

Rachel Jakhelln, Tove Leming og Tom Tiller (red.)

Emosjoner i forskning og læring

Eureka forskningsserie 1/2009

1. opplag 2009 (april)

Utgiver: Eureka Forlag, Universitetet i Tromsø, Mellomveien 110, 9293 Tromsø

Sentralbord: 77 64 40 00 / 77 66 03 00

Telefaks: 77 68 99 56

E-post: eureka@uit.no

<http://www.uit.no> eller <http://www.hitos.no>

Tidligere utgivelser på Eureka Forlag: <http://gammel.hitos.no/FoU/eureka/bestilling/>

Omslagsdekor: Utsnitt fra kunstverket *Lærer...? Skal jeg fortelle deg noe...!* av Finn Alsos

Omslagsbilder (foto): Kåre Olav Holm

Redaktørportrett (foto): Rita Tiller

Layout: Kåre Olav Holm

Trykk og omslagslayout: Lundblad Media AS, Tromsø

Eureka Forskningsserie 1-2009

ISBN 978-82-7389-206-5

ISSN 0809-8026

Manuset er vitenskapelig vurdert av fagfeller utenfor redaksjonen. (Gjelder ikke Starrin og Mattssons artikler.)

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk.

Innhold

Emosjoner i forskning og læring	9
Rachel Jakhelln, Tove Leming og Tom Tiller	
Det våres for emosjoner i samfunnsvitenskapen	21
Bengt Starrin	
Hvor ble JEG av?	35
Tove Leming	
Nådeløst til stede	51
Anne Harriet Berger	
Emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart	69
Rachel Jakhelln	
Aktør- og offerhistorier som læringsverktøy	91
Yngve Antonsen	
Rom for å være seg selv	113
Sylvie Anna Sollid	
– Vil ikke ha hjelp?	139
Ingvild Kamplid	
Hva Ida lærte oss.	163
Lisbet Rønningsbakk	
Emosjoner i dressur	179
Anne Eriksen	
Emosjoner på konto	197
Odd Arne Thunberg	
Emosjoner og metaforer i aksjonsforskning	221
Siw Skrøvset og Tom Tiller	
Emotionforskning och aktionslärande – avslutande reflektioner	235
Matts Mattsson	
Forfatterpresentasjon	243

Emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart

Rachel Jakhelln

Lærere snakker generelt lite om følelsene sine i og for yrket (Hargreaves 1994), og mulighetene for debrifing i skolen er få. Det finnes en økende internasjonal forskning på lærere og emosjoner (se for eksempel Zembylas 2003; Schutz & Perkun et al. 2007; Hargreaves 1994, 2000, 2005), men nye læreres emosjoner i yrkesstarten nevnes, så langt jeg erfarer, ikke særskilt i denne litteraturen. Våre emosjoner avgjør hvordan vi bedømmer og fortolker både våre omgivelser og oss selv. ”They (emotions) provide orientations, patterns of sensibility, ...the patterns of our emotional fields control the judgments we make about the world and how we justify those judgments” (Lipman 2003:129,130.). Hvordan vi forstår våre omgivelser vil også være avgjørende for hvordan vi møter omgivelsene og hva møtet kan bety for vår videre utvikling.

Det er en stor utfordring for nyutdannede lærere at læreren tradisjonelt sett står mye alene. Nye læreres emosjoner i yrkesstarten beskrives i litteraturen gjerne som et realitetssjokk eller et praksissjokk (se for eksempel Veeneman 1984; Fransson og Morberg 2001). I følge Arfwedson et al. (1993) handler dette om en voksende forståelse hos den nye læreren for yrkets utfordringer og vansker og egne begrensninger for å løse disse. Om det er sjokkopplevelser eller andre emosjoner som er dominerende i yrkesstarten, må vi kunne anta at emosjonene har betydning for den profesjonelle utviklingen. I artikkelen vil jeg se nærmere på nye læreres emosjoner og hva de betyr i møtet med yrket.

Jeg fulgte fire lærere ved Tinden videregående skole¹⁵, tre nyutdannede lærere og deres veileder¹⁶, som møttes jevnlig for refleksjon¹⁷ gjennom et år. I

¹⁵ Fiktivt navn. Også lærernes navn er fiktive.

¹⁶ Mitt engasjement på Tinden var opprinnelig del av det landsomfattende programmet *Veiledning av nyutdannede lærere* (VNL) hvor deltakerskolene forpliktet seg til å gi nyutdannede nytilsatte veiledning med en etablert kollega det første året. Lærerutdanningene bidro med eksterne veiledning både i forhold til de interne veilederne og skolene. Det som framstilles som ei gruppe utgjøres av lærere fra samme skole, men fra to ulike år i programmet. Jeg mener dette kan forsvares da artikkelen fokus ikke er grupperelasjonene.

¹⁷ Grappa jobbet i utgangspunktet i tråd med Handal og Lauvås (2000) sin kollega-veiledningstenkning og problemrettet veiledning i gruppe. Deltakerne møtte med utfordringer som de hadde erfart i arbeidssituasjonen, og disse ble gjenstand for et

det avskjermede rommet i refleksjonsgruppa fikk lærerne satt ord på hverdags-erfaringene. Sammen ble vi oppmerksom på utfordringene i læreres yrkesstart og opptatt av at disse måtte synliggjøres. Dette bidro til at det som opprinnelig var et utviklingsarbeid, ble spiren til et forskningsprosjekt¹⁸. I arbeidet med denne boka fikk jeg blikk for de mange og til dels motstridende emosjonene som preger yrkesstarten, og hvordan disse framkom som utfordringer i mitt datamateriale.

For de nye lærerne ble refleksjonsgruppa en sikkerhetsventil, en base for trygghet og åpenhet. Her kunne de vise fram sine frustrasjoner og gleder uten å risikere noe annet enn læring. De fikk prøve ut ideer og synspunkter i trygghet for at hensikten, både med verbal støtte og konfronterende spørsmål, var å gjøre dem sikrere i yrkesutøvelsen og øke deres profesjonelle repertoar. Ghaye (2007) drøfter forholdet mellom en refleksiv praksis og emosjoner. Emosjoner kan fungere som en katalysator for refleksjon, men også motsatt. Vi kan kjenne oss låst i våre emosjoner. Å reflektere over en arbeidssituasjon kan eksempelvis være smertefullt eller gi opplevelse av styrke og tilfredshet. ”Hadde det ikke vært for gruppa...,” sa de nye lærerne utallige ganger. Refleksjonsarbeidet ble utgangspunktet for en utvidet læringsprosess i yrkesstarten. ”Learning may contain, reframe and transform emotion. But it is itself shaped by emotion” (Ghaye 2007:154). Å forstå emosjonenes plass i læringsprosessen blir av betydning om vi skal etablere et nytt handlingsgrunnlag. Med utgangspunkt i møtet med lærerne på Tinden og ulik teori om emosjonenes betydning i yrkesutøvelsen, spør jeg: Hvilke emosjoner kommer til uttrykk hos de nye lærerne i møtet med yrket, og hvilke konsekvenser får dette for læringen i yrkesstarten?

Tre ulike møter med yrkesstarten

Refleksjonsgruppa på Tinden besto av nytilsatte Anna, Hanna og Hans, og Mari, deres veileder, en lærer som var vel etablert i yrket. Ved hjelp av de ulike lærererfaringene disse representerer, ønsker jeg å se nærmere på særlig de nyes emosjonelle utfordringer i yrkesutøvelsen. Mari, med sin godt forankrede læreridentitet, fungerer som en kontrast til de nye lærernes yrkesforståelse. De fire lærerne var i ulike elevgrupper og jobbet ikke nært sammen til daglig, men møttes seks til syv ganger pr. semester. Min rolle var som ekstern veileder

refleksjonsarbeid i gruppa. Ved refleksivt å vende tilbake til erfaringene (Boud et. al. 1985) ble det lagt grunnlag for nye perspektiver på erfaringene og beredskap for nye handlinger.

