

Arbetsplatsvåld i skolan

Lärares emotionsarbete vid våld från elever

Sofia Persson, Ilse Hakvoort

Sofia Persson, docent i sociologi, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik,
Göteborgs universitet. E-post: sofia.persson@gu.se

Ilse Hakvoort, docent i pedagogik, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik,
Göteborgs universitet. E-post: ilse.hakvoort@ped.gu.se

Lärare tillhör de yrkesgrupper som mest frekvent utsätts för arbetsplatsvåld, vilket påverkar deras psykiska och fysiska hälsa, berörda elever och skolverksamheten. Denna artikel presenterar resultat från ett forskningsprojekt om hot och våld mot lärare från elever i svenska högstadieskolor, och bygger på intervjuer med lärare, representanter från lärarfacken och rektorer. Analysen visar på våldets mångsidiga uttryck, och med hjälp av emotionssociologisk teori synliggörs våldets emotionella påverkan och lärares hantering genom emotionsarbete. En central slutsats är att det inte är upp till enskilda lärare att ensamma hantera komplexa situationer, utan att även organisatoriska insatser behövs.

Teachers are among the professional groups most frequently exposed to workplace violence, which affects their mental and physical health, their teaching, and the students involved. This article presents findings from a research project on threats and violence against teachers by pupils in Swedish lower secondary schools, and is based on interviews with teachers, representatives from the teacher unions, and principals. The analysis draws on sociological theories of emotions to examine the multifaceted nature of violence and its emotional impact, as well as how teachers manage the problem through emotional labour. A key conclusion is that it should not be left to individual teachers to handle complex situations alone; organisational measures are also required.

Inledning

Läraryrket är ett relationsintensivt yrke, och kontakten med elever bidrar till meningsfullhet och glädje i arbetet (Hargreaves, 1998; Uitto m.fl., 2015). I likhet med andra arbetsplatser där professionella har nära kontakt med människor förekommer det emellertid även arbetsplatsvåld (Nyberg m.fl., 2021), och skolor tillhör de arbetsplatser i Sverige där anställda löper störst risk att utsättas för hot och våld. Under det senaste decenniet har antalet rapporterade allvarliga incidenter fördubblats (Arbetsmiljöverket, 2024), och enligt en facklig undersökning har en majoritet av högstadielärarna under ett år varit med om att elever utsatt dem för en hotfull situation, och 16 procent har minst en gång drabbats av fysiskt våld (Lärarförbundet, 2021, s. 2). Lärares utsatthet för våld från elever är emellertid inte unikt för Sverige utan rapporteras även från andra länder i Norden, övriga Europa, Nordamerika, Afrika och Asien (Longobardi m.fl., 2019; Montgomery, 2019; Reddy m.fl., 2018).

Utsatthet påverkar lärares psykiska och fysiska hälsa, benägenhet att stanna kvar på arbetsplatser och i yrket, samt deras yrkesutövning (Montgomery, 2019; Reddy m.fl., 2018; Wilson m.fl., 2011). Utöver att våld är ett arbetsmiljöproblem för lärare drabbas även elever som agerar våldsamt samt elever som bevittnar våldet och upplever otrygghet i skolmiljön. Trots ökad rapportering av problemet i Sverige och att det röner stort politiskt, fackligt och medialt intresse (Ds 2021:13) finns mycket sparsamt med forskning om fenomenet i en svensk kontext (se dock Cowen Forssell m.fl., 2024; Scaramuzzino, 2020). Internationellt finns även begränsat med framför allt kvalitativ forskning om fenomenet samt empiriska studier om hantering av våld.

Arbetsplatsvåld både utlöses av och framkallar starka emotioner, och lärare behöver hantera detta hos elever, sig själva och kollegor. Syftet med denna artikel är att belysa erfarenheter av hot och våld från elever mot lärare samt lärares emotionsarbete i samband med detta. Artikeln behandlar följande frågeställningar: Vilka former tar sig hot och våld mot lärare, och vilka emotioner aktualiserar våldet hos lärare? Vilka former av emotionsarbete används när elever riktar våld mot lärare, och hur kan detta förstås? Frågeställningarna besvaras genom en analys av intervjuer med högstadielärare, rektorer och fackliga representanter, mot bakgrund av emotionssociologisk teori samt forskning om emotionsarbete vid arbetsplatsvåld och inom läraryrket.

