

Ellen Ramvi

Læring av erfaring?
Et psykoanalytisk blikk på læreres læring.

Roskilde Universitetscenter
Forskerskolen i Livslang Læring

Ellen Ramvi

Læring av erfaring?

Et psykoanalytisk blikk på læreres læring.

En Ph.d.-avhandling fra Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter,
Danmark.

Stipendiat ved Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger, Norge

Forord

Arbeidetsprosessen knyttet til denne avhandlingen har vært lang og krevende, men heldigvis også stimulerende. Det dreier seg ikke bare om utfordringer knyttet til selve forskningsarbeidet, men blant annet også om et utdanningsforløp, nye arbeidsforhold, reising, nye kollegaer, kontaktetablering med ulike forskningsmiljøer, og mer personlige utfordringer knyttet til frykt for ikke å være god nok. Det er derfor mange som har betydd mye for meg i denne prosessen.

Da jeg startet arbeidet med doktorgraden, fikk jeg stilling som stipendiat ved Senter for atferdsforskning (SAF), Universitet i Stavanger (UiS), med 25% arbeidsplikt på senteret. Jeg ble videre tatt opp ved doktorgradsutdanningen ved det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen (UiB). Arbeidsforholdene ved SAF har vært romslige og gode for gjennomføring av doktorgradsarbeidet. Takk til SAF for dette.

Jeg følte meg imidlertid alene om temaet mitt ved UiB, og forsøkte å lete etter et forskningsmiljø med samme forskningsinteresser som meg selv. Jeg var heldig å bli tatt opp som gjestestudent ved Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter (RUC). Her fikk jeg nettopp det fagmiljøet jeg trengte, og som veileder fikk jeg lektor Birger Steen Nielsen. Jeg retter en stor takk til Forskerskolen for Livslang læring for at de tok imot meg, og en særlig takk til min veiler.

Førsteamanuensis Gerd Abrahamsen (UIS) har vært biveileder for arbeidet mitt. Hun har hele tiden hatt tro på meg og gitt meg den oppmerksomheten jeg har trengt for å komme videre. Tusen takk, Gerd, for dine faglige kompetanse og ditt personlige engasjement.

En stor takk også til vennene mine som har orket å høre om alt mitt strev, og vært villige til å diskutere avhandlingen min i alle mulige sammenhenger. Det er imidlertid to venninner jeg vil rette en særlig takk til. Den første går til psykolog Grete Andersen for gjennomlesning av store deler av materialet, med påfølgende kloke kommentarer og innspill. Den andre går til forsker Brita Gjerstad som jeg har delt erfaringen av å være doktorgradsstudent med gjennom hele prosessen.

Uten åpenhet og villighet fra informantene mine sin side, ville ikke denne studien ha vært mulig å gjennomføre. Tusen takk til hver enkelt lærer som har delt med meg sine tanker og erfaringer.

Så til barna mine, Maria og Tormod. Takk til dere begge for at dere, på hvert deres vis, bidrar til min opplevelse av lykke. Den følelsen har gitt kreativitet og styrke til gjennomføringen av doktorgradsarbeidet.

Ellen Ramvi

Stavanger 2 januar 2007

Abstract

Title: Learning from experience?

A psychoanalytic perspective on teachers' learning.

In this thesis the goal is to explore the conditions for “learning from experience” among middle school teachers. I attempt to relate psychoanalyst W.R. Bion’s understanding of “learning from experience” to teachers’ everyday life. The process of learning from experience is, in Bion’s understanding of the term, considered as a personal development. It is described as acknowledgement of emotions and thought processes that lead to what Bion calls action. The opposite process is an anti-developmental one, where the person instead of “learning from” experience, is “learning about”, that is, acting as a means of avoiding thought. Failure to learn from experience is linked to fear of thinking, which indicates a lack of capability to contain feelings. Which of the two processes a person is capable of in a frustrating situation is related to the person’s tolerance of the uncertainty that exists until a thought arises. If a person does not manage this uncertainty, it is denied through defence. This process of anti-development is a process of repetition and stagnation. Working with acceptance and tolerance of feelings can be the result of an emotional experience. To learn from experience, it is necessary to be able to separate feelings from action, to hold back as it were. In Bion’s theory, it is the space between feeling and action that is so important.

Using the same model, Bion also describes development or anti-development in groups, Work Groups and Basic Assumptions Groups. On a Basic Assumptions level, the group culture is suffused with unspoken and unconscious assumptions shared by all the group members. In contrast, the members of a Work group address the consciously defined and accepted task of the group. Bion’s understanding of basic assumptions lies behind the concept of Social defence system, as Mentzies Lyth describes it. The psychoanalytic way of understanding “learning from experience” on individual and group levels is my theoretical foundation in this thesis.

My data are collected through fieldwork inspired from the ‘psycho-social’ method, the infant observation method, and ethnographic fieldwork. Throughout my fieldwork, I have studied two teachers at two different middle schools in their first year of work (2002-2003) after graduating from Teacher Training College. I observed them in their daily life, in the

classroom, in the staffroom, and at different staff meetings. Through these two teachers, I also met their colleagues, the head-teachers and the rest of the school administration. I have collected data in two different ways: through more or less structured conversations with teachers, and by field observations. In many situations, I used a Dictaphone so that I could transcribe the conversations later on. I also made field notes on a regular basis.

As I am concerned with capturing the teachers' lived experiences, it was natural for me to try to present their reports in a narrative form, because that is the usual form when we tell somebody about our daily life. I have mainly been interested in the teachers' stories about relationships that were frustrating or challenging in some way, and I was interested in the psychological work the teachers are faced with in this particular situation. On the first level of analysis, I have a phenomenological look at the material. On the second level, I use a psychoanalytical interpretation framework to analyse data that emerged from the material (level 1).

My interpretation of the teachers' stories highlights the many obstacles that appears when they are exposed to strong emotions. The teachers have great difficulties in being able to act as containers for the strong feelings that arise both in themselves and in the students. There are signs that the teachers are more engaged in "tackling", as in a power struggle, than in reconciling themselves to reality. It seems as if the school leaves it up to the individual to process insult and vulnerability.

In my interpretation a social defence system develops in response to a threat to the teacher's identity. This posited threat is due to the difficulties in being both a professional and a person at one and the same time and of the frustration and vulnerability connected to the need to be "oneself" in relations with the student. The defence system is a hindrance to the teacher's learning from experience. But it "helps" the teacher to feel protected in a community where the one teacher is not better than the other, and where the teacher escapes the acknowledgement of the mutual vulnerability in the relationship with the students. The teachers distance themselves from the relationship to the students in order to maintain an omnipotent relating and to avoid painful feelings. The members of the colleague group recognises each other on a superficial level, and it functions as a common denial of their emotional experience. The social defence system is a community of similarity, agreement and control.

To break the social defence system, the teachers have to turn to the core of the "problem", namely the vulnerable teacher-student relationship, where the teachers feels that the students can see right through them, in a situation where there is little protection. One of the conditions for learning from experience is that the teacher recognises in him/her self and in the student the vulnerability in the relation. The teacher has to contain the pain of his/her own fear of ignorance and helplessness in the relationship, and develop the capacity for empathy. This requires a capacity for self-reflection. It seems that the school does not take advantage of the potential for learning that exists in the vulnerability in the teacher-student relationship. Instead, the vulnerability has laid the foundation for a social defence system that blocks learning. On the basis of my theoretical perspective, it is only through development of the capacity for toleration of frustration that the teachers can stop distancing themselves from the relationships with their students and gather in mature collaborations with their colleges, where open criticism in the community strengthen each person's self-reflection, autonomy and independence

Innhold

Forord	iii
Abstract	v
Innhold	viii
Innledning	1
Tema	1
Den teoretiske tilgangen.....	2
Problemstilling	3
Fremgangsmåte.....	5
Forskning omkring profesjonell utvikling.....	6
Endret lærerrolle.....	9
Avhandlingens oppsett	12
Kapittel 1: Bions teori om å lære av erfaring	13
Innledning.....	13
Psykoanalysen og den objektrelasjonsteoretiske utviklingslinje.....	13
Wilfred Ruprecht Bion (1897-1979)	17
Hva er å lære av erfaring?	20
Prosjektiv identifikasjon	22
Den emosjonelle erfaring	25
Meltzers utredning om ”emosjonell erfaring”	28
”Nagativ capability”	30
Empati – projektiv identifikasjon og containment	32
Kan empati/containment læres?	33
Emosjonell læring.....	34
Utviklingshinder (”Anti-development”).....	36
Primitive identifikasjoner	37
Attac on linking	39
”Læring av erfaring” tradisjonen.....	40
Kapittel 2: Et psykoanalytisk perspektiv på organisasjoner	43
Innledning.....	43
”Learning in groups”	44
Sosiale forsvarssystemer	46
Utfordringer ved anvendt psykoanalyse i organisasjoner.	48
Kapittel 3: Vitenskapsteori og Psykoanalyse	51
Innledning.....	51
”Reality” og ”Truth”.....	53
Bion som idealist	53
Thought without a thinker (transformasjonsteori).....	54
Bion som realist.....	56
Psykoanalysens forhold til andre vitenskapsteoretiske posisjoner.	60
Psykoanalysens forhold til intersubjektivitet.....	63
Om å være drevet - Grunnvilkårene	67

Kapittel 4: Metodologiske overveielser	70
Innledning.....	70
Problemstilling	70
Mine forutsetninger for utarbeidelse av forskningsmetode.....	71
Mitt forskningssubjekt.....	74
Inspirasjon fra ulike forskningsmetoder	76
”Psyko-sosial” metode.....	76
Antropologiens hovedmetode – feltarbeid/etnografi.....	77
Spedbarnsobservasjon som metode	81
Forskersubjektivitet	82
Meg selv, som forsker i denne studien.	84
Kapittel 5: Konkret gjennomføring av feltarbeidet.	87
Innledning.....	87
Utvalget	87
Informantene	87
Skolene	88
Tilgang til feltet	89
Formell adgang.....	89
Uformell adgang.....	90
Praktiske overveielser.....	90
Feltnotater	91
Samtale/intervju.....	93
Feltforskeren og erfarings likhet	98
Erfaringer med forskerrollen.....	100
Feltrelasjoner	102
Kapittel 6: Beskrivelse av analysearbeidet.....	105
Innledning.....	105
Fra ”råmateriale” til ”data”.....	107
Analyse av narrativer.....	109
Pålitelighet og gyldighet	111
Analysenivå 1: Presentasjon av materiale.....	114
Kapittel 7: Ideal møter virkelighet	118
Innledning.....	118
Kristin	120
Bakgrunn	120
Idealbilde	121
Da ”rullgardinet gikk ned”	124
Maktkamp i hverdagssituasjonene.	127
Distansere seg fra følelser	127
Vendepunktet i historien.	129
Frykt for følelser.....	129
Vendepunktet for Ole	131
Kristins forhold til Ole et år etter	131
Kommentar	133
Solveig.....	135
Bakgrunn	135
Idealbilde	136

Når eleven styrer.....	140
Andre bilde	142
Tredje bilde.....	142
Kommentarer	142
Idealet omformuleres	144
Andre bilde	145
En god relasjon er knyttet til lærerens selvilde	147
Å romme følelsen av at mulighetene er begrenset.	148
Oppsummering av ledetrådene i de to portrettene:.....	150
Kapittel 8: Å ”kjenne” eleven.....	151
Innledning.....	151
Om å ”kjenne” for å like.....	154
Hvem er det lettest å bli ”kjent” med?.....	155
Læreren må ikke vise noe hun/han ikke kan skjule.....	156
Samtalen – et viktig redskap?.....	158
Det en åpner opp for i relasjonen – det en ønsker å lukke for	160
Den gode lærer-elev relasjonen, viktig for elevenes læring	162
”Når du har en sånn relasjon så har du de.”	162
”De slukte meg rått”	165
Å være ”seg selv”	167
Den gode lærer-elev relasjonen ut fra lærerens behov.	168
Å oppleve et gjensidig forhold er å lykkes som lærer.....	170
Destruktive relasjoner - elevene lærerne ”glemmer”	171
Dilemma som fag-person	175
Kapittel 9: Kollegafellesskapet.....	179
Innledning.....	179
Læreren er prisgitt relasjonen.	180
Stein sin historie	180
June sin historie	182
Kommentarer	183
Et overordnet bilde av kollegarelasjonene	184
Lærersamarbeid	189
De strukturerte møtene	189
Kommentarer	193
Lærer ”par”.....	194
Lærerparet Brit og Stein	195
Brit.....	195
Stein.....	196
Lærerparet Per og Lotte	197
Om å være uenige eller forskjellige.....	197
Lærerparet Solveig og Vidar	199
Vanskelig å komme til felles holdinger og enighet om lærerrollen	200
Formelle samtaler i parret	202
Vidar	202
Inspektøren.....	204
Kommentarer	204
Trekk ved lærersamarbeid.	205
Vanskelig å være forskjellige og uenige.	206
Å lære av hverandre blir vanskelig når jobben er så personlig	208

Kritikk blir vanskelig uten anerkjennelse	209
Vanskelig å snakke sammen.....	211
Selvstendighet vs. tilhørighet	212
Kapittel 10: ”Tiden leger alle sår”?	215
Innledning.....	215
Kort beskrivelse av utgangspunktet.....	216
Lærernes fortellinger	217
Da problemet startet	217
Problemet i dag.....	218
Bakgrunnen for tårene, regelbrudd	218
Sykkelhærverk	219
Brannen.....	220
Problemforståelse	220
Støtte	221
Samarbeidsmøte	223
Hva skjer videre?.....	225
Erfaringene oppsummeres	226
Forsvar av ”seg selv”	228
Krenkelse i relasjonen	229
Å fjerne seg fra eleven.....	230
Å ”se” og bli ”sett”	231
Å begynne med blanke ark	233
Refleksjoner om hva jeg i denne historien kan ha har vært med å konstruere.	234
Analysenivå 2: Teoretisk perspektivering	237
Kapittel 11: Å være profesjonell i avhengighetsrelasjoner	239
Innledning.....	239
Er lærerne ”drevet” i relasjonen mot å være ”seg selv”?	242
Et ønske om gjensidighet.....	244
Å være den en ønsker å være.....	248
Gjensidighet, en trussel mot lærerens identitet.....	251
God elev - god lærer	254
Gjenkjennelse av sårbarhet	261
Kapittel 12: Konturene av et sosialt forsvarssystem	267
Innledning.....	267
Sårbarhet i relasjonen - angst	271
Det sosiale systemets funksjon som forsvar mot angst.	273
Å ikke ville se.....	280
Attack on linking	283
Repetisjonstvang som en side av erfaringsblokkering	285
Kapittel 13: Å være ”seg selv” i endring.	288
Innledning.....	288
Utvikling av lærerkompetanse.....	288
Refleksjon og selvrefleksjon	291
Selvstendige lærere samarbeider	295
Referanser	299

Vedlegg 1

Innledning

Tema

I en årrekke har det interessert meg hva det innebærer å lære av erfaring. Da jeg som ung utdannet meg til sykepleier hørte jeg ofte "en lærer ikke bare av teorien, praktisk erfaring er like viktig" eller "det lærer du bare av erfaring". Jeg stusset ved disse uttalelsene. Ofte kunne jeg møte erfarne kollegaer som viste stor forståelse for arbeidet sitt. De var åpne og nysgjerrige og de kunne ta imot mine spørsmål og min hjelpeløshet på en måte som gjorde at jeg kunne lære. Men minst like ofte syntes jeg å møte fagfolk med lang erfaring som virket rigide og lite åpne for både sin egen og andres læring.

Sammen med interessen for hva som skal til for å lære av erfaring har jeg vært opptatt av de særlige kravene som stilles til yrkesutøvere som arbeider i en tett og personlig kontakt med andre mennesker. Jeg har undret meg over hvordan fagpersoner bygger kompetanse i forhold til de mellommenneskelige forhold. Mange vil hevde at det er gjennom erfaring en tilegner seg kompetanse på nettopp dette. Jeg har vært opptatt av følelsenes betydning i erfaringen og for læringen. I en almen forståelse av begrepet profesjonalitet, blir ofte følelser og fornuft atskilt. Profesjonalitet knyttes til fornuften og det rasjonelle, mens det regnes som uprofesjonelt å la seg styre av følelser. Psykiateren Haugsgjerd (1986) sier imidlertid at en fullgod fagperson trenger å nå fram til en integrasjon av tre faktorer: Teoretisk forståelse, systematisk erfaring og evne til å være i kontakt med egne følelser. Jeg ønsket å rette søkelyset på denne sistnevnte faktoren, følelsene.

Denne tematikken har ligget til grunn for flere av mine forskningsprosjekter. Gjennom å studere sykepleierstudenters utvikling av empati (Ramvi 1996), og spesialpedagogers møte med elever med omfattende psykososiale vansker (Ramvi og Roland 1998) fant jeg det fellestrekk mellom studiene, at begge grupper, sto i fare for å defokusere det relasjonelle i arbeidet sitt. På sykehuset ble sykepleierne og sykepleierstudentene "trukket" i retning instrumentell sykepleie. Ved skolesenteret ble spesialpedagogene "trukket" mot en mer tradisjonell lærerrolle der oppmerksomheten rettes mot elevenes skoleprestasjoner og fag heller enn til relasjonsarbeidet til eleven. Dette skjedde samtidig som både sykepleierne og

spesialpedagogene sa at "å få til relasjoner" var noe av det aller viktigste for å være en kompetent sykepleier/spesialpedagog.

Også fra prosjekter knyttet til sikkerhet offshore fikk vi bekreftet at den ansattes atferd ofte bar mer preg av forsvar enn av læring (Ramvi 2003). Det synes som det må være noen betingelser tilstede for at de ansatte skal lære av erfaring. Data fra Norsjø prosjektene antydde at opplevelse av respekt kunne være en slik betingelse for å lære av erfaring.

De tidligere studiene har styrket meg i en antagelse om at det er vanskelig å lære av erfaring, og kunnskapen jeg har fått gjennom mine tidligere arbeider har bidratt til utformingen av problemstillingen i denne studien. På samme måte som i de andre studiene vil jeg også denne gang benytte den psykoanalytiske fortolkningsrammen, fordi denne på en interessant måte lar meg nærme meg den emosjonelle erfaring. Fokus rettes mot det kontinuerlige psykologiske arbeid som er nødvendig for å romme truende emosjoner, forsone uforenelige emosjoner og for å mestre ubehagelige emosjoner i enhver erfaring.

Den teoretiske tilgangen

Psykoanalytisk teori, nærmere bestemt objektrelasjonsteori, hevder at det er den tidlige dyaden, mor-barn paret, som legger det erfaringsmessige grunnlaget for menneskets evne til tekning. Moren tar imot barnets følelser, både positive og negative. Hun klarer å «romme» disse følelser slik at barnet etter hvert kan "romme" følelsene sine selv. Dette er container-contained metaforen til Bion (1962b) og han kaller dette læring av erfaring. Å lære av erfaring (emosjonell læring) blir med andre ord forstått som det å kunne "romme" de følelser en får i forhold til de hendelsene en er en del av. Denne læringen medfører en dyptgripende endring i personen, og kan betraktes som motsetningen til stagnasjon der forsvarsmekanismer hindrer læring.

Mange vil hevde at psykoanalytisk teori er utviklet for å forstå terapeuter og pasienter i terapi situasjoner og derfor ikke kan brukes til å forstå mennesker utenfor terapi rommet. Dette er

jeg i utgangspunktet uenig i, da jeg mener psykoanalytisk teori har en almen karakter¹. Dersom en likevel skulle gå med på tanken om at psykoanalytisk teori er utviklet for å forstå patologi, vil jeg likevel være villig til å ta spranget mellom de to verdene. Jeg oppfatter ikke det normale og patologiske som atskilte kategorier. Vi befinner oss på et kontinuum der det hele tiden er snakk om grader av normalitet og patologi. Det er derfor heller ikke unaturlig at den samme teori kan brukes til å forstå både normaltilstander og patologiske tilstander (Gammelgaard 2000). Men, når det er sagt, ser jeg altså på psykoanalytisk teori som en almen teori. Bion var betydelig og anerkjent objektrelasjonsteoretiker, som beskjeftiget seg med hvordan mennesker forandrer seg. Hans teori gir oss blant annet en forståelse for betydningen av avhengighetsrelasjoner slik som mellom mor og barn, terapeut og pasient, leder og ansatt eller lærer og elev. Hans teori er en læringsteori. Læring er i følge Bion en integrert del av en personlig utvikling. Læringen kan ikke splittes opp i ulike dimensjoner (emosjonell, sosial eller kognitiv dimensjon), men må forstås som en enhet.

Det er vanskelig å si hva det er som gjør at en trekkes mot noen teoretiske perspektiv mer enn andre. Jeg opplever imidlertid at det er objektrelasjonsteoriens koblinger mellom læring, erfaring, relasjoner og følelser som er meningsfull. Det appellerer også til meg at teorien er utfordrende både intellektuelt og emosjonelt. I et forsøk på å forstå teorien blir jeg hele tiden tvunget til å forsøke å gå inn i meg selv og forstå meg selv bedre.

Problemstilling

På bakgrunn av mine tidligere studier, og min forståelse av Bions teori om læring, legger jeg den forutsetningen til grunn all yrkesutøvelse utfordrer følelser, og at det derfor alltid vil være vanskelig å lære av erfaring. Målet er selvsagt ikke å fjerne følelsene fra arbeidet, snarere tvert imot. Men, mulighetene til å lære av erfaring vil variere fordi forholdene og rammene yrkesutøverne har for sine erfaringer i større og mindre grad støtter denne læringen.

I en videre studie av dette var det naturlig å velge case blant yrker som særlig utfordrer følelsene. Jeg valgte lærere. Lærere utøver i stor grad arbeidet sitt i samspill med andre

¹ Det er en lang tradisjon for det som kalles "applied psychoanalysis", for eksempel i forhold til organisasjons forskning, med egen organisasjon ISPSO. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 2. Organisasjon og følelser. Jeg kommer også tilbake til diskusjonen om anvendt psykoanalyse i mine metodologiske betraktninger.

mennesker. I menneskelige samspill er de følelsesmessige utfordringene størst. Elever setter ved sin atferd læreren både på personlig og faglig prøve. Det er vanskelig å opptre faglig i situasjoner der mange følelser bringes frem hos læreren. Det er en fare at de ubeviste reaksjonene fra lærerens side kan bidra til et negativt samspill mellom lærer og elev. Læreren står i fare for å agere ut sitt forsvar istedenfor å hjelpe eleven til vekst. Likeledes er læreren i samspill med kollegaer, samarbeidspartene, ledelse, foreldre som alle kan vekke følelser det er vanskelig å romme. Læreren kan utvikle strategier for å beskytte seg mot relasjoner heller enn å utvikle sin evne til å tåle usikkerheten som finnes "innenfor" relasjonene.

I Rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003) framheves læreren som avgjørende enkeltfaktor for kvaliteten i skolen. Det legges stor vekt på lærerens "*evne til samhandling, kommunikasjon, omsorg og samarbeid*" med elever, foreldre, kollegaer og samarbeidspartnere. Særlig fremheves samarbeidet i det pedagogiske teamet. Evnen til å handle under skiftende vilkår blir også understreket og går sammen med et krav om endringsvillighet hos læreren. Det står også at læreren skal kunne reflektere over egen kompetanse og ha innsikt i egne holdninger.

Dette var også av betydning da jeg valgte nettopp lærere som case for min studie. Disse kompetanseområdene lærerne står overfor, beskrevet i rammeplanen, er alle områder en kan tenke at en best lærer gjennom erfaring. Det er ikke områder en uten videre kan "lese seg til". I tråd med mine tidligere studier vil jeg gjerne undersøke hvordan den enkelte lærer og skolen forholder seg til slike kompetanse krav som i stor grad knyttes til mellommenneskelige forhold. Legges der betingelser til rette for at de skal lære av erfaring på dette området?

Problemstillingen for prosjektet bygges på en antagelse om at det å lære av erfaring handler om å "romme" egne følelser av frustrasjon, sinne, avmakt osv som elever og foreldre kan aktivere. Lærerens egne følelser kan være et hinder for en profesjonell holdning og handling, samtidig som følelsene er et viktig redskap for læreren til å forstå eleven (og andre) og dermed kunne inngå i utviklende samarbeid. Jeg ønsket å undersøke hvordan praksisfellesskapet har betydning for lærerens evne til kontakt med egne følelser gjennom å tilby "gode nok" relasjoner, og gjennom å gi plass for refleksjon over følelser fra praksis. French (1999a) hevder at ingenting har blitt mer destruktivt for læring enn ideen om at det er en individuell aktivitet. Fenomenet "motstand mot forandring" ble viktig. Skolen som organisasjon er preget av mangfold, som både kan gi grunnlag for konflikter og motstand,

men også motivasjon for utvikling og endring. Forskningsdesignet for prosjektet ble konstruert med tanke på å innhente kunnskap om disse forholdene. Jeg rettet blikket mot to typer relasjoner, nemlig lærer-elev relasjonene, og relasjonene læreren har til andre voksne gjennom sin yrkesutøvelse.

Hovedmål for prosjektet er å belyse betingelsene for læring av erfaring for lærere både empirisk og teoretisk

Jeg hadde en tredelt problemstilling:

- Hva karakteriserer relasjonene læreren inngår i (til elever, til kollegaer, til ledere, til samarbeidspartnere)?
- Hvilke erfaringer opplever læreren som utfordrende?
- Hvordan opplever lærere at de får støtte/hjelp til å håndtere de følelsesmessige erfaringene?

Fremgangsmåte

Jeg ønsket å studere betingelsene for at lærere lærer av erfaring så fordomsfritt som mulig, derfor har jeg en problemstilling som favner vidt. Jeg valgte et åpent design for prosjektet, der jeg i et feltarbeid ved to ungdomsskoler kombinerte observasjon med mer og mindre strukturerte samtaler med lærere. Jeg valgte nyutdannede lærere som hovedinformanter fordi de første to tre år etter utdanning er de mest innflytelsesrike med hensyn til utvikling av det personlige preget enhver fagperson setter på yrkesutøvelsen sin (Euratt 1994).

Selve feltarbeidet strakk seg over ett skoleår, 2002/2003. Gjennom feltarbeidet så jeg på skolen gjennom enkeltlæreres øyne. Det er altså ingen organisasjonsanalyse eller kultur studie jeg har gjort, men en analyse av betingelser og muligheter for individet i organisasjonen (skolen). Jeg er interessert i kultur, slik den blir opplevd av den enkelte. Feltarbeidet ga meg muligheten til å se og snakke med lærerne i deres naturlige kontekst.

Mitt studie objekt, betingelsene for læring av erfaring, er vanskelig tilgjengelig. Jeg måtte forsøke å forstå gjennom både de hverdagslige og selvfølgelige erfaringene og de mer spesielle og voldsomme. Jeg måtte ha en bred datatilgang fordi jeg ikke viste eksakt hva jeg skulle se etter, eller hva som kunne vise seg å bli data. Feltarbeidet skulle åpne den emosjonelle erfaringen og måtene erfaringene ble håndtert av lærerne.

Det var viktig for meg å få tak i den mening lærerne tilskrev erfaringene. Men dette er ikke nok. Den psykoanalytiske tankegangen formidler at det er en prinsipiell grense for meningstilskrivelse. Grensen er ikke absolutt, men det er vanskelig å overskride den. Denne grensen er markert ved forskjellen mellom bevisst og ubevisst, og innebærer antagelsen om det ubevisste som en del av psyken, som ikke er tilgjengelig for meg på den umiddelbare måte som fenomenologien hevder (Gammelgaard 2000). Feltarbeidet i skolen ga større tilgang til de mer ubevisste prosessene. Jeg forsøkte selv å være så nær hendelsene lærerne erfarte som mulig.

Jeg har også det syn at mening ikke bare blir formidlet. Lærerne og jeg som forsker skaper mening blant annet i samhandlingen. Som forsker er jeg aldri bare observatør, jeg er også i større og mindre grad konstruktør av mening. Jeg var altså også selv med på å påvirke og utforme den virkeligheten jeg skriver om. Med dette antyder jeg mitt syn på kunnskap som har vidtrekkende konsekvenser for hele avhandlingen. Jeg skal utype mitt perspektiv og vise til dets konsekvenser etter hvert som det hører hjemme i fremstillingen av arbeidet.

På tross av det jeg har skrevet om teori ville jeg ikke lage en psykoanalytisk bundet empiri. Tvert imot, siden jeg var klar over at jeg hadde en teori i "bakhodet" så valgte jeg bevisst å ikke å forsøke å kategorisere det jeg erfarte i feltarbeidet i teoretiske termer så lenge feltarbeidet pågikk. Jeg ønsket bevisst å oppleve verden fra informantenes side, holde tilbake tolkninger, vente med å teoretisere. Denne holdningen har jeg også hentet fra tradisjonen omkring Infant Observation fra Tavistock Clinic (Miller et.al 1989; Reid 1997).

Som det fremgår av det ovenstående har mitt teoretiske utgangspunkt kun hjulpet meg å holde et fokus på følelser og relasjoner i det jeg søker etter betingelser for å lære av erfaring. Først etter at feltarbeidet var avsluttet, smalnet jeg blikket og teoretiserte.

Forskning omkring profesjonell utvikling

La meg avslutte dette innledningskapittelet med å avgrense min studie i forhold til andre studier og tilnærminger på området. På denne måten ønsker jeg å klargjøre hva mitt bidrag til forskningen vil være og sier samtidig noe om hva denne studien ikke vil berøre.

En dominerende tilnærming til å forstå læring for voksne har vært kognitiv refleksjon over konkret erfaring, en orientering vanligvis kjent som sosialkonstruktivisme (se for eksempel

Argyris og Schön 1974, 1978; Schön, 1983; Kolb et.al., 1986; Senge, 1990; Cox 2005). Gjennom begreper som ”den lærende organisasjon” og ”organisasjonslæring” ble oppmerksomheten flyttet fra individuell kompetanse til hvordan organisasjonen legger til rette for og strukturerer selve læreprosessen fram mot en kollektivt delt kunnskap og et felles grunnlag for handling i (Shrivastava 1983; Senge 1990; Kim 1993; Nonaka 1994; Dixon 1994; Argyris and Schön 1978; Morgan 1988). Innen samme diskurs finner vi begrepet ”communities of practice” (Brown og Duguid 1991, 2001; Cook og Brown 1999, Lave og Wenger 1991), hvor mer eller mindre aktive læringsprosesser skjer kontinuerlig, og hvor den ”tause kunnskap” (Polanyi 1958), som den enkelte ansatte besitter, gjøres eksplisitt og integreres som en del av organisasjonen (for eksempel skolens) samlede felleskompetanse (Nonaka 1994). Taus kunnskap viser til en praktisk visdom som bygger på erfaring, intuisjon og forståelse av den aktuelle situasjonen.

Teoriene om situert læring som vokste seg sterke på 1990 tallet, har et holistisk syn på læring, som omfatter det kognitive, det praktiske og det relasjonelle. Det fremtredende sosiokulturelle perspektivet kan betraktes som en kobling mellom den amerikanske pragmatiske tradisjonen fra Dewey og Mead og den kulturhistoriske tradisjonen fra Vygotskij (Dysthe 2001).

”*Transformative learning*” er et annet aspekt ved læring som er relevant for læring i kontekst for voksne (Mezirow 1997). Viktigst er erfaring, kritisk refleksjon og rasjonell diskurs. Vekten legges altså på rasjonelle, kognitive prosesser.

For å oppsummere kan jeg med andre ord si at profesjonell læring og utvikling i stor grad blir forstått som en translasjonsprosess som involverer både mennesker i kontekst og ulik kunnskap. Et bærende trekk ved forskning på læreres profesjonelle utvikling er således at det foreslåes at utvikling må være situert i den daglige praksis av dem som er involvert og bygge på ”kunnskaper” i kontekst (f.eks Cochran-Smith og Lytle 1998; Eraut 1994; Fullan og Hargreaves 1992; Fullan 1993; Grossman et.al 2001; Hargreaves 1996; 2000a,b; 2004; Hopkins og Hargreaves 1994; Hargreaves 1995; 2001).

Det å vektlegge ”*learning from experience*” er altså ikke forbeholdt psykoanalyse generelt eller Bion spesielt. Det faktum at læring også foregår utenfor et utdanningsmiljø kan ikke og

har ikke blitt argumentert mot.² Heller ikke fokuset på følelser er forbeholdt en psykoanalytisk tilnærming. Ulike teorier går sammen med den psykoanalytiske i det å se betydningen av at individet i organisasjonen skal forstå sine følelser for å bruke dem konstruktivt i sitt dagligliv (Antonacopoulou og Gabriel 2001). Psykoanalysen representerer imidlertid en forskjellig innfallsvinkel ved å være opptatt av den relativt ugjennomtrengelighet som visse følelser har for læring. Emosjoner forblir potensielt ustyrte og ustyrlige (Craib 1998; Gabriel 1998).

Mange vil si at arbeidet til Hochschild (1997, 1983[2003]), er det mest betydningsfulle arbeidet på emosjonalitet i organisasjoner. Gjennom et sosialkonstruktivistisk perspektiv snakker hun om "*emotional labor*" (Hochschild 1983[2003]), og refererer til hva ansatte gjør med følelsene sine i overensstemmelse med organisasjonsmessige rollekrav. Hun definerer emosjonelt arbeid som det et individ gjør for å takle andres følelser. Hochschild (1977) snakker også om "*feeling rules*". Disse definerer hva vi kan føle under ulike omstendigheter. Gjennom et feltarbeid på et psykiatrisk sykehus har Yanay og Shahar (1998) studert psykoterapeut studenter og måten de taklet deres emosjoner i relasjon til den profesjonelle ideologi om emosjonell selv-kontroll. Følger de visse "feeling rules", spør Yanay og Shahar. Flere studier tar det for gitt at profesjonelle, takler egne følelser i møte med klienten hevder de. Jeg lot meg inspirere av deres arbeid til blant annet å snakke med mine informanter om deres syn på et skille mellom private og profesjonelle følelser, om det er noe det er "lov"/ikke "lov" å vise av følelser i skolen/med elevene osv. Det er imidlertid klart at emosjonelt arbeid blir forstått på en annen måte innenfor det sosialkonstruktivistiske perspektiv enn innen det psykoanalytiske. I følge Bion kan en si at emosjonelt arbeid er den anstrengelse individet gjør for å erkjenne og tenke på sine egne følelser. "Problemet", for å bruke Hochschilds måte å uttrykke seg på, er i min forståelse av Bion, å romme frustrerende og angstskapende følelser, fordi det innebærer en hel del psykisk smerte.

Ser en på hva slags type forskning som er gjort på lærere og følelser, kan denne grovt deles i to hovedkategorier. Den ene kategorien er knyttet til følelsesforholdet mellom lærer og elev. Det er vel dokumentert at lærere verdsetter emosjonelle bånd, emosjonell forståelse, og å få til

² Det er blitt vanlig å snakke om "*livslang læring*". Dette flertydige og politiske begrepet har vært med å flytte forskningens perspektiv i stor grad bort fra utdannelseinstitusjonene og over til de involverte mennesker, og kan betraktes som et resultat av nye kompetansebehov (Olesen 2002b).

relasjoner osv som grunnlag for vellykket undervisning (Denzin 1984; Lortie 1975; Nias 1989; Hargreaves 2001; Price 2001). Den andre kategorien er knyttet til forskning på læreres motivasjon for arbeidet. Mange studier viser at den viktigste belønning i lærerarbeidet får læreren fra elevene i klasserommet (bl a Lortie 1975; Nias, 1989; Woods og Jeffrey 1996; Hargreaves 2001). I min studie legger jeg fokus et annet sted, nemlig på følelsenes betydning for lærernes læring.

I studier der en er opptatt av emosjoner og læring er en bl a opptatt av hvordan læring hindres av følelser. Læring og endring blir ofte forstått som de samme prosessene³. Vince (2001) definerer læring som engasjement i det en ikke vet. Læreryrket preges av usikkerhet (se for eksempel Lortie 1975; Rosenholtz 1989; Eraut 1994; Munthe 2003). Usikkerhet vil i mitt teoretiske perspektiv betraktes som en nødvendig forutsetning for læring. Psykoanalysen er heller ikke alene om dette synet. Jeg har nettopp vist til en stor forskningstradisjon som legger vekt på refleksjon for å oppnå vekst, og refleksjonen kjennetegnes nettopp av en usikker, undrende holdning. Det interessante med Bions læringsteori er imidlertid at han tar i betraktning at vi ikke alltid vil vite. I mitt perspektiv er med andre ord læring ingen spontan frigjøring av potensialer, men involverer overvinnelse av motstand mot læring som ofte er ubevisst og uerkjent. ”Motstand mot forandring” bidrar til å beskytte en status quo tilstand og blokkerer derfor (emosjonell) læring (Diamond 1986). Dette påvirker feltarbeidet på den måten at jeg forsøkte å forstå mønster i sammenhengen mellom prosesser som øker læringen og den defensive dynamikken som fremkalles av å engasjere seg i det å ikke vite. Evnen til å holde på spenningen mellom disse motsetningsfylte dynamikker er et viktig aspekt ved utviklingen mot læring.

Endret lærerrolle

Det er en løpende debatt om hva lærerprofesjonalitet vil si. I denne avhandlingen går jeg ikke inn i selve profesjonsdebatten, men den berøres likevel gjennom mitt arbeid. Lærerarbeidet kan i dag karakteriseres som en myriade av oppgaver, en kompleksitet mange lærere oppfatter som en byrde (Klette 2002). Litteraturen som tar for seg det å bli lærer, beskriver derfor de første årene som preget av spørsmålet om å overleve (Woods 1987; Hargreaves 1996; Bayer

³ Alle er imidlertid ikke enige i det fruktbare med å forstå læring tilnærmet synonymt med endring, for eksempel Gherardi 2001.

og Brinkkjær 2003; Flores 2002).⁴ Videre viser studier av nyutdannede lærere at de opplever profesjonell isolasjon og en oppgaveorientering. Det er de "myke" problemene, som hvordan en takler enkelt elever, uro i klassen, invasjon av privatlivet osv som er den største utfordringen, men som det snakkes lite om (Hargreaves 1996; Bayer og Brinkkjær 2003; Flores 2002).

Både lærerens *rolle* og lærerens *oppgaver* har endret seg de senere årene, (Jørgensen i Buur Hansen 2000; Moos et.al 2004). Den kanadiske skoleforskeren Andy Hargreaves (1996, 2004) peker på utviklingen i en postmoderne tid, som på mange måter fremstår som motsetningsfull. Der det fra politisk hold på den ene siden legges til rette for økt selvstyre, har kontrollen og detaljstyringen over lærerne økt, hevder han. Videre har det fra politisk hold blitt forventet mer samarbeid mellom lærerne. Hargreaves kaller det "påtvunget samarbeid", samtidig som det ser ut til at det blir mindre for lærerne å samarbeide om, hevder han. Dette er i tråd med forståelsen til den norske skoleforskeren Kirsti Klette, som hevder at læreren i dag står i et spenningsfelt mellom autonomi og kontroll (Klette i Krejsler et.al 2004:77).

Læreryrket prøver også å oppfylle tilsynelatende motstridende mål, hevder Hargreaves videre (1996; 2004). På den ene siden skal skolen gjøre elevene i stand til å bruke og leve i kunnskapsamfunnet, på den andre siden skal skolen være en motvekt til kunnskapsøkonomien. Den tyske skoleforskeren Thomas Ziehe (2000a) viser på sin side til en endring i den kulturelle kontekst for de unges oppvekst som får konsekvenser for lærerrollen. Hvordan en forstår lærernes arbeidsoppgaver er også kamp for et bestemt perspektiv på lærerens arbeid, og det sier noe om hva en anser som lærernes særlige kompetanse (Krejsler et.al 2004). Det er beskrevet hvordan lærerne ikke bare underviser i fag, men også i det å utvikle seg som mennesker (Hargreaves 2001; Woods og Jeffrey 1996). Hargreaves (1996:157) sier: *Lærerrollen er diffus og omfattende og ikke klart definert*. For eksempel, sier han, finnes det ingen enighet om hvor grensene for omsorg skal gå, hva som er realistisk mulig å få til i arbeidet.

⁴ I kontrast til dette viser imidlertid en studie av 30 lærere (Laursen 2004), at flertallet i hans undersøkelsen sier at de har hatt en rolig og kontinuerlig utvikling. De har opplevd å bli bedre og bedre og fått mer og mer overskudd. De færreste sier at de opplevde de første årene som særlig vanskelige.

Førstelektor i pedagogikk Lars Helle skriver i sin fagbok *Ungdomsskolelæreren* (2004:110): *Lærerens kanskje viktigste investering er å danne en positiv relasjon mellom seg selv og elevene.* Buur Hansen (2000) definerer den ”ideelle” læreren slik: *”Læreren må kunne indgå i personlige relasjoner til elevene, han må have en engageret og smittende faglig viden, og han må vite noget om børns måde at tilegne sig viden på”* (ibid:102,103, forfatterens uthevninger).

Forskning viser at læreren som person er viktig for elevenes læring (Nias 1989; Moos et.al 2004; Weicher og Laursen 2003; Laursen 2004; Klette 2002). Den norske skoleforskeren Peder Haug (i Dagbladet 31 aug 2002) sier:

Ny utenlandsk forskning plasserer skolers varierende kvalitet i direkte forhold til lærerens personlighet. De strukturelle variasjonene betyr minimalt i forhold til lærerens menneskelige kompetanse. Det være seg verdisyn, risikovilje, kreativitet eller engasjement. Det er på tide at verdien av den gode læreren gjenoppdages.

Med referanse til evaluering av Reform 97 slår likeledes en annen norsk skoleforsker Thomas Nordahl fast at *”læreren er viktigst”* (i Stavanger Aftenblad 4 okt. 2006), uavhengig av skolestørrelse, klassestørrelse, økonomi eller læreplaner. Det er imidlertid ennå ikke utviklet noen samlende og alminnelig akseptert oppfattelse av lærerkompetansen, som integrerer det personlige aspekt hevder Krejsler et.al (2004:81).

Forskningen som understreker hvor viktig læreren er, bidrar til legitimering av min studie av betingelser for læreres utvikling. Mange som arbeider med utvikling av lærerarbeidet setter fokus på bedre undervisningsmetoder (Hargreaves 1996). Men med den kompleksitet som ligger i å bli lærer og å være lærer, trengs det et bredt perspektiv når det gjelder synet på lærerutvikling. Det har derfor vært viktig for meg å bidra til forskning som går utover praktiske råd, eller det å gi lærerne nye pedagogiske grep. De økte krav til ”relasjonskompetanse” i læreryrket, har gjort det særlig interessant å se på denne siden av yrkesutviklingen. Ziehe (2000a) peker imidlertid på at ikke enhver konflikt må oppfattes som en personlig strid mellom lærer og elever, og betoner viktigheten av de-personalisering. *”Den gode anderledeshet”* som Ziehe snakker om har mye til felles med den amerikanske sosiologen Richard Sennets (2001) forhold til pseudo-intimitet; skolen skal ikke ensidig forsøke å bli intim. Når jeg introduserer tema for min avhandling, vil jeg derfor understreke at jeg ikke ønsker å gå i retning av en slik intimisering. Vi vet at følelser påvirker læring enten positivt eller negativt, men vår forståelse av hvordan emosjoner bidrar til læreprosessen er imidlertid begrenset. Emosjoner er ofte forstått som en negativ faktor, og noe som må

kontrolleres effektivt og ennå til elimineres. Historisk sett har det vært et ideal å temme følelser gjennom disiplin og selvbeherskelse (Mastenbroek 1999). Min studie handler om å ikke være slave av følelsene sine, gjennom å bli dem bevisst.

Hargreaves (1996) hevder at det er forsket mye på det lærere gjør, og måten de tenker på. Det vi vet mindre om er, i følge han: *"hva lærerne føler mens de underviser; om følelser og behov som motiverer og styrer arbeidet deres."* Han forsetter: *"Og mye av den forskning og faglitteratur som faktisk har tatt opp undervisningens emosjonelle side, har i mindre grad gått ut fra lærerne selv og det de har å si"* (1996:149) Min studie tar nettopp det utgangspunktet Hargreaves her etterlyser.

Avhandlingens oppsett

Helt til slutt et par ord om stilen i avhandlingen. Det har vært et mål for meg gjennom hele forskningsprosessen å holde meg så nær som mulig til den praksisen jeg studerte og siden til det utskrevne materialet. Jeg har også hatt et ønske om at leseren skal oppleve størst mulig grad av nærhet til materialet. En av måtene jeg har valgt å gjøre dette på er å skrive "jeg" istedenfor "forskeren", og at lærerne som enkeltmennesker benevnes med navn.

I kapittel 1 og 2 presenterer jeg avhandlingens teoretiske perspektiv. Det dreier seg om psykoanalytisk teori, nærmere bestemt objektrelasjonsteoretikeren W.R. Bions teori om å lære av erfaring, individuelt og i grupper.

Kapittel 3 tar for seg denne avhandlingens vitenskapsteoretiske fundament, som jeg knytter an til psykoanalyse og fenomenologi. Jeg går via tanker om intersubjektivitet til prinsipper for utvikling av min metode i kapittel 4. I kapittel 5, beskriver jeg gjennomføringen av feltarbeidet og i kapittel 6 fortsetter jeg beskrivelsen av analysemetode.

Deretter følger analyse nivå 1. Det vil si fire kapitler (kapittel 7,8,9 og 10) som utgjør en fenomenologisk presentasjon av det empiriske materialet. Avhandlingen avsluttes med analysenivå 2 (i kapitlene 11, 12 og 13) der jeg gjør en psykoanalytisk perspektivering av viktige trekk ved det empiriske materialet.

Kapittel 1: Bions teori om å lære av erfaring

Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere Bions teori om læring av erfaring. Jeg innleder imidlertid med en kort redegjørelse for historikk der jeg går nærmere inn på det objektrelasjonsteoretiske perspektivet og forholdet mellom den kleinianske teori og Freuds psykoanalyse.⁵ Jeg starter så kapittelet om Bions teori med en kort beskrivelse av hans liv, før resten av kapittelet vies til hans forståelse av hva det vil si å lære av erfaring.

Psykoanalysen og den objektrelasjonsteoretiske utviklingslinje

Sigmund Freud (1856-1939) ga opphav til psykoanalysen. Psykoanalyse er en tilnærming til forståelse og behandling av mentale funksjoner og forstyrrelser. Psykoanalysen handler om det intensive arbeidet analytikerne har med individuelle pasienter, og er altså både en teori om psykopatologi og en behandlingsmetode. Men innsikten Freud ga har fått vidtrekkende konsekvenser langt utover terapirommet. Psykoanalysen omfatter en generell teori om utvikling og organisering av personligheten. Den er også en filosofi om menneskelig forbundethet og en psykologisk teori om utvikling og læring (French 2000).

Gullestad og Killingmo (2005) viser til det de kaller psykoanalysens "hovedstrøm" ("*mainstream psychoanalysis*"), en relativt ubrutt linje fra Freuds klassiske teori og frem til en gang på 1950 tallet⁶. Etter dette finner det sted en utvikling, hevder de, som ikke bare nyanserer og viderefører teorien, men som også problematiserer og trekker i tvil begreper og synsmåter som tidligere ble ansett som urokkelige hjørnesteiner. "*Psykoanalysen som faglig disiplin har kort og godt beveget seg inn i en pluralistisk fase*" (Gullestad og Killingmo 2005:14).

⁵ Begreperne psykoanalytisk og psykodynamisk har jeg brukt som synonymer i denne avhandlingen.

Psykoanalytisk og psykoanalyse har for mange en negativ klang, og kan gi negative assosiasjoner, hvorimot ordet psykodynamisk er mer diffust (Crafoord 1991) og kan kanskje lettere godtaes i videre kretser.

⁶ De henviser til en sammenfatning av denne "hovedstrømmen" i Fenichel sitt monumentale verk fra 1946: *The psychoanalytic theory of neurosis*.

Teorien har imidlertid beholdt sin evne til å utfordre etablerte sannheter. Enten vi i dag er for eller mot psykoanalysens ideer, tvinges vi til å ta i betraktning ubevisst motivasjon, forsvar, erfaring fra tidlig barndom, og mye annet som psykoanalysen har brakt inn i vår kultur.

Det mest radikale og oppsiktsvekkende ved Freuds personlighetsteori og tilhørende menneskesyn var tanken om det dynamisk ubevisste. Tanken om det dynamisk ubevisste rommer flere forestillinger (Killingmo, 1993:155; Gullestad og Killingmo 2005:27):

1. Mennesket er styrt av iboende krefter. Dette ligger i begrepet dynamisk, som opprinnelig er gresk og betyr kraft, potens.
2. Mennesket både føler og tenker intensjonelt uten at det er bevisst at disse prosesser finner sted.
3. Denne ubevisste sjelsvirksomhet har tilgang til, eller står i forbindelse med alle akkumulerte opplevelser og erfaringer i individets tidligere liv.
4. Det dynamisk ubevisste gjør aktiv motstand mot å bli bevisstgjort.
5. Det ubevisste er kontinuerlig i sving og øver en konstant innflytelse på de sjelelige prosesser som er tilgjengelige for vår bevissthet.
6. Dynamisk ubevisste prosesser opererer i et eget "språk", såkalte primærprosesser.

Denne kunnskapen om at menneskets tanker, følelser og handlinger kan være styrt av ubevisste⁷ intensjoner er blitt en del av vår kultur og på vårt syn på psyken. Freud begynte selv prosessen med å anvende psykoanalyse utover klinisk individuelt arbeid, ved å studere grupper og kulturelle tema.

Den retningen som ble ledende i den psykoanalytiske diskusjonen fra slutten på 1930- årene, spesielt i USA, kalles egopsykologien.⁸ En helt annen type tenkning utviklet seg i England på 40-50 tallet. Denne tenkning var resultatet av en kvinnes livsverk, nemlig Melanie Klein

⁷ Jeg bruker betegnelsen "ubevisst" som et adjektiv, et deskriptivt kjennetegn ved psykologiske prosesser, følelser og forestillingsinnhold.

⁸ Heinz Hartmann (1894-1970) er en dominerende teoretiker innenfor egopsykologien.

(1882-1960). Hun er en av objektrelasjonsteoriens mest sentrale inspirasjonskilder.⁹ Hennes ideer vakte stor strid og utover hele etterkrigstiden har det senere foreligget en situasjon hvor den internasjonale psykoanalysen har vært delt i to hovedleirer: 1. Den "kleinianske", som foruten London har sitt hovedområde i Sør-Amerika og i noen grad i Italia og Spania. 2. Den "freudianske", som har rådet grunnen i Nord-Amerika og Vest-Europa (Haugsgjerd 1986).

Framveksten av objektrelasjonsperspektivet er det som etter Killingmos (1993) vurdering utgjorde den mest dyptgripende utfordring til den klassiske psykoanalysen. Det som var nytt hos Klein i forhold til Freud var for eksempel analyse av barn samt systematisk observasjon av spedbarn. Dette brakte frem ny empiri som ikke lot seg formulere i den klassiske teorien til Freud.

På et generelt nivå kan det sies at et objektrelasjonssynspunkt preger dagens psykoanalyse, men, som Gullestad og Killingmo (2005) understreker, refererer ikke dette synspunktet til en enhetlig gruppe av fenomener eller teorier. De hevder imidlertid at objektrelasjonsteorier synes å ha to grunnleggende antagelser felles (ibid:42):

1. Dannelse av relasjoner til andre mennesker (objekter) har prioritet som motiv fremfor utladning av driftsspenning.
2. Angst knyttet til trussel mot selvet har prioritet fremfor gjennombrudd i bevisstheten av et bestemt psykisk innhold.

Det omfattende objektrelasjonsperspektivet utelukker selvsagt ikke et driftsbegrep eller et konfliktbegrep, men det innebærer et annet menneskebilde hevder Killingmo (1993). I objektrelasjonsperspektivet er mennesket primært rettet mot mennesket. Dette i motsetning til Freuds teori, der relasjoner til andre betraktes som sekundært. I objektrelasjonsteori er det en hovedmotivasjons kraft i mennesket, å knytte seg til et objekt. Jo mer den psykoanalytiske forståelse av mennesket svinger i retning av en grunnleggende relasjonsforståelse, jo mer beveger psykoanalysen seg fra å være en en-personspsykologi til å bli en to-personspsykologi (Killingmo ibid.; Balint 1968 [1994]). Relasjonsbegreper satte mer og mer sitt preg på psykoanalysen i siste halvdel av 1900 tallet. Arven fra Melanie Klein, gjennom hennes

⁹I objektrelasjonsteori blir ordet "object" brukt på en spesiell måte. Det er ikke bokstavelig ment en fysisk annen person, men en indre mental struktur som er formet gjennom tidlig utvikling. Denne mentale strukturen er bygget opp gjennom en serie erfaringer sammen med betydningsfulle andre gjennom en psykisk prosess kalt introjeksjon, som jeg kommer tilbake til.

etterfølgere som Wilfred Bion og Donald Meltzer, har gjort seg sterkere gjeldende. Mange av deres begrep, som nettopp innebygger samspillet mellom partene, er i ferd med å bli felleseie.

Freud var i følge Meltzer (1986) fanget i den filosofiske tradisjonen, der mening var knyttet til språk, og tanke var synonymt med logikk. Den åpenbare implikasjonen var en teori om barns utvikling, der tenkning begynte ved språklig ervervelse. Stor var reaksjonen da Klein brakte inn begrepet om ubevisste fantasier. Begrepet "internal object", på samme måte som "unconscious phantasy" er allestedsnærværende i Kleins teori og har blitt beskrevet av Segal som "*almost the totality of our emotional experience*" (Segal i Bronstein 2001:xix).

Klein utviklet begrepet om "positions" for å redegjøre for måter av psykisk fungering, som varer gjennom hele livet, og skiller seg fra Freud sitt begrep om stadier. Hun kalte dem den paranoid-schizoide posisjon (første beskrevet i 1946) og den depressive posisjon (først beskrevet i 1935 og 1949) (Hinschelwood 1991). Hver av posisjonene viser til barnets erfaring av sine objekter, med den tilhørende angsten for konflikten mellom barnets impulser og forsvarene ego iverksetter mot dem.

Det er spaltninger innenfor det ubevisste, "den indre verden", som interesserer kleinianere. For Klein synes dikotomien bevisst-ubevisst å trå i bakgrunnen til fordel for andre motsetningspar, først og fremst god-ond og indre-ytre. Dette er fordi hun var opptatt av det lille barnet og dets fokus (Poulsen og Hjulmand 1992). Ved å anta at grunnkonflikten går som beskrevet ovenfor, har Klein bidratt til å lede oppmerksomheten fra driftsbehovene og over mot relasjonelle behov (Vetlesen og Nortvedt 1994). For Klein er den helt avgjørende problematikk i de to første leveår konflikten mellom gode og fiendtlige følelser overfor objektet, og den forvirringen som disse motstridende følelser overfor samme objekt utløser (ibid.).

Den uavhengige britiske tradisjonen med Donald W. Winnicott (1896-1971) i sentrum er karakterisert ved eksplisitt å vekte ikke bare det interpersonlige samspill, men også den særlige dialektikk i overlappingen og utvekslingen mellom barnets indre og ytre verden. Winnicotts forståelse av det ubevisste kompliseres av bl.a. at hans sentrale interessefokus var det helt tidlige mor-barn forholdets utvikling. I kommunikasjonen mellom mor og spedbarn vil det ubevisste bare kunne relateres til omsorgspersonen. For spedbarnet er det ennå ikke noe som er bevisst eller ubevisst (Poulsen og Hjulmand 1992).

Resultatene fra spedbarnsforskning de siste tiår har nærmest revolusjonert synet på det nyfødte barn. Ikke minst deres medfødte evne til å kommunisere og å gå inn i relasjoner har forbløffet mange. Det er også enighet om at dersom et barn skal utvikle seg sosio- emosjonelt tilfredsstillende, så er det avhengig av en sensitiv omsorgsperson som kan gå inn i gjensidig ekspressiv dialog med barnet (Stern 1985; Trevarthen 1983). Vetlesen og Stänicke (1999) setter imidlertid et kritisk søkelys på det de benevner som den relasjonistiske retningen innenfor psykoanalysen representert ved Kohut, Miller m fl.. De hevder at mennesket her mer er et offer for sine relasjoner enn en aktiv skaper. Dette skal jeg komme tilbake til.

Wilfred Ruprecht Bion (1897-1979)¹⁰

Bion ble født i India i 1897 av engelske foreldre. Han kom til England som 8 åring. I den 1.verdenskrig tjenestegjorde han i Nord-frankrike som en “ tank commander” og han ble belønnet med ” DSO and the Legion of Honour”. Etter å ha studert moderne historie ved Queen's College i Oxford (1919-1921), studerte han medisin ved University College i London (1924-1929), før en gryende interesse for psykoanalyse førte ham til Tavistock klinikken i London der han startet sin psykoterapeutiske utdanning. Han mottok egenanalyse/læreanalyse hos John Rickman (begynte i 1938) og senere hos Melanie Klein. Bion var både før og etter 2. verdenskrig tilknyttet Tavistock klinikken.

Som major ble Bion innkalt i 2 verdenskrig. Eric Trist beskriver sitt første møte med Bion under krigen: ”*Det var en rekke offiserer i rommet som så nøyaktig ut som det de egentlig var, psykiatere i uniform. Bion så ut som en general*” (Trist i Karterud 1999:97) Krigen hadde skapt et stort behov for utdanning av ledende militært personell, og spørsmålet ble hvordan de skulle velge egnede offiserspirer. Bion ble bedt om å bistå i utviklingen av en utvelgelses prosedyre for offisersaspiranter. Bion introduserte gjennom dette den lederløse gruppe ”*the leaderless group*” som medium og observasjonsfelt for kandidatutvelgelsen. Han designet et sett gruppeoppgaver, der soldatene ble eksponert for situasjoner der de i praksis måtte demonstrere sine ledelses evner. Denne metoden fikk vidtrekkende betydning.

I 1942 søkte Bion seg til Northfield Military Hospital¹¹ for å arbeide sammen med John Rickman. De etablerte det vi i dag ville kalt et terapeutisk samfunn ved en avdeling på

¹⁰ En del av dette står i forord til den danske oversettelsen av *Experineces in groups*

sykehuset. Bions grep var å ansvarliggjøre pasientene/soldatene og samtidig gi dem realistiske arbeidsoppgaver for sin egen hverdag. Alle ble knyttet til ulike grupper, og den individuelle nevrosen ble gjort til et gruppeproblem. Forsøket fikk bare 6 ukers levetid, før institusjonen ble så skremt at avsnittet ble lukket. Eksperimentet banet likevel vei for senere forsøk og la grunnen for mange engelske pionerer på det gruppeterapeutiske og miljøterapeutiske området.