¹⁸ Artikkelen inngår som del av mitt doktorgradsprosjekt hvor vilkårene for nye læreres læring av yrket i yrkesstarten står i fokus.

knyttet til skolens deltakelse i VNL-programmet. Jeg besøkte skolen fire ganger pr. år, og deltok da på refleksjonsmøtene. Mellom skolebesøkene hadde vi kontakt på VNL-samlinger, på e-post og via en nettbasert læringsplattform. Jeg hadde også løpende dialog med skoleledelsen om oppfølging av nye lærere og situasjonen for refleksjonsgruppa.

I VNL-programmet ble lærerne oppfordret til å skrive. Lærerne skrev fem tekster, T 1- 5¹⁹, som synliggjorde utvikling og læring gjennom året og fungerte som eksamenstekster i et 10-poengsemne i *Veiledning og flerkulturell forståelse*. Gruppa tillot meg å bruke tekstene i min forskning. Min empiri består i tillegg av tre elementer: a) to egne logger fra samtaler med ledelsen og fire fra møter i gruppa, påbegynt under møtene og fullført umiddelbart etterpå, b) to observasjonslogger av Anna og Hanna i ulike arbeidssammenhenger gjennom en arbeidsdag, ført umiddelbart etter hendelsene, og c) semistrukturerte intervjuer om lærernes arbeid og erfaringene med refleksjonsgruppa, gjort om våren (alle) og påfølgende høst (alle unntatt Hans) og skrevet ut ordrett. Jeg vil først presentere de tre nye lærerne og komme tilbake til Mari mot slutten av artikkelen.

Anna starter i full stilling på et yrkesfaglig studieprogram som kontaktlærer for 15 elever. Sin egen skolegang beskriver hun som lite vellykket, hun var urolig og kom lett i konflikt med lærerne. Lærerutdanninga var krevende, men resultatene gode. Ved skolestart skriver hun om sin positive innstilling til jobben, men også om hvor spent hun er på om hun kan innfri skolens forventninger:

Dette blir min første arbeidserfaring med elever i videregående skole, jeg har ikke undervist denne aldersgruppa før. Jeg føler meg utrolig beåret og heldig siden jeg ble tildelt denne stillingen blant flere søkere. Det er derfor ikke til å unngå at jeg kjenner et press for å yte meget tilbake (T1).

I Annas gruppe er syv elever tatt opp særskilt, noe som gir henne store utfordringer. Anna er svært engasjert i elevene, både faglig og sosialt. Hun utvikler en tett, men krevende dialog med elevene. Da året er omme er hun stolt over at kun en er sluttet, mot fem i den andre gruppa på programmet.

Jeg observerer henne en hel dag i mars. I observasjonen og i samtaler viser Anna omfattende kunnskaper, både faglig, didaktisk og om K06 (den siste

¹⁹ T1. Møtet med yrket. T2. Case/situasjonsbeskrivelse om kultur møter i arbeidssituasjonen. T3. Hva jeg har lært på arbeidsplassen. T4. Om veiledningen. T5. Metarefleksjon om arbeidet i gruppa gjennom året med fokus på veiledning og flerkulturalitet. T1 og 3 ble skrevet individuelt, de andre var felles for gruppa. Diskusjoner knyttet til tekstarbeidet ble også en del av innholdet i gruppemøtene.

reformen). Anna veileder den enkelte elev i valget mellom ulike arbeidsoppgaver. Elevgruppa er interessert i fagene og jobber effektivt når arbeidet er individuelt, og Anna veileder enkeltelever. Men fellesaktiviteter glir lett ut og da tar elevene over initiativet. Anna er åpen på at hun har en del problemer i læringssituasjonen, både i kollegiet og overfor meg. I intervju sier hun at hun forsøker å holde seg til det hun har lært på lærerutdanninga, det hun har sagt i ansettelsesintervjuet at hun står for, samt K06.

Hennes praksis provoserer tidvis både elevene, foreldrene og kollegene, i følge det hun selv skriver og forteller i intervju. Undervisningen hennes avviker fra de andre lærernes opplegg. Hennes to nærmeste fagkollegaer hadde planlagt året før Anna startet, og de forventer at Anna følger opp planene. Bak den lukkede klasseromsdøra gjør Anna sine egne ting. Hun skriver i en e-post til meg: ”Jeg opplever at jeg blir kritisert for min undervisningsform av enkelte medkollegaer på samme avdeling. Det jeg gjør er ikke trygt og lettvent og kjent for dem.” Anna spør gjerne kollegene om råd, hun vil vise at hun mestrer jobben. Dialogen om fag og undervisningsspørsmål er nærmest fraværende. ”Forholdet lærer–lærer er langt vanskeligere enn lærer–elev,” mener Anna (T4).

Utover våren blir situasjonen stadig vanskeligere. Hun kjenner seg isolert i arbeidet, og hendelser i privatlivet skaper ytterligere utfordringer. Rektors forsøk på å bistå gir ikke resultater. Rett før skoleslutt sykemeldes hun, pakker og flytter. Jeg intervjuer henne i november, hun er fortsatt sykemeldt. Hun forteller om hvordan hennes åpenhet ble en svøpe og om opplevelsen av å bli kritisert for å ha forsøkt å gjøre en best mulig jobb. Hun kjente seg ikke forstått eller akseptert.

Jeg fikk høre at jeg var for åpen. Jeg hadde jobbet så hardt så lenge, innrømmet så mange feil, innsett svakheter og mangler jeg måtte jobbe med...Jeg fikk høre: ”Ikke vørr å gå sånn inn i det! Du kommer til å lære deg å ikke engasjere deg så mye.” Dette er skolens absurde verden. Jeg vil ikke stoppe ved det mangelfulle. Jeg ønsker å forberede meg, ta kampen opp seinere...Så langt har jeg klart å få til det jeg ville. Jeg klarer det nå og! (intervju høsten).

Anna forteller om hvordan hun ble behandlet på lik linje med det pedagogiske personalet da hun som 18-åring jobbet i en barnehage. Hun sammenligner disse erfaringene med det som har skjedd på Tinden. Indirekte beskriver hun hvordan hun nå opplevde seg sviktet og isolert. Hun måtte bort for å bearbeide den ødeleggende situasjonen.

Jeg fikk (da) føle meg viktig, arbeidsetiske problemer ble tatt på alvor. Ting fikk ikke lov til å bli en verkebyll... Jeg har (nå, på Tinden) kjempet alene og gjort en stor innsats. Jeg har ikke stukket av gårde med halen mellom beina, selv om det kunne kjennes slik en liten stund (intervju høst).

Yrkesstarten ble utfordrende, med mange elever med særskilte behov, et krevende stillingsinnhold og vanskelige kommunikasjonsforhold med de nærmeste kollegene. Anna isoleres gradvis og har få andre enn refleksjonsgruppa å støtte seg til.

Det er virkelig tungt og være nytilsatt, jeg mener det er mye dårlig erfaring som jeg har utelatt å klage åpenlyst om til skoleledelsen eller overordnet pedagogisk ansvarlig... Hadde det ikke vært for veiledningsgruppa så hadde jeg ikke kommet meg helskinnet gjennom dette året (e-post i juni).

Hanna karakteriserer seg som studielånsflyktning, etter å ha flyttet fra sør til nord for to år siden (T1). Helst ville hun jobbet i hjembyen og vet ikke hvorfor hun utdannet seg til lærer.