Artikel bidrar empiriskt till forskning om våld mot lärare genom sin kvalitativa intervjustudie. Vidare görs ett bidrag till forskning om arbetsplatsvåld genom användning av emotionssociologisk teori för att analysera lärares emotionsarbete vid våld från elever vilket, såvitt vi vet, inte har gjorts tidigare. Artikelns praktiska bidrag utgörs av belysning av problemets komplexa karaktär

samt diskussion av möjligheter och begränsningar med emotionsarbete vid arbetsplatsvåld. Texten är upplagd på följande sätt: först behandlas forskning om arbetsplatsvåld i skolor samt teoretiska utgångspunkter. Detta följs av ett metodavsnitt samt resultat och analys. Avslutningsvis diskuteras artikelns huvudsakliga slutsatser.

Tidigare forskning och teori

Relationerna till klienter är centrala för professionella inom välfärdssektorn och bidrar till engagemang och motivation i arbetet (Hargreaves, 1998; Harrits, 2016). Samtidigt kan relationerna vara emotionellt påfrestande, och arbetsplatsvåld orsakar ohälsa och sjukskrivningar (Nyberg m.fl., 2021). Enligt en internationell metaanalys varierar den rapporterade förekomsten av våldsutsatthet hos lärare mellan 20% till 75% i olika studier beroende på vilken tidsperiod som undersökts, vilka typer av våld som ingick och vilka som deltog. De vanligaste formerna av våld var obscena gester och kommentarer, verbalt våld, skada eller stöld av personlig egendom, hot, fysiska angrepp och sexuellt våld (Longobardi m.fl., 2019).

Arbetsplatsvåld är inte unikt för läraryrket utan förekommer även i andra yrken inom exempelvis vård och omsorg (Nyberg m.fl., 2021). Välfärdsprofessionella har betydande makt över sina klienter (Harrits, 2016; Ward m.fl., 2020), och inom utbildning kontrollerar lärare elevers obligatoriska närvaro, ställer krav på elever om social anpassning och medverkan i undervisning, samt påverkar genom betyg elevers möjligheter till vidare utbildning och arbetsliv. Det bidrar till friktioner mellan lärare och elever, och våldsincidenter tenderar att inträffa när lärare ger direktiv och tillsägelser, ingriper i elevslagsmål, och i samband med elevers skolprestationer (McMahon m.fl., 2020). Utöver sådana institutionella utbildningsvillkor bidrar även organisatoriska förhållanden, som hög arbetsbelastning, till arbetsplatsvåld. Enskilda professionellas inflytande över institutionella och organisatoriska villkor är ofta begränsat, och i stället kan de använda sig av emotionsarbete för att forma sina emotioner och därigenom även klientrelationer för att på så vis motverka och hantera arbetsplatsvåld (Pines m.fl., 2024).

Sedan Hochshilds (1983) inflytelserika bok om emotionsarbete i arbetslivet har litteraturen på området expanderat kraftigt. I denna artikel lutar vi oss i huvudsak mot vidareutveckling av teorin utifrån forskning om arbetsplatsvåld inom t.ex. hälso- och sjukvård, ungdomsvård, polis och mot väktare (Andersson, 2020; Funk m.fl., 2021; Pines m.fl., 2024; Ward m.fl., 2020). Emotioner har kallats för "commentaries on human concerns" (Archer, 2000, s. 197), dvs. emotioner är förknippade med det som personer värderar som viktigt. Samtidigt är emotioner också färgade av sociala normer, dvs. känsloregler kring vilka emotioner som är lämpliga att känna och uttrycka i ett visst sammanhang. I många yrken ingår emotionsarbete i det att anställda försöker påverka egna och andras känslor utifrån

arbetsrelaterade syften (Hochschild, 1983). Emotionsarbete kan exempelvis ske då en lärare i enlighet med yrkets känsloregler t.ex. döljer eller förminskar känslor av frustration och ilska, och i stället intensifierar känslor av entusiasm och omsorg inför eleverna (Hargreaves, 1998; Mackenzie, 2012).

