. & Roeser, R. W. (2020). Perceptions of mindful teaching are associated with longitudinal change in adolescents' mindfulness and compassion. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 41-50.
- Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T. & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001>

- Cousins, S. B. (2017). Practitioners' constructions of love in early childhood education and care. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 16-29. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1263939>
- de Ruiter, J. A., Poorthuis, A. M. G. & Koomen, H. M. Y. (2021). Teachers' emotional labor in response to daily events with individual students: The role of teacher–student relationship quality. *Teaching & Teacher Education*, 107, N.PAG-N.PAG. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103467>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1)
- Engstad, S. K. (2020). Traumeinformerte skoler og reguleringsbevisste lærere. I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 79-98). Universitetsforlaget AS.
- Felitti, V. J. (2019). Origins of the ACE Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 56(6), 787-789. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.amepre.2019.02.011>
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P. & Marks, J. S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245-258. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Glaser, B. G. (2022). The Future of Grounded Theory. *The grounded theory review*, 21(1).
- Goldstein, L. S. (1997). *Teaching with Love: A Feminist Approach to Early Childhood Education. Rethinking Childhood* (Bd. 1). Peter Lang Publishing.
- Goldstein, L. S. (1998). Teacherly Love: Intimacy, Commitment, and Passion in Classroom Life. *Journal of educational thought*, 32(3), 257-272. <http://www.jstor.org/stable/23767809>
- Goleman, D. (1999). *Emosjonell intelligens; å tenke med hjertet* (T.-J. Bielenberg, Overs.; 2. utg.). Gyldendal.
- Gottman, J. (2001). Meta-emotion, children's emotional intelligence, and buffering children from marital conflict. I C. D. Ryff & B. H. Singer (Red.), *Emotion, social relationships, and health* (s. 23-40). Oxford University Press.
- Gottman, J., Sadovszky, V. v. & Angell, K. E. (2001). Meta-Emotion, Children's Emotional Intelligence, and Buffering Children from Marital Conflict. I C. D. Ryff & B. Singer (Red.), *Emotion, social relationships, and health* (s. 23-55). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195145410.003.0002>
- Hargreaves, A. (1998a). The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315-336. <https://doi.org/10.1080/1360312980010401>

- Hargreaves, A. (1998b). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hjardemaal, F. R. (2021). Dybdel ring i lys av  ndsvitenskapelig pedagogikk – hva ser vi da? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(2), 172-184. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-06>
- Hopman, J. A. B., Tick, N. T., van der Ende, J., Wubbels, T., Verhulst, F. C., Maras, A., Breeman, L. D. & van Lier, P. A. C. (2018). Special education teachers' relationships with students and self-efficacy moderate associations between classroom-level disruptive behaviors and emotional exhaustion. *Teaching & Teacher Education*, 75, 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.004>
- Inbar, L. & Shiri, S.-A. (2021). Managing the Emotional Aspects of Compassion Fatigue among Teachers in Israel: A Qualitative Study. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 47(4), 562-575. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2021.1929876>
- Indregard, A.-M. R. (2018). *N r følelser er en del av jobben*. Statens Arbeidsmiljøinstitutt. <https://stami.no/filmer/nar-folelser-er-en-del-av-jobben/>
- Indregard, A.-M. R., Knardahl, S. & Nielsen, M. B. (2018). Emotional Dissonance, Mental Health Complaints, and Sickness Absence Among Health- and Social Workers. The Moderating Role of Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00592>
- Jakobsen, J. (2009).   lide av ubestemthet: Axel Honneths hegelianske samtidsdiagnose. I L. Bugge, S. S. Eriksen & G. O. R nning (Red.), *Agora: Journal for metafysisk spekulasjon* (s. 5-22). Aschehough & Co.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J., Tanler, R., Doyle, S., Rasheed, D., DeWeese, A., Greenberg, M. & Society for Research on Educational, E. (2014). *Promoting Teachers' Social and Emotional Competence: A Replication Study of the Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) Program*. Society for Research on Educational Effectiveness.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Johannessen, K. N. & Bakken, A.-K. (2020). *Fra uro til ro: Utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Gyldendal Akademisk.



- Johansen, R. & Eidsvoll, S. H. (2022). *Byrådssak 145/22: Strategi for utvikling av Oslo som en traumeinformert by 2022-2030*. O. Kommune.  
[https://tjenester.oslo.kommune.no/ekstern/einnsyn-fillager/filtjeneste/fil?virkksomhet=976819853&filnavn=45a35206fb3649ba80e84143345e9ac3\\_47585c88b8e0826ea5ca1315825a5dd7.pdf](https://tjenester.oslo.kommune.no/ekstern/einnsyn-fillager/filtjeneste/fil?virkksomhet=976819853&filnavn=45a35206fb3649ba80e84143345e9ac3_47585c88b8e0826ea5ca1315825a5dd7.pdf)
- Jordet, A. N. (2020). *Annerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen Damm AS.
- Kalleberg, R. (1970). Vitenskap og samfunn. I R. Kalleberg (Red.), *Kritisk teori : en antologi over Frankfurter-skolen i filosofi og sosiologi*. Gyldendal.
- Klusmann, U., Richter, D. & Lüdtke, O. (2016). Teachers' Emotional Exhaustion Is Negatively Related to Students' Achievement: Evidence from a Large-Scale Assessment Study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193-1203.  
<http://dx.doi.org/10.1037/edu0000125>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3. utg.). Novus.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A. & Thornberg, R. (2019). Boundaries as a Coping Strategy: Emotional Labour and Relationship Maintenance in Distressing Teacher Education Situations. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 634-649. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2019.1652904>
- Maslach, C. (2017). Finding solutions to the problem of burnout. *Consulting psychology journal*, 69(2), 143-152. <https://doi.org/10.1037/cpb0000090>
- Mausethagen, S. & Hermansen, H. (2023). Hvordan håndtere et komplekst begrep? Analyser av «lærerrollen» i et politisk utredningsarbeid. I T. S. Prøitz (Red.), *Forskningsoversikter i utdanningsvitenskap: Systematikk og kreativitet* (s. 153-174). Fagbokforlaget.
- Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 231-243. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-05>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.  
<https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mijakoski, D., Chepte, D., Marca, S. C., Shoman, Y., Caglayan, C., Bugge, M. D., Gnesi, M., Godderis, L., Kiran, S., McElvenny, D. M., Mediouni, Z., Mesot, O., Minov, J., Nena, E., Otelea, M., Pranjic, N., Mehlum, I. S., van der Molen, H. F. & Canu, I. G. (2022). Determinants of Burnout among Teachers: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5776. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095776>

- Miller, K. & Flint-Stipp, K. (2019). Preservice teacher burnout: Secondary trauma and self-care issues in teacher education. *Issues in Teacher Education*, 28(2), 28-45.
- Munthe, E. & See, B. H. (2022). *Å rekruttere og beholde lærere i barnehage og skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapssenter for utdanning, Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/kunnskapssenter-for-utdanning/ressurser/a-rekruttere-og-beholde-laerere-i-barnehage-og-skole-et>
- Neumann, C. B. (2021). Kjærlighet på bestilling: om staten, barnevernsarbeidere og følelser. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 98(4), 290-305. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2021-04-05>
- Noddings, N. (1990). Feminist Critiques in the Professions. *Review of research in education*, 16, 393-424. <https://doi.org/10.2307/1167357>
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Noddings, N. (2013). *Caring : a relational approach to ethics & moral education* (2nd , updat. utg.). University of California Press.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleranse-vinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51(7), 530-536. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>
- Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S. & Pinto, J. B. R. (2020). Do Students Notice Stress in Teachers? Associations between Classroom Teacher Burnout and Students' Perceptions of Teacher Social-Emotional Competence. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1741-1756. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1002/pits.22432>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oslo Kommune. (u.å.). *Oslostandard for samarbeid og sammenheng mellom barnehage, skole og AKS*. Oslo Kommune. [https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13368717-1589179724/Tjenester%20og%20tilbud/Barnehage/Kvalitet%20i%20barnehagen/For%20ansatte%20i%20barnehagene/Kvalitetsstandarder%20og%20veiledere/Samarbeid%20og%20sammenheng%20mellom%20barnehage%20og%20skole/Oslostandard%20bhg%20skole%20aks\\_endelig\\_mai2020.pdf](https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13368717-1589179724/Tjenester%20og%20tilbud/Barnehage/Kvalitet%20i%20barnehagen/For%20ansatte%20i%20barnehagene/Kvalitetsstandarder%20og%20veiledere/Samarbeid%20og%20sammenheng%20mellom%20barnehage%20og%20skole/Oslostandard%20bhg%20skole%20aks_endelig_mai2020.pdf)
- Owren, K. (2018, 20. juni). *Children who challenge us* [YouTube]. TedxTalks. <https://youtu.be/n1aPNVT9w-c>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Prøitz, T. S. (2023a). Systematisk review som inspirasjonskilde. I T. S. Prøitz (Red.), *Forskningsoversikter i utdanningsvitenskap: systematikk og kreativitet* (s. 25-34). Fagbokforlaget.