På slutten av hovedfaget hadde jeg ingen intensjon om å bli lærer. Jeg endte opp med å ta ped fordi pappa mente jeg burde. Det var jo veldig kjekt med praksisen og sånt, men jeg merker fortsatt at jeg tenker at jeg skulle ønske jeg ikke jobbet med mennesker som jeg må forhold meg til så tett (intervju vår).

Hun underviser i allmenne fag både på studieforbereende og yrkesfaglige program. Hanna er opptatt av fagene sine, av skjønnheten i poesien, i språket og i litteraturen, og sier det er vanskelig å forstå at ikke elevene opplever det samme. Hun har lyst til å gi dem gode faglige opplevelser. "... jeg synes det er fryktelig masse store ord i læreplanen, men jeg har jo lyst. Når Romeo og Julie er et læreplanmål, så har jeg lyst til å gjøre noe ordentlig ut av det." Hun skriver om opplevelsen av egen undervisning og hvor utfordrende hun synes det er:

...det er ofte dager jeg ikke lykkes i formidling og interesseskaping. Av og til skyldes dette at elevene er forferdelig umotiverte, jeg forstår ikke alltid hvorfor de er på skolen. Andre ganger skyldes det meg, jeg er ikke faglig sterk nok eller har ikke forberedt meg godt nok. Da er nederlagsfølelsen veldig vanskelig å håndtere, og jeg merker at det å gå ned i kjelleren er av og til skremmende lett. Og i kjelleren er en alene, og ensom. Det er vanskelig å slippe noen inn i redselen for å tape ansikt (T3).

Hun funderer over hvorfor hun ikke får til å skape de læringssituasjonene hun ønsker.

Jeg hadde nok heller ikke tenkt over hva det ville si å være såpass nær i alder med elevene. Ofte har vi veldig like referanserammer, og det er vanskelig å skille mellom rollene som lærer og privatperson. Da blir autoritet et problem. Dette er særlig vanskelig i møte med rene gutteklasser... det er ikke lett å vite hvordan en skal bli sint og samtidig bevare verdighet og ære...(T3).

I timene blir Hanna lett lei seg, og noen ganger både fortvilet og sint. Kravene kjennes ofte for store, og ensomheten som ny lærer skremmende. Det kjennes viktig å klare å utføre et arbeid å være bekjent av, men vanskelig å forholde seg til elevenes mangel på motivasjon.

Jeg føler meg tynt fra absolutt alle kanter. Jeg føler meg tynt fra elevene som jeg skal gjøre alt så ufattelig kjekt for (ironisk). Alt skal være gøy og. Og altså – sorry – det er ikke gøy å lære alt... Det er strevsomt å jobbe med en ledelse som har så sinnsykt høye forventninger og som stiller ganske uoppnåelige krav (intervju vår).

I gruppa forteller hun at det var mye hun ikke skjønte i starten. Når hun ble snakket til og ikke forsto, smilte hun bare. Etter hvert har hun søkt hjelp hos kollegene, og de stiller opp. Hennes faglige dyktighet verdsettes, og dialogen med de nærmeste har utviklet seg gradvis.

Hanna har også mange positive erfaringer. Hun er både teamleder og ansvarlig for språkseksjonen og det lokale lærerplanarbeidet. I intervju forteller hun: ”Jeg blir veldig stresset av det, det er litt dramatisk, for jeg tar litt sånn stress for andre og. Jeg tenker: dette går ikke, det går ikke!”. Slikt organisasjonsarbeid er likevel utfordringer hun liker. Allerede første året initierte hun et kulturtiltak på skolen sammen med ei valgfagsgruppe, og det er nå en årlig begivenhet, med åpningsseremoni, jenter i kjoler, gutter i dresser, rød løper og stor festivitas. ”Vi velger ut arrangementer, organiserer og lager et tilbud. Det er sånn som appellerer masse, masse til meg. Jeg tror de synes det er kjekt.”

Hanna stiller store krav til seg selv, og følelser som ensomhet og redsel for å mislykkes preger henne. Hun snakker om ledelsens krav og det å tape ansikt, men det handler kanskje mer om hennes ide om forventninger, enn om konkretiserte krav. Den stoltheten og gleden hun har i forhold til fagene sine klarer hun ikke alltid å ivareta i forhold til elevkontakt og undervisning. Hanna har behov for å bli sett og for å lykkes. Hun bruker ord som verdighet og ære. Det kan se ut som om Hanna har en forestilling om læreren som den sterke kunnskaps- og tradisjonsbæreren som leder elevenes arbeid mot målet. At elevene og kollegene støtter opp om hennes initiativ er viktig for selvfølelsen.

Hans har jobbet som lærer i tre år. Yrkesstarten har gått greit, mener han. Han følte seg godt mottatt, og mener han var særlig heldig med fadderen som fulgte han opp i starten, og som han fortsatt har mye samarbeid med. Også Hans underviser i allmenne fag i begge studieprogram. Han avpasser forventningen til seg selv etter hva han får til. Han skriver:

Jeg klarer ikke, til tross for at en god del av fritiden min går med til å lese meg opp og forberede meg, å ligge nok i forkant med planleggingen ... dette er med på å lempe på mine egne krav og forventninger, og fører til at jeg ikke får gjort en så grundig jobb som jeg ønsker å gjøre. Men kanskje en gang i fremtiden vil oppleggene til undertegnede bli bra...? (T3).

Det kjennes leit når han ikke klarer å følge opp elever han er kontaktlærer for, slik han ønsker. Det er ikke alltid at elevene forstår Hans, men generelt er kommunikasjonen god.

Hans sier om sitt eget arbeid at timene ikke alltid blir like spennende eller varierte, men han mener at han gradvis utvikler større repertoar og erfaring. Han har fått prøvd seg på mye tidlig i yrkeskarrieren på Tinden.

Første året jeg jobbet her fikk jeg også undervise i 2SK. Det hadde jeg ikke forventet, så det var jo litt skummelt. Studieretningsfag og eksamensfag. Det gikk no greit det også! Jeg fikk klasse opp til eksamen, og så blei jeg sendt ut som sensor også. Det var veldig skummelt... Men det gikk no greit det også. Læreren der borte var en veldig rutinert kar, jeg lærte mye av det, gode erfaringer for meg å bygge videre på. Sånn sett har jeg vært heldig! (intervju).

Hans har hatt en annen opplevelse som har styrket han i lærerrollen. I en uakseptabel arbeidssituasjon klarte han å kommunisere kravet om endrede rammer.

Andre året jeg jobbet her hadde vi sammenslåtte grupper på andreåret på mek. i norsk. Det fungerte ikke. Jeg sa i fra ganske tidlig, men det kokte litt bort i kålen. De sa de skulle prøve å finne midler, men det ble ikke noe med det. Til slutt så måtte jeg bare, for å få fortgang i det, si at jeg fraskrev meg det pedagogiske ansvaret. Da blei klassene delt (intervju).

Reaksjonene rundt han i ettertid var til å leve med, han hadde diskutert mye med kollegene. ”Skulle en ha det pedagogiske aspektet i tankene, at de skulle sitte igjen med noe, så tror jeg det var den eneste løsningen.” Parallelt med jobben har han også klart å fullføre hovedfaget sitt og er innstilt på at nå skal han få bedre tid til å følge opp elevene og variere undervisningen. Hans setter seg mål og går steg for steg i det han mener er riktig retning.