Spesielt etter krigen fikk Bion stor innflytelse på omorganiseringen av Tavistock klinikken. Virksomheten ble utvidet med opprettelsen av Tavistock Institute of Human Relations i 1947 (Karterud 1999). Bion ble spurt om å drive poliklinisk gruppepsykoterapi ved klinikken. Disse erfaringene, med både pasientgrupper og såkalte profesjonelle grupper ble det kliniske utgangspunkt for hans overveielser om gruppeprosesser og de underliggende mentale aktiviteter. Hans forskning resulterte i en rekke innflytelsesrike artikler¹² som senere ble gitt ut i bokform med tittelen *Experiences in Groups* (1961). Denne boken betraktes i dag som en klassiker innenfor gruppepsykologien. De prosessene som beskrives her, som han kaller ”*basic assumptions*” har relevans langt utover kretsen av psykologer og psykiatere (jeg går nærmere inn i denne tenkningen i kapittel 2).

Det er uklart hvor mange grupper Bion drev. I følge Karterud (1999) er bare én gruppe beskrevet i litteraturen. Trist var med i denne gruppen som observatør, og ble i følge Karterud (ibid) en partner for Bion når han strevde med å utvikle sin gruppeteori. Gruppen begynte sannsynligvis i 1947. Men Bion forlot gruppen, og fra 1952 egnet Bion sitt liv til individuell psykoanalyse. I hans senere så omfattende forfatterskap er det særlig i *Attention and Interpretation* (Bion 1970) at han kommer tilbake gruppedynamiske problemstillinger.

Bion gikk i egenanalyse hos M. Klein fra 1948 til 1954. Dette ga ham en svært betydningsfull forståelse for de tidligste psykologiske prosesser. I perioden 1954 til 1959, publiserte Bion en rekke artikler der han presenterte sine observasjoner av pasienter med tankeforstyrrelser. Disse betraktningene samles i en teoretisk utledning om utviklingen av normal eller anormal tenkning, i artikkelen ”*A theory of thinking*”, i 1962. Samme år publiserte han boka ”*Learning from Experience*”, der ideene utvikles ytterligere. Han utvidet og detaljerte en lang rekke av

11 Bions første publikasjon overhodet står som innledning i boka *Experiences in groups*, og tegner hans erfaringer fra Northfield eksperimentet.

12 Publisert i perioden 1948-51 – og viser utviklingen i hans gruppetenkning

Kleins begreper. I den Kleinianske leir diskuteres det om Bions bidrag strekker seg utover Kleins og danner grunnlag for en ny skoleretning, eller om bidraget kan sidestilles andres bidrag i en generell utvikling av Kleins tenkning. Bion foregrep både Winnicott og Kohut ved å understreke empatiens betydning i mor-barn forholdet.

Omkring 1960 skiftet han igjen fokus, og publiserte en rekke arbeider med metapsykologisk karakter. Erfaringene fra menneskegruppen og fra den analytiske dyade ble flettet sammen i en stadig utvidet innsikt i og spørsmål om hva det er som kort kan karakteriseres som menneskesinnets natur.

Bion ble leder av The London Clinic of Psychoanalysis (1956-1962) og president for det Britiske Psykoanalytiske Selskap (1962-1965). Etter Kleins død ble han også leder for Kleinselskapet. Bion flyttet, og fra 1968 arbeidet han i Los Angeles i California, og returnerte ikke til England før to måneder før sin død i 1979. Omfanget av hans forfatterskap er kanskje ikke så stort, men til gjengjeld stiller det leseren overfor betydelige intellektuelle utfordringer¹³.

I Norge har Bion hatt stor innflytelse på psykoanalytisk psykoterapi gjennom sin elev og etterfølger Donald Melzer som har besøkt Norge ved en rekke faglige anledninger. Psykiater og psykoanalytiker Svein Haugsgjerd har også vært en fremtredende talsmann for Bions teorier i Norge. Bions kollega Eric Trist har samarbeidet med den norske sosiologen Erik Thorsrud om bl a innføringen av selvstyrte grupper i arbeidslivet i regi av LO NAF (samarbeidsprospektet). Paul Moxnes, professor i organisasjonspsykologi og forfatter, og har også vært en eksponent for Bions teorier her hjemme. Han har forsøkt integrere Bions teorier med sine egne teorier om "dyproller " (Moxnes 1993,1998). Psykiateren Sigmund Karterud har særlig arbeidet med Bions gruppe teorier og har forsøkt å utvikle et måleinstrument for "basic assumptions" i grupper, Group Emotionality Rating System, GERS (Karterud 1989). Karterud er også en kritiker av Bion, og han har skrevet en alternativ selvpsykologi 1990.

13 For en gjennomgang av ulike forståelser ('different readings') av Bions verker se tre artikler i *Int.J.Psychoanal* 2005;86. skrevet av henholdsvis Edna O'Shaughnessy: *Whose Bion?* Elizabeth Tabak Bianchedi: *Whose Bion? Who is Bion?* Og Antonio Ferro: *Bion: theoretical and clinical observations*

Hva er å lære av erfaring?

I boka ”*Learning from experience*” (1962b) skriver Bion om en læring som først og fremst handler om å utvikle en måte å forholde seg til egen og andres psykiske virkelighet på henimot økt evne til å romme, tåle, legge merke til, differensiere, integrere, symbolisere, forstå og kommunisere (Elgarøy 1992:78). Det dreier seg om læring som gir dyptgripende forandringer i personen. Forandring er skremmende, og Bion bruker uttrykket ”*katastrofal forandring*”. Læring av erfaring dreier seg om den lærendes livserfaring så langt og den endrer den lærendes syn på verden for alltid (White 2002). Gjennom hele sitt forfatterskap strir Bion med å forstå både hva som fremmer og hva som hindrer en i en slik personlig utvikling som det å lære av erfaring er.

I tillegg til Bions egne skrifter legger jeg blant annet vekt på Donald Melzer (1922-2004)¹⁴ og Martha Harris¹⁵ sine tolkninger av ”*learning from experience*” Begge tilhører Tavistock miljøet.

Meltzer har gitt en forståelse av den emosjonell erfaring i sin bok ”*Studies in Extended Metapsychology*“ (1986). Her hevder han at Bion var den som for alvor utfordret antagelsen om at tenkning var en del av en naturlig menneskelig historie (jf. Freud tidligere). Meltzer henviser til mange som har skildret psykopatologi av tenkning som f.eks. ”*autstic thinking*” (Bleuler), ”*concrete thinking*” (Vigotsky), ”*symbolic equation*” (Segal), men i følge Meltzer var Bion den første til å gi oppmerksomhet til problemet med tankens opprinnelse. Teorien om å lære av erfaring er en teori om tenkning, inkludert en teori om dens ontogenese (værensopprinnelse) og psykogenese (opprinnelse i psyken) (Meltzer 1986). Bion kalte selv teorien en ”*imaginative conjecture*” hvis kliniske brukbarhet var opp til andre å validere.

”*Learning from experience*”, eller det å tenke¹⁶, blir forstått som at en person bearbeider det emosjonelle i en situasjon ved å ta det inn over seg, akseptere følelsene og gi dem en

¹⁴ Meltzer var en samtidig med Bion, som støttet seg til den utviklingslinjen fra psykoanalysen som går via Klein og Bion. Han har bidratt til forståelsen av barnets sinn, den emosjonelle utvikling av objektrelasjoner og den psykoanalytiske behandling av perversjon, narsissistiske tilstander og autisme. Mer om Meltzers liv og litteratur i Hahns minneord til ham i *Int.J.Psychoanal* 2005;86.

¹⁵ Harris bygde også sitt arbeid på Bion. Hun var leder for barneterapi utdanningen ved Tavistock-klinikken, som arvtager etter Esther Bick (se senere om spedbarnsobservasjon).

meningsfull form. Tenkning er i Bions forståelse en kontinuerlig transformasjon av emosjoner og erfaring, som ugjenkallelig omformer tenkeren og hans/hennes persepsjon av indre og ytre realitet (White 2002:90). Tanker er også i seg selv i stand til å utvikle seg og oppnå videre mening, og gjennom det uunngåelig støtte videre personlig utvikling og endring. Gjennom Bions modell av bevisstheten blir vi gjort oppmerksomme på det spesielt menneskelige i utvikling, nemlig evnen til å endre vår måte å tenke på gjennom tenkning, og dermed endre persepsjon av "realiteten". *Tenkning er i følge Bion en revolusjonerende aktivitet, men begrenset til endring av tenkeren* (White 2002:94).

For Freud var tenkningens funksjon å minske spenning, mens for Bion er hensikten å håndtere spenningen gjennom tenkning. Å holde ut smerte er en viktig forutsetning for utvikling av tanke evnen. Bion snakker altså om tenkning som en måte å holde ut smerte på. Evnen til å lære av erfaring beror i høy grad på en tilstrekkelig kapasitet til å holde ut frustrasjon – til forskjell fra å unngå frustrasjon. Her forlater altså Bion Freuds modell om spenningsreduksjon som psykens funksjon.

Harris hevder at det helt sentrale ved barneterapi utdanningen var å lære å tåle usikkerhet og å kunne holde på vanskelige følelser. Hun snakker her om emosjonell læring. Hun var opptatt av at kunnskap aldri må bli noe endelig, men alltid gi opphav til nye spørsmål og undringer. Harris hevder at "*Learning from experience*" slik Bion har beskrevet det gjør oss både i stand til å skille ulike kategorier av læring, til å identifisere den mentale tilstand som ligger under læringen og til å spore opp læringens konsekvenser for personlighets utvikling (Harris 1994).

Bion presenterte "container-contained" metaforen i "*Learning from experience*". Begrepet containing har fått en avgjørende betydning i britisk psykoanalyse, både i og utenfor den Kleinianske gruppen. Bion regnes for den som mest systematisk har benyttet begrepet til teoribygging (Hinshelwood 1991). Med denne metaforen ville Bion gi et bilde på de emosjonelle kvaliteter og opplevelser som må være til stede i den tidlige dyaden for at tenkning og forståelse skal utvikles hos det lille barnet. "Container-contained" symboliserer opplevelsen av å bli ivaretatt og å ivareta emosjonelt sett.

16 Bions "theory of thinking" (1962), blir grundig gjennomgått i denne avhandlingen som viteksapsteori. I dette kapittelet (Bions teori) legger jeg vekten på begrepene som bygger opp forståelsen for hva læring av erfaring innebærer.

I Bions teori er det grunnmetaforene projektiv identifikasjon og container-contained som konstituerer relasjonen. Metaforene hans tar utgangspunkt i to personer. Bions forståelse av ”å lære av erfaring” beskrives gjennom container-contained, som er det Bion kaller en emosjonelle erfaring. Container-contained kan bare forstås gjennom prosessen projektiv identifikasjon. Jeg starter derfor med en utdypning av projektiv identifikasjon, for deretter å gå inn i hva Bion mente med den emosjonelle erfaring. Ut fra dette vil vi ha grunnlag for å forstå hva han mente med emosjonell læring.

Projektiv identifikasjon

Kommunikasjon og samspill kjennetegnes av *utvekslinger* mellom mennesker. Det dreier seg om å utveksle informasjon og saksopplysninger, men like viktig er utveksling av følelsesmessige budskap (sinnsstemninger, følelser). Dette siste aspektet ved kommunikasjonen er vi ofte mindre bevisst, og det er her begrepet om projektiv identifikasjon blir nyttig. Bion har brukt ideen om projektiv identifikasjon som et sentralt begrep i utviklingen av en teori om tenkning.

Det går et skille mellom dem som mener projektiv identifikasjon kun er en forsvarsmekanisme (Klein) og dem som forstår projektiv identifikasjon også som en kommunikasjonsform (Bion). Men kanskje er det litt misvisende å kalle det et skille, for det er mer snakk om en utvikling av begrepet. Bion hevdet at teorien hans ikke var ment som en erstatning for allerede eksisterende psykoanalytiske teorier, men som et tillegg til dem. La meg forsøke å utdype denne utviklingen.

Begrepet projektiv identifikasjon ble introdusert av Melanie Klein i 1946 i artikkelen ”*Notes on some schizoide mechanisms.*” Hun gir ingen klar definisjon av begrepet, men beskriver hvordan spedbarnet i fantasien avspalter og projiserer de dårlige og farlige delene av selvet ut på morens bryst, barnets første del-objekt. Ubevisst materiale fortrenses altså ikke bare, men ”flyttes”, projiseres også inn i en annen. Slik etableres grunnlaget for objektrelasjonen. Ved å introjisere objektet, for eksempel opplevelsen ved brystet, dannes relasjonen til indre objekter. De begynnende objektrelasjonene er altså resultat av projeksjon og introjeksjon av objekter. En forskjell mellom Freud og Klein i synet på objektbegrepet er at Freud mente at onde objekt projiseres ut, de gode introjiseres. Klein mente at både onde og gode objekt projiseres og

introjiseres, slik at det dannes et sett av objekter med både positive og negative valører i den indre og den ytre verden (Broch et.al 1987).

I 1959 utvidet Bion projektiv identifikasjon fra å være noe patologisk til også å beskrive en normal ubevisst kommunikasjonsprosess (Hinshelwood 1991). Bion forstod de tidligste formene for kommunikasjon i mor-barn relasjonen til å være en form for normal projektiv identifikasjon, som kun dreier seg om den emosjonelle kunnskap og deling av godt og ondt.

I boka *"Four Discussions with W.R. Bion"*, blir Bion bedt om å snakke om projektiv identifikasjon. Han svarer at han ikke tror han har noe mer å si utover Melaine Klein`s versjon (Bion 1978:1):

-what she called an omnipotent phantasy; a phantasy that a person can split off feelings, thoughts and ideas he does not want and evacuate them into another person, more particularly into the mother, and more particularly still at a primitive stage of existence, namely, at the breast itself. Of course the infant doesn't do anything; nothing happens. But the infant feels as if it could do that, and feels that it gets rid of some characteristic which it doesn't like and then becomes afraid that same characteristic is directed towards it by the other person – originally by the mother, or by the breast into which it projects it.

Bion hevder at projektiv identifikasjon er en tidlig form av det som siden vil kalles kapasiteten til å tenke (Bion 1962b [1991:37]):

If its intolerance of frustration reaches beyond a certain degree omnipotent mechanisms come into operation, notably projective identification. This might still be regarded as realistic, in that it suggests awareness of the value of a capacity for thought as a means of softening frustration when the reality principle is dominant. But it depends for its efficacy on the existence of the mother's capacity for reverie. If the mother fails then a further burden is thrown on the infant's capacity for toleration of frustration for now its capacity for toleration of frustration of thought itself is tested. I am here supposing that projective identification is an early form of that which later is called a capacity for thinking.

Grotstein (i Gilbert 1985) beskriver dette som *"det tenkende par"*. Slik Gilbert (ibid) forstår Bion er selve betydningen av evnen til projektiv identifikasjon sentralt hos barnet, eller "evnen" til å bruke det ytre objekt, moren, som en mottaker og identifikator for sine avspiltete følelser og indre objekter. Denne "evnen" er en forutsetning for, og en forløper for, barnets egen evne til å bruke sin psyke til alfafunksjon, til å fordøye sine inntrykk og sine følelser. Ut i fra dette, sier Gilbert (ibid.), blir essensen i mor-barn forholdet at det barnet primært trenger er forståelse, ikke gratifikasjon. Det er et mangel på forståelse, og ikke frustrasjon i seg selv som skaper problemer for barnets utvikling. Hun forstår Bion slik: barnet *"trenger morens hjelp"* for å kunne oppleve *"sannheten om sin egen indre tilstand"* (ibid.:190). Slik tenker vi oss dette overført til situasjoner senere i livet. Vi trenger i visse situasjoner en annens hjelp for å forstå sannheten om oss selv. Helt konkret, trenger for

eksempel kanskje lærere et arbeidsfellesskap som kan romme deres "ufordøyde" følelser og opplevelser.

Men som Bion også påpeker, kan det godt kan skje at en person som mottar en projektiv identifikasjon ikke klarer "containe" dette. Det responderes istedenfor med en reaktiv projektiv identifikasjon (kalt "*projective counteridentification*" av Grinberg i Hinshelwood 1991). Det typiske vil imidlertid være at den projektive identifikasjon blir tatt opp i mottakerpersonens overjeg (Olsen 2002). Mottakerpersonen vil føle et press for å etterleve avsenderpersonens forventinger og en angst for å skuffe disse forventingene. En annen mulighet er at mottakerpersonen faktisk identifiserer seg med det projiserte, dvs tar det opp i jeget.

Mottaker personer vil altså i varierende grad føle de projiserte følelsene, som noe ukjent. Frustrasjonen vil i en viss grad være avhengig av evnen til å beholde og modifisere det projiserte, samt projektors grad av pågåenhet og grad av patologi i det projiserte (Broch et.al. 1987). En kan godta en følelse uten at dette oppfattes som en egenskap ved en selv. Jeg føler meg sint, i forhold til jeg er sint.

Projektiv identifikasjon brukes i de senere år altså som forklaring på hvordan følelser kommuniseres, og det blir betraktet som interaksjonelt forsvar (Broch et.al 1987; Holm1995; Olsen 2002). Det kreves to individer som interagerer med hverandre. På grunn av det interpersonlige aspekt projektiv identifikasjon har fått, har det også en retning mot overføring-motoverførings forholdet. Begrepene overføring og motoverføring kan komme til å forveksles med projektiv identifikasjon. Meltzer (i Haugsgjerd 1986) tydeliggjør det kleinianske standpunktet på overføring, med å understreke at det ikke er snakk om en overføring fra fortiden til nåtiden, men fra den indre virkeligheten til interaksjonsforholdet analysand-analytiker. "*Den indre verden med sine avtrykk av alt som har skjedd gjennom livshistorien er selv nåtid.*" (ibid.:361).

Haugsgjerds (1990) beskrivelse av "*transport av psykisk smerte*" kan kanskje også forstås i lys av projektiv identifikasjon. Han sier at (ibid 308):

den psykiske smerte oppleves ikke alltid av subjektet (individet) som smerte, men fører alltid med seg ("transporterer") smerte i relasjonene til andre mennesker" (ibid.:307). Transport av psykisk smerte er fellesnevneren for alle de måter indre mangel ("smerte") spilles ut på, med deprivasjon eller krenkelse av andre mennesker som resultat.

Prosjektiv identifisering kan sees på som en av disse måtene å transportere psykisk smerte på. Holm (1995) sier at foreldre gjennom projektiv identifisering forplanter sine egne måter å håndtere vanskelige følelser på til sine barn (jf Fonagy et.al 1991).

Hinshelwood (1991) peker på at til tross for den utstrakte bruk av begrepet projektiv identifisering, er det et ukart definatorisk spørsmål hvordan fenomenet gjenkjennes i det praktiske arbeid. Tenmann (1992) gir eksempel fra egen studie på at projektiv identifisering kan erfares som at noe emosjonelt tydelig er tilstede i relasjonen her og nå, ved å vise til hvordan en personalgruppe (ved en rus institusjon) blir sittende igjen med en rekke følelser som synes å ha opphav i klientens vansker. Det projiserte følelsesmessige innholdet blir hengende igjen, sier hun, løsrevet fra det relasjonelle felt det oppstår i. Personalet blir sittende tilbake, påvirket av projeksjonen uten at dette bringer noe nytt inn i klientens erfaringsunivers.

Broch et.al. (1987) hevder at projektiv identifisering kan være virksomt i alle relasjoner som vekker sterke følelser, enten det er mellom ektefeller, klient og terapeut, mellom foreldre og barn, i grupper og organisasjoner, - eller mellom lærer og elev eller lærer og kollegaer. Vi har alltid en relasjon på to plan: Den ytre relasjonen, og den internaliserte relasjonen.

Den emosjonelle erfaring

Det engelske ordet ”*experience*” har en videre betydning enn vårt ”*erfaring*” i det ”*experience*” både kan vise til det vi mener med opplevelse og det vi mener med erfaring. Opplevelse bruker vi for å beskrive en følelsesmessig tilstand, mens erfaring ofte knytter mer an til situasjoner og kroppslige tilstander.

I følge Bion er det ”*emotional experience*” som danner basis for utvikling av tanker og et apparat for å tenke dem. Den tidlige tankeformen utvikles og endrer karakter etter hvert. Barnets første tankestreven er rettet mot psykiske heller enn fysiske kvaliteter av verden. Tanken og tenkningen representerer mer et menneskelig bindeledd, ikke abstrakte mentale prosesser (O`Shaughnessy 1981). Tenkning er en emosjonell erfaring av å tilegne seg kjennskap om seg selv eller andre. Drivkraften i prosessen er ønsket og behovet for kunnskap om en emosjonell virkelighet, som i følge Bion er like viktig for spedbarnet som mat og drikke.

I ”*Learning from Experience*” definerer Bion denne emosjonelle erfaringen gjennom container-contained modellen (Bion 1962b [1991:90]):

Melanie Klein has described an aspect of projective identification concerned with the modification of infantile fears; the infant projects a part of its psyche, namely its bad feelings into a good breast. Thence in due course they are removed and reintrojected. During their sojourn in the good breast they are felt to have been modified in such way that the object that is reintrojected has become tolerable to the infant's psyche. From the above theory I shall abstract for use as a model the idea of a container into which a object is projected and the object that can be projected into the container; the latter I shall designate by the term contained.

Bion (ibid) bruker fordøyelsesprosessen som metafor for at vi skal forstå den emosjonelle erfaring. Barnet "spytter ut" den maten (de følelsene) det ikke "orker". Mor må "fordøye" maten (følelsene) for barnet, og gi den tilbake til barnet i fordøyd form (mor bringer barnet en forståelse av situasjonen). Han sier at den emosjonelle erfaring ikke kan tenkes isolert fra en relasjon.

Mellom det nyfødte barnet og moren foregår det en kommunikasjon en kan beskrive som en psykologisk utveksling. Det dreier seg om kroppsspråk og annen preverbal kommunikasjon. Det er en gjensidighet i forholdet mellom det lille barnet og moren i det barnet er totalt avhengig av dem som representerer miljøet (moren), mens moren på sin side, er fanget inn i det nyfødte barnets enorme avhengighetsbehov. Winnicott (1971 [1985]) studerte nettopp denne tidlige gjensidigheten mellom mor og barn. Han hevder det ikke går an å beskrive barnet uten å beskrive miljøet når det er nær absolutt avhengig.

Det at moren må kunne ta inn smerte- og angstelementer som barnet ikke klarer holde på og grunne over dem, er det Bion (1962b) kaller "*maternal reverie*". Dette er en type empatisk "holdning" (Winnicott (1971 [1985]) som setter barnet i stand til å ta tilbake de projiserte følelsene slik at de kjennes fordøyelige. "Reverie" (Bion 1962b [1991]), er morens indre bevisste og ubevisste evne til å bearbeide projeksjonene fra barnet (ibid:36).

reverie is that state of mind which is open to the reception of any "objects" from the loved object and is therefore capable of reception of the infant's projective identifications whether they are felt by the infant to be good or bad.

Frustrasjon, eller som Gilbert sa tidligere, mangel på forståelse, blir nøkkelford for to motsatte prosesser, nemlig utvikling eller det motsatte, utvikling av omnipotente strategier. Den tidligere omtalte primitive forsvarsmekanismen splitting blir viktig i begge prosessene. Utvikling for barnet blir ensbetydende med barnets evne til å forstille seg et godt-bryst som er fraværende. Det motsatte er når ikke-bryst erfaringen eksisterer for barnet som et ondt konkret

objekt som barnet må kvitte seg med gjennom omnipotent projeksjon (Likierman 1988). Container-contained metaforen viser til prosessen der barnet projiserer ikke akseptable følelser til moren. Denne prosessen kan imidlertid oppfattes som realistisk, for den medfører at moren føler det samme som barnet, og hvis hun er i stand til "reverie", skal hun gi barnet fantasiene sine tilbake i en fordøyd form. Barnet introjiserer da ikke bare de vanskelige følelsene som nå er blitt "håndterbare", men også selve funksjonen, slik at barnet etter hvert selv kan bearbeide og beholde egne følelser. Barnet vil altså ved siden av å introjisere sine egne modifiserte følelser, også introjisere og identifisere seg med en mor som er i stand til å ta opp i seg og bære smertefulle emosjoner, og samtidig tenke på dem. Denne erfaringen danner en prototyp for all menneskelig interaksjon. Den introjisererte moderlige containerfunksjon representeres i psyken som "the containing objekt" (Britton i Tenmann 1992). Mor forsøker altså å forstå barnet. Barnet modnes gjennom disse syklusene av projeksjon og introjeksjon. Det dynamiske aspekt ved prosessen er at mor også får en modenhets utvikling emosjonelt sett. Det er to personer med gjensidig utvikling. Det kan være en positiv utvikling av forståelse, eller motsatt, en gjensidig utvikling av misforståelse. Prisen for å leve i misforståelse er at barnet selv kan få vansker med å forstå seg selv eller andre.

Det er viktig å understreke at "reverie" ikke dreier seg om morens bevisste intensjoner og tanker, men den psykiske kvaliteten av disse. Det er jo umulig for oss å vite hvordan barnet er i stand til å fange denne psykiske kvaliteten, men gjennom erfaring med motoverføring vet vi at følelsetilstander ubevisst kan føres fra menneske til menneske. Slike ubevisste følelsoverføringer er sterke, kanskje nettopp fordi de er ubevisste og derfor uten noen formildnende innslag av tanken (Likierman 1988:30).

En viss evne til å "containe" (romme) den emosjonelle opplevelsen er altså utgangspunktet for at emosjonelle opplevelser skal kunne representeres, skapes eller skal vi si tenkes om. Det er i seg selv et nøytralt begrep, for å antyde at prosessens innhold ikke er kjent, men kan bare antydes ved sin virking. Winnicott (1971) bruker begrepet "Primary Maternal Preoccupation" om det å "romme", og han sier at det er ved hjelp av "the experience of good enough mothering" at barnet kan bli i stand til objektiv oppfattelse (persepsjon). Det dreier altså både om at barnet har iboende anlegg til utvikling OG at det må bli gitt det perseptuelle utstyr og anledning.

Denne prosessen foretatt av moren på vegne av barnet, er det Bion (1962b) kaller alfa-funksjon. Eksempel på alfa-funksjon er læreren som kan sette ord på at han/hun føler seg dum eller hjelpeløs i møte med en elev. Læreren er i stand til å symbolisere, representere den emosjonelle erfaring han/hun får i møte med eleven.

Beta-elementer, kaller Bion (1962b) de rå sansedata som spedbarnet overveldes av gjennom sansningen. Det er grunnleggende kroppslige erfaringer, som ikke kan skilles fra sitt menneskelige opphav. Det er ufullstendige sanse- og emosjons opplevelser, flæsj av ikke tenkte erfaringer, som er sidestilt med tingen i seg selv (the thing-in-itself, Cartwright 2005). Beta element er ikke i seg selv patologiske. De er, i følge Cartwright, på en måte stamcellene for psykisk erfaring, som venter på å bli omformet til meningsfull psykisk erfaring (alfa element). Bions vanligste forklaring av beta element er at det er protomentale enheter som omfatter sanselig inntrykk som er forbundet med uutviklede former for bevissthet (Bion 1963).

Det er ingen verdi i indre erfaring uten å knytte den til en forbundethet til den ytre verden (Cartwright 2005). Beta elementene er (bl a) et medium mellom den indre og ytre verden. Via en prosess av projektiv identifikasjon, aktiverer beta-elementene morens evne til reverie. De projiserte beta-elementene danner "the contained", i container-contained paret. De kan overføres til alle de emosjonelle erfaringer som vi også senere i livet ikke kan "romme" eller forstå og som dermed blir umulig å symbolisere.

Meltzers utredning om "emosjonell erfaring"

I psykoanalysen har affekt eller følelse alltid hatt en sentral plass når det gjelder klinisk praksis, i teorien derimot har følelse hatt en mer nedtonet plass. Gullestad og Killingmo (2005) hevder at i dag er affektbegrepet rykket frem i forkant av det psykoanalytiske perspektivet. Kanskje har nettopp Bions arbeider bidratt til en slik utvikling. Ved å plassere "emotional experience" som første skritt i tenknings prosessen, har Bion for første gang (i alle fall i psykoanalytisk formulering i følge Meltzer) plassert emosjonen som kjernen for meningsskapning i menneskets psyke. Ut fra Bions tanker dreier altså ikke emosjoner seg om "dimensjoner" av læring. Meltzer påpeker imidlertid (1986) at Bion ikke utdypet noe mer om emosjoner i seg selv. Det gjorde derfor Meltzer, som videreutviklet Kleins og Bions tanker.

Han introduserer det han kalte ”den estetiske konflikt”. Dette referer til en antagelse om at spedbarnet allerede ved fødselen har en evne til å se tilværelsen som en helhet, og overveldes av skjønnhet og mystikk. Verdens skjønnhet er representert ved morens ”outside”; ansikt, bryst. Det mystiske representeres ved morens ”innside”, det gåtefulle, det ikke direkte tilgjengelige for barnet. Overveldelsen av både skjønnhet og mystikk vekker angst for ikke å få delta i denne skjønnhet og rikdom. Angsten kan føre barnet inn i en omnipotent retning, der barnet fjerner seg fra ”deltagelsen”, eller barnet blir rommet, kan tåle avhengigheten, kan rette seg inn mot den andre og ta del i skjønnheten. Med dette settes affektene i et noe annet lys, og nedtoner de aggressive missunelige aspektene ved spedbarnet, til fordel for et intenst ønske om å delta. I følge Meltzer oppdaget Klein at morens ytre skjønnhet og mysteriet om hennes indre vekket barnets tørst for kunnskap like mye som for melk. Bion understreket i tillegg at det ikke bare er kroppens skjønnhet og mysterier som har denne innvirkning, men også sinnet. For han oppdaget, slik Klein hadde begynt å se, at dette objektet for undring var kombinert, moderlig og faderlig, bryst og brystvorte, container og contained, som Bion betegnet med det klassiske symbol av female og male.

Denne skjønnhet og mystikk vekker barnets trang til å forstå (to know, K) moren, men det vekker også det motsatte, nemlig det Bion til slutt ville kalle negative emosjoner (”negative emotions”), begjæret etter å misforstå (-K) (se også vitenskapsteori). Det å stille opp negative og positive emosjoner som motsetninger, visket bort den tradisjonelle forvirring som den nære plassering av love og hate medførte. Bions skjematisk fremstilling kontrasterte love (L), hate (H) og knowledge (K) som forbundede koblinger til -L, -H og -K, de misunnelige anti-koblingene, anti-emosjonene, anti kunnskap og anti-liv. Jeg (sier Meltzer) tror dette er en klassifisering som plasserer vår teori om affekter på sikker grunn for første gang. Det er dypt fremmed for den vestlige tradisjon i filosofi og teologi, men ikke for Østens, som Bions indiske barndom hadde gitt ham.

For å utforske den emosjonelle erfarings betydning for en teori om personlighets utvikling definerte Meltzer (1986:26) den slik:

”An emotional experience is an encounter with the beauty and mystery of the world which arouses conflict between L, H and K, and minus L, H and K. While the immediate meaning is experienced as emotion, maybe as diverse as the object of immediate arousal, its significance is always ultimately concerned with intimate human relationships.”

”Mening”, referer i denne sammenheng til en kompleksitet av perseptuelle erfaringer langt utover rekkevidden for vanlige (kausale) forklaringsformer, og krever diskurs og utforsking

ved forestilling, med symbolisering som det første skritt, hevder han. I den estetiske siden ved erfaringen er følelsen selv meningen. Det som blir viktig er om det er interessant eller ikke. Å ha "rett" er å kapitulere sier Melzer og mener det faller innenfor –K. Når vi snakker om "mening" på denne måten, med emosjonen som sin grunnleggende manifestasjon, må "signifikans" bli betraktet som meningens utdypning. Uansett når en følelse gir fødsel til en ny ide, vil en "*catastrophic change*" bebudet av "*catastrophic anxiety*" (Bions språk), bli satt i bevegelse, for hele det kognitive bildet-av-verden (Money-Kyrle i Meltzer 1986) må få nye ordre for å ta den nye ideen i betraktning. Dette gir noen ledetråder for å forstå hvilke faktorer som setter alfa-funksjonen i revers, sier Meltzer, nemlig at en ny idespire ledsages av katastrofisk angst.

Meltzer reserverer begrepet intime menneskelige relasjoner til det området der emosjonelle erfaringer bringer tankene i bevegelse. Dette ekskluderer interaksjoner enten så alminnelige at de ikke involverer emosjoner, eller så kontraktmessige at de foregriper enhver spontan emosjonell reaksjon. Det kan være interessant å diskutere lærer-elev relasjonen i lys av disse to begrepene. Når overskrides den institusjonaliserte (kontraktuelle) relasjonen og når omfattes lærer-elev forholdet av begrepet om intime menneskelig relasjoner? Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen av det empiriske materialet.

Tenmann (1992) illustrerer hva det innebærer å gå inn i en relasjon, og være villig til å la de intense emosjoner få en virkning, ved å beskrive relasjoner til klienter som er inne til avrusning. For at affekter skal kunne knyttes til relasjonen, og slik kunne bearbeides, må et aspekt av usikkerhet for emosjonens kvalitet slippe til, hevder hun. Det er de ukjente emosjoner som igangsetter tenkning. Erfaringen av det ukjente må erfares før det kan gjøres kjent.¹⁷

"Negativ capability"

Bion brukte mange begrep for å beskrive evnen til "romme" (*containment*). Han snakket om "patience", som inneholder noe av kvaliteten ved *containment*. Begrepet skulle beholde sine assosiasjoner til lidelse og toleranse for frustrasjon, sa han. Og fortsatte: "'Patience' should be retained without 'irritable reaching after fact and reason' until a pattern 'evolves'." (Bion

¹⁷ Her kan en bli oppmerksom på en rød tråd fra Bions teori om å lære av erfaring via vitenskapsteori til utvikling av konkret forskningsmetode for denne studien.

1970 [2004:124]). Andre begrep Bion bruker for å beskrive containment er “faith”, “reverie”, “thinking”, “capacity to contain” og ”*capacity for toleration of frustration*” (1962b). Her vil jeg legge særlig vekt på Bions bruk av dikteren Keats sitt begrep om ”*negative capability*” som er ennå et av de mange begrepene han bruker for å beskrive evnen til “containment”. La meg sitere Bion selv, slik han knyttet Keats beskrivelse av ”negative capability” til ”containment” (Bion 1978:8,9):

we hate being ignorant - it is most unpleasant. So we have an investment in knowing the answer, or we are pressured from within to produce an answer, and closure the discussion. Keats, in a letter to his brother, describes what he calls ‘negative capability’. It is clear that he is talking about this same curious business in which most people want to closure off what they don’t want to see or hear. That makes it difficult, of course, if you also **want** to say what you see and hear. It is one reason why it is such an extra - ordinary achievement that Shakespeare was able to be so verbal - -he could verbally pictorialize things, which most people don’t want to see.

Keats selv brukte ordet ”negative capability” for å karakterisere nøkkelkarakteret ved en stor dikter, beskrevet som ”*capable of being in uncertainties, mysteries, doubts without any irritable reaching after fact and reason*” (Keats i French 2000). Negative Capability var en måte Keats forsøkte å konseptualisere sitt syn på den poetiske fantasiens natur. Det indikerte kapasiteten en må ha for å leve med flertydighet og paradokser, for å romme – uten forsvar, ikke bare handle på impuls¹⁸. Bridgwater (i Simpson et.al. 2002) fokuserer eksplisitt på åpenheten og kapasitet for identifikasjon med den ”andre”. Det er nettopp noe av dette som gjør Bions bruk av begrepet så viktig for lærere.

En annen måte å forstå Bions bruk av begrepet negative capability er å si at det handler om kapasiteten til å erfare følelser, egne og andres, men også til å romme emosjonen for arbeidets skyld, og som et resultat av dette, lære av og bruke emosjoner til å informere vår forståelse av arbeidet (French 1997). Begrepet er altså nært knyttet til vekst og modning. For å oppnå emosjonell læring vil negative capability være nødvendig¹⁹.

French (1999b) påpeker det motsetningsfulle med ordet negative capability. Uttrykket opphever på en måte seg selv. Det er som om vi med ordet sier pluss **og** minus og ikke pluss **eller** minus. Men, sier han, ordet ”capability” henviser til hvor mye tomrom det er, hvor mye

¹⁸ Robert French skriver om negative capability i flere av sine artikler. Han refererer bl a også til litteratur som viser at flere fagfelt anvender ordet ”negative capability”.

¹⁹ I denne avhandlingen vil begrepet negative capability bli brukt senere både i metode kapittelet og i avhandlingens siste kapittel der teorien kaster lys over empirien. Begrepet sier noe viktig om en kapasitet både for meg som forsker og for lærerne.

det er plass til: *a measure of its internal 'negative' space*. Selv definerer han negative capability ved å si at det er et mål på menneskets kapasitet til å romme emosjoner: *the ability to hold enough to be able to hold something for another as well as for oneself* (French, 1999b: 1218).

Empati – projektiv identifikasjon og containment

Mange teoretikere vil si at empati er en form for projektiv identifikasjon, eller at projektiv identifikasjon er selve grunnlaget for empati. Broch et.al. (1987) kaller empati en type "*forfinet projektiv identifikasjon*." De ser empati som en type "*behandlet*" projektiv identifikasjon; først introjisert og deretter gitt tilbake av den andre (ibid.). Normal projektiv identifikasjon har gitt oss mulighet til å forstå empati, hevder Hinshelwood (1991). "*Putting oneself in someone else's shoes*" er en beskrivelse av empati, men det er også en fantasi av projektiv identifikasjons type - "*inserting oneself into someone else's position*," hevder han.

Empati er imidlertid ikke et begrep i Bions tradisjon. Jeg vil likevel komme til å bruke empati begrepet noe, da jeg er av den oppfatning at slik container-contained forholdet beskrives, slik kan en også forstå den empatiske prosess. Katz (i Lennér-Axelsson 1981:246) beskriver det jeg mener. Hun skiller empatiprosessen i 4 deler:

1. "*Identifikasjon*", følelsesmessig møte med den andre og hans/hennes erfaringer.
2. "*Inkorporering*" (introjeksjon). En tar inn den andre personens opplevelser.
3. "*Återkastning*", følelsene en tok inn begynner å vekke følelser hos oss selv. Dette gir opphav til nye følelser, ny innsikt i en selv.
4. "*Avskiljande*", en forsøker å skape distanse til den andre slik at man finner igjen sin egen identitet.

Likheten mellom Bions beskrivelse av container-contained og Katz' beskrivelse av empatiprosessen blir tydelig. Katz hevder at empati oftest er ubevisst og utenfor viljekontrollen. Det viktige blir vår evne til å "containe" følelser, slik at vi kan være empatiske. Katz (i Fog 1994b), sier at empatien hjelper oss til å forstå den andre innenfra. Empati dreier seg altså om ikke å "spille med" i det introjisererte, men bearbeide dette, behandle det med "reverie" (Bion 1962b), slik at personen som projiserte følelsen i neste omgang kan identifisere seg med den projiserte følelsen i en bearbeidet form.

Fog (1994b) snakker om både analoge og komplementære følelser ved empati. Hun forklarer at det vekkes analoge følelser når en setter seg i en annens sted. Samtidig, sier hun, vekkes komplementære følelser som en reaksjon. Disse komplementære følelsene er hva en kan kalle en empatisk respons. Fog (ibid:134) sier: "Man må som hjelper være i stand til å føle analogt og handle komplementært." Denne måten Fog forklarer empati prosessen på tydeliggjør kanskje også en forskjell mellom empati og projektiv identifikasjon. Ved projektiv identifikasjon vekkes ikke analoge følelser. Tvert imot. Den som projiserer følelsene kan jo nettopp ikke "eie" følelsene som projiseres, og sitter derfor selv igjen med følelsen av det motsatte. Ulla Holm (1995) beskriver imidlertid projektiv identifikasjon som en mekanisme, en prosess som gjør oss i stand til å føle hva en annen føler, dersom vi er mottagelige. Vi mottar informasjon om andres følelser via våre egne. Dette blir likevel noe annet enn å si at en føler analogt. Gjennom projektiv identifikasjon kan en føle hva en annen føler, som han/hun ikke selv har en opplevelse av å føle.

Ut fra Malin og Grostein (i Gilbert 1985) vil det være riktig å hevde at jo større empatisk evne du har jo mindre vil din kommunikasjon bære preg av projektiv identifikasjon. På samme måte sier Buch et.al. (1987) at graden av toleranse overfor ambivalente følelser er avgjørende for i hvor stor grad personen tyr til projektiv identifikasjon eller ikke. Begrepet "the capacity for concern" (Winnicott 1963 [1985]) dreier seg om vår evne til å se oss selv og andre med både negative og positive sider. Jo større problem vi har med denne to-sidigheten, desto dårligere vil vår evne til omsorg for andre være og jo mer vil våre relasjoner bære preg av projektiv identifikasjon.

Kan empati/containment læres?

Min oppfatning er at empatievnene utvikles i ulik grad hos den enkelte avhengig av de første samspillpartnerens evne til å inngå i relasjon med barnet sitt. Hele livet tror jeg imidlertid at vår evne til empati kan utvikles, ettersom vi kan gå inn i relasjoner med personer som selv har evne til empati. Kommunikasjonen i en slik relasjon gir oss mulighet til emosjonell kunnskap og dermed til å bli mer empatisk.

Holm (1995) er av samme positive oppfatning og hevder, og håper, at empati baseres på jeg-funksjoner, som alle kan utvikle seg og påvirkes. Vi kan øke vår selvfølelse, affekttoleranse, vår evne til å containe andres følelser, til å kjenne igjen egne følelser og vi kan skaffe oss mer kunnskap om hvordan vi møter andres følelser, hva vi skal se etter og bruke informasjonen til,

hevder hun. Bions modell av bevisstheten er radikal i det den konstituerer en prosess modell (White 2002). Bion hevder at bevisstheten utvikler seg kontinuerlig gjennom arbeidet med tanker, eller svekkes, gjennom det han kaller "lies" (se vitenskapsteori), som dreier seg om unndragelsen fra frustrasjon og realitet gjennom psykologiske omnipotente mekanismer. Vår evne til å containe i en situasjon vil være bestemmende for den videreutvikling av emosjonell læring situasjonen kan tilby. Dette er meget vesentlig i forhold til i hvilken grad lærerne utvikler sin evne til containment i møte med elevene. "vi blir givere av empati i kraft av erfaringen med å ha vært mottaker av empati" (Vetlesen og Nortvedt 1994:185, jf. "container-contained"). Jeg vil forklare det slik: I møtet med en containende annen kan en erfare emosjonell læring.

Her ser vi konturen av en positiv spiral (Ramvi 1996): Jo bedre evne en har til å containe desto større evne får en til å "se", "la seg berøre" og oppleve en situasjon som en emosjonell erfaring. Dermed får en mulighet for emosjonell læring av situasjonen, som igjen vil kunne øke evnen til å containe. Vi kan se for oss en tilsvarende negativ spiral: Jo mindre utviklet evne til containment en person har, desto sjeldnere vil personen kunne oppleve en situasjon som en emosjonell erfaring, personen vil forsvare seg mot å "bli berørt", "se". Projektiv identifikasjon kan betraktes som en form for forsvar mot å se det moralske i en situasjon. En kjenner også andre mer eller mindre primitive forsvarsmekanismer mennesker benytter for å verne seg mot den angst følelsen ville vekke, så som benekting, fortrenkning, rasjonalisering osv. På denne måten vil personen ha mindre mulighet for emosjonell læring av situasjonen, fordi den ikke engang blir opplevd. Personens kognitive og intellektuelle innsikt, prinsipper og normer - kommer overhodet ikke til utfoldelse hvis han/hun ikke er sensitiv for, ikke "ser", at situasjonen foran henne er moralsk betydningsfull.

Emosjonell læring

For at emosjonell læring skal finne sted må det være en emosjonell opplevelse som utgangspunkt. Personen må kunne romme de følelser den emosjonelle opplevelsen gir, slik at de gjennom alfa- funksjonen blir symbolisert (og ikke bare husket passivt) og på den måten blir bearbeidet innen språket for eksempel ved at personen setter ord på, assosierer og reflekterer omkring erfaringen. Det som skal få symbolsks uttrykk er den meningen som følelsen gir personen, vi snakker om å sette ord på følelser. Men det går frem av dette at det er mange steder i den emosjonelle læreprosessen noe kan gå galt. La meg starte med det første

steget, nemlig en erkjennelse eller opplevelse av en følelsesmessig tilstand. Bion skiller mellom en følelsesmessig erfaring og tilstander preget av ren opphisselse fordi at man bombarderes av inntrygg. Den emosjonelle erfaringen trenger heller ikke alltid medføre emosjonell læring (Meltzer 1986). Det vil si en trenger å "se"/erfare at en står overfor en emosjonell situasjon med et annet menneske. Vetlesen og Nortvedt (1994) sier at en trenger empatievne for å la seg "berøre" eller for å ha en "moralsk persepsjon" (i betydningen evne til å legge merke til på hvilken måte andres ve og vel står på spill i en situasjon). Den "moralske persepsjonen", "berørtheten" vil være forskjellig for hver enkelt av oss, avhengig av hvor stor del av følelseslivet vi tillater oss selv å framvise.

En kan spørre om det inngår i lærerens oppfatning av sin egen rolle at han/hun skal være empatisk, skal ha et helhetssyn eller skal innlede et samarbeid med eleven? Ser læreren for seg at han/hun skal være en formidler av kunnskap trenger vedkommende ikke se eleven som et menneske med følelser og reaksjoner, men kan se eleven som et objekt. Det er også viktig hva læreren forstår med empati. Dersom det betyr å være snill og vennlig så trenger han/hun heller ikke "se" eller interessere seg for eleven.

Bion forklarer læring av erfaring ved å si at deltakelsen i en emosjonell erfaring medfører en modifisering av personligheten. Personen "*becomes*" noe han ikke var før. Å lære av erfaring er å bli noe annet. Bion snakker om barnet som blir "*a walker*". Det er altså snakk om en indre kvalifikasjon til forskjell fra de mange ytre kvalifikasjoner som gis av sosiale strukturer. Med ytre kvalifikasjoner mener f eks Bion den lisensen en lege får for å drive medisinsk praksis, – mens å bli lege er en læring av erfaring, på samme måte som barnet blir en "*walker*".

Det er bare læringsformen "*å lære av erfaring*" som beforder en forandring i verdier i pakt med bevegelsen fra den paranoid-schizoide posisjon til den depressive posisjon. En må være i stand til å integrere, samle, det som før var spaltet av, splittet og f esk 'spyttet ut'.

Når vi ikke klarer å romme erfaringer, settes psyken under press og vi har ulike måter å prøve å mestre presset på. Gilbert (1985:195) sier det slik:

Det å fullt ut erkjenne at en er ensom og enestående, kan en bare gjøre dersom en ved hjelp av en annens psykiske rom har opplevd at psykisk smerte kan mildnes, kan utsettes, kan håndteres slik at den blir til å holde ut, og samtidig erfares. Først da kan en stille seg åpen for erfaring, fordi en vil kunne forandres av ny erkjennelse eller erfaring, uten å desintegreres.

En forstår at det er når identitet og selvfølelse er truet at emosjonell læring vanskeliggjøres. Det er i slike situasjoner en ubevisst "lukker" sin emosjonelle tilgjengelighet. Slik jeg forstår Bion er nettopp kjennetegnet ved å lære av emosjonell erfaring at det utfordrer grunnleggende mønstre i oss og/eller rundt oss. Men det å se sannheten i øynene og ta konsekvensen av den, framfor å bevare sine gamle oppfatninger/fordommer er vanskelig.

Utviklingshinder (“Anti-development”)

En ting er å kunne skape symboler, begreper, tanker, en annen er å kunne anvende disse. I følge Bion dreier tenkningen seg om hvordan tanker brukes og hvilke funksjoner de har i den konkrete situasjon. I følge Bion er ikke hovedproblemet det han kaller tankeløs sosial tilpasning, men derimot flukten fra emosjonell erfaring inn i en eller annen type av tankeløshet. Bion har gitt oss et grunn format for å beskrive ødeleggelsen av den spirende tanke i det han kaller ”*alpha-function in reverse*” (1962b [1991:25]). Det dreier seg om at smerten som oppstår ved den begynnende symbolisering kan bli så stor at det som har begynt å gro av en tanke blir spist opp.

Et annet ord for den mentale smerten er angst. Læring av erfaring vil alltid være knyttet til angst. Ser en på angst som et kontinuum, består livet av en pendling mellom vekst og tilbakefall. Målet er ikke å finne en perfekt balanse, som fjerner angst fra erfaring, men å gi oppmerksomhet til sin egen angst som motsats til flukt fra angst. Negative capability handler om evnen til å erfare angst. Stuart (1996) ser det å erfare angst som en meningsfull smerte, som handler om å kunne ta inn alle sider ved ens liv. Forstått på den måten, sier Stuart (ibid), tjener angst som et korrektiv som gjør en i stand til og noen ganger smertefullt tvinger en til, å se seg selv og hele verden på nye måter. Med Bion kan en også kalle det å være i den emosjonelle realiteten.

Ut fra Bion teori forstår vi at hinder for kontakt og hinder for utvikling er relatert til hverandre, og at hindrene oppstår gjennom utvikling av en bestemt type defensiv organisering som har til hensikt at individet skal unngå ikke-tolerert angst. Steiner (1993:2) kaller slike forsvarssystem ”*pathological organizations of the personality*” og angir med det en gruppe forsvarssystem som karakteriseres av ekstremt urokkelig forsvar og som har som funksjon å hjelpe individet å unngå angst ved å unngå kontakt med andre mennesker og med realiteten. Individet når en likevekt hvor han/hun bruker *the retreat* (tilbaketrekingen) til å fortsette

relativt fri for angst, men på bekostning av en nesten fullstendig stillstand i utvikling. Steiner (ibid:3) sier: *The retreat then serves as an area of the mind where reality does not have to be faced, where phantasy and omnipotence can exist unchecked and where anything is permitted.* I noen tilfeller kan vi imidlertid selv erkjenne hvordan vi skaper tilbaketrekning for oss selv, og vi kan til og med bli i stand, sier Steiner, til å identifisere måten det tjener som forsvar for oss.

Bion (1957) var tiltrukket av ideen om at det å fungere psykisk alltid omfattet både ikke-psykotiske og psykotiske dimensjoner. De ikke-psykotiske dimensjonene beskjeftiger seg med realiteten og forholder seg til konflikter som oppstår gjennom en nevrotisk mestring. De psykotiske dimensjonene derimot, hater, angriper og unngår forbindelse med realiteten gjennom å bruke primitive forsvar som splitting og projektiv identifikasjon. Det er når vi er presset, når vi er ved grensen av vår kapasitet at de psykotiske delene av vår personlighet gjør seg gjeldene og kommer til overflaten.

I følge Steiner (1993:41) er det flere tilnærminger, for å studere tilstander som er fastlåst, og han nevner Balint og Winnicott, og hevder at de legger vekt på regresjon som gjør utvikling sakte eller ikke eksisterende. Winnicott har i tillegg studert situasjonen hvor ekte kontakt med pasienten er forhindret av utviklingen av et falskt selv ("*false self*" 1960), som bygger på Deutsch (i Steiner 1993:41) sin beskrivelse av "*as-if*" personlighet.

Primitive identifikasjoner

For å forstå den patologiske organiseringen må vi forstå primitivt forvar og særlig projektiv identifikasjon. Jeg har skrevet mer inngående om projektiv identifikasjon tidligere i dette kapitlet, men vil her knytte nærmere an til narsissisme begrepet²⁰. Projektiv identifikasjon fører som nevnt til en narsissistisk type av forhold (objekt relasjoner). Ved projektiv identifikasjon relaterer en seg ikke til den andre som en ekte person som er atskilt fra en selv, men **som om** det var noen andre. Dette er påstanden i myten om narsissus, som ble forelsket i en fremmed ungdom som han ikke bevisst forbant med seg selv (Steiner 1993:6).

20 I følge Steiner (1993:40) begynte arbeidet med narsissisme med Freud, men ble utviklet av Abraham i hans studie av narsissistisk motstand og av Reich i hans arbeid om karakteranalyse og hans introduksjon av ideen om en "character armour". Klein og hennes etterfølgere som Bion, Rosenfeld, Segal, og Joseph forfulgte arbeidet med narsissisme videre. Den Kleinianske tilnærmingen er bare en av mange innenfor det relaterte tema. Den paranoid-schizoide posisjon refereres også som "the narcissistic position" (Hinshelwood 1991).

Narsissistiske forhold basert på projektiv identifikasjon er klart et sentralt aspekt av patologisk organisasjon, men det er ikke i seg selv tilstrekkelig til å forklare den enorme kraften og motstand mot endring som de demonstrerer (Steiner 1993:6). Bion (1962a [2003:77]) sier selv at allvitenskap ("omniscience") må sees som en erstatning for å lære av erfaring ved hjelp av tanker og tenkning.

Harris (1994) beskriver 5 former for læring. Av disse 5 formene for læring er det bare en, læring av erfaring, som krever skifte i verdier i tråd med bevegelsen fra den paranoid-schizoide til den depressive posisjon, hevder hun. De andre formene for læring hun beskriver blir kalt *learning by projektiv identifikasjon*, *adhesive identifikasjon*, *scavenging* og *delusion*. Dette er alle beskrivelser av det Bion kalte anti-development, og dreier seg om "learning about" isteden for "learning from". Disse 4 formene for læring er egentlig autonome, hevder Harris og de uttrykker verken tørst på kunnskap og forståelse eller det motsatte påtrengende nysgjerrighet.

"*Learning by projective identification*" involverer, i kontrast til læring av erfaring, en omnipotent fantasi om det å gå inn i, å ta over, de psykiske kvaliteter og evner til en annen person, og må forstås som noe annet enn læring gjennom projektiv identifikasjon i et container-contained forhold. Frustrasjonstoleransen er så begrenset at en holder ikke til uvitenheten før en tanke oppstår, og i stedet benektes uvitenheten gjennom premature "kunnskap" (White 2002:91). Ved denne formen for læring dominerer kvaliteter som allvitenskap og dømmende holdinger.

"*Learning by adhesive identification*" involverer en dyp ubevisst fantasi om å holde fast ved objektets overflate, det ytre. Den påfølgende identifikasjon tar ut bare det sosiale utseende og gir seg derfor uttrykk i en likegyldig imitasjon av andres utseende og atferd. En slik læring er karakterisert ved ustabilitet, en tendens til lett å kollapse under stress og til å være upålitelig, lett omskiftelig til nye objekter av umiddelbar interesse og tiltrekning.

"*Learning by scavenging*" blir symbolisert ved den missunnendelige delen av personligheten, som verken kan be om hjelp eller akseptere den med takknemlighet. Det er en tendens til å se alle ferdigheter og kunnskaper som hemmelige og magiske i dets kontroll av natur og mennesker. Når en lærer på denne måten ser og lytter etter momenter "thrown away". Ved denne formen for læring dominerer triumferende følelser overfor andres dumhet.

"*Delusional learning*" er av en helt annen karakter. Den består i å tro at ingenting av det som kan bli avslørt i naturen eller av mennesket er av verdi, men at bare det skjulte og dermed okkulte er verdifullt. Denne formen for læring ser bevis i nyansene mens det som fremtrer og konstruerer en verden blir oversett.

Attac on linking

"Attac on linking" kan være et resultat av å bli nektet bruk av den ubevisste mekanismen projektiv identifikasjon. Bion bruker betegnelsen "*attacks on linking*" i et paper med samme navn i 1957 [1959], for å forstå de destruktive angrep som pasientene gjør på alt som føles å ha en funksjon av bindeledd mellom objekter. Han knyttet dette til den psykotiske delen av personligheten. Bion understreker at når han snakker om "*attacks on linking*" er det noe mye mer enn den typiske motstand mot tolkninger. Det dreier seg om en utvidet forståelse som omfatter destruktive angrep på verbal tanke i seg selv.

Bion sier at en person som angriper forbindelseslinjen stiller spørsmål slik: Hva er noe? "*What are the object of which he is aware?*" (ibid:313) Men, "hva" kan aldri besvares uten "hvordan" eller "hvorfor", hevder Bion. Spørsmålet for en som ikke angriper denne forbindelsen vil være: Hvorfor er noe? "*Attacs on linking*" har sitt opphav i den paranioid-schizoide perioden, beskrevet av Klein. Bion forklarer at det lille barnet løser "hva" problemet ved hjelp av projektiv identifikasjon.

Bion (1957 [1959:312,313]) tenker seg hva som kan være erfaringen bak "*attac on linking*": Moren sier utålmodig om barnet: "Jeg vet ikke hva som er galt." Bion sier at i den hensikt å forstå hva barnet ønsket, skulle moren ha behandlet barnets gråt som noe mer enn et krav om hennes tilstedeværelse. Fra barnets synspunkt skulle moren tatt inn (introjisert), og på den måten erfart barnets frykt for å dø. Det var denne frykten barnet ikke kunne romme. Barnet strevde med å splitte av og projisere det inn i moren. En forståelsesfull mor er i stand til å erfare følelsen av frykt som barnet strever med gjennom projektiv identifikasjon, og likevel beholde et balansert syn på tilværelsen. Motsatt, kan en mor være ute av stand til å tollere erfaringen av slike følelser og reagerer enten ved å nekte følelsene inngang eller alternativt bli et offer for angsten som ble resultatet av introjeksjonen av barnets følelser. Dette kan lede til en ødeleggelse av forbindelsen mellom barn og bryst. En konsekvens av brudd mellom barn og bryst, er en ødeleggelse av impulsen til å bli nyssgjerrig, som all læring er avhengig av. Og videre, takket være en avvisning av hovedmetoden barnet har til å håndtere sine for mektige

emosjoner (altså projektiv identifikasjon), klarer det ikke å ivareta sitt emosjonelle liv. Bion bruker uttrykket ”*arrested development*”. Dette skjer når nysskjærighetsimpulsen forstyrres. Mekanismen vi bruker for å gi uttrykk for nyssgjerrighet er projektiv identifikasjon, hevder han. Når denne avvises blir utvikling umulig. I en sinns tilstand som er motsatt av containment, er emosjoner hatet. Gjennom containment blir det mulig å lenke sammen objekter. Objekter blir gitt realitet utenfor en selv, og er derfor ikke skadelig for primær narcissisme. ”Attac on linking” er angrep på vår evne til å forbinde emosjoner, og det kan forstås som angrep på projektiv identifikasjon.