I läraryrket hanterar och reglerar lärare såväl egna som elevers och kollegors emotioner (Mackenzie, 2012; O'Connor, 2008; Uitto m.fl., 2015). Kännetecknande för yrket är lärares ofta långvariga relationer till elever (Kerr & Brown, 2016), och det ingår i uppdraget att fostra barn och unga vilket innebär möjligheter och skyldigheter för lärare att agera när de betar sig våldsamt. Höga förväntningar på enskilda lärare att själva lösa sin utsatthet kan emellertid bidra till skuldbeläggande av läraren, samt upplevelse av misslyckande, bristande självkänsla och skam hos viktimiterade lärare, i synnerhet när det sociala stödet brister (McMahon m.fl., 2017; Skåland, 2016). Detta riskerar innebära att problemet inte tas upp i samtal på arbetsplatsen och därmed inte adresseras.

Metod, material och analys

Studiens empiri har samlats in inom ramen för forskningsprojektet ”Eskalerade konflikter, hot och våld mot lärare: uttryck, orsaker, insatser” (Afa Försäkring, dnr 210828) och projektet har granskats och godkänts av Etikprövningsmyndigheten (dnr 2022-02652-01). Intervjuer har gjorts med professionella knutna till tre högstadieskolor där det förekommit omfattande problem med den sociala arbetsmiljön, men där situationen förändrats till det bättre. Skolorna är situerade i skilda kontexter (med elevrekrytering från storstad, mindre ort, landsbygd), i olika delar av Sverige, med elever från olika socioekonomiska bakgrunder.

I artikeln presenteras resultat från intervjuer som de båda artikelförfattarna genomförde vid fältbesök (en intervju genomfördes via Zoom) under år 2022-2024. Materialet omfattar intervjuer med 27 personer vid totalt 16 tillfällen: dvs. 16 lärare (7 kvinnor, 9 män) vid 5 gruppintervjuer; 7 fackliga representanter (3 kvinnor, 4 män) vid 5 individuella intervjuer och 1 gruppintervju; samt 7 rektorer/biträdande rektorer (3 kvinnor, 4 män) vid 5 individuella intervjuer och 1 parintervju. 3 personer är intervjuade både utifrån sin roll som facklig representant och sin roll som lärare. Medverkan vid intervjuerna har föregåtts av skriftlig och muntlig information om studien, att medverkan var frivillig, hur datamaterialet hanteras, samt om pseudoanonymisering av forskningspersoner och skolor. Samtliga intervjuer spelades in med diktafon, transkriberades ordagrant, och vid analysen användes mjukvaruprogrammet Atlas.ti. Vid analysen har såväl mer empirinära analys gjorts genom kodning, kategorisering och tematisering, som teoretiskt närmande utifrån emotioner och emotionshantering (Braun & Clarke, 2006). I citaten i resultatdelen markeras intervjupersonens professionella roll, dvs. ”L” betyder lärare, ”R” betyder rektor eller biträdande

rektor och ”F” betyder facklig representant. Därtill markeras för lärare vilken skola (1-3) som citatet är hämtat från, men ej för rektorer och fackliga representanter för ökad avidentifiering. Ibland har ytterligare information infogats inom hakparenteser: [] för att öka citatens begriplighet.

Våldets uttryck och emotioner vid utsatthet

De professionella beskrev en mångfacetterad problembild på skolorna med en skolmiljö som präglats av skadegörelse, upprepade brandlarm och utrymningar, iscensatta avbrott av elförsörjning, samt verbalt och fysiskt våld mellan elever. Sjukskrivningarna var omfattande bland skolpersonalen, det rådde vikariebrist, vissa lärare undervisade i perioder i flera klasser samtidigt och det skedde en ”allmän nednötning av personalen” (F). Trots att ytterligare resurser efterfrågades från kommunal huvudman uteblev externt stöd. Samtidigt gav intervju-personer uttryck för stark lojalitet med elever: ”den stora majoriteten av våra elever är ju jättegoa, snälla, vill plugga, ha bra betyg, komma på lektionerna och är trevliga och artiga” (L, skola 1), samt lojalitet med kollegor och sin skola: ”Vi hade ju inte jobbat här så många år om inte vi hade trivts. Det är egentligen i grunden en väldigt bra skola och man känner liksom att: Vi måste rädda skolan, vi måste hjälpas åt.” (L, skola 3)