Til tross for noen kjedelige og frustrerende erfaringer, så syns jeg at det har gått ganske greit. Jeg er ikke fornøyd med egen innsats, men jeg har ennå lyst til å prøve noen år til for å se om jeg synes at jeg duger til å være lærer. Jeg trives i jobben min, og har enda ikke opplevd at man gruer seg til å gå på jobb. Så får vi se hvordan det går framover. Jeg er optimist (intervju).

Styrken til Hans ligger i kommunikasjonen. Han klarer å se ut over nuet og forventer at han gradvis skal bli en bedre lærer i samspill med sine kolleger, noe han forteller seg selv kontinuerlig. Hans ber om hjelp når han trenger det, og han samarbeider tett med kollegene. Måten Hans har gått inn i lærerrollen på fungerer godt i arbeidsmiljøet på Tinden.

Emosjoner i nye læreres praksis

Det er særlig to sett emosjoner de tre nye lærerne tilkjenner, knyttet til henholdsvis faglige prestasjoner og det å stå alene i arbeidet. De tre lærerne beskriver et opplevd press for å yte i jobben. De er *bekymret for å ikke prestere godt nok* i forhold til egne og andres forventninger. Det å kunne be om hjelp og å samarbeide med kolleger ses på den ene siden som avgjørende, på den andre siden kommuniserer de sterke ønsker om å vise at de behersker arbeidet og klarer å møte utfordringene som oppstår på egen hånd. Dette kan ses som uttrykk for en tradisjonell lærerrolle hvor den faglig sterke, dyktige og ensomarbeidende læreren posisjonerer seg blant elever og kolleger gjennom sine prestasjoner. Bak ønsket om gode prestasjoner finnes *frykten for ensomheten i lærerarbeidet*. Hargreaves og Fullan (2003) beskriver læreryrket som "ensomhetens profesjon". Å være så lite synlige for hverandre som lærere gjerne er i arbeidsutførelsen er en utfordring. De tre nye lærerne kommuniserte, hver på sitt vis, frykt for å bli stående ensom og å ikke prestere godt nok. Dette er emosjonelle sider ved arbeidet som tærer på entusiasmen og som kan bli et energisluk.

Anna, Hanna og Hans sine ulike erfaringer er eksempler på hvordan starten i yrket kan gi emosjonelle utfordringer på ulike måter. At de subjektive sidene ved arbeidet er forskjellige, er en ting, men det er et spørsmål om det er noen felles trekk ved lærerarbeidet og yrkesstarten som kan forklare de emosjonelle belastningene. For å finne noen svar på disse spørsmålene har jeg gått til forskningslitteratur om lærere og emosjoner i yrkesutøvelsen og om nye lærere, for å se om det som framkommer i casene kan gjenkjennes i andres erfaringer og forskning.

A ikke prestere godt nok

Tradisjonelt kreves det samme av en ny som av en erfaren lærer. Dette gjør det forståelig at de fleste nye lærere finner det vanskelig å fylle kravene i jobben (se bl.a. Jordell 1982, 1986; Fransson 2002, 2006; Bayer og Brinkkjær 2004). Mørberg og Fransson (2001) viser hvordan nye lærere opplever det å skulle balansere mellom egne ambisjoner, ytre krav og handlingsrommet i yrkesutøvelsen. Hargreaves skriver at lærere bærer på mye skyldfølelse. *Guilt traps* og *guilt trips* illustrerer henholdsvis handlingsmønstre som genererer skyld og overlevelsesstrategier som skal bøte på skyldfølelse og dårlig samvittighet, skyldfraskrivning (Hargreaves 1994).

Skyldfølelse i moderate mengder kan anspore til konstruktive handlinger. ”But the way that teachers often talk about it when guilt is bound up with overwhelming feelings of frustration and anxiety, it can become demotivating and disabling in one’s work and one’s life” (Hargreaves 1994:142). Skyldfølelse kan bli et dyptfølt personlig problem for lærere og til hinder for en profesjonell yrkesutøvelse (ibid.). Han finner *the guilt traps*

...located at the intersection of four specific paths of determination and motivation in teachers’ work: the commitment to goals of care and nurturance, the open-ended nature of the job, the pressures of accountability and intensifications, and the persona of perfectionism (op.cit.:145).

Anna brukte mye energi på elevomsorg, uendelig med tid på forberedelser, hun ville vise til resultater og egne prestasjoner. Hun klarte ikke å gjennomføre det hun hadde satt seg som mål, som langt på vei var å være den læreren hun selv aldri hadde møtt. Uten samarbeid med kollegene, og med lite lærerpraksis å støtte seg til, var det et mål å undervise i tråd med K06, som på dette tidspunktet ikke var tatt i bruk på Tinden. Hennes arbeid var ikke forankret i tradisjonene på Tinden, og disse så ut til å motarbeide henne. Hennes prestasjoner ble ikke sett og akseptert, og hun ble til slutt syk av situasjonen. Før møtet med henne i november hadde jeg skrevet en tekst som omhandlet henne, basert på mitt empiriske materiale. Teksten gav henne grunnlag for nye refleksjoner og en ny situasjonsforståelse. Hun sa at jeg med teksten hadde plastret sammen hennes lærersjel. Hun hadde, i tråd med Hargreaves’ *guilt traps*, lagt mye av skylden på seg selv for hvordan situasjonen hadde utviklet seg.

De nye lærerne har lett for å personifisere skyld, og ser ikke egen rolle i systemet. Dette bekreftes av Paulin (2007). Hargreaves løfter fram læreryrkets

sterke normer og føringer for hva som er politisk korrekt. Mange av forventningene som stilles til lærere ”embody singular models of expertise and competence which demarcate good from bad, and fashionable from unfashionable practice” (Hargreaves 1994:149). Usikkerhet om hva som gjelder, gjør det vanskelig for lærere å dele sin kunnskap med hverandre og drøfte ulike syn på undervisning. Ikke minst blir utfordringene for nye lærere store når kriteriene for hva som er utført jobb er utydelige. Nye lærere kan bli sett som en trussel om de, som Anna til dels gjorde med sin kunnskap om K06, synliggjør at de etablerte lærerne ikke er oppdatert på nyere kunnskap og nye læreplaner.²⁰ Etter samtaler i refleksjonsgruppa stilte Anna spørsmål ved samarbeidet og arbeidsforholdene, men kollegene holdt seg tause (T4). Rektor sa i en samtale i juni at de ikke hadde vært kompetente nok til å takle situasjonen rundt Anna, og det hadde hun kanskje rett i. Når Anna ikke tilpasset seg, men heller fastholdt sin rett til å utvikle sin egen rolle uavhengig av tradisjoner og dialog, skapte dette utfordringer for den felles forståelsen av arbeidet og grunnlag for motstridende emosjoner.

De tre nytilsatte lærernes erfaringer viser at det er av stor betydning hvordan læreren framstår som person, hvordan han eller hun går inn i yrkesrollen og skolekulturen, og hva de oppfatter som forventninger til utførelsen av arbeidet. Erfaringene deres viser også betydningen av hvordan skolen tilrettelegger for å ta imot nye arbeidstakere, hva skolen kommuniserer og hvordan kollegene er innstilt på å møte en ny medarbeider. Hans sine kommunikasjonsevner og kollegene han møter gjør at han får tilbakemeldinger på arbeidet i langt større grad enn de to kvinnelige lærerne. Slik klarer han å fungere som en stolt lærer i utvikling. Det kan se ut som om Hans tilpasser seg kulturen på skolen på en annen måte enn sine to kvinnelige kolleger, og at det eksisterer en sammenheng mellom tilpasning og en positiv tilbakemelding på arbeidet. Hanna kjente på følelsen av utilstrekkelighet i arbeidsutførelsen og avstand til kollegene, men til forskjell fra Anna etablerte hun over tid trygghet i kollegarelasjonene. Kulturarrangementet ble viktig for Hannas selvbilde som lærer. Hun ble synlig og fikk den responsen på arbeidet sitt som hun trengte. Hargreaves (2002) bruker begrepet *professional trust*. Tillit i profesjonelle relasjoner utvikles prosessuelt og er en forutsetning for å etablere et arbeidsfellesskap. ”Trust, in other words, helps people to move towards creating a measure of shared emotional and intellectual understanding in a larger or complex professional

²⁰ Høsten etter at Anna sluttet bekreftet rektor i en telefonsamtale at skolen lå langt etter i arbeidet med å tilpasse driften til K06.

community, instead of presuming that understanding” (op.cit.:395). Til forskjell fra Anna, fikk Hanna og Hans gradvis kjenne på profesjonell tillit blant sine nærmeste kolleger.