- Prøitz, T. S. (2023b). Ulike typer forskningsreview. I T. S. Prøitz (Red.), *Forskningsoversikter i utdanningsvitenskap: systematikk og kreativitet* (s. 41-54). Fagbokforlaget.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Schaanning, E. (2020). Pedagogikkens begrensninger. *Arr: Idéhistorisk tidsskrift*, (3). <https://arrvev.no/artikler/pedagogikkens-begrensninger>
- Sevatdal, H. & Fagerli, B. (2023). *Tildelingsbrev Utdanningsetaten 2023*. B. f. o. o. kunnskap. Oslo Kommune. <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13470256-1673422960/Tjenester%20og%20tilbud/Politikk%20og%20administrasjon/Budsjett%20C%20regnskap%20og%20rapportering/Tildelingsbrev/Tildelingsbrev%202023/Tildelingsbrev%20Utdanningsetaten%202023.pdf>
- Skoe, F. F. & Bølstad, E. (2022). *Håndtering av følelser i skolen; Hvordan utvikler vi emosjonell kompetanse*. Gyldendal.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. <https://samforsk.no/uploads/files/Kvantitativ-rapport-WEB.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. NTNU Samfunsforskning AS. <https://samforsk.no/uploads/files/Kvantitativ-rapport-WEB.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Trivsel og stress blant lærere i grunnskolen og videregående skole. *Utdanningsnytt*, (2). <https://www.utdanningsnytt.no/arbeidsmiljo-fagartikkel-helse/trivsel-og-stress-blant-laerere-i-grunnskolen-og-videregaende-skole/172119>
- Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 152-164. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-02>
- Statens Arbeidsmiljøinstitutt. (2022). *Undervisning grunnskolen*. <https://enbradagpajobb.no/bransje/undervisning-grunnskolen-1-10/>
- Statens Arbeidsmiljøinstitutt. (u.å.). *Arbeidsmiljøprofil for Grunnskolelærere* [Statistikk]. <https://noa.stami.no/yrke/grunnskolelaerer/arbeidsmiljoprofil/>
- Statistisk Sentralbyrå. (2022). *Ansatte i barnehage og skole. Antall og kvinneandel*. . ssb.no. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole>
- Tian, J., Zhang, W., Mao, Y. & Gurr, D. (2022). The Impact of Transformational Leadership on Teachers' Job Burnout: The Mediating Role of Social-Emotional Competence and Student-Teacher Relationship. *Journal of Educational Administration*, 60(4), 369-385. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0075>
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J. & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189. <https://doi.org/10.1080/01443410903494460>
- Wink, M. N., LaRusso, M. D. & Smith, R. L. (2021). Teacher Empathy and Students with Problem Behaviors: Examining Teachers' Perceptions, Responses, Relationships, and Burnout. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1575-1596. <https://doi.org/10.1002/pits.22516>
- Winograd, K. (2003). The Functions of Teacher Emotions: The Good, the Bad, and the Ugly. *Teachers College record (1970)*, 105(9), 1641-1673. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00304.x>
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human resource management review*, 12(2), 237-268.
- Zhang, J., Clark, M. R. & Hsueh, Y. (2022). Free Play and “Loving Care”: A Qualitative Inquiry of Chinese Kindergarten Teachers’ Professional Ethics. *ECNU review of education*, 5(4), 664-682. <https://doi.org/10.1177/20965311221121677>
- Ziaian-Ghafari, N. & Berg, D. H. (2019). Compassion Fatigue: The Experiences of Teachers Working with Students with Exceptionalities. *Exceptionality Education International*, 29(1), 32-53. <https://doi.org/10.5206/eei.v29i1.7778>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210.
- Østmoe, C. (2020a). *Økt livsmestring – Felles innsats for barn og unge – Oslo som traumeinformert by*. O. Kommune. <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13380017-1601276747/Tjenester%20og%20tilbud/Politikk%20og%20administrasjon/Bydeler/Bydel%20Gamle%20Oslo/Politikk%20Bydel%20Gamle%20Oslo/Politiske%20saker%20Gamle%20Oslo/2020/2020-10-15/Oslo%20som%20traumeinformert%20by%20-%20økt%20livsmestring/1.%20Vedlegg.pdf>
- Østmoe, C. (2020b). *Erfaringer og suksessfaktorer fra arbeid med traumeinformert innsats*. O. Kommune. <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13386712-1605802703/Tjenester%20og%20tilbud/Politikk%20og%20administrasjon/Bydeler/Bydel%20Gamle%20Oslo/Politikk%20Bydel%20Gamle%20Oslo/Gamle%20Oslo%20bydelsutvalg/2020/2020-12-10/Erfaringer%20og%20suksessfaktorer%20fra%20arbeid%20med%20traumeinformert%20innsats/Vedlegg.pdf>
- Åsvoll, H. (2014). Abduction, deduction and induction: can these concepts be used for an understanding of methodological processes in interpretative case studies? *International journal of qualitative studies in education*, 27(3), 289-307. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.759296>

## 14 Vedlegg

14.1 Vedlegg 1 - Oversikt over første søketreff

14.2 Vedlegg 2 - Oversikt over inkluderte studier

Det skulle vise seg utfordrende å tilpasse excellskjemaene til et format som passet inn i A4. Jeg har derfor kuttet noe i sammendragene, og kombinert noen kolonner, med håp om å få til stor nok skrift til at det er lesbart. Noen kolonner rommer likevel ikke all tekst, men forhåpentligvis nok til å gi en tilstrekkelig forståelse.

14.3 Vedlegg 3 - Koder fra analyse

14.4 Vedlegg 4 - Slide 4 fra presentasjon fra Evalill Bølstad

Siden denne er referert til, inkluderes den som vedlegg.

VEDLEGG 1

AR	Forfattere	Titel	Journal	INKEKS del	Tid	INKEKS Samm endr.	Kommentar /begrunnelse for inkludering eller ekskludering
1	2016: Aerns, A.K. and Mohr, A. J. S.	Relations between Teachers' Emotional Exhaustion and Students' Educational Outcomes	Journal of Educational Psychology	INKEKS	INKEKS	INKEKS	Ser på sammenheng mellom burnout og elevresultater og diskuterer viktige faktorer for å forebygge teacher burnout.
2	2019: Butic, I.; Siskovic, A. and Penzic, Z.	Understanding Teacher Well-Being: A Cross-lagged Analysis of Burnout, Negative Student-Related Emotions, Psychopathological Symptoms, and Resilience	Educational Psychology	INKEKS	INKEKS	INKEKS	Ser på sammenheng mellom burnout / resiliens og læreres følelser overfor elevene
3	2019: Coblin, C. M.; Alamos, P.; Lowenstein, A. E.; Dower, J. T. and Brown, J. L.	The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion	Journal of School Psychology	INKEKS	INKEKS	INKEKS	Lærerelevasjon påvirker emotional exhaustion; konfliktyke relasjoner skaper stress, nære og gode relasjoner skaper velvære og mestringfølelse.
4	2021: de Ruiter, J. A.; Poorthuis, A.M.G. and Koomen, H.M.Y.	Teachers' emotional labor in response to daily events with individual students: The role of teacher-student relationship quality	Teaching and Teacher Education	INKEKS	INKEKS	INKEKS	Selv om det er snakk om spesialskoler, så finnes disse elevene i mange klasserom i leilsskolen - de færreste ender p på spesialskole
5	2018: Hopman, J. A. B.; Tik, N.T.; van der Ende, J.; Wubbelis, T.; Verhulst, F.C.; Maas, A.; Breenan, L.D. and van Lier, P.A.C.	Special education teachers' relationships with students and self-efficacy moderate associations between classroom-level disruptive behaviors and emotional exhaustion	Teaching and Teacher Education	INKEKS	INKEKS	INKEKS	Ser på forhold som skaper negativt stress og understreker betydningen av et formelt satesystem
6	2021: Inbar, L and Shiri, S-A.	Managing the Emotional Aspects of Compassion Fatigue among Teachers in Israel: A Qualitative Study	Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy	INKEKS	INKEKS	INKEKS	Sammenheng mellom SEC hos både lærere og elever; samt elevpresasjoner og lærernes utbernetet. Denne brukes i forankring i stedet, ettersom artikkelen grundig oppsummerer kunnskap som er relevant for forskningsspørsmålene, men er skrevet før 2010.
7	2009: Jennings, P. A. and Greenberg, M.T.	The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes	Review of Educational Research	INKEKS	INKEKS	INKEKS	CAE: Multidimens-basert program som skal øke læreres velvære, redusere stress og traver hos lærere, styrke klasseledelses- og mdelingsferdigheter. Studien søker å bekrefte / nysnere effekten fra en tidligere studie. Populasjonen er amerikanske lærere.
8	2014: Jennings, P. A.; Brown, J. L. and Frank, J.	Promoting Teachers' Social and Emotional Competence: A Replication Study of the Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) Program	Society for Research on Educational Effectiveness	INKEKS	INKEKS	INKEKS	Ser på sammenheng mellom lærers utmattelse og elevens læringresultater
9	2016: Kusmann, U.; Richter, D. and Ludtke, O.	Teachers' Emotional Exhaustion is Negatively Related to Students' Achievement: Evidence from a Large-Scale Assessment Study	Journal of Educational Psychology	INKEKS	INKEKS	INKEKS	Strategier for emosjoner arbeid, bl.a. gjennom grenssetting.
10	2019: Lindqvist, H.; Weunander, M.; Wernerson, A.	Boundaries as a Coping Strategy: Emotional Labour and Relationship Maintenance in Distressing Teacher Education Situations	European Journal of Teacher Education	INKEKS	INKEKS	INKEKS	Ser på hvordan lærerstudenten påvirkes av elevens traumer, dette kan trolig gjelde lærere også. Belyser selvvaratagelse.
11	2019: Miller, K. Fint-Stipp, K.	Pre-service teacher burnout: Secondary Trauma and Self-Care Issues in Teacher Education	Issues in Teacher Education	INKEKS	INKEKS	INKEKS	Ekskludert da avgrensning til 2010 ble bestemt. Den er heller ikke basert på empiri, men fremmer en spesiell metode, og anses ikke å være av avgjørende betydning for gi utfyllende svar på forskningsspørsmålene.
12	2008: Maag, J.W.	Rational-Emotive therapy to Help Teachers Control Their Emotions and Behavior when Dealing with Disagreeable Students	Intervention in School and Clinic	INKEKS	INKEKS	INKEKS	Fokus på sammenheng mellom lærers selvrapporterte utmattelse og elevens rating av lærers SEC. Kan være relevant, men usikker. Ble inkludert etter full gjennomlesning.
13	2020: O'Brien, G.; Gisi, A.; Conroy M.S. and Pinto, J. B. R.	Do Students Notice Stress in Teachers? Associations between Classroom Teacher Burnout and Students' Perceptions of Teacher Social-Emotional Competence	Psychology in the Schools	INKEKS	INKEKS	INKEKS	Tema vold og ungdomsskolelærere er utenfor scope
14	2021: Oliver, E.; Janosz, M.; Morin, A. J. S.; Archambault, I.; Geoffron, S.; Pascal, S.; Goulet, J.; Marchand, A. and Pagan, L. S.	Chronic and Temporary Exposure to Student Violence Predicts Emotional Exhaustion in High School Teachers	Journal of School Violence	EKS	INKEKS	INKEKS	
15	2017: Schonert-Reichl, K.A.	Social and Emotional Learning and Teachers	Future of Children	INKEKS	INKEKS	INKEKS	Fremmer perspektiver som støtter og belyser andre tunn i utvalget
16	2022: Tan, Jin; Zhang, Wanying; Mao, Yeqing; Guir, David	The Impact of Transformational Leadership on Teachers' Job Burnout: The Mediating Role of Social-Emotional Competence and Student-Teacher Relationship	Journal of Educational Administration	INKEKS	INKEKS	INKEKS	Ser på sammenheng mellom ledelse, burnout og relasjoner.
17	2010: Tsouloupas, C.; Carlson, R.; Matthews, R.; Grawitch, M. and Barber, L.	Exploring the association between teachers' perceived student misbehavior and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation	Journal of Educational Psychology	INKEKS	INKEKS	INKEKS	Sammenheng lærers mestingsing og utmattelse ved læreres opplevelse av «student misbehavior». Diskuterer læreres emosjonelle strategier for å take opplevd utfordrende atferd. Kan ekskluderes siden den ikke fokuserer på lærerelevrelasjonen, men snarere fokuserer på lærerens opplevelse av utfordrende elevatferd.
18	2021: Wink, M. N.; LaRusso, M. D.; Smith, R. L.	Teacher Empathy and Students with Problem Behaviors: Examining Teachers' Perceptions, Responses, Relationships, and Burnout	Psychology in the Schools	INKEKS	INKEKS	INKEKS	Ser på sammenheng mellom ulike typer empati, lærer-elev-relasjon og burnout.
19	2022: Zhan, Jie; Clark, Mollie R.; Hsieh, Yeh	Free Play and "Loving Care": A Qualitative Inquiry of Chinese Kindergarten Teachers' Professional Ethics	ECNU Review of Education	INKEKS	INKEKS	INKEKS	Ser på hvordan kinesiske barnehagelærere reddefinerte sin opplevelse av kærlighet og omsorg når de endret syns på fri lek.
20	2019: Ziaen-Gharian, N. and Berg, D. H.	Compassion Fatigue: The Experiences of Teachers Working with Students with Exceptionalities	Exceptionally Education International	INKEKS	INKEKS	INKEKS	Utforsker på forskel og sammenheng mellom compassion fatigue og burnout blant 5 lærere.