Vid intervjuerna skildrades egna och kollegors erfarenheter av våldsutsatthet från elever i form av nedsättande tillmälen, hot, förtal, stölder, saker som kastades, knuffar, spottande, sparkar, slag, skärsår och strypgrepp. Våldet kunde vara oavsiktligt och inte riktat mot någon specifik lärare (Martin m.fl., 2013) och flera lärare berättade exempelvis om situationer när de gått mellan elever som bråkat och då fått våld riktat mot sig. I intervjuer från samtliga skolor beskrevs även avsiktligt och långvarigt våld riktat mot specifika lärare från elever. Sådant våld kunde utövas som mikrovåld (Debarbieux & Blaya, 2012, s. 209), dvs. det var mindre grovt men utifrån frekvens sammantaget allvarligt. Vidare berättades om elever som agerade för att skada enskilda lärares anseende genom att provocera läraren, filma händelsen och sedan sprida filmen (L, skola 3; se även Cowen Forssell m.fl., 2024), respektive genom att fabricera anklagelser och anmäla lärare för våld eller sexuella närmanden (L, skola 1; L, skola 3). Lärare gav uttryck för rädsla för fysiska och psykiska skador vid arbetsplatsvåld, vilket bidrog till upplevelse av sårbarhet (se även Martin m.fl., 2013; Skåland, 2016):

”Är jag beredd att riskera mitt liv, är jag beredd att få bestående men? Vi har haft folk som har lämnat därför de har sagt att: ’jag vågar inte gå längre hit längre, jag är rädd’. Det sitter i själen alltså. Folk som har gått hos psykolog och efteråt, det släpper inte: ’Jag blir orolig. Jag blir rädd när jag ser vissa elever [...]’. Jag har skadat mig. Jag har varit hos läkaren, jag har fått göra

ingrepp, jag har inte kunnat jobba på, kanske på ett par månader.' [...] Hur mycket är ditt jobb värt?" (F)

Vid intervjuerna framgick ett brett känsloregister som speglar såväl den utsatthet som lärare upplevde när arbetsmiljön på den egna skolan var otrygg, som den stolthet de kände över sig själva och sina kollegor när de hanterade situationer väl och såg tillbaka på hur detta bidragit till förbättringar av arbetsmiljön. Känsloregistret omfattar upplevelser av otrygghet, oro, stress, trötthet, utmattning, svaghet, ensamhet, hjälplöshet, irritation, frustration, misstro, ilska, rädsla och trauma. Pendeln försköts gradvis över tid från upplevelser av att "det var klart att man bröt ihop ibland" (R), till känslor av att "vi ger oss inte" (R), lyhördhet, förståelse, förtroende, stöd, ansvar, styrka, lugn, trygghet, glädje, tillfredsställelse, och att de var "superstolta" (R) över förändringen till tryggare arbetsmiljö på skolan. Förändringsprocessen beskrevs ske både genom intensivt internt arbete i kollegiet och av ledning, och med yttre stöd och resurser från kommunal huvudman till skolan. Samtidigt skildrades våldsproblemet som något som ständigt fluktuerar vilket kräver vaksamhet samt åtgärder vid förändringar i situationen.

Emotionsarbete vid elevers våld

I intervjumaterialet identifierar vi fem sätt som lärare reglerar sina emotioner och bedriver emotionsarbete relativt sig själv, kollegor och elever för att verka mot skolans mål. Dessa sätt har likheter med emotionsarbete inom andra våldsutsatta yrken (se t.ex. Andersson, 2020; Funk m.fl., 2021; Pines m.fl., 2024), men är också infärgade av de specifika villkor som råder för skolan som institution och organisation, samt känsloregler inom lärarprofessionen (se t.ex. Hargreaves, 1998; Uitto m.fl., 2015).