Bion oppsummerer de to opphav til denne forstyrrelsen (attac on linking) slik:

1. Pasientens iboende disposisjon til mye destruktivitet, hat og misunnelse.
2. Miljøet som på sitt verste, nekter pasienten å bruke mekanismene splitting og projektiv identifikasjon.

Det er verd å merke at Bion understreker at attac on linking aldri har sitt opphav i moren alene.

”Læring av erfaring” tradisjonen

I første setning av *Attention and Interpretation* (1970 [2004:1]), sier Bion: *I doubt if anyone but a practising psycho-analyst can understand this book although I have done my best to make it simple*. Han fortsetter like etter (Bions utheving):

Any psycho-analyst who is **practising** can grasp my meaning because he, unlike those who only read or hear **about** psycho-analysis, has the opportunity to experience for himself what I in this book can only represent by words and verbal formulations designed for a different task.

Med disse uttalelsene plasseres Bion innen en tradisjon om læring av erfaring. Dette er en ”*tapt*” tradisjon hevder French (2000) som var basert på den grunnleggende tro at *doctrines or ideas cannot ultimately be separated from the practical method that guides the individual’s actual experience* (Needleman i French *ibid*).

Bions formuleringer setter imidlertid spørsmålstegn ved ikke-psykoanalytikere sin mulighet til å anvende teoriene hans om det å lære av erfaring, eller rett og slett forstå. Likevel er det nettopp beskrivelsene av container-contained og alfa funksjonen som er de mest aksepterte og mer eller mindre best forståtte deler av hans teorier (Spillius 1988). Spillius sier (*ibid*:156):

The container/contained model of the development of thinking has lessened the divide between emotion and cognition, for it is as much concerned with describing how emotions become meaningful as with describing a model of how the capacity to think develops

Bions formuleringer viser ikke bare *at* miljø er viktig, men hvordan det er viktig også, påpeker hun.

I lys av Bions modell er det i det emosjonelle erfaringsunivers at forstillinger og holdninger til egne erfaringer kan forandres. Tanken oppstår i sammenheng med emosjoner i intime situasjoner. Læring av erfaring er i stor grad avhengig av assistanse og hjelp fra et velvillig objekt (enten ytre eller indre) som det kan dele byrdene av angsten (forvirrende eller straffende) som kommer sammen med en ny ide/tanke.

Utgangspunktet i min avhandling er at all læring skjer i relasjoner. Et slikt syn på læring er den grunnleggende innsikt hos Bion og i objektrelasjonsteorien som sådan, men det samme synet vil jeg finne i humanistiske, antropologiske systemteoretiske tilnærminger, samt i pedagogisk filosofi fra Palton til Dewey og Freire²¹. Innen denne tradisjonen brukes en annen terminologi for å beskrive læring, men det som er felles er at læring står for et bilde av utvidelse og vekst, og at læring involverer evnen til å "holde" mer og mer erfaring, hevder French (1997:486,487), og fortsetter:

This is true whether one chooses the language of levels (Bateson); of loops (Argyris & Schon); of phases or stages (Freud; Piaget); of steps, ladders, or degrees (Richard of St. Victor); of container and contained (Bion); or of capacities (Winnicott).

Som kontrast setter French opp de som har en lineær forståelse av læring. De som definerer læring som å ha kunnskap om forhåndsdefinert kompetanse eller ferdighet. Dette synet kommet til uttrykk i den allestedsnærværende frasen: "*by the end of this module you will be able to . . .*", sier French. I følge ham indikerer en slik uttalelse at læring er forhåndsbestemt, begrenset og fremfor alt kvantifiserbar. French sier at dette er et syn på kompetanse som speiler dagens prestasjons kultur, målt i input/output forhold, og som er bestemt av nyttehetsprinsipp tenkning, naturvitenskap og markedsideologi. Et syn på kompetanse som reduserer læring til ferdighets tilegnelse fjerner også kunsten fra undervisning og det å lære. Det reduserer lærerens rolle til funksjonær i det Adorno kalte vår "*administered schools*" (i French *ibid*:487).

²¹ For referanser se French 1997

Mitt utgangspunkt på bakgrunn av teorien er altså at ingen forhold er ubesmittet av primitive impulser. Overføring er bare et klinisk ord for et fenomen som eksisterer i stor utstrekning utenfor terapi rommet. Lærerens forhold til eleven er ikke noe unntak. Lærer-elev forholder seg ikke bare til hverandre på en bevisst måte, de overfører kontinuerlig tidligere psykiske tilstander til nåtidige forhold.

En konsekvens av dette perspektivet er at for å forstå en lærers utvikling i yrkesrollen må en blant annet ta utgangspunkt i hans/hennes emosjonelle behov. I det relasjonelle erfaringsunivers er emosjonene aktivert, og de danner potensialet for lærerens læring av erfaring. Ut fra Bions teori er det avgjørende, at den enkelte lærer samhandler, med elever, foreldre, kollegaer og ledelse på en slik måte at evnen til å tenke, å lære av erfaring, og dermed til å opptre profesjonelt utvikles. I mitt prosjekt ønsker jeg å undersøke hva som støtter lærerne i en slik positiv utvikling. Likeledes vil jeg se etter forhold som tvert imot hindrer, går til angrep på tekning, både på individ og gruppe nivå.

Men uansett teorien jeg nå har gitt innblikk i med hensyn til læring av erfaring, står vi likevel tilbake med spørsmålet: Hva er en emosjonell erfaring, og hvordan vet vi at det skjer, i oss selv og i andre? Meltzer sier at vi på en måte kan snakke om et skille mellom hjerneaktivitet og mental aktivitet. Bion gjør det klart for oss, sier han, hvor mye av livet vårt vi lever tankeløst, det vil si utenfor området der emosjonelle erfaringer er akseptert, observert og tenkt over gjennom symbolisering av den mening emosjonene har reist. Klart en kan si at overlevelse kunne bli umulig hvis vi ikke responderte med tankeløs automatisk adlydelse av kulturelle krav. Vi ville simpelthen ta livet av oss selv og hverandre av vanvare hele tiden. Og faktisk, mennesker som er tankeløse, automatisk ikke-adlydende gjør nettopp det. (Meltzer 1986)

Kapittel 2: Et psykoanalytisk perspektiv på organisasjoner

Innledning

Organisasjon og følelser studeres naturligvis ut fra ulike teoretiske perspektiv²². Jeg har valgt å bruke psykodynamisk teori som ramme for å forstå personene i organisasjonen, og samspillet mellom organisasjon og individ. Det er lang tradisjon for å bruke et slikt perspektiv. Det begrepsmessige fundament for dette kommer blant annet fra Bion (1961) og hans forståelse omkring ”basic assumptions groups”.

Objektrelasjonsteori gir en distinkt interpersonlig basis for å forstå arbeid i organisasjoner (Czander 1993). Teorien gir oss hjelp til å forstå en del grunnleggende problem en organisasjon står overfor, som ikke er lette å forstå og derfor ikke lette å løse av en ledelse (de Board, 1978). Psykoanalytisk tilnærming inviterer til granskning av grensene mellom det som er inni individet (eller paret eller gruppen eller organisasjonen) og hva som er i det sosiale systemet utenfor, og samspillet over grensene. Det stilles spørsmål til motsetningsfull atferd, paradoksale intensjoner og ulike former for motstand (Kellner et.al. 1997). Psykodynamisk tilnærming til læring understreker det kontinuerlige psykologiske arbeidet som er nødvendig for å romme de mer truende emosjonene, for å forsone de uforenelige emosjonene og å mestre de ubehagelige (Antonacopoulou og Gabriel 2001)²³.

Som tidligere nevnt er ikke dette en organisasjonsstudie, men skolen som organisasjon utgjør likevel viktige betingelser for lærerens mulighet for å lære av erfaring, og er dermed relevant. I dette kapittelet vil jeg starte med kort å gå inn i Bions gruppeforståelse, og hans inndeling i ”basic assumptions groups” (BA grupper) og ”working groups” (W grupper). Jeg fortsetter med en kort beskrivelse av det ”sosiale forsvarssystem” (Jaques 1955; Menzies-Lyth 1959). Til slutt løfter jeg frem noen utfordringer knyttet til anvendt psykoanalyse i organisasjoner.

22 Vince 2001; Antonacopoulou og Gabriel 2001. I begge disse artiklene finnes litteraturoversikter over ulike tradisjoner å forstå følelser.

23 Se blant annet Hirschorn 2003; Diamond, 1986, 2003, 2004; Gabriel 1998.

På bakgrunn av mitt empiriske materiale, har jeg valgt å utvikle en forståelse av et sosialt forsvarssystem i skolen, som vises i avhandlingens siste del. Dette medfører at jeg aldri borer dypt i Bions beskrivelser av basic assumptions. Vekten legges heller på forståelsen av det sosiale forsvarssystem. Det må likevel understrekes at det nettopp var Bions arbeid (samt sosial psykologen Eric Trist sine tanker) som ledet til studiene av sosiale systemer som forsvarssystemer mot angst.²⁴ Den grundige behandling av det sosiale forsvarssystemet kommer først i avhandlingens siste del.

“Learning in groups”

Bion ønsket å forstå hvordan grupper og ledere kan fungere på ulike irrasjonelle måter. Han kom frem til sin modell om grupper ut fra egne erfaringer med små terapi grupper. Ved å rette oppmerksomheten mot sine erfaringer av egne følelser i gruppa, mente han å kunne vise hvordan grupper kan bli påvirket av ubevisste prosesser.

Et helt fundamentalt poeng ved Bions teori om grupper er at han ser gruppen som en enhet (Bion 1961). Da tenker han ikke bare at gruppen er noe *mer* enn summen av enkeltindividene i den, men han går så langt som til å si at gruppen er noe *annet*, noe forskjellig fra summen av enkeltindivider. For å få fram dette poenget forsøkte Bion å utvikle et språk og et begrepsapparat som er spesifikt for grupper. Han hevdet at visse sider ved menneskets psykologi *bare* ble synlige i en identifiserbar gruppesammenheng. Han stod derfor, både i motsetning til psykoanalytikere som brukte grupper til å behandle enkeltindivider i, og han stod i motsetning til de gruppeterapeutene som hadde en helgruppetenking, men som ikke så tydelig framhevet forskjellen på individualpsykologiens og gruppepsykologiens fenomenverden²⁵

Bion mener at en gruppe fungerer på to ulike nivå eller plan. På ett nivå samarbeider gruppemedlemmene rasjonelt ut fra en felles målsetting, en hovedoppgave, og de tilstreber effektivitet for å løse de arbeidsoppgaver som er knyttet til hovedoppgaven på en sikker og forsvarlig måte. Videre forsøker de å forholde seg så realistisk som mulig til virkeligheten og lærer av erfaring. Dette rasjonelle nivået kaller Bion *Work Group*-nivå (W-gruppe).

²⁴ Elizabeth Spillius i forordet til boka: *Organisations, Anxieties & Defences. Towards a Psychoanalytic Social Psychology*. (2002) Redigert av R.D. Hinshelwood & Marco Chiesa.

²⁵ Lars Bugaard i Forordet til den Danske utgave av *Experiences in Groups* (1993).

På et annet nivå fungerer gruppen helt annerledes, en ubevisst irrasjonell fungering. Gruppens medlemmer kan på dette nivået plutselig utvikle en slags felles enighet om at hovedoppgaven kan løses uten anstrengelse, uten tenkning og læring, og at lederen, på en så å si magisk måte, kan tilføre gruppen det den trenger. Gruppen er da fanget i det Bion kaller ”*Basic assumption*” (BA). Dette er en grunnleggende antagelse som gruppen unisont utvikler en myte om, en myte de deler og tror fullt og fast på, og som de ikke er villige til å gi slipp på. Bion beskriver 3 mønster av *basic assumptions*: Avhengighetsmønsteret (”*dependency*”), kamp-flukt mønsteret (”*fight/flight*”) og pardannelsesmønsteret (”*pairing*”). Gruppen fungerer som om den grunnleggende antagelsen medfører riktighet, mens den ikke innser at det er snakk om svikt i realitetsforankringen, altså at det er snakk om et ”som om” –forhold. Mens gruppen på W-gruppe-nivå har god kontakt med virkeligheten og er forankret i den, er gruppen på BA – gruppe- nivå irrasjonell og ute av kontakt med virkeligheten. Dette betyr at en gruppe som er fanget i eller preget av BA- fungering ikke er særlig godt i stand til sikkert og effektivt å utføre de arbeidsoppgavene den har. Men i en slik gruppe kan likevel samholdet og fellesskapsfølelsen blomstre på en forførende sterk måte, slik at man godt kan oppleve at det er tilfredstillende å være i den.

Gruppefungering på et rasjonelt og et irrasjonalt nivå forgår i alle grupper både i og utenfor terapirommet. Den enkelte kan derfor fungere normalt utenfor gruppen, men det er *gruppens* natur å mobilisere en regresjon hos den enkelte deltager til et tidlig mentalt funksjonsnivå. I Ba-gruppen viskes grensene mellom individene ut (man blir en sammensmeltet ’gruppeklump’); de særskilte individuelle egenskaper hos personene blir uten betydning. I W-gruppen derimot arbeider man sammen som individer, og man samarbeider ved å gi og ta. Å skape en gruppe som fungerer som en W-gruppe krever evne til tenkning og kommunikasjon i tett samarbeide over tid. Bion sier (1962b [1991:99]):

...the theories in which I have used the signs K and –K can be seen to represent realization in groups. In K the group increases by the introduction of new ideas or people. In –K the new idea (or person) is stripped of its value, and the group in turn feels devalued by the new idea. In K the climate is conducive to mental health. In –K neither group nor idea can survive partly because of the destruction incident to the stripping and partly because of the product of the stripping process.

W-gruppen preges av K aktivitet. Det er et klima der ulike meningsyttringer kan gis rom og eksistens, og aktiviteten kan ha en utviklende betydning i seg selv. Et slik klima er avhengig av en toleranse for usikkerhet, og at ulike meninger kan fremsettes uten at den ene gis moralsk overherredømme over en annen.

Bion snakker om "group culture" som en måte å beskrive hvordan enhver gruppe, organisasjon eller samfunn synes å trenge en bestemt oppgave struktur, roller, prosedyrer, regler og status for å romme angsten for det ukjente samt forsvarsrutinene. De ubeviste forsvarsstrategiene kaller han "group mentality", som er det motsatte av de beviste målene den enkelte har i gruppa. Det er altså disse forsvarsstrategiene (group mentality) han deler i de tre hovedstrategiene som han kalte "basic assumptions".

Sosiale forsvarssystemer

Bion har inspirert arbeidslivsstudier av forskjellig typer²⁶. Her vil jeg trekke frem studier av Elliott Jaques, som regnes som en pioner på området av anvendt psykoanalyse i organisasjoner, og Isabel Menzies-Lyth. Begge arbeidet ved Tavistock Institute, London. De som arbeider her integrerer innsikt fra samfunnsforskning og psykoanalyse.

I sitt klassiske paper fra 1955, "*Social Systems as Defence Against Persecutory and Depressive Anxiety*", la Jaques stor vekt på individenes "collusive actions" som bygget organisasjoner som et forsvar mot psykotisk angst, og gjennom det genererte en fundamental kilde til problemer i disse organisasjonene.²⁷

Psykoanalytiker og kleinianer Menzies-Lyth, ga i forlengelsen av Jaques, i 1959 ut sitt klassiske paper, med tittelen "*The function of social systems as a defence against anxiety*". Hun viser at den Kleinianske forståelse av angst og forsvar mot angst også kan bli brukt til å forklare atferden til individet i en rolle som for eksempel sykepleiere i et sykehus. Hun forklarer hvordan det sosiale systemet i en organisasjon kan få en funksjon av forsvar. Når angstnivået kommer over et visst nivå, vil det kunne forårsake samme tendens til regresjon til den paranoid-schizoide posisjon i gruppen så vel som hos det enkelte individ i gruppen. I denne posisjonen mobiliserer individet i rollen og i gruppen de tidligere omtalte primitive forsvarsmekanismene splitting og projeksjon. Denne forståelsen er i tråd med Bion (1961) sin beskrivelse av hvordan grupper forsvarer seg mot angst, ved å opphøre å fungere som en arbeidsgruppe, og i stedet organisere seg som grunnantagelse grupper.

26 Karterud (1999:108) gjennomgår forskning inspirert av Bion

27 Jaques (1995), har etter lang felterfaring endret syn, og avviser i dag bruken av psykoanalytiske begrep i organisasjoner. Nå hevder han at hovedkilden til psykologisk stress som oppstår i organisasjoner, ligger i at vi mislykkes i å klargjøre og spesifisere rolle kravene i organisasjonene.

I en organisasjon vil en være ute etter i størst mulig grad å utelukke sterke følelser, og en kan anta at det i den forbindelse utvikler seg normer og praksiser for å utelukke dem. I min studie av sykepleiere på sykehus, fant jeg at de ”defokuserte” (Ramvi 1996) følelser som oppsto. Kommunikasjonen i en organisasjon kan være løsrevet (detached) fra de emosjonelle realitetene i organisasjonen, hevder Vince (1999). Dette medfører, sier han, at en organisasjon lærer og ikke lærer like mye av de ansattes frykt og angst som den lærer av deres kunnskap og ferdigheter. Atkins (et.al.1997:141) hevder i tråd med dette:

Anxiety and stress in every day life can cause unconscious regressive acts, which distort perception of the difficult reality and thus provide a way of coping. These personal defensive strategies, inappropriate for dealing with the real situation, are unconscious and are out of normal awareness. Therefore they are very powerful.

Defensive reaksjoner, både bevisste og ubevisste, har til hensikten å gjøre det ukomfortable komfortabelt, hevder Vince (1999). Han går i Bions fotspor når han sier at læring bare kan skje der individer eller gruppers projeksjoner, benektninger og unngåelses strategier – kjernen i relasjonen mellom selv og andre – anvendes som kunnskap om organisasjonen. Poenget er at organisasjonen må både erkjenne og anvende følelser for å oppnå læring og forandring. Motstand mot forandring finnes både i individer og i organisasjoner.

I følge Bion er det ingen stimulans for å lære dersom det ikke er noe vi ikke vet. Det å gå inn i det en ikke vet generer imidlertid usikkerhet, og denne usikkerheten stimulerer i sin tur en rekke responser som noen leder til læring mens andre hemmer læring. Vi kjenner igjen reaksjoner som likegyldighet, mangel på samarbeid, fiendtlighet til lederen eller ekstrem avhengighet av lederen osv. Det er reaksjonene som hemmer læring i en gruppe, Bion kaller ”basic assumptions”. Simpson et al (2000) hevder i tråd med dette at enten en ønsker å styrke eller begrense vekst og utvikling, så er arbeidet med det som begrenser læring viktigst.

En slik forståelse er det også jeg legger til grunn for min studie av lærere i skolen. Jeg er opptatt av hva som begrenser læring, heller enn å prøve å finne ”feil” i læreprosesser. Jeg ønsker å utforske følelser blant lærerne som hindrer læring, og jeg vil se om det er mulig å oppdage forsvarssystem i skoleorganisasjonen. Jeg begrenser imidlertid ikke studien til studie av forsvarsstrategier. Det dreier seg om hva som gjør lærerne i stand til å gjøre en god jobb. Teorien vil styre blikket mitt i retning lærerkollegagruppens, og ledernes, evne, eller manglende evne, til å containe adekvat angst.

Utfordringer ved anvendt psykoanalyse i organisasjoner.

Bion arbeidet bare 10 år med grupper og hans teorier omkring dette har fått innvirkning blant annet på det gruppeterapeutiske²⁸, det institusjonsdynamiske²⁹ og det miljøterapeutiske³⁰ feltet. Erttertiden har imidlertid vist, hevder Karterud (1999), at gruppepsykoterapi basert på Bions gruppe teori har vært mislykket, mens gruppeteorien hans derimot har vist seg levedyktig utenfor terapi rommet, nemlig ved utforsking av grupperelasjoner innenfor organisasjoner i arbeidslivet.

Karterud viser til kritikk av Bions teori i *Human relations* i årene 1978-81. Hovedpoenget i kritikken, hevder han, er at Bions teori er for enkel, og at den fører til stereotyp praksis som definitivt ikke hører hjemme i behandlingen av pasienter, og som heller ikke hører hjemme i grupperelasjonskonferanser. Problemet, hevdes det, er det endimensjonale motsetningsforholdet mellom den rasjonelle arbeidsgruppen og de irrasjonelle og ubevist styrte antagelsesgruppene. Bion ser bort fra det *hensiktsmessige* i det ubevisste sier kritikerne³¹.

Det hersker uenighet om psykoanalytisk innsikt er egnet til å gi organisasjonsmessig kunnskap. Mange mener vi ikke er tjent med å anvende begreper om ubevisste krefter i organisasjoner. En direkte overføring av kunnskap fra en disiplin til en annen kan bli en vitenskapelig svindel (Amado,1995) "Det ubevisste" finnes ikke i organisasjoner, men, som Amado (ibid) likevel hevder, kan en akseptere eksistensen av projektive mekanismer og fantasier fra den individuelle psyke til sosiale strukturer.

28 Ved Tavistock klinikken har de utviklet en terapeutisk metode og praksis med utgangspunkt i Bions tenkning: Gruppen som et hele-metoden. Hertil knyttes også navnene Henri Ezriel og Donald Sutherland. Metoden har spredt seg videre til det øvrige England og USA.

29 Bions tenkning omkring grupper førte videre til dannelsen av en "gruppelaboratorieenhet" ved Tavistock klinikken under navnet Tavistock Institute of Human relations. Her forsøkte en å oversette gruppedynamiske erfaringer til større organisatoriske sammenhenger. Inspirasjonen til denne enheten ble også hentet fra Kurt Lewins arbeide i USA i 1930 og 40 årene. Instituttet har hatt nær forbindelse med A.K. Rise instituttet i Washington. Det har også vært utbredelse til Europa, mest kjent er kanskje den årlige Leichester-konferansen som arrangeres av Tavistock

30 Bion har vært en av de første til å snakke miljøterapeutiske tanker overhodet (ideer om å trekke inn den totale sykehussituasjonen i behandling av pasientene, analyse av forskjellige gruppenivåer mm)

31 se mer om denne kritikken Karterud 1999:107

Anvendt psykoanalyse i organisasjoner gir flere utfordringer, for eksempel den at det kan synes som de særlige forholdene ved psykoanalysen, nemlig som en spesiell praksis, forsvinner, hevder Armstrong (1991). Jeg vil gjøre nærmere rede for Armstrongs tanker om dette da han i talesetter et viktig ”ankepunkt” mot anvendt psykoanalyse i organisasjoner som knytter seg til utfordringene ved å overføre kunnskap fra en arena til en annen.

Psykoanalysen har en særlig forbindelse mellom teori og metode, som er rotfestet i en identifiserbar observasjonsarena. Faren, med å anvende psykoanalyse i organisasjoner, sier Armstrong, er at en sitter igjen med ”tomme” spekulasjoner. Han sier (ibid:1):

Too often in applied psycho-analysis the relation between the object of enquiry art, religion, politics, organisational life etc., and the medium of enquiry the experience of individual psycho-analysis, or the analysed mind, is parasitic, with the result that one or the other or both are robbed of their meaning

Det er også slik jeg forstår Bion når han sier at han blir trøtt og lei av å høre psykoanalytisk teorier, hvis de ikke minner ham om “*real life*” (Bion 1978:44): *An application of a theory about dependence is no good to me unless it reminds me of something which I can see at any time in the world in which I live.*

Arbeidet med grupper er ikke en anvendelse av arbeidet med individer, eller motsatt. Armstrong mener at nettopp Bion selv gir svar på hva som likevel forbinder de to arenaene, Det er Bions arbeidsmetode, disiplinert oppmerksomhet mot den emosjonelle erfaring som er tilstede. Den emosjonelle erfaring er grunnlaget for innsikt , grunnlaget for formulering av tanker. Armstrong sier (1991:2):

The formulations which Bion, more tentatively than his followers practice sometimes suggests, put forward in these papers about group 'mentality', the inter-relations of organisation, structure and culture, the distinction between work group and basic assumption group, and the tripartite differentiation of the latter (dependence, pairing, fight/flight), are grounded in these presented emotional experiences.

Det er vanskeligheter forbundet med begrepet emosjonell erfaring, fordi det blir lett forbundet med en individuell opplevelse: ”jeg” føler, tenker osv. Og vi blir irritert hvis noen sier ”vi” og med det ”uttaler seg på mine vegne”. Men, sier Armstrong: *There is a tension between emotional experiences in these worlds which seems irreducible.* Den emosjonelle erfaring er både noe individuelt ”jeg” og noe felles, ”vi”, for vi kan ikke være sikre på hva det er vi selv føler som ikke omfattes av andres deltagelse eller manglende deltagelse i det vi føler. Armstrong sier (ibid:3):*The irreducibility of emotional experience in the worlds of individual*

analysis and group work is the irreducibility of one of these contexts or frames of experience and another.

Bions metode, *attention to and interpretation of emotional experience* blir bindeleddet mellom de to "verdenene":

Empirien i denne avhandlingen består av læreres erfaringer i deres egne arbeidssituasjoner: Deres persepsjoner, følelser, tanker, bilder, beskrivelser, handlinger eller samhandlinger med dem de relatere seg til fra dag til dag. Jeg tolker ikke lærerne bare som enkelt individer, men heller som "persons-in-roles" i et system (Armstrong 1985, 1991). I mit møte med lærernes erfaringer forsøker jeg å forstå denne erfaringen som uttrykk for lærernes forbundethet med skolen (som organisasjon), som sier noe om den enkelte læreres "organisation-in-his-mind" (Armstrong 1991:3) bokstavelig talt "The workplace within" (Hirschorn 1995).

Kapittel 3: Vitenskapsteori ogPsykoanalyse

Innledning

Vitenskapsteorier inneholder alltid analyser av forholdet mellom forsker og utforsket, grunnleggende antagelser om feltet som studeres og om forholdet mellom vitenskap og samfunn. I denne avhandlingen vil jeg etterstrebe å bygge en bro mellom min konkrete forskningspraksis og den vitenskapsteori som ligger bak. Jeg vil med andre ord forsøke å synliggjøre en rød tråd fra mitt ontologiske utgangspunkt via det epistemologiske, det metodologiske gjennom datainnsamling og analyse.

Mitt fagfelt (pedagogikk/psykologi) er erfaringsbasert, det handler om den sosiale virkelighet vi lever i. Slik forskning som involverer menneskelige fenomen stiller meg som forsker overfor spørsmålet om hvilke betingelser jeg har for å forstå andre mennesker. For å få svar på dette vil jeg benytte den psykoanalytiske teori slik jeg har forstått Bion, samt filosofisk hermeneutikk og fenomenologi.

Freud hevdet selv at psykoanalysen var en naturvitenskap. Men psykoanalysen mangler systematiske universelle lover, forutsigbarhet og empiriske fakta som kan bevises (Clarke 2002). I dag vil de fleste være enig i at Freud grunnla en ny humanvitenskap. Den er en vitenskapelig disiplin som bygger på erfaring. For Freud var teorien klinikerens tjener - ikke omvendt. Ethvert psykoanalytisk begrep starter og ender med observasjon.

Vetlesen og Stänicke (1999) diskuterer hvordan psykoanalyse og vitenskap er to sider av samme sak. Freud brukte den psykoanalytiske situasjonen som utgangspunkt for å utvikle sin metapsykologi. Han hevdet at det samme som betinget kommunikasjonen mellom analytiker-analysand betinget også mulighetene for analytisk viten. Freuds praksis, samtalen og dens kontekst ("the talking cure") var altså helt sentral. Freud skrev at når det gjaldt analytisk arbeid, så er forskning og behandling to sider av samme sak. Teoridannelsen forblir forbundet til selvrefleksjonens sammenheng.

Psykoanalysen går i dybden på spørsmålet om menneskelig motivasjon. Epistemologien i psykoanalysen gir oss lov til å konfrontere de vanskeligste problemene i menneskets opplevelse eller erfaring. Paradoksalt nok vil en kunne hevde at dagens forståelse av det

fysiske grunnlag for vår eksistens, gener, nervesystem osv, faktisk øker behovet for en komplementær disiplin som tar minner, begjær og mening i betraktning, hevder Vetlesen og Stänicke (1999). Det er gjennom studiet av subjektiv erfaring at den individuelle personens biologiske skjebne, innenfor et sosialt miljø kommer til uttrykk og kan forstås. Det vil alltid være behov for å forstå erfaring. Psykoanalysen med sin forpliktelse til å forstå subjektivitet, er i en primær stilling til å tilfredstille denne intellektuelle og menneskelige oppgaven (ibid).

Bion var dypest sett en filosof og han var en stor teoretiker på hvordan mennesker forandrer seg. Kanskje skiller Bions teori seg noe fra psykoanalysen ved å overskride denne som en alment teori om tenkning. I dette kapittelet vil jeg la hans teori møte grunnleggende vitenskapsteoretiske spørsmål. Det å se Bions teori som vitenskapsteori er både en begrunnelse for hvorfor jeg har valgt hans teori, og samtidig et kritisk blikk på teorien.

Bions teori innebærer både en affektteori og en generell teori om tenkningens utvikling. O`Shaughnessy (2005) mener nøkkelen til en opplevelse av sammenheng i alle verkene til Bion er hans alltid tilstedeværende interesse for og søken etter erkjennelse. Dette kalte Bion "K", "The K link", og det knytter an til knowledge, uten å være en forkortelse. Meltzer (1986) sier at Bion gjennom sin epistemologiske teori, søkte etter sammenhenger i livet, en drift mot å forstå og skape mening. "K" er og har alltid vært kjernen i psykoanalyse. Bion plasserte K i en ny posisjon på lik linje med kjærlighet (love, L) og hat (hate, H) slik at istedenfor dualiteten er det en trio av samspillende menneskelige (drifter) linker mellom "love" (L), "hate" (H) og "trying to know" (K).

En viktig del av Bions bidrag til psykoanalysen bestod i *teorier om observasjon* for å forbedre psykoanalysens vitenskapelige status (Sandler 2006)³². Han forsøkte å utvikle metoder for observasjon som kunne sikre "a search for the truth "O"" (Bion i Sandler 2006:189). "O" det ukjente, Zero, eller "ultimate reality" (Bion 1965:12) "O" realiteten *as it is*. Bion var aldri en ortodoks tenker. Han flørtet med neopositivismen og klassisk mattematik, med kunst og teologi (Sandler 2006). Bion viste at sannhet aldri kunne nåes, men han viste også at vi ikke kunne gi opp å gå mot den.

32 Paulo Cesar Sandler har gjort en studie der han forsøker å identifisere det vitenskapelige, filosofiske og psykoanalytiske opphav i Bions arbeider (Int.J. psychoanal 2006;87:179-201).

I dette kapitlet starter jeg med å forsøke å gi et bilde av hva Bions teori sier om væren, om virkelighetens karakter og om hvordan en kan ha tilgang til denne. Men er den psykoanalytiske teorien tilstrekkelig som grunnlag for å forstå hvordan mennesker oppfatter tilværelsen? Internasjonalt foregår det en i dag en livlig diskusjon om psykoanalysens vitenskapsteoretiske plassering. Vetlesen og Stänicke (1999) Stänicke og Vetlesen (2002) spør om filosofisk hermeneutikk kan være et kunnskapsgrunnlag for psykoanalysen, eller om psykoanalysen bør gå i kompaniskap med fenomenologien. Spørsmålet om forholdet mellom psykoanalysen og hermeneutikken har vært til debatt i flere tiår, også i Norge, og jeg ser nærmere på denne debatten. Deretter går jeg inn i spørsmålet om intersubjektivitetens plass i psykoanalysen, noe som jeg anser som en direkte fortsettelse av den foregående debatten om psykoanalysens forhold til fenomenologi og hermeneutikk. Jeg avslutter kapitlet ved å se nærmere på hvordan de ikke valgte trekkene ved våre liv markerer møtet mellom fenomenologi og psykoanalyse. Med utgangspunkt i begrepet grunnvilkår, kommer intersubjektivitetsdebatten i et nytt lys.

”Reality” og ”Truth”

”Reality” er et vanskelig begrep i psykoanalysen. De gamle grekerne som Platon og Aristoteles skilte ikke mellom bevisstheten og verden utenom bevisstheten. Det var Descartes som innførte dualismen gjennom å spørre: Hva kan jeg vite? Selv hevdet han, at den introspektive metode ga oss en sikker viten: Jeg tenker – altså er jeg (i Gammelgaard 2000:150) Men det Cartesianske cogito inneholder bare en kognitiv viten, altså en viten som er gitt umiddelbart i og med bevisstheten (Arent i ibid). I følge Bion kan vi ikke ha bevissthet om oss selv, i betydningen kjenne oss selv ut fra erfaring av oss selv (1962a [2003:79]. Han hevder at bevisstheten avhenger av alfafunksjonen.

Hvordan kan dermed Bion s forhold til virkelighet og bevissthet beskrives? Arbeidene hans kan faktisk bli forstått i lys av to motsetningsfylte virkelighetsoppfatninger, nemlig både som idealisme og som realisme. Kort forklart kan en si at for idealisten konstituerer subjektet virkeligheten, mens for realisten retter subjektets erkjennelse seg etter virkeligheten, og hvordan den er i seg selv.

Bion som idealist

Kunnskap i den Kartesianske modellen betraktes som kunnskap **om** noe som er atskilt fra subjektet. Dette kunnskapssynet vil en kunne hevde at Bion går imot. Han er den første

Kleinianer som overskrider den Kartesianske grense, hevder Grotstein (2003). Han kaller Bion en *post-Cartesian thinker* (ibid:16), en som forsøker å bringe psykoanalysen ut av den begrensede sikkerheten som finnes innenfor logisk positivisme, inn i det nye området av usikkerhet, hvor det beste vi kan håpe på er et flyktig glimt, ikke av objektet, men av inntrykket objektet gjør på oss. I følge Bions tenkning former vi indre bilder (representasjoner, konstruksjoner) av objektet, gjennom sansene våre. Derfor får vi problem med å skille ut objektet slik det virkelig er fra den indre arbeidsmodellen vi har laget av det. *Realitet og konstruksjon* kan med andre ord ikke deles opp, hevder Grotstein. Når han her snakkes om "representasjon" må det ikke forveksles med positivismens forståelse, der representasjoner er avbildinger og der tanken hviler på separasjon mellom kropp og sinn. Etchegoyen (i Vorus og Wilson 2004:1502)³³ uttrykte det på denne måten:

‘the theory of representation is based on a Cartesian and/or Kantian ego (or subject), which searches in God or in transcendence for the concept of truth, whereas object-relations theory coincides more with philosophical ideas that... search for their justification of truth in the consensus between subjects of the world of life’.

Sagt på en enkel måte, i følge Grotstein (2003:21), var de kosmologiske grensene for psykoanalysen, inntil Bion, indre og ytre realitet. Bion forstod ytre realitet, som den symbolske realitet av "K". Bak denne symbolske, tolkende konsensusen, lå "O".

For å forstå Bion som idealist, legges det vekt på hvordan han tok videre Kleins tanker om medfødte ideer og psykisk realitet (White 2002, Buckingham 2002, Grotstein 2003, Sandler 2006). Tolker en Bion som idealist forstår en ham dithen at realitetens kjerne tilhører "ideal formene" og at objektene vi persiperer er en falsifisert eller utvannet realitet. Videre blir hans sofistisert formulerte teori om medfødte ideer tydeligere i "A Theory of Thinking" (1962a). Denne teorien om tekning er abstrahert fra emosjonell erfaring.

Thought without a thinker (transformasjonsteori)

Tenkning er i følge Bion (1962a [2003:75]) et resultat av to mentale prosesser:

- 1: Utvikling av tanker (*thoughts*), som krever et apparatur som håndterer dem.
- 2: Utvikling av dette apparaturet som han kaller tenkning (*thinking*).

³³ I Int J. of psychoanalysis har Vorus og Wilson 2004 rapportert fra en panel debatt fra the 43rd Congress of the International Psychoanalytical Association, 13 mars 2004 i USA der de diskuterer "representasjon" i psykoanalysen.

Med andre ord: Det må tenkning til for å håndtere tanker. Bion sier at det som skiller hans teori fra andre teorier som sier motsatt, nemlig at tanker er et produkt av tenkning, er at denne teorien sier at tenkning er en utvikling tvunget frem av presset av tanker.³⁴ Dette er den mest forbløffende oppdagelse om tenkning i epistemologiens historie, hevder Grotstein (2003:20), nemlig at Bion gir epistemologisk prioritet til eksistens av tanker i forhold til en tenker: ”*thoughts without a thinker*”.

Bion klassifiserer tankene i forhold til sin utviklingshistorie som *pre-conceptions* (før begrep), så *conceptions* (begrepsliggjøring), og til slutt *concepts* (begrep). Concepts kalte han også *fixed thought*. Han forklarte modellen slik (1962a [2003:75]): Barnet har en medfødt disposisjon som korresponderer med en forventning om et bryst. Når pre-conception bringes sammen med en realisering som er svært lik, er det indre, mentale resultat en tanke (conception). Sagt på en annen måte: Den medfødte forventingen om et bryst, the "empty thought" settes sammen med bevissthet om realisering når barnet settes i kontakt med brystet og er synkront med utviklingen av en tanke. Denne modellen, sier Bion, vil tjene til teorien om at hver kontakt mellom et pre-conception og en realisering produserer en tanke (conception). Derfor, hevder han, forventes tanker å bli konstant forbundet med en emosjonell erfaring av tilfredsstillelse.

Men Bion sier han vil begrense termen "tanke" til paringen av en pre-conception med en frustrasjon. Modellen han setter frem er den om et barn som har forventning om et bryst parett med en realisering av fravær av bryst tilgjengelig for tilfredsstillelse. Det er kunnskapen knyttet til erfaringen med det negative Bion fokuserer. Hvis kapasiteten for toleranse av frustrasjon er tilstrekkelig, blir ikke-bryst erfaringen en tanke, og et apparat for tenkning er utviklet. Ikke-bryst erfaringen er nødvendig for tenkning i fraværet av objektet. Når en er i stand til å tolerere frustrasjon vil et ord representere en ”ikke-ting”. Personens kapasitet for toleranse for frustrasjon gjør han/henne i stand til å observere et konstant sammenfall (jfr hans begrep ”*constantly conjoined*”), med andre ord blir han/hun i stand til å binde frustrasjonen til et ord eller til å bruke ordet dersom det allerede er satt navn på, og så utforske frustrasjonens mening (Bion 1970 [2004:9,10]).

³⁴ psykopatologisk utvikling kan assosieres med begge utviklinger: med et sammenbrudd av utviklingen av tanker eller et sammenbrudd i utviklingen av tenknings "apparatet" (eller begge deler).

Det å ta innover seg og fordøye det som skjer, krever at vedkommende har ervervet evnen til nettopp dette, altså tenkning, gjennom alfafunksjonen. Det er Bions beskrivelse av alfafunksjonen som forbinder ham til platonisk tradisjon, sier Sandler (2006). Det er denne prosessen Bion forklarer med container-contained, prosessen beskrevet som *transformation in "O"*.

Sandler (2006), hevder at Bion selv tar avstand fra idealismen. Generelt sagt gjør idealistene den feil at de begrenser sine kunnskaper til personlige meninger. *"The problem is not idealism in itself, but that it is presented all-embracingly as the only and absolute truth"* (Sandler 2006:197). Vitenskap blir redusert til ideologi, mener Bion (i følge Sandler). I kontrast til dette snakker Bion om den forvirring pasienter er i når naturvitenskapens lover ikke følger lovene for den mentale fungeringen. La oss derfor se på Bions teori fra et annet ståsted, nemlig fra den realistiske.

Bion som realist

Trenger en å tolke Bion inn i platonisk teori om medfødte ideer for å forstå tenkning på den måten Bion gjør det, spør Buchingham (2002), og argumenterer for at dette ikke er nødvendig. Hun ønsker heller å tolke Bion inn i en materialistisk virkelighetsoppfatning. Buchingham understreket at en ikke benekter eksistensen av menneskets bevissthet i en materialistisk virkelighetsoppfatning, men en legger til grunn at bevisstheten utvikles i vekselvirkningen med den materielle virkeligheten. Innenfor dialektisk materialisme utvikles menneskers natur gjennom arbeide og virksomhet. Den utviklingen kan ikke tæses for gitt. Menneskets tilværelse bestemmes først og fremst av praktisk aktivitet ikke av ideer og idealer som i idealismen.

Sandler (2006:184) minner oss om Kants beskrivelse av to trusler mot kunnskap, nemlig "dogmatisme" og "naiv realisme" (troen på at sanseorganene kan fange realiteten ved hjelp av det cartesianske instrumentet "*pure reason*"). Selv legger Sandler til en tredje trussel, nemlig "*naiv idealisme*" (troen på at universet er skapt av den menneskelige bevissthet). Sandler peker på at Bion mener alle disse truslene kan unngås, gjennom sin forklaring om at "*a sense of truth*" (Bion i Sandler:184) er oppnådd når det er erkjent at det elskede og hatete objekt er ett og samme. *"They become constantly conjoined"*. Bions begrep om "*constant conjunction*" ga opphavet til hans begrep om "*selected fact*", som han senere kalte "*invariants*" (Sandler

2006:189)³⁵. Disse begrepene betyr at en oppdager sannhet når en forbinder en sammenheng til fakta en ikke tidligere har oppfattet som forbundet.

Bion lånte som vi har sett, begreper fra matematikken, og begrepsparet ”*transformation/invariants*” er et av dem (Sandler 2006). Begrepsparet er knyttet til kvalitet ved noen eller noe. Bion beskrev invariance som en kvalitet ved noe som forblir uendret overskridende endring av form (transformasjoner), som oppstår når noen forsøker å fange denne kvaliteten. Han gir eksempel ved å snakke om at vi kan se en ”valmuethet” som uendret i et maleri av en eng med valmuer. Bion ønsket å gå bak det som viser seg, sånn som også fenomenologene vil. Invariance gir assosiasjoner til fenomenologiens begrep om essens, og Platons idè om å se det almene i det enkelte. Bion bruker maling, matematikk og psykoanalyse som representative eksempler. Og han sier: *An interpretation is a transformation; to display the invariants, an experience, felt and described in one way, is described in another* (Bion i Sandler 2006:194).

Når vi oppfatter ting som fenomen har vi satt noen filosofiske betingelser, nemlig at ting eksisterer utenom vår bevissthet. Dette løser fenomenologien ved å si at vi alltid er i verden. I fenomenologien er ikke poenget å være subjektiv, men en er opptatt av å være overskridende i forhold til den dualistiske tenkningen der en deler i det subjektive og det objektive, i realitet eller ikke. I fenomenologien overskrides dualismen gjennom å snakke om en fortrolighet med verden. Da blir de sentrale tema nærhet og avstand, helhet og del og, heller enn subjektivt og objektivt, eller sannhet og løgn.

Det er min forståelse at også Bion ønsker å overskride den dualistiske tenkning. Jeg har beskrevet Bions teori om hvordan han mener vi misslykkes i å forstå ytre realitet, og hvordan han dermed opphever skillet mellom objektivitet som det motsatte av subjektivitet. Han skiller ved å snakke om vår søken etter forståelsens negative instans (”-K”). Bion skiller mellom ”målet for løgneren og målet for sannheten” (Bion 1962b [1991:49]). Forskjellen, som jeg har snakket om tidligere, relaterte seg til det å ikke tåle smerten som er forbundet med frustrasjon av ikke å vite. Relasjonen mellom subjektet (den som ønsker å vite) og objektet (det som skal bli kjent) kan bli slik at det ” *ikke lenger representerer den smertefulle*

35 Se Sandler 2006 for referanse til de matematiske filosofene som har presentert og utviklet de matematiske begrepene Bion låner.

emosjonelle erfaring men en antatt smerteløs en. En slik manøver er intendert ikke å tilkjennegi, men til å benekte realitet" (ibid).

Bion bruker altså både begrepene løgn og sannhet (for eksempel i *Attention and interpretation*, 1970). "Truth", sier han, er resultatet av å holde ut smerte og frustrasjon i tilstrekkelig grad for å muliggjøre utvikling av emosjonell erfaring gjennom alfa-funksjon. Han sier også (1962a [2003:77]) at en dominans av projektiv identifikasjon, forvirrer forskjellen mellom selvet og det ytre objekt. Dette bidrar til fravær av enhver persepsjon av to-het, siden en slik bevissthet avhenger av erkjennelsen av en forskjell mellom subjekt og objekt. Dette gapet mellom representasjon og innsikt (eller det virkelige) er det terapeuten skal bygge bro mellom gjennom sin tolkning (Bion 1970 [2004:9]).

Tilbake til begrepsparet invarians og transformasjon. Det kan ikke skilles ad. Det konstituerer et uforenelig par, der den ene er en nødvendig betingelse for den andre. Det kan observeres ved det Bion kaller "*binocular vision*" (Bion 1962b [1991:86]),³⁶. Betegnelsen viser til det bevisste og det ubevisste, produsert samtidig og fungerer "*as if they were binocular and therefore capable of correlation and self-regard*" (ibid:54).

I dette underkapittelet forsøker jeg å forstå Bions teori som realisme. Bions teori om utvikling av tenkning, bekrefter empirismens betoning av den sansede verden som utgangspunkt for de tidligste erfaringene, hevder Gammelgaard (2000:149)³⁷. Men som tidligere nevnt er det psykoanalysens oppdagelse at psykisk realitet og det ubevisste ikke kan gripes av sansene, noe som betyr at dette ikke kan fanges direkte. Bion hevdet imidlertid at det ubevisste (og grunnleggende sannhet) kan bli oppfattet gjennom intuisjon, gjennom erfaringen av det han kalte 'O' i nåtid. Han snakket om det intuitive glimt av realitet, "O", *Absolute Truth about Ultimate Reality* (Bion 1970 [2004:26]). "O" tilhører ikke kunnskaps- eller læringsdomene, det kan oppstå, "*become*", men det kan ikke være kjent "*known*", hevder han (ibid). En må gå bak

36 binocular: for to øyne

37 Judy Gammelgaard (2000), dr.phil. og psykoanalytiker, minner oss om det empirisk filosofisk erfaringsbegrep, som også er legmannens erfaringsbegrep, nemlig at all erfaring kan føres tilbake til noe sanselig gitt. John Locke er en av den empirisk filosofis mest fremtredende representanter, og han ga bilde av bevisstheten som en *tabula rasa* - en tom tavle (i Gammelgaard 2000:149) her kunne erfaringer fra den sansede verden nedfelles.

det Sokratiske påbud om å *"know thyself"* (i Sandler 2006:195) og nå stadiet av *"becoming what he is, in a continual process of evolution, as long as there is life"*. Det er ikke kunnskap om realitet det handler om, men *"being reality"* (Sandler 2006: 184). "O" trer inn i domene av "K" når det har utviklet seg til et punkt hvor det kan bli kjent, gjennom kunnskap oppnådd ved erfaring, og formulert i termer utgått fra sanseerfaring (Bion 1970 [2004:26]).

Transformasjon i "O" (*being what one is*) kan betraktes som komplementært til transformasjon i "K" (*knowing about what one is*) (Bianchedi 2005:1531). Bion sier samtidig at eksistensen av "O" er antatt fenomenologisk. Fenomenologiens forståelse om at vi bare kan se det almene i det enkelte, vil i psykoanalytisk forståelse bli at det almene ("O") er det enkelte i en ytre realitet. Ethvert objekt, hevder Bion (1970 [2004:27]), kjent eller mulig å kjenne av mennesket, inkludert en selv, må bli en utvikling av "O".

Dette er i tråd med Buckingham (2002), som sier at Kleins arbeider også beskriver en realistisk og empirisk tendens. Den realistiske og empiriske tendensen handler om nødvendigheten for barnet - over tid- å tenke på og motta realiteten – *"reality"*. Selv om Kleinianere fokuserer på den subjektive verden av ubevisste fantasier, er dette ikke en subjektivistisk, relativistisk posisjon, hevder Buckingham (ibid). Dette står i kontrast til Grotstein (2003) som sier han oppfatter Bion som den første *post - moderne, relativistiske Kleinianer*. Buckingham påpeker at en relativistisk posisjon i forhold til sannhet ville ikke hjelpe mennesket som har en forvrengt persepsjon.

Buckingham (2002) mener altså at både Klein og Bion står på to *ulike* filosofiske ben, og verken dem selv eller andre har utredet hvilket som er det riktige. Selv synes hun Bion skulle følge den empiristiske, materialistiske linje når han følger spedbarnets erfaringer. "Theory of thinking" er Bions tidlige teori, og den er inspirert av en filosofisk teori om medfødte ideer og a priori kunnskap (Platonisk). Hans senere teori, fra beskrivelsene av "conceptions" er mer *realistiske og empiristiske*, hevder hun, og påpeker at Bions teori om tenkning selv er påvirket av teorier om kunnskap og læring.

Jeg presenterte mitt vitenskapsteoretiske spørsmål innledningsvis som: Hvordan kan jeg forstå andre mennesker? Stokkeland (2004:764) referer til Bion (1965) som skriver at væren ikke kan erkjennes, den kan bare være, og han minner oss om Emmanuel Levinas som sier at ingen kan vite hvordan det er å være en annen. Kanskje har de rett. Kanskje vil det aldri være mulig å erkjenne selve væren eller helt vite hvordan den andre føler og opplever *sin*

væren. Jeg er enig med Stokkeland som sier at det avgjørende mål er å forsøke å nærme seg en beskrivelse og forståelse av denne væren. Bjerrum Nielsen (2000:18) sier:

Det vi kaller "virkeligheten" er altså de ulike måter vi inntil nå har erfart og fortolket verden på, men dette utelukker jo ikke at den foreligger for oss som en opplevd verden som det gir mening å snakke om.

Slik jeg forstår Bion finnes det en realitet utenfor menneskets bevissthet, men gjennom menneskets bevissthet kan en aldri se realiteten nøyaktig som den "er". Det er en begrensning med mennesket at vi alltid ser en "farget" virkelighet, men vi kan komme mer eller mindre nær virkeligheten. Bions syn på dette kommer blant annet til uttrykk når han blir spurt hva han mener med "facts". Han svarer (Bion 1978:21): *I mean that I believe there is a fundamental reality even if I don't know what it is; that is what I would call a 'fact'.*

Menneskets kontakt med virkeligheten er, i følge psykoanalysen, med andre ord, ikke enten eller. Bion viet sitt liv til behandling av mennesker som hatet realiteten. Psykoanalysen, og Bion, er interessert i situasjoner der realitet ikke bare blir unngått, men i tillegg forvrent og feilrepresentert (Bion 1970 [2004]). En oppsummering av Bions syn kan være at kognisjon ikke er separert fra emosjon; like så vel som bevissthet ikke er separert fra kropp; individer er ikke bundet og isolert i sitt eget skinn; handling (action) er ikke et enkelt produkt av intensjon; objekter kan bli subjektive og subjekter objektive.

Som det har fremkommet er "truth" i Bions teori en prosess, og det å tolerere tvil er en nødvendighet for å lære. Videre representerer Bions læringsbegrep noe som ligger mye nærmere forståelsen "getting to know" enn forståelsen om kunnskap som noe en kan eie som noe bestemt. I Bions forståelse er "å kunne" eller "kunnskap" derfor fundamentalt og i sin kjerne *en menneskelig prosess*. Bion tilnærmingen konstituerer i følge White (2002) essensielt en opplevelses modell for læring.

Psykoanalysens forhold til andre vitenskapsteoretiske posisjoner.

Historisk kan vi se en sterk gjensidig interesse mellom psykoanalytikere og filosofiske hermeneutikere³⁸. Vetlesen og Stănicke (1999) hevder at det særlig er "the linguistic turn" som filosofisk hermeneutikk gjennomgikk på 60 tallet som ble møtested for filosofer og

38 Fra den filosofiske siden kan nevnes Ricoeur ("mistankens hermeneutikk"), Habermas ("dybdehermeneutikk"), Heidegger og Gadamer, og fra den psykoanalytiske siden kan nevnes Schafer, Leavy og mer nylig Stolorow og Orange (Vetlesen og Stănicke 1999).

psykoanalytikere. I hermeneutikken snakket en om betydningen av fortolkning og forståelse, og språket - det dialogiske - ble helt sentralt. I psykoanalysen snakket Freud om en *'talking cure'*. Kort sagt, hevder Vetlesen og Stänicke (1999:208): *"..hermeneutikk og psykoanalyse deler språket – streben etter en mest mulig fullendt språklig, og dermed intersubjektiv, artikulering av psykisk materiale."*

På tross av forsøkene fra Ricoeur og Habermas har likevel ikke affiniteten mellom psykoanalyse og hermeneutikk fått en god nok løsning, hevder Vetlesen og Stänicke (1999). Selv om både psykoanalyse og hermeneutikk ønsker å forstå hva som skjer når vi forstår, blir forståelse innen hermeneutikken betraktet som et sosialt fenomen. Det blir tatt for gitt at forståelse er språklig. Så i følge Vetlesen og Stänicke satte Habermas og Ricoeur fingeren på et viktig problem, men de løste det ikke. Siden har mange forsøkt å gi problemet en løsning, en intersubjektivistisk løsning.

Vi opplever den samme debatten om forholdet mellom hermeneutikk og psykoanalyse i Norge. *"Relasjonell psykoanalyse"* (Gullestad og Killingmo 2005) refererer til en tradisjon som tar opp i seg elementer fra ulike psykoanalytiske retninger – objektreasjonsteori, selvpsykologi, interpersonlig teori og tilknytningsteori – og som samtidig er sterkt influert av vitenskapsteoretiske posisjoner som hermeneutikk og sosial konstruktivisme (Mitchell og Aron 1999; Binder 2004). Noen (for eksempel Holgersen et.al i Stänicke og Vetlesen 2002) ønsker å utvikle en psykoanalytisk hermeneutikk, fordi de mener at hermeneutikken mangler begreper på kroppslige fenomener, og i forlengelsen av det, også for følelser, drift og det ubevisste. Men hvordan kan da hermeneutikken utgjøre et kunnskapsteoretisk fundament for psykoanalysen, spør Stänicke og Vetlesen (ibid). De synes, i tråd med Habermas, at hermeneutikkens begrensinger³⁹ er knyttet til at hermeneutikken ikke i tilstrekkelig grad har stilt spørsmål om hvordan det som ikke (kan) artikuleres språklig skal fortolkes og forstås. Det dreier seg om de kroppslige og affektive erfaringene som det er vanskelig å sette ord på, *"de erfaringene som forandrer karakter når de settes inn i språkets rammer for offentlighet, samspill og stadfestelse."* (Vetlesen og Stänicke 1999:210). Gullestad og Killingmo (2005) hevder, i tråd med Vetlesen og Stänicke, at hermeneutikken gir forrang til innholdet i pasientens fremstilling. De ser hermeneutikkens grense ved det ikke-språklige, i og med at

39 De referer også til Karterud og Island 1997 i forhold til en slik diskusjon.

hermeneutikken primært fortolker mening på bakgrunn av språklige narrativer, i motsetning til psykoanalysen som primært dreier seg om observasjon av data.

Vetlesen og Stänicke vil hevde at det innen fenomenologien stiller seg annerledes. De påpeker hvordan det her har vært tradisjon for å studere fenomener som er utenfor språket, og ennå mer interessant en varhet for språkets ”*virkelighetsbestemmende karakter*” (1999:211). De påpeker hvordan språket (det verbale) kan låse fast en erfaring. Det er på bakgrunn av dette Stänicke og Vetlesen mener at psykoanalysen trenger et partnerskap med fenomenologien, en filosofisk teori som ikke begrenser forståelsen av opplevelser som vanskelig lar seg sette i tale, ”*eller som stopper våre stumme erfaringer*” (ibid). Hermeneutikken skulle i utgangspunktet tolke en meningsfull tekst. Fenomenologien derimot har et helt annet utgangspunkt, nemlig å avdekke fenomenenes egenart, uavhengig av hva de som har produsert fenomenet har ment eller ikke⁴⁰. Stänicke og Vetlesen (2002) ender denne diskusjonen med heller å ville forankre psykoanalysen i fenomenologien. Den fenomenologiske metoden kan belyse og presisere psykoanalysens metode, hevder de.

Hvilke diskusjoner har vi da omkring forholdet mellom fenomenologi og psykoanalyse? Judy Gammelgaard (2000) har gitt klart uttrykk for standpunkter om dette. Hun fastslår at det er en vesensforskjell mellom den fenomenologisk og psykoanalytisk teori om betingelsene for at vi forstår andre mennesker. Begge teorier er ute etter å forstå mening, og i den psykoanalytiske situasjonen foregår en stor del av det terapeutiske arbeidet som en undersøkelse etter mening akkurat som i fenomenologien. Men, hevder hun, fordi en ofte i et slikt arbeid har å gjøre med mening som ikke er umiddelbart gitt, blir en stilt i det dilemma at en i sin søken etter mening ikke vet hvordan en skal klare å se pasienten – forstå han/hennes perspektiv. Innenfor fenomenologisk teori er det ingen prinsipiell grense for et menneskes adgang til forståelsen av andre. Her, mener hun, står en ved det uforenelige ved de to teorier. Hun fremhever imidlertid at hver for seg bidrar både fenomenologien og psykoanalysen vesentlig til innfølingens psykologi. Jeg støtter meg til en slik forståelse, og vil la dette få konsekvenser for denne studiens forskningsdesign og hvordan jeg kan drøfte funnene i den empiriske undersøkelsen.

40 Til fenomenologien er det derfor utviklet metode, som har som mål å få fenomenene til å fremstå i kraft av seg selv – i kraft av sin egen væren, og Vetlesen og Stänicke (1999 og 2002) fremhever særlig Heideggers ontologiske undersøkelser av mennesket i forhold til dette. De mener han har utviklet en metode som kan forholde seg til fenomener som ikke er språklige i sitt vesen. Det dreier seg her om kropp, følelser og drift.