## VEDLEGG 2

Ar / Forfatter / Tittel	Kjønn førsteforfatter / kjønn andreforfatter	Metode	Populasjon	Relevante funn	Styrker og svakheter	Sammenheng
<p>1 2016</p> <p>Arens, A.K. and Morin, A. J. S.</p> <p>Relations between Teachers' Emotional Exhaustion and Students' Educational Outcomes</p>	K / M	Kvantitativ: statistisk analyse av data fra PIRLS 2006	380 lærere 7899 fjerd klasseelever TYSKLAND	Læreres skår på utmattelse hadde sammenheng med lavere akademiske resultater for elevene på standardiserte prøver, men ikke like mye på skolekarakterer (som lærere selv gir). Læreres skår på utmattelse hadde også negativ sammenheng med elevenes opplevelse av lærerstøtte og trivsel på skolen. Ingen sammenheng med elevenes «kompetanseselvopptattelse» på skolen	+Stor populasjon, stort datamateriale -Kan ikke fastslå kausaltitet -Tar ikke høyde for syknelmede lærere som gir ikke besvarte PIRLS (kan ha vært syknelmedt grunnet utmattelse / relevante og relaterte tilstander)	Studies investigating the effects of emotional exhaustion among teachers have primarily focused on its relations with teacher-related outcome variables but little research has been done for examining its relations with student outcomes. Therefore, this study examines the relations between teachers' emotional exhaustion and educational outcomes among students. Students' educational outcomes considered here cover a wide range of cognitive (i.e., achievement in terms of school grades and standardized achievement test scores) and noncognitive (competence self-perceptions, school satisfaction, and perceptions of teacher support) outcomes. The results demonstrated direct negative relations between teachers' emotional exhaustion and the class average of students' school grades, standardized achievement test scores, school satisfaction, and perceptions of teacher support, but not competence self-perceptions. At the individual student level, the results showed significant relations between noncognitive outcomes and academic achievement.
<p>2 2019</p> <p>Buric, I.; Slišković, A. and Penezić, Z.</p> <p>Understanding Teacher Well-Being: A Cross-Lagged Analysis of Burnout, Negative Student-Related Emotions, Psychopathological Symptoms, and Resilience</p>	K / K	Kvantitativ: statistisk analyse av spørreskjemaer	941 lærere på 118 skoler Lærerne hadde elever fra 11 år og svaralternativer oppover til 18, så svaralternativen møter bare såvidt inkluderingskriteriene KROATIA	Lærere som skåret høyt på burnout opplevde flere negative emosjoner og psykopatologiske symptomer, men hypotesen om at dette gikk begge veier ble ikke støttet. Lærere som opplevde mer burnout ved første måling oppgav å kjenne flere negative emosjoner mot elever og høyere frekvens av symptomer på angst, depresjon og psykosomatiske lidelser etter seks måneder. Høyere nivå av opplevd resiliens forutsa lavere nivåer av negative følelser, burnout og psykopatologier, men bare når de ble målt på samme tidspunkt.	+Stor populasjon -To rapporterings tidspunkt med seks måneders mellomrom -Svar ikke kan utdypes eller nyanseres -Funn baserer seg på selvrapportering -Kan ikke fastslå kausaltitet -Mange faktorer som kan innvirke er ikke kartlagt -Store deler av populasjonen er ikke i barneskolen	This study is aimed at testing the reciprocal relationships between teacher burnout, psychopathological symptoms, and negative student-related emotions, and to explore the protective role of resilience in these aspects of teachers' psychological well-being. A study based on a two-wave panel design was conducted among 941 school teachers at two points in time with a time lag of approximately 6 months. Structural equation modeling was employed to investigate the cross-lagged relations between study variables across time. The obtained results highlighted the adverse effect of burnout in predicting teachers' subsequent emotions and psychopathological symptoms. Teachers with higher burnout levels assessed at Time 1, also had higher levels of negative emotions towards their students and more psychopathological symptoms than at Time 2. Finally, the higher levels of perceived resilience predicted lower levels of negative emotions, burnout, and psychopathological symptoms, but only when assessed at the same time point.

<p>2019</p> <p>Corbin, C. M.; Alamos, P.; Lowenstein, A. E.; Downer, J. T. and Brown, J. L.</p> <p>The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion</p>	<p>K / K</p>	<p>Kvantitativ: statistisk analyse av spørreskjemaer med svaralternativer</p> <p>145 lærere av 2047 tredje- og fjerd klasselever fordelt på 27 skoler (som utgjør en kohort av større studier)</p> <p>USA</p>	<p>Lærere som opplever nære og varme relasjoner til elevene sine opplever mer «personalt» og «personlig» forstått som opplevelse av mening og mestring. Artikkelens spørsmål om det kan fungere avslutningsvis om det kan fungere motsatt vei, om trivsel fremmer relasjonskvalitet.</p>	<p>+Stor populasjon +Flere rapporteringsidspunkt -Kan bæres selvrapportering -Funn kan ha vært påvirket av intervensjonene som ble gjort -Im. undersøkelsen som dette datamaterialet var en del av</p>	<p>Teaching is a uniquely stressful profession. Though previous work has drawn attention to the high levels of burnout teachers report experiencing and its impact on students, comparatively less work has investigated what influences teachers' burnout itself. Guided by Lazarus' (1991) transactional model of stress and coping, the present study explored the links between the proximal resource of teachers' relationships with students and burnout. Specifically, we investigated the association between classroom aggregated teacher reports of relational closeness and conflict, and two components of burnout: personal accomplishment and emotional exhaustion. Results indicated that teachers who reported close relationships with their students also reported higher levels of personal accomplishment over the academic year, whereas more conflictual relationships were associated with increased emotional exhaustion. Implications for relational quality with students as a central influence on teachers' wellbeing are discussed.</p>
<p>2021</p> <p>de Rulter, J.A.; Poorthuis, A.M.G. and Koomen, H.M.Y.</p> <p>Teachers' emotional labor in response to daily events with individual students: The role of teacher-student relationship quality</p>	<p>K / K</p>	<p>Kvantitativ: spørreskjemaer med innslag av kvalitative kvaliteter siden lærere skulle beskrive noen situasjoner.</p> <p>37 lærere i 35 primary schools rapporterte om 563 situasjoner med 77 studenter i alderen 8-13 år.</p> <p>NEDERLAND</p>	<p>Lærere viste mer genuine følelser i nære relasjoner enn i mer konfliktriktlige relasjoner. Viser de mindre genuine / ekte følelser i avhengighetsrelasjoner. Følelser er flere at de måtte skrive eller «fåke» følelser. (Kategoriene tar utgangspunkt i teori/forskning på emosjonelt arbeid som deler opp disse ulike måtene å håndtere følelser på som mer eller mindre positive / krevende. Genuine følelser der man slipper «å fåke» ansees som mest optimalt og er forbundet med velbeing hos lærer.)</p>	<p>-bruker bredt forankrede modeller og teorier -hypoteser ble både støttet og ikke støttet -Selvrapportering fra lærere -Kan muligens se ut til å hvile på en oppfatning av at «negative» følelser er uønsket -Fokuserte kun på strategiene «genuine expression» og «surface acting», men «deep acting» var ikke inkludert -Arbeidsbyrden forbundet med å delta kan ha gjort at de mest «slette» lærerne ikke deltok -Ingen kausaltet kan påvises</p>	<p>This diary study examined the role of teachers' relationship perceptions (closeness, conflict, dependency) in shaping emotional labor strategies (genuine expression, surface acting) during daily events with individual students. Thirty-seven primary school teachers reported on their emotional labor in 563 events with 77 students, in which at least one negative emotion was expressed. Relationship perceptions were associated with emotional labor: beyond teachers' appraisals of the event's valence and students' disruptive behaviors. Specifically, teachers reported more genuine expression of emotions in close relationships, less genuine expression in relatively conflictuous relationships, and more surface acting (faking and hiding emotions) in relatively dependent relationships.</p>