En första form av emotionsarbete handlar om *mobilisering av emotioner* i enlighet med yrkets känsloregler så som engagemang, empati (dvs. ta någons perspektiv), sympati (dvs. medkännande) och omsorg (dvs. möta behov) även vid våldsincidenter (Funk m.fl., 2021). Som en lärare sa:

"Man var så orolig för honom [eleven] och det var inte kanske att man liksom fastnar i att 'oj han sa något dumt mot mig, eller han kanske faktiskt egentligen hotade mig, eller jag fick ett slag för att jag försökte stoppa det här', utan det var ju en oro för honom och hur ska vi hjälpa honom att lösa det." (L, skola 2)

Engagemanget för yrket betonades av intervjupersoner: "Lärare är inte ett jobb, det är ett kall" (L, skola 3) och "man kan ju göra sådan oerhörd skillnad för eleverna, det känner man ju på riktigt" (L, skola 1). Detta bidrog till yrkesstolthet och gav, som en lärare uttryckte det: "glädje i yrket" (L, skola 2).

En andra form av emotionsarbete är *nedreglering av emotioner* som rädsla vilka går emot känslore regler inom yrket genom normalisering av våld (Andersson, 2020; Funk m.fl., 2021; Ward m.fl., 2020). Exempelvis sa en person: ”Jag är inte så lätt-skrämd så för min del var det ingen fara.” (R) och en annan berättade:

”Vi är så bedövade så vi anmäler inte sådana saker, det är inte värt det. Det får vara betydligt grövre än så, det får vara huvudslag eller rena hot, alltså typ som ’jag ska döda dig.’” (F)

Genom att nedreglera känslor som rädsla kan lärare försöka vidmakthålla sin professionella roll, skydda sin självkänsla och värna relationen till elever som i en situation överväldigas av emotioner och brister i självkontroll. Här bedriver då lärare vad som kan kallas för ett hårbäringsarbete (Olsson, 2008, s. 162ff) av starka elevkänslor, vilket beskrivs som både krävande och tillfredsställande: ”man är ganska stolt över sig själv när man lyckas vara så här lugn” (F). Lärare uttryckte att om de skulle reagera på allt så skulle de inte hinna undervisa (L, skola 1), och vidare talade många lärare sällan om elevers agerande i termer av hot och våld. I stället användes termer som t.ex. ”utmanande elever” (L, skola 2) som är mer i linje med diskurser inom lärarprofessionen (se även Pihl m.fl., 2018). Nedreglering och normalisering ingår också i föreställningar om känslomitta och att lärare genom att agera lugnt själva kan lugna elever: ”Vi har alla ett lågaffektivt bemötande, man liksom söker hellre hjälp hos varandra [i lärarkollegiet] än att gå in och bli hotfull eller någonting sådant [mot eleven], det gör vi ju inte.” (L, skola 2)

En tredje form av emotionsarbete är att genom *extern attribuering* underlätta empati (Funk m.fl., 2021; Pines m.fl., 2024). Genom att lärare tillskrev våldet till faktorer som de berörda inte styrde över kunde de undvika att klandra eleven, sig själv, eller kollegor för situationen, vilket underlättade mobilisering av empati och sympati. Som en lärare sa: ”Jag kan inte ta det personligen om de [eleverna] har en dålig dag, för jag vet inte hur deras dag har sett ut från början. Jag vet att de har mer i bagaget och det försöker jag alltid tänka på.” (L, skola 3) En lärare beskrev hur en elev i affekt förstörde skolans inredning men att hen tyckte synd om eleven: ”Där visste vi att den eleven har den typen av diagnos och den typen av reaktion [...] Men jag kände efteråt att jag tror att vi hade kunnat fått honom lugn innan, liksom för att det är synd om killen också.” (L, skola 3) Extern attribuering av elevvåld kunde gälla samhällsvillkor: ”Vad jag är rädd för på riktigt, och då är det inte rent fysiskt rädd [för elever] utan jag menar rädd för å samhällets vägnar, det är att vi håller på och utbildar en ny underklass. Och det är här [på skolan som] de utbildas.” (L, skola 1). Det kunde också gälla skolvillkor som resursbrist, personalbrist, och bristande anpassningar för elever

i behov av särskilt stöd; elevers individuella villkor som t.ex. trauman, drogberoende och funktionsvariationer (intellektuell, adhd, autism etc.): ”du kan ha integrerade särskoleelever som kanske inte förstår situationerna” (F); samt hemvillkor som omsorgssvikt.