Psykoanalysens forhold til intersubjektivitet⁴¹

I dag er det en pågående debatt mellom talsmenn for klassisk subjektivistisk tilnærming til psykoanalyse og dem som foretrekker en intersubjektiv eller relasjonell tilnærming⁴². Fremvekst av den ”relasjonelle psykoanalysen”(den intersubjektive tilnærmingen) går bl a imot terapeutens nøytralitet, observatør rolle osv⁴³. Spørsmålet om terapeuten avdekker eller konstruerer mening er et resultat av diskusjonen tidligere om hva slags vitenskapsteoretisk ramme psykoanalysen skal plassere seg innenfor. *Eksisterer pasientens psyke som en realitet som kan avdekkes, eller er pasientens materiale i grunnleggende forstand konstruert i den terapeutiske dialog?* (Gullestad og Killingmo 2005:56). Med diskusjonen om intersubjektivitetens plass i psykoanalysen fortsetter altså diskusjonen om psykoanalysens forhold til fenomenologi og hermeneutikk. Fenomenologien som vil avdekke mening, versus det dialogiske fokus i hermeneutikkens fortolkende forståelse.

Som nevnt i innledningskap til Bions teori har psykoanalysen blitt mer og mer en to-personssituasjon der en snakker om at terapeut og pasient samhandler, og at begge sender ut signaler som påvirker den andre. Pasientens reaksjoner blir ikke bare oppfattet som overføringer men også som svar på terapeuten faktiske fremtreden. På denne bakgrunn, hevder Gullestad og Killingmo (2005), må terapeuten kontinuerlig spørre seg hvordan han selv bidrar til det som utspilles i terapirommet. De sier (ibid 55):

Intersubjektivitetsperspektivet har gjennom sin ”dekonstruksjon” av terapeutens autoritet og kunnskap utvilsomt skjerpet blikket for terapirelasjonen som en interaksjon, og medført økt oppmerksomhet og legitim interesse for det som med en samlebetegnelse kan kalles for terapeutens subjektivitet.

Selv om Bion plasseres innenfor objektrelasjonsperspektivet, skiller hans teori seg fra andre ved sin terapeutiske holding. Han mener nemlig at for at psykoanalytikeren skal kunne tolke under samtalen må han "*discipline his thoughts*" (Bion 1967:272). Med det mener han at terapeuten må være uten ”*memory*” og ”*desires*”, ingenting må okkupere terapeutens sinn, annet enn det som foregår akkurat nå sammen med pasienten. Tolkningen skal drives

41 Når jeg her diskuterer implikasjoner av intersubjektivitet for klinisk arbeid, så er det de samme implikasjoner som blir betydningsfulle og som må vurderes i forhold til min egen forskningsmetode.

42 Les for eksempel en polemikk om dette i Int J Psychoanal (2004;85:1053-64) mellom Elizabeth Bott Spillius og Owen Renik. Eller et paper holdt på the EPF Conference in Sorrento, April 2003 om samme tema, nemlig psykoanalysens forhold til intersubjektivitet.

43 Dette er komplekse problemstillinger av epistemologisk natur, som er diskutert bl a av Mitchell 1998; Renik 1998; Greenberg, 2001; Eagle et al. 2001; Hanly og Hanly 2001.

fremover av den emosjonelle erfaring med et bestemt menneske og ikke fra generalisert teori som ikke er perfekt "husket"(1967:273). Bions poeng er at en ikke kan stole på hukommelsen. Han sier (ibid:272):

Memory is always misleading as a record of fact since it is distorted by the influence of unconscious forces. Desires interfere, by absence of mind when observation is essential, with the operation of judgment. Desires distort judgment by selection and suppression of material to be judged.

Bion ønsker å tydeliggjøre at analyse ikke er en intellektuell prosess, men at det primært er forståelse det dreier seg om, og den er avhengig blant annet av terapeutens intuitive evner. Bion mente, som nevnt tidligere, at intuisjon er et av våre verktøy for å få tilgang til "*ultimate reality*" (sannhet). Intuisjon blir naturlig å snakke om i en oppdagelseskontekst, i motsetning til en beviskontekst (Bianchedi 2005:1531).

Innenfor objektrelasjonsperspektivet vil de fleste hevde, at terapeuten ikke er en nøytral observatør, men deltar i et emosjonelt samspill med pasienten, på samme måte som en i dag vil hevde at forskeren aldri vil være nøytral til utforsket. Det er et vanskelig standpunkt Bion har i forhold til dette, som har møtt mye kritikk. Bion svarer selv på denne kritikken ved å minne om distinksjonen han gjør mellom forståelse gjennom "*evolution*" og "*memory*". For Bion betyr "*memory*" (1967:279): *ideas which present themselves in response to a deliberate and conscious attempt at recall*. Han understreker at det er erfaringer overveiende relatert til sanserintrykk. Evolution definerer han som (ibid): *the experience where some idea or pictorial impression floats into the mind unbidden and as a whole*. Disse er basert på erfaringer som ikke har noen sanselig bakgrunn men uttrykkes i noe som er utledet av de sanselige erfaringers språk. Bion understreket at "desire" ikke kan skilles fra "memory" for begge representer det samme fenomen. Han forsøker å forklare det ved å si: "*memory*" er fortid av "*desire*" og forventning er fremtidsformen. Det er mulig å forstå poenget hans, men det vil det være umulig å gjennomføre i praksis, blir det hevdet, og jeg støtter en slik kritikk.

Bion har den holdingen at han skal møte pasienten hver gang som om det var første gang. Han tar heller ikke notater. Bion referer til Platon som også mente at språket er ekstremt misledende. Det fremstår som presist, men må tolkes på samme måte som et maleri for å forståes. (Bion 1978:44, sitert tidligere i denne avhandlingen s 49):

I am sick and tired of hearing psycho-analytic theories - if they don't remind me of real life they are no use to me. An application of a theory about dependence is no good to me unless it reminds me of something which I can see at any time in the world in which I live.

Fenomenologene snakker på sin side om *epochè*, der funksjonen av dette er at forskeren skal bli i stand til å beskrive fenomenet så nøytralt, objektivt og korrekt som mulig (Hummelvoll og Barbosa da Silva 1996). Det skal være som om en oppdager fenomenet for første gang. Dette hevdes å være nødvendig for å oppfatte og beskrive fenomenet i alle sine dimensjoner. Et fenomenologisk perspektiv, kalles også et *innside perspektiv*. En søker subjektets ”*lived experience*”, som er den utforskedes ståsted. Det er likhetstrekk mellom den innsikt Bion snakker om og den en søker i fenomenologien. Forskjellen ligger som tidligere nevnt i at psykoanalysen søker innsikter utover informantenes erfaringer om seg selv.

Bions terapeutiske holding for å nærme seg realiteten var nysgjerrighet. Han sier: (Bion 1978:22):

There is always a craving to slap in an answer so as to prevent any spread of the flood through the gap which exists. Experience brings it home to you that you can give what we call ‘answers’ but they are really space stoppers. It is a way of putting an end to curiosity especially if you can succeed in believing the answer is **the** answer. Otherwise you widen the breach, this nasty hole where one hasn’t any knowledge at all.

Han fortsetter senere (ibid:23):

The problem is, does the answer kill curiosity, or is it a prelude to an informed and disciplined curiosity? Any statement is valid as far as I am concerned if it is a prelude to the exercise of disciplined curiosity.

Kjernen i kritikken av den klassiske psykoanalysens forståelse av avdekking av mening er i følge Gullestad og Killingmo (2005) at det er fare for at den ”mening” som etableres i behandlingssituasjonen er terapeutens mening snarere enn pasientens. Det rettes dermed kritikk mot psykoanalysens vitenskapelige grunnlag.

Spillius påpeker forskjellen mellom å skape (”creating”) og å oppdage (”discovering”) mening (2004:1057): *‘Create’ means to bring into being something that was not before. ‘Discovery’ means that there is something already there beforehand whose existence has now been recognised, but not created.*

Min antagelse (sier Spillius) er at sannhet finnes uavhengig av tenkeren og må oppdages ikke konstrueres⁴⁴. Og hun sier seg enig i Hannah Segals uttalelse (i Spillius 2004:1061): *”All science aims at the truth. Psychoanalysis is unique in considering that the search for truth is itself therapeutic.”*

Disse to synspunktene: 1. terapeuten er fanget av sin subjektivitet. 2. data i terapisisituasjonen er samskapt, er kjernen i det Gullestad og Killingmo (2005) kaller intersubjektivitetsprinsippet. Med fundament i en konstruktivistisk epistemologi representerer dette en postmoderne vending (se tidligere om idealisme). Postmodernistisk konstruktivisme kjennetegnes ved at all viten relativiseres: Ingen kunnskap har allmenngyldighet. Det dreier seg om konstruksjoner. Innen en slik posisjon kan en ikke snakke om at noe representerer autoritet og profesjonell ekspertise.

Men uansett ”klassisk” eller ”relasjonell” tilnærming, har psykoanalysen lang tradisjon for å verdsette intersubjektivitet mellom analytiker og pasient gjennom begrepet om proaktiv identifikasjon (se tidligere). Bions ide om container-contained relasjonen gir, som tidligere beskrevet, en forklaring på den emosjonelle utvikling. Den gjør det, ikke fra perspektivet om et helhetlig rasjonelt subjekt, men gjennom ubevisst, intersubjektiv dynamikk, først i relasjonen mor-barn, hvor moren fungerer som en container og barnets projeksjoner blir contained.

Gullestad og Killingmo (2005:56) legger vekt på skillet mellom *psykologisk subjektivitet* og *epistemologisk subjektivisme*. Psykologisk subjektivitet viser til den emosjonelle, personlige komponenten i terapeutens respons overfor pasienter. Denne er ikke uforenelig med (Hanly og Hanly i Gullestad og Killingmo 2005:56) *”en viss objektivitet, definert som å få tilgang til pasientens psykiske liv slik han eller hun opplever det, og uten at det i avgjørende grad fordreies gjennom terapeutens konstruksjon”*. Det blir imidlertid viktig at terapeuten analyserer egne subjektive følelser og reaksjoner, det vil si evner å objektivere dem, og bruke

44 Renik (2004) sier også at det å oppdage og det og skape er samme prosess, men oppfattes forskjellig etter hvilket ståsted man har. Oppdagelse består ikke kun av erkjennelse av ting som finnes. Det består av å skape ny sannhet, som blir sammenliknet med gammel sannhet, slik at en kan bestemme hvilken sannhet som fungerer best. Freud oppdaget det mønsteret han kalte ødipus komplekset, sier Renik. Han erkjente ikke en før-eksisterende ting i naturen. Han skapte en påstand, som vi vurderer som sann – bare så lenge den fungerer bedre enn andre konkurrerende skapelser vi har for å forutsi kliniske hendelser.

dem til å forstå interaksjonen med pasienten. *Det er nettopp evnen til selvrefleksjon terapeuten må kultivere*, hevder Gullestad og Killingmo (2005:57). De sier det er terapeutens oppgave å opprettholde en teknisk distanse og å ha et reflekterende forhold til pasientens materiale.

Dette synet er forenelig med det jeg har tolket som Bions epistemologisk posisjon. Terapeutens oppfatning av pasienten er farget av ”psykologisk subjektivitet”, men han/hun er ikke ”fange” av det subjektive. Epistemologisk subjektivismen derimot, betegner i følge Gullestad og Killingmo en mer ekstrem posisjon, som innebærer at observatøren vil forandre karakteren av det som observeres. I en slik forståelse underkjennes muligheten for en rimelig uavhengig observasjon. Alle data blir forstått som konstruert og samskapt. I følge psykoanalytisk forståelse er individet motsetningsfullt. Det er altså en grad av relativitet i subjektbegrepet.

Om å være drevet - Grunnvilkårene

Vetlesen og Stänicke (1999) har en annen innfallsvinkel til intersubjektivitetsdebatten der de ikke setter intersubjektivitet og det intrapsykiske opp mot hverandre som teoretiske alternativer en må velge mellom. De vil heller ikke snakke om en balanse mellom de to. I stedet for å oppheve eller fortrenge grensene hermeneutikken når i språket, og som postmodernismen legger opp til ved å konstruere andre fortellinger eller ved å dekonstruere etablerte ideologier, foreslår Vetlesen og Stänicke at en tar utgangspunkt i begrepet *grunnvilkår*. Disse konkretiserer til å være: *sårbarhet, dødelighet, relasjoners skjørhet, avhengighet og eksistensiell ensomhet* (ibid:236). Stikkord for disse ikke-valgte trekkene er drift, kropp og affekter. Livets ufravikelige grunnvilkår er de organiserende prinsipp for våre erfaringer og handlinger, hevder Vetlesen og Stänicke. Begrepet grunnvilkår har filosofisk, ikke psykologisk opphav⁴⁵. Vetlesen og Stänicke argumenterer for en ontologisk heller enn biologisk forståelse av menneskets iboende krefter⁴⁶, og de mener Heidegger åpner en filosofisk tilgang til innsiktene hos Freud. Felles for Heideggers fundamentalontologi og Freuds psykoanalyse er i følge Vetlesen og Stänicke at menneskets fremste, men også mest

45 Opphavet er delt i to. Dels er det inspirert av Heideggers lære om eksistensialene og dels inspirert av filosofene Løgstrup og Levinas.

46 Ontologisk forstått utgjør kroppen menneskets grunnleggende identitet.

truende kjennetegn, er at det er bestemt og styrt av noe ikke-villet. Dette står i steil kontrast til vår hermeneutiske eller relativistiske kultur der vi gjerne ønsker å tenke at vi tolker oss selv. Som jeg har diskutert i denne avhandlingen er det i følge psykoanalytisk teori sider ved det å være menneske som ikke fungerer konstruktivistisk. Fenomenet drift markerer i følge Vetlesen og Stänicke møtet mellom fenomenologi og psykoanalyse. Sagt fenomenologisk, menneskets opplevelse av å være drevet.

Men hva vil det si å være drevet? Spørsmålet, i følge Vetlesen og Stänicke, er også hva forbindelsen er mellom grunnerfaringen av å være drevet og det å leve autentisk til forskjell fra inautentisk (ibid:268). *"Poenget er"*, sier Vetlesen og Stänicke (ibid): *at enhver konkret person må leve grunnerfaringen av å være drevet, på sin måte, og at denne måten fremkommer som et resultat av samspillet mellom individet og dets miljø eller omverden*

Grunnerfaringen av å være drevet leves imidlertid innenfor noen gitte rammer, nemlig innenfor rammene av de ufravikelige grunnvilkår. *"Andre"* vil derfor, hele livet, gi form til hvordan individet lever det at det er drevet.

Moderne psykoanalyse er, som jeg har diskutert, ikke den samme som den Freud etterlot seg. Den driftsbaserte forståelsen som var basis for Freud, er nedtonet, mens en relasjonsbasert forståelse dominerer psykoanalysen i dag (Gullestad og Killingmo 2005). Vetlesen og Stänicke (1999) er redd at innsikten Freud ga oss om et primat for driftene og følelsene er i ferd med å gå tapt for den relasjonistiske vendingen i psykoanalysen. Når jeg i demne avhandlingen har Bions teori som grunnlag, blir det mulig å ivareta psykoanalysens innsikt om det ubeviste og driften, samtidig som jeg vektlegger den relasjonelle siden for utvikling av emosjonell modenhet. Bions teori ligger nærmere livets ufravikelige vilkår enn noen annen psykoterapi, fordi den har som hovedaliggende å gi mening til det enkelte individs erfaringer (ibid). Bion satte tilside Freuds drifter til fordel for det han kalte "L", "H" og "K" (se tidligere). Forsøker en å formulere Bions teori på en fenomenologisk måte, ville det kanskje bli noe sånn som: hvordan lever vi erfaringen av "L", "H" og "K", som måter å relatere oss til tanker og objekter av tanker på, innenfor rammen av livets ufravikelige grunnvilkår?

Kanskje er det slik at vår hermeneutiske og relativistiske kultur tier i hjel de "ikke valgte grunnvilkårene", eller "driftsbehovene"? Når de ikke valgte grunnvilkår melder seg, så tolkes

de uten å ytes rettferdighet. De tolkes som noe valgbart, hevder Vetlesen og Stänicke⁴⁷. Diskusjonen om å nærme seg det ubevisste, og i tilfelle hvordan, kan virke uløselig. På den ene siden snakker en om psykonanalysen som "the talking cure" samtidig sier teorien at vi har krefter i oss som undrar seg språklig tilnærming. Vi må streve mellom hvordan vi kan formidle mellom de to. Jeg deler Vetlesen og Stänicke sitt syn, når de sier det ikke dreier seg om et slags tredje alternativ til enten et "*menneske er sosialt*" paradigme eller et "*mennesket er drevet*" paradigme (ibid). Det er ikke noen løsning på dette enten eller, en må leve i spenningsfeltet mellom disse to. Men, for meg er det viktig å påpeke at jeg klart ser det motsetningsfylte i psykoanalytisk teori. Jeg har imidlertid valgt å ikke falle for fristelsen å velge side, men se på begge og dermed være klar over at jeg i en viss forstand motsiger meg selv .

I min studie blir det interessant om jeg kan observere at det relasjonistiske perspektivet er utilstrekkelig. Finner jeg eksempler på at den relasjonelle innfallsvinkelen kommer til kort, der jeg ser behovet for å utvide min forståelse til at mennesket også er drevet? Kan jeg se noe som kan vitne om at det er noen slike grenser læreren støter an mot i sin selv forståelse?

47 Løgstrup tenker også i banen av dette ikke-konstruktivistiske til fordel for noe ikke valgt i menneskers liv.

Han mener det finnes fenomen som har egenkarakter positivt eller negativt. Lidelse er et eksempel på et slikt fenomen. Lidelse er i seg selv negativt ladet ifølge Løgstrup (1969). Fenomenet bare er slik. Vi står overfor fenomenets beskaffenhet (egenkarakter). Dette gir også et budskap om grenser for fortolkerens rekkevidde.

Kapittel 4: Metodologiske overveielser

Innledning

Bevegelsen fra teori til metode er vanskelig. Hensikten med dette kapitlet er derfor å oppsummere og redegjøre for min forforståelse, samt synliggjøre den røde tråden mellom teori og metode. Dette er to sider av samme sak. Jeg ønsker at min forskningsmetode skal bygge bro mellom det individuelle og det relasjonelle, vår indre og vår ytre verden, mellom de bevisste og de ubevisste samspill. Jeg starter med å oppsummere fra de tidligere kapitlene hvilke teoretiske føringer som blir gitt for mitt empiriske arbeide. Dette har implikasjoner for mitt syn på forskningssubjektet, som igjen får konsekvenser for utvikling av min konkrete forskningsmetode. Videre vil jeg kort beskrive de tre datainnsamlingsmetodene jeg har latt meg inspirere av i utformingen av min konkrete metode. I siste avsnitt fokuserer jeg på de forutsetningene jeg møtte feltet med, som er mer av personlig karakter. Jeg starter med en kort beskrivelse av problemstillingen som ligger til grunn for valg av metode.

Problemstilling

Det er de emosjonelle erfaringene som er omdreiningspunktet i denne avhandlingen.

Hovedmål for studien er å belyse betingelsene for læring av erfaring (emosjonell læring) for lærere både teoretisk og empirisk.

Jeg har en tredelt problemstilling:

- Hva karakteriserer relasjonene læreren inngår i (til elever, til kollegaer, til ledere, til samarbeidspartnere)?
- Hvilke erfaringer opplever læreren som utfordrende?
- Hvordan opplever lærere at de får støtte/hjelp til å håndtere de følelsesmessige erfaringene?

Jeg forstår lærernes subjektive erfaring som uttrykk for den individuelle lærerens psykologiske skjebne, innenfor et sosialt miljø (skolen). Jeg er ute etter å forstå den relasjonelle kontakten for å fange lærernes emosjonelle læring. Jeg ønsker derfor å få tak i kvaliteten på relasjonene lærerne har til elevene, til kollegaer og til ledelse og eventuelt andre. Jeg ønsker også å forstå hva lærere selv legger i betydning av kontakt og relasjoner i arbeidet. Det er min tanke at dette skal bidra til forståelse for hva som kunne betraktes som betingelser

for å lære av erfaringig. Jeg ønsker å forstå hva skolen gjør som støtter og/eller undergraver en slik læring.

Etter mine antagelser vil betingelsene for emosjonell læring finnes på tre nivå:

I. Individ nivå: Handler om lærernes tilgjengelighet for egne følelser. Hva kan den enkelte lærer "se" /være åpen for/ha kontakt med av egne følelser?

II. Relasjonsnivå: Handler om de relasjonene læreren kan gå inn i. – kvaliteten på relasjonene. Har læreren mulighet til relasjoner med empatiske andre?

III. Arbeidsfelleskaps nivå: Handler om hva slags tilgjengelighet det er i arbeidsfelleskapet overfor følelser. Hva er tillatt/ikke tillatt mht å vise, snakke om følelser i fellesskapet/organisasjonen? Hva slags mulighet finnes det for å avdekke sårbarhet?

Mine forutsetninger for utarbeidelse av forskningsmetode

Jeg har beskrevet og drøftet min vitenskapsteoretiske forankring, slik den kommer til uttrykk i Bions psykoanalytiske teori. Standpunktet utfordrer det utelukkende rasjonelle syn på mennesker og organisasjoner. Jeg har videre vist til denne teoriens slektskap til fenomenologi. Fenomenologien åpner også for å søke de irrasjonelle, ikke språklige elementene ved sosiale fenomen. Jeg søker etter mening, og min vitenskapsteoretiske forankring begrunner og diskuterer hvordan dette er mulig. Metoden jeg velger må balansere mellom den forståelsen som etterlyses i min teoretiske forankring, og de krav til pålitelighet som metode generelt stiller. Min metode skal både være beskrivende, tolkende og kritisk.

Det psykodynamiske perspektiv som former min egen forforståelse krever at det gis plass for informantens røst i et fenomenologisk perspektiv. Jeg er interessert i å tolke å forstå fenomen som opptrer i menneskers livsverden. Livsverden teorien⁴⁸ gjennomsyrrer både fenomenologien og hermeneutikken, og i mer eller mindre grad alle kvalitative forskningsstudier. Innenfor livsverdenteorien vil en hevde at en ikke kan fange en beskrivelse av "virkeligheten", bare menneskets opplevelse av den. Livsverden er opplevelsen av den daglige ureflekterte hverdagen, samt våre forventinger om fremtiden (Zahavi 2003). Den psykoanalytiske tankegangen formidler imidlertid som nevnt at det er en prinsipiell grense for meningstilskrivelse. Læreres livsverden er preget av emosjonelt ladde situasjoner og opplevelser som ikke alltid er tilgjengelige for deres tankeliv. En innlevelse som begrenses til

48 Jeg sikter til livsverden teorien lansert av Husserl (i Vetlesen og Stänicke 1999).

den andres tankeverden blir for snever for det livsverdenperspektivet jeg søker.

Forskningsmetoden må tillate muligheter til å rette oppmerksomhet også på de ubevisste faktorene og psykologiske mekanismene som spiller en rolle i det jeg senere kan forstå som data i forhold til betingelser for å lære av erfaring. Det er med andre ord ikke bare det lærerne selv sier om emosjonelle opplevelser som er viktig, men det er viktig også å fange opp situasjoner der lærere unngår å "se" det emosjonelle. Jeg er opptatt av hvordan følelser tillates og håndteres både av den enkelte og av fellesskapet ved skolen, samtidig som jeg ønsker å få tak i den mening lærerne tilskriver erfaringene.

I et livsverden perspektiv har åpenhet stor betydning (Husserl 1989, Heidegger (1927 [1978]). Gadamer (1960 [1997];1977). Åpenhet er noe mer enn en metoderegulering, (Nystrøm 1999) det er et uttrykk for en måte å forholde seg på som jeg finner igjen i analytisk teori. En ekte vilje til å høre, se og forstå. Jeg ønsker å forstå **hva** lærerne opplever (ikke bare **at** de opplever). Det er et poeng for meg å bli nærsynt nok (Widerberg 2001).

Det må være sammenfall mellom metode og underliggende teori. For å si at denne metoden passer til objektets egenart må mitt ståsted på den ene siden og noe av selvforståelsen hos lærerne på den andre, sammenfalle. Mine ideer om emosjonell læring, må ikke hindre meg i en åpenhet slik at jeg kan endre/tilpasse disse ideene i møte med det jeg ser og det lærerne sier. Selv om det er emosjonenes betingelser på arbeidsplassen jeg studerer, kan det for eksempel hende at lærerne oppfatter at jeg eksplisitt er opptatt av deres emosjonalitet, og at de i sin selvforståelse ikke deler denne interessen. Lærerne kan ha et ønske om å tone ned den følelsesmessige siden av arbeidet sitt. Jeg må beholde åpenhet for lærerens perspektiv.

Et av "problemene" med å bruke psykoanalytisk teori er den grunnleggende tanken i denne teorien, om at vi vet ikke alltid hva som skjer. Dette kan stå i kontrast til forskningens krav om systematisering og kategorisering av det som skjer. Bions holdning om å være uten "memory" og "desires" var ideal for meg, men den åpne holdningen, der en søker intuitiv forståelse, er også en personlig utfordring for forskeren. Det kan være vanskelig å holde ut erfaringen av ikke å vite, og forskeren står i fare for å miste sin nysgjerrighet og trekke forhastede slutninger av materialet. Min forskningsmetode må ta høyde for dette. Innen rammen av en hermeneutiske forskningstradisjon søkes ingen absolutte sannheter. Slike finnes ikke i følge den hermeneutisk kunnskaps teorien. Ut fra min problemstilling handler det om å generere forståelse mer enn å vise til fakta. Men i følge Bion finnes den sannheten

at det finnes en sannhet vi aldri kan nå. Ut fra Bions teori blir det derfor viktig å ikke falle for fristelsen å gi svar, men ha evne til ”negative capability”. Bare gjennom å arbeide med min subjektivitet (min opplevelse og bevissthet) kan jeg nå størst mulig grad av virkelighet (objektivitet, sannhet). Forholder jeg meg ikke til min subjektivitet, står jeg i fare for å benekte realitet.

Min studie er ikke en organisasjonsstudie, heller ikke en individ studie. Den psykodynamiske tilnærmingen, representert ved Bion, er unik i den forstand at den samtidig opprettholder et systemperspektiv og et livsverdenperspektiv, og egner seg derfor godt til mitt formål. Fra Bions teori om grupper må min forskningsmetode ta høyde for at jeg tillegger det sosiale samspill i grupper mening. Jeg anser blant annet det sosiale samspill som et forbindelsesledd mellom organisasjonsmessig realitet og den menneskelige erfaring. Videre må det få konsekvenser for min metode at jeg ser individ- og gruppeatferd og de strukturelle kjennetegnene ved skoleorganisasjons liv som en dynamisk interaksjon: de organisatoriske strukturene stimulerer bestemte mønster for individ og gruppe prosesser og disse prosessene kan i sin tur bestemme hvordan enkelte kjennetegn ved organisasjonen utvikles.

Min modell er altså psykodynamisk og intersubjektiv, men den må ha med en forståelse av de ikke valgte grunnvilkår, at mennesket også er drevet. Når jeg støtter meg til Vetlesen og Stänicke (1999) som nedtoner det intersubjektive, betyr ikke det at jeg vil opptone det biologiske, eventuelt det genetiske i studiet av mennesket. Jeg ønsker på ingen måte å komme inn i debatten om dikotomien arv/miljø, biologisk/sosialt, ikke et enten eller. Det må bare bli gitt plass for den biologiske komponenten drift. Ut fra mitt teoretiske ståsted er det klart at hver enkelt av oss har en historie med identifiserbare konflikter og fantasier vi bringer med oss i livet og som kan formidles til andre – de skapes ikke av situasjonen. Psyken er ikke ”relasjonell” av natur. Den tar ikke form og får en spesifikk organisering gjennom ethvert nytt intersubjektivt møte.

Samtidig som vi som mennesker er selvfortolkende er vi også drevet. Som forsker må en ha dette *binocular* blikket Bion snakket om (se tidligere). Jeg siterte Bion som hevdet at vi ikke kan ha bevissthet om oss selv, i betydningen kjenne oss selv, ut fra umiddelbar erfaring av oss selv. Med dette forstår jeg at selv om mennesket er et selvfortolkende vesen, utgjør det ubevisste grenser for vår selvfortolkning. Dette får konsekvenser for mitt syn på forskningssubjektet.

Mitt forskningssubjekt

Som det fremgår av foregående diskusjoner er forståelse og produksjon av mening en komplisert prosess. Det blir viktig at ikke forskningsmetoden blir redusert til et spørsmål om mediering av språk, sier Hollway og Jeffersen (2003). De mener kvalitativ forskning i stor grad har gitt opp spørsmålet om subjektivitet, og at en fortsatt er avhengig av et heller kognitivt rasjonelt subjekt som en tenker skal respondere på spørsmål fra forskeren på en klar, sannferdig og sammenhengende måte. Jeffersen og Hollway (ibid) kaller dette antatte forskningssubjekt for *’tell it like it is’* subjekt.

Presentasjonen av Bions teori gir forståelse for hvorfor mennesker ikke alltid er i stand til å fortelle alt som det er. Når jeg skal forsøke å fange det Bion mener med å lære av erfaring, så krever det en forskningsmetode som tar i betraktning at subjekter tenderer til usynliggjøring av indre konflikter, ubevisste fantasier, og affekt. Teorien peker på betydningen av forsvar mot angst og betydningen av (forsknings) relasjonen for utvikling av data. For både forsker og utforsket vil det samme gjelde, nemlig at vi har en frykt og angst for sannhet (vi søker -K). Bion sier (1978:43):

The fundamental problem is, how soon can human beings reconcile themselves to the fact that the truth matters? (...) It is **we** who have to do something about that; **we** have to alter to a point where we can comprehend the universe in which we live. The trouble is that supposing we reach that point our feelings of fear or terror might be so great that we couldn't stand it. So the search for truth can be limited both by our lack of intelligence or wisdom, and by our emotional inheritance. The fear of knowing the truth can be so powerful that the doses of truth are lethal.

I tillegg til at frykt og frustrasjon for sannheten kan forhindre forskningssubjektene mine fra å fortelle alt som det er, vil også ”anlegget for å lyge” bidra til det samme. Bions utlegginger om løgner (1970) bidrar til min forståelse av hvordan jeg kan tolke mine informanter. Bion hevder at anlegget for å lyge er så universelt at bare en løgner kan se bort fra dets alt gjennomtrengende natur. Talegavene våre forledes like mye til å skjulte tanker ved forstillelse og løgn som til å belyse eller kommunisere tanker, hevder han. Hvis språket skal brukes til å belyse sannhet, må vi derfor se det som utledet ikke bare fra sanse erfaring men også fra impulser og disposisjoner langt fra det vi vanligvis assosierer med vitenskapelige diskusjoner, hevder Bion. Bion (ibid) mente vi generelt skulle endre vårt syn på rasjonalisering og fornuft. Når folk sier noe vi hører ikke stemmer, er det løgn? spør Bion Poenget er vel at det som sies

krever en korrekt vurdering ⁴⁹, mente han. Bion understreket også at det er umulig å gi korrekte tolkninger uten at *situasjonen* vurderes, for å komme bak løgnen i språket.

I følge Bion er det viktig (1970 [2004:4]): *”to recognize that what matters is both the communication and the use to which it is being put.”* En kan snakke om noe som representerer noe annet. En må observere om den egenskapen som presenteres, eller den egenskapen vi blir tvunget til å gi oppmerksomhet, er ment å belyse eller bedra. Det tingene representerer kan være ulikt. Det er *forholdet til* tingene som er likt, ikke objektene i seg selv, sier han. Et eksempel på en korrekt analogi mellom to objekter mener Bion er (ibid:5): *”The eyes are to the mind as the mouth is to the food”*. Denne analogien trekker oppmerksomheten til det vi ønsker å observere, nemlig til forholdet mellom de to.

I min metode blir det altså viktig å huske at forskningssubjektet ikke alltid opplever tanker som noe som gir frihet for utvikling. Forskningssubjektet kan like gjerne føle dem som en restriksjon. Å tenke, sier Bion (ibid:17) står i kontrast til *”acting-out”* som gir forskningssubjektet en slags følelse av frihet.

Jeg vil benytte Hollway og Jeffersons (2003:12) beskrivelse av forskningssubjektet for å oppsummere mitt syn på lærerne i denne studien. Det psyko-sosiale forskningssubjekt:

- Er ikke nødvendigvis bevisst på grunnene for sine handlinger, men kan likevel vanligvis gi en artikulert, rasjonell redegjørelse, gjennom språket
- Er mer eller mindre ubevisst engasjert i å ikke vite om det mer smertefulle eller angstprovoserende aspekt ved sin egen erfaring
- Er gjennom ubevisst fantasi i stand til å tro på erfaringer som ikke nødvendigvis har skjedd eller ikke har skjedd i den form det er rapport
- Har erfaring av ytre realitet som er mediert ikke bare ved diskurser men også av fantasier drevet av begjær og angst.
- Har grunnleggende natur som involverer konflikt
- Har tekning som er oppnådd gjennom ubevisste intersubjektive prosesser som vil influere begge sider av forskningsforholdet.

⁴⁹ Bion utviklet det han kalte *”the grid”* som et slikt instrument for å vurdere det pasienten sa. En kan ikke lage tolkninger med gridden. Den er av en annen kategori, utformet til hjelp for observasjon, ikke for å erstatte observasjon, sa han (1970).

Plasseringen av det ”psyko-sosiale subjekt”, som Hollway kaller det, får på denne måten implikasjoner for forskingsmetoden.

Inspirasjon fra ulike forskningsmetoder

Ut fra disse forutsetningene jeg nå har nevnt, må min empiriske forskningsmetode konkretiseres i mer detalj. Jeg har latt meg inspirere av allerede beskrevne metoder som jeg synes fanger noe av de samme forutsetningene. Inspirasjonskilene har vært: Psyko-sosial metode, Antropologiens feltarbeid og Spedbarnsobservasjon.

La meg imidlertid først bemerke, at det har vært en utfordring å splitte metode beskrivelse og analysebeskrivelse. Jeg har likevel forsøkt å gjøre det i denne fremstillingen, men vil understreke at jeg deler syn med Widerberg (2002:190) som sier at: *Når vi oppfatter metoder som analytiske redskap og ikke som teknikker, får analysen den plass som den kan og bør ha i kvalitativ forskning. Kvalitativ metode blir da synonymt med kvalitativ analyse.*

”Psyko-sosial” metode

Flere forskere har i dag, som meg, forsøkt å utvikle og beskrive en psykoanalytisk informert forskningsmetode som kan brukes til systematisk tolkning av data. De kaller det ”psyko-sosial” metode⁵⁰. I litteraturen kan psyko-sosial bety så mange ting. Jeg vil definere det slik Hollway (2004:7) gjør det, og som må sees i sammenheng med måten hun beskriver forskningssubjektet (se tidligere):

We are **psycho**-social because we are products of a unique biography of anxiety- and desire-provoking life events and the manner in which their meanings have been unconsciously transformed in internal reality. We are psycho-**social** because such defensive activities affect and are affected by discourses and also because the unconscious defences that we describe are intersubjective processes

50 Blant annet har vi ”Centre for Psycho-Social Studies” ved Universitetet i Bristol, England. Studiegruppen omfatter et stort utvalg forskningsinteresser og teoretiske posisjoner som har til felles et engasjement i psykoanalytisk eller ikke-rasjonalistisk forståelse av det menneskelige subjekt. De er også opptatt av anvendelse av slike perspektiv på organisasjonsmessige, sosiale og politiske tema og av den gjensidige påvirkning mellom psykoanalyse og moderne samfunns og politisk teori. Det finnes også en tverrvitenskapelig gruppe som utvikler og anvender psyko-sosiale tilnæringer til forskning og metodologi, som kalles ”The International Research Group for Psycho-Societal Analysis”. De sier i sin presentasjon av denne tilnærmingen at: *A psycho-societal perspective focuses on the dialectic between inner experience and the social conditions of people's lives, paying attention to the conflictual and dynamic nature of both psychological and social processes and their mutual effects on social action and change.* Jeg vil også nevne tidsskriftet: *Psychoanalysis, Culture & Society*, med redaktørene Simon Clarke og Lynne Layton, som også i stor grad formidler artikler med en psyko-sosial tilnærming.

(that is, they affect and are affected by others). We are psycho-social because the real events in the external, social world are desirously and defensively, as well as discursively, appropriated.

Jeg har latt meg inspirere av den psyko-sosiale forskningsmetode, og jeg vil særlig benytte meg av metode beskrivelsene til Simon Clarke (2002) og Hollway og Jefferson (2003). De beskriver en systematisk metode for å forske på psyko-sosial subjekter som samtidig gir mulighet for å identifisere konsekvenser av ubeviste krefter i empiriske data.

La meg starte med å beskrive nøkkelementer i den psyko-sosiale metode slik Clark identifiserer dem (2002:174).

1. Bruk av ustrukturerte intervju
2. Et minimums nivå av intervensjon fra forskeren
3. Psykoanalytisk tolkning finner ikke sted under intervjuet, men under analysen av materialet som er samlet inn.
4. Intervjuene transkriberes i detalj, noe som tillater forskeren å "immerse" (fordype seg) i intervju materialet.

Råmateriale som er innsamlet på denne måten gir mulighet for flere lag av analyse, sier Clarke. Forskeren kan identifisere erfaringsmønster, responsmønster, analysere selvstendige emner, og forskeren kan identifisere ubevisste mekanismer som projektiv identifikasjon både i informantenes respons til forskeren og i materialet som informantene beskriver.

Slik den psyko-sosiale metode her er beskrevet ønsket jeg imidlertid å legge større vekt på organisasjonen og det sosiale miljøet, kulturen og strukturen på arbeidsplassen. Det ble naturlig å søke inspirasjon i metoder som har dette som sitt hovedsiktemål.

Antropologiens hovedmetode – feltarbeid/etnografi

Feltarbeid er en av flere kvalitative metoder. Det er en metode for forståelse for den mening og det innhold grupper eller enkeltmennesker gir sosiale og kulturelle forhold (Hammersley og Atkinson, 1998). Den etnografiske forskningen vokste frem på 70 tallet med det standpunkt at det sosiale liv i størst mulig utstrekning måtte studeres i sin naturlige sammenheng. Derfor har den etnografiske forskningen også gått under navnet "naturalisme". Ulike teorier blir brukt, også psykoanalytisk teori (for eksempel Hunt 1989). *Psychoanalysis has much to gain by incorporating ethnographic methods into its repertoire* (Cargill 2006).

Menneskets selvforståelse er kjernen i psykoanalysen, hevder Vetlesen og Stånicke (1999) og de sier derfor at psykoanalysen er et eksempel på ”*et studieobjekt som krever en deltager*” – til forskjell fra en tilskuertilnærming (Skjervheim 2001). Jeg ønsker å forstå lærerlivet i en deltagerorientert tilnærming. Jeg har sagt jeg trenger en forskningsmetodikk som både fanger forskningssubjektets meningstilskrivelse, og som gir mulighet for å gå bak denne meningen. Det krever et deltagerperspektiv fremfor et tilskuerperspektiv (Fog 1994a) å få tak i denne meningen. Tenkning, i Bions teori, utvikles innen en relasjon (jf container-contained). Når jeg skal studere læring av erfaring har jeg derfor fokus på relasjoner. Når jeg som forsker skal lære/forstå gjelder selvsagt det samme forholdet også for meg. Jeg må inn i relasjon til lærerne, være i et deltagerforhold til dem jeg skal forsøke å forstå. Jeg ser på forskning som en menneskelig og mellommenneskelig prosess. Med et slikt perspektiv blir psykologiske prosesser viktig og bestemmende for kvaliteten av forskningen. Min evne til empati og til å bruke meg selv som redskap står sentralt.

Andersen (1999)⁵¹ forklarer hvordan etnopsykoanalysen er betegnelsen for et forskningsfelt som analyserer fremmede kulturer med en kombinert psykoanalytisk og etnografisk innsikt og metodikk. Her er en, på samme måte som jeg i denne studien, opptatt av å utvikle en psykoanalytisk metode til en empirisk metode. Andersen hevder at menneskets psykiske konflikter står i sentrum, men mindre individualisert. Den etnopsykoanalytiske fortolkning legger ikke så stor vekt på avdekkingen av livsforløp og historie, hevder hun, men anvender en metode hvor nysgjerrighet, irritasjon og den frie assosiasjon fungerer som omdreiningspunkt for analysen.

Det er videre den særlige vekten etnografien legger på å få kontekstualiserte, langvarige observasjoner med gjentakende iakttagelser av sentrale fenomener som jeg synes er viktig i utvikling av metode for min problemstilling⁵², samtidig som det er øker studiens validitet (Spindler i Andersen 1999). Jeg kom frem til at for best mulig å få tak i lærernes perspektiv måtte jeg være sammen med dem over tid. Det er, som tidligere diskutert, vanskelig å nå inn til andre menneskers følelsesliv. Jeg kunne spurt som sportsjournalisten gjør til idrettsutøveren etter seier eller nederlag: ”Hva følte du da?” Men i hverdagslivet på skolen er

51 Andersen går i sin bok inn på ulike tradisjoner som anvender den psykoanalytisk synsvinkel. Det dreier seg om: etnografisk metode, etnopsykoanalyse, psykoanalytisk sosialpsykologi og organisasjonsteori

52 se kriterier for god utdannelsesetnografi for eksempel hos Spindler og Sindler, i Andersen 1999.

det ikke så mange klare seire eller nederlag, og det er heller ikke så interessant hva en føler i slike ”opplagte” situasjoner. Læreren kan være glad og lykkelig eller sint og lei seg, men følelseslivet har vedkommende med seg i alt han/hun gjør. Det påvirker alle tanker og handlinger, og følelsene er mer eller mindre fremme i lærerens bevissthet. Det er derfor verken lett å spørre lærerne om følelser eller observere deres følelsesliv. Lærerne har også behov, som alle andre, for å skjule sine følelser, selv om det av og til kan være slik at en kan se noe hos andre som ikke personen selv er klar over. Handlinger derimot kan en observere. Handlingsperspektivet er viktig i møte med det intrapsykiske. Selv om noe har opphav i personen selv og ikke kan språkliggjøres, så må det berøre samhandlingen, det må ha et sosialt nedslagsfelt. Feltarbeid gjør det mulig å følge og observere handlinger i rammen av ulike hendelser.

Jeg snakker om hendelser på en annen måte enn en vanligvis gjør i etnografien. I etnografien er en opptatt av å identifisere kulturelt betydningsfulle begivenheter. Jeg er opptatt av å få lærerne til å fortelle om noe som er betydningsfullt for dem, noe som opptar dem og gjerne noe som frustrerer dem. Lærernes atferd kunne beskrives innen rammen av ulike hendelser, noe som kan bidra til å gi atferden mening. Jeg er særlig interessert i det psykologiske arbeidet læreren står overfor i disse situasjonene. Gjennom fortelling av konkrete hendelser gir læreren sin selvfortolkning. Mitt fokus er på lærernes håndtering av emosjonelle erfaringer, i en bestemt situasjon og senere, alene og sammen med andre, og hvordan andre forsøker å hjelpe læreren å takle situasjonen.

Gjennom detaljerte beskrivelser og innlevelse kunne lærernes følelser fra situasjonen de fortalte om bli vekket og komme til uttrykk. Det var min hensikt at konkrete situasjonsbeskrivelser ville peke i retning av emosjonell erfaring. De kunne også gi meg tilgang til identifikasjon av ubevisst kommunikasjon, som projektiv identifikasjon, i hovedsak fra forholdene lærerne fortalte om. Det å be lærerne huske tilbake til bestemte situasjoner påkaller imidlertid mer det Bion ville kalt ”memory”, og ikke det han selv hadde intensjoner om, nemlig "evolution" (se tidligere). Dette skiller forskningssituasjonen fra terapisisituasjonen. Når lærerne forteller om sine erfaringer, kan jeg observere lærernes affekt, og det gir meg også en innfallsport til mening eller nettopp mangel på mening til det de forteller. Affect har i følge Gullestad og Killingmo (2005) en avgjørende rolle når det gjelder validering av tolkning. Det dreier seg altså om å få tak i subjektivt valgte tematisering, og særlig en "følelsesladet" tematisering (Dybbroe 2001:163). Disse vil alltid være livshistorisk

meningsfulle og de vil bli forstått mer eller mindre bevisst av dem som tematiserer. De vil også være symptomer på at det er et psykodynamisk innhold som ikke er tømt (ibid).

Fenomenologen vil ha beskrivelser. Det læreren gjør og det han/hun forteller om det de gjør trenger ikke være det samme. Når lærerne tvinges inn i en språklig kontekst om sine handlinger blir det noe helt annet enn selve handlingen. Hvis jeg krever en forklaring av læreren er det noe helt annet. Jeg vil derfor be lærerne beskrive, i første omgang. Senere kan vi sammen reflektere over hva dette kan bety. Det er til slutt min oppgave som forsker å gjøre de endelige tolkningene.

Feltarbeid forbindes kanskje først og fremst med antropologisk forskning, gjort i fremmede kulturer. Det er imidlertid blitt mer og mer vanlig å gjøre feltarbeid i egen kultur, der forsker og "objekt" har "gjensidig felles - kunnskap" (Wadel 1991). Kravene om at forskeren skal forlate sin egen verden (Hastrup og Ramløv 1989) og arbeide ut fra et prinsipp om ikke-viten, kan forstås billedlig. Det kan sammenliknes med Bions ide om at "not-knowing" er den nødvendige sinnstilstand for å lære. I fenomenologien, sier en at en må være "forutsetningsløs" når en søker etter mening. Vestergaard (i Hastrup og Ramløv 1997:88) sier: *Både i feltarbeidet og i analysen er utgangspunktet prinsipielt en ikke-viten, ikke bare med hensyn til svarene, men også med hensyn til spørsmålene.* Hastrup (ibid:11) sier : *..for å kunne begrepsfeste "virkeligheten", må vi først erfare den, og for å erfare den må vi først ha hvisket ut begrepene våre.*

Et viktig trekk ved antropologiens feltarbeid med relevans for mitt arbeid er altså at en ikke ønsker å ta noe for gitt. Det er en forutsetning å se verden som "det fremmede". Men som jeg har diskutert tidligere er dette et vanskelig tema. På den ene siden er forforståelse en forutsetning for innsikt. På den andre kan vår viten binde oss opp til gamle "svar" , stoppe vår nysgjerrighet (Bion).

Gjennom feltarbeidet går forskeren fra å være ikke-viter til å være medviter til den lokale kulturen (Hastrup og Ramløv 1997). Du forholder deg til det du er blitt medviter om på en annen måte enn om du hadde forstått det som en inneforstått. Denne medviten, sier Hastrup and Ramløv, gjør deg *i stand til å identifisere relevante data.*

Når vi sier at naturvitenskapen er "avdekkende" og objektiv, og kulturvitenskapen "konstruerende" og subjektiv viser vi til en forskjell som beror på synsbedrag, hevder Hastrup (i Hastrup og Ramløv 1997). Hun mener synsbedraget skyldes den avgjørende posisjon vi har tildelt synet. Hun hevder at man i antropologien har begynt å innse at det ikke gjelder om å velge mellom en oppdagelses- eller en definisjonsstrategi, men om å utnytte paradokset med deres samtidighet. Både når vi studerer natur og når vi studerer kultur produseres subjektiv og objektiv viten samtidig. *Med andre ord*, sier hun (1997:14)

så sprenger den vitenskapen vi er engasjert i, den tradisjonelle motsetning mellom subjektivitet og objektivitet. Den nye vitenskapelighet lar seg derfor ikke karakterisere ved det ene eller det annet begrep, men ved et radikalt begrep om sannhet som både og, eller med ett ord som intersubjektiv.

Det er interessante likhetstrekk mellom psykoanalysen, fenomenologien og antropologien på dette området som handler om å overstige den dualistiske tanken om subjektivitet og objektivitet. De er felles om en tanke bort fra "enten-eller" til "både-og".

Spedbarnsobservasjon som metode

Min konkrete forskningsmetode har også en tredje viktig inspirasjonskilde, nemlig spedbarnsobservasjon. Denne metoden er særlig betydningsfull for meg fordi den kan betraktes som en metode for emosjonell læring, og den er utviklet på bakgrunn av objektrelasjonsteori. Jeg har fått opplæring i spedbarnsobservasjon over ett år (1998), og kjenner derfor metoden godt.

Spedbarnsobservasjon er en klinisk metode, og har et todelt siktemål (Abrahamsen og Sommerseth 1991):

1. Større innsikt i spedbarnets følelsesmessige utvikling.
2. Grunnlagserfaringer i den terapeutiske prosess.

En kan også si at målet er å øve opp evnen til å observere og beskrive relasjoner⁵³.

53 Spedbarnsobservasjon, som del av klinisk utdanning, har vært knyttet til navnene Ester Bick og Martha Harris, begge kleinianske parnepsykoterapeuter. Bick introduserte metoden ved Tavistock Clinic, London, 1948, for studenter som skulle lære psykoanalytisk psykoterapi med barn (Miller et.al. 1989). Bick mente at spedbarnsobservasjon økte observatørens forståelse for spedbarnets nonverbale atferd og for dets lek, så vel som til atferd hos større barn som ikke snakker eller leker (Bick i Abrahamsen og Sommerseth 1991). Harris introduserte metoden i forhold til grupper som skulle utdanne seg blant annet som sykepleiere og pedagoger, fordi hun anså metoden som betydningsfull for alle som skulle arbeide klinisk. I dag blir spedbarnsobservasjon som metode først og fremst brukt som et ledd i en klinisk utdanning innen barne-, ungdom- og voksenpsykiatrien. Den norske førsteamanuensis, Gerd Abrahamsen har imidlertid også tilpasset spedbarnsobservasjon til bruk i førskolelærerutdanningen (Abrahamsen 2005).

Spedbarnsobservasjon består av tre elementer: Observasjon av barnet i familien, observasjonsrapport, veiledningsgruppe. (en kort beskrivelse av metoden ligger i vedlegg nr 1)⁵⁴. I spedbarnsobservasjon fokuseres det på forskerens evne til "reverie". Observatøren trenger "et rom i sinnet" hvor tanker kan begynne å ta form og hvor forvirrende opplevelser kan bli holdt til deres mening blir klarere. Dette krever kapasitet til å tollere angst, usikkerhet, ubehag og hjelpeløshet.

Spedbarnsobservasjon fremstår etter min oppfatning som en slags blanding av et antropologisk feltarbeid og psyko-sosial metode. Den "fyller ut" etnografien der den mangler interesse for det ubevisste, og den "fyller ut" psyko-sosial metode der datatilgangen snevres inn ved å ta utgangspunkt i intervju, og som også, etter min oppfatning, er litt snar til å definere det som skjer i teoretiske termer. Spedbarnsobservasjon er også av stor verdi for meg da den legger hovedvekt på å skape "opplevelsesnærhet" (Abrahamsen 2004). Gjennom feltarbeid kunne jeg skape den nødvendige "opplevelsesnærhet" jeg trengte for å generere data som kunne, om enn begrenset, bruke psykoanalytiske prinsipper for å gå bak "veggen av bevissthet". Både språk og observasjonsbaserte metoder kunne brukes for å oppnå denne "opplevelsesnærheten". Det er nettopp mitt siktemål å få en opplevelsesnærhet til lærerne som kan øke min forståelse av det samspillet lærerne inngår i til elever, kollegaer og ledelse på skolen.

Forskersubjektivitet

Ikke bare forskningssubjektet må teoretiseres. Det samme må jeg som forsker. Ut fra de vitenskapsteoretiske drøftingene mine blir det naturlig å spørre: Hva kan jeg som forsker vite om meg selv og min relasjon til andre? Svaret er vanskelig, fordi vi ikke har noen umiddelbare sansedata vi kan legge til grunn. Kunnskap som angår menneskelige forhold er alltid forbundet med noe så ukonkret som følelser, sier Gammelgaard (2000:151), og fortsetter: *Når jeg har en bestemt relation til et annet menneske, så indebærer alt det, jeg ved om dette menneske og min relation til dette menneske alltid følelser*. "Det samme gjelder min viden om mig selv.

54 Ellers beskrives metoden bl a av Margott Waddel 2006, og av Gerd Abrahamsen 1997 og 2004.

Som forsker deltar jeg i et emosjonelt samspill med mine informanter, der jeg anser gjensidighet i relasjonen som nødvendig og viktig. Jeg stiller meg med andre ord kritisk til Bion med hensyn til å være en nøytral observatør, og alle krav han stiller til analyse situasjonen for at han skal kunne forstå. Jeg har det syn at mening både blir formidlet av mine informanter, lærerne, og skapt i samhandlingen med dem. Som forsker er jeg verken bare observatør, eller bare konstruktør av mening. Det gir ikke mening å snakke om å ”påvirke” feltet, jeg blir en del av feltet. Jeg ser sider som trer sammen med mine sider. Jeg er en del av samspillet. Likevel er det mitt syn, mer i tråd med Bion, at jeg kan øke min bevissthet på egen subjektivitet og dermed til en viss grad kunne ta et ”utenfra” perspektiv, oppnå en viss objektivitet, forstått som tilgang til informantens liv slik han/hun opplever det, uten at det i avgjørende grad fordreies av mine egne konstruksjoner. Dette avhenger av min mulighet og evne til refleksjon over meg selv, den andre og saken/tema. Psykoanalysen tar subjektivitet i betraktning, men med det utgangspunkt at en gjennom det subjektive kan komme nærmere realiteten. Gjennom for eksempel begrepet om proaktiv identifikasjon, blir det mulig å forstå det som skjer i kommunikasjonen og dermed forsøke å skille hva som er forskerens og hva som er informantens. Min teoretiske forankring gir trygghet for at jeg som forsker kan få en viss tilgang til lærernes liv. Jeg deler med andre ord ikke et postmodernistisk konstruktivistisk syn som sier at jeg som forsker er fanget av subjektivitet.

Noen poststrukturalistiske tanker er blitt ”allemannseie ” i en del av den kvalitative forskningen, for eksempel det å snakke om et ”et forskende subjekt”. Denne innsikten åpner opp for både selvrefleksjon og for et mer mangfoldig fortolkningsrom. Forskerens selvrefleksjon blir fremhevet av de fleste kvalitative forskere som nødvendig for å gjøre subjektiviteten gjennomiktig (gi innsyn). Dette vises vanligvis ved å skrive noe om seg selv som forsker. Hollway og Jefferson (2003) påpeker at det i den forbindelse ofte brukes klassifikasjoner fra sosiale forskjeller: ”Jeg er en hvit heteroseksuell kvinne fra middelklassen.” En kan få en følelse av at det skrives inn i forskningen som en slags rutine, sier de, for det er sjelden å lese mer om hvordan faktisk denne realiteten har påvirket empirien. I alt for liten grad avsløres forskerens subjektivitet hevder de to forskerne, slik at vi kan se tendensene forskeren legger på forskningsspørsmålet. Selvrefleksjonen må i følge Hollway og Jefferson, gi innsikt i konsekvensene av de spesielle dimensjonene forsker

subjektiviteten har på kunnskapen som han/hun produserer. Gadamer⁵⁵ snakker om å bli bevisst sin egen ”forståelseshorisont”, Fog snakker om ”selvransakelsen” (1994a). Jeg forsøker å tydeliggjøre (”selvransake”) min ”subjektive tendens”, min ”forståelseshorisont”, gjennom dette kapittelet om metodologiske overveielser.

Meg selv, som forsker i denne studien.

Som det har gått frem av vitenskapsteorien har jeg det syn at jeg som forsker også er med i produksjon av det jeg kaller data. Det er da kritisk nødvendig at jeg presenterer hvem jeg er som forsker og hvordan jeg møtte dette feltet jeg skulle studere. Målet med denne klargjøringen av eget ståsted er dels selv å bli bevisst egne fordommer for å bli i stand til å møte feltet mest mulig åpent og fordomsfritt, og dels gjøre leseren i stand til gjennomskue den subjektive tendens jeg legger på forskningsspørsmål og analyse.

La meg starte med noen ord om min forforståelse av selve tema i denne avhandlingen. Tema var ikke nytt for meg, fordi det var en direkte utvikling av tematikken fra hovenfagsstudien min, og problemstillinger jeg har arbeidet med i en årrekke også i andre forskningsprosjekter. Videre har jeg presentert min teoretiske forforståelse i de foregående kapitlene. Både tidligere arbeid med tema og teorigrunnet mitt ga meg en forforståelse om at det er vanskelig å opptre faglig i situasjoner der mange følelser bringes frem hos læreren og at det er vanskelig å lære av slike erfaringer. Videre ga min forforståelse den føringen for tanken at det ofte er i de mellommenneskelige samspill at de følelsesmessige utfordringene er størst. Jeg kunne se en mulighet for at lærere kunne komme til å utvikle strategier for å beskytte seg mot relasjoner heller enn å utvikle sin evne til å tåle usikkerheten som finnes ”innenfor” relasjonene. Jeg startet med andre ord feltarbeidet med en vag hypotese om at lærere vegret seg for å gå inn i relasjoner til elever. Jeg var nysgjerrig på hvordan skolen la til rette for at lærerne skulle utvikle hensiktsmessig kontakt med elevene.

Jeg har også en forforståelse knyttet til feltarbeid som metode. Som nevnt tidligere har jeg blant annet gjort feltarbeid på et sykehus i 3 måneder (Ramvi 1996), og jeg har deltatt i

55 Den tyske filosofen Hans Georg Gadamer, regnes som den mest betydningsfulle representant for hermeneutikken, og han betegnes som ”forforståelsens” filosof. Se for eksempel hans bok fra 1960[1997]: *Warheit und Methode (Truth and method)*. Her snakker om ”forståelseshorisonter”, og ”fordommer” som hinder for ”horisontsammensmeltning” (forståelse).

spedbarnsobservasjon 1 år, og jeg har gjort feltarbeid med samtaler og observasjon i ulike prosjekt i mitt arbeid som forsker ved Rogalandsforskning. Jeg hadde dermed fått erfaring med hva som viste seg å være utfordringer i rollen som feltarbeider, og hadde blant annet fått kunnskap om mine egne sterke og svake sider i rollen. Jeg visste for eksempel at jeg har lett for å engasjere meg og må arbeide for ikke å bli for ivrig og pågående i feltet.