Frykten for ensomhet

Även om undantag finns kännetecknas lärarens arbete av att de arbetar ensamma i undervisningssituationer och har begränsade möjligheter att se varandra i handling...En följd av den rationaliserande individualiteten är att meningsskapande processer blir mer privata, fördolda, svårtilgängliga och måntydiga till sin karaktär (Fransson 2006:184,185).

Fransson sammenligner i sitt doktorgradsarbeid yrkesstarten til lærere og fenriker. Et av hans sentrale funn er store forskjeller når det gjelder ”de meningsskapande processernas transparens” (ibid.). I motsetning til de nye fenrikene, kommer lærerne til en kultur hvor det er svake tradisjoner for å se og erfare andre kollegers arbeid og kjerneaktivitetene i virksomheten. Slik isoleres og individualiseres lærernes opplevelser av arbeidet, og muligheten for å lære av hverandre og bygge opp en felles og vel begrunnet forståelse av yrkesutøvelsen svekkes. For Anna ble ensomheten påtakelig, hun ble nærmest uten kollegialt samarbeid og fant ikke tilstrekkelig trygghet i ensamarbeidet. Selv om Hanna kunne synes minst like opptatt av egne prestasjoner som Anna, så tok hun etterhvert imot hjelp av kolleger, også direkte inn i klasserommet. Hans sine erfaringer synliggjør betydningen av kollegial oppfølging og samspill i yrkesstarten.

Det finnes forskning som viser at erfaringene fra den første tiden er noe av det som har sterkest innflytelse på læreridentiteten (Flores 2006). Arja Paulin (2007) sier at det nye lærere først og fremst trenger å utvikle i yrkesstarten er basiskunnskapen fra lærerutdanninga. Som studenter har de utviklet sin kunnskap og yrkesforståelse i et sosialt samspill med lærerne på utdanninga, øvingslærere i praksis og ikke minst medstudentene. I dette læringsfellesskapet har det vært mulig å få prøve ut egne holdninger og meninger. ”Yrkesintroduksjonen för lärarna är individuell och beroende på den aktuella skolkontexten” (Paulin 2007:178). Ensamarbeidet i yrkesstarten bekreftes av VNL i norske skoler (Dahl et al. 2006; Løkenngaard Hoel et al. 2008) og av et dagboksprosjekt nylig gjennomført i Skövde kommune i Sverige (Tiller 2008). Den nye læreren har gått fra å lære yrket gjennom et sosialt fellesskap til å skulle lære i ensomhet. Mange nye får gode kolleger som bidrar i overgangsfasen fra lærested til yrke, for andre får ensomheten i yrkesintroduksjonen lett fatale konsekvenser. Annas erfaringer viser at mye står på spill om den nye læreren

ikke blir inkludert i kulturen på arbeidsplassen.

Yrkessosialisering, emosjoner og arbeidsplasskulturen

I nordisk forskningslitteratur²¹ finner jeg lite spesifikt om nyutdannede læreres læring av yrket, mens en del andre land som enkelte stater i USA, Japan, England og Skottland (Dahl et al. 2006) har vært mer opptatt av dette feltet. De kognitive sidene av læringsprosesser har tradisjonelt stått i fokus for læringsforskning, og læring har blitt sett som et psykologisk anliggende. Illeris (2006) har satt læring i en langt videre forståelsesramme. I følge Illeris har læring en innholds-/kognitiv dimensjon, en drivkrafts- og en samspillsdimensjon. Vi må kunne si at emosjoner har sammenheng med både drivkraften for å lære, det vil si mobiliseringen av den mentale energien som læringen krever, og samspillet med andre i læringsprosesser. Illeris sin grunnleggende antagelse er at ”læring finner sted imellem nye impulser og allerede etablerede psykiske strukturer, der pincipielt er individuelle og forskjellige, hvorfor læringsresultaterne også bliver individuelle og forskjellige” (Illeris 2006:132). Lærernes individuelle yrkestilleggelse vil slik sett måtte bli forskjellig.

Fransson og Morberg (2001) skriver om yrkessosialisering hos lærere og framhever betydningen av det sosiale samspillet den nye møter på arbeidsplassen. Zembylas (2003, 2007) ser emosjoner på arbeidsplassen som en diskurs som utvikles i rommet mellom de subjektive erfaringene og den sosiale praksisen. I en slik fortolkning vil den nyutdanna læreren selv, med det han eller hun representerer, og skolens kultur og kontekst få avgjørende betydning for emosjonelle erfaringer i yrkesstarten. Om kulturen sentrerer rundt en dominerende gruppe av erfarne kolleger som er vant med å sette dagsorden vil de nytilsatte lett kjenne seg isolert og uten støtte, fokusert på egen overlevelse (Hargreaves 2005). En kultur, hvor en ikke kan snakke om eller vise sine emosjoner, og hvor maktesløshet og opplevelse av utilstrekkelighet skjules i det enkelte individ, genererer lett skyld og skam (Horchield 1983; Zembylas 2007). Dette gjelder særlig der møtet med omgivelsene gir en opplevelse av å avvike

²¹ I gjennomgang av forskningslitteratur om nye lærere, som Jordell (1982, 1986), Fransson (2002, 2006), Bayer og Brinkkjær (2004), finner jeg lite om dette temaet. Temaet er noe belyst av Fransson og Morberg (2001), Aili et al. (2003) og Løkensgard Hoel et al. (2008). Ingen av disse er resultater av forskningsprosjekter. Den siste boka er et resultat av det norske utviklingsprosjektet VNL. En nyere norsk rapport dokumenterer at lærere får minst oppfølging i yrkesstarten sammenlignet med yrkesutøvere med andre kortere profesjonsutdanninger (Frøseth & Caspersen 2008).

fra tradisjonen. For den nye læreren, som ofte vil være en fremmed på arbeidsplassen (Jakhelln 2008), er det ikke mye som skal til for å kjenne seg avvikende. Både Anna, med sitt sterke elevfokus og sin sterke forpliktelse på K06, og Hanna, med sin bakgrunn og sterke pasjon for språkfagene, kjente seg hver på sin måte avvikende fra Tindens tradisjon, i all dens utydelighet. I en slik situasjon blir den individuelle læringen smertefull; innholdet blir vanskelig å forstå, drivkraften svekkes og samspillet blir krevende. Emosjonsdiskursen spriker, og situasjonen tærer på gløden og arbeidsgleden. Utviklingen ble ulik for de to kvinnelige lærerne, Hanna tilpasset seg og åpnet opp, mens Anna lukket seg inne og ble stående mye alene.