En fjärde form av emotionsarbete kännetecknas av *individualisering* respektive *kollektivisering* av våldsutsatthet. Att individualisera problemet skedde då lärare undvek att tala om sig själv som utsatt: ”jag blir inte utsatt för det, men jag vet ju att andra lärare har blivit det” (L, skola 1), vilket skulle kunna tolkas som ett sätt att undvika en stigmatiserad position (Skåland, 2016). Exempelvis kunde lärare vid intervjuer uttrycka att de själva inte varit utsatta och i stället berätta om hur kollegor drabbats av våld, för att senare beskriva hur de själva också blivit sparkade och hotade av elever. En motsatt form av emotionsarbete är att kollektivisera utsatthet ”vi är ju ganska öppna med allting” (L, skola 1), och att dela sin utsatthet med kollegor för att på så vis minska känslor av ensamhet: ”Det var framför allt en kollega som tyckte det var jätteobehagligt att gå igenom korridoren [...] Då gick jag med henne i korridoren.” (R).

En femte och sista form av emotionsarbete är att genom *fokusering på hantering* nedreglera emotioner som rädsla (Pines m.fl., 2024). När lärare analyserade och angrep problem praktiskt kunde upplevelsen av kontroll stärkas medan känslor av otrygghet, stress och rädsla reduceras. Som en lärare uttryckte det: ”det [är] någonting som väcker frustration [hos eleven] och den riktar sig faktiskt mot oss [lärare], och då är frågan hur vi [lärare] hanterar det.” (L, skola 2) I en intervju beskrev en rektor hur de vid möten riktade fokus mot enskilda händelser: ”Det blev inte så mycket känslor utan det blev mycket agerande. Känslorna tog vi i hissen eller innan, men just att vi: ”OK, vem gör vad, vem tar den här, vem ringer dit?” (R)

Sammanfattning och reflektion

Denna artikel handlar om elevers våld mot lärare, därtill relaterade emotioner, och lärares hantering av problemet genom emotionsarbete som: mobilisering av emotioner i enlighet med yrkets känsloregler; nedreglering av emotioner i strid med yrkets känsloregler; extern attribuering av orsaker till våld; individualisering respektive kollektivisering av utsatthet; samt fokusering på hantering. Sammantaget visar analysen att lärare i hög utsträckning framhåller empati, sympati och omsorg om elever som agerar våldsamt i enlighet med yrkets känsloregler samt skolans institutionella och organisatoriska normer. Individuella och kollektiva emotionshanteringsstrategier kan bidra till att stärka lärares relationer till elever och minska våldsamt elevagerande, men det finns också gränser för när emotionsarbetet upphör att vara konstruktivt och i stället bidrar till normalisering av en problematisk arbetsmiljö för lärare och elever, samt hög emotionell belastning hos lärare med negativa konsekvenser för välmående och hälsa. Till-

räckliga resurser och stöd behövs också till såväl elever, lärare som skolledning för att etablera och vidmakthålla trygg arbetsmiljö, och beroende på våldets allvar kan andra professionella yrkesgrupper från t.ex. BUP, socialtjänst och polis behöva kopplas in för att hantera komplexa situationer.