<p>2018</p> <p>Hopman, J. A. B.; Tiek, N.T.; van der Ende, J.; Wubbels, T.; Verhulst, F.C.; Maras, A.; Breeman, L.D. and van Lier, P.A.C.</p> <p>Special education teachers' relationships with students and self-efficacy moderate associations between classroom-level disruptive behaviors and emotional exhaustion</p>	<p>K / K</p>	<p>Kvantitativ: 98 lærere i secondary school spørreskema med alternativer og skalaer NEDERLAND</p>	<p>Lærere som rapporterte høy grad av nærhet og mestring i rapporterte også at forstyrrende atferd resulterte i høy grad av emosjonell umotiverte ved skoleårets slutt. Et uventet funn var at lærere som rapporterte lavere involvering med elevene rapporterte mindre emosjonell umotiverte, selv ved økende grad av forstyrrende atferd. Trekker frem at involverte lærere kan trenge mer stressreduserende støtte, men at det kan være viktig å unngå at elever får den støtten de trenger. Diskuterer at balanse er viktig. Også et poeng at funnene var motsatt i klasserom med lite forstyrrelser, og er således i tråd med annen forskning.</p>	<p>±10 målinger gjennom året -grundig post hoc analyse -selvrapportering -noen lærere falt fra i andre runde pga eks. lite tid til gjennomføring eller syknevelinger - dette kan ha gjort at viktig info ikke kom med -så ikke på det transaksjonelle, så kun sammenheng er en vel -kun assosiasjoner, ingen kausaltet</p> <p>This study examined the moderating role of teachers' relationship with students and their self-efficacy in the association between classroom-level disruptive behaviors and emotional exhaustion. Two measurement occasions were completed by 98 teachers from fourteen Dutch special education schools for adolescent students with psychiatric disabilities. Results show that by the end of the school year, teachers with high levels of closeness and self-efficacy reported increases in emotional exhaustion as a function of classroom-level disruptive behaviors, which is in line with research conducted in general education studies. Unexpectedly, emotional exhaustion decreased in low-involved teachers experiencing more classroom disruption.</p>
<p>2021</p> <p>Inbar, L and Shir, S-A.</p> <p>Managing the Emotional Aspects of Compassion Fatigue among Teachers in Israel: A Qualitative Study</p>	<p>K / K</p>	<p>Kvalitativ: dybdemintervjuer 42 lærere, hvorav 18 jobbet i barneskolen. Det var kjent at lærerne jobbet med traumatiserte elever. ISRAEL</p>	<p>Workload generates feelings of stress, exhaustion and anguish -Parents tend to interfere and disagree with teachers' decisions -Job has no clear boundaries -Facing various traumas experienced by children -Empathy and compassion, together with confusion and helplessness -Stress, uncertainty and helplessness, especially own lack of preparation to deal with unexpected crises -Lack of confidence in ability to deal with such situations -Feeling that ability to provide appropriate response was limited -Lack of formal and accessible emotional support -Job described as meaningful and essential -Feelings of responsibility, satisfaction and fulfillment</p>	<p>-åpner for læreres utførlige fortellinger og beskrivelser -koding og analyse er utført av flere forskere og kritiske refleksjoner ble gjennomført -noe individuelt ved metoden til lot ny kunnskap å vokse frem, fremfor hypotesetesting -minde utvalgte lærere -frivillig deltagelse kan påvirke hvem som deltar (de som er oppratt av tematikken) -+/+ intervjuetanskripsjoner ble oversatt til engelsk for analyse - KAN ha påvirket resultatet? -feg vet lite om det norske og israelske skolesystemets likheter/ulikheter, usikker overføringsverdi</p> <p>Teachers interact with schoolchildren on a daily basis. Hence, they are likely to be the first to recognize a child's problem and the first to extend help. Yet showing concern and providing help to school-children with complex needs can be stressful, making teachers vulnerable to compassion fatigue in that they become over-involved and begin to identify with the suffering and distress of those they are trying to help. To date, very little research has focused on the impact of compassion fatigue among teachers. The present study adopted a qualitative approach, using in-depth semi-structured interviews to evaluate perceived compassion fatigue among 42 teachers. Three main themes emerged from the interviews: a) 'The burden is too heavy for me to bear': Stress symptoms as perceived by the teachers; b) 'Each new incident shocks me, causing me to relive my own trauma': Stress triggers; and c) 'Small gestures bring me satisfaction': Positive aspects of teachers' compassionate work. The study reveals teachers' feelings of stress and burnout at work, the significant impact of secondary trauma on their lives and the need for a formal support system.</p>

<p>7 2014</p> <p>Jennings, P. A.; Brown, J. L. and Frank, J.</p> <p>Promoting Teachers' Social and Emotional Competence: A Replication Study of the Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) Program</p>	<p>K / M</p>	<p>Kvantitativ: spørreskjema med alternativer og skalaer</p> <p>USA</p>	<p>55 lærere fra 8 barneskoler</p>	<p>De som deltok i CARE rapporterte økt vekstremindre angst mindre depressive symptomer mindre tårn- og magesmptomer mindre hjerte- og karsymptomer positiv følelsesbedre søvngenerelt økt oppmerksom nærvær, som travær av dømming(ingen effekt på opplevd stress, «distress tolerance» eller mestringstro/efficacy)(noen store forskjeller på tidligere studie av samme intervensjon og denne studien)</p>	<p>+Pre og posttest +randomized controlled trial (kontrollgruppe) -Intervjuer kunne gitt mer varierte / nyanserte funn -få informanter</p> <p>Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) is a mindfulness-based professional development program designed to reduce stress, promote SEL and improve teachers' performance and classroom learning environments (Jennings, 2011). A randomized controlled trial conducted in the second year of a two-year IES-funded development study examined program efficacy and acceptability among a sample of 50 teachers randomly assigned to CARE or waitlist control condition (Jennings, Frank, Snowberg, Cocca &amp; Greenberg, 2013). Participants completed a battery of self-report measures at pre- and post-intervention to assess the impact of the CARE program on general well-being, efficacy, burnout/time pressure, and mindfulness. ANCOVAs were computed between the CARE group and control group for each outcome, and the pre-test scores served as a covariate. Participation in the CARE program resulted in significant improvements in dimensions of teacher well-being, efficacy, burnout/time-related stress, and mindfulness compared to controls.</p>
<p>8 2016</p> <p>Klusmann, U.; Richter, D. and Lüdtke, O.</p> <p>Teachers' Emotional Exhaustion Is Negatively Related to Students' Achievement: Evidence from a Large-Scale Assessment Study</p>	<p>K / M</p>	<p>Kvantitativ: spørreskjema med svaralternativer og skalaer</p> <p>Matteprøver til elever</p> <p>TYSKLAND</p>	<p>1 102 matte lærere 22 002 fjerdeklasseelever 16 737 foreldre</p>	<p>Lærers velvære påvirker elevens læring og resultater. Klasser med lærere som skåre høyere på utmattelse hadde dårligere resultater på matteprøven, men effekten var liten. Dog var den større i klasser med flere minoritetsspråklige elever. De som har jobbet lengst er mer utmattet enn andre lærere. Utmattelse var mer fremtredende i klasser med høy forekomst av lav SES. Det var mindre erfame lærere i klasser med høy SES. Utmattelse hadde ikke sammenheng med høy forekomst av minoritetsspråklige elever, men samtidig så man at minoritetsspråklige oftere ble undervist av mannlige lærere, lærere uten formell undervisningskompetanse og lærere med mindre erfaring. 10% av lærere oppga svært høy grad av utmattelse</p>	<p>+ stor populasjon + flere datakilder: elever, lærere og foreldre -ingen kausaltitet -usikker overføringsverdi utover tidskuttet -lyske matteleverne i barneskolen -metoden åpner ikke for tidypende / nyanserende perspektiver fra lærerne</p> <p>Prior research has demonstrated that teachers' professional knowledge and motivation are strongly related to students' learning and motivation. Symptoms of teachers' stress and burnout (e.g., emotional exhaustion) are also thought to influence students' achievement, but no empirical study has tested this prediction. Using multilevel analyses and a representative sample consisting of 1,102 German elementary school teachers and their students, we addressed this gap in knowledge by examining the association between teachers' emotional exhaustion and students' achievement in mathematics, and by testing whether classroom composition moderates this relation. Results revealed that teachers' emotional exhaustion was significantly negatively related to students' mathematics achievement, even after teacher characteristics and classroom composition were controlled for. Classroom composition moderated this relation, whereby teachers' emotional exhaustion was more strongly related to students' achievement in classes with a high percentage of language minority students. These results highlight the importance of teachers' well-being for students' learning.</p>