Om kulturen er mer åpen og diskursiv kan vi tenke oss en annen utvikling, og emosjonsdiskursen blir annerledes. I en åpen kultur vil det være mulig for den nytilsatte å bidra til samtalen om læring og utvikling på arbeidsplassen, og gjennom det få føle seg sett og verdsatt og få prøvd ut egne holdninger, som under lærerutdanninga. Hans sa fra seg det pedagogiske ansvaret for en klasse og fikk vist hva han sto for. Handlingen og dens resultater gjorde han stolt. At yrkesstarten er en stor utfordring kan vanskelig unngås, men nye lærere skal også kunne ivareta sin glød, energi og stolthet i møtet med yrket. Jeg vil i det følgende se nærmere på betydningen av emosjonsparene skyld/ skam og glød/stolthet.

Å oppleve skyld/skam eller glød/stolthet

Starrin (2007) tar utgangspunkt i begrepene emosjonell energi, skam og stolthet, når han skriver om empowerment knyttet til arbeid i sosial- og helsevesen. Her vil jeg først ta utgangspunkt i det han skriver om skam og stolthet, og komme tilbake til emosjonell energi. ”Skam er en samlebetegnelse på en stor gruppe følelser som oppstår når man ser seg selv negativt, selv om det bare er i en liten grad, gjennom andres øyne, eller bare ved at man forventer en slik reaksjon” (Starrin 2007:62). Emosjonene skam og stolthet fyller en viktig funksjon når det gjelder å vise tilstanden i de sosiale båndene mellom mennesker. Mild skam kan være konstruktiv, mens den destruktive skammen må ses i sammenheng med ydmykelse, latterliggjøring og krenkelser, noe som kan føre til overdreven konform atferd.

Typisk for skammen er at den påvirker hele selvet, og derfor får konsekvenser for individenes selvtillit. Både skam og stolthet har selvet som sitt viktigste og sentrale mål. Skammen senker selvtilliten, minsker viljen til å handle og ta egne initiativ. Stoltheten oppnår det motsatte,... (op.cit.:63).

Opplevd skam og stolthet hos den enkelte blir også en del av den emosjonelle diskursen i kollegiet og gir konsekvens for fellesskapets forhandling av virkelighetsoppfatning. Starrin sier at det vi ikke snakker om blir skam, og det er mye lærere ikke snakker om. Skal lærere snakke, må de kjenne trygghet. I det lukkede rommet i refleksjonsgruppa er det legitimt å ta også de negative emosjonene fram i lyset. De nye lærerne gir ikke konkret uttrykk for skam, men de snakker mye om mangler i forhold til jobbutførelsen, og hvordan dette er til hinder for dialogen med kollegene og opplevelsen av tilfredshet i arbeidet. Utenom gruppa snakker de ikke om disse tingene.

Om vi setter skyld og skam opp mot hverandre og tar utgangspunkt i Hargreaves og Starrins forståelser, kan de to begrepene muligens oppfattes å ha mye felles. Skårderud (2001) sier at det er vanskelig å si hvor distinksjonen mellom skyld og skam går, men mener at det likevel handler om ulike emosjoner. ”Skammen viser til en form for feil, svakhet eller brist ved selvet, mens skyld viser til en skade påført andre” (Skårderud 2001:1617). Det kan være hensiktsmessig å se en distinksjon mellom disse to begrepene. Skyld er sterkere knyttet til relasjoner og handlinger i relasjoner enn skam, som i større grad kan knyttes til en indre og innestengt opplevelse av smerte. I opplevelsen av skyld ligger det en mulighet, du skylder andre noe, og du har en mulighet til å gjøre opp for deg. I skammen og i skammekroken stenger du deg selv ute fra de andre, du ønsker å trekke deg bort fra offentligheten.²²

Moderne skam handler om å realisere seg selv for lite, i forhold til idealet om å bli noe mer enn «alminnelig»... Ideene om selvrealisering og om å være et autentisk menneske er knyttet til ære for det moderne menneske... Selvrealisering er nær knyttet til idealet om selvstendighet. Forventningen om selvstendigheten er en av modernitetens grandiose forestillinger, med tilhørende benektelse av at mennesket er et avhengig vesen (Skårderud 2001:1615).

Når Anna får jobben hun ikke trodde hun skulle få, kjenner hun seg beåret, men samtidig presset for å yte tilbake. Når Hanna ikke føler seg sterk nok faglig eller godt nok forberedt og undervissituasjonen blir kaotisk, beskriver hun det som et nederlag som er vanskelig å håndtere. Når autoritet blir et problem for Hanna, og hun avslører sitt sinne overfor elevene, taper hun ære. Med utgangspunkt i Skårderuds definisjon, avslører Anna og Hanna en moderne skam. Skårderud sier også at skammen er blitt privatisert for det

²² Det finnes en tung skam som kan gi emosjonell energi, skammen over urettferdighet. I sin beste utgave genererer denne sterke handlinger, som når homofile står fram med sin legning eller når skamfulle møtes i solidaritetsbevegelser.

moderne mennesket, selv om skammens utspring er i relasjonen. Nye lærere er mer utsatt for å generere negative emosjoner fordi relasjonene til kollegene ikke er utviklet. De svake samtalestrukturene rundt Anna og Hanna bidro lite for å endre situasjonen deres. Begge strevde de med å realisere seg selv i yrkesutøvelsen. Støttestrukturer privat og i jobben er av stor betydning når en skal takle negative emosjoner. Rektor uttrykte sterke forventninger om samarbeid mellom nære kolleger, men ledelsen hadde lite å bidra med når det ikke fungerte. Anna var den som sterkest uttrykte betydningen av refleksjonsgruppa. Gruppa ble en form for ventilasjon, men var likevel ikke tilstrekkelig i hennes situasjon. Anna måtte bort for å takle situasjonen. Hun går i løpet av høsten fra å kjenne seg mislykket til å arbeide for å bli bedre rustet for lærerarbeidet. Skårderud framhever at en bevegelse vekk fra skammen kan gå via skylden. ”Det er en bevegelse fra å være feil til å ha gjort feil. På et vis er det bedre” (Skårderud 2001:1617). Anna sier at hun har gjort feil, men vil bruke sine erfaringer fra tidligere utfordringer for å gå videre.

Et kollegium hvor stolthet er en framtrødende emosjon, vil fungere svært forskjellig fra et kollegium hvor skyld/skam er framtrødende. Om majoriteten av lærerne kjenner stolthet over egen jobbutførelse og skolen, vil normalt innholdet i læringen være tydelig og uttrykt. Drivkraften i arbeidet vil øke og samspillet preges av åpenhet og felles forståelse for skolens drift. Enkeltindividets læringsmuligheter vil være differensierte og gode. Om emosjonsdiskursen preges av skam, må vi forvente at tingene arter seg annerledes. Samspillet vil gjerne være drevet av noen få dominerende personer og den faglige diskursen være utydelig og hemmet. Drivkraften til endring og nytenkning vil være liten. Læring kan nok foregå, men vil gjerne være preget av smerte, negative erfaringer og utydelighet. Enkeltindivider vil kunne profitere på situasjonen mens andre vil stagnere. I en slik skolekultur vil mye ”sitte i veggene” og være vanskelig for nytilsatte å få øye på.

Emosjonelle bånd og emosjonell energi

I følge Hargreaves (2000a) mangler klasserommene i videregående skole emosjonell intensitet. Skolens organisering betyr mye for opplevelsen av arbeidet.

Secondary schools may not be emotional deserts, but their structures, curriculum, purposes and images of professionalism seem to create classroom environments that are more affectively arid than in the elementary domain (Hargreaves 2000a:824).