For meg var studiet "egen kultur" i dobbel forstand. Ikke nok med at feltarbeidet ble utført i Norge der språk, normer og regler er forståelig og kjent for meg, så studerte jeg en skolekultur som jeg kjente fra innsiden både som tidligere elev og som mor til to barn i skolen. Jeg var heller ikke helt ukjent med skolen som arena for forskning da jeg tidligere også har gjennomført en studie blant lærere (Ramvi og Roland 1998). Jeg kjente imidlertid ikke skolekulturen fra lærerværelset, fra kateteret, fra opplevelsen av å være lærer, med andre ord fra lærerens ståsted. For meg var det ukjente den måten en lærer tenkte om kontakt med elever, relasjoner, samarbeid, erfaringsoverføring osv. Dette var det fremmede jeg ønsket å forstå lærernes forståelse av. Jeg opplevde også en viss fremmedhet for feltet. Den kom for eksempel til uttrykk gjennom missforståelser. Jeg snakket om "veiledning" og mente til lærerne, mens lærerne alltid trodde jeg snakket om veiledning til elevene. Eller jeg snakket om "faglighet" og tenkte på det profesjonelle forhold mellom lærer og elev, mens lærerne med en gang assosierte til undervisningsfagene, engelsk, historie osv. Vi snakket også åpent om at jeg tenkte helt annerledes om hva kontakt med elevene var osv. Det var blant annet slike erfaringer mellom oss som ga innspill til innholdet i spørsmålene mine til lærerne. Det var viktig å gjøre bruk av de samlede erfaringene og kunnskapene jeg hadde både med hensyn til tematikk, metode og kultur. Det ga meg en forberedthet for den undersøkelsen jeg skulle ut å gjøre.

Fog (1994a) legger vekt på det hun kaller de usynlige prosessene i planleggingen av et feltarbeid, og hvordan vi møter de utilsiktede virkningene. Hun snakker blant annet om *Selvransakelse*. Det innebærer at jeg måtte rette blikket mot egen erfaring med å være elev. Hadde jeg noen særlige erfaringer som ville dominere eller skygge for det jeg så på skolen? Hvordan var mitt forhold til lærere? Hvordan var min generelle opplevelse av å gå på skolen? Jeg har ofte byttet skole i min oppvekst, på grunn av flytting. Jeg husker dårlig enkeltlærere. Minnene knyttes i hovedsak til medelever og mitt eget behov for å bli venner med de andre og føle meg trygg blant de stadig nye elvene.

Som mor har jeg erfart lærere gjennom barna mine, og dette er sterkere minner enn fra egen skolegang. Jeg har fått en opplevelse av at lærere er betydningsfulle i forhold til å etablere et trygt og godt klassemiljø, der elevene kan utfolde seg, vise kreativitet, lære, knytte sosiale relasjoner osv. Jeg har erfart at det kunne være vanskelig som mor å si i fra til lærere om bekymringer som angikk mine barn. Jeg har erfart at lærere ikke alltid virket så interessert i foreldres erfaringer med sine egne barn.

Jeg har reflektert over disse minnene, og erkjenner at min erfaringsverden med lærere som elev og som mor er svært begrenset. Mine erfaringer er likevel en kunnskap jeg tar med inn i studiet, og jeg må hele tiden reflektere over når mine egne følelser i forhold til disse erfaringene, står i veien for det som foregår.

Som forsker kan jeg overinvolvere meg i meg selv (for eksempel i hvordan jeg mestrer forsker rollen), i temaet (for eksempel slik at jeg ikke er åpen for det som skjer), eller i den andre (for eksempel kan jeg komme til å identifisere meg for mye med læreren eller foreldrene). Sensitiviteten min er også knyttet til ubevisste følelser om meg selv, temaet, den andre. Det er viktig at jeg får størst mulig kontakt med disse følelsene, for gjennom det å rydde meg et grunnlag for den *metodologisk relevante empati* (Fog 1994a:106). Men, konflikten mellom profesjonalitet og upartiskhet på den ene siden og nærhet og personlig engasjement på den andre er uunngåelig i feltarbeidet.

Jeg har her forsøkt å synliggjøre for meg selv og leseren noe av det som danner bakteppe når jeg som forsker møter feltet. Uten refleksjon vil det være ennå flere følelser som lever sitt eget liv, og påvirker feltarbeidet og dermed empirien, uten at det nødvendigvis blir synlig for leseren. Det er for eksempel spørsmål som ikke blir stilt fordi en ikke har mot til det, eller fordi en tror en kjenner svaret før en har spurt (Fog 1994a; Hollway and Jefferson 2003). Jeg arbeidet kontinuerlig med å skille mine egne følelser og opplevelser fra det jeg var en del av på skolene. Jeg måtte kontinuerlig granske mitt eget følelsesmessige engasjement i hele saken, i prosjektet, i det å velge feltarbeid, i temaet for undersøkelsen, i lærerne, i min karriere og eventuelt et ønske om å skulle ha bestemte resultater fram via mine observasjonssubjekter (Fog 1994a).

Kapittel 5: Konkret gjennomføring av feltarbeidet.

Innledning

I det forrige kapittelet oppsummerte jeg forutsetningene for utvikling av en metode for min problemstilling, og jeg skal nå redegjøre for gjennomføringen av feltarbeidet med observasjon og samtaler over tid, som ble resultatet av inspirasjonen fra ”psyko-sosial” metode, antropologenes feltarbeid og spedbarnsobservasjon. Mitt arbeid er altså etnografisk inspirert og jeg forsøker å forstå den sosiale verden som skolen utgjør for lærerne, gjennom å forene et fenomenologisk perspektiv med et psykoanalytisk. Å gjøre feltarbeid ut fra et psykodynamisk ståsted er en subjektiv, mellommenneskelig og refleksiv prosess. Veien mot det endelige vitenskapelige resultat er, for meg som for etnografen, den systematiske og intuitive søken etter mening, ikke bare ved tilsynelatende tilfeldige og betydningløse hendelser, men også ”bak” disse hendelsene.

Jeg må også nevne at jeg har supplert feltarbeidet med intervju data dra en longitudinell kvalitativ studie kalt ”Fra høgskolestudent til yrkesutøver” som jeg deltok i. (Kort beskrivelse av dette prosjektet, min rolle her, samt intervju guidene som ble brukt ligger som vedlegg nr 2).

Utvalget

Informantene

Jeg startet feltarbeidet med utgangspunkt i 2 nyutdannede lærere, som jobbet ved hver sin ungdomsskole. Det var ikke det å være nyutdannet i seg selv jeg skulle studere, men når jeg ville forstå mer om hvordan ulike emosjonelle erfaringer påvirker læreren i yrkesrollen, så mente jeg at nyutdannede lærere ville være gode informanter. De første to tre år etter utdanning er de mest innflytelsesrike med hensyn til utvikling av et personlig mønster på yrkesutøvelsen (Eurath 1994). Mitt utgangspunkt for å spørre de to nyutdannede lærerne, Kristin og Solveig, om muligheten av å observere dem, var at de var en del av vårt intervju utvalg i prosjektet ”fra høgskolestudent til yrkesutøver”, og at den ene, Kristin, ga uttrykk for at hun ønsket å begynne å jobbe på en ”tradisjonell” skole, mens Solveig ville jobbe på en ”moderne skole”.

Etter hvert som feltarbeidet skred frem og ulike hendelser fant sted, utvidet jeg utvalget med andre lærere fra de to skolene (se vedlegg nr 3 for mer informasjon om utvalget). De to nyutdannede opprettholdt likevel hele tiden statusen som hovedinformanter. I og med at jeg var opptatt av samspill/samhandling, er det begrensninger på hvor stort utvalg en kan forholde seg til. Det var lærerne og deres perspektiv som var mitt fokus. Jeg har ikke snakket med elever.

Skolene

Feltarbeidet foregikk over ett skoleår (2002-2003) ved to ungdomsskoler. Jeg valgte to skoler fordi jeg bare ved å velge en, kunne risikert å møte et helt spesielt miljø. På den ene skolen gikk de inn i sitt tredje år med en forsøksordning som gikk ut på en endring av skolens undervisningsorganisering og av elevenes arbeidsmåter. Jeg kalte denne skolen ”moderne”. Den andre skolen kalte jeg ”tradisjonell”. Rektor brukte selv denne beskrivelsen av skolen sin, de drev ikke spesielle forsøk- eller utviklingsprosjekter ved skolen. Men det blåser en ”reformvind” fra øst (les Sverige) over det norske skolelandskapet, og få skoler er upåvirket av denne, i følge den norske skoleforskeren Telhaug (i Helgesen 2001). Helgesen har identifisert 4 mål for skoler i Rogaland⁵⁶ som er med i forsøk- og utviklingsordninger, og jeg vil referere disse selv om de to skolene jeg valgte var mer og mindre deltagende i et slikt utviklingsarbeid:

- Å realisere prinsippet om tilpasset opplæring for alle elever
- Å dra elevene sterkere med i læreprosessen og øke elevmedvirkingen
- Å få til mer helhet i læringsprosessen (ønske om å bryte opp grensene mellom fag og heller organisere læreprosesser rundt tverrfaglige tema)
- Å styrke dialog- og samhandlingsrelasjoner (det er fokus på lærer-elev relasjonen og kollega-kollega forholdet og teamarbeid)

Selv om den ”moderne” skolen hadde utviklet en spesiell modell for å sette disse tankene ut i livet, og var preget av alle disse kategoriene, fulgte også den ”tradisjonelle” skolen mange av disse tendensene. Det var kanskje i særlig grad organiseringen av skoledagen som ikke hadde endret seg stort på den ”tradisjonelle” skolen. Her stod Kristin og de andre lærerne for det som kan kalles *formidlingsorientert* undervisning, eller "*talk and chalk*" - prinsippet som Grepperud (i Helle 2004) kaller det. Skolen var en 1-10 skole, delt i 3 trinn: Barnetrinn,

⁵⁶ Rogaland er det fylket mine to skoler ligger i.

Mellomtrinn og Ungdomstrinn. Jeg oppholdt meg på ungdomstrinnet under feltarbeidet. Skoleåret 2002/2003, var det 160 elever på ungdomstrinnet, og 15 lærere (inklusive inspektør/rådgiver).

Den ”moderne” skolen var en ren ungdomsskole, med ca 250 elever. Jeg forholdt meg i hovedsak til lærerne på 9 og 10 trinn. På disse to trinnene var det i alt 21 lærere (inklusive inspektører). Modellen skolen arbeidet etter bar konkret preg av punktene beskrevet av Helgesen (over). Her vil jeg bare trekke frem det at hver klasse hadde to klassestyrere (”lærerpar”). Det var meningen at disse to i stor grad skulle være inne i klassen samtidig. Et av kriteriene for sammensetning av ”lærerpar” var at de dekket de fleste fagene for klassen sin. Klassen skulle altså ha få andre lærere når en så bort fra spesialtimer som tysk, fransk, forming, gym, musikk ol. En av hensiktene med å ha to lærere i klassen var at lærerne skulle ha mer tid til den enkelte elev. Lærer veiledet eleven fra planlegging av arbeidet til evaluering ved ukeslutt. Meningen var at elevene skulle trekkes aktivt inn i alle sider ved eget læringsarbeid, også vurdering av stiler, prøver og lignende.

Det kunne vært interessant å gå nærmere inn på en sammenlikning av de to skolerammene, særlig siden de som var med i forsøksprosjekt ved sin skole var veldig opptatt av sin ”modell”. De forklarte ofte det de tenkte og gjorde som resultat av ”modellen”. Men en sammenlikning av de to skolene var ikke mitt ærend. Ulikheten ga imidlertid variasjon til mitt materiale.

Tilgang til feltet

Jeg ville gjerne følge de nyutdannede lærerne fra første skoledag i det første skoleåret deres. Dette medførte at jeg startet arbeidet med å finne skoler og lærere allerede på våraparten 2002, slik at alt var klart når skoleåret startet høsten 2002.

Formell adgang

Den formelle adgangen kan oppsummeres slik:

- Datatilsynet fikk melding om prosjektet, og godkjente det som kun meldepliktig
- Formell tillatelse fra rektor (se vedlegg nr 4a, Formell informasjon, 4b Samtykkeerklæring)
- Formell tillatelse fra de to hovedinformantene (se vedlegg nr 5a, Formell forespørsel, 5b Samtykkeerklæring)

- Muntlig informasjon om prosjektet mitt til alle lærerne på skolen på planleggingsdagen da skolen startet opp etter sommerferien, der lærerne også kunne stille spørsmål
- Informasjonsbrev til lærerne ved skolene (se vedlegg nr 6). Dette ble lagt i posthyllene til hver enkelt
- Informasjonsbrev til hjemmene, levert gjennom elevene i de klassene jeg var inne og observerte (se vedlegg nr 7)
- Jeg skrev selv under på taushetsplikt i forhold til opplysninger jeg fikk høre gjennom feltarbeidet

Uformell adgang

I metodelitteraturen blir utfordringen med ”tilgang til feltet” beskrevet av mange feltforskere. Det er den uformelle tillatelsen som utgjør den største utfordringen. Til enhver tid sto jeg som forsker i fare for at feltet lukket seg for meg. Det handlet i stor grad om de relasjonene jeg utviklet i feltet, og jeg var på sett og vis "prisgitt" lærernes tillatelse, så lenge observasjonen varte. De kunne når som helst gå ut av prosjektet. Jeg fikk imidlertid gradvis adgang til flere og flere arenaer. Særlig gjaldt dette forholdet til lærerne som personer.

Praktiske overveielser

Jeg gjorde en del overveielser over hvordan jeg skulle legge opp dagene i feltet. Det var også viktig for meg å tilfredsstille kravet om varighet som antropologiens feltarbeid hadde framhevet som vesentlig. Etter at skoleåret var avsluttet kunne jeg oppsummere at jeg hadde vært i feltet i gjennomsnitt 2 dager per uke dette skoleåret, ca 1 dag per uke på hver skole (se vedlegg nr 8). Dagene varierte i varighet fra 0,5 time til 7 timer, vanligvis ca 3-5 timer. Jeg kom og gikk på skolene som jeg selv ville, uten å legge en plan for feltarbeidet på forhånd. Men selv om dagene ikke var planlagt, var jeg hele tiden svært opptatt av å være bevisst på hvordan jeg skulle samle data til enhver tid. Hva er det riktig å gjøre nå? Hvem trenger jeg å snakke med? Hvordan skal jeg tenke om feltarbeidet i fortsettelsen?

De første par månedene gikk med til å gjøre meg kjent med personer og systemer. Jeg hadde fokus på mine 2 hovedinformanter og jeg observerte dem i timer, på møter og jeg samtalte med dem underveis. Samtalene ble imidlertid alltid korte og de foregikk svært sjelden uforstyrret. Denne fasen var frustrerende. Hvor skulle jeg ha fokus? Jeg lot meg drive med, syntes alt virket like viktig, syntes ikke jeg så noen emosjonelle ”nok” situasjoner osv.

Etter disse første par månedene hvor jeg hadde en noe tilbaketrukket, observerende forskerstil, ble jeg mer offensiv. Utover høsten ble jeg mer målrettet i min produksjon av data. Jeg bestemte meg for å gjøre en del av det jeg definerte som intervjuer. Jeg hadde nå et grunnlag å velge intervjuinformanter ut fra. Det var lettere å få dem med på intervjuer, fordi vi nå kjente hverandre litt, og jeg kunne forstå eksemplene de kom med, følge opp i forhold til hendelser de refererte til osv som jeg aldri kunne hatt gjort dersom jeg hadde startet feltarbeidet med intervjuer.

Etter jul fortsatte jeg som før. Jeg "fulgte" hovedinformantene mine, det vil si jeg spurte dem hva som opptok dem for tiden, hva de syntes var vanskelig og utfordrende nå osv. I tillegg målrettet jeg observasjonene og samtalene mine mer gjennom å definere og følge spesielle "hendelser" som hadde utkrystallisert seg gjennom høsten, eller som dukket opp i det videre. Ved å samle data rundt læreres forståelse og tolkning av ulike hendelser utvidet skolebildet mitt seg, og "hovedinformantene" trådte litt mer i bakgrunnen, fordi flere lærere ble trukket inn. I dette andre halvåret, hvor forståelse av hendelser ble sterkere fokusert, ble lærerne mer medforskere og samtalepartnere enn i det første halvåret. I den sammenheng blir betegnelsen "informant" vanskeligere å bruke. Min tolkning av hendelsene var en med-skaping av mening sammen med deltagerne (Hollway 2000).

De siste par månedene før sommeren, var preget av avsluttende intervjuer, og jeg forsøkte å tenke gjennom om det var "løse tråder" i forhold til noen av hendelsene, noen jeg ikke hadde fått snakket med, eller som jeg måtte snakke med en gang til osv. De siste samtalene bar mer preg av dialog enn de første. Jeg følte meg fri til å reflektere sammen med lærerne om det de fortalte.

Feltnotater

Jeg skrev feltnotater eller "logg", hver dag i feltarbeid på skolene. Det vil si at jeg skrev ned alt jeg observerte, fant interessant, foruroligende, uforståelig og gjenkjennelig. Det dreide seg også om mine egne opplevelser og beskrivelser av mennesker, deres handlinger og samspill, samtaler, episoder osv. Andersen (1999) sier at ut fra sine erfaringer med feltstudier, har hun registrert hvordan nedtegnelsen av feltnotater representerte den første filtrering og begynnende analyse. Hun sier blant annet at hun arbeidet med en "nonstop" skrivemåte for å bli minst mulig sensurerende i det hun skrev.

Jeg noterte også relativt store mengder observasjonsmateriale hver dag, og prøvde ikke å sensurere for mye. Jeg forsøkte å beskrive så nøyaktig som mulig akkurat det som foregikk eller ble sagt i situasjonen, og jeg skrev også ned mine egne umiddelbare kommentarer og refleksjoner til det jeg opplevde. Disse skrev jeg i parentes, slik at de tydeligere skilte seg fra observasjonene. Det er imidlertid begrenset hvor fort en klarer skrive, så ofte fikk jeg bare skrevet ned det jeg opplevde skjedde og ble sagt. Jeg transkriberte imidlertid materialet som oftest samme dag, og da var det lett å huske tanker og følelser jeg hadde fått i situasjonen, og skrive dette ned i ettertid. Dette forklarer hvor viktig det er å foreta transkriberingen selv (Hollway og Jefferson 2003, Clarke2002).

Jeg delte feltnotatene mine i fire typer:

- **Logg** : Løpende notater jeg gjorde på skolene over det jeg så og hørte følte og tenkte. Jeg noterte som regel åpent i situasjonene, og skrev dette inn på PC når jeg kom hjem. Hver enkelt dagslogg lå på PC-en under dato og skole.
- **Analytiske spor**: Alle tanker jeg fikk da jeg observerte eller da jeg skrev notatene inn på PC, om sammenheng og mening. Det dreide seg om alt fra å knytte noe en lærer sa til noe en annen sa, til å stille meg selv et undrende spørsmål til hvorfor noe skjedde og så gjøre noen tankere om hvordan jeg kunne forstå det, ol. Analytiske spor lå på PC-en som ett dokument fortløpende merket med dato når jeg skrev inn nye ”spor”.
- **Teoretiske spor**: Notater som knyttet observasjoner til teori.
- **Egen prosess**: Her skrev jeg om min opplevelse av forskerrollen, ting andre sa om meg og det jeg opplevde og følte i feltet . Teoretiske- og egne spor lå på PC-en som analytiske spor.

Det jeg oppnådde med å føre feltnotatene mine på denne måten var at jeg kontinuerlig:

- fikk skrevet ned alt jeg oppfattet som ledetråder, spørsmål, hypoteser
- fikk dokumentert valgene jeg gjorde i forhold til hva jeg konsentrerte feltarbeidet om.
- kunne gå tilbake til de implisitte antagelsene som inspirerte valgene mine for å gjøre de ulike intervjuene
- kunne lete etter forbindelser mellom mitt intellektuelle og personlige liv og hvordan dette kunne påvirke mine metode valg. For eksempel kunne jeg se mine kollegaers spørsmål etter ”resultater” fra feltarbeidet, økte min bruk av diktafon og formelle intervju med lærerne

- kunne følge fremveksten av de ulike relasjonene jeg fikk til lærerne, særlig kunne jeg følge en noe ulik utvikling av forholdet mitt til Solveig og Kristin
- Parallelle prosesser kunne bli tydeliggjort mellom lærerens forhold til elever og lærerens forhold til meg eller deres kolleger
- Mine egen følelser kunne gi spor om ubevisste prosesser i de andre. Det var enkelte lærere jeg for eksempel ikke hadde lyst til å snakke med. Jeg følte meg usikker overfor dem, hadde ikke lyst til å "bry" dem. Mine følelser kan ha med disse lærernes usikkerhet til min observasjon, min forskerrolle. De hadde kanskje et behov for forsvar mot "innsyn". Det er interessant at det kun dreide seg om et par lærere på hver skole

Jeg kan ikke si jeg deler erfaring med mange feltforskere som hevder at de etter hvert i feltarbeidet fikk mindre og mindre notater (bl a Heggen 1995). For meg var det snarere tvert imot. Jeg var redd jeg ved eventuelt å skrive mindre begynte å ta ting for gitt, og at det kunne hindre meg i å se nye sammenhenger, som jeg kanskje ikke kunne oppdage før i ettertid. Jeg noterte oftest direkte mens kommunikasjonen pågikk. Dette var vanskeligst når jeg var en del av kommunikasjonen. Jeg møtte imidlertid ikke kritikk for at jeg noterte åpent. Det hendte at noen lærere spurte hva det var jeg skrev. Jeg fortalte da konkret hva jeg skrev akkurat da. I klasserommet sa jeg fra at det var læreren jeg noterte meg ting om, ikke elevene.

Jeg ble også mer og mer opptatt av å få samtalene mest mulig ordrett nedskrevet. Det første halve året brukte jeg bare lydbåndopptak av de planlagte samtalene med lærene, intervjuene, men etter hvert økte jeg bruken av diktafon også under de uformelle samtalene. Jeg tror Clandinin (1994) er inne på noe vesentlig når hun sier at grunnen til økt bruk av båndopptaker kan være at feltforskere ofte uroer seg for at feltnotatene ikke blir gode nok. Hun sier (ibid s 422):

...it is the fear that somehow experience will be lost that drives researchers to try to record or tape all of experience. What we fail to acknowledge clearly enough is that all field texts are constructed representations of experience,.

Samtale/intervju

Cato Wadel bruker betegnelsen 'feltsamtaler' (1991:47). Feltsamtaler er ikke avtalte intervjuer. De er mer lik den dagligdagse praten mellom folk. I slike samtaler kan en som forsker fortelle like mye som en lytter eller spør. Slike feltsamtaler kan gi svar på spørsmål

forskeren ikke hadde tenkt på forhånd, og som han/hun ikke hadde forutsetninger for å spørre om (Fossåskaret et.al 1997:24).

Det var en glidende overgang mellom det jeg kalte feltsamtaler og det jeg kalte intervju, men forskjellen ligger i at intervjuene var avtalt på forhånd, ble tatt opp på lydbånd og skrevet ut – og slettet – i ettertid. I intervjuene var det noe bestemt jeg ville snakke med informantene om, noe som for eksempel hadde blitt brakt på bane i en feltsamtale, og jeg laget en intervjuguide på forhånd. Intervjuene bar imidlertid alltid preg av en samtale der informanten kunne ta styringen i alle fall i deler av samtalen. I alle intervjuene spurte jeg om betydningen av relasjoner og følelser for utøvelsen av arbeidet (se vedlegg 9).

Ved den ”tradisjonelle” skolen gjorde jeg intervju med til sammen 8 lærere og ved den ”moderne” skolen intervjuet jeg til sammen 12 lærere. Intervjuene varte mellom 1-2 timer. Noen lærere intervjuet jeg flere ganger.

I den siste fasen av feltarbeidet gjorde jeg også 4 gruppeintervju. Jeg vurderte mulige ”grupper” å ha gruppeintervju med. Jeg valgte imidlertid naturlige grupper, ”trinnmøtet”, det vil si de som er vant til å snakke sammen og som er en arbeidsgruppe allerede. Jeg fikk bruke 2 trinnmøter på hver skole til gruppeintervju (8 og 10 trinn på den ene skolen, og 9 og 10 trinn på den andre, se vedlegg 10 om Gruppeintervjuene). Jeg ba dem diskutere noen tema jeg var blitt tiltagende interessert i gjennom feltarbeidet.

Jeg ønsket som sagt, å få frem så konkrete beskrivelser av hendelser som mulig gjennom feltarbeidet. Prinsippene jeg brukte for å få dette til gjennom mine mer og mindre strukturerte samtaler med lærerne var i stor grad sammenfallende med prinsippene som følges i den psyko-sosiale forskningsmetoden. Clarke (1994:177) beskriver 5 prinsipper for produksjon av data innenfor rammen av et ustrukturert intervju som jeg vil bruke her. Disse prinsippene er også i tråd med Hollway og Jeffersons (2003) prinsipper i ”*the biographical interpretative method*”.

1. Åpne spørsmål .

Dette ga meg som forsker mulighet for å utforske mening med utgangspunkt i lærernes livs erfaring. For eksempel: Fortell om en elev du kjenner godt/dårlig.

2. Unngå ”hvorforspørsmål”

Dette prinsippet var til hjelp for å få frem tanker og historier og ikke ”rette” svar, som så lett kommer. En appellerer mer til fornuften med hvorfor spørsmål, mens det jeg var ute etter var lærernes forståelse av noe som kunne gi flere ledetråder

3. Prøve å lokke frem en historie.

Jeg bruker betegnelsen historier om det lærerne fortalte meg om bestemte hendelser, med bestemte personer i bestemte situasjoner⁵⁷. Jeg ble fortalt slike historier på ulike måter. Noen historier fortalte lærerne spontant, ved for eksempel å komme til meg og si: ”Vet du hva som hendte i går!”, og så fortalte de det som hadde hendt. Mens andre historier dukket opp når jeg under intervjuer ba lærerne komme med konkrete detaljerte eksempler, situasjoner som kunne illustrere det de mente. Eksempel på slike historier er de som hovedinformantene mine Kristin og Solveig, fortalte meg når jeg spurte jevnlig under hele feltarbeidet hva de opplevde som utfordrende, frustrerende, vanskelig i arbeidet til enhver tid. For ikke kun å fokusere det problematiske spurte jeg også hva de mente var viktig/betyningsfulle hendelser. Den tredje varianten historier var dem jeg definerte som hendelser og som jeg lot være konkret utgangspunkt for samtaler og observasjon med lærerne for å få dem til å fortelle om deres relasjoner og følelser. Eksempel på dette er læreren som gråt på lærerrommet. Jeg ønsket å få tak i hva dette dreide seg om. Jeg snakket først med læreren som gråt, så med en av hennes kollegaer osv. På den måten ”rullet” det opp en historie. Det var imidlertid jeg som initierte den på en annen måte enn de mer spontane fortellingene fra lærerne selv. Men uansett hvordan en historie ble til, så forsøkte jeg alltid å følge den opp der det var mulig. Dersom en lærer fortalte om en vanskelig dag med en elev spurte jeg henne senere hvordan det gikk med henne og eleven osv. Dermed ble historiene utvidet, både i forhold til hendelsesforløp og lærernes refleksjoner over det som skjedde.

4. Bruke respondentenes måte å uttrykke seg på (ord og uttrykk).

Fordi jeg har det syn at vi som mennesker er symbolbrukende og meningsskapende er det viktig å ta på alvor de betydningsdannende uttrykk som mennesker fortolker sine liv i –

⁵⁷ I og med at jeg valgte å samle materiale omkring ”hendelser”, vurderte jeg å bruke ”critical incident technique” (CIT) første gang beskrevet av Flanagan i 1954. Metoden er imidlertid blitt utvannet og uklar, hevder Butterfield et.al (2005) i sitt tilbakeblikk på 50 år med metoden. I min studie der jeg vurderte å bruke CIT for å utforske personlig erfaring ville jeg gått utover metodens opprinnelige ramme, og jeg valgte derfor ikke å gå nærmere inn på denne metoden.

hverdagspråket. Taylor (i Stokkeland 2004), snakker om betydningen av å kunne gi en ”*best account*” av fenomenene en studerer. For å gi en ”best account” av mennesker som selvfølgelig må man ta i bruk deres eget språk, vi har ikke noe annet. Dette språket fanger inn det erfaringsrelative og kontekststøttede ved mennesket.

Jeg fulgte også prinsippet om å bruke respondentens egne ord og uttrykk, for å redusere min egen tolkning. Det handler ikke om et ønske om å være en objektiv observatør, men om ikke å ødelegge lærernes egne historier, eller tvinge på dem en bestemt forteller struktur. Til en viss grad gjorde jeg likevel dette siste. Som sagt var jeg opptatt av at historiene lærerne fortalte var konkrete og knyttet til bestemte situasjoner, i stedet for generelle betraktninger, og dermed ba jeg lærerne ofte begynne fra begynnelsen, fortelle kronologisk. Min hensikt var at læreren i størst mulig grad skulle leve seg inn i situasjonen, se den for seg og bringe inn så mange detaljer som mulig. En ulempe med dette kan være at jeg gjennom å spørre på denne måten mistet noe av spontaniteten og assosiasjonene i fortellingene (se neste punkt).

5. *Bruk av frie assosiasjoner.*

I psykoanalysen er det vanlig å bruke frie assosiasjoner. Begrepet er en invitasjon (til pasienten) om å si alt som faller han/henne inn, mens terapeuten skal lytte med ”*jevnt svevende oppmerksomhet*”.⁵⁸ Det er en tilstand hvor oppmerksomheten fordeles likelig over det tilstedeværende materialet, er upartisk og ikke moralsk og ideologisk vurderende (Andersen 1999). Freud mente at verdien av frie assosiasjoner var at assosiasjonene ikke er frie, men bestemt av ubevisste faktorer som terapeuten forsøker å avdekke. Derfor er friheten, i frie assosiasjoner, både teoretisk og klinisk relativ (Hoffer og Youngren 2004)⁵⁹.

Men blir begrepet om ”frie assosiasjoner” forstått likt ut fra de ulike teoretiske ståsted?

Sandler⁶⁰ (i Hoffer og Youngren 2004:1491) sier ”*Science allows people to reach the same conclusion even taking different roads*”. Han fortsetter, og sier at hans vei vil være ”*through the living experience of it (det ubevisste materialet) during the actual events unfolding in the*

⁵⁸ Freud brukte begrepet *gleichschwebende Aufmerksamheit*

⁵⁹ Artikkelen jeg har referert til (Hoffer 2004), var laget på bakgrunn av en panel debatt holdt på en kongress (the 43rd Congress of the International Psychoanalytical Association) i Usa (13.mars 2004)

⁶⁰ Paulo Cèsar Sandler har oversatt Bion’s *A memoir of the future* (bygd opp gjennom ”frie assosiasjoner”) til Portugisisk

session”. I min studie vil veien mot kunnskap om det ubevisste materialet, blant annet være gjennom lærerens gjenskapelse av en viktig opplevelsen han/hun har hatt, der både følelser og handlinger kommer til uttrykk. Hollway og Jefferson (2003:35) påpeker også denne likheten mellom historiefortelling og frie assosiasjoner, nemlig at historiene inneholder betydning utover fortellerens intensjoner. Jeg er også enig med Andersen (1999), når hun definerer den frittsvevende oppmerksomheten inn i en forskningssituasjon, og sier at det der dreier seg om å ha en så åpen oppmerksomhet og konsentrasjon som mulighet overfor informasjon, som ikke sorteres bort på grunn av forhåndsantagelser. I spedbarnsobservasjon betegner Bick (i Abrahamsen 2004:67) observatørens tilgjengelig eller mentale observasjonstilstand som ”*frittflytende oppmerksomhet*”. Ulempen ved en slik holdning er at det er vanskelig å fokusere. Alt blir på en måte like viktig. Clarke (2002) kommer med interessante refleksjoner over hvor vanskelig det er å bare lytte til informantens historier når de forteller om alt annet enn det du er ute etter å vite noe om, men han sier at dette likevel var viktig for å lære noe nytt. Og han sier dette var læring av erfaring for ham.

I min studie tillot jeg lærerne i stor grad å strukturere intervjuet og velge hva de ”følte for” å fortelle. Likeledes hadde lærerne mulighet til å komme å fortelle meg det de ville, når de ville, i og med at jeg ikke bare hadde ett intervju, men var i feltarbeidet et helt år. Likevel ser jeg i ettertid at jeg kanskje skulle åpnet noe mer for ”frie assosiasjoner” i samtalene våre, og ikke vært så opptatt av å spørre etter detaljene i erfaringene de fortalte om. Det styrte kanskje samtalen i for stor grad. Men jeg har altså rettet samtalene inn mot en annen tilgang til det ubevisste enn de frie assosiasjoner, nemlig lærernes innlevelse i fortellinger om viktige erfaringer. Som forsker la jeg en annen forståelse inn i dette enn en gjør i terapi. Begrepet frie assosiasjoner ga meg likevel en føring for tanken på hva som var viktig under intervjuet, nemlig at ikke ord måtte legges i munnen på lærerne, at en stilte åpne spørsmål osv. Jeg tror imidlertid forskere hadde gjort best i ikke å bruke begrepet frie assosiasjoner om intervjueteknikk, for begrepet står i fare for å bli utvannet, og dermed miste sin mening.

”Frie assosiasjoner” som metodisk holding kan være smertefullt både for utforsket og forsker da vanskelige hendelser og følelser kan dukke frem. Dette moralske dilemmaet knytter seg imidlertid til intervju generelt. Forskeren kan i samtalens forløp forføre en person til å si mer enn det som godt er. Det kan være den trojanske hest, som bringer forskeren inn bak den andres grenser (Fog 1994a:22). Det dreier seg om etikk, konkret ansvarlighet. Clarke (2002) sier det er to måter en kan forsøke å forsikre seg om at respondenten har det greit. En etisk

måte, som dreier seg om å forsikre seg om at informanten hele tiden vet han kan trekke seg fra prosjektet osv. Den andre er å forsikre seg om at en ikke tolker i situasjonen. Forskeren skal bare lytte og spørre etter med (så langt som mulig) respondentens egne ord. Dette er en utfordring. Det er derfor viktig at forskeren har en form for selv-refleksjon på feltarbeidet, også sammen med andre, for å bli i stand til å identifisere konstruksjonen av den enkelte samtale i feltarbeidet og konstruksjonen av feltarbeidet som helhet (dette kommer jeg tilbake til i underkapittelet jeg har kalt Pålitelighet og gyldighet). Clake vektlegger at respondenten må få mulighet til å komme tilbake og si noe han følte han ikke fikk sagt. Dette var det god anledning til i feltarbeidet. Men, det er imidlertid viktig å være klar over at de moralske forskerdilemma ikke kan skilles ut som noe som ligger utenfor prosessen. De er der hele tiden som en del av den.

Feltforskeren og erfaringslikhet

Jeg har til nå bare brukt uttrykket feltarbeiderrolle, og vil fortsette å gjøre det. Betegnelsen ”deltagende observatør” er bundet av bestemte definisjoner som jeg ikke vil ta stilling til ved å sette den merkelappen på min rolle. La meg likevel nærme meg diskusjonen, da en av de viktigste datakildene i deltagende observasjon er ”erfaringslikhet” mellom forsker og utforsket. Jeg la stor vekt på nettopp denne datakilden i min egen studie, og må derfor diskutere hvordan jeg i min feltarbeiderrolle kan påberope meg erfaringslikhet med lærerne.

Det vil være dem som hevder at en deltagende observatør er kun den som innehar en lokal status, altså innehar en av statusene til dem en observerer. Wadel (1991:62) sier: *Lar det seg gjøre for forskeren å gå inn i en av de lokale statusene han er mest interessert i å studere, kan forskeren være sin egen innformant. Han bruker også uttrykket å være "sosiolog på seg selv"*. Både psykoanalysen og antropologien har det til felles at de legger vekt på forskerens egen erfaring. I empiriske studier med et psykoanalytisk perspektiv (for eksempel Hunt 1989), vil en, på samme måte som i antropologien, være opptatt av at forskeren selv står i sentrum som et avgjørende redskap i den vitenskapelige prosess, og det legges stor vekt på forskerens selvrefleksjon. Innenfor dette perspektivet vil en imidlertid i hovedsak være opptatt av de ubevisste samspill mellom forsker og utforsket.

Jeg inntok det jeg vil kalle en ”ren” forskerrolle uten å gå inn i noen lokal status. Jeg kunne imidlertid ha valgt for eksempel rollen som lærer. Wadel (1991) betegner dette som det beste.

Det nest beste er i følge Wadel, å gå inn i en annen rolle som er nært knyttet til den rolle en vil studere. Selv om en rolle som assistentlærer ville gitt meg erfaringslikhet med læreren, valgte jeg ikke å gå inn i en slik rolle av flere grunner:

- Det er vanskelig å kombinere egen aktivitet med både observasjon og feltnotatskriving.
- Som lærerassistent ville det knyttes forventinger til meg både fra de andre lærerne og elevene jeg kunne ha fått problemer med å innfri fordi jeg ikke har lærerkompetanse.
- Jeg hadde muligens latt meg trekke for tett inn i lærernes arbeidsmetoder og samarbeid, og dermed fått problemer med den nødvendige distansen til lærerarbeidet.
- Assistentlærerrollen ville også knyttet meg opp til arbeidet med elevene og dermed muligens redusert min observasjonsevne i forhold til mitt fokus, nemlig lærerne.
- Og til sist vil jeg nevne at dersom jeg valgte rollen som assistentlærer fordi jeg skulle skjule mitt egentlige formål med å være tilstede på skolen, ville det vært uetisk.

Jeg vil argumentere for at forskerrollen min var tilstrekkelig lokal til at den ga meg anledning til å oppholde meg i det sosiale systemet skolen er, med et frirom som ga rimelig gode muligheter for å gjøre observasjoner. I en "ren" forskerrolle, som en "beskjeden gjest" (jf spedbarnsobservasjon) fikk jeg anledning til å observere læreren i hans/hennes kontekst. Jeg kunne leve meg inn i lærerens situasjon gjennom at jeg faktisk befant meg i mange av de samme situasjonene ("opplevelsesnærhet") Jeg kunne snakke med læreren selv om hva han/hun mente om sine opplevelser. Som forsker lærte jeg ikke bare **om** læreres erfaring, jeg lærte også **av egen erfaring** om det samme. Jeg vektla ikke i samme grad en tolkning av ubevisste prosesser mellom forsker og utforsket (overføring og motoverføring), som etnopsykoanalysen generelt gjør det. Jeg observerte i hovedsak lærernes relasjoner til andre og tolket senere **deres** kommunikasjon inn i rammen av begreper om ubevisste prosesser.

Den "rene" forskerrollen ga meg adgang til å oppholde meg hvor som helst på skolen, og å snakke med hvem jeg ville. Jeg kan kanskje kalle min rolle i feltarbeidet som "*den tredje posisjon*" (Madsen 2000). Jeg var verken en del av lærerstaben, eller en del av elevmassen. Det var en rolle som ga god tid og få avbrytelser. Det gjorde det "normalt" å vise seg nysgjerrig. Min observasjon var åpen. Jeg gikk imidlertid ikke detaljert inn på hvilke problemstillinger jeg var ute etter å belyse overfor lærerne. Jeg sa jeg ville studere

nyutdannede lærere, og sa at jeg særlig var opptatt av emosjoner og relasjoner. Særlig i den første tiden forsøkte jeg å holde noe tilbake.

Som forsker var også jeg, som læreren, avhengig av relasjonen jeg inngikk i for å forstå egne følelser, for å lære og for å få ny kunnskap. På samme måte som læreren må utvikle en profesjonell balanse mellom nærhet og avstand til elevene, måtte jeg finne den balansen til læreren (se senere om feltrelasjoner). Jeg kunne med andre ord være min egen informant ("erfaringslikhet") med hensyn til hvor vanskelig det var å finne en god balanse mellom nærhet og avstand til lærerne. Jeg kunne også blant annet bruke meg selv som informant i rollen som ny på skolen og i rollen som en som må "nytte tiden"⁶¹ og "få noe med seg" hele tiden, i rollen som en som observerer og samler data, i rollen som en som ønsker å "bli likt"/bli innlemmet, i rollen som en som forsøker å forstå meninger/hensikter med det som skjer på skolen, og som en som søker å oppnå kontakt osv. Både lærer og forsker bruker med andre ord seg selv som redskap, og dette er kanskje den viktigste erfaringslikhet jeg har med lærerne. Vi står på mange måter overfor de samme hinder for å utvise en moralsk opptreden, for å forstå den andre, for å oppnå kontakt osv.

Med vekt på "erfaringslikhet" og "opplevelsesnærhet" viser jeg, i tråd med mitt vitenskapsteoretiske ståsted, en tro på at en viss objektivitet er mulig. Jeg viser nemlig til et syn på virkelighet som skiller meg fra andre. Jeg viser til hvordan jeg ikke setter søkelyset på "nøytralitet" verken for å si at jeg ikke kan være nøytral, eller at jeg kan være det.

Erfaringer med forskerrollen

Men det er ikke så enkelt at en bare kan "innta" en posisjon i feltarbeidet. Selv om jeg valgte en forskerrolle, opplevde jeg i enkelte situasjoner å havne i andre roller. Wadel snakker om å bli "tilskrevet" roller. Han sier (Wadel 1991:33): *"I mange tilfeller forsøker feltet å gi forskeren en status samtidig som forskeren forsøker å ta en annen status."*⁶² Jeg måtte være

61 Lærernes måte å uttrykke seg på om sine erfaringer, som like godt kunne vært mine.

62 Innenfor en sosiologisk tilnærming vil en være opptatt av begreper som rolle og status. Den klassiske definisjonen av status er en sosial posisjon som det er knyttet et sett av rettigheter og plikter til.

Samhandlingspartnere stiller rolleforventninger til hverandre ut fra statussettene relasjonen bygger på.

Forskeren må ha et reflektert forhold til den statusen han eller hun blir tildelt og til sin egen rolleutforming (Aase i Fossåskaret et al 1997).

”sosiolog på meg selv” for å kunne se de ulike rollene jeg ble tilskrevet eller tok. En av rollene jeg erfarte at lærerne forsøkte å tilskrive meg var ”øvingslærer” (en lærer som hjelper og veileder lærerstudentene og vurderer dem i praksis). Jeg opplevde i tråd med dette, at lærerne ønsket at jeg skulle vurdere deres lærerpraksis. Da jeg sa at jeg verken ville eller kunne vurdere arbeidet deres som lærere, opplevde jeg en viss skuffelse.

Hvis man handler i overensstemmelse med rolleforventingene, blir statusen bekreftet, heter det. Men ved å opptre i strid med rolleforventingene kan en få mulighet til å komme ut av en uønsket status, fant Aase (i Fossåskaret et al 1997) ut gjennom sitt feltarbeid i Pakistan. Jeg benyttet meg noe av denne lærdommen, fordi jeg var redd at stereotype forventinger til forskerrollen kunne være til hinder for kontaktutvikling. Med utgangspunkt i egne fordommer omkring en typisk forsker var jeg redd lærerne kunne plassere meg i en rolle som en person som ”visste alt” og som var fjern og utilnærmelig uten sosiale antenner. En slik status ønsket jeg meg ikke. Gjennom å bevisst opptre i strid med en slik rolleforventing håpet jeg å åpne for kommunikasjon. Rollen som ”beskjeden gjest” ga meg denne muligheten.

Om jeg skal kalle det å være ”en som ikke vet”, for en forskerrolle eller forskerholding, vet jeg ikke. Det var imidlertid et viktig prinsipp for meg i feltarbeidet. Det viste seg imidlertid å være utfordrende, over tid, å inneha en slik rolle. Opplevelsen av frustrasjon over dette forteller både noe om meg, og om skolen. Personlig kunne jeg kjenne på en vanskelig opplevelse av å være ”ubetydelig” i forhold til de lærerne jeg ikke hadde nær kontakt med. Kanskje traff dette meg i en sårbar tid der jeg var redd for ikke å få til et doktorarbeid, ikke være god nok. Det var situasjoner da jeg kjente på et behov for å vise dem at jeg ”var noe”, ”kunne noe”, og jeg måtte bevisst holde denne trangten tilbake. Samtidig kan min opplevelse av at det var vanskelig, over tid, å være ”en som ikke vet” betraktes som et uttrykk for forventinger i skolen, kanskje en lav toleranse for det å ”ikke vite”? I så fall var det en interessant ”erfaringslikhet” til både elever og nye lærere. Når dette er sagt, er det min vurdering at jeg i overveiende grad holdt ut denne frustrasjonen.

Det er alltid en viss grad av ”de” og ”vi” følelse i forhold til ledelse og ansatte. Mitt fokus var lærerne, de ansatte, og jeg var derfor bevisst på at jeg i liten grad knyttet kontakt til ledelsen. Dette mener jeg var viktig for ikke å få en rolle som ”ledelsens forlengede arm”. Jeg mener det styrket min fortrolighet med lærerne, som igjen var viktig for å få tilgang til mest mulig hos dem.

Observatørrollen er i seg selv utfordrende, og må erfares. En må hele tiden arbeide med egen refleksjon, og egen evne til å holde på følelser, stå ut med egen og andres smerte uten straks å måtte handle, ha tålmodighet og lære å stole på det en ser. Dette kan ofte være utfordrende da det vi observerer ofte kan være "følsomme" ting, som aktiverer mye hos den som observerer. Det kan være viktig men vanskelig å holde handling tilbake. Jeg merket for eksempel at jeg kunne ha lyst til å spørre og å "blande meg" i samtaler mellom lærere. Jeg merket ikke minst behov for å "gripe inn" når jeg erfarte situasjoner mellom lærer elev eller mellom kollegaene der jeg vurderte en av partene til å bli dårlig behandlet av den andre, eller der de etter min oppfanging ga hverandre dårlige råd.

Feltrelasjoner

De fleste "oppskriftsorienterte" metode bøker behandler "*field relations*". Det er imidlertid studiens teoretiske ståsted som avgjør hva en vil med relasjonene (Album 1996). Ut fra en positivistisk holdning trenger forskeren et åpent og fortrolig forhold til informanten for å vite hva som "virkelig skjedde" (jf. "Tell it like it is" informanter). Ut fra mitt teoretiske ståsted anser jeg kvaliteten av kontakten mellom meg som forsker og lærerne som avgjørende for kvaliteten på empirien. Jeg er enig med Fog (1994a), som sier at det empiriske materialet er et produkt av forholdet mellom forskeren og informantene, ikke i hovedsak fordi de er "samskap", men fordi kontakten er avgjørende for hva jeg som forsker får tilgang til hos meg selv og den andre. Kontakten er på den ene siden det bærende for den kjennskap jeg som forsker får for den andres livsverden. På den andre siden er kontakten det "sted" hvor ubevisste overførings- og motoverføringsfenomener uunngåelig trives. Nettopp fordi jeg spontant samtalte med lærerne og deltok i det sosiale samspill, ble feltet mellom våre umiddelbare persepsjoner og projeksjoner viktig. Jeg sto i fare for å projisere når jeg trodde jeg persiperte.

Det er viktig i feltarbeidet å gå inn og ut av kontakten slik at en også får en viss avstand. Empati begrepet har i seg dette aspektet av en nødvendig distanse. Holm (1995) beskriver empatiprosessen slik jeg ser for meg den må være for meg som forsker i møte med lærerne: "*Empati er en prosess som pendler mellom ulike sider, distanse og nærhet, mellom ulike funksjoner, følelsesmessige og intellektuelle, hypotesesøkende og realitetstestende*" (ibid.:90). Empatien har til forskjell fra sympatien et vesentlig aspekt av objektiv eller virkelighetsnær erkjennelse i seg, og den empatiske forståelse rommer elementer av både intuitive,

perseptuelle og kognitive prosesser. På en gang gjør jeg to bevegelser - jeg går ut av meg selv og deler lærerens perspektiv, og samtidig forblir jeg i mitt eget perspektiv som en annen enn læreren, for meg selv og for ham/henne (Katz, i Fog 1994a, s.1-25).

Det er særlig etnografisk å betone et utviklingsaspekt i dette å "bli informant" (Andersen 1999). Forholdet mellom forsker og utforsket beskrives som en relasjon, et samspill og et samarbeid, som kun er mulig å utvikle over tid. Feltarbeidet ga også meg denne erfaringen. Jeg fikk ikke den samme relasjonen til alle informantene, og Kristin, en av de to hovedinformantene mine, sa under den siste samtalen i feltarbeidet, at kanskje et år hadde vært for kort tid, for som hun sa *meg og deg må og bli kjent*. Hun sa jeg hadde vært en viktig person for henne dette første skoleåret *du er en person som jeg sikkert har... sagt mest til av sånne ting...men det er liksom nå vi begynner å komme inn på de viktige tingene. Litt sånn føler jeg det*.

Jeg har tidligere nevnt at adgang til feltet er knyttet til relasjonene jeg utviklet i feltet. Det er snakk om et gi og ta forhold. Ved å si ja til å la seg observere ga lærerne meg adgang til svært mye som tilhører deres private sfære. Jeg kaller dette at de ga meg "tilgang på nærhet". Med dette mener jeg at lærerne lot meg ta del i situasjoner som var skjellsettende for dem, situasjoner som var sterkt følelseladde preget av usikkerhet og hjelpeløshet. De fortalte om det de opplevde som godt, hva de var redde for, om ønsker og drømmer, hva de synes de taklet og hva de taklet dårligere osv. Resultatet kan være en opplevelse av et asymmetrisk forhold, der jeg som forsker opplever å få mye mer enn jeg gir tilbake. Der den egentlige samtale er gjensidig åpen og fortrolig, er den profesjonelle samtale ensidig åpen og fortrolig.

Selv om jeg i denne avhandlingen legger til grunn at forsker og utforsket påvirkes av hverandres psykologiske subjektivitet, så vil ikke det bety, dersom en bytter ut terapeut med forsker, "...at terapeuten skal forholde seg som individuelt subjekt, for eksempel gjennom deling av subjektiv opplevelse....eller at terapeuten er fange av en "ureduserbar subjektivitet" (Gullestad og Killingmo 2005:57). Begrepet "self-disclosure" (analytikerens selvavsløring) blir også brukt i denne sammenheng. Det kan være problem å skille mellom nyttige avsløringer og egoistiske avsløringer, skillet mellom nyttig og egosentrisk "anonymitet" (Spillius 2004; Renik 2004). Kunsten er å holde profesjonell avstand uten å avvise, og gi nærhet uten å bli privat. Det var dette ikke-gjensidige forholdet, som ga meg mulighet til se verden fra lærernes perspektiv.

Men hva kunne jeg tilby? Begrepet ”møtets etikk” (Dahlberg et.al. 2002:234) kan være en rettesnor, og referer til en etikk som springer ut av respekt for den enkelte, en anerkjennelse av forskjeller og mangfold, en etikk som kjemper for å unngå å gjøre den andre om til det samme som en selv. Kunsten å lytte til hva den andre sier og ta det på alvor, henger sammen med ”møtets etikk”. Jeg viste interesse for det lærerne fortalte meg og lot meg se. Interesse i den betydning at jeg lyttet aktivt, ga respons, fulgte opp det de sa, prøvde å være varm og positiv, ikke konfronterende. Jeg holdt alle avtaler med dem, slik at de følte seg prioritert og respektert. Jeg viste entusiasme for det vi hadde felles, nemlig deres lærerpraksis, bestående av elevene, tankene de gjorde seg, følelsene de hadde og aktivitetene de utførte på skolen.

Vetlesen og Nortvedt (1994) synes det er viktig å få frem at å undergrave berørtheten for den andres skjebne og situasjon kan åpne for umoral i stor skala. Dette er viktig i forskningsøyemed. I "følsomme" spørsmål er det viktig at forskeren står i en nærhetsk kontekst. Feltarbeid ga meg mulighet for en slik nærhetsk kontekst. Vetlesen og Nortvedt sier (ibid:192):

At en ikke blir berørt av den andres skjebne, gjør en til tilskuer snarere enn deltager. Der nærhet avløses av avstand (i tid og rom, men også i psykisk og følelsesmessig henseende), der tapes den andre av syne som en konkret annen og et unikt individ.

Forskerens subjektivitet er i feltarbeidet det beste og ofte det eneste redskap til erkjennelse av den konkrete andre personen. Den andre siden av saken er at en langt i fra alltid kan stole på sine egne subjektive følelser. Subjektiviteten er et sårbart instrument som må "stemmes" før vi går ut og bruker det (Fog 1994a, s.79). Empatien er nemlig like lite som intuisjonen, persepsjonen eller kognisjonen, ufeilbarlig. Vetlesen og Nortvedt (1994) refererer til begrepet overdreven empati (empatisk distress) som karakteriserer en situasjon der innlevelsen og medfølelsen blir så sterk at den tar overhånd, og gjør aktøren handlingslammet. Jo mer personlige følelser og forhold er involvert, jo større er muligheten for overdreven empati. Jeg arbeidet som tidligere nevnt, hele tiden med også å skape en god nok distanse for å unngå dette.

Kapittel 6: Beskrivelse av analysearbeidet

Innledning

Emosjonell erfaring er svært vanskelig å ”fange” og definere. Jeg valgte derfor å ha et fokus både i samtaler og observasjoner gjennom hele året i feltarbeid på:

- De ulike relasjonene lærerne hadde, eller hva som gjorde at de ikke hadde.
- Ulike hendelser som betydde noe for dem.

De emosjonelle erfaringene jeg mente å nærme meg gjennom dette, lot seg imidlertid ikke umiddelbart undersøke gjennom beskrivelse, men måtte gjøres eksplisitt og settes under debatt. Analysen min knytter seg derfor ikke bare direkte til lærernes hverdagsforståelse, men jeg analyserer også lærernes praksis gjennom deres selvforståelse. Materiale består med andre ord i stor grad av eksplisitt selvrefleksjon.

”Data” i min studie, var altså av en slik karakter at det ikke bare var å gå ut og spørre eller gå ut og se, for å få dem. I min utvikling av data la jeg vekt på å forsøke å fange både hva det kunne være som satte noe på spill i læreren, og hva som satte noe på spill i meg. Slike data kan vise til en psykisk realitet (Stokkeland 2004). De synes å kalle på både et fenomenologisk blikk – hvordan verden fremtrer for oss – og en fortolkning gjennom psykoanalytisk teori, som fanger det at mennesket tillegger verden mening (ibid). I min analyse måtte jeg ha evne til introspeksjon, refleksivitet og sensitivitet. Jeg søkte å gi oppmerksomhet både til manifeste og underliggende dynamikker (jfr. ”*binocular vision*”). Jeg ville, som Bion, holde fast i at der eksisterer en ytre realitet eller aktualitet, som vi dog alltid kun kan få adgang til gjennom en indre realitet. I denne forstand er samtalene med forskningssubjektene en adgang til en ytre realitet primært mediert gjennom deres indre realitet, og samtidig påvirket av den kontekst fortellingen foregår i, det vil si både av tid og sted, men også av de interpsykiske dynamikker som står på spill mellom oss som samtalepartnere. Det vil si at transkripsjonene av det lærerne sa til meg og til hverandre er bilder på deres indre realitet, og hvordan de opplever den ytre realitet. Transkripsjonene er altså både et uttrykk for mening (den mening hendelser mm. tilskrives av lærerne), men også for en realitet/aktualitet, som aldri kan ses ”rent”.

Data blir altså skapt i en kombinasjon av observasjon, samtale, min fortolkning av læreren og meg selv, og lærerens fortolkning av seg selv og sin situasjon.⁶³ Svarene jeg får av lærerne er ikke uttømmende, fordi lærerne selv tilhører den virkelighet som skal analyseres. Selv om lærerne er aldri så reflekterte, så gir deres fortolkninger av skolepraksis aldri den endelige forklaring. Det de sier blir derimot en del av det materialet som skal bearbeides, for at de skjulte mønster skal tre frem og den vitenskapelige forklaring finnes. Den må alltid finnes på et annet plan enn materialet selv.

Målet med min forskning er ikke å komme til generelle konklusjoner, men å generere innsikt i læreres erfaring og dynamikken i relasjonene lærere inngår i ved de to skolene, bygd på empiriske data. Utgangspunktet var de to nyutdannede lærerne og deres møte med arbeidsoppgaver og relasjoner på skolene. Innsikten kan bli ”illustrerende” for lignende kontekster. Jeg ønsker å få en ”rik”, kontekstualisert forståelse og har utviklet ”*thick description*” (Geertz i Clandinin 1994) av mening.

Analysen vil fremstilles gjennom to nivå, der jeg på første nivå analyserer lærernes selvrefleksjon (kapittel 7,8,9 og 10). Dette nivå består av råmaterialet og de mønster jeg la vekt på å forfølge, og som blir å betrakte som data. På andre nivå lar jeg psykoanalytisk teori kaste lys over data (kapittel 11,12 og 13). Der ser jeg etter sammenhenger i materialet ved å tenke på en bestemt måte, nemlig ved å ta utgangspunkt i de sammenhengene Bion beskriver gjennom sin teori. Det første nivået av analyse er overveiende fenomenologisk, mens det andre nivået er overveiende psykoanalytisk – uten dermed å si at den fenomenologiske analysen ikke også er preget av et psykoanalytisk blikk.

I dette kapittelet skal jeg utdype hvordan arbeidet med første nivå av analyse har foregått. Jeg starter med å forklare hva jeg mener med ”data”. Det å gjøre noe til data i en kvalitativ studie er et omdreiningspunkt. Når noe først er blitt et data kan det tolkes i mange retninger, men holdbarheten i studien er i stor grad avhengig av hva forskeren har gjort til et data, og er knyttet til måten materialet blir presenter på. Jeg avslutter dette kapittelet med å forklare hvordan jeg har valgt å fremstille det empiriske materialet i det første analysenivået.

⁶³ Den doble hermeneutikken tar som kjent utgangspunkt i at mennesket er et selvfortolkende vesen (Gadamer i Vetlesen og Stänicke 1999). Jeg forstår lærerne gjennom deres forsøk på å forstå seg selv.

Fra "råmateriale" til "data"

Det jeg som forsker har observert, samhandlet og samtalt med lærerne om, blir i utskriften ideelt sett gjort til objekt med soliditet og varighet. Som forsker får jeg monopol på forståelsen av utskriften og dermed på forståelsen av personene jeg har observert og deres virkelighet. Her ligger grunnlag for ulike tolkninger og for maktmisbruk (jf. feltrelasjoner). Jeg gjør derfor et skille mellom "råmateriale" og "data". Og det er veien mot data jeg er opptatt av å beskrive, slik at leseren blir i stand til å gjøre egne tolkninger, som ikke nødvendigvis er de samme som mine.