<p>9 2019</p> <p>Lindqvist, H.; Weurländer, M.; Wernerson, A.; Thornberg, R.</p> <p>Boundaries as a Coping Strategy: Emotional Labour and Relationship Maintenance in Distressing Teacher Education Situations</p>	<p>M / K</p>	<p>Kvalitativ: semistrukturerede intervjuer, GT-tilnærmning</p>	<p>25 lærerstuderenter SVERIGE</p>	<p>Grenser ble sett på som en «coping strategy» i møte med en tette situasjoner. -gapet mellom forventninger og ressurser i skolen -gapet mellom forventninger og informanterens egne kompetanse -lærer-elevrelasjoner (som ikke skulle bli for nære / personlige) -relasjoner til kollegaer (man ville unngå konflikt og trennstå profesjonell) - relasjoner til foreldre (man vil unngå konflikt og trennstå profesjonell) -spesifikke følelser som sinne, sympati og bekymring</p>	<p>- «coping» og grensesetting ser ut som forhåndsvalgte tema, noe som kan ha forsterket fokuset på grensesetting -lærerstudentenes elever var 10-16 år, noe som kan påvirke overføringsverdien til yngre elever de var oppdatt av å ikke bli for personlig, men det kan tenkes dette er mer utfordrende med yngre elever som kan trenge mer nærhet -liten populasjon -skolesystemet er ganske likt det norske -kvalitativ analyse gav nyanserte funn med flere eksempler</p>	<p>Student teachers have to cope with distressing emotions during teacher education. Coping is important in relation to both attention and bridging the gap between being a student teacher and starting work. The data consist of semi-structured interviews with 25 student teachers, which were analysed using a constructivist grounded theory framework. The aim of the current study was to examine student teachers' perspectives on distressing situations during teacher education, as well as how boundaries were established as a way of coping with emotions related to these situations. The findings show that the student teachers' main concern was to make sense of the imbalance between resources and the demands placed by distressing situations. As a coping strategy, student teachers established professional boundaries linked to emotional labour and relationship maintenance.</p>
<p>10 2019</p> <p>Miller, K. Flint-Stipp, K.</p> <p>Pre-service Teacher Burnout: Secondary Trauma and Self-Care Issues in Teacher Education</p>	<p>M / K</p>	<p>Kvalitativ: Intervju, observasjon, logger</p>	<p>25 lærerstuderenter i praksis USA</p>	<p>-Elevenes historier gir sterke emosjonelle inntrykk på studentene -Studenter er usikre på hva som er traumer og ikke - det gjenkjenner ikke elevenes opplevelser som traumer -Studenterne opplever sekundærttraumatisering, men gjenkjenner ikke egne sekundærttraumer, til tross for undervisning i dette. De ble utmattet og viste tegn på burnout. -Studentene synes det var vanskelig å prioritere selvårelagelse og så ikke nødvendigvis sammenhengene mellom selvårelagelse og traumeformert onnsorg. Selvårelagelse så ut til å bli betraktet som noe separat, snarere enn noe integrert i lærerpraksisen.</p>	<p>-kvalitativ metode gir rom til nyanser og sammenhenger -liten populasjon med spesifikke demografi -ingen kontrollgruppe</p>	<p>This study examines preservice teacher coursework and interview data related to encountering student trauma, secondary trauma, and the role of self-care during clinical placement experiences. A thematic analysis of the data led to the identification of four main themes: the power of student stories, recognition of the many forms of trauma, preservice teacher burnout, and barriers to integrating self-care. Additionally, our analysis revealed the ways in which preservice teachers experienced secondary trauma as a consequence of forming relationships with students and listening to their stories. Some of the effects of this secondary trauma were mitigated by engaging in self-care, but those preservice teachers who felt they failed at supporting their personal wellness experienced burnout. More troubling, only one preservice teacher recognized self-care's connection to trauma-informed teaching. Our findings reveal the importance of infusing content on trauma, secondary trauma, and self-care in teacher education coursework and the need to provide professional development on trauma-informed teaching for clinical placement school sites.</p>

<p>11 2020</p> <p>Oberle, e.; Gist, A.; Cooray M.S. and Pinto, J. B. R.</p> <p>Do Students Notice Stress in Teachers? Associations between Classroom Teacher Burnout and Students' Perceptions of Teacher Social-Emotional Competence</p>	<p>K / M</p>	<p>Kvantitativt: :35 lærere med alternativer og skalaer</p> <p>676 elever :35 lærere Populasjon fordelt på 18 skoler</p> <p>CANADA</p>	<p>Elevene gav lærere med høyere selvrappørter grad av symptomer på burnout lavere score på SEC. Elever legger altså merke til stress hos lærer og opplever dårligere SEC i tråd med dette, i følge studen. Elevers «school self concept» og opplevelse av autonomi i klasserommet korrelerte med høyere SEC-rating av lærer. Lærter gav høyere score på lærer-SEC enn gutt. Unge lærere fikk høyere score. Litt høyere SEC score på skoler i lav SES-område</p>	<p>+stor populasjon -flere grupper (elever og lærere) sees i sammenheng -varselig å anslå kausaltitet</p>	<p>The goal of the present study was to investigate the link between elementary school teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence (SEC). In addition, teachers self-reported their current level of experienced burnout at work (i.e., depersonalization and emotional exhaustion). Multilevel analyses revealed significant classroom-level variability (i.e., 34%) in student ratings of teacher SEC. Teacher burnout significantly predicted student-rated teacher SEC, over and above significant student-level variables (school self-concept, sense of autonomy in the classroom) and contextual variables (teacher age, school neighborhood income). Specifically, higher levels of teacher burnout were related to receiving lower SEC ratings by students. Teacher burnout explained a significant portion of the classroom-level variability in student-rated teacher SEC. The present study emphasizes the link between teacher burnout and the SEC. Furthermore, given that teacher reports (burnout) were linked to student reports (teacher SEC), these findings also suggest that students notice stress in their classroom teacher.</p>
<p>12 2017</p> <p>Schonert-Reicht, K.A.</p> <p>Social and Emotional Learning and Teachers</p>	<p>K</p>	<p>Selektiv forskning og kunnskapsoppsummering som kartlegger og underbygger betydningen av SEC, pluss analyse av lærerplaner for lærerutdanning</p> <p>9.</p>	<p>CANADA / USA</p> <p>Lærere er avgjørende for elevenes sosiale og emosjonelle læring, men likevel vises lite oppmerksomhet til utvikling av læreres egen sosiale og emosjonelle kompetanse. Dette kan bidra til de trygge, omsorgsfulle og inkluderende klasserommene som fremmer læring, deltakelse, tilhørighet og tilsvsel og som kan ha langsigtede positive effekter på både lærere og elever. I dag ser lærerutdanning i USA ut til å være mangelfull når det gjelder å forberede studenter på SEC-aspektet ved lærerrollen samt på håndtering av utfordrende atferd og sårbare elever.</p>	<p>-skrevet av utviklingspsykolog med solid innsikt og tilsynelatende god kjennskap til feltet -ikke skrevet av pedagoger -turnene om amerikansk lærerutdanning er ikke overforbart til andre områder, selv om mye tyder på at de generelle tendensene gjelder i Norge også -selektiv utvelgelse kan utelukke nyanserende funn</p>	<p>Teachers are the engine that drives social and emotional learning (SEL) programs and practices in schools and classrooms, and their own social-emotional competence and wellbeing strongly influence their students' positive social and emotional development among students, writes Kimberly Schonert-Reicht. But when teachers poorly manage the social and emotional demands of teaching, students' academic achievement and behavior both suffer. "I've don't readily understand teachers' own social-emotional wellbeing and how teachers influence students' SEL," says Schonert-Reicht. "We can never fully know how to promote SEL in the classroom. Teachers are certainly at risk for poor social-emotional wellbeing. Research shows that teaching is one of the most stressful occupations, moreover, stress in the classroom is contagious—simply put, stressed-out teachers tend to have stressed-out students. In the past few years, several interventions have specifically sought to improve teachers' social-emotional competence and stress management in school, and Schonert-Reicht reviews the results, many of which are promising. She also shows how teachers' beliefs—about their own teaching efficacy, or about whether they receive adequate support, for example—influence the fidelity with which they implement SEL programs in the classroom. When fidelity is low, SEL programs are less successful. Finally, she examines the extent to which US teacher education programs prepare teacher candidates to promote their own and their students' social-emotional competence, and she argues that we can and should do much more.</p>

19 2022	M / K	Kvantitativ: spørreskjema med alternativer og skalaer	990 Barneskolelærere i 14 skoler Beijing KINA	Konklusjon er at ledelse påvirker burnout negativt gjennom lærers SEC og lærer-elev-relasjoner. Ledelse, her spesifikt «transformational leadership», påvirker altså lærers SEC som igjen påvirker lærer-elev-relasjoner positivt som igjen har negativ sammenheng med burnout.	+ stor og bred populasjon – utelukkende selvrapportering – kun ett rapporteringstidpunkt	Purpose – Principal leadership is an important external environmental factor that affects and alleviates teachers' job burnout. The purpose of this paper is to explore the deep internal mechanisms of the influence of principal transformational leadership on teacher job burnout in the context of Chinese teachers. Findings – The results reveal that transformational leadership has a significant negative predictive effect on teachers' job burnout; this kind of leadership affects teachers' job burnout through a chain intermediary effect of social and emotional competence and student-teacher relationship. Originality/value – This research has discovered that teacher burnout is the result of the interaction of external environmental and individual internal factors. Transformational leadership, as an external environmental factor, positively predicts the internal social-emotional competence of the teacher, and then the teacher's internal social-emotional competence positively predicts the external student-teacher relationship. Finally, the teacher-student relationship of the external environment negatively predicts the job burnout of internal individual teachers.
14 2010	M / M	Kvantitativ: spørreskjema	610 lærere fra 4 ulike school districts USA	Læreres oppfatning av utfordrende elevatferd var indrekte og negativt forbundet med emosjonell utmattelse via TEHSM (teacher efficacy in handling student misbehavior). Lærere som benyttet "cognitive reappraisal" (min oversettelse: kognitiv remediering) rapporterte mindre utmattelse enn de som valgte «expressive suppression» (min oversettelse: undertrykking av følelser) rapporterte mer utmattelse. Emosjonell utmattelse henger sammen med intensjoner om å forlate stillingen sin. Indrekte sammenheng mellom oppfatninger om utfordrende elevatferd og intensjoner om å forlate yrket eller skolen, via emosjonell utmattelse.	– stor og bred populasjon – utelukkende selvrapportering – kun ett rapporteringstidpunkt	The purpose of this study is to examine the relationship between teachers' perceived student misbehavior and emotional exhaustion, and the role of teacher efficacy beliefs (related to handling student misbehavior) and emotion regulation in this relationship. Additionally, we examined teacher turnover intentions in relation to emotional exhaustion. Results indicate that despite the significant direct effect between the two emotion regulation strategies (cognitive reappraisal, expressive suppression) on emotional exhaustion, both strategies failed to show a mediating effect between perceived student misbehavior and emotional exhaustion. However, teacher efficacy in handling student misbehavior was found to mediate the relationship between perceived student misbehavior and emotional exhaustion. In turn, a significant relationship was found between emotional exhaustion and turnover intentions. Furthermore, teacher perception of student misbehavior was found to have a considerable indirect effect on teacher turnover intentions. Findings signify the importance of developing strategies that enhance teachers' situation-specific efficacy beliefs.