Zembylas (2007) bruker begrepet *affective connections*, som vi på norsk kan oversette med emosjonelle bånd. Det som betyr aller mest for lærernes positive emosjoner, er deres emosjonelle bånd og mål for samarbeidet med elevene (Hargreaves 2000). I dette ligger overlevelsen i hverdagen. Hvilke erfaringer de nye lærerne gjør har sammenheng med hva de fokuserer, av deres emosjoner og preferanser (Lipman 2003). De Rivera skriver om strukturer av emosjoner.

The experience of emotion reflects *transformation* of our relation to the world...a *transaction* between the person and his environment...Since the organization of each different emotion...is related to every other emotion in a specifiable way, we are really dealing with a *structure* of emotions (De Rivera 1977:35,36).

De emosjonelle erfaringene lærerne gjør får konsekvenser for forholdet mellom dem og omgivelsene, sett av nye emosjoner og styrken i disse. Annas solidaritet med elevene gav henne mye glede, men også utfordringer. Det ble vanskelig å fastholde autoritet i klasserommet. Hannas emosjonelle forhold til faget kunne mange ganger virke negativt på elevene. De skjønte henne ikke, og særlig ikke når hun ble sint eller lei seg fordi de ikke satte pris på det samme som henne. Hanna strevde også med autoriteten. Selv om elevene ikke alltid forsto hvor Hans ville, gav hans evne til kommunikasjon rom og mulighet for å nå fram likevel. Hans trygghet gav positive resultater i undervisningsarbeidet.

Collins (2004) skriver om hvordan emosjonell energi oppstår i interaksjonsritualer. Refleksjonsgruppa på Tinden kan være et eksempel på et slikt ritual. Deltakerne fikk et felles driv gjennom det å være sammen, avsondret fra de øvrige og i fokuset på utfordringer som var aktuelle for dem alle. De delte opplevelser og emosjoner. Collins beskriver resultatene av et slikt felleskap med eksempelvis opplevd gruppesolidaritet og gruppetilhørighet, emosjonell energi, symboler som blir representativ for gruppa, som felles bruk av bestemte beskrivelser og begreper, og en felles følelse av hva som er rett i yrkesutøvelsen. Refleksjonsgruppa gav deltakerne emosjonell energi og økt trygghet i forhold til ulike handlingsalternativer som de kunne bruke i møtet med hverdagen. Når lærerne hadde gode opplevelser i klasserommet, viste de til noe av den sammen energien. Å kunne opprettholde en emosjonell energi er viktig i lærerens hverdag.

Emosjoner og utvikling av egen profesjonalitet

Mari, veilederen til Anna, Hanna og Hans, skriver om sin yrkesutøvelse igjennom 23 år:

... jeg er fremdeles like sikker på at de kunnskapene jeg har er livsviktig for elevene mine, kanskje enda viktigere nå enn for 23 år siden... Jeg er fremdeles like stolt over de fagkunnskapene jeg innehar, er fremdeles hellig overbevist om at den beste omsorgen jeg kan gi elevene mine er å gi dem en god faglig basis og utfordringer (T3).

Mari er opptatt av å være en stolt lærer. "Skolen er blitt for regulert, det er ikke rom for det menneskelige i det profesjonelle." Hun skriver om den instrumentelle skolen, om ytre faktorer som styrer og gjør lærerne avmektige i vesentlige ting relatert til yrket. "Vi trenger anerkjennelse for jobben vi gjør, vi må bli sett. Vi må ta tilbake noe av det menneskelige aspektet med yrket." Mari tok studiepermisjon for å ta en mastergrad i fagdidaktikk etter året med de nye lærerne. "En gjenoppvåkning som skolemenneske var en av de fremste effektene av min medvirkning i gruppa," sier hun i et intervju i november. Hun viser til møtet med pedagogisk litteratur og "...det trange, men dog eksisterende rommet for refleksjon sammen med unge kolleger". Mari har på plass det de andre tre strever med. Med sin genuine interesse for menneskene rundt seg, fikk hun mye positiv respons både fra kolleger og elever. Lortie (1975) skriver at den "psykiske belønningen" for lærerens undervisning er det gode forholdet til elevene. Mari viste en grunnleggende forståelse av forholdet mellom kunnskap og omsorg og fikk mye igjen i samspillet med elevene. Også hun har møtt store utfordringer i yrket, men kan likevel gå inn i de fleste emosjonelle diskurser med en naturlig trygghet.

Mari er en gløder, og slik hun ser seg selv i dag, har denne gløden og gleden over samarbeidet med elevene vedvart gjennom yrkeslivet. I sin bok *Livsfilosofi* konkluderer Arne Næss med betydningen av forholdet mellom glød og legemlig og sjelelig lidelse for trivselen vår. "Er gløden stor, vet vi at vi kan tåle store påkjenninger både av sjelelig og legemlig art" (Næss 1998:183). Mange nye lærere har med seg en stor glød for yrket utviklet gjennom erfaringer fra lærerutdanninga. Det er særlig i møtet med elevene at de opplever betydningen av arbeidet sitt i starten (Paulin 2007). For skolen er det en viktig oppgave å ivareta denne gløden, da den er av stor betydning for utvikling av kvalitet i den nye lærerens arbeid og den enkeltes egenopplevelse av å gjøre en god nok jobb. Å gi de beste muligheter for gode klasseromsopplevelser det første året er derfor viktig. Slik legges et grunnlag for vedlikehold og videreutvikling av den nyes glød. Når Anna får så mange elever med særskilte behov, eller Hanna får syv ulike kurs å jobbe med første året, er dette et dårlig utgangspunkt for å ta vare på den nyes emosjonelle energi. Energitalpet blir fort for stort!

Det finnes grader av skam, og i verste fall kan skammen utvikle seg og bli destruktiv. Om vi tenker oss en flytende overgang mellom ytterpunktene glød og destruktiv skam, gled både Anna og Hanna tidvis langt over mot den destruktive skammen. Det viktigste botemidlet mot en slik utvikling er å sikre seg at den nye læreren ikke får stå alene, ensom og isolert i sin arbeidssituasjon. Hvilke støttestrukturer som finnes rundt den nytilsatte nyutdannede læreren er viktig å ha kjennskap til, og det er viktig å handle i forhold til disse. Anna, Hanna og Hans hadde refleksjonsgruppa, men det viste seg å ikke være nok i Annas tilfelle. Med svake støttestrukturer både privat og i jobb ble situasjonen for vanskelig. På en skole hvor rektor uttalte at samarbeidet med de nærmeste kollegene skulle prioriteres høyt, må en kunne forvente at det ble tilrettelagt for at dette kunne komme i gang og utvikle seg for de nye lærerne. I Annas tilfelle kunne en mulig handling vært å sørge for at hun fra starten av fikk fast møtetid og kom i dialog med sine nærmeste kolleger. Det er en kjent sak i skolen at den nye læreren ikke kan gjøre en jobb på lik linje med en etablert lærer. Da må vi også handle i forhold til nye lærere, og la denne kunnskapen få konsekvenser både i forhold til stillingsinnhold og støttestrukturer.

”Skambehandling er å utvikle relasjonen som en arena for å skape mer mot til å vise frem mer av seg selv” (Skårderud 2002:1617). Erfaringene til Anna, Hanna og Hans viser betydningen av det kollektive rommet for samhandling og etablering av et grunnlag for å takle og bruke egne emosjoner konstruktivt. Også Mari viser til behovet for tid og rom til refleksjon. Zeichner sier at mangelen på fora hvor lærerne kan drøfte sin virksomhet ”...hämmer utvecklingen av den enskilde lärarens erfarenheter, eftersom dessa blir verkliga och tydliga för läraren enbart i samtal med andra” (Zeichner 1996:47). Skamforebygging er konstruktivt emosjonsarbeid, og handler om å gi mulighet til å bygge opp den nødvendige stoltheten i arbeidet. Å ivareta og utvikle hverdagserfaringene i refleksive samtaler er et godt utgangspunkt. Emosjonsdiskursen må bli eksplisitt og synlig for at vi skal kunne lære av den. Dette forutsetter tid og rom til refleksjon og lærernes eget læringsarbeid og at det å ha emosjonene med seg i arbeidet blir legitimt. Jeg etterlyser ikke ukontrollerte utblåsninger, men et konstruktivt emosjonsarbeid individuelt og i fellesskapet. Slik utvikles igjen skolens emosjonelle diskurs. Emosjonene må ikke bli en trussel, men en mulighet til å utvide perspektivene i arbeidet.