Hva er så forskjellen mellom det jeg kaller "råmaterialet" og "data"? Kort sagt er det feltnotatene, den utskrevne teksten, jeg kaller råmateriale. Data er karakterisert av å være en form for fortolkning, basert på forskerens intuisjon og identifikasjon av betydning. Hastrup (i Hastrup og Ramløv 1997) sier:

...betydning er ikke noe som kan sees, men finnes i forhold til en lang rekke elementer. Den er et resultat av den samling av tråder, som etterpå foregår hjemme ved skrivebordet i den stadige dialog med materialet. Men på feltarbeidet får man noe "clues" i form av begivenheter...

På den ene siden kan en si at i kvalitativ forskning starter analysen samtidig som man begynner å samle inn data. Kvale (2001) spissformulerer det, og sier at analysen i det kvalitative forskningsintervju skal være ferdig når båndopptakeren slukkes. Men ut fra mitt ønske om å skille "råmateriale" fra "data", kan jeg ikke være helt enig i dette. Jeg vil fremheve at data i større grad skapes *etter* feltarbeidet, ved gjennomlesninger og nye sammensetninger av observasjonene. Mange antropologer opplever tydeligvis det samme som meg. De sier de blir frustrert når de kommer hjem fra feltarbeid for å analysere og oppdager at en rekke hendelser, som de ikke forfulgte videre, viser seg å være høyst relevante data. (Fock i Hastrup og Ramløv 1997) Andre sier at de får problemer fordi de skapte data ved hjelp av kategorier og emner for tidlig, og oppdaget senere at nedtegnelser de trodde var overflødige viste seg å være viktigere (Whyte og White i *ibid*). Det er nemlig ikke alt en får øye på mens en er i feltarbeidet.

Det er derfor et trekk ved mitt analysearbeid at jeg har holdt tilbake nedskrivning av intuitive og tidlige tolkninger for ikke å binde opp tankene mine. Selv om jeg begynte å lage linker og se etter erfaringer som liknet på hverandre (det jeg kalte "analytiske spor"), ventet jeg i hovedsak med dette. Jeg ønsket å holde den åpne holdningen av "ikke å vite" lengst mulig. Utholdenheten Bion påpeker som viktig i terapeutrollen (se begrepet *negative capability*) var

viktig for meg som forsker i analysen av materialet. For psykoterapeuten er tolkningen av det som skjer i timen det viktigste, mens for meg som forsker er det altså tolkning av det utskrevne materialet som er viktigst. Tolkningens ”suksess” i terapi situasjonen, er at ”*something new, unexpected, even puzzling*” (Sandler i Hoffer og Youngren 2004:1492) blir vekket i pasienten, mens det derimot i forskningsprosessen er det jeg som forsker som skal lære av erfaring fra møtet med den utforskede, læreren. Først i ettertid skal jeg studere både det som skjedde mellom oss og det lærerne fortalte, i lys av psykoanalytisk teori. Hollway og Jefferson (2003:77,78) beskriver i tråd med dette hovedforskjellen på en terapeut og forsker slik:

..researchers, not being therapists, will be careful not to interpret at the time the information is being provided by interviewees. Their interpretative work comes later, is separate from the participant and has a different audience. Research interpretation is therefore an activity associated with data analysis as opposed to data production.

Etter feltarbeidet fortsatte jeg derfor analysearbeidet meget empirinært. Stilt overfor det totale råmaterialet på ca 600 sider i alle sin bredde, var det en utfordring ikke å la seg drive inn i avmakt eller motsatt gripe til ”svar” eller kjappe tokninger. Clarke (2002) oppsummerer, på en for meg gjenkjennelig måte, når han sier at et av hovedproblemene ved psyko-sosial forskningsmetode, er organisering av intervjuutskrifter, observasjonsutskrifter og egne refleksjoner, på en måte som legger til rette for systematisk analyse. For meg dreide det seg om på ny å gå inn i råmaterialet (”immerce”). Jeg arbeidet i ett år med å rekonstruere feltnotatene og lese og sette sammen materiale på ulike måter. I dette arbeidet var jeg nøye med ikke å endre meningsinnholdet i materialet. Selv om jeg satte materialet sammen på nye måter, passet jeg på å sette ”helheter” sammen og ikke ta ut løsrevne setninger. Innenfor psyko-sosial metode ønsker en seg en ”*holistic*” tolkning av materialet (Hollway og Jefferson 2003:68) Dette er også i tråd med antropologien. Den fortolkende tilnærmingen ligner den hermeneutiske sirkel ved at en ikke går metodisk frem med steg-for-steg regler. Prosessen lar seg vanskelig fange og fremstille etter mekaniske metoder. Isteden bygger forståelse på en stadig endret forforståelse, som oppstår i pendelbevegelsen mellom helheten og delene av teksten.

Det var en stor utfordring å velge ut hvilke deler av råmaterialet jeg skulle presentere for leseren, og på hvilken måte materialet best lot seg presentere. Det er et dilemma at nettopp måten materialet blir presentert og valgt ut på, ”trekker” leseren i en bestemt tolknings retning og innsnevrer leserens tolkningsmuligheter. Jeg har i stor grad benyttet meg av tekst som taler for seg selv. Clandinin sier (1994:423): *Sometimes our field texts are so compelling that as*

researchers we want to stop and let them speak for themselves. Men forskning stopper ikke med det. Som jeg har diskutert tidligere, er jeg ute etter å oppdage og utvikle mening i teksten. Det er dette Clandinin mener med å si: *Field texts need to be reconstructed as research texts* (ibid). Hastrup (1989:17) sier det slik: *Empirien sanses gjennom erfaring, men den skabes gjennom en sandsynliggørende fortælling.* I bevegelsen fra feltnotat til forskningstekst eller fra råmateriale til fremstilling av data, ligger det at en begynner å skrive for at noen andre skal lese og forstå. Og, Clandinin sier (1994:423) *Who the researchers are makes a difference at all levels of the research, and the signature they put on their work comes out of the stories they live and tell.* Kampen for forskerstemme kan fanges med analogien om å leve på en knivsegg, sier Clandinin (ibid):

....one struggles to express one's own voice in the midst of an inquiry designed to capture the participants' experience and represent their voices, all the while attempting to create a research text that will speak to, and reflect upon, the audience's voices.

Nært knyttet til begrepet "voice" er "signature". Geertz (i ibid :424), sier at for forskeren er "being there in the text," ennå vanskeligere enn "being there in the field." En for levende forsker signatur kan tilsløre feltet og deltagerne, en for diskret signatur kan komme til å gi en falsk illusjon av at forskningsteksten taler fra deltagerens ståsted.

Både det at jeg er opptatt av å fange lærernes "lived experience", og mitt ønske om ikke å redusere fenomenet ned til enkelte bestanddeler, gjorde det naturlig for meg å fremstille narrative tekster og analyser. Historier er den vanligste måten å fortelle noen om vårt daglige liv (Hollway 2003; Widerberg 2002; Davis 2003). Enheten for analyse er derfor i stor grad disse narrative⁶⁴. (se vedlegg 11, der jeg viser eksempel på kompleksitet i materialet).

Analyse av narrativer

La meg beskrive fremgangsmåten min i analysen av narrativer mer i detalj.⁶⁵ Jeg brukte Nvivo som redskap for å gjøre grovsorteringene av materialet. Jeg kodet materialet slik at jeg kunne lese ulike "historier". Det gjorde ingenting om kodene overlappet hverandre. Tvert imot var det i seg selv interessant, for da kunne jeg se at noen situasjoner eller utsagn kunne

⁶⁴ Det er en akseptert, vel etablert retningslinje å kalle fenomenet "historie", og forskingen for "narrativ" (Clandinin 1994 :416).

⁶⁵ For videre lesning om analyse av narrativer se Mishler 1986; Polkinghorne 1988; Murray 2003.

forstås inn i ulike "historier". La meg gi noen eksempel på hvordan jeg sorterte materialet for de ulike lesningene:

- Jeg samlet kronologisk etter dato gjennom hele skoleåret alt jeg hadde skrevet av observasjoner og samtaler av hver lærer jeg hadde hatt noe med i feltarbeidet. Jeg kodet med andre ord hele materialet i forhold til navn, og kunne dermed lese en "historie" om hver lærer.
- Jeg samlet alt materiale, kronologisk etter dato, skoletimer for seg, gruppemøter (trinnmøter, personalmøter ol) for seg. Jeg kunne med andre ord lese en "historie" om skoletimer, en "historie" om gruppemøter.
- Jeg samlet alt materiale jeg hadde med de mer strukturerte intervjuene. Denne delen av materialet bestod av 4 fokusgruppeintervju og alle lærerintervju, som jeg kodet i Nvivo i forhold til spørsmålene i intervju guiden. For eksempel: Er det forskjell på profesjonelle relasjoner og private relasjoner? Hva opplever du er vanskeligst å håndtere i forhold til elever? På denne måten kunne jeg gjøre innholdsanalyse av alle intervjuene.
- Jeg grovkategoriserte (kodet) alt materialet ut fra hva jeg synes det handlet om. Jeg tenkte da i empirinære kategorier ikke teoretiske. Jeg laget koder som: "psykososialt arbeidsmiljø", "hovedutfordringer", "profesjonell rolle", "ledelse", "kollegarelasjoner", "kollegasamarbeid", "veiledning", "å kjenne eleven", "være seg selv" "hovedoppgave", "personlig vekst" osv. På denne måten kunne jeg lese "historien" "om kollegasamarbeid", "om ledelsen" osv.
- Jeg samlet kronologisk etter dato, alle de intervju og observasjoner jeg knyttet til bestemte hendelser. Ved å sette materialet sammen på denne måten fikk jeg en samlet historie av hver "hendelse". Jeg kunne lese med et nytt blick de tankene og følelsene lærerne formidlet gjennom sine (del)fortellinger i "hendelsen". Jeg samlet for eksempel "historien om et vanskelig par-samarbeid" på den ene skolene, og "historien om da June erfarte å få foreldre mot seg" på den andre.
- Jeg tok ut av teksten og samlet hver for seg, alle steder lærerne fortalte meg konkret om en hendelse. Det kunne være historier lærerne kom og fortalte meg spontant, eller historier som kom frem under intervju. Flack (i Murray 2003) kaller dette episodiske narrativer.

De ordnede notatene ga imidlertid aldri entydige svar på min problemstilling, fordi de var bygd opp av historier som var blitt meg fortalt i ulike situasjoner og ut fra forskjellige spørsmål. Jeg gjorde imidlertid tema analyser av de ulike ”historiene”. Likeledes rettet jeg søkelyset mot tekst som synes emosjonell viktig, og jeg stilte to overordna motsetningsfulle forskningsspørsmål til materialet:

- Hvordan undergraver skolen (definert som policy, struktur, uformell kultur og prosedyrer) lærernes mulighet til å læring av erfaring?
- Hvordan støtter skolen opp om lærernes mulighet til å lære av erfaring?

Jeg antok med andre ord at det foregikk ”attack on thinking” på skolen, og jeg var interessert i få tak i prosessene i dette, ikke om de skjedde eller ikke. De to alternativene er ikke gjensidig utelukkende. Jeg lette etter forholdet mellom når skolen undergraver og når den støtter emosjonell læring.

Narrativene fikk meg også til å legge merke til andre ting enn da jeg stod midt oppi feltarbeidet. I feltarbeidperioden kunne det være vanskelig å se noen rød tråd. Jeg pendlet mellom de to ungdomsskolene, jeg hadde pauser fra feltarbeidet der jeg jobbet med avhandlingen på andre måter, osv. Jeg var som nevnt heller ikke særlig opptatt av å finne en slik rød tråd tidlig i analysearbeidet. Etter feltarbeidet derimot, når jeg rolig kunne lese de samlede feltnotatene, og intervjuutskriftene, strømmet minnene på, og det tegnet det seg tydeligere bilder. Ulike tema vokste frem, for eksempel: ønsket om å være ”seg selv”, eller ”ikke mislike elevene”. Det er disse ”temaene” jeg kaller data.

Pålitelighet og gyldighet

På hvilken måte kan da min beskrivelse av lærerne sies å være pålitelig, når den ikke nok med å være min subjektive erfaring, i tillegg også er en omsetting av denne erfaringen til en upersonlig, tidløs tekst? Er det bare et spørsmål om troverdighet, eller må det stilles krav til gyldighet? Hvordan skal jeg forholde meg til at jeg deler syn med Clarke (2002:191) som sier: *We can only learn from experience if we acknowledge that we may mis-interpret and make mistakes.*

Jeg støtter meg til Fog (1994a) som mener at den kvalitative undersøkelse ligner den kvantitative i sine krav til systematikk, argumentasjon, etterprøvnbarhet og troverdighet, mens

den skiller seg fra den kvantitative undersøkelse i måtene ting settes ut i livet. Fog (ibid.:135) sier at forskeren er

metodisk bundet til å se seg selv som forskningsbetingelse, og d vs. til å undersøke seg selv som intervjuer (feltarbeider). Hun er bundet av sitt empiriske materiale og kan ikke bevege seg ut av det. Hun er bundet av en bestemt systematikk, et bestemt teorifundament og et bestemt forhold til virkeligheten, og endelig er hun bundet til å argumentere for relevansen av alle disse tingene.

Der er altså empirisk-, metodisk- og teoretisk bestemte bånd på et forskningsproduktet. Jeg har synliggjort disse båndene fortløpende i avhandlingen. I det følgende vil jeg derfor kun sette søkelys på et par punkt.

For det første har jeg lyst til å understreke at de metodologiske problemene jeg står overfor, styrker argumentet for min metode, som peker på og identifiserer ubevisste krefter. Metode problemene er jo nettopp til en viss grad et resultat av disse kreftene. Den forestillingen tradisjonell samfunnsvitenskap har om at vitenskap primært er en aktivitet med disiplinert lesning og skriving, foretrekker, i følge Clough (i Andersen 1999), de ubevisste prosesser, som vitenskapen er avhengig av, men som den nekter å vedkjenne seg i konstruksjonen av den empiriske autoritet. Hermed blir det ubevisste det som konstituerer den empiriske vitenskap (ibid).

En risiko ved å bruke et psykoanalytisk perspektiv er imidlertid psykologisk reduksjonisme, eller at et utelukkende blikk på subjektive og ubevisste prosesser, overser situasjonsbestemte eller beviste faktorer slik som makt, politikk, tilgang på ressurser, økonomiske forhold osv. Faren for å hengi seg til ville analyser kan også alltid være et problem (Clarke 2002). Jeg har forsøkt å ta høyde for dette på flere måter. Først og fremst ved å dele analysene mine i to nivå, der jeg på første nivå, gjennom ”tykke beskrivelser”, gir leseren anledning til andre tolkninger enn mine. Likeledes var det som tidligere nevnt ”opplevelsesnærhet” og ”erfaringslikehet” med lærerne som var viktig for meg under feltarbeidet, og ikke mine egne overførings- og motoverføringsprosesser. I tillegg har det vært viktig for meg å få materialet presentert og diskutert med andre forskere. Jeg har benyttet meg av dette på ulike måter, både med kollegaer og mer erfarne forskere i grupper, der vi har jobbet med intuitiv forståelse av materialet (se vedlegg nr..) I disse gruppene var det et viktig poeng å reflektere over selve prosessen som har produsert data og erkjenne at forskeren kan ha projisert egne fantasier inn i data. Ved å gjøre dette kan vi erkjenne at vi ikke er upartiske og objektive observatører, og at vi ofte selv har tilbøyelighet til å mistolke og gjøre feil (Clarke 2002:189).

Det er min holding at det jeg finner gjennom min analyse kan være komplementært til, eller utvide andre ståsted. Men for å validere tolkningene mine utviklet jeg en så gjennomiktig beviskjede ”*chain of evidence*” (Hollway og Jefferson 2003) som mulig, fra rådata til tolkning. Jeg ønsket å utvikle robuste tolkninger grunnet i empiriske data og å gjøre forkningsprosessen som helhet, gjennomiktig, konsistent og nøyaktig i en pågående ”*process of validating*” (Mishler, i Kvale 2001).

Et annet viktig validitets stempel er at teksten gir gjenkjennelse, både hos meg og andre lesere. Torbjørnsrud (1993) refererer til Gadamer som sier at en vellykket tolkning er helt avhengig av at tolkeren har en sannhetsopplevelse av å ha tilegnet seg teksten (ibid:110). *Tolkningen kan ikke måles mot en ytre, absolutt standard. Kun det faktum at teksten har blitt gjennomlyst innen tolkerens forståelsesramme blir det avgjørende bevis på at teksten er forstått.*

Den gode historie, og valide forskning, er et produkt av å det å skape forbindelser mellom ulike, ofte løsrevne deler, og se disse på en ny måte. Det skapes en større helhet. West (2001:40) sier: *Such 'wholes' can speak to others in similar conditions, and may empower them to reenvisage their experience too in more diverse and challenging ways.* Dette, hevder han er grunnlaget for validitet. Den særlige kraften narrative metoder kan ha, er å gi liv til erfaring. Og narrativer bedømmes best ut fra etiske standarder, som inkluderer historiens emosjonelle styrke, historiens evne til å engasjere leseren, så vel som dens evne til å generere innsikt og mening (ibid).

Det at lærere selv sier at de kjenner seg igjen i det jeg skriver om dem, er altså en viktig validering. Lærerne kan få kontakt med noe de egentlig føler gjennom mine tolkninger. Det å gå tilbake til informanten med det transkriberte som en validering, er imidlertid ikke å anbefale innen denne forskningen, og jeg gjorde heller ikke det. I tolkningsarbeidet åpner en for spørsmål som ligger utenfor kontrakten mellom forsker og utforsket. At informanten er enig betyr ikke nødvendigvis at tolkningen er riktig (jf. mitt forskningssubjekt), og motsatt så er ikke uenighet et tegn på at den er gal. Validitet hviler på en konstant prosess av sjekking og revaluering av både meg som forsker og lærerne. Men vi skal ikke glemme at det er et uunngåelig gap mellom oss selv og våre liv (Randall i West 2001:40): *...between living and telling, life and life story.*

Analysenivå 1: Presentasjon av materiale

Hele materialet jeg presenterer, knytter seg i større eller mindre grad til situasjoner jeg forstår som mulighet for emosjonell erfaring for lærerne, eller nettopp situasjoner der denne muligheten blir borte. Fortellingene som fremstilles, blir som et drama som uspilles og som lukkes igjen. Som leser kan man bli opprørt, og kanskje selv oppleve noen av de samme følelsene som lærerne gir uttrykk for. Disse følelsene kan stamme fra egen skoleerfaring, eller det dukker opp bilder fra egen arbeidsplass. På bakgrunn av leserens egne følelser vil han/hun selv kunne stille analytiske spørsmål til materialet.

Jeg ønsket å gi materialet en presentasjonsform som fikk frem at jeg har tatt (lærer)livet ”på pulsen”. Her skiller mitt prosjekt seg fra mange andre. Jeg har vært med informantene mine i hverdagen, sett elever, kollegaer, deltatt på møter osv. og jeg har fulgt dem over ett år. Jeg ønsket derfor å presentere leseren for møter med de to hovedinformantene Kristin og Solveig som lå så nært mine egne som mulig. For å få frem dette lot jeg meg inspirere av det som kales portrett . Portrettformen gir mulighet for å få frem sammenhenger og helheter fra materialet mitt, ikke bare tematisk presentasjon. I portrettet gies et sammendrag av en virkelig persons liv (Widerberg 2002). Derfor starter jeg analysen med portretter av Solveig og Kristin, men etter hvert fylles deres bilder ut av andre lærere i de neste kapitlene. Portrettene av Solveig og Kristin må betraktes som et bakteppe for de øvrige presentasjonene og analysene. Solveig og Kristin får på en måte samme rolle i teksten, som de hadde for meg i feltarbeidet. De blir døråpnere til forståelse inn mot den større gruppen av lærere. Portrettene av de to, gir oss ledetråder om hva som kan bli viktig. Men, det er først når materialet foldes ut gjennom flere læreres opplevelser og beskrivelser at vi kan se en rød tråd og bygge opp hypoteser som kan øke vår forståelse for betingelser for læring av erfaring.

Det er viktig å understreke at hensikten med at jeg i starten fokuserer på Kristin og Solveig er å forstå lærerarbeidet, ikke for å analysere Kristin og Solveig som personer. Det betyr at når jeg presenterer deres tanker og fortellinger så er det interessant på grunn av deres beskrivelse av erfaring (lived experience). De to bringer frem viktige aspekt ved det å være lærer.

Lærernes fortellinger blir brukt på tre hovedmåter i struktureringen av analysenivå 1: Jeg starter med en beskrivelse av **individer**. I kapittel 7 ”Ideal møter virkelighet” blir leseren kjent med Kristin og Solveig. Deres fortellinger er knyttet til deres første år som lærer.

Deretter tar jeg utgangspunkt i **relasjoner**. Her er alle lærernes historier gruppert etter ulike tema som jeg analyserte frem av materialet, I kapittel 8: "Å "kjenne" eleven", har jeg fokus på **lærer-elev relasjonen**, og løfter frem et dilemma mellom å være "seg selv" og "profesjonell", som ble synlig gjennom analysearbeidet. I kapittel 9: "Kollegafellesskapet", har jeg fokus på **lærer-lærer relasjonen**, der det blir tydelig at lærerne på mange måter er prisgitt relasjonen til elevene og opplever seg avhengig av støtte og beskyttelse fra kollegaer og ledelse. I dette kapitlet går jeg også inn på særlige kjennetegn ved de tette lærersamarbeidene.

Den tredje måten lærernes fortellinger blir brukt på er en narrativ som fungerer som en konkret illustrasjon av **skolen som system**. I kapittel 10: "Tiden leger alle sår?" viser jeg en rød tråd fra portrettene av Kristin og Solveig via beskrivelsene av trekk ved lærernes relasjoner til elever og kollegaer til hvordan en konkret situasjon blir forstått og håndtert i skolen. Det blir som en overordnet argumentasjon som bidrar til forståelse for hva som hemmer læring av erfaring. Historien handler om en guttegjeng som skapte problemer for lærerne.

Å skape en narrativ tekst er en slags hermeneutisk fortolkning der betydningen av de enkelte deler eller episoder er avhengige av et helhetlig narrativ for at de skal ha en mening. De fire analysekapitlene kan også betraktes som en helhetlig narrativ der det enkelte kapitlet er deler.

I hvert av disse 4 analysekapitlene presenterer jeg samtaler eller historier, der jeg følger lærernes refleksjoner, hvoretter jeg lar mitt "teoriladde" blikk (Hanson 1969) farge det jeg trekker ut og som jeg kommenterer. Med andre ord: jeg har lagt vekt på å få frem det som har vist seg betydningsfullt for lærerne, samt min egen lyskaster på det fortalte. Det er viktig for meg å understreke at jeg ikke har delt presentasjonen opp på denne måten for å gi inntrykk av at sitatene helt og holdent er lærernes egne meninger i motsetning til kommentarene mine. Begge deler er uttrykk for mitt personlige og teoretiske blikk på materialet. Jeg har imidlertid funnet det nyttig å legge mine egne kommentarer eksplisitt til lærernes egne uttalelser i enkelte tilfeller for å tydeliggjøre min hensikt med presentasjonen. Det skal bidra til synliggjøring av den røde tråden jeg ser i materialet, og som danner grunnlag for den teoretiske perspektivering jeg fortar i avhandlingens siste del (analysenivå 2). Det er imidlertid et mål at rikdommen i materialet leseren presenteres for er så stor at andre tolkninger enn mine blir mulige. Like viktig er det å demonstrere at sammenhengene jeg viser

har dybde og nyanser, og aldri må forstås som kausale forklaringer. Det er ikke noe enkelt forhold mellom årsak og virkning i materialet mitt.

Dette første nivå av analyse er, som nevnt, mer fenomenologisk enn psykoanalytisk. For eksempel i Kristins fortelling om da hun mistet besinnelsen overfor Ole, kan jeg kommentere at jeg oppfatter at det er en ”maktkamp” mellom dem. Dette er ikke en psykoanalytisk tolkning av det Kristin forteller. Men, benevnningen ”maktkamp” ligger så nært opp til lærerens egen beskrivelser som mulig. Leseren vil kunne vurdere om han/hun er enig i benevnningen. På denne måten foregår analysen på dette nivå. Ikke før i det andre nivå av analyse blir forholdet snudd, og jeg foretar en klar teoretisk perspektivering.

Kjønn spiller en viktig rolle på skolen. All ungdom i ungdomsskolealder er opptatt av kjønndidentitet og vil utfordre sine omgivelser på dette området. Likeledes har autoritet en sentral plass i skolen og er sterkt knyttet til diskusjon om mannlighet og kvinnelighet i vår kultur. Jeg kommer likevel ikke til å gå inn på kjønndimensjonen i noen av analysene mine. Det var lærerposisjonen (uansett kjønn) jeg ville studere. Lærerne selv tematiserte i liten grad kjønn under samtalene våre, selv om det selvsagt i noen tilfeller ble brakt på bane. En kvinnelig lærer sa for eksempel at det kanskje var vanskeligere for de mannlige lærerne å se når elever hadde problemer, en annen kvinnelig lærer mente at det kanskje var lettere for en mannlige lærer, med hans stemme, å få ro i klassen, og enda en lærer mente at noen fremmedspråklige elever hadde andre holdninger til henne som kvinnelig lærer enn det de ville hatt til en mannlige. Men, det var som sagt sjelden kommentarer av dette slaget dukket opp, og det styrket meg i min beslutning om ikke å vektlegge kjønn i denne studien. Fokus på kjønn fra min side kunne ha provosert en del lærere, siden de tydeligvis ikke selv, uoppfordret, snakket om det. Kjønn er et sterkt følelsesladd tema, og kunne lett ha kommet til å skygge over det som i denne omgangen var mitt hovedtema, nemlig emosjonell læring.

Jeg har også et anonymitetshensyn å ta. Dette medførte at jeg valgte å gi mannsidentitet til begge rektorene, inspektørene (nåværende og tidligere), samt rådgiver (som jeg benevner inspektør). Lærerne var imidlertid i så stort antall at jeg i all hovedsak kunne gi dem deres rette kjønnsidentitet. At jeg har tatt dette anonymitetshensynet gjør det også vanskelig å analysere i forhold til kvinner og menn.

Som forsker er jeg selv tilstede i utvikling av alt som blir data i denne avhandlingen, men av plasshensyn lar det seg ikke gjøre å presentere diskusjon av dette i hvert eneste kapittel. Jeg har valgt å presentere refleksjoner om hva jeg som forsker og samtalepartner kan ha vært med å konstruere i kun **en** analyse, nemlig den jeg foretar i kapittel 10 kalt "Tiden leger alle sår?" Jeg understreker imidlertid at ikke bevisst intenderte konsekvenser av mine valg som forsker har vært tilstede under hele feltarbeidet og i alle analyser.

Kapittel 7: Ideal møter virkelighet

Innledning

Dette kapittelet starter med en beskrivelse av Kristin og Solveig sine ambisjoner eller idealer knyttet til det å være lærer, og fortsetter med fortellinger om erfaringer av møte med skolevirkeligheten de to gjorde seg utover skoleåret. Det er flere grunner til at jeg valgte å presentere portrettene av de to som ideal-møter-virkelighet. For det første var det en ramme som ga meg mulighet for å fremstille en prosess. Det er i tråd med problemstillingen for studien min som jo handler om lærernes utvikling, eller mangel på dette. Jeg valgte å finne et slags startpunkt, nemlig deres idealer, deres ambisjoner, deres tanker om hva som er viktig i lærerarbeidet. Disse ble så et bakteppe og mulig forståelseshorisont for de erfaringene jeg fikk dele med Kristin og Solveig da jeg snakket med dem og observerte dem gjennom et helt skoleår. Virkeligheten består av større og mindre brudd med idealer, og Kristin og Solveig får større og mindre problemer med å fortelle sitt lærer liv i tråd med idealet. Opplevelsene de fikk, passet ikke uten videre inn i en sammenhengende form der virkelighet følger ideal.

Jeg valgte også å legge vekt på lærernes ideal fordi det ble et ”funn” i feltarbeidet at det å ha idealer er sentralt i lærerarbeidet. Med andre ord ble det synlig for meg at lærerne hadde sterke fordringer til hvordan de skulle være (rettferdige, ha omsorg for elevene, ”se” alle osv), og at disse idealene så ut til å være en viktig drivkraft for dem i arbeidet.

Til sist vil jeg kort også nevne at ideal har en bestemt plass innenfor psykoanalytisk teori. Det er da særlig denne teoriens betoning av indre objektforhold som er betydningsfulle. I denne første analysedelen tolker jeg imidlertid idealet direkte ut fra det lærerne sier om hva de ønsker være. Det blir et uttrykk for det bevisste selvbilde som del av selvfølelsen. Først i det andre nivå av analyse vil jeg gå nærmere inn på de indre objektforhold som også utgjør selvfølelsen.

Jeg vil presentere Kristin og Solveig hver for seg. I den korte oppsummeringen av deres **bakgrunn** har jeg satt sammen en beskrivelse av Kristin og Solveig slik de fortalte om seg selv i det første intervjuet jeg gjorde med dem, mens de ennå var studenter (se vedlegg 2, ”studentintervju”). Likeledes er det i hovedsak fra studentintervjuet jeg forsøker å fange deres **ideal** av en lærer.

Solveig hadde imidlertid hatt 80% stilling ved skolen siden januar samtidig som hun var student, så hun var ikke uten erfaring da hun svarte på mine spørsmål. I Kristins idealbilde tar jeg derfor med noe hun sier etter at også hun har fått litt erfaring ved skolen (ca 3 måneder etter skolestart). Idealbildene kjennetegnes imidlertid i hovedsak nettopp av å være et ideal, altså noe de tenker om den gode lærer før de har gjort seg så mange egne erfaringer.

Deretter presenterer jeg Kristin og Solveig sine fortellinger om skolehverdagen. Jeg har sett dette som historier om ideal som møter virkeligheten, eller som historier om hvordan idealene blir forsøkt tilpasset virkeligheten. Kristin og Solveig kan i første omgang virke ulike som personer, men det var imidlertid mange fellestrekk ved idealer og reaksjoner på ikke å leve opp til idealene sine. Situasjonene de beskriver vil jeg i utgangspunktet karakterisere som emosjonelle erfaringer.

Kristin ga uttrykk for et ideal hvor kontroll over egne følelser var viktig. I beskrivelsen av Kristins møte med virkeligheten følger vi hennes forhold til en elev (Ole) over en periode på halvannet år. I dette forholdet opplevde hun å miste kontrollen over følelsene sine, og det blir beskrevet i da "Rullgardinet gikk ned". Kristin understreket betydningen av denne hendelsen, da hun ved slutten av skoleåret sa at når hun tenkte tilbake på sitt første år som lærer var det denne episoden hun ville huske aller best. Under intervjuet i Kristins andre lærerår, styrket hun igjen betydningen av denne hendelsen ved å gjenta historien om "da rullgardinet gikk ned". Mye tyder på at forholdet mellom Kristin og Ole ikke endret seg stort på dette halvannet året. De fant en slags balanse i forholdet. I denne balansen hadde Kristin kontroll over følelsene sine.

Kontroll viste seg å være en viktig del av Solveigs idealbilde også, men for henne dreide det seg mer om kontroll over hvordan relasjonen til eleven var, mer enn kontroll over følelsene. Solveig hadde et ønske om å oppnå bestemte ting i relasjonene, og følte seg mislykket når hun ikke klarte det. Relasjonen til eleven ble viktig i det den kunne styrke Solveigs selvilde eller motsatt, få henne devaluert.

Solveig blir presentert gjennom narrativer jeg bygde opp omkring to elev forhold hun hadde gjennom det første skoleåret. Den første er om en vanskelig og frustrerende relasjon til en elev og den andre om et godt elev forhold. Erfaringene bidro til at Solveig på slutten av

skoleåret snakket om at hun måtte *justere* sine forventninger og *omformulere* sine idealer. Jeg har valgt beskrivelsen av nettopp disse elevforholdene fordi Solveig fortalte om dem ved flere anledninger

Kristin

Bakgrunn

Kristin er 26 år. Hun arbeidet et år i utlandet før hun kom hjem og tok et mellomfag ved universitetet. Etter det hadde hun et *fri år*⁶⁶ der hun jobbet med elever, før hun begynte på lærerskolen. Gjennom tiden på lærerskolen sier hun at hun lærte å bli *litt mer åpen, kanskje, tolerant, mer bevisst på at alle elevene er like mye verd, enten det er sånn eller sånn. Selv om det å være tolerant gjerne er veldig lett og si*⁶⁷...og vanskelig å gjennomføre i praksis, men.

Det hun forstiller seg vil bli utfordrende når hun skal begynne å jobbe som lærer er *situasjoner med elever med spesielle behov. Sammen med slik elever skjer det ofte uventa og plutselige ting som gjerne får deg til å tenke: Hjelp, hva gjør jeg nå?* Hun tror ikke *kunsten vil bli å tilegne seg den kunnskapen som elevene skal ha. Problemet er på en måte når det kommer mennesker inn i bildet, rett og slett.*

Hun gruer også for å *måtte takle sånne forhold som ligger utenfor skolens område, men som likevel berører skolen, for eksempel sånne ting som skjer hjemme, elever som mister en av foreldrene eller mishandling, den type ting.*

Her hører vi altså Kristin si at hun går inn i lærerarbeidet med tanker om at utfordringene hun står overfor i hovedsak knytter seg til forhold på det mellommenneskelige plan. Dette er interessant for mitt prosjekt og mine problemstillinger. Hvordan vil Kristin komme til å erfare de personlige møtene med elever og deres livssituasjon? Hvordan vil hun få støtte og oppbakking på skolen til å lære av erfaringene hun får?

66 Alt som står i kursiv er direkte sitat

67 Flere punktum betyr en pause

Kristin får jobb på en ”tradisjonell” ungdomsskole slik hun foretrakk. Hun hadde erfart i en praksisperiode å være ved en ”moderne” skole og *likte ikke så godt slike opplegg*. Der kunne de ikke *planlegge dagene, legge opp undervisning* osv, sa hun

Idealbilde

I student intervjuet jeg hadde med Kristin 08.07.02,⁶⁸ spurte jeg hva hun mente var lærerens aller viktigste oppgave. Hun svarte at det var et vanskelig spørsmål *for det er så mye som er viktig* men trodde likevel *at helt grunnleggende er vel å få elevene til å føle seg trygge*.

Kontroll var noe som opptok Kristin i stor grad og på ulike måter. Hun snakket blant annet om at det kunne være vanskelig å vite hvor sint hun kunne bli og jeg spurte om det var noen idealer knyttet til dette. Hun svarte: *Jeg vet iallfall at jeg aldri ville blitt sånn kjempesint at jeg på en måte mistet besinnelsen, for eksempel, hvis det kom til sånne ting, eh..men...jeg tror det går på å prøve å være litt stabil og jevn, hadde jeg nesten sagt. Ikke at du er som en jo-jo som fyker opp og ned og...voldsomt sånn, men at du er litt stabil, stabil og jevn, så går jo det litt på elevene sin trygghet igjen, at de vet hvor de har meg henne.* (Kristin 08.07.02)

Et halvt år etter denne samtalen hadde Kristin begynt å arbeide som lærer på ungdomsskolen. Jeg var i feltarbeid og vi snakket igjen om følelser. Jeg spurte om hun opplevde at det var noen regler knyttet til følelser når hun var lærer, om det for eksempel var noe som var lov/ikke lov å vise av følelser? Kristin tenkte seg om før hun svarte *Det er vel mer.. ikke en redsel altså, men ikke en angst..heller men mer...følelsen, nei la meg kalle det redsel foreløpig, så kommer jeg kanskje på et bedre ord, men redsel for å gjøre ting som du ikke ønsker å gjøre, at du i...det der at du ikke greier å ivareta alle for eksempel det er jo en ting du ikke ønsker å ikke gjøre. Eller eksplodere fordi du blir så utrolig sint.. at rullegardinet rett og slett går ned..altså..*(Kristin 06.11.02)

Et annet uttrykk for idealbildet til Kristin, er det som kom til uttrykk da hun snakket om forholdet mellom profesjonelle og private relasjoner. Hun undret seg over om hun følte seg mer *naken* i de private relasjonene. Hun sa at *på det private plan, så kjenner de deg, de vet ting om deg uten at du på en måte har fortalt det, for det at du gjerne har så mye med dem å*

⁶⁸ Datoen for dette intervjuet er satt til datoen da intervjuet ble skrevet ut, ikke til selve intervju dagen, som ble foretatt noe tidligere.

gjøre at de... sant, men på jobben går det gjerne mer på... mer på direkte kommunikasjon...(...) ⁶⁹ på det private plan så vet de det, enten du vil det eller ei... (Kristin 06.11.02)

Her antydte Kristin at hun som profesjonell kunne (burde) styre hva hun ville vise av seg selv i de relasjonene hun inngikk i. Dette knytter igjen an til hennes ideal om kontroll av følelser vi hørte i sitatet over. Jeg får et inntrykk av at Kristin lager et skille mellom den hun er på jobb, nemlig en person som styres av beviste følelser som gir henne muligheten for bevisste valg, mens hun privat er en person som ikke har den samme kontrollen. Forskjellen, påpeker hun, går på hvor godt personene i de ulike relasjonene "kjenner" henne.

Jeg vil også forsøke å formulere et ideal ut fra det Kristin svarte da hun i studentintervjuet ble bedt om å tenke på en elev med psykososiale vansker hun hadde hatt i forbindelse med praksis (4 uker) som student. Hun skulle velge tre ord som beskrev sin relasjon til denne eleven. Hun sa hun tenkte på en gutt i 2 klasse som hun beskrev som *litt aggressiv*. For å beskrive deres relasjon valgte hun ordene: *"problemfylt"*, *"grensesetting"* og *"god tone"*. Guttens oppførsel skapte uro i timene. Bare å få ham til å sitte i ro på pulten var et problem, fortalte hun. Etter hvert hadde de imidlertid fått en *"god tone"*. *Jeg tenkte: Jeg må jo ikke bli så rasende sint på han ..for jeg fant ut det ødelegger nok enda mer for meg. Så jeg fant ut at bare..eh...terpe på de grensene jeg satte for han, altså sånne helt enkle ting. Det med å sitte altså, jeg tenkte hvis jeg gir meg, så har jeg på en måte tapt. og, og jeg prøvde å være veldig bevisst på å ikke bare henvende meg til han på en måte, når det var den: "Sett deg opp i stolen", "begynn å jobb", "nå må du ikke prate mer", "nå snakker du for høgt". Men prøve å så eh....ja, rose han listegrann, ja, ha en hyggelig samtale med han og, ikke bare, bare negativ tilbakemelding, for det fant jeg ut, det, det...sånn at det ble faktisk...spesielt da den siste uken, så ..så syns jeg at vi fikk en kjempefin tone. Hun påpekte at han selvsagt fortsatt kunne prøve seg, men han tok bedre imot instruksene hennes. Så det ble en god tone etter hvert, altså, klart han ble tryggere på meg og, men klart det har noe gjerne med jeg var veldig konsekvent, at jeg ikke ga han noe slingringsmonn, og det var gjerne det han trengte - faste rammer, rett og slett.*

⁶⁹ Parentes med 3 punktum inni betyr at jeg har hoppet over noe informantens har sagt. Det er setninger jeg har vurdert som ubetydelige for sammenhengen, eller setninger som har gjort det vanskelig å forstå hva informanten mener.

Her bekreftet Kristin igjen idealet om å styre følelsene sine. Hun ga også uttrykk for det jeg tolker som idealer knyttet til måter å forholde seg til elevene.

Ettersom jeg fulgte Kristin gjennom feltarbeid hele hennes første skoleår, var det interessant å oppdage hvor typisk denne første beskrivelsen av et lærer-elev forhold var i forhold til de senere forholdene jeg observerte. Et hovedkarakteristika uttrykkes gjennom uttalelsen: *jeg tenkte hvis jeg gir meg, så har jeg på en måte tapt*. Denne holdingen preget Kristin slik jeg lærte henne å kjenne, gjennom hele det første skoleåret. Likeledes bar Kristin sine forhold til elever preg av at hun forsøkte å være konsekvent, rettferdig og sette konkrete rammer i ulike situasjoner. Dette skal jeg komme nærmere tilbake til.

De siste fasettene i det jeg har kalt Kristins idealbilde hentes fra det hun svarte i studentintervjuet da jeg ba henne beskrive seg selv som lærer om 3 år med 3 ord. Hun svarte ”rettferdig”, ”engasjerende” og ”faglig trygg”.

”Rettferdig”:*.. ikke behandle alle likt nødvendigvis, me , men at de opplever at jeg er rettferdig. At jeg ikke, hva skal jeg si, at ikke noen får fordeler som ikke andre får, eller ulemper eller det der som går på beskyldninger eh..hvem har gjort det, var det du, altså den type eh...ja, litt sånn.*

”Engasjerende”:*Det må vel gå på, på, det går vel litt på....min væremåte, at jeg på en måte, at kroppsspråket mitt, ansiktsuttrykket mitt at jeg på en måte synliggjør at jeg trives med å være der jeg er, at elevene føler seg likt, at jeg liker det som jeg gjør faglig, at mitt engasjement kan smitte på de igjen, for klart hvis jeg på en måte, sitter med fjeset i hendene og syns på en måte at dette her er liksom ..altså klart at det er ikke særlig motiverende for de.*

”Faglig trygg”:*..kan gjerne trekke en liten parallell til engasjerende. Er du faglig trygg og kan det du skal, og kan ditt fag og sånn, at, at du har en litt annen driv, tror jeg. Det kan igjen smitte over på elevene at du, ja, at du viser at du liker det du gjør og er du ikke faglig trygg, så har du det heller ikke okey når du skal undervise i det faget.*

Med disse uttalelsene ga Kristin kanskje de mest direkte uttrykk for idealene side. Hun sa hun håpet hun fikk til å være slik hun hadde beskrevet med disse tre ordene. Men åpnet for at andre ting også kunne bli viktige:... *Eh....så det lurer, ..det er jo jeg litt spent på når jeg kommer ut i en ...reell og en virkelig situasjon om jeg ...kommer til å være mye annerledes enn det jeg har vært før, eller....ja. Litt spent på det selv.* Det er interessant at hun tenker på de nye erfaringene som ligger foran henne som en mulighet for at hun vil ”være annerledes”.

Og vi kan ta med oss en mulig tolkning om at hun helst vil være den hun ”har vært før”, som innebefatter å beholde idealene sine.

Tolkning av Kristins idealbilde :

- At hun kan få elevene til å føle seg trygge, og at de har tillit til henne.
- At hun aldri blir så sint at hun mister besinnelsen, men er jevn og stabil i sin væremåte overfor elevene.
- At hun kan skjule de sidene ved seg selv (og de følelsene) hun ikke ønsker å vise andre.
- At hun kan ivareta alle elevene.
- At hun kan sette grenser og være konsekvent, samtidig som hun kan gi positive tilbakemeldinger, rose og skape en god tone.
- At elevene opplever henne rettferdig det vil si at hun ikke gir noen elever fordeler, eller motsatt ikke gir noen elever skylden for noe de ikke har gjort.
- At hun med hele seg (kroppsspråk og ansiktsuttrykk) viser at hun trives i klassen, liker å gjøre det hun gjør og at hun liker elevene. Har et engasjement som smitter
- At hun kan og liker sitt fag, dvs er faglig trygg.

Den Kristin ønsker å være, har kontroll over følelsene sine. Selv sier hun at dette er viktig for å gjøre elevene trygge, være forutsigbar og ikke ”*bruke opp*” sinnet som middel til å få disiplin i klassen. Jeg får en tanke om at Kristin ønsker kontroll over følelsene sine også fordi relasjonen til elevene ikke skal bli som de private relasjonene hun beskriver. I de private relasjonene vet de ting om henne uten at hun sier noe. Kanskje ønsker ikke Kristin at elevene skal bli kjent med henne på denne måten?

Da ”rullgardinet gikk ned”

En dag i februar sa Kristin til meg da jeg kom til skolen (25.02.03): *Du skulle vært her i forgår . Da var det baluba. ”Balubaen”* hun siktet til var knyttet til en situasjon mellom henne og Ole i 8 klasse. Ole var en elev skolen hadde oppfattet som vanskelig over flere år. Kristin sa de hadde *prøvd å jobbe litt bevisst med han*, men det var vanskelig for meg å få tak i hva som egentlig hadde vært gjort. Kristin sa: *Vi har tatt han med ut på gangen og sagt at dette går ikke, men det skjer ikke noe.* Kontakten med hjemmet har heller ikke ført til noe fortalte hun, *for de nesten støtter han i væremåten.* Kristin fortalte at hun og Maria (kollega)

ofte snakket seg imellom om Ole. De fortalte hverandre historier om ham. Kristin sa: *Vi har vært litt sånn: "I dag gjorde han sånn" og "vet du hva han sa til meg" osv.* Kristin fortsatte: *Så vi har gått og irritert oss litt over han. Vi får klage fra andre lærere, han går inn i andre klasser og hiver papir, spenner krokfot, sier stygge ting.* Det var altså ikke bare Kristin og Maria som hadde snakket seg i mellom om Ole, men også de andre lærerne har fortalt negative historier om ham. Kristin ga et eksempel på hvordan han kunne være: *I forrige uke så sa jeg til han: "Nå må du begynne å jobbe!" "Å du er så jævla sure," svarte han. "Hva sa du for noe!" "Du er så jævla sure" sa han igjen. Klart du blir jo helt paff, sant? Jeg tok han til sides og sa at jeg gir deg anmerkning for dette og at jeg vil ikke ha noe mer av dette, ikke en gang til. Han himlet med øynene og sa "greit".*

Kristin fortalte meg deretter i detalj hva som skjedde den dagen da *rullgardinet gikk ned.* Det hadde begynt da Maria var kommet fra en time der Ole igjen hadde plaget en medelev. Maria hadde sagt til Kristin *"vet du hva nå orker ikke jeg mer av han. Nå er jeg så trøtt og lei og han er så forferdelig."* Maria hadde fortalt at hun i forrige time hadde flyttet Ole på en pult alene og hun hadde sagt til Kristin at nå måtte de gjøre noe.

Kristin hadde gått til timen med Oles klasse. Ole hadde forsøkt å sette seg sammen med andre elever. Kristin hadde stoppet ham. Han hadde svart med å si at han skulle ønske han kunne bytte klasse for Kristin og Maria likte ham ikke. *Men jeg holdt på å si at det hadde vært en sann glede om han hadde skiftet klasse. Men jeg sa det ikke. Det er jeg glad for at jeg besinnet meg nok til å ikke komme med noe så usaklig,* fortalte Kristin. Deretter hadde Ole gått ut av klasserommet (de arbeidet med noe de kaller "arbeidsprogram" og da kan elvene hvis de får lov av læreren jobbe og samarbeide med andre og på andre steder enn klasserommet). Ole hadde verken bedt om eller fått tillatelse til å gå ut. Ute på gangen var mange elever samlet, og det var mye bråk. Kristin gikk etter noen minutter ut på gangen og ba alle fra sin klasse gå inn i klasserommet igjen. *"Herregud, ser dokker koss hu holde på"*, hadde Ole sagt. (Jeg siterer fra Kristins historie til meg) *"Inne i klasserommet er det helt rolig og her på gangen er det bråk" sier jeg, "skal dere ut på gangen så er det jo fordi det er lesere på gangen, og det er ikke dette. Alle i 8a, kom inn."* Så sa han noe veldig stygt, og så...sier han: *"Det er helt tydelig at du ikke liker meg."* Så sa jeg: *"Vet du hva,"* og da stod han foran meg og så stod alle de fra a og b klassen bak. Da ble jeg så sint at jeg sa: *"Nå er jeg drittlei av deg. Jeg beklager å si det, men nå er jeg så lei at det går ikke an. Du oppfører deg så..jeg*

har aldri vært ute for det før,” sa jeg. ”At det kan komme så utrolig mye møkk av den munnen din. Jeg forstår det ikke!” sier jeg.

Kristin fortalte at hun hadde snakket så høyt at elevene hadde hørt det hun sa gjennom ventilene inn i klasserommet. *Jeg husker ikke ordrett hva jeg sa, men det kom som perler på en snor. Men jeg var i alle fall så dum at jeg sa at det kommer klager fra de i klassen din, og fra parallellklassen og det snakkes om deg på lærerværelset hvor utrolig stygg du er i munnen. Jeg kommer aldri til å gi meg, jeg kommer til å gi deg anmerkning på anmerkning, jeg gir meg aldri, for den oppførselen aksepterer jeg bare ikke. Mens jeg står og snakker så står han og liksom kikker i taket og himler med øynene. ”Ja , ja , sorry, sorry.” Han prøver å ta tak i håndtaket og vil gå inn, men jeg stopper han og sier ”jeg er ikke ferdig med deg.” Så jeg fortsetter i denne duren, og.....kjefter og kjefter, ”se på meg når jeg snakker til deg” sa jeg. Det var helt stille i gangen. Kristin sa hun kjente blodet dunke i hodet så sint var hun. Etterpå hadde de gått inn i klasserommet. Det var 10 minutter igjen av timen. Ole hadde sittet stille og Kristin hadde fortsatt sin runde blant elevene.*

Etter timen hadde hun fortalt Maria hva som skjedde og at hun hadde gitt Ole *anmerkning* og *kraftig tilsnakk*. Maria var opptatt av at slike ting måtte dokumenteres i tilfelle foreldrene spurte. Maria førte på den måten opplevelsen ut av den følelsesmessige verden og over i en praktisk.

Kristin fortalte det også til inspektøren. *Jeg skjønner ikke*, hadde inspektøren sagt, *for han er ikke sånn hos meg*. Kristin fortsatte: *Men det er klart han er ikke sånn i hans gruppe, der er de 4 stykker ..altså det er for mye oppmerksomhet rundt han da til at han kan tillate seg noe sånn en gang. I den store gruppen i klassen er det klart at læreren kan ikke ha ham i øyekroken hele tiden. Men jeg hadde han i går, og da var han jo en helt annen. Men han hadde ikke vært sånn med de andre, Ikke med Maria og de. Så...*

Etter at Kristin hadde fortalt historien, slik den forløp, sa hun: *..du mister jo litt kontrollen over deg selv når du blir så sint, så det er gjerne det jeg synes er mest ubehagelig*. Det å miste kontrollen i situasjonen var altså det verste for Kristin. Vi vet at det bryter med hennes uttrykte ideal om å være følelsesmessig stabil. Hun sa også selv like etter: *.. ideelt sett så er det mest profesjonelt å være kaldt og rolig, eller ikke kaldt og rolig men ikke la sinne fare av gårde meg deg..*

La meg gå nærmere inn på hva som karakteriserer Kristins håndtering av eleven hun erfarte som vanskelig. Vi reflekterte sammen etterpå over det som hadde skjedd. I det videre setter jeg Kristins refleksjoner sammen med min egen analyse av historien.

Maktkamp i hverdagssituasjonene.

Et overordnet bilde etter endt feltarbeid var at relasjonen mellom lærere og elever ofte synes å bære preg av en maktkamp. I denne konkrete situasjonen med Kristin ble også dette tydelig. Både i den første hverdagssituasjonen når Ole kalte henne “*jævla sur*”, og i den andre da hun *mistet besinnelsen*, syntes det som Kristin forsøkte å holde en kontroll over seg selv ved å ta kontroll over situasjonen (ved å være autoritær, holde fast på skolens regler og de sanksjoner som følger av regelbrudd). Ole deltok i maktkampen på to måter. Den ene var komplementær til Kristins, det vil si ved å bryte reglene hun satte (han forsøkte å undergrave hennes autoritet og makt i relasjonen) Men han var også den som gikk under overflaten av det som skjedde og spurte etter følelsene som lå bak (*du liker meg ikke*). Oles dobbel kommunikasjon, han sa det var greit, *sorry, sorry* – (han ga seg) samtidig som han himlet med øynene (han ga seg ikke) betydde at ingen av dem mistet fullstendig ansikt i situasjonen, men ingen gikk av med seier heller. Maktkampen var åpenlys.

At forholdet var karakterisert av maktkamp ble tydeliggjort ved Kristins bruk av metaforer: Hun sa for eksempel: *Han må forstå at jeg gir meg ikke, selv om han forstetter. Det er ikke jeg som taper på dette, det er kun han.* Hun sa også: *Han er kanskje vant med at når jeg bare driter nok i folk så tar de ikke opp fighten med meg, så han prøver hvor lenge han kan tøye folk, hvor mye kan jeg gjøre for å få det akkurat sånn som jeg vil. Han ser ikke når begeret er fullt.* Kristin brukte mange kamp metaforer og ga et fiendtlig bilde av Ole. Hun tillot ham en strategisk tekning. Var det i dette fiendtlige lyset hun skulle forstå Oles atferd?

Distansere seg fra følelser

Gjennom feltarbeidet ble jeg i økende grad bevisst på at problemer som dukket opp i klasserommet skjelden ble diskutert blant kolleganene. Læreren snakket ofte om elevene på lærerrommet og med hverandre, men på en måte som Kristin beskrev som: *I dag gjorde han sånn og vet du hva han sa til meg?* Osv. De utvekslet små historier som de enten ristet på hodet eller lo av.

Arbeidet mitt med det utskrevne materialet fra feltarbeidet styrket inntrykket mitt av at de ikke snakket alvorlig om hverdags bekymringene og frustrasjonene de erfarte. Det var som om tanken var at bare de fikk fortalt hverandre om de vanskelige situasjonene, så fordunstet det såre og vanskelige bort. Min tidligere studie av spesiallærere (Ramvi og Roland 1998) viste at de erfarte et stort behov for å "slippe ut damp" (som de uttrykte det) sammen med andre voksne etter vanskelige opplevelser. Jeg fant det samme fenomenet i forhold til lærerne i denne studien. Kristin snakket om vanskelige følelser fra situasjonen med Ole: *Hvis du ser den (hendelsen) isolert sett så er den ikke noe. Det er gjerne noe du opplever fra andre elever gjennom hele skoledagen som bare preller av, men akkurat med han så var det ikke plass til mer ...han hadde på en måte brukt opp sin kvote og vel så det. ...derfor så pang.*

Hun brukte metaforen "prelle av". Hva forteller den om Kristins syn på håndtering av vanskelige følelser? Noe preller av når det møter imprignert materiale eller et skjold. Følte hun seg selv ugjennomtrengelig, usårbar for hva disse daglige krenkelsene gjorde med henne?

"Prelle av" står i kontrast til den andre metaforen hun brukte i det samme sitatet. Her brukte hun en kontainer metafor, og sa at det var ikke "plass til mer". I samtalen vår etterpå brukte hun også uttrykkene "begeret var fullt" og "dråpen som fikk beget til å flyte over". Metaforene hennes likner på spesialpedagogenes "slippe ut damp". Kristin snakket altså på en gang om at vanskelige følelser "preller av" samtidig som de hopper seg opp inni henne. Det er noe selvmotsigende i måten hun uttrykker seg på.

Jeg spurte Kristin hvilke følelser som hadde bygget seg opp hos henne. Kristin svarte. *Et sinne og en frustrasjon, igjennom det han sier og det han gjør, mot meg eller mot klassekameratene ..Litt etter sa hun: men jeg har jo ikke tenkt med meg selv at nå skal jeg bli sint, men jeg tror jeg hisset meg selv opp fordi ...jeg tenkte ikke at jeg måtte stoppe.*

Jeg :*Akkurat i situasjonen følte du ikke at du hadde noe valg. Da bare raste du ut?*

Kristin: *Ja, ser du denne episoden isolert sett, så tilsier den ikke dette utbruddet. Det er det jeg mener med at det er noe som har ligget i bunn. Men jeg synes ikke det er spesielt profesjonelt, og jeg vet ikke om jeg kan si at jeg ble skuffet over meg selv, men jeg har på en måte gjort noe jeg håpet at jeg aldri skulle gjøre.*

Det Kristin var mest opptatt av var nettopp dette at hun hadde gjort noe hun håpet hun aldri skulle gjøre, nemlig vise ukontrollerte følelser, det som ga seg uttrykk i et "pang". Det som

kanskje er mer interessant med historien er det som ”*ligger i bånd*”. Hva har skjedd alle dagene, ukene månedene før dette? Eller sagt med andre ord: Hva er det som **ikke** har skjedd? Hvilke muligheter har Kristin for selv, eller sammen med kollegaer å forebygge slike eksplosjoner?

Vendepunktet i historien.

Utbruddet, tapet av kontroll, var etter mitt syn vendepunktet i denne historien. Kristin brøt ut av et nokså rigid reaksjons mønster. Hun ropte høyt til Ole og skjelte ham ut. ”*Nå er jeg drittlei av deg*”. *Du oppfører deg så.. At det kan komme så utrolig mye møkk av den munnen din. Osv* (Hun var lei **han, oppførselen** hans, og det han **sa**.). Etterpå sa hun, nesten undrende: *..på en måte var det litt godt også. Jeg må si det, selv hvor kaldt det høres ut.*

Vendepunktet for Kristin var at hun gjorde noe hun aldri hadde ønsket å gjøre (miste kontroll) Vendepunktet for Ole var at han fikk en ny rekasjon (fra Kristin) på sin væremåte. Som vi har hørt tidligere opplevde Kristin det som så viktig ikke å miste kontroll at det var som en *slags angst* for ikke å kunne leve opp til det, men så skjedde det som ikke skulle skje. Kristin mistet besinnelsen og ble rasende. Etterpå følte hun seg mislykket. Hun beskriver seg selv som ”kald”, men var vel snarere emosjonell. Kristin viste Ole følelsene hun hadde i situasjonen. Hun følte det både godt og vondt å bli så sint (*..på en måte var det litt godt også*). Det er naturlig å tenke at det ga en viss lettelse å gi uttrykk for det hun egentlig følte i situasjonen.

Ikke desto mindre, Kristins hovedkonklusjon var at utageringen hennes var feil og hun håpet aldri å gjøre det igjen. Mon tro hvorfor det var så viktig for Kristin å ikke miste kontroll? Selv sa hun det var viktig for elevenes skyld, deres behov for forutsigbarhet i forhold. Jeg tror Kristin også var motivert av frykt for å erfare følelser som var ute av kontroll (som vi alle har frykt for det samme, miste kontroll.) Det var angsten for å miste kontroll som holdt de negative følelsene i sjakk, og også angst for hvilken skade følelsene kunne gjøre. Den profesjonelle etikk bidro trolig også til et ønske om å undertrykke de negative følelsene. La oss se nærmere på angsten bak frykten for å miste kontroll.