15	2021	Wink, M. N.; LaRusso, M. D.; Smith, R. L. Teacher Empathy and Students with Problem Behaviors: Examining Teachers' Perceptions, Responses, Relationships, and Burnout	K / K	Kvantitativ: spørreskjema med alternativer og skalaer USA	178 lærere fra barnehage og barneskole	Lærere som rapporterte i tråd med mer kognitiv empati hadde mer positive minndets om elevers atferd, større kompetanse i å håndtere problematferd, økt bruk av effektive problem løsningsstrategier, større nærhet i lærer-elev-relasjonene og lavere nivå av burnout. Lærere som rapporterte i tråd med mer affektiv empati, og altså opplevde mer «empathic distress» (emosjonelt ubehag som resultat av å leve seg inn i elevenes emosjonelle ubehag) hadde motsatt effekt: mer negative minndet om elevers problematferd, større grad av konflikt i relasjonene, lavere håndteringskompetanse, reduserte problem løsningsstrategier og mer burnout.	+ stor og bred populasjon - utelukkende selvrapportering - kun ett rapporteringstidspunkt - så kun på distress-dimensjonen av affektiv empati	Managing students' problem behaviors in the classroom is a difficult challenge for many teachers. A teacher's ability to empathize with students' perspectives and life experiences could impact their approach to the student's problem behaviors; however, few previous studies examine teacher empathy. This study adapted an existing empathy measure to assess educators' cognitive and affective empathy for students. Teachers higher in cognitive empathy reported more positive minndets about student behavior, greater competence in handling problem behaviors, increased use of effective problem-solving strategies, greater relationship closeness, and lower levels of job burnout. Teachers high in empathic distress showed largely opposite findings, with more negative misbehavior minndets, greater relationship conflict, less competence, fewer problem-solving strategies, and higher job burnout. These findings have implications for supporting teachers to effectively intervene and build positive relationships with behaviorally challenging students.
16	2022	Zhang, Jie; Clark, Mollie R.; Hsueh, Yeh Free Play and "Loving Care": A Qualitative Inquiry of Chinese Kindergarten Teachers' Professional Ethics	K / K	Kvalitativ: Intervju	8 barnehagelærere fra 6 ulike barnehager KINA	Fri lek gjorde at læreres forståelse for deres profesjonelle etikk endret seg: gjennom observasjon og støtte av barnas frie lek ga dem nye opplevelser av lykke i lyket, noe som hjalp dem å reddefinere klårlig omsorg for barna og endret deres pedagogiske praksis. Informantene fortalte om mer overskudd og mindre utmattelse etter innføring av fri lek.	-kvalitativ metode gir rom til nyanser og sammenhenger -liten populasjon med spesifikk demografi -ingen kontrollgruppe	Purpose: Chinese kindergarten teachers commonly held "loving and caring for young children" as a core professional ethic, but many reported fatigue and burnout because of this ethical practice. This study presents a unique account of how children's free play has helped transform teachers' professional ethics and increased their professional satisfaction. Design/Approach/Methods: Following a purposive sampling, we interviewed eight Chinese teachers who actively promoted children's free play. The analysis of the interview transcripts led to an in-depth interpretation of the teachers' experiences through a dialogue with various concepts and theories. Findings: A major finding was that children's free play facilitated the change in teachers' understandings of their professional ethics. Their observation and support of children's free play brought them the unprecedented joy of teaching, which helped them redefine loving and caring for children and gave rise to a new code of profession ethics.
17	2019	Zaian-Ghafari, N. and Berg, D. H. Compassion Fatigue: The Experiences of Teachers Working with Students with Exceptionalities	K / M	Kvalitativ: Intervjuer	5 lærere CANADA	De temaer var gjennomgående for opplevelsen av lømpasjon - utfordringer med inkludering (når elever med ulike behov skal inkluderes i klasserommet - manglende kompetanse og ressurser nevnes, samt at man må velge hvilke behov som skal prioriteres) - personlig investering i det å møte elevenes behov (elevens historier og liv berører lærerne personlig og slik forståelse er viktig, men utmattende) - begrensede ressurser for å få til suksess	-liten populasjon -usikker overføringsverdi -bredt og nyansert, mange sitater direkte fra lærerne	The purpose of this study was to explore the social-emotional experience of teachers working with students with exceptionalities in the general education classroom. Individual interviews were conducted with five participants with in-service teaching experience. While these teachers highlighted experiencing burnout, the breadth and depth of their experiences with respect to psychological distress were more profoundly situated within compassion fatigue. Considering the root of compassion being related to workload conditions and that of compassion fatigue being rooted in social-emotional relationships with students, it is possible that compassion fatigue and burnout emerge along parallel trajectories of psychological distress in teachers.

Antall K: 23

Antall M: 10

Antall førsteforf.

K: 13

Antall førsteforf.

M: 4

## Vedlegg 3 - Koder fra analyse

Hvis du prøver for hardt, blir det en følelse

In contrast, emotional labor may become detrimental when teachers routinely fake or suppress the emotions they feel in response to a student

### Forankring

Compassion fatigue rammer mental helse arbeidere

Gode sosiale bånd / relasjoner mellom elever og mellom lærer og elever er forbundet med positive sosiale og akademiske resultater

Lærere som forstår barns utvikling er bedre rustet til å utføre god undervisning

Dette er en kritisk tid for lærerutdanning og å god nok forberedelse til læreryrkets kompleksitet

SEL for elever kan smitte av på lærere på positive måter, særlig når sosial-emosjonelle komponenter

inkluderes

Lærer må tro på SEL for at SEL for elever skal funke

Mindfulness er prøvd for å øke sec: øke empati og medfølelse for elever og redusere stress og burnout

Lærere i "distress" gir dårligere emosjonell støtte og instruksjonsstøtte

Lærere med høy sec nyter yrket mer og finner mer mening

Lærere med høy sec er gode på selv-styring og selvregulering

Lærere med høy sec har dyp respekt for andre og bryr seg om hvordan de påvirker andre

Lærere med høy SEC er kulturelt bevisste - de håndterer meningsbrytninger og finner positive løsninger

Lærere med høy SEC gjenkjenner og forstår elevers følelser og skaper sterke og støttende relasjoner

Lærere med høy sec er selvbevisste: de gjenkjenner egne følelser, kan bruke disse for å motivere andre til

læring og de forstår egne kapasiteter og emosjonelle styrker og svakheter

Læreres SEC og VELVÆRE spiller en avgjørende rolle for elevers SEL og læringsmiljø

Det holder ikke å kunne om SEL for elever - lærere må ha evner og disposisjoner for å skape varme, trygge,

responsive og støttende relasjoner og klassemiljøer

Et trygt, feltakende og omsorgsfullt klasserom er nødvendig for SEL, men det er ikke nok

Lærere som er trent i å håndtere atferd og emosjonelle faktorer føler seg bedre rustet til å skape et positivt

læringsmiljø

Nyutdannede føler seg uforberedt til å håndtere utfordringer knyttet til elevers mentale helse

Mange lærere forlater yrket grunnet utagerende elever, stress og manglende evne til å håndtere emosjoner

Potensiale i å heve elevers SEL har vekket stor politisk interesse, men det kan se ut som om man er helt

nødt til å gå via lærerne - man kan ikke gi dette direkte til elevene uten å gå om lærerne...

SEL kan læres og måles og det fremmer akademiske resultater, evnene til å fullføre vgs, medborgerskap og helsefremmende atferd og reduserer risiko for marginalisering eller arbeidsløshet

Uten å forstå hva som fremmer trivsel og SEC hos lærere kan vi ikke forstå hvordan fremme SEL hos elever

Lærere skal fremme folkehelse og livsmestring - men deres egne livsmestringsrelaterede evner har fått lite

oppmærksomhet

Epidemiske proporsjoner av frafall av lærere

Mestringstro kan redusere effekten av stressfaktorer som gir burnout

lærers selvregulering samt mestringstro på egen evne til å håndtere utfordrende atferd kan være viktig

Utfordrende elevatferd skaper stress og utmattelse

Burnout: tre komponenter, men emotional exhaustion ser ut til å være den som i størst grad relateres til

redusert ytelse, holdning til arbeidet, og endret lærers atferd.

elevatferd gir lærere følelser som hjelpeløshet, håpløshet og flauhet

læreryrket er en emosjonell bestrebelse

Tolkning av en hendelse er viktigere enn hendelsen ettersom det er tolkningen som utløser følelser som

igjen utløser "coping" og "action"

lærerstudenter kan lure på om yrket er for dem på grunn av negativt stress og opplevd ressursmangel

ønske om å finne ut hva som skaper frafall av lærerstudenter under utdanning

Trengs ekstra engasjerte lærere i klasserom med mange sårbare eller utsatte elever?