Muligens kan det legges et første grunnlag for dette konstruktive emosjonsarbeidet i lærerutdanninga. Anna forsøkte å være åpen og fortelle hvordan hun hadde det, men det ble langt på vei hennes svøpe. For kollegene ble det vanskelig å møte denne åpenheten. Hun jobber enda med å bearbeide det hun

har opplevd. Er det mulig å skape et naturlig og akseptert rom for emosjonsarbeid i skolen? Empirien viser lite av hva som må til for å bruke emosjoner i profesjonell utvikling. Det er et spørsmål hvordan lærere skal kunne utnytte sine emosjoner i yrket på en profesjonell måte, bevisst, i egen og elevenes læringsprosess. For å styrke læreres profesjonelle utvikling trenger vi mer allmenn kunnskap om hva emosjoner er og om forholdet mellom emosjoner og læring. Emosjoner er ikke noe uverdige, men en nødvendig del av læringsprosesser.

Arbeidsglede er en emosjon som gir positive konnotasjoner i forhold til profesjonalitet i yrkesutførelsen. Arbeidsglede, som anerkjennelse (Honneth 2006), er en motsats til destruktiv skam. Ønsket om anerkjennelse er en sterk drivkraft i arbeidet, det har alle de fire lærerne jeg har fulgt eksemplifisert. Kanskje er det beste refleksjonsrommet for å arbeide med egen profesjonalitet innrammet av anerkjennelse og arbeidsglede? Det kan være grunner til å gå videre med profesjonalitetsbegrepet og emosjonenes plass i en profesjonell utvikling. En robust og trygg lærer, med et repertoar for å møte skolens emosjonelle diskurs, vil også ha sterkere forutsetninger for å møte elevenes emosjoner i læringsarbeidet.

Referanser

- Andersson, I. (2005). *Nyutbildade lärares yrkessocialisering i mötet mellan praktik och teori*. Linköpings universitet : Skapande vetande 45.
- Askheim, O.P. & Starrin, B. (red.) (2007). *Empowerment i teori og praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Boud, D., Keogh, R. et al. (1985). Promoting reflection in learning. A model. I (red.). *Reflection. Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Collins, R. (2004). *Interaction. Ritual Chains*. Princetown University Press.
- Dahl, T., Buland T., Finne H., Havn V. (2006). *Hjelp til praksisspranget – Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. Trondheim: SINTEF, Rapport april 2006.
- De Rivera (1977). *A structural theory of the emotions*. New York Universities Press.
- Flores, M.A. (2006). Induction and Mentoring. Policy and Practice. I Dangel, J.R.; *Research on Teacher induction. Teacher Education Yearbook XIV*. Rowman & Littlefield Education, USA.

- Fransson, G. (2006). *Att se varandra i handling. En jämförande studie av kommunikativa arenor och yrkesblivande för nyblivna fänrikar och lärare.* Doktorgradsavhandling, Lärarhögskolan, Stockholms universitet.
- Fransson, G. (2002). Om institutionella förväntningar på lärare. I Arfwedson, Gerhard, (red.), *Mellan praktik och teori. Tio didaktiska berättelser om undervisning.* Stocholm. HLS Förlag. Side 113 – 134.
- Fransson, G. & Morberg, Å. (red.) (2001). *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket.* Studentlitteratur.
- Frøseth, M.W. & Caspersen, J. (2008). *Tilbakeblikk på utdanningen. – yrkesaktivitet, mestring, oppfølging i arbeidslivet og vurdering av utdanningen.* HiO-notat 2008 nr 2. Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier.
- Ghaye, T. (2007). Is reflective practice ethical? (The case of the reflective portfolio). I *Reflective Practice*. Vol. 8, No. 2, May 2007, s. 151-162. Routledge, Taylor & Francis group.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori.* Cappelen Akademisk, Oslo.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages. Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. I *Teaching and Teacher Education*, 2005.21, s. 967-983.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and Betrayal (1). I *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 8, No. 3/4, 2002. Carfax Publishing.
- Hargreaves, A. (2000). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder.* Ad Notam, Gyldendal. 1. utg. 3. oppl.
- Hargreaves, A. (2000a). Mixed emotions. Teachers' perception of their interactions with students. *Teaching and teacher education*. Vol. 14, No. 8, 835-854.
- Hargreaves, A (1994). *Changing teachers, changing times, teachers' work and culture in the postmodern age.* Cassel, Britain Teacher development.
- Handal, G. og Lauvås, P. (2000). *Veiledning i praktisk yrkesteori.* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse.* København: Hans Reitzels forlag.
- Hochschild, A.R. (2003). *The managed Heart. Commercialization of Human feeling.* University of California Press.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers.* London and New York: Cassell and Teachers' College Press.
- Illeris, K. (2006). *Læring.* 2. rev. 2. oppl. Roskilde Universitetsforlag.

- Jakhelln, R. (2008). Å se muligheter i det fremmede. I Løkensgard Hoel, T., Hanssen, B., Jakhelln, R., Østrem, S (red.) (2008). *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. Trondheim: Tapir forlag.
- Jordell, K.Ø. (1982). *Rapport nr. 3 fra prosjektet "Det første året som lærer"*. Avdeling for praktisk pedagogikk, Universitetet i Tromsø.
- Jordell, K.Ø. (1986). *Fra pult til kateter. om sosialisering til læreryrket. en teoretisk studie*. Rapport. (Universitetet i Tromsø, Avdeling for praktisk-pedagogisk utdanning).
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press. Second Ed.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. University of Chicago Press.
- Løkensgard Hoel, T., Hanssen, B., Jakhelln, R., Østrem, S. (red.) (2008). *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. Trondheim: Tapir forlag.
- Næss, A. (1998). *Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Universitetsforlaget. 2. oppl.
- Paulin, A. (2007). *Första tiden i yrket – från studerande till lärare*. HLS Förlag, Stockholm universitet.
- Schutz, P.A. & Perkun, R.(red.) (2007). *Emotions in teaching*. Elsevier Inc.
- Skårderud, F. (2001). Skammens stemmer – om taushet, veltalenhet og raseri i behandlingsrommet. *Tidsskriftet for Den Norske Lægeforening*, nr. 13, 2001; 121.1613-7.
- Starrin, B. (2007). Empowerment som livsinnstilling – kan vi lære noe av Pippi Langstrømpe? I Askheim, O.P. & Starrin, B. (red.), *Empowerment i teori og praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Veeneman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, Vol. 54, No. 2, 143-178.
- Zeichner, K. (1996). Forskning om lärares tänkande och skilda uppfattningar av reflekterad praktik i undervisning och lärarutbildning. I Brusling, C. & Strömquist, G. (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating "Teacher identity". *Emotion, Resistance, and Self-formation*. *Educational Theory*. Vol. 53, No. 1.
- Zembylas, M. (2007). The Power and Politics of Emotions in Teaching. I Schutz, P.A. & Perkun, R. (red.) *Emotions in teaching*. Elsevier Inc.