Frykt for følelser

Å ikke miste kontroll, er en sårbar leveregel. Kristin ble nødt til bryte den, og gjorde det. Hun sa at hun fra nå av måtte forsøke ennå hardere på å følge leveregelen om å holde kontroll. En opplagt konsekvens av dette kan være at Kristin forsøkte å unngå sterke følelser. Når hun skal

unngå å få sterke følelser står hun imidlertid i fare for å bli innsensitiv for følelser. La meg sitere noe Kristin sa i vår siste samtale før sommeren. Vi snakket om at det hadde vært situasjoner med elever det hadde vært vanskelig å håndtere dette første året. Hva hadde hun lært? Kristin svarte: *Det blir vel det at den type episoder blir mindre ubehagelige etter hvert. Det tror jeg. Du blir litt mer hardhudet...du lærer ikke å ta det til deg. Du tar det ikke til deg som person ...det preller av...ja sånn føler jeg det....*Litt etter sa hun: *men for det om du blir mer hardhudet og tåler mer, så betyr ikke det at du ignorerer.. noen ting. Altså, du reagerer på akkurat de samme tingene som du gjorde før, men mer mekanisk tror jeg. (...)* Sånn at det er ikke det at at du slutter å på en måte ta kampen eller diskusjonene, men du lar være å involvere deg så mye følelsesmessig som du gjør første gang du opplever noe ubehagelig. (Kristin 18.06.03)

Hennes frykt for sterke følelser kan også forstås som en manglende evne til å differensiere mellom følelser og handling. I min tolkning av Kristin synes det som hun tenker at det er galt å ha negative følelser mot en elev, på samme måte som det er galt å agere ut sinnet. Det synes som Kristin tenker det er et brudd på leveregelen hennes bare å føle en negativ følelse. Uttrykket bli sint, miste kontroll er på en måte både en følelse og en handling. Det må være skremmende ikke å vite hva som skjer hvis du mister kontroll. Hennes beskrivelse av riktige og feil følelser blir på en måte det samme som å si hva det er riktig og galt å gjøre.

Dersom vi ser på vendepunktet i historien som en emosjonell erfaring (Bion) blir det viktig å arbeide med å akseptere følelser en får, i motsetning til å forsøke å unngå dem. Dette vil jeg komme tilbake til i avhandlingens teoretiske drøftingsdel (analysenivå 2). Jeg vil bare kort nevne at i følge Bions teori er det viktig å opprettholde sensitivitet for både positive og negative følelser, fordi det gir mulighet for å forstå relasjonen.

Å akseptere og tollere seg selv er også å tilgi seg selv. Det kunne være viktig for Kristin å bli i stand til å tilgi seg selv, ikke fordi det ikke var galt å agere ut mot Ole, men nettopp på grunn av det. Kristin må oppleve smerten ved å såre en annen, men samtidig må hun tilgi seg selv uten å legge skylden på andre. Hun må akseptere følelsen av å være en person som både gjør godt og vondt. Det er smertefullt men viktig for å komme videre og utvikle seg som menneske, og lærer. Bions teori om tenkning understreker denne potensielle smerten ved å vite. Å erkjenne at en er et menneske ute av kontroll i en bestemt situasjon, gjør det kanskje mulig å bli i stand til å romme den følelsen. Kristin er i stand til å sette ord på følelsene sine

(jeg er sint, frustrert osv), men kan hun akseptere følelsen? Det er lett å si ”jeg mistet kontroll”, men vanskelig å akseptere og erkjenne at en er den personen som var ute av kontroll.

Vendepunktet for Ole

Det virket som Kristin oppfattet situasjonen som et vendepunkt også for Ole. Hun fortalte at Ole var mer stille og kontrollert i klassen dagen etter hendelsen. Hvordan kan det forstås? Jeg vil presentere to mulige tolkninger. Den første er at han ble skremt til taushet. Kristin var vinneren han taperen. Hvis det er slik, har ingenting egentlig endret seg. Han vil trolig kjempe ennå hardere tilbake neste gang. Han vil gjenta væremåten omigjen og omigjen.

Den andre tolkningen er at han får en emosjonell erfaring fordi Kristin uttrykte genuine følelser. Kristin ga Ole en bit av seg selv i situasjonen. Og kanskje var det bedre for Ole å oppleve ekte følelser selv om hun var ukontrollert. Hvis Ole opplevde Kristins reaksjon som ekte, kunne det få ham til å synes synd på henne, eller få ham til å føle omsorg, skyld etc. Med andre ord kunne det være en betingelse for å lære av erfaring for ham . Det er umulig å vite hvilken tolkning som er riktig bare ved å se at Ole var mer stille.

Kristins historie er ikke bare en historie om en vanskelig elev. Det er også en historie om Kristins ideal. Hun ønsket å være en god lærer. Hva elevene sier betyr noe. Hun har et strekt ønske om å følge idealet sitt, men ønsket blir mer som en regel. Hver gang hun bryter leveregelen vil gapet mellom ideal og virkelighet øke. Handlingene blir kanskje gjentatt i et mer og mer rigid mønster. Maktkampen vil sansynligvis fortsette.

Kristins forhold til Ole et år etter

Kristin ble intervjuet i oktober det andre året hun var lærer (27.10.03).⁷⁰ Kristin ble bedt om å fortelle om en gang det skar seg mellom henne og en elev, og fortalte da om Ole, og situasjonen ”da rullgardinet gikk ned”. Kristin brukte nesten de samme ordene når hun snakket om dette nå som hun brukte til meg sist. Hun mente fortsatt at det hun sa til Ole i den situasjonen både var *dumt og lite voksent*, og hun sa: *Jeg likte ikke meg selv i det jeg sa*. På den annen side, sa hun nå som sist, at hun ikke viste hva hun kunne sagt annerledes. Og,

⁷⁰ Feltarbeidet var avsluttet og det var en annen forsker, ikke meg, som gjorde intervjuet. Jeg hadde transkripsjonen å forholde meg til.

Kristin trodde at Ole hadde hatt behov for å se at *”ok nå har jeg gått for langt ”*. Han må jo ha forstått at han gikk for langt, sa hun siden det *ikke har forekommet etterpå.(...) så det er følt å si det men det hjalp jo lite grann ja.*

Det var nesten ett år siden denne episoden, og Kristin tenkte altså fortsatt på situasjonen som betydningsfull – både for seg og Ole. Jeg ble nysgjerrig på hvordan forholdet deres hadde utviklet seg og lette i det transkriberte intervju materialet etter uttrykk for det. Kristin ble (på samme måte som i studentintervjuet) bedt om å tenke på en elev hun bekymret seg for, eller som hun opplevde hadde problemer. Kristin valgte å tenke på Ole, som hun nå var klassestyrer for. Hun ble bedt om å beskrive relasjonen deres med 3 ord og valgte: *”god”, ”preget av en del diskusjon” og ”vanskelig” (jeg holdt på å si relasjonen er god men vanskelig likevel, sa hun)*

Med *”god”* mente hun at Ole ofte søkte kontakt med henne, kom og fortalte henne ting som hva han gjorde i helgen, eller han ga henne resten av pizzaen han hadde bakt i heimkunnskapen. Dette synes Kristin var *litt sånn koselig*. At relasjonen var *”vanskelig”* gikk på at han kunne være *veldig falsk*, sa hun. Han snakket stygt, særlig til andre elever. Hun sa: *litt mobbing eh . ja en del sånne ting . spytte i pennalet til medelever . Han gjør slike ikke akseptable ting, men ikke når jeg er der* sa Kristin. Relasjonen var *”preget av diskusjoner”*, det skar seg lett når hun måtte *irrettesette han*. Kristin ble *lei av disse stadige diskusjonene*. *Han vil ha siste ordet* sa hun. Likevel syntes hun de hadde det bra sammen for det meste. Hun merket at han likte når hun lo av ham, når han gjorde seg morsom med grimaser eller ting han sa. Hun snakket om betydningen av *de små øyeblikkene, et blick eller sånne ting* mellom dem.

Kristin sa: *han er veldig kjekk også . jada han er det. veldig kjekk . men det er et sånn pluss og minus forhold til en elev egentlig, fordi enten er det konflikter på gang eller så er det en veldig fjog og blid og kjekk, høflig, grei gutt mhm .* Hun understreket at hun ikke bare ga ham oppmerksomhet på den negative atferden: *Vi skrøyter veldig på det som går bra, når han husker å rekke opp hånda, jobbe godt i timen, får en god karakter.* Kristin kunne ikke forstå at ikke dette på en måte gir et lite puff til å ønske mer.

Kristin trodde Ole særlig hadde et vanskelig forhold til jentene på skolen: *eller i forhold til personer som han på en måte ikke kan.. eh identifisere seg helt med.* Altså elever som gjerne ikke er veldig flinke i idrett som han er eller ... elever som er veldig ulike ham selv. *Det er i alle fall i de sammenhengene han har denne negative atferden . Ikke når han er aleine i ..*

Hun fortalte at elever fra andre klasser ringte og klaget på atferden hans, og hun spurte seg selv: *Hvorfor har han det der behovet for å være stygg med folk? Det er det vi ikke helt ... jeg ville tro at det er et behov hos de fleste å bli likt ...så hvorfor? . . Hvorfor søker han oppmerksomhet gjennom denne typen atferd når han mange andre ganger viser at han kan være så ok? Så det er en liten nøtt.*

Kristin syntes ikke Ole hadde endret seg så lenge hun har kjent ham, *men den atferden der har på en måte fulgt han siden han begynte på skolen*, sa hun, likeledes beskrev hun samarbeidet med foreldrene på samme måte som hun gjorde for et år siden. Kristin syntes de aksepterte for mye av Ole.

Forskeren i intervjuet spurte Kristin om hun hadde noen å spille på, eller om det var noen mulighet for å jobbe med usikkerhet som hun nå hadde snakket om. Kristin svarte: *jaja absolutt. (...) ja det er kollegaer der eller om det er inspektøren .. ingen problemer der nei så den føler jeg er veldig god, at jeg føler meg absolutt ikke alene med det der . . på ingen måte nei . Og jeg har snakket med rektor også om det og han sier også at den atferden har Ole hatt siden han begynte i 1 klasse og foreldrene har vært sånn med piggene ute mot skolen, sånn at "dette her må ikke du ta til deg som person, for det hadde skjedd uansett hvilken lærer han har . Det har gjentatt seg hvert år." Sånn at de var veldig på det at "det er ikke du som gjør feil her. Det er bare sånt det er, og det er synd, men sant." Kristin sa hun synes kanskje det var verst det han gjorde med de andre elevene. Og hun gjentok at hun ikke kunne forstå at han fortsatte som han gjorde når han kunne være så kjekk når han ville. Hun avsluttet: *Jeg er mer bekymret for elevene i klassen enn ... for meg sjøl holdt jeg på å si . ja .**

Til slutt fikk Kristin spørsmålet: *Hva er det som er mest tilfredsstillende med å være læreren til denne eleven (Ole)?* Kristin svarer: *eh det er å se at han lykkes ...i sosiale samhandlinger og faglig ... altså sånn at du ser gleden i fjeset hans, at han fikk til noe. (...) du ser gleden av at han er fornøyd med seg selv på en positiv måte altså, ikke fordi han har spytt i en eller annen sitt pennal eller et eller annet sånn (...) så det er vel det som jeg syns .. det gir meg mye i alle fall . Liksom et lite håp om at det skal være sånn .. liten motivator for å .. mhm*

Kommentar

Blir det mulig å tolke noe om utviklingen av relasjonen mellom Ole og Kristin i dette materialet? Ett år har gått siden episoden "da rullgardinet gikk ned". Kristin fortalte akkurat

likt om episoden nå som da, og det blir nærliggende å tenke at hun dermed i ettertid ikke har fått noen ny forståelse av relasjonen de to hadde i den situasjonen.

Det er vanskelig å tolke hvordan forholdet mellom Ole og Kristin har utviklet seg, men jeg får et bestemt inntrykk av at det fortsatt utspilles en maktkamp mellom de to. De har imidlertid maktbalanse, uttrykt som *relasjonen er god men vanskelig likevel*. I mitt møte med teksten utviklet det seg et bilde av to personer, Kristin og Ole som satt i hver sin skyttergrav og sendte hverandre ”gaver” for at ikke den andre skulle åpne ild. ”Gavene” kunne fra Kristins side ha form av skryt og oppmuntring. Fra Ole kunne det sendes et stykke pizza, en fortelling om hvordan han hadde det eller liknende. Så lenge de ga hverandre disse ”gavene” ble maktbalansen opprettholdt. Kanskje var *de små øyeblikkene* Kristin snakket om, *blikk kontakten* et bilde på kontakten i fritt lende oppe av skyttergravene?

Min tolkning av teksten er at maktbalansen var svært viktig for Kristins opplevelse av seg selv som den læreren hun ønsket å være. Kristin hadde nemlig erfart at i denne relasjonen kunne hun være en hun ikke selv likte (*Jeg likte ikke meg selv i det jeg sa.*). Det må ha vært en svært truende erfaring. Kristin ønsket å unngå at det skulle skje igjen og maktbalansen ble derfor viktig. Det ser ut som hun opplever at de klarer det, på tross av tilløp til *diskusjoner* om hvem som bestemmer.

For meg kan det synes som Kristin ubevisst kjemper en større kamp for å holde maktbalansen der hun opplever seg beskyttet fra å være en hun ikke ønsker å være, enn hun kjemper for å oppnå beskyttelse av elevene Ole mobber og trakasserer. Hun sier hun synes det er galt og dumt og helt utolererbart at han oppfører seg så *stygt* mot medelever. Selv har hun ikke mange svar på hvorfor han er slik. Hun har sett at det ofte kan dreie seg om elever han ikke identifiserer seg med, som er ulike ham selv. Det er likevel ikke denne *nøtten*, uttrykt som: *Hvorfor har han det der behovet for å være stygg med folk?* hun bringer på bane som ”usikkerhet” (spørsmål fra forskeren i intervjuet). Kristin sier ikke hva ”usikkerheten” hun trenger støtte til er, men hun sier at hun opplevde at forsikringen fra kollegaer og ledelse om at **hun** ikke var ansvarlig for Oles negative atferd var en meget god støtte. Det hjalp tydeligvis også på Kristins usikkerhet å vite at Ole er og alltid har vært som han er. Med andre ord; Kristin undrer seg over hvorfor Ole fortsetter å være *stygg*, samtidig som hun føler det som støtte å vite at han ikke har endret seg.

Hva kan usikkerheten som Kristin opplevde å få så god støtte til egentlig dreie seg om? Kan det ha noe med det ubevisste behovet for å beskytte idealet om seg selv, som jeg også har tolket som det ubevisste målet for kampen om å opprettholde maktbalansen? De neste kapitlene vil folde ut disse problemstillingene.

La meg avslutte portrettet av Kristin med hvordan hun selv oppsummerte sitt første år som lærer: *Hele året har vært et kjempeår! Jeg har trivdes godt, kjekke elever...utviklingen i det hele tatt har vært veldig positiv. Den positive opplevelsen er tusen ganger større enn de bitte små negative som oppstår med enkeltelever.* Kristin snakket om sin egen arbeidssituasjon, og lurte på om det kom til å bli like travelt neste år: *Jeg starter jo med helt andre kort enn i fjor,* sa hun. Der vil være nye ting: *men jeg slipper den usikkerheten,* sa hun. Hun tenkte også på kollegaene, noen sluttet, ville de få den gode stemningen som de hadde hatt dette året? *Men det er jo elvene jeg tenker på egentlig,* avbrøt hun seg selv. Hun sa hun tenkte mye på *enkeltelever jeg føler jeg ikke når fram til, type den som jeg føler jeg ikke blir kjent med eller de som jeg kjenner veldig godt eller.....ja.....jo det går litt på det.* Hun sa det ikke ville gå en dag uten at hun kom til å tenke på elever i sommerferien. Jeg ba henne forsøke å forklare meg hva hun tenkte. Hun svarte: *....jeg er jo glad i dem da. ..jeg vet jo ikke..det er ikke lett å si hva en tenker,...jeg liker jo alle egentlig, noen mer enn andre selvfølgelig, men ...det er jo litt det. (...) du føler at du er viktig for dem, for det er du. ..Skremmende viktig, på godt og vondt. Hvilken makt har du egentlig ikke som lærer? Det er skummelt mye makt.* (Kristin 18.06.03)

Solveig

Bakgrunn

Solveig er 26 år. Hun har bodd noen år i utlandet både i ungdommen, og senere for å starte på en utdanning, som hun imidlertid avsluttet etter et år fordi hun ikke trivdes. I Norge begynte hun på en annen utdanning som hun avsluttet etter to år. Deretter jobbet hun et år innenfor salg, før hun begynte på lærerhøyskolen. Det fjerde året på lærerskolen valgte Solveig et 20 vekttall fag. *Vil bygge opp et grunnlag til hovedfag,* sa hun. ⁷¹ Under hele lærerutdanningen

71 På samme måte som for Kristin er også datoen for studentintervjuet med Solveig satt til datoen for transkribering. Selve intervjuet ble foretatt noe tidligere.

har Solveig jobbet i en del småstillinger i ungdomsskolen. Hun har også jobbet litt innen helse og sosial sektoren på kveldstid.

Solveig snakket om lærerutdanningen og sier hun syntes hun har utviklet seg *vanvittig mye på de fire årene. Ja, ja altså jeg har utvikla meg, roet meg veldig. Jeg hadde, når jeg startet opp, så var jeg en veldig stressa person. Alltid vært opptatt av kontroll. Det er jeg nok nå og, men..de første åra i praksis var helt grusomme, fordi jeg var så opptatt av å ha den totale stillheten og den fulle kontrollen at jeg ble stressa og elevene blei stressa. Og de sa det til meg: "Du er nødt til å roan ned, du er nødt til slippe de litt."* Og det gjorde jeg. Andre og tredje året i lærerutdanningen, da snudde jeg helt. Da slapp jeg alt. Nå hever jeg ikke stemmen en gang. Det skjer ikke. Hun sier også om seg selv: *Har et sinne som kan bygge seg litt opp. Men det er.. jeg har snudd veldig. Men hva som gjorde at jeg snudde... det kan godt være en øvingslærer, det kan være... ett eller annet som har gjort det.*

Solveig ga meg et inntrykk av å være kompetent og reflektert. Hun snakket om personlig utvikling og endring. Dette er interessant for mitt prosjekt og mine problemstillinger. I motsetning til Kristin ønsket Solveig å jobbe ved en "moderne" skole. Hun hadde arbeidet på skolen med en forsøkordning i 80% stilling siden jul (siste ½ år av studietiden) og hun hadde fått fast, full stilling på denne skolen fra høsten. Solveig likte rollen som veileder, og mente denne skoleorganiseringen ga bedre kontakt med elevene.

Idealbilde

Jeg starter oppbyggingen av idealbilde på samme måte som med Kristin, ved å gjengi hva Solveig svarte på spørsmålet om hva hun synes var en av lærerens aller viktigste oppgaver. Hun syntes det var vanskelig å svare kort på dette, sa hun, men konkluderte med at det var rollen som *veileder og tilrettelegger* som var viktigst. *Veilederrollen tar også litt vekk kontrollfunksjonen, som er litt gått ut på dato. Kontroll kan gjøres på mange måter, respekt kan gjøres på mange måter, sa hun. (Solveig 25.06.02)*

Solveig snakket videre om hvor viktig hun synes lærernes elevsyn var. Selv oppfattet hun elevene som *"budbringere"*. *Elevene kommer liksom på skolen med en liten beskjed til oss. Om de er utagerende eller om det bare er litt snakking eller litt surmuling eller litt tagging på pulten, så, så er det på en måte et signal om at det er ett eller annet. En har ikke så mye*

problemer av seg selv uten at det ligger noe bak. Det har gjort at jeg, jeg tenker litt lenger. Hva er grunnen, liksom.

Solveig sa også noe interessant om idealisme som jeg mener sier noe om hennes idealbilde. For at lærerne skal bli respektert må de få *tilbake idealismen i arbeidet*, hevdet hun. *Lærerne gjorde før en jobb fordi de likte det, de brydde seg om ungene, de ofret sin fritid, de ofret sin tid. Det var jo det lærerne fikk respekt for. Og hvis ikke den finnes tilbake igjen, så tror jeg vi får problemer, tror jeg.* Solveig understreket betydningen av at læreren brydde seg, viste omsorg.

På samme måte som jeg spurte Kristin, ba jeg også Solveig tenke på en elev med psykososiale problemer og så beskrive deres forhold med tre ord. Beskrivelsen av dette forholdet ble særlig interessant i forhold til Solveigs lærerideal, og jeg presenterer derfor leseren for et relativt stort utdrag av samtalen vår.

Solveig valgte ei jente og beskrev forholdet med ordene: *"støtte", "tillit" og "bekymring"*. En god opplevelse med denne eleven var en fortelling om hvordan Solveig forsøkte å åpne opp for denne eleven som hun forstod hadde problemer. En dag ga eleven Solveig en lapp i hånden, der det stod at hun gjerne ville de skulle snakke sammen. Solveig satte av tid og de gikk inn i et tomt klasserom: *Og da lemper, lemper hun ut med problemer så..jeg hadde ..jeg hadde vel gjerne forberedt meg litt - det tror jeg at jeg hadde. Eh...du kan se på elever og, altså det er klart, elever som har vondt på andre arenaer på en måte. De, de klarer heller ikke å fungere som lykkelig person i skolen.* Solveig hadde merket: *Mangel på glede, kunstig, altså, smilet var kunstig. Altså du ser at hele ansiktet er prega av ett eller annet, vet ikke, noe sånn dystert. Og det sa jeg til henne også, jeg så at det var noe. "Hæ?" sier hun. Hun var litt sjokkert på at jeg hadde sett det, da. men det...*

Jeg spurte Solveig hva det var som fikk henne til å føle at denne situasjonen var god, og hun svarte: *Altså bare det at hun (eleven) tok kontakt med meg, opplevde jeg som en sånn tillits... tillitserklæring. Det varmer. Altså, hvorfor meg? Jeg har vært der i fire måneder. Du har hatt andre lærere, du har folk som er rundt deg hele veien. Hvorfor meg? Og den følelsen der, så det er klart, det gjør godt.*

Jeg: *Du følte deg valgt, utvalgt rett og slett?*

Solveig: *Ja, du gjør jo det. Og da føler jeg at da har jeg oppnådd ett eller annet. Da har jeg gitt uttrykk for å være en person som jeg ønsker å være.*

Hun utdypet hva hun mente med hva hun ”ønsker å være”: *Det er en person som folk kan komme til. Jeg har lyst til å være en person som elevene vet bryr seg, og ofrer mye for. Jeg hadde gjort alt for de, jeg hadde gått og henta de hjemme hvis jeg visste det hadde hjulpet, og..den personen ønsker jeg å være, og..jeg håper inderlig at jeg greier å holde på det, det er liksom det som er.....så jeg fikk en bekreftelse, på en måte, for min egen del, at...noe må jeg ha gjort rett. For det var ei jente jeg ikke hadde hatt spesielt kontakt med før.*

Jeg ba Solveig utdype følelsene hun hadde i denne situasjonen med jenta.

Ja, samtidig føler du jo og en veldig usikkerhet. Det, det er jo ting, det er jo ting du aldri er lært opp til å takle, og det er jo spesielt nå i ettertid, når jeg har begynt å ha foreldrene og på banen og.. jeg som seksogtjueåring uten barn skal sitte og veilede og gi råd til en mormed flere unger. Altså, det er noe med det, mens jeg har litt vondt for å se at jeg er kvalifisert, men jeg er jo det - til en viss grad. Eh...jeg trivs jo veldig i den rollen, samtidig.. gjør jo det. Det er sånn jeg har lyst til å jobbe. men samtidig så...

Jeg påpekte at jeg synes det var interessant at situasjonen hun beskrev som god, samtidig inneholdt så mye usikkerhet. Jeg sa: *Det må jo ha vært en annen følelse ved siden av den usikkerheten som har vært ganske sterk?.*

Solveig: *Det er jo det med den tilliten og den rollen jeg plutselig kom inn i, som jeg trives veldig godt i.* Jeg ba henne utdype: *Nei...Altså den usikkerheten syns jo jeg er veldig spennende, for det er den jeg lærer av, altså sånne situasjoner når jeg står og vipper og må begynne å forklare til meg selv, at jeg må begrunne alt jeg gjør. Har jeg sagt det til henne, så må jeg etterpå kunne si: Derfor gjorde jeg det. Og den, den situasjonen liker jeg å vær i. Jeg liker godt å måtte begrunne mine egne valg og....Usikker, det blir jeg, altså, jeg tror jeg er en person som aldri er sikker i en sak. Du jobber med mennesker og jeg kan si en ting som er helt feil. Jeg har liksom måttet roe ned moren, si dette går greit. Hun (eleven) har lovet å komme til meg i morgen. Etterpå er jo jeg usikker. Tenk om hun bryter nå? Jeg stoler blindt på henne. Bryter hun nå så, så hva sier jeg til moren, da, øh..tok jeg feil? Og det er den,... sjansen jeg må ta, og det er bedre å ta for mye sjanser enn å bli panisk (utydelig båndopptak) tror jeg.*

I historien Solveig her fortalte opplevde jeg at hun understreket de idealene jeg allerede hadde hørt henne snakke om. Hun bekreftet både det om å ha en idealisme det står respekt av og idealet om å forsøke å forstå hva som ligger bak elevens atferd. I tillegg kommer det flere ideal tilsyne i teksten som at hun lærer av sin egen usikkerhet ved å lete etter begrunnelser for egne handlingsvalg, våger å ta sjanser og at hun viser omsorg for elevene, på en slik måte at

elevene kan komme til henne og stole på at hun gjør alt som står i hennes makt for hjelpe dem.

Jeg opplevde at Solveig ga uttrykk for at hun på mange måter mente hun handlet i tråd med sitt idealbilde, og at hun var redd erfaring skulle føre henne bort fra idealet. Hun sa at hun inderlig håpet hun greide å *holde på det* (og siktet til det å være den personen hun ønsket å være). Med dette satte hun, i liket med Kristin, søkelys på det samme som jeg gjør i dette prosjektet, nemlig om hun vil komme til å lære av erfaring. Solveig lurer på om hun tvert imot, vil stå i fare for å miste den idealsimen, de idealene hun har i dag.

Til den siste biten av min formulering av Solveigs idealbilde bruker jeg det hun fortalte da jeg ba henne beskrive med tre ord hvordan hun så seg selv som lærer tre år fra nå: *Tre år fra nå tror jeg vel at jeg er oppi en trinnleder eller inspektørstilling*, sa hun og lo. Hun valgte ordene ”trinnleder”, ”faglig tryggere” og ”spesialisert i måten å jobbe på”. Solveigs tre ord kan kanskje mer oppfattes som karriere mål enn som ideal.

”Trinnleder”: *Det går jo litt mer på at jeg eh... vil kunne utrette mer, jeg må ha, jeg ønsker å ha en situasjon der jeg kan få være med å utvikle.*

’Faglig tryggere’: *Nei, det går vel på det, at klart, etter å ha vært lærer i tre år, så har du en helt annen..... så nå er jo mye av problemet mitt, jeg er usikker når jeg retter, jeg er usikker når jeg setter karakter, eh...har jeg lagt meg rett? Er det en firer eller er det en treer? og den sikkerheten kommer jo. Sant. Og det er det jeg mener at du lærer jo hele veien. Fag, jeg leser jo hele veien og... så....*

’Spesialisert i måten å jobbe på’: *Ja, at jeg, altså i motsetning til nå, da, jeg har seks fag som ...så ønsker jeg å..kunne fokusere på ett og gjerne to fag og...og gjøre en mye bedre og fyldigere jobb. Å gjør en jobb som faktisk kan bety noe, istedenfor at det blir lettvent og fort gjort. Det mener jeg.*

Tolkning av Solveigs idealbilde:

- At hun er en veileder for elevene, en som heller legger vekt på respekt enn kontroll i relasjonen
- At hun alltid forsøker å forstå hva som ligger bak elevens atferd
- At hun har en idealisme i arbeidet som det står respekt av.

- At hun lærer av usikkerhet ved å lete etter begrunnelser for egne handlingsvalg. Våger å ta sjanser.
- At hun bryr seg, viser omsorg for elevene, på en slik måte at elevene kan komme til henne og stole på at hun gjør alt som står i hennes makt for hjelpe dem.
- At hun har en ledende stilling for å kunne få være med å utvikle.
- At hun opplever faglig trygghet
- At hun jobber grundig og spesialisert med fag.

Den Solveig ønsker å være er den hun er. Det er kun i disse tre siste punktene (trinnleder, faglig tryggere og spesialisert i måten å jobbe på) Solveig beskriver seg som noe hun ikke selv sier hun allerede er. Idealet slik jeg har formulert det i det foregående, er sterkt knyttet til forholdet til eleven. Det dreier seg om tillit, respekt og forståelse. Når Solveig så skal se seg selv i fremtiden har liksom forholdet til elevene forsvunnet litt. Fremtiden dreier seg om karriere og faglig vekst.

Når eleven styrer

Under studentintervjuet (25.06.02) ba jeg Solveig fortelle om en situasjon der det ikke stemte mellom henne og en elev – en vanskelig eller negativ opplevelse. Hun valgte en elevsamtale hun hadde med ei jente. Solveig hadde egentlig ikke mye å fortelle fra situasjonen for problemet var at jenta bare svart ”vetkje” og ”sikkert”

Solveig sa: *Merkelige greier. Jeg opplever meg sjøl som grei. Som regel får jeg en grei kontakt med de fleste. Men det å sitte med en elev der du absolutt ikke får kontakt.... det er helt gjenlukt, ”vet ikkje, sikkert, vetkje..”*

Konsekvensen av dette var at Solveig og den andre klassestyreren byttet elever de var hovedkontakt for: *Vi byttet sånn at hun jeg har veldig kontakt med er nå hos meg, og så er hun jeg ikke har kontakt med over til han. På grunn av at jeg føler, der stopper det hos meg, jeg trivs ikke...*

Solveig reflekterte over hva som skjedde med henne selv i en situasjon som dette sammen med en elev: *Ja, nei, jeg føler..jeg blir veldig usikker, hele meg synker som person. Altså den selvtilliten jeg normalt har, den troen jeg har på alt og...eh..det å kunne stå foran folk..datt rett ut i en sånn situasjon. Der styrte hun.*

Solveig utdypet: *Hun styrte med ikke svare ..og lukke meg helt ut...og.. helt fryktelig..... Hun satte meg helt ut...Jeg betydde ingenting....og det er klart etter kort tid, ikke alle som åpner seg..lett, selvfølgelig, men....det var spesielt..*

Da Solveig forsøkte å tenke hva eleven følte i situasjonen sa hun: *Nei, hun så ikke vits i noe samtale. Hvorfor skulle hun snakke med meg? Og så...hun er litt sånn. Hun går sin egen vei. Flink elev, men hun har satt seg noen mål i livet som hun går etter, og så... kan ingen komme og si noe. Det vil si, en elevsamtale med meg, skal jeg veilede henne? Hva skal hun med det? Hun klarer seg sjøl....Hun har , tror jeg, jeg opplever henne som ei jente med veldig kontroll..over seg selv, tror hun, og vil veldig, veldig, veldig gjerne at vi andre skal føle det...."Jeg har kontrollen, jeg styrer, jeg trenger ikke det faget i det yrket jeg ska inn i."* Mmmm. "Jeg vet", diskuterer aldri. Alt er bare greit. "Ja, da", "sikkert", "okey". Sånn... Om sine egne reaksjoner på dette sa Solveig: *Jeg prøvde vel å ikke reagere , men jeg vet og, kjenner meg selv godt nok til å vite, det klarer ikke jeg. Ehh... jeg..... har vel.. jeg er veldig, veldig åpen. Sånn hvis jeg mener noe, hvis jeg mistrivs i en situasjon, så viser jeg det. jeg har ikke snakket med henne etterpå, jeg tror ikke det hadde hjulpet å snakke med henne en gang.*

Solveig trodde eleven merket hvor dårlig hun likte situasjonen: *Men jeg tror nok at hun fikk en liten gevinst der...Hun så vel at jeg ble usikker. Det var nok det hun prøvde å oppnå. Skulle teste meg littegranne, tenker jeg...Så det gjør jo at situasjonen mellom henne og meg er vanskelig. Kan snakke til henne sånn normalt, men, sånn...jeg kan ikke sette meg ned ved pulten hennes og ta en spøk, liksom. Det går ikke.....*

Solveig fortalte at hun hadde snakket med inspektøren og foreldrene til jenta om at her kan være et problem i og med at de hadde problemer med kommunikasjonen. Men Solveig har ikke snakket med noen på skolen om sine egne følelser i forhold til denne eleven *ikke annet enn det jeg har spydd ut for mor mi, eller sånn.* Jeg sa det hørtes ut som det bare var privat hun fikk tatt ut følelser knyttet til situasjonen hun sto oppi på skolen. Solveig svarte: *Jeg vet ikke, jeg er såpass ny og, at jeg vet ikke, tør liksom ikke forstyrre på en måte, du kommer inn med, alle har sine ting å stri med. Alle klasser har sitt, og skal jeg plutselig sette med ned å begynne å spy ut med ting jeg opplever og føler...Jeg føler ikke jeg er i en rolle til å gjøre det ennå, altså senere kanskje når jeg er litt tryggere med kolleger, så kan jeg kanskje begynne å tenke sånn, jeg savner jo å ha en person jeg kan snakke til, og det har jeg sagt til rektor og...*

Andre bilde

Neste gang Solveig snakket om denne jenta var under intervjuet vi hadde utpå høsten (22.11.02). Da valgte Solveig denne jenta da jeg ba henne fortelle om en elev hun ikke kjente. Solveig fortalte..*jeg kan ikke snakke til henne, ingen kommunikasjon i det hele tatt. Prøver jeg å snakke sier hun 'vet ikke, og 'ja' .*

Jeg: *Så hun gir ingen respons?*

Solveig: *Ingen respons! Jeg vet ikke om det er kjemien eller. Jeg tror hun er litt sånn til vanlig og . Jeg hadde jo muntlig prøve med henne og det er jo et mareritt. Hun sier jo bare enstavelserord. Jeg sa det rett ut: "Sånn kan ikke du sitte, for da kommer du til å stryke på eksamen" sa jeg til henne. "Da må du snakke." Jeg vet det har skjedd det samme i engelsk. Så det er nok ikke bare meg, men jeg opplever det som en kjempevanskelig ting. Jeg vegrer meg for å snakke med henne for jeg føler jeg angriper henne ved å si hei. Så hun fungerer kjempegodt ellers sosialt, så jeg forstår det ikke.*

Jeg: *Har du prøvd å snakke med henne om det?*

Solveig: *Nei. Vi har snakket litt om det men, jeg har tenkt at hvis det var 8 klasse så måtte jeg gjort det, men ..jeg tror ikke det betyr så mye nå. ..Vi klarer ikke å få kontakt.*

Tredje bilde

Siste gang vi snakket om denne eleven er under intervjuet ved avslutningen av feltarbeidet (16.06.03). Solveig husket godt hun hadde fortalt om henne som en av de eleven hun ikke kjente under intervjuet om høsten. Jeg spurte hvordan det hadde gått.

Solveig: *Nei, vi kan snakke sammen nå. Helt løst.Jeg vet ikke hva som har gjort det, om det er jeg som slapper litt mer av i forhold til henne eller om det er hun som slapper mer av i forhold til meg.Det er ikke så anspent lenger. Jeg kan gi henne en tilbakemelding uten å , til og med få et svar på et spørsmål! Sant.*

Jeg: *Så det har blitt bedre rett og slett..*

Solveig: *Ja men jeg vet ikke hvorfor. Jeg tenkte på det her en dag at det er litt rart , plutselig kan jeg snakke med henne. ...Ikke særlig mye men*

Jeg: *Så kjekt.*

Solveig: *det er bare litt sent.*

Kommentarer

Det blir tydelig hvor viktig det er for Solveig å ha en god relasjon til eleven. Solveig som til vanlig opplever seg som en person som har lett for å få kontakt med andre, opplever her at

kommunikasjonen stopper opp, at hun ikke får kontakt. Hun synes dette er *"uforståelig"* og *"kjempevanskelig"*.

Solveig sa hun opplevde at eleven styrte relasjonen ved å stenge henne ute. Det ga Solveig en følelse av usikkerhet, *"hele meg synker som person"*, den selvtilliten hun normalt hadde forsvunnet *"jeg betydde ingenting"*. Hun koblet begrepene selvtillit og makt/kontroll på en måte som får meg til å tenke at Solveig sier at når eleven tar ledelsen, mister hun som lærer selvtillit. Kontrollen/makten opplever Solveig når eleven er åpen og snakker om seg selv og eventuelle problemer. Eleven får makten ved å lukke seg, ikke snakke. Jeg får en tanke om at Solveig opplever at hun selv må ha makten/kontrollen for å oppleve relasjonen som god. En slik tolkning står imidlertid i sterk kontrast til det Solveig sier hun ønsker å være som lærer.

Kontaktvanskene i relasjonen mellom Solveig og eleven blir forstått som elevens problem, og problemet løses ved at relasjonen mer eller mindre opphører, eleven *"fjernes"*/flyttes til en annen lærer-elev relasjon. Situasjonen mellom Solveig og eleven virker fastlåst og uendret et halvt år etter første samtale om dette. Solveig beskrev like lite kommunikasjon mellom de to. Jeg legger også merke til at Solveig understreket at eleven også var slik mot andre lærere. *"så det er ikke bare meg"*. Kan en si at hun på den måten forsøkte å legge ansvaret (årsaken til problemet) hos eleven? Hvorfor er det viktig å plassere ansvaret bort fra seg selv? Var dette det samme vi så hos Kristin?

Ved slutten av skoleåret har kommunikasjonen mellom de to blitt bedre. Solveig sa hun forsto ikke hva som hadde skjedd, hvorfor det var blitt bedre, men hun virket ikke nysgjerrig på å forstå det heller. Dette kan gi signaler om at hun ikke lærte av erfaring. Kan det hende Solveig ikke kunne se sin egen rolle i endringen, og derfor ikke ga den noen betydning?

Når Solveig ble bedt om å se situasjonen fra elevens side brukte hun ord som igjen gjør maktkamp aspektet fra Kristins historie tydelig. Hun snakket om eleven som en strateg som vil oppnå noe, og at eleven på en måte *"vant"* (mitt uttrykk, men knyttet til Solveig sitt uttrykk *"gevinst"*) i situasjonen. Eleven tillegges onde hensikter. Solveig tror eleven *likte* at hun klarte å gjøre Solveig usikker. Det er ingen rundt Solveig, på skolen som forsøker å tenke sammen med henne for å forstå. Hun *"spyr ut"* hjemme. Og en kan undre over hva det er Solveig har behov for å *"spyr ut"* og hva det er som er så vanskelig å *"holde på"*?

Idealet omformuleres

Solveig ble i intervjuet om høsten (22.11.02) bedt om å fortelle om elever hun kjente godt. Etter at hun hadde fortalt det hun viste om Espen faglig sosialt og privat, ba jeg henne beskrive sitt forhold til ham.

Solveig: Det er så vanskelig å beskrive et forhold. Jeg føler vi kommuniserer greit. Klarer som regel alltid å få ham vekk fra frustrasjonen han er i, men har liksom lagt meg på det planet der foreløpig, bare mildne ting ned for han, dysse ned så det ikke blåser seg opp. Egentlig et greit forhold. For to år siden når jeg var her i praksis så var han oppe på kontoret og snakket med meg på tomannshånd. Jeg var som student i en inspektør rolle, der han ba om å få ta en prat med meg, og vi ble sittende i nesten 1 time og snakke om hvordan han hadde det hjemme.

Hun sa hun opplevde det som en veldig tillit. *Jeg opplevde det som en ufattelig tillitserklæring, på at jeg klarte å gjøre et lite inntrykk på han så fort. Jeg trivdes jo veldig godt i den rollen - rollen å snakke med elevene om litt annet enn fag, det synes jeg er så jeg vet ikke om det er det som gjør at vi har det forholdet vi har i dag og. Det virker som det er greiere når jeg sier noe enn når andre, blir liksom akseptert på en litt annen måte. Så det..* Jeg spurte hva eleven fikk henne til å føle

Solveig: omsorg. Fryktelig mye omsorg. Sånn har jeg prøvd å fortelle han og, prøvd å forklare hvorfor jeg er så opptatt av at han gjør noe. Jeg blir bekymra, og...vi hadde en god samtale nå, så jeg får håpe at vi får tid til å ha de litt oftere.

Jeg: Hvorfor blir han viktig for deg tror du? For han blir jo viktig for deg?

Solveig: Ja det gjør han jo. Det går jo på at du får et sånn tillitsforhold med en elev, så bryr du deg mye mer om dem på en måte. Du kjenner dem bedre og du vet at de bryr seg om deg

Jeg: Og det tillitsforholdet kommer mye av at eleven viser tillit først, eller hva vil du si skaper tillitsforholdet?

Solveig: tror nok det er mange ting, at det har noe med kjemi å gjøre og. Av og til får du aldri det forholdet uansett hvor mye du prøver eller eleven prøver. .. det har nok noe med det som skjedde for to år siden. Jeg er jo veldig opptatt av det med respekt og tillit overfor elver og det er klart jeg setter veldig pris på når elever snur og viser det tilbake igjen. At de kommer til meg med problemene, at de åpner seg, da føler jeg at jeg har gjort det jeg ønsker å gjøre. ..

Jeg: Så går det an å si at han får deg til å føle at du er den læreren du har lyst til å være?

Solveig: Ja nå har jeg ikke trukket så mye fag inn, men sånn rent sånn overordna ja.

Jeg: men på den andre siden så får han karakteren to, så er jo ikke det ..

Solveig: *ja det får jo jeg egentlig prestasjonsangst av. Men det er noe jeg må lære å slå meg til ro med at jeg kan ikke alltid gjøre noe med det, så det viktigste nå det er å bryte den sirkelen han er i slik at han kan klare seg videre. ,mener jeg, så vi får se.*

Andre bilde

Ved siste intervju før sommeren (16.06.03) spurte jeg Solveig om hun kunne fortelle om forholdet sitt til Espen slik det er i dag. (Solveig husket ikke umiddelbart hvem hun hadde snakket om ved forrige intervju, men da jeg oppsummerte litt av det hun hadde fortalt om Espen husket hun det).

Solveig: *Det er jo en gutt som har vært veldig frustrert. Jeg tror nok det går litt på det at jeg tror min rolle har vært litt utspilt i forhold til hva jeg kan få han til å prestere nå det siste halve året.det...den frustrasjonen har jeg måttet dempe, motivere hele veien, men siste halve året har ting gått litt av seg selv, for det vært så mange andre ting i fokus at jeg har ikke kunnet gå inn i . Den endringen jeg hadde prøvd og håpt å få til i han, det var noe jeg skulle jobbet med mye lenger da. Å bygge opp selvtillit og sånn.*

Jeg: *Har du gitt opp? Eller hva vil du si?*

Solveig: *aaah, ... ja ja ok kan godt si gitt opp, men det går litt på det at jeg føler.....det var andre ting som var viktigere nå. (...) andre fokus på han. Nå var det bare om å gjøre å få han igjennom..for jeg tror ikke han kunne endre den selvtilliten på det halve året. Det er litt det jeg har innsett, og i hele år, at min rolle er begrensa. Det er ganske begrensa hva mulighet og kapasitet jeg har. ..(...) når jeg begynte så går jo jeg inn med ...jeg skal jo endre alle og jeg skal gjøre alt jeg kan for alle og det ser jeg jo nå at ..det er ganske mange begrensinger. Det er ganske mange elever du skal ..*

Jeg: *Og hvordan oppleves det?*

Solveig: *Nå har jeg slått meg litt til ro med det, og merker at jeg går inn og forsvarer skolesystemet litt i forhold til for eksempel moren min som jobber på en annen side med skolen, hun jobber jo mer gjennom barnevern og psykiatrien da, og der foreldre klager på oppfølging fra skolen, og sånne ting, Jeg finner meg selv forsvarende , nei ikke gløm at det er 30 stykker, liksom. Og..det er litt spesielt. ..For jeg liker ikke å ha den begrensningen i det hele tatt. Det gjør jeg ikke, men jeg ser jo hvis vi hadde vært 10 elever så hadde det vært kjempeflott. ...*

Jeg: *Det er veldig interessant hva som skjer med den..en blir jo litt desillusjonert, det er jo det en blir kanskje. Eller?*

Solveig: *Du (hun snakker om seg selv) er jo så idealistisk . Jeg skal jo forandre alle jeg, redde alle i hele verden, altså kunne jeg gjort det så hadde jeg gjort det. Og jeg tror nok det var ganske tøft, eh. Jeg vet ikke om det var tøft men når jeg begynte å innse det så var jeg frustrert..du klarer ikke å gjøre den jobben du hadde tenkt å gjøre ...(...) Du blir jo litt kynisk. Litt mer følelseskald enn det du egentlig er. Det er nok nødvendig og...å tenke at dette er en jobb du gjør og ..du kan på en måte ikke blande inn dine egne følelser og ditt indre for mye for du blir jo spist opp. ..Det og er jo ting jeg har måttet erfare liksom.*

Solveig sa at Espen var en sånn elev hun kunne tatt under vingene og gjort alt for. Og hun fortsatte: *Men det er klart han er ikke alene. Jeg kunne tatt de aller fleste inn under vingene. Men mange klarer seg så godt at de på en måte skulle fått et spark bak heller, ..nei så jeg vet ikke..jeg må jo bare slå meg til ro med det, og jeg er mer klar over det nå når jeg begynner med en ny gjeng. ..Men jeg vet ikke om jeg klarer det. Jeg åpner jo alt jeg..*

Jeg: *Hva vil du tenke når du begynner om igjen nå til høsten?*

Solveig: *.....nei jeg tror det viktigste jeg kan prøve å få til nå det er å.... og så får jeg jo en litt annen type klasse nå. Går fra flertall av gutter og veldig mye atferd og energi til et flertall av jenter.*

Hun fortalte litt om hva hun visste om klassen hun skulle begynne med., og avsluttet med å si *...så det blir en annen klasse å jobbe med så jeg må prøve å ...pluss jeg må prøve å få en bedre relasjon med jentene, det er jo det jeg har hatt problem med hos meg.*

Solveig hadde hørt hvilket ”rykte” hun hadde fått: *det er Solveig, hun er ung, men hun er gyselig streng.* Hun var glad for det ryktet, og sa : *For jeg er jo gyselig streng. Når det gjelder hva jeg aksepterer og hva jeg ikke aksepterer, og veldig klar på det.....Jeg gleder meg jo, for all del.*

Gjennom samtalen forlot hun fokuset på Espen og kom over på tanker om året som var gått. Solveig sa: *..så har jeg gjort ufattelig mange nye erfaringer både faglige og hvordan skolen fungerer som organisasjon. Jeg har jo hoppet i det med begge beina, og helst begge armer og hodet på en gang, i veldig mye, jeg har gjort det bevisst og jeg har sagt ja til det meste for på en måte å få prøvde det ut nå, med en gang. Så får jeg ta den støyten nå, tenk hvor mye lettere det blir neste gang. Så nå når jeg skal ned på 8 trinn, så føler jeg meg mye tryggere enn da jeg begynte nå i høst.*

Solveig gikk nærmere inn på utfordringene dette året: *Det er jo det med barnevernet og bekymringsmeldinger og involvering i den siden av skolevirksomheten. (..) jeg tror det viktigste jeg sitter igjen med er at min bekymring var noe å være bekymret for. ...det tror jeg er*

den beste erfaringen å sitte med. At jeg ikke har trødd feil...ennå..i vurderingen, for det er klart at det er en ganske stor ting å sende en bekymringsmelding....til barnevernet.. det er og en ganske stor ting å si til PPT, ⁷² si at her opplever jeg at vi har et reelt problem....det skaper mye..du skal ta kontakt med foreldrene, eleven og det er ubehagelige ting.

Solveig syntes altså at en viktig erfaring har vært at *min bekymring var noe å være bekymret for*. Hun har fått en bekreftelse på seg selv og sin egen vurderingsevne.

En god relasjon er knyttet til lærerens selvbilde

En god relasjon til elevene sto sentralt i Solveigs idealbilde. Hvordan Solveig til enhver tid opplevde elevrelasjonene var avgjørende for hennes selvbilde som lærer. Det gjorde denne relasjonen sårbar.

Solveig har beskrevet en god relasjon mellom lærer elev som en relasjon med komplementære roller, og jeg oppsummerer hennes beskrivelse slik: God kontakt mellom lærer-elev er et tillitsforhold der begge viser at de bryr seg om hverandre ved at eleven forteller om seg selv og læreren viser omsorg og bekymring.

På direkte spørsmål om hvordan Solveig trodde slike gode relasjoner oppsto svarte hun *kjemi*. Hvordan kan jeg forstå dette? Solveig la stor vekt på seg selv og det hun selv gjorde som et omdreiningspunkt eller sentrum for god kontakt i relasjonen. Hun sa for eksempel: *at de (elevene) kommer til meg med problemene, at de åpner seg, da føler jeg at jeg har gjort det jeg ønsker å gjøre*. Solveig så altså det at elevene kom til henne med problemer som noe **hun** hadde gjort. Hun bekreftet idealbildet hun ga uttrykk for et halvt år tidligere. Hun ønsket å være en elevene åpnet seg for. Hun sa for eksempel også: *På at jeg klarte å gjøre et lite inntrykk på ham så fort* og hun fortsatte direkte *og jeg trivdes jo veldig godt i den rollen*. Hun utdypet hvilken rolle hun mente ,med å si *å snakke med eleven om annet en fag*. Jeg kommer i tanker om hun også mener at hun trives i rollen som en som gjør et inntrykk på eleven, en som de viser tillit og åpner seg for.

I starten opplevde Solveig at hun og Espen hadde en veldig god kontakt, og hun hadde ambisiøse mål for hva hun kunne gjøre for gutten. Hun var kanskje nødt til å mislykkes med

72 Pedagogisk, psykologisk tjeneste

dette på samme måte som Kristin var det med sine strenge leveregler om ikke å bli sint. Espen var en elev som bekreftet Solveig i hennes idealbilde av en lærer, på tross av at han hadde dårlige karakterer. Utover året erkjente Solveig imidlertid at hun ikke maktet å skape all den endring i gutten hun hadde håpet på. Hun maktet ikke å dempe frustrasjonen til Espen, hun opplevde ikke at hun klarte å motivere ham. Hun sa hun måtte hatt *mye mer tid for å få til de endringene hun hadde prøvd å få til i ham* (mine uthevninger) - *å bygge opp selvtilitt og sånn.* Hun sa at hun blant annet endret mål for ham – *få ham igjennom.*

Realiteten slik jeg kan tolke det er at hun mer eller mindre trakk seg fra relasjonen. Et halvt år etter kunne hun ikke huske at hun hadde valgt akkurat ham som en elev hun kjente godt. Det kan tolkes som et uttrykk for at han er blitt fjernere for henne. Han oppleves ikke lenger som en elev som bekrefter hennes ideal bilde. Og hvorfor ikke? Viser han henne ikke tillit ved å fortelle om seg selv lenger? Eller er det hun som ikke svarer med å vise omsorg og bekymring? For meg virker det som det siste. Solveig har gitt ham litt opp. Dermed har hun brutt sin del av "kontrakten" om hva det vil si å ha god kontakt mellom lærer-elev. Og Solveig sitt idealbilde er å være en lærer som nettopp har sin styrke i å kunne skape gode relasjoner. Det kan se ut som det er vanskelig for Solveig å romme følelsen av ikke være den hun ideelt sett ville være. Hun vegrer seg for å ta inn den emosjonelle erfaringen av å (i egne øyne) mislykkes, så hun skyver heller eleven unna seg, mentalt eller fysisk. Det kan se ut som hun kjemper i forhold til det hun sa helt i starten, at det gjaldt å holde på den hun var. Hun kjemper for å opprettholde idealbildet sitt.

Å romme følelsen av at mulighetene er begrenset.

Etter første skoleår, omtalte Solveig idealet hun hadde på en nesten sarkastisk måte: *jeg skulle redde alle i hele verden, sa hun, og : Det er litt det jeg har innsett, og i hele år, at min rolle er begrensa. Det er ganske begrensa hva mulighet og kapasitet jeg har.* Og hun sa videre: *Og jeg tror nok det var ganske tøft, eh. Jeg vet ikke om det var tøft men når jeg begynte å innse det så var jeg frustrert..du klarer ikke å gjøre den jobben du hadde tenkt å gjøre ...*

Hun mente altså selv at noe av det hun har lært av erfaring dette året, var at hennes muligheter med elevene var begrenset. Men tegn tydet på at denne følelsen var vanskelig å romme. Kanskje hadde hun i sterkere grad lært å bli mer *kynisk, litt mer følelseskald enn hun egentlig er.* (min uthevning) og *..du kan på en måte ikke blande inn dine egne følelser og ditt indre for mye for du blir jo spist opp. ..Det og er jo ting jeg har måttet erfare liksom.*

Her sa Solveig det som kan betraktes som hennes viktigste lærdom i forhold til kontakt med elever etter ett år som yrkesutøver, nemlig at **hun ikke må blande inn egne følelser og sitt indre for mye for da blir hun spist opp**. Hun sier hun har *slått seg til ro med det– og nå er jeg mer klar over det*, sier hun. Hvordan kan det ha seg at både Solveig og Kristin sitter med svært like erfaringer på dette?

Det var tydelig at Solveig arbeidet med å justere ideal til virkelighet. Det viste seg med ambivalens, for eksempel der hun sa hun er mer følelseskald enn hun egentlig er. Men dette ”egentlig” føler hun seg kanskje noe fremmed for seg selv? På bakgrunn av frustrasjon over ikke å klare gjøre den jobben hun hadde tenkt å gjøre, opplever jeg her at hun er svært nær emosjonell læring, nemlig en erkjennelse av at egne muligheter til å forandre andre er begrenset. Men det er vanskelig å si, fordi hun reduserer innsikten etter mitt syn ved å si at *hadde det bare vært 10 elever i klassen, så....* Er dette et uttrykk for hvor vanskelig det er å romme følelsen av at hennes muligheter med elevene er begrenset?

Mot slutten forsøkte hun flere ganger , slik jeg tolker det, å formulere et nytt ideal, men hun klarer det ikke – stopper seg selv hele tiden. Her er eksempel på det jeg mener: *det viktigste jeg kan prøve å få til nå det er å..... og så får jeg jo en litt annen type klasse nå*. Litt senere avbryter hun seg selv igjen: *så det blir en annen klasse å jobbe med så jeg må prøve åpluss jeg må prøve å få en bedre relasjon med jentene..*

Både Solveig og Kristin står overfor en kompleks oppgave, nemlig både å identifisere seg med egne ambisjoner og begrensninger samtidig. Materialet har gjort det tydelig at Solveig lar seg frustrere av situasjoner der hun ikke klarer leve opp til sitt ideal.

I siste intervju (12.02.04), sa Solveig at hun hadde utviklet en større ro i seg selv, som handlet om å slippe noe av kontrollbehovet i klassen. Hun trodde denne utviklingen skyldtes en bevisstgjøring. Solveig reflekterte videre over når (i hvilke situasjoner) hun mistet kontroll: *Jeg tror det har mye med dag å gjøre . Jeg tror ikke jeg gjør noe annerledes de dagene jeg føler jeg ikke har kontroll . Jeg tror det går mer på at.. eh av og til er du mer i kontakt med dine følelser enkelt og greit at.. eh du har ikke samme styringen på alt. Jeg synes det er fryktelig dumt da, jeg kunne godt tenkt meg å hatt styringen heile tiden men det går jo ikke. Det krever mye mer på de dagene.*

Oppsummering av ledetrådene i de to portrettene:

Det er tegn som tyder på at både Kristin og Solveig:

- knytter selvbildet sitt til hvordan relasjonen er til eleven.
- må oppleve å ha makten/kontrollen i relasjonen for å oppleve den som god.
- ”definerer” en god relasjon til eleven slik: God kontakt mellom lærer-elev er et tillitsforhold der begge viser at de bryr seg om hverandre ved at eleven forteller om seg selv og læreren viser omsorg og bekymring.
- synes en god relasjon til eleven er viktig for sin egen opplevelse av å være en god lærer, og motsatt, at de får svekket sitt selvilde i en relasjon de opplever som dårlig.
- avviser kontakten med eleven (vedkommende fjernes fra relasjonen - mentalt eller fysisk) dersom de opplever at relasjonen til en elev er dårlig. De legger ansvaret for problemet hos eleven med det mål å opprette sitt bilde av selv som en god lærer.
- har vanskelig for å romme/erfare at de ikke er den de ønsker å være.
- synes det er vanskelig å romme/erfare at deres muligheter med elevene er begrenset.

Kapittel 8: Å "kjenne" eleven.

Innledning

Under feltarbeidet ble noen spørsmål stadig mer presserende, mens andre ble mer ubetydelige. Et av spørsmålene som vokste seg stadig sterkere var hva lærerne mente når de snakket om det å "kjenne" elevene. Jeg gikk inn i feltarbeidet for å prøve å forstå hvordan kontakt i relasjonen lærer - elev ble skapt og utviklet på skolen. Jeg merket meg tidlig at lærerne selv brukte begrepet bli "kjent" med eleven. Det ble stadig mer påtrengende for meg å få svar på hva lærerne mente med dette. De snakket mye om hvor viktig det var, men det forundret meg hvorfor jeg synes det var så vanskelig å finne data på hvordan de gjorde dette, hva det innebar.

Her finner jeg det naturlig å trekke en parallell til min tidligere studie av sykepleierstudenter (Ramvi 1996). Arbeidssituasjonen for lærerne hadde mange likhetstrekk med sykepleier(studentenes) situasjon. Begge yrkesgrupper har hektiske arbeidsdager, der de må skifte aktiviteter, oppgaver og omgang med mennesker mange ganger per dag. Det viktigste fellestrekket er imidlertid at begge yrkene tilhører det en ofte kaller relasjonsprofesjoner. Dette innebærer at de har relasjoner til andre mennesker som en helt sentral del av arbeidet (Moos et.al 2004).