Gode lærere er viktigst for utsatte grupper, som lav SES

de fleste studier ser på sammenheng mellom lærers fagkunnskap / profesjonelle kunnskap og elevenes

læring, men studier ser også på sammenheng mellom lærers emosjonelle kvaliteter som entusiasme, mestringstro og selvregulering og elevers læring

færre studier ser på sammenhengen mellom negative emosjoner og elevers læring, noe som er

rart siden læreryrket er kjent for å være stressende og utsette lærere for kronisk stress og burnout

det er givende å bry seg

åpent hjerte har fordeler og ulemper

det koster "å bry seg om"

lærere er i førstelinjen

compassion fatigue har tre komponenter: burnout, secondary trauma og compassion satisfaction

Frafall er alarmerende høyt blant lærere som jobber med elever med høy grad av utfordrende atferd

Lærer er et av de mest kognitivt og emosjonelt utfordrende yrker

Lærer er et av de mest stressende yrker

Lærere som skåret høyt på MBI (Maslachs Burnout Inventory) hadde elever med høyere

morgenkortisol (kausaltet usikkert)

lærerstress smitter over på elevene og gir mer problematferd eller psykiske utfordringer for

elevene

Høyt stress kan gi helseutfordringer og dårlig søvn

Lærerstress hemmer kvaliteten på undervisningen

Gallupp Canada/Usa: lærere og sykepleiere like stressa, mest stressa av alle yrkesgrupper og

mer stressa enn leger

Forstyrrende elevatferd er en av de vanligste stressfaktorene for lærere



empati er spesielt viktig for elever som utfordrer oss  
 Ulike typer empati  
     Affektiv empati / empatisk distress minsker SEC  
 selvivaretagelse bør inn i utdanning  
 fellesskolen fordrer at utdanningen forbereder lærere på HELE klasserommet  
 mangelfull utdanning bidrar til utbrenthet  
     dårlig opplæring i traumer og sekundærtraumer i utdanningen gjør lærere mindre rustet  
 nyutdannede ønsker mer kompetanse om visse elevgrupper  
 tidlig karriere + divergente elever = større sjans for utbrenthet  
 mange lærere opplever kompetansemangel i møte med divergente elever  
 Lærere er som sykepleiere og sosialarbeidere: et omsorgsyrke  
     Lærere er eneste yrke med så mange relasjoner over så lang tid  
 lærer-elev-relasjonen er unik  
     Lærer-elev-relasjoner fremmer profesjonslykke  
         Lærer-elev-relasjonen fremmer elevenes utvikling  
 Ledere påvirker burnout hos lærere  
 Åpenhet fremme relasjonskvalitet  
 Rektor påvirker lærer-elev-relasjoner  
 SEC er viktig og har mange ulike definisjoner  
 SEC fremmer gode relasjoner og positiv utvikling  
 SEC inkluderer EI, å gjenkjenne og håndtere emosjoner i komplekse situasjoner  
 Ledere bør være rollemodeller  
 Lærer-elev-relasjoner påvirker burnout og trivsel og omvendt  
 Bør ledere bry seg om de ansattes personlige liv  
 Personlig vekst skjer i synergi mellom interne og eksterne faktorer  
     Selvoppofrelse til skolens beste er bra  
     Anerkjennelse fra ledere er positivt  
     Tillit fra ledere er positivt  
 Burnout er sammensatt av eksterne og interne faktorer  
     Compassion satisfaction antonymt med fatigue  
     Compassion fatigue kommer fra ønsket om å hjelpe andre  
     Forskjell på burnout og compassion fatigue  
     Burnout handler om å gå tom for ressurser  
     Skoleledere er ikke anerkjent som preventiv / fremmede faktor ift. burnout  
     Skoleledelse påvirker lærerburnout  
 Det blir stadig mer lærerburnout  
     gap mellom forventninger og ressurser  
 Lærerburnout påvirker elevene negativt  
     Burnout reduserer empati  
 Burnout er vanlig i omsorgsyrker  
 Ingen studier belyser relasjonen mellom lek og kjærlig etikk  
 Beskytte barnas rett til lek  
 Barns rett til lek  
 Lærere endrer opplevelse etter introduksjon av frilek  
     Styringsdokumenter linker ikke frilek og kjærlig omsorg  
 Kjærlig omsorg er viktig for pedagoger  
 Pilotstudie viste at kjærlig omsorg var viktig for pedagogene, men førte også til utbrenthet  
     hardt arbeid og ansvarsfølelse gav mindre lidenskap og glede  
 God peggagogikk hviler på kjærlig omsorg  
     Kjærlig omsorg som rammeverk for å forstå utfordringer  
     Kjærlighet er en moralsk og etisk forpliktelse for pedagoger  
 Styringsdokumenter krever kjærlig omsorg  
 Traumer er intenst negativt stress som resultat av opplevelser  
     Forskning viser mye barndomstraumer  
         Traumer finnes i klasserommet  
         Elevs traumer påvirker lærere  
 skoler gir ansvaret for psykisk helse til andre profesjoner  
 Læreres omsorg for elever har mange fordeler  
 Omsorg og nære relasjoner kommer med risiko for emosjonell belastning  
     Lærere står elevene nærmest og får høre historier først  
     Emosjonell modellering inngår ikke i utdanning eller praksisopplæringen  
     Hva gjør lærere resiliente?  
         Selvivaretagelsens rolle i møte med elevs traumer

### Diskusjon og konklusjon

Lærerutdanning må fremme læreres SEL og SEC  
     Lærerutdanning må ikke bare gi kunnskap om SEL men den må fremme læreres egen SEC og  
 velvære  
     Lærerutdanning må fokusere på å fremme autonome, trygge og omsorgsfulle læringsmiljøer  
 Lærere er motoren som driver livsmestringsprogrammer i skolen  
 lærere må bli bedre på klasseledelse og emosjonell kompetanse for å ha mere mestringstro i møte med  
 utfordrende elevatferd, slik at de bli mindre utmattet  
 kollegafellesskap med felles verdisyn er viktig  
 Skoleledelse er viktig for TSEC og L-E-relasjoner

Skoler og utdanning må støtte lærere i utvikling av resiliens og selvivaretagelse a focus on self-care and teacher resiliency is one way we can work to mitigate these risks and better prepare our teacher workforce while cultivating a healthier work-life balance for teachers at all levels.

Utdanning setter studenter i risiko uten å gi støtte

Jobb-privatliv balanse utfordrende

Mister lysten på yrket

Innført traumer, resiliens og selvivaretagelse som prioritet på egen utdanning

Praksislærere bør modellere selvivaretagelse

Tverrfaglig samarbeid med psykologi eller sosialt arbeid kan være lurt

Litteratur byr på forslag til selvivaretagende aktiviteter

Utdanning og skoler fokuserer ikke på selvivaretagelsens potensiale

Utdanning og skoler fokuserer ikke på resiliens

lærerutdanning må inkludere opplæring i resilienspraksiser

Utdanning må anerkjenne studentutmattelse

Læreres tro på SEL er avgjørende for effekten

Yngre lærere fikk høyere rating på SEC - alder eller nyere utdanning?

Kreves høyere SEC i lav SES-områder eller søker lærere med høy SEC seg til områder med lav SES?

Lærere i lav-SES-områder fikk høyere SEC-rating av elevene

Elever som opplever autonomi i klasserommet rater lærers SEC høyere

Depersonalisering som burnout-strategi ser ut til å gå på bekostning av kvalitet i lærer-elev-relasjoner

Lærere mer overskudd får høyere ratings på SEC av elever

Slitne lærere / lærere som rapporterer mer burnout får lavere rating på SEC av elever

Lærers SEC manifesterer seg i klasserommet og dets interaksjoner

læreres oppfatning av elevatferd påvirker reaksjonen og responsen deres - således kan trening i kognitiv empati og informerte håndteringsmetoder være gunstig for å bedre relasjoner og motvirke burnout

Å studere utfordrende elevatferd kan være en nøkkel til å finne ut hvordan man kan beholde lærere i skolen

Emosjonell utmattelse skaper frafall, så for å motvirke frafall må vi anerkjenne emosjonell utmattelse og øke emosjonell kompetanse hos lærere

lærere som rapporterer mer stress har flere elever med mentale helseutfordringer (høna og egget)

Yngre lærere fremstår som mer SEC-kompetente - nyere utdanning, mindre utbrent eller alder?

Elever merker stress i lærer

Høyere SEC i lav-SES? Hvorfor?

For noen var det viktig å ikke ha et for personlig forhold til elevene - for å beskytte seg selv

Lærerutdanning overlater til studentene å håndtere emosjonelle utfordringer

det er viktig å redusere stress og øke trivsel fordi da blir lærerne bedre og elevene har mer positiv utvikling

Høna og egget: hvilken vei går kausaliteten?

Klasser med lav måloppnåelse kan virke utmattende på lærer

Små effekter kan ha store ringvirkninger, siden de få som er utmattet kan ha større sykefravær og lavere

ytelse, noe som kan få langsiktige konsekvenser for de elevene det gjelder

altruisme / hjelpere utfordres stort i møte med effektivitet, målstyring og krav

mindfulness-program kan senke frafall og sykefravær

mindfulness-program og SEC-trening kan redusere burnout, øke relasjonskvalitet, bedre

læringsmiljø

lærere må få hjelp med compassion fatigue

Empati og fatigue henger sammen

Nyutdannede bør få ekstra støtte i møte med traumer

Lærerutdanning bør inkludere traumer, sekundærtraumer, compassion fatigue og selvivaretagelse

Læreryrket blant de mest stressende og stresskildene er komplekse

store gap mellom krav og ressurser skaper mye stress

Ingen systematisert støttestruktur når en lærer skal støtte en elev med traumer

I klasser med mye forstyrrende atferd er det spesielt viktig å støtte lærer i å redusere stress - fordi dette vil komme elevene til gode

Ekstra dedikerte lærere kan trenge ekstra støtte for å unngå utmattelse

Kan være viktig og utfordrende å balansere hvor emosjonelt involvert/påkøpelt man skal være som lærer

Påkøpelt/involverte lærere er en nødvendighet

å kople seg av elevene kan ha kortvarig positiv effekt for lærer, men langvarig negativ effekt for elever

Levels of personal accomplishment were higher in teachers with high scores on closeness than in teachers with lower scores on closeness.