Referenser

- Andersson, P. (2020). Handling fear among staff: Violence and emotion in secure units for adolescents. *Nordic Social Work Research*, 10(2), 158–172. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2019.1583598>
- Arbetsmiljöverket (2024). *Hot och våld mot lärare, andra yrkesgrupper och elever inom skolväsendet*. Rapport, Regeringsuppdrag.
- Archer, M. S. (2000). *Being human: the problem of agency*. Cambridge University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cowen Forssell, R., Ringblom, L., Jönsson, S., & Berthelsen, H. (2024). Work-related cyber mistreatment from guardians, members of the public, and pupils in the context of educational work – From incivility to aggression. *Teaching and Teacher Education*, 145, 104603. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104603>
- Ds 2021:13. Nationell plan för trygghet och studiero - Regeringen.se
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2012). Violence in schools Its nature and effective responses to it. I T. Cole, H. Daniels & J. Visser (Red.), *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties* (1:a uppl., Vol. 2012, s. 208–215). Routledge.
- Funk, L., Spencer, D., & Herron, R. (2021). Making sense of violence and victimization in health care work: The emotional labour of ‘not taking it personally’. *International Review of Victimology*, 27(1), 94–110. <https://doi.org/10.1177/0269758020953760>
- Hargreaves, A. (1998). 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)
- Harrits, G. S. (2016). Being Professional and Being Human. Professional’s Sensemaking in the Context of Close and Frequent Interactions with Citizens. *Professions and Professionalism*, 6(2), e1522. <https://doi.org/10.7577/pp.1522>
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. University of California Press.
- Kerr, M. M., & Brown, E. L. (2016). Preventing School Failure for Teachers, Revisited: Special Educators Explore Their Emotional Labor. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(2), 143–151. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2015.1043715>
- Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., Fabris, M. A., Martinez, A., & McMahon, S. D. (2019). Prevalence of student violence against teachers: A meta-analysis. *Psychology of Violence*, 9(6), 596–610. <https://doi.org/10.1037/vio0000202>
- Lärarförbundet (2021). *När tryggheten brister: En rapport om lärares utsatthet för hot och våld inom grundskolans årskurs 7–9, gymnasieskolan och vuxenutbildningen*.
- Mackenzie, S. (2012). ‘It’s been a bit of a rollercoaster’: Special educational needs, emotional labour and emotion work. *International Journal of Inclusive Education*, 16(10), 1067–1082. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.538869>
- Martin, D., Mackenzie, N., & Healy, J. (2013). Balancing risk and professional identity, secondary school teachers’ narratives of violence. *Criminology & Criminal Justice*, 13(4), 398–414. <https://doi.org/10.1177/1748895812454859>
- McMahon, S. D., Peist, E., Davis, J. O., Bare, K., Martinez, A., Reddy, L. A., Espelage, D. L., & Anderman, E. M. (2020). Physical aggression toward teachers: Antecedents, behaviors, and consequences. *Aggressive Behavior*, 46(1), 116–126. <https://doi.org/10.1002/ab.21870>
- McMahon, S. D., Reaves, S., McConnell, E. A., Peist, E., Ruiz, L., & the APA Task Force on Classroom Violence Directed Against Teachers. (2017). The Ecology of Teachers’ Experiences with Violence and Lack of Administrative Support. *American Journal of Community Psychology*, 60(3–4), 502–515. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12202>
- Montgomery, J.L. (2019). Teacher-Directed Violence: A Literature Review. *Journal Plus Education*, 24, 123–132.

- Nyberg, A., Kecklund, G., Hanson, L. M., & Rajaleid, K. (2021). Workplace violence and health in human service industries: A systematic review of prospective and longitudinal studies. *Occupational and Environmental Medicine*, 78(2), 69–81. <https://doi.org/10.1136/oemed-2020-106450>
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Olsson, E. (2008). *Emotioner i arbete: En studie av vårdarbeters upplevelser av arbetsmiljö och arbetsvillkor*. PhD, Karlstad University.
- Pihl, P., Grytnes, R., & Andersen, L. P. S. (2018). Violence prevention in special education schools – an integrated practice? *Research in Developmental Disabilities*, 77, 87–97. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.04.015>
- Pines, R., Myers, K. K., & Giles, H. (2024). Healthcare Professionals' Emotional Labor and Management of Workplace Violence with Underserved Patients in the Safety Net Context. *Health Communication*, 39(8), 1558–1567. <https://doi.org/10.1080/10410236.2023.2226307>
- Reddy, L. A., Espelage, D. L., Anderman, E. M., Kanrich, J. B., & McMahon, S. D. (2018). Addressing violence against educators through measurement and research. *Aggression and Violent Behavior*, 42, 9–28. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.006>
- Scaramuzzino, G. (2020). Workplace violence: A threat to autonomy and professional discretion. *Sociologiske Forskning*, 57(3–4). <https://doi.org/10.37062/sf.57.22059>
- Skåland, B. (2016). Student-to-teacher violation and the threat to a teacher's self. *Teaching and Teacher Education*, 59, 309–317. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.012>
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124–135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Ward, J., McMurray, R., & Sutcliffe, S. (2020). Working at the edge: Emotional labour in the spectre of violence. *Gender, Work & Organization*, 27(1), 82–97. <https://doi.org/10.1111/gwao.12377>
- Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence Against Teachers: Prevalence and Consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2353–2371. <https://doi.org/10.1177/0886260510383027>