Flere depersonaliseringssymptomer hos lærere med lite admonishing interaction

Depersonalisering som beskyttelsesmekanisme?

mye forstyrrelser gav mindre utmattelse når lærer var lav-involvert

funn støtter studier som viser at det å jobbe med mennesker og være sterkt engasjert er risikofaktorer for burnout-symptomer

mestringstro beskytter ikke mot utmattelse når man står nære elevene og det er mye forstyrrelser

Nære relasjoner og mye forstyrrelser kan skape økt utmattelse

Gode L-E-relasjoner skaper trivsel

falske følelser kan ha negativ effekt

strategier for emosjonelt arbeid er situasjonsavhengige

man kan reagere mer negativt ovenfor elever man opplever at har mer forstyrrende atferd

avhengige elever skaper mer overflate-acting hos lærere

surface acting kan ha positive effekter også

Utbrente lærere kan kople seg av elevene

To veier: forlate yrket eller søke mer kunnskap / utvikling

dedikasjon

kollegaers elevsyn spiller inn  
     kollegastøtte viktig  
 Compassion fatigue gav redusert mestring  
 mestring gir overskudd  
 Fellesskolen krever andre ressurser og kompetanser  
 Ledere spiller inn på L-E-relasjoner  
     Ledere må vise tillit og bry seg om de ansattes liv  
     Stort potensiale i lederutvikling  
     Ledelsen fyller opp lærernes ressurslager  
     Styringsmakter og ledere må prioritere TSEC  
     Ledelse, SEC og L-E-Relasjoner i synergi  
 Nære L-E-relasjoner er viktig  
 TSEC fremmer mestring, velvære og tilfredshet  
 Har vært lite fokus på ledelsens betydning for læreres SEC og burnout  
 Burnout skader elevenes  
 Lærere og lærerstudenter må få verktøy for å takle emosjonelle belastninger  
     Særskilte behov i klasserommet spiller et utløsende rolle  
     Normaliser og snakk om det  
 Emosjonelle og mentale belastninger sliter ut lærere  
     Det emosjonelle er også blant det mest givende - investeringen gir avkastning i form av å føle at man gjør noe meningsfullt  
     læreren får skyldfølelse ved utilstrekkelighet  
     Særlig utmattende når støtte ikke gis i krevende miljø  
 Å bry seg om elever åpner for sekundærtraumatisering  
     Støttesystem for sekundærtraumatiserte lærere er nødvendig  
     retraumatisering i møte med elevers traumer  
     Relasjon, ansvar og emosjonell belastning vokser i takt  
     Elevers traumer er i vinden, men ikke læreres emosjonelle helse  
 Sekundærtraumatisering uten at man er det bevisst  
     forebygging av compassion fatigue er nødvendig, blant annet gjennom bevisstgjøring og støtte  
     Ser ikke sammenheng med selvivaretagelse og traumeinformert omsorg  
     Mer frustrasjon når man ikke har merkelapp til emosjonelle belastninger  
     Emosjonelle belastninger gjenkjennes ikke som sekundærtraumatisering

## Funn

Cognitive reappraisal skaper mindre utmattelse  
 Å undertrykke følelser skaper mer emosjonell utmattelse  
 bekymring rundt kollegaers manglende empati for elever tar på  
 gjensidighet mellom emosjonelt arbeid og relasjonsarbeid  
 bekymring for både elever og egen fremtreden  
 De følelsene man var mest redd for var: sinne, sympati og bekymring.  
 Studentene beskriver emosjonelt arbeid som å håndtere og regulere følelser på faglig basis  
 Noen tviler på yrkesvalg allerede under utdanning grunnet emosjonelt stress  
 Grensesetting ift ulike følelser for å beskytte seg selv mot utilstrekkelighet og ressursmangel  
 Grensesetting ift relasjoner for å beskytte seg selv mot utilstrekkelighet og ressursmangel  
 Håpløshet når man må ha roller utdanningen ikke har forberedt en på  
 Håpløshet i møte med ressursmangel  
 Grensesetting som strategi når elevers problemer gir inntrykk - siden lærerutdanning ikke har forberedt studentene på å stå i dette  
 Lærere setter grenser for å beskytte seg selv  
 lærere stresses og fortviles av hjelpeløshet, følelsen av å være dårlig forberedt på yrket, fremtiden og elevers behov  
 Opplevelse av byrdefullt arbeid har tre kilder: mange oppgaver og begrensede ressurser, manglende støtte fra foreldre og elevens oppførsel  
 Anerkjennelse bidrar til følelsen av at den emosjonelle investeringen er verdifull  
 Lærere ønsket seg anerkjennelse fra rektor for sitt arbeid med traumatiserte barn  
 Opplevelse av mening og å bidra til noe positivt gir pågangsmot  
 stor lærerglede når barn har positiv utvikling  
 Krevende foreldre er utmattende  
 Det er for mye å bære / får ikke puste / aldri igjen  
 mange kjenner stor hengivenhet til elevers suksess  
 støtte fra foreldre er godt / empowering  
 følelser av ansvar, tilfredshet og oppnåelse  
 mangel på emosjonelt støttesystem  
 emosjonell overbelastning skapte sammenbrudd, tårer og angst  
 empati og medfølelse kan oppstå sammen med frustrasjon og hjelpeløshet  
 jobben har ingen klare grenser  
 multitasking og mange oppgaver på en gang skaper stress  
 foreldre kan også skape stress  
 compassion satisfaction skjer også i møte med traumer  
 Små ting bringer lærerlykke Theme 3: 'The small gestures bring me satisfaction': Positive aspects of teachers' work with traumatised schoolchildren  
 mindre nære relasjoner til elevene gjorde at mindre uro skapte mer utmattelse hos lærer  
 nære relasjoner og lite forstyrrende atferd gav mindre utmattelse

Høna og egget: trivsel, relasjoner og mestring påvirker hverandre  
Mestring skaper trivsel og overskudd  
Negativ spiral mellom intern og ekstern ressursmangel  
Lærerutmattelse går utover elevene  
    Lærerutmattelse går utover elevens trivsel og opplevelse av støtte  
    Utmattelse hos lærer korrelerte med dårligere elevresultater  
        Forskere lurer på om utmattede lærere gir dårligere instruksjoner/undervisning  
        utmattelse gav dårligst score på standardiserte tester  
SEC påvirker håndtering - straff eller klokere metoder  
    Kognitiv empati fremmer evne til å takle problematferd  
    Empathic distress forårsaker dårligere håndtering av problematferd og burnout  
Problematferd forårsaker lærerstress  
Kan føle seg alene (når man jobber med barn med spesielle behov)  
Ressurser og støtte fremmer overskudd og følelsen av å ikke være alene  
Det er en kamp mellom selvpøpfølelse og selvivaretagelse  
    føler stort ansvar for å stille opp / være til stede  
Sett i sammenheng med andre studier påvirker ledelse og SEC læringsresultater  
Synergi mellom SEC, ledelse og L-E-Relasjoner  
    Rektorledelse påvirker lærerburnout  
    Ledelse påvirker SEC / emosjonell tilstand  
    SEC har medierende rolle mellom ledelse og burnout  
    Ledelse påvirker lærer-elev-relasjoner  
SEC påvirker lærer-elev-relasjoner  
SEC påvirker burnout  
Burnout er resultat av eksterne og interne faktorer  
    relasjoner og mestringstro påvirker effekten av forstyrrende atferd på lærers emosjonelle  
utmattelse  
    Utilstrekkelighet skaper stress / utmattelse  
        skylder på seg selv  
    lærer og elever får ikke nok støtte til å møte spesielle behov i klasserommet  
        manglende kompetanse til å møte de som utfordrer skaper fatigue  
        systemet virker ikke  
        Gap mellom ressurser og forventninger  
    Lærer-elev-relasjoner påvirker burnout  
        Grensesetting for å håndtere gapet mellom krav og ressurser  
        L-E-relasjoner påvirker mestring og trivsel for lærer  
        man er mer enn en lærer - man er et medmenneske  
        Evnen til empati kombinert med ønsket om å utgjøre en forskjell gjør lærere  
sårbar for utmattelse  
    Frilek endret forståelse av kjærlighet i lærer-elev-relasjonen  
    Frilek gav lærerlykke  
    Frilek endrer lærers forståelse av profesjonsetikk  
    sekundært traumestress sliter ut lærere  
        Selvivaretagelse som nødvendighet for TIO  
        ALDRI IGJEN  
    Relasjoner skal bygges  
    Informantene gjenkjenner ikke traumatiserende opplevelser  
        Mer frustrasjon over emosjonelt stress når man ikke gjenkjenner egen sekundærtraumatisering  
    Rolle, relasjon og empatisk ansvarsfølelse utvikles i takt  
    Personlige historier berører emosjonelt  
        Opplever lite støtte i skolen til å takle emosjonelt stress  
        Tenker fortsatt på elevenes historie  
    trist, hjerteskjærende og sjokkerende

## Vedlegg 4 - Slide 4 fra Evalill Bølstad

Etersom det ble svært mange vedlegg, setter jeg kun inn slide 4, som jeg henviser til, her:



### Why emotions in school?

- Gap between responsibility and competence of school staff
- Emotions and managing emotions are the basis of learning and the learning environment
- There is a lack of emotion-focused approaches for school staff - most SEL-programs are aimed at students

3/1/20XX

4

(Bølstad, 2022)