I studien av sykepleierstudenter ønsket jeg også å observere hvordan kontakt ble skapt og relasjoner ble bygd opp, altså var fokus for observasjoner mye det samme i de to studiene. Det jeg relativt fort oppdaget i feltarbeidet på sykehuset var at store deler av sykepleierstudentens arbeidsdag var fjernt fra relasjonen til pasienten, og jeg synes det var vanskelig å finne gode situasjoner for observasjon av kontaktutvikling. Når jeg nå studerte lærere var forholdet på et vis et annet. Lærerne var sammen med elevene store deler av dagen gjennom undervisningstimene. Men dermed ble det kanskje ennå mer uforklarlig at jeg opplevde det samme problemet med lærerne som med sykepleierstudentene i forhold til å få data om kontaktutvikling. Hvilke situasjoner kunne være viktige? Hva var det jeg ikke fikk med meg? Det eneste jeg kunne feste meg ved som deltager i skolemiljøet var at det kunne synes som det at lærer og elev tilbrakte mye tid sammen (i seg selv) kunne bidra til en opplevelse å "kjenne" hverandre bedre og bedre. Men var det bare dette lærerne mente med å "kjenne" elevene?

Et annet spørsmål jeg heller ikke ble kvitt var: Hva gjør lærerne når de misliker elever, har vanskelige og negative følelser overfor dem? Hensikten med mitt prosjekt var å finne betingelser for å lære av erfaring. Jeg ønsket å studere erfaringen av vanskelige følelser, og valgte derfor å studere lærere. Jeg antok at det i lærer-elev relasjonen ville oppstå vanskelige følelser i større og mindre grad, noe som feltarbeidet selvsagt bekreftet. Mitt spørsmål var: Blir disse negative følelsene erkjent av læreren? I tilfelle hvordan håndteres dette?

Disse to spørsmålene, hva er det å ”kjenne” en elev og hvordan erkjenner lærerne de negative følelsene overfor elever, gikk som en stadig mer glødende tråd gjennom feltarbeidet. Og jeg forsøkte å snakke med lærerne om det samme på ulike måter for å komme nærmere til kjernen i dette. Etter ca ½ år i feltarbeid sa jeg også rett ut til Kristin, at jeg ikke kunne få tak i eller se hvordan lærerne arbeidet for å bli ”kjent” med elvene. Hun svarte, litt irritert i stemmen, at jeg nok la noe helt annet i det å ”kjenne” noen enn hun og de andre lærerne gjorde.

Jeg la spørsmål om hva det vil si å ”kjenne” en elev og hvordan lærerne erkjente negative følelser overfor elvene inn i intervju guidene, både de jeg hadde til Solveig og Kristin og de jeg hadde til de andre lærerne. Før sommeren hadde jeg også 4 fokusgruppe intervju (2 på hver skole, 8 trinn og 10 trinn på den ene skolen, og 9 og 10 trinn på den andre skolen) der jeg nettopp ba dem diskutere hva det vil si å ”kjenne” en elev. Temaet viste seg å være uvanlige å diskutere for lærerne. Trine sa under fokusgruppeintervjuet (10 trinn)⁷³: *Såne samtaler som dette her kan jeg ikke huske å ha hatt med mine kolleger sånn altså. Det har jeg ikke hatt. Altså samtalen om den dårlige relasjonen, den kan ikke jeg huske å ha hatt.* Karina sa under fokusgruppeintervju (8 trinn) at hun synes det er viktig å kjenne elevene, men at det var vanskelig å svare på hva det innebærer: *for det er gjerne noe en har tenkt lite over . Men jeg tror jeg tenkte mer over det når jeg var ny enn jeg gjør i dag.*

Det Trine (47 år) og Karina (58 år), som er erfarne voksne lærere, her sier, kan bygge opp under en forståelse for hvorfor det var vanskelig for meg å få tak i hva lærerne mente med å ”kjenne” eleven, nemlig at det også er ukart for dem selv. Det var egentlig aldri et tema blant lærerne i det hele tatt. Karina antyder også at det forblir uklart på tross av erfaring.

⁷³ Når jeg skriver trinn i parentes, betyr det at sitatet er hentet fra fokusgruppeintervju, mens der jeg skriver dato i parentes viser det til en individuell samtale med læreren.

Under feltarbeidet og i arbeidet med det utskrevne materialet ble det stadig tydeligere for meg at en betingelse for å håndtere de vanskelige følelsene lærerne kunne få overfor eleven nettopp var at læreren følte han/hun ”kjente” eleven. For meg ble dette en viktig oppdagelse. Jeg kunne formulere en antagelse om at lærerne opplever at når de ”kjenner” elevene blir de bedre i stand til å like dem. Dette er en empirisk hypotese. Hvis det forholder seg slik jeg her antyder, blir det forståelig hvorfor lærerne var så opptatt av at de måtte ”kjenne”.

Men hvilke utfordringer kan ligge i nettopp denne måten tenke på? Uttrykket bli ”kjent” med, gir assosiasjoner til noe personlig, noe som handler om vennskap, ærlighet og gjensidighet. Ønsket om å ”kjenne” kan med andre ord sette det profesjonelle på prøve. Lærerne ga også uttrykk for problemer i den retning. Flere snakket om at et var vanskelig å finne balansen mellom å komme nær og ha distanse (de brukte uttrykk som å *være en kamerat eller være en autoritet* . Eller slik: *å bli spist eller bli kald og kynisk*). Mange snakket også om betydningen av ”å være seg selv” i rollen som lærer, noe som også antyder en konflikt med den profesjonelle rollen.

Det særlige med lærer-elev relasjonen er at det skal foregå læring. Lærerne snakket om at de trengte en god relasjon til elevene for å kunne gi tilpasset opplæring. Det er med andre ord også fokus på relasjonen som forutsetning for læring. Gjennom analysearbeidet ble det derfor etter hvert klart for meg at jeg kunne beskrive to spor mot lærerens mål om en god relasjon til eleven. Det ene sporet handlet om elevens behov (den gode relasjonen som premiss for læring). Det andre sporet handlet om lærerens behov (den gode relasjonen som premiss for at læreren skulle føle ”seg selv” som en god lærer).

Lærerne opplevde at de måtte ”kjenne” elevene, like alle, samtidig som de opplevde at de ikke kunne skjule seg overfor elevene, at de også måtte være ”seg selv” i disse møtene. Det ligger med andre ord en trussel mot lærernes identitet i forholdet til eleven som gjør at lærerne også får behov for å beskytte seg mot denne kontakten. Jeg kunne ut fra dette, fremsette en antagelse om at lærerne har et ikke erkjent ambivalent forhold til å bli ”kjent” med elevene. En slik tanke gir forklaringskraft til hvorfor jeg i feltarbeidet opplevde at det var så vanskelig å forstå hva lærerne mente med det å bli ”kjent” med elevene. Jeg kan ha fornemmet ambivalensen hos lærerne. Portrettene av Solveig og Kristin kan også gi støtte til en hypotese om ambivalens i forhold til å ville bli ”kjent” med elevene. Jeg forgriper noe ved å si at dette er noe av kjernen i studien min. Jeg ønsker imidlertid at leseren skal kunne gjøre sine egne

refleksjoner i forhold til denne tolkningen under lesningen av materialet jeg presenterer.

Jeg lar lærernes uttalelser og fortellinger om hva det vil si å bli ”kjent” med eleven, kjennetegn ved de gode og dårlige relasjonene og den vanskelige balansen mellom nærhet og avstand til elevene, komme til uttrykk i dette kapittelet. Jeg viser også hvordan jeg oppfattet at det å ”være seg selv” ble fremhevet som avgjørende for å skape gode relasjoner. Siden lærerne anså det som viktig å være ”seg selv” ble det også viktig å bli sett og oppfattet av eleven som den de var. Med andre ord, det ble ikke bare viktig for læreren å ”kjenne” eleven, men det var også viktig at eleven ”kjente” læreren. Den gode relasjonen mellom lærer og elev handlet altså til syvende og sist om et gjensidig forhold, der begge parter måtte oppleve seg sett av den andre som den han/hun var?

Om å ”kjenne” for å like.

La meg starte med å presentere hva Stein, Lotte og Hilde sa som ga et grunnlag for hypotesen om at en betingelse for å håndtere vanskelige følelser overfor elevene var å ”kjenne” dem. Lærerne vektla at det ble lettere å like elevene dersom de ”kjente” dem, og jeg forstod etter hvert at det innebar å se flere sider ved eleven.

La meg starte med Stein. Jeg spurte ham ut i forhold til negative følelser overfor elever, men han hadde ingen elever han ikke likte, sa han. Han forklarte om en gutt i klassen for eksempel som kunne irritere i timene med å avbryte mye: *men jeg har på en måte så sansen for han og at, på grunn av andre ting og, som oppveier. (...) Og ofte Line, som kan være negativ, men samtidig, hun har, jeg har kanonsansen for henne for hun har evnen å sette spørsmål med ting som egentlig ikke var så gjennomtenkt og bra fra vår side.* Stein fortalte også om en gutt i klassen med en del problemer som de fikk *godt til i timene.* Grunnen til det var at de brukte tid på ham, sa Stein: *og vi blir kjent med han og vi ser både de positive og de negative sidene med han.* Problemene oppsto når det kom lærere inn i klassen som ikke kjente eleven, sa Stein. Tenåringer kan være *veldig ufordragelige*, sa han: *Du må på en måte ha sansen, like mennesker og kunne se personene på en måte, og ha interesse av å bli litt involvert i de, for måten å gjøre det på er jo at du må faktisk bli litt kjent med de, snakke med de, vite litt om hva som skjer i deres verden, eh. Og du må finne ut hvordan de fungerer, holdt jeg på å si. Hva de ønsker, hva de vil, få en dialog med de.* (Stein 20.11.02)

Lotte opplevde heller ikke at hun mislikte elever. Hun svarte: *Jo selvfølgelig , hvis de er helt ute på tur, og har en viss ordbruk og ...men du får en slags godhet for de uansett, for det er gjerne grunner til at de er sånn, kanskje de blir mobba, kanskje ditt og datt. Så mye som vi er med dem blir vi så godt kjent med hver og en at ..nei jeg vet ikke helt om du får den, ikke i lengden, denmot.. (...) men den personen i klassen jeg gjerne har kjeftet mest på, for det han er som han er: ukonsentrert, vimsete og alt det der, han er gjerne den jeg synes mest om også. Så du..jeg vet ikke.. Jeg har ingen som jeg....jeg liker alle. (Lotte 20.11.02)*

Hilde ga også uttrykk for at det var mulig å omgå de negative følelsene dersom hun kunne se flere sider av elevene. Hun sa: *I utgangspunktet så prøver jeg å unngå å forklare dårlig relasjon med at jeg føler antipati, at det er sånn..aversjon, at jeg unngår den type forklaringsmodeller for det synes jeg blokkerer for å se personen fra flere sider. Men heldigvis har jeg ikke truffet ennå personer som jeg får helt avstand for.(...)... jeg hadde noen vanskelige elever i fjor, noen vanskelige 10 klassinger, gutter, veldig provoserende ogmen altså jeg opplevde det ikke som..jeg prøvde faktisk å komme dem i møte. Via en annen måte, ved å snakke med dem om andre ting enn skolearbeid. (Hilde 07.11.02)*

Som vi ser her, hevdet Stein, Lotte og Hilde at de endret syn på elever som i utgangspunktet var vanskelige eller irriterende etter hvert som de ble ”kjent” med dem. Det dreide seg om å bli involvert i elevenes liv og få i stand en dialog, sa de. Da fikk de mer ”sansen”, eller følte en ”godhet” for elevene. Det negative ble oppveid av noe positivt og de fikk en mulighet for å forstå hva som lå bak elevenes atferd. Når de på denne måten ”kjente” elevene mislikte de dem ikke. Det antydes at tid var viktig, at de måtte bli ”kjent” med ulike sider av eleven, at de måtte kjenne elevenes ønsker og drømmer og hva som foregikk i livene deres.

Hvem er det lettest å bli ”kjent” med?

La meg fortsette på dette med elever lærerne brukte tid på. I alle fokusgruppene snakket de om at det å bygge opp gode relasjoner til elevene tok tid, og at det var de elevene læreren brukte mest tid på, læreren ble best ”kjent” med. Det kunne være ulike grunner til at elever fikk tid med læreren. Elever som skapte uro og eller hadde vansker av ulike slag kunne ofte få mye tid (de krevde mye tid). Elever som var særlig sosiale og utadvendte var en annen gruppe som lett fikk mye oppmerksomhet. Guro (10 trinn) bruker uttrykket elever som *byr på seg selv*.

Tiden, 3 år som klasseleder , gjorde i seg selv, sa Gunnar (8 trinn) at han husket elevene godt, også de som var rolige og tilbakeholdne. Men han tilføyde: *Men jeg er ikke så sikker på at det er alle av de jeg husker at jeg har kjent så godt likevel.* Gunnar antydte med dette at han også følte seg usikker på hva han la i det å ”kjenne” elevene. Han la imidlertid inn et annet grunnlag for å bli ”kjent” med elevene, som han mente kanskje var viktigere, og det var å ha *et eller annet berøringspunkt med* eleven. Det ble alltid lett å finne på noe å snakke med disse elevene om, sa han. Dette var altså et annet kjennetegn ved dem lærerne lettest ble ”kjent” med. De ble ”kjent” med elever de opplevde å ha noe til felles med, identifiserte seg med. Det kom frem at det kunne være at de intuitivt følte seg lik enkelte elevgrupper, som for eksempel de flinke og interesserte elevene, eller de gikk bevisst inn for å finne berøringspunkt med elevene i for eksempel felles interesser (fotball, tv osv). Det var uenighet i en av fokusgruppene om det var lettest å bli ”kjent” med de flinke elevene læreren identifiserte seg med – eller om de flinke krevde så lite at de kunne bli ”glemt”.

I alle fire fokusgruppene var det imidlertid stor enighet om betydningen av å se elevene i mer utradisjonelle settinger både utenfor skolen (turer og lignende) og på skolen (timer med kunst og håndverk, matlaging og lignende), for å bli kjent med flere sider av eleven.

I det foregående har jeg skrevet om at læreren så det som nødvendig å bli ”kjent” med elevene for å ”like” dem. Hvis det så går an å si at de elevene læreren kjenner best er de de ”liker” best vil lærerne ”like” best elever med vansker av et eller annet slag, eller elever som byr på seg selv (er utadvendte og pratsomme), eller elever de kan identifisere seg med (har felles interesser med eller er like som personer). La meg fortsette med å presentere noe Tor sa som kompliserte ønsket om å ”kjenne” elevene for å ”like” dem.

Læreren må ikke vise noe hun/han ikke kan skjule

Jeg spurte Tor (inspektør), som jeg spurte alle lærerne jeg intervjuet, om det var noen følelser det ikke var ”lov” å vise overfor eleven? Tor svarte:

Jeg kan ikke vise overfor en elev at jeg ikke liker han . Jeg mener, det er ikke tillat ikke å like en elev. Du er nødt til å jobbe med saken for å forsøke å se de positive sidene med en elev.

Jeg har en grunnleggende tro at alle mennesker ønsker å være gode. At mennesker ønsker å glede andre. Jeg tror ikke at mennesker i utgangspunktet er ute på hekkan. Noen ødelegger mye for min undervisning. Men hvis jeg lar det bli med det, så er det lett å misslike elever. Jeg

tror elever gjennomskuer misliking akkurat som jeg gjennomskuer det når noen misliker meg. Det nonverbale språket er så kraftig at du klarer ikke skjule det.

Jeg: Men det må jo være et problem når du sier det er ikke lov å mislike?

Tor: ja men en må gjøre noen runder. Du må bli kjent med elevene med foreldrene. Du må på en måte ta inn hele eleven. Hva gjør at han gjør sånn som dette? Hvilke unngåelsesstrategier har han? osv. Den eleven er sikkert også lei for at det blir som det blir. Du må gå litt undrende inn i dette. Men for meg er det tillat å bli rasende på en elev, når relasjonen er på plass. Da har du bygd opp noe på forhånd. Jeg kan være knallstreng. Og jeg kan stille krav og være sint på elever, når du har en god relasjon i bunn, men har du ingenting å bygge på så vil det være destruktivt. (Tor 21.01.03)

Her vil jeg stoppe, og nærlese det Tor sa. Han illustrerer klart oppfatningen om at det er en sammenheng mellom det å ”kjenne” eleven og det å ikke ha negative følelser i forhold til han/henne. Dette var det også Stein Lotte og Hilde ga uttrykk for tidligere, og jeg oppfattet den holdningen som gjennomgående hos alle jeg snakket med under feltarbeidet. Men det Tor sa legger et dilemma for dagen: **Han må ikke vise noe han ikke kan skjule.** Han må ikke vise en elev at han ikke liker ham, samtidig som han ikke har noen mulighet til å skjule det om han gjør det. Slik jeg forstår det Tor sa, har han bare ett alternativ i møtet med eleven og det er å *forsøke å se de positive sidene ved ham* (altså benekte de negative følelsene). Han må unngå å komme i situasjoner der han misliker eleven, for misliker han er det i følge ham selv umulig å skjule det. Elev og lærer vil alltid gjennomskue hverandre, som han sa. Som lærer kan han ikke skjule hvem han er, samtidig som det er visse følelser han ikke må vise eleven.

Bildet Tor ga var ikke uten nyanser. Det er snakk om å *ta inn hele eleven*, og at han må gå *undrende inn i det*. Dette er uttalelser som drar i retning å tolerere følelsene sine for eleven. Men så er han igjen tilbake til en form for benektning når han sier at han skal klare å unngå å mislike eleven gjennom å holde fast ved en tro på at alle mennesker *ønsker å være gode og ønsker å glede andre* og når noe går galt er *sikkert* (eleven) *også lei for at det blir som det blir*.

Lærernes ønske om å bli ”kjent” med eleven for å ”like” han/henne er komplekst. La meg fortsette med å understreke, utdype og nyansere bildet ved å gå nærmere inn på lærernes kommunikasjon med elevene. I utgangspunktet tenkte jeg at samtalen var lærerens viktigste redskap i relasjonsbyggingen til elevene.

Samtalen – et viktig redskap?

Lærerne benyttet seg av formelle og uformelle samtaler – til enkeltelever, grupper og hele klassen. La meg først beskrive de ulike samtale formene. En type formelle samtaler er **elevsamtaler**. Dette kunne være noe faglæreren hadde med en elev i forhold til et bestemt fag, eller som et møte mellom klassestyrer og elev. Kristin hadde for eksempel elevsamtaler med alle elevene i norsk. Hun brukte *3-4 minutter med hver elev* sa hun, og samtalen dreide seg kun om oppgaven de hadde levert i norsk (Kristin 05.02.03). Stein forklarte hva en elevsamtale mellom klasseleder og elev en gang i halvåret gikk ut på: *Bli kjent. De forteller om familien sin, fritid osv. Så spør jeg hva de var fornøyd med i fjor og hva de ikke var fornøyd med, faglig og sosialt. Det viktigste er at du blir kjent med de. 10 min er som regel nok. Ofte er 5 min nok. Jeg sliter litt med de som ikke snakker.* (Stein 03.09.02)

Konferansetimer var samtaler der også foreldrene var med. Flere lærere sa de hadde ønsket mer tid til elevsamtaler eller konferansetimer. De understreket betydningen av å snakke med elevene i en annen setting enn klasserommet – en til en eller små grupper.

Utenom disse formaliserte samtalene, snakket lærerne om mulighetene for kommunikasjon som fantes når de gikk **vakt i friminuttene** eller når de gikk på ”røkehjørnet”. Hilde (10 trinn) sa hun opplevde at mange ungdommer var *sugne på kontakt.(...)Det er liksom utenfor klasserommet, så de kan tone flagget på en helt annet måte*. Lærerne sa imidlertid at det var lett å glemme å oppsøke ungdommene og glemme vekten i friminuttene. Det ble ofte praktiske gjøremål som heftet dem.

Mange fremhevet også betydningen av å møte elevene utenfor skolen for å få de gode samtalene. Anne (10 trinn) hadde for eksempel vært med klassen på biljard og sa: *Det er jo så kjekt! Et par timer sammen, men får snakket mer med en elev kanskje den kvelden enn ...enkelte elever som ikke sier så mye, enn du får gjort på lang tid på skolen.*

Agnete og Ivar snakket begge om betydningen av **den daglige kommunikasjon med elevene innenfor klasserommet** og formidlet noe om en nærhet. Agnete (9 trinn) sa: *Det handler mye om at personen føler seg sett og hørt. Noen trenger egentlig bare blikkontakt om morgenen. Mens andre må du spørre: ”Har du sovet godt?” (...). Sånt gjelder det for meg og. Jeg får ikke noen god relasjon til noen som ikke vet noe om meg. En må jo spørre, hvis en vil bygge noen gode relasjoner. Det å bli sett tror jeg er det viktigste av alt.*

Ivar (inspektør) sa: *Jeg har alltid brukt veldig mye tid på samtaler med elever på tomannshånd. Det har jeg alltid brukt, for den synes jeg jeg får mye igjen for. Investerer du i den første året, så får du det igjen de to neste. I forhold til at en kjenner hverandre rett og slett. Da holder det med et blikk så vet en hvor en har hverandre* (Ivar 27.11.02)

Noen snakket om at **organiseringen av lærerarbeid og elevarbeid** hadde betydning for at det skulle bli mer tid til samtale med elevene. Mange lærere har i dag mer en **veilederrolle** overfor elevene, særlig var dette tilfelle på den ene skolen. Per (9 trinn) sa: *Da bygger vi lettere opp individuelle relasjoner til elevene.* Marianne (9 trinn) snakket også om hvordan veilederrollen ga mulighet til kontakt: *Vi veileder i små grupper på to og to i alle fag og har tiden til det. Du får en mye mer personlig relasjon å sitte der å diskutere to tre, selv om det er fag vi diskuterer. Du kommer inn på helt andre ting også, helt naturlig, som de ønsker å fortelle deg.*

I klassen til Lotte jobbet elevene med planer over 2 uker om gangen og Lotte sa: *Jeg føler at jeg får gode relasjoner når jeg sjekker planer annenhver fredag. Da sitter jeg med halve klassen, de elevene som er mine, og da hvis du ser at det er noe som plager dem, så oppsummerer du det, så spør du jo hvordan de har det og hvordan det går. Jeg er jo litt nysgjerrig av og til på diverse ting, og da spør jeg jo og de svarer og de synes jo det er kjekt å svare på andre ting enn det som går på skolen og. Så jeg føler det er da jeg får virkelig tid å sette meg ned å høre hvordan det går. Men det er jo ikke alle de samtalene som er like interessante, men det virker som noen av elevene setter veldig stor pris på det.* (Lotte 20.11.02)

En annen måte å organisere arbeidet på, som ble omtalt som positivt i forhold til kontakten med elevene var **prosjekt jobbing**. Da Brit snakket om skoleåret som var gått og de gode opplevelsene var det nettopp arbeid i prosjekt hun trakk frem som *veldig gøy egentlig for du får så mye kontakt med elevene. Du er sammen med dem hele tiden. Selv om du springer og er dødstressa, så føler du at du kommer ut av det med å ha blitt mye bedre kjent med mange av elevene.* (Brit 20.06.03)

Skal jeg oppsummere min oppfatning av lærernes bruk av samtalen som redskap for kontakt med eleven, så var det tydelig at lærerne mente det var viktig å snakke med eleven om annet enn fag. Jeg fikk også forståelsen av at det var viktig hvordan skolen organiserte

undervisningen. I veilederrollen med ansvar for en mindre gruppe elever, ble læreren gitt en ramme med mulighet for å utvikle god kontakt mellom lærer og elev fokusert omkring elevenes læring.

Det er likevel mitt inntrykk fra feltarbeidet at rammer og organisering ikke var nok. Muligheten for samtale var tilstede, men ble ikke alltid brukt. Likeledes undret jeg meg over tiden som ble satt av til de formelle samtale med den enkelte elev. Få minutter kunne umulig strekke til annet enn informasjon. Refleksjon og vanskelige tema kunne det ikke bli anledning til, selv om det var nettopp det lærerne sa de ønsket å ta opp.

Som det er kommet frem av ovenstående var lærerne helt klart opptatt av kommunikasjon og samtale med elevene, men jeg satt likevel igjen med et noe uklart bilde av dette. Ivar og Agnete som snakket om den daglige kommunikasjonen med elevene i klasserommet var i mindretall. Jeg stilte meg noe undrende til hvorfor det var så viktig for lærerne å treffe elevene på andre arenaer enn skolen og snakke med elevene om annet enn fag. Hvorfor var det nettopp da lærerne følte de ble ”kjent” med elevene? Jeg måtte bore dypere i dette med lærernes kommunikasjon, og undret meg over om det var ting lærerne ikke ønsket å vite?

Det en åpner opp for i relasjonen – det en ønsker å lukke for

I starten av skoleåret satt jeg sammen med Stein og Brit og lyttet til samtalen dem imellom etter en skoletime. Stein fortalte med noen setninger om svært vanskelige og voldelige familieforhold til en bestemt elev. Jeg undret meg over at Brit ikke fulgte opp med spørsmål til Stein om elevenes situasjon. Hun sa bare: *Jeg er vokst opp så beskytta. Jeg kjenner ikke til noe vondt fra familien min eller venner. Så mye det er, som jeg ikke har visst om som barn!* Stein svarte: *Det er mange tragiske historier.* (Stein og Brit 03.09.02) Så snakket de ikke mer om det.

I fokusgruppeintervjuene ba jeg dem diskutere hvor mye de ønsket å åpne opp for i kommunikasjonen med elevene. Diskusjonene forløp forskjellig med uttrykk for ulike meninger. Noen mente at det ikke var alt de ville vite noe om, mens andre sa at jo mer de viste jo bedre var det.

Bodil (10 trinn) sa: *Jeg ønsker å åpne opp for positive opplevelser og positive ting som skjer. Jeg ønsker ikke å åpne for en kommunikasjon som går på hvor mye alkohol de har konsumert*

i løpet av helgen, hvor fulle de var, hva de ødela, den destruktive delen.(...) De må oppleve at jeg er en del av hverdagen, men ikke det at jeg går i detalj og sier det må du gjøre og det må du ikke gjøre.

Gunnar (8 trinn) sa noe av det samme, at det var ikke alt han ville vite, for eksempel ting han hørte når han var i lærergarderoben i gymmen. Da snakket ofte elevene om ting uten at de tenkte på at han hørte det. Men i Gunnar sin fokusgruppe var de likevel enige om at de ønsket å vite om viktige ting i elevenes liv, som for eksempel hvis foreldrene ble skilt, eller slektninger døde og lignende. Men hvem hadde ansvaret for at slike ting ble fortalt, spurte de seg selv i gruppen. Hva med alkoholproblemer eller incest, var det en som sa. *Det er jo ikke noe foreldrene selv kommer til skolen for å fortelle.*

I fokusgruppen (9 trinn) var det også uenighet omkring hva de ønsket å vite og ikke vite om elevene. Per sa han ikke følte behov for å vite alt om private forhold hos eleven for å yte faglig hjelp. Det var bare i tilfeller hvor eleven sleit med noe spesielt at han ville gå inn å spørre om private ting, sa han. Han møtte motstand på dette i gruppa. Agnete syntes det ble enklere å hjelpe eleven jo mer hun viste om dem, særlig dem som slet. Hun var opptatt av å gjøre skolehverdagen mest mulig *overkommelig* for elevene.

Sigrun var enig med Agnete: *Du må kjenne behovene for å vite hva de kan mestre på en måte. Du må kjenne de litt.*

Stein sa : *Jeg tror det er veldig sant det du sier. Vi kan nesten ikke vite nok.* Han ville vite alt som angikk *skolearbeidet og deres evne til å yte.*

Marianne fortsatte : *Av og til så blir du så godt kjent med en elev at du får vite ting det kanskje ikke er så lett å vite, men du ønsker å åpne opp for det, det er bra det kommer frem, men du må vite at du kan gi ballen videre til andre instanser. For du har ikke, det du gjør på skolen er ikke nok for å hjelpe den eleven. Du har ikke tid og ressurser nok til å ta hovedansvaret for den biten av eleven sitt liv.*

Stein visste ikke om han var helt enig. Han sa: *jeg vet ikke jeg, men jeg tror nesten ikke det er noe jeg ikke vil vite. Men det er klart hvis du får vite veldig sensitive ting, kanskje tragiske ting i familien, så er det en belastning å vite det for du må forholde deg til det. Du må ta noen valg, om du vil gå videre eller hva du skal gjøre. Men hvis eleven velger å fortelle det, så er det vår jobb å forholde oss til det. Det må vi jo gjøre. Det er en del av tilretteleggingen for den eleven. Uansett hva vi velger å gjøre med det. Jeg tror ikke det er noe jeg ikke vil vite.*

Materialet sier altså litt ulike ting om hvor mye læreren bevisst ønsket å åpne opp for i relasjonen. Sammen med mitt eget inntrykk fra feltarbeidet og forrige avsnitt om lærernes bruk av samtale med elevene, blir bildet uklart. Vil lærerne komme nær inn på elevenes liv gjennom samtale, eller vil de det ikke? Er det alt lærerne vil vite eller er det begrenset? Vet de i så fall hvor de synes grensene går? I Marianne og Stein sin gruppe snakket de (som den eneste gruppen) om at det ikke var alt det var like lett å vite. Og de dreide noe av diskusjonen inn på i hvor stor grad de ønsket å vite noe om det som kan føles belastende å ha kunnskap om. Følelse av avmakt er kanskje en smertefull følelse det er vanskelig å åpne opp for? Jeg undres om det kan være en sammenheng mellom lærernes opplevelse av å måtte være "seg selv" og det at det kan bli vanskelig å vite hva en skal åpne opp for i samtale med elevene? Kanskje er det særlig vanskelig å åpne for smertefulle følelser når en bare har "seg selv" å møte eleven med?

Den gode lærer-elev relasjonen, viktig for elevenes læring

Som jeg sa innledningsvis, synes jeg å se to spor inn mot motivasjonen bak idealet om den gode lærer-elev relasjonen. Det ene var knyttet til å "kjenne" eleven for å like, og dermed føle "seg selv" som en god lærer. Det andre var knyttet til elevenes læring. Det lærerne diskuterte i fokusgruppene med hensyn til hva de ønsket å åpne for i kommunikasjonen mellom lærer og elev knytter an til dette andre sporet. Gunnar (8 trinn) tydeliggjorde også dette lærings sporet når han sa: *For jobben vår består tross alt ikke bare av å ha en variant av et forhold til en elev.* På samme måte som Lars (10 trinn) også sa: *Det som er hovedmålet vårt er at de skal lære noe også.* Solveig sa: *det krever en ufattelig kontakt, å tilfredstille kravet om tilrettelegging av undervisningen for den enkelte elev.* (Solveig 22.11.02) Og når en elev med spesielle behov, for eksempel for tilpassede tekster, kan føle seg trygg på at han får det *da føler jeg vi har en god relasjon*, sa Lotte (20.11.02). I alle de fire fokusgruppene knyttet lærerne "gode relasjoner" til det å *tenne eleven, skape engasjement, føle at en lærer eleven noe.*

"Når du har en sånn relasjon så har du de."

Når lærerne snakket om relasjoner til elevene som grunnlag for læring kom de fort inn på autoritet og disiplin. Skal lærerne få elevene med i undervisningen slik at de lærer noe, må det være en viss orden og ro i timene. Stein sa: *Noen lærere har en autoritet når de kommer inn i klasserommet eller hever stemmen så er det bare sånn at alle snur seg og er med, og den har*

ikke jeg egentlig. Kanskje til en viss grad eller.. men ikke veldig mye, men jeg ser for meg at min måte å være lærer på er på en måte, at jeg får gode relasjoner til elevene.. og på en måte kan vise forståelse for dem i enkeltsituasjoner. Og at jeg da på en måte kan kreve litt av de og. Og at det blir et litt mer positivt elevsyn enn sånn ren autoritet. Jeg er for disiplin altså, det er ikke det, og jobber jo med det, men jeg tror at hvis du på en måte har et grunnleggende godt forhold til elevene så er den disiplinen satt i en skikkelig sammenheng og det gir et mye bedre grunnlag for læring og alt som skal skje. (Stein 20.11.02)

Gunnar var inne på det samme når han snakket om disiplin og autoritet, og sa: *..autoriteten må kombineres med at elevene ser at du er rettferdig og egentlig bryr deg . Det er ikke snakk om en kadaverdisiplin. (...).Jeg har ofte sagt til klassen min at jeg har en oppgave: at dere skal lære mest mulig. Jeg er her ikke først og fremst for at dere skal tenke om meg at han er populær. Men jeg vil helst at dere skal tenke om meg når dere er ferdige at vi har hatt en god lærer. Så vi må ha litt is i magen for å våge å dra noen konflikter og ikke alltid... (Gunnar 10.06.03)*

Solveig snakket også om betydningen av den gode relasjonen. Hun sa: *Kan ikke utrette noen ting med elever uten å ha en relasjon til dem. Du vil ikke bety noe for dem hvis ikke. Hvis jeg blir sint en dag og ikke har noen relasjon til elevene, så "ja vel hun er sint, kan ikke hun bare være sint, det betyr ingenting for meg". (Solveig 22.11.02)*

En annen gang snakket Solveig og jeg om hvordan det gikk, og vi kom inn på dette med disiplin og kontroll. Solveig sa: *Det er jo viktig å ha den kontrollen. Men det er mange måter å ha kontroll på. Solveig ga eksempel på hva hun mente, med å fortelle om hvordan relasjonen hennes til en urolig elev hadde endret seg gjennom arbeidet i et kultur prosjekt. Hun sa: Vi har jo jobbet tett med dem i 14 dager, på en helt annen arena, så ...Han ene tok opp røyken når han stod og snakket med meg etter forstillingen," hallo" sa jeg "ÅÅÅ" sa han, "faen jeg kom ikke på" . Han koblet ikke. Og det er klart når du har en sånn relasjon så har du de. Du kan godt kjefte, og de kan godt bli sur, men så ser de jo , de fleste ser at den fortjene jeg. Det har jeg fått høre fra elever og, når jeg har beklaget når jeg har vært litt kvass, så sier de "men jeg fortjente det sikkert." "Ja du gjorde gjerne det" sier jeg. Så vi har en grei tone. (Solveig 25.04.03)*

Like før sommeren snakket jeg med Solveig om utfordringer gjennom året, relasjonene hun hadde hatt og hva som hadde gjort inntrykk. Solveig ga et eksempel på en positiv endring hun hadde erfart med en elev: *Han ble så irritert i forhold til noe bokinnleveringsgreier, så kom ordene vet du, glosene og "dere er så....." vet du. Språket var helt. Han snakket egentlig med Vidar, men så henvendte han seg til meg også, og da stod jeg ved siden av og kjente bare at...så eksploderte jeg og sa: "Kom deg ut, jeg vil ikke se deg, sånn aksepterer jeg ikke at du snakker til meg." Gutten var ild sint. Så gikk han ut, og var ute i ca 20 min. så traff jeg han ute på gangen så sa jeg bare "du får en telefon hjem i dag." "Ka då for, ka då for" Så forklarte jeg ham kort hvorfor, og så ringte jeg til faren. Så sa jeg at sånn og sånn var situasjonen.*

Samtalen med faren hadde vært god. Et par uker etter hadde gutten ringt Solveig hjemme og bedt om unnskyldning. Solveig sa: *Så da kjenner jeg at Åh sant, når du har fått den der i dem at du på en måte ikke går i kamp hele tiden, jeg kunne sette meg tilbake å si at du er en skikkelig kar. Du er en god gutt. Det gjør godt, da smilte jeg en halv dag etterpå. Det er noe med at de tar det, og han har vist før og at når jeg har hatt en krangel med han, ikke krangel, men at jeg har gått på ham, og så har jeg sagt beklager hvis du synes jeg var for hard mot deg, "nei men jeg skjønner det" sier han. "Jeg fortjente det helt sikkert." Og det er ganske fantastisk å høre. (Solveig 16.06.03)*

Både Stein, Gunnar og Solveig sa altså at disiplin og autoritet var nødvendig for elevenes læring, men det måtte utøves på bakgrunn av en god relasjon til eleven. De trodde den gode relasjonen ga et bedre grunnlag for læring enn ren disiplin og autoritet. Alle tre hadde hatt erfaringer med at jo bedre relasjon de fikk til elevene jo lettere var det å sette grenser, fordi elevene brydde seg om hva læreren følte og mente. Lærer - elev forholdet ble beskrevet som et gi og ta forhold der læreren kunne kreve noe tilbake hvis han/hun selv ga.

Igjen blir vi gjort oppmerksom på at i den gode lærer-elev relasjonen må læreren "kjenne" eleven, men det dreier seg hele tiden om en balansegang mellom nærhet og avstand. Her snakket lærerne om å finne den rette balansen av autoritet i forholdet. Men, som vi skal se dreier den gode lærer - elev relasjon seg også om å finne en balanse i forhold til det motsatte, nemlig å bli for mye kamerat.

"De slukte meg rått"

Mange lærere snakket om utfordringen med å bli for mye kamerat og venn med elevene. I mellommenneskelige relasjoner er det snakk om en gjensidighet, men hva er gjensidighet i en lærer-elev relasjon? Hva skal eleven gi læreren og hva skal læreren gi tilbake til eleven?

Under fokusgruppeintervjuet (9 trinn) snakket de om denne balansegangen i forholdet mellom lærer elev, og Stein sa at lærer-elev relasjonen var ulik andre relasjoner: *Vi skal på en måte være der oppe, og de skal være der nede.* (smiler litt) *Ikke sånn å forstå men, de skal ha en slags respekt for oss og. Det er det noen elever som ikke takler.*

Per (9 trinn) sa: *Samtidig som jeg har lyst til å bygge gode relasjoner til en hvilken som helst elev, så vil eleven bygge opp gode relasjoner til meg. Det vil de. Men av og til har de lyst til å være sånn tjommi, kamerat, i alle fall til meg, guttene. Da har de lyst til å bli kjent med deg på områder du ikke har lyst til å slippe dem inn. Så der er det noe i alle fall jeg har lyst til å unngå. Det er en balanse mellom å komme for tett innpå noen og så bikker det over i å være en blant mange av elevene, i stedet for å være en tydelig lærer. Så det er en felle å gå i der, med å gi for mye av seg selv. Jeg var fæl med det de første 5 årene av min lærer karriere, hvis en kan kalle det for det, at jeg var for mye elev og for lite tydelig voksen. Det gikk på mange ting. Det gikk på hvordan jeg snakket hvordan jeg kledde meg hva jeg snakket med eleven om osv.*

Jeg ba Per, etterpå i intervju, prøve å huske tilbake og fortelle meg om dette han erfarte som nyutdannet lærer i forhold til elevene. Han fortalte at da han begynte som lærer var han ikke mange år eldre enn elevene: *da sier det seg selv at elevene kommer litt tettere inn på meg enn kanskje de fleste andre og kanskje spesielt siden jeg er en person som har lyst til å være meg selv, om jeg er på jobb eller ikke. ..Og det skapte problemer for meg.(...).. de slukte meg rått på en måte. De kom for tett innpå meg. Uten at jeg helt skjønnte hvorfor en stund. ...De kunne tillate seg å si andre ting til meg enn de kunne til andre lærere(...). Skillet mellom meg og dem ble ikke tydelig nok. Det gikk på måten jeg kledde meg på, det gikk på måten jeg snakket på, rett fra leveren (...).kanskje jeg ikke var trygg nok.. Kanskje jeg hadde et kroppsspråk som gjorde at jeg ikke framstod som trygg nok....ja, mye det. De signaler jeg sendte ut skapte ikke et sterkt nok skille mellom meg som privatperson og meg som lærer (Per 25.04.03).*

I fokusgruppen 10 trinn snakket de også om balansegangen mellom å være venn og autoritet, mellom å *by på seg selv* og holde avstand. Ingen var i tvil om at det var mye å hente når det gjaldt selve relasjonen til eleven ved å være på elevenes nivå, snakke med dem om deres ting tv, film, fotball osv, men problemet var å finne balansen. For som Anne sa: *en ting er at du faktisk, sant, at du kan fortelle at du har sett Big Brother, at du har sett noen episoder du og, men samtidig så skal du holde en litt sånn, sant, men samtidig vil du være den voksne oppi dette. Sant..*

Terje sa han forsto hva hun mener, men trodde likevel at dersom læreren ga av seg selv i møte med eleven så fikk eleven respekt for læreren. Han påpekte også at læreren uansett sto i en maktposisjon overfor eleven *for det er du som skal lære dem noe og det er du som skal sette karakteren, og den som skal vurdere dem når alt kommer til alt. Så jeg tror, det er viktig å gi litt av deg selv. Altså i forhold til å bruke privatlivet ditt som eksempel i undervisningen.* Terje understreket at lærer-elevforholdet var et gi og ta forhold med å si *De som krever deg mest er kanskje de du får mest igjen av. Hvis de skal ta deg på alvor må du ta de på alvor. Det gjør at en byr litt på seg selv og får litt igjen.*

Det var de yngste lærerne som strevde mest med denne *kompis grensen*. Men Bodil som var en "voksen" lærer hevdet også at det kunne være vanskelig å vite hvor privat hun skulle være med elevene. Hun sa hun hadde behov for å skjerme privatlivet sitt: *Jeg må lage litt avstand så de ikke spiser meg når jeg er i hagen eller går forbi eller., sa hun. Hun likte heller ikke å bli vippet av pinnen av slengbemerkinger, som hun sa, og fortsatte: Så det er en balansegang: å se dem på deres ståsted men samtidig beholde autoriteten.*

Det var gjennomgående i materialet mitt at lærere snakket om at de måtte finne en balanse i forhold til motsetningsfylte krav i relasjonen til elevene. Maria sa det var viktig å "se" elevene, og *samtidig ha en lederrolle sånn at en slipper å komme helt inn på den intime sfæren.* (Maria 26.11.02) Lotte antydte en vanskelig balansegang mellom å *gi støtte samtidig som du våger å utfordre, legge til rette for trivsel samtidig som du må tåle motstand fra elevene.* (Lotte 20.11.02) Det var en balansegang mellom å være autoritet og være på likefot i forhold til elevene. Det ble også snakket om en balanse mellom å være "seg selv" (*rett fra leveren, meg selv som person*) og "seg selv" som lærer (*i en rolle*), eller uttrykt slik: *klare skille mellom dem (elevene) og meg (læreren).*

Mange kom også inn på hvordan behovet for å "bli likt" av eleven ble opplevd mer eller mindre sterkt og de fremhevet betydningen av et ryddig forhold mellom lærer og elev.

Det kan synes som lærerne hadde stor tro på at det var mye å hente i relasjonen som var mest mulig på likefot, læreren måtte *by på seg selv*. Men de var samtidig bekymret også for å miste autoritet.

Å være "seg selv"

Lærerne ønsket altså å bli "kjent" med elevene, og da måtte de by på seg selv, og de brukte uttrykk som å "være seg selv", *også som privatperson, ikke bare en rolle*. Hilde (10 trinn) husket tilbake på hva hun selv opplevde som gode relasjoner til egne lærere, og husket en som hun følte hun fikk *kjempekontakt* med. Hun sa : *Den kontakten opplever jeg sitter i meg ennå. Og hun (læreren) framstod som et helt menneske. Hun fortalte fra privatlivet sitt uten å legge fram detaljer som gjør at du blir forlegen, men hun fortalte om mannen sin og om barna sine og de hadde bodd i utlandet og hun viste noen lysbilder derfra. Det er mange måter å trekke inn privatlivet på, uten å være , det gjelder å være personlig uten å være privat.*

Bodil fortsatte: *ja og det tror jeg er noe av nøkkelen til at du skal bli litt sånn personlig interessert, oppriktig interessert, og bry deg, å treffe de (elevene) på veien, hilse på dem når de går forbi når de bor i nabolaget og ikke på en måte se på dem som luft, men kunne si hei til dem, og spørre hva holder du på med, skal du ut på noe i dag og være oppriktig interessert.*

Som grunnlag for en god relasjon vektla altså Hilde og Bodil betydningen av at læreren var "et helt menneske" og at hun viste "oppriktig interesse" for eleven. De antydte begge at det var nødvendig med noe "mer" enn en faglig kontakt. De knyttet an til noe mer personlig og genuint. Å "være seg selv" ble fremhevet og diskutert. Terje, i samme fokusgruppe trodde også det var viktig at læreren var "seg selv". Han sa at elevene var ekte og tolerante, og mente at læreren ville oppnå aksept for den han var fra elevene dersom han viste dem sine styrker og svakheter. Terje trodde at elevene *ser rett igjennom deg*, dersom læreren forsøker å være en annen, eller fulgte en *oppskift*, som han også kalte det.

Solveig snakket om følelser hun viste overfor elevene, og viser her hvor viktig hun synes det var å være ærlig og "seg selv" overfor elevene: *...det er veldig viktig overfor elever at du kan fortelle de at i dag har du en dårlig dag. "I dag har jeg enormt vondt i hodet: vær så snill!" For de kan umulig forstå, det er klart vi har dager vi og hvis jeg plutselig eksploderer en dag, det gjorde jeg her en dag med elevene, jeg har aldri hvert så sint i hele mitt liv. Jeg hadde tårer i øynene og så bare skådde, de var helt musestille i to timer etterpå. ..(...) Jeg fikk jo*

sjokk! (...) Jeg beklaget faktisk for elevene dagen etterpå. På at jeg ble så ekstremt, for ja jeg var sint, men jeg hoppet så fryktelig fra ingenting til sånn.. da beklaget jeg det. En elev spurte om jeg hadde "ugå" da, så det fant jeg ut at jeg var jo premenstruell, så det var gjerne det som gjorde det, pluss at jeg var veldig sliten og lei. En skikkelig tung periode. Men det skulle jeg fortalt eleven før jeg kom dit hen, "nå er jeg sliten", "jeg er ditten og datten", sånn at de var klar over at hvis det skjedde, at ikke de følte seg helt. Jeg tror det er viktig å gjøre. Det er ikke så lett å gjøre det, men jeg tror det er viktig.

Om å vise følelser på en profesjonell måte overfor elevene sa Solveig at (samme intervju):
Det må jeg finne ut etter hvert. Jeg vet ikke jeg om jeg takler alle ting på rette måten, men der må jeg bare erfare. (...) Hvis jeg er irritert så ser de det. Det klarer ikke jeg å skjule. Og det gidder jeg ikke heller å begynne å prøve på engang. Hun sa hun ikke opplevde at hun måtte skjule følelsene i lærerrollen: jeg er et menneske som dem. Skal de få lov å være glad og sinte så skal jeg også få lov å være glad og sint. Synes jeg. (Solveig 22.11.02)

Kristin sa dette (8 trinn): *Jeg tror elevene avslører oss veldig, som en åpen bok, ... min måte å bli kjent med elevene på er ikke nødvendigvis den måten Gunnar eller Maria blir det eller ..altså du må på en måte, hvis du ikke er deg selv, så får du aldri respekt. Du, du kan ikke leve på et falskt jeg på en måte.*

Lærerne opplevde altså at de ikke kunne skjule hvem de var, og kanskje opplevde de derfor at de ikke kunne velge annet enn å være "seg selv" i rollen som lærer. Lærerne antydte også at siden de måtte være "seg selv" kunne det være vanskelig å lære av hverandre. Dette kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

Den gode lærer-elev relasjonen ut fra lærerens behov.

Det er selvsagt vanskelig for lærerne å skille fra hverandre hvordan en god relasjon mellom lærer og elev er ut fra om du ser det fra elevens eller lærerens behov. Likevel ba jeg lærerne i fokusgruppeintervjuene å si noe om hva som gjorde dem selv godt i sin relasjon til eleven, hva som var viktig for læreren å føle, for at relasjonen til eleven skulle betraktes som god. Ved å stille spørsmålet på den måten viste det seg at jeg oppdaget lærernes behov for å bli "sett" av elevene. Som det har kommet frem av det foregående, opplevde lærerne at det var vanskelig å skjule hvem de var overfor elevene. De sa også i mange sammenhenger, som vi har hørt, at de ønsket å være "seg selv" i møte med elevene.

La meg presentere et utdrag fra en fokusgruppesamtale (10 trinn) der de diskuterte mitt spørsmål om hvilke relasjoner som gjorde dem selv godt. I dette utdraget samles mange av de faktorene de andre lærere nevnte i forbindelse med den gode lærer-elev relasjonen, og i tillegg utdypes det jeg tolker som lærernes behov for å bli sett av elevene som den de er.

Bodil: *Noe av det jeg opplever som godt er når de tenner, når de er interessert i det vi holder på med, og du klarer å utvide, tøye grenser i forhold til metodikk*

Anne fortsatte: *Når du klarer å fange oppmerksomheten, når du gjerne klarer å holde oppmerksomheten hos de,*

Hilde tenkte i andre baner og sa: *For meg så er den gode relasjonen ..eh. det er når jeg kan være.....ærlig med en elev. Si hva jeg mener, og at jeg får sagt det på en sånn måte at jeg ikke, at eleven ikke opplever det støtende...men at den kritikken blir tatt imot..., at jeg får til en konstruktiv kritikk.* Hilde forklarte hva hun mente med et eksempel fra et prosjektarbeid. Noen elever hadde jobbet godt og hun fikk god kontakt med dem underveis i arbeidet, men to elever sluntret unna. Hilde hadde gitt dem en dårlig karakter og snakket med dem om måten de arbeidet på: *det ble tatt godt i mot, selv om de (elevene) i utgangspunktet var negativt innstilt til meg fordi jeg ikke hadde gjort sånn som de hadde forventet, så klarte vi likevel å møte hverandre på halvveien og da følte jeg, det følte godt, selv om de ikke gjorde det så godt, fikk en dårlig karakter og sånn, men jeg synes sånn,....situasjonen...eller hele prosessen sett under ett var positiv for alle sammen.*

Terje sa at hvis han skulle si hvilke relasjoner som gjorde han godt så kunne han ikke tenke på bestemte relasjoner eller bestemte situasjoner. Men det som var viktig for ham var *et ..smil eller at de ler av deg, eller at de nikker eller at du kan snakke med dem om litt utenomfaglige ting. Det er mer en sånn varig relasjon egentlig, enn at de er motivert eller hører etter hva du sier, for det synes jeg er så sinnsykt varierende.*

Trude fortsatte til Terje: *Jeg er veldig enig med det du sier. Når gjør du en god jobb? En ting er den faglige biten, at du har fått gjort det du skal, at de har fulgt med, at du har fått de motivert og alt det der, men når du tar en spøk, som du føler går på det personlige, at de tok meg på noe som er meg, noe som jeg alltid gjør, f eks "du gjør alltid sånn du Trude" så tenker jeg; Hvis søren gjør jeg det! Ok de har sett det. De kjenner meg på det! (glad i stemmen) Eller jeg kan ta det samme på de. Den synes jeg er herlig, da synes jeg det er kjekt å være lærer.*

Nå ble alle lærerne i gruppen ivrige og snakket i munnen på hverandre. Terje sa: *Det går på kontakt. Det går på relasjonen igjen, sant. Og det er jo noe annet kanskje enn noe faglig.*

Anne fortsatte på dette med betydningen av å vise hvem du er. Hun sa hun tenkte på den dagen

hun gikk og lette etter nøklene sine på lærerrommet fordi hun syntes det hadde vært dumt å komme opp i klasserommet å vise elevene at hun ikke hadde kontroll på nøklene. Nå sa hun: *men det vet de jo sinnsykt godt! Egentlig så har du lyst til å unngå å vise det. Du har ikke lyst til å vise den distré siden av deg selv men det og er sånn...*

Terje sa at når han gikk ut av klasserommet med et smil da var han glad. Trude svarte at hun ble like gjerne glad av å føle hun hadde lært elevene noe: *..altså nå lærte dere mye om nyromantikken! Yes!*

Trine sa hun tenkte på de yngre elevene: *Å få være med, når en elev har knekt lesekode, og du er med akkurat i det øyeblikket der og litt videre, altså, det er noe som løfter deg opp.*

Denne utrolige opplevelsen er ikke så lett å få sammen med ungdomsskoleelever, sa hun, men her så hun også situasjoner der elevene *reiser seg litt. Og den er veldig god.*

Terje sa han i enkelte timer ikke viste hvor mye elevene egentlig hadde lært, men de kunne likevel vise at de likte ham godt. Han sa de kunne *gi meg en klem og spør når jeg kommer igjen neste gang, og de klapper når jeg kommer inn. Det er en god relasjon!*

Trude fulgte opp med en likende opplevelse av at det kunne være noe annet enn det rent faglige som hadde gjort at elevene viste begeistring for henne *Så klart at jeg tror jeg kompenserte for det faglige jeg manglet i å være, se personene, hver elev og..*

Terje: *Det er sånne relasjoner som gjør deg godt!*

Terje hadde sittet og tenkt, og sa så: *Jeg tror i forhold til den gode og dårlige relasjonen, så er der et ekstra moment og det er jo at selv om du har sinnsykt mange gode relasjoner til elever, så er der jo eks på at du trenger ikke mange dårlige før det tipper helt over.*

Å oppleve et gjensidig forhold er å lykkes som lærer

La meg sitere Tor der han snakket om motivasjon bak læreryrket: *Når jeg treffer tidligere elever så blir jeg glad. Jeg synes det er så kjekt, jeg føler noe for de, og jeg føler de besvarer noen av de følelsene. Vi har betydd noe for hverandre. Dette er helt avgjørende og det er dette som gjør dette yrket rikt. Og det er det som gjør at jeg orker å fortsette år etter år. (Tor 21.01.03)*

Jeg spurte Brit hva eller hvem som fikk henne til å føle seg som en god lærer. Hun svarte: *Det er jo elevene.For du ser at ja, de har det bra, og du har det bra sammen med dem. At du føler at de får noe ut av at du er der liksom. ..så..* Brit sa at av og til følte hun seg glad i eleven mens av og til er du bare sånn at du kunne kvelt hele gjengen. Det er når de bare gir blanke i at du er der på en måte. De lever sitt eget lille liv og legger ikke merke til deg

omtrent. Hun mente for eksempel elever som begynte å snakke igjen straks hun har bedt dem være rolige. Hun sa: *De overser deg fullstendig.*

Her sa Brit mest om hva som fikk henne til å føle seg som en dårlig lærer, men jeg tolker det hun sa som at hun følte seg som en god lærer når elevene ga henne verdi ved å lytte til henne og se henne.

Det gjorde tydelig inntrykk på elevene at Brit gråt siste dagen før sommeren. ”*Har vi betydd så mye for deg*” sa Brit de hadde sagt, og i samme øyeblikk opplevde de sterkt at **hun** betydde mye for dem også: ”*du er den beste læreren vi har hatt*”, hadde de sagt til henne. (Brit 20.06.03)

Jeg spurte Kristin ved skoleårets slutt hvilke episoder som sto frem som særlig gode, og Kristin svarte: *Det er hvis du får.. hvis elevene viser at de liker deg f.eks. Det synes jeg er litt rørende, nesten. Sånn som f.eks ”Å skal vi ikke ha deg neste år, så dumt”* (Kristin 18.06.03)

I portrettene av Solveig og Kristin ble det også tydelig at det var viktig å føle seg betydningsfull i forhold til elevens utvikling. Materialet forøvrig bekrefter dette. Jeg tolker lærerne dit hen at å lykkes som lærer er å ha et gjensidig forhold til eleven der begge liker hverandre og eleven lærer. Vi kan begynne å forstå kraften i uttalelsen: *En god relasjon er alfa og omega.*

Destruktive relasjoner - elevene lærerne ”glemmer”

I min streben etter å forstå mer om relasjonen lærer-elev, var jeg nysgjerrig på om jeg kunne se noen nye dimensjoner ved å få utdypet hva lærerne opplevde som dårlige/destruktive relasjoner. Det kan være nærliggende å tenke at dårlige relasjoner er det motsatte av gode. Den umiddelbare tanken kan være at en dårlig lærer-elev relasjon er når eleven ikke lærer. Men forholdt det seg slik?

Jeg ønsket også å vite mer om de dårlige/destruktive relasjonene fordi lærerne så sterkt ga uttrykk for at gode relasjoner var *alfa og omega*. Ut fra en slik holdning må det være vanskelig å erkjenne dårlige relasjoner, tenkte jeg. Jeg lurte også på om det å ”like” eleven var det samme som å ha en god relasjon. Og motsatt, var det en dårlig relasjon dersom læreren ”mislikte” eleven?

På bakgrunn av disse spørsmålene ba jeg Solveig og Kristin om å beskrive forholdet sitt til elever de kjente dårlig på samme måte som jeg ba dem fortelle om forholdet til elever de kjente godt (se intervju guidene vedlegg 9). Likeledes lot jeg destruktive relasjoner være et tema for fokusgruppene på samme måte som jeg ba dem diskutere de gode relasjonene (se vedlegg 10). Det mest slående ved tilbakemeldningene jeg fikk om dårlige/destruktive relasjoner var enigheten: Dårlige relasjoner var å ha manglende relasjon. Lærerne var opptatt av at det var enkelte elever de ”glemte”.

Da Kristin ble bedt om å beskrive elever hun ikke ”kjente”, fortalte hun om en elev som ga lite respons og som ikke tok kontakt med henne. Hun la til: *han..gir ingenting. (...)*
Han.....jeg vet ikke han.....han bare er der. Hun sa: *jeg føler på en måte at jeg kan si hvordan han er, men jeg føler ikke jeg kjenner ham.* Kristin sa hun syntes elever som ham var mer enn utfordrende: *Det er nesten ennå større.....for om det er fordi jeg blir redd for ikke å bety noe, de gir meg et inntrykk av at jeg ikke betyr noen ting for de. Så er jeg redd for at de skal ha en følelse av at de ikke betyr noe for meg, hvis du forstår?* Kristin sa hun ønsket å bli ”kjent” med sånne elever, men fikk det ikke til: *Så er jeg redd for at fordi jeg ikke får det til, så føler de at jeg ikke bryr meg....* (Kristin 18.06.03)

Solveig svarte på samme måte, at de elevene hun ikke ble ”kjent ” med var de som ikke viste interesse for kontakt med henne. Enkelte elever ble hun glad av å snakke med, sa hun, andre igjen kunne være som *grå mus*. (Solveig 16.06.03)

De andre lærerne snakket også om hvor vanskelig det var å få gode relasjoner til de stille elevene som det var vanskelig å bli ”kjent” med. Et av lærernes grunnlag for å ønske en god relasjon til elevene har jeg tidligere sagt var at en god relasjon ble ansett som grunnlag for elevenes læring. Brit snakket om de stille elevene og sa: *Det vanskeligste er vel sånne elever som jeg kjenner dårlig og som jeg egentlig ikke vet hva jeg kan gjøre for å bedre situasjonen til. Som ikke er så faglig sterke og så vet jeg ikke hvordan jeg skal håndtere dem..*(Brit 21.11.02)

Når jeg prøvde å få lærerne til å si noe om sine negative følelser overfor elevene penset de heller inn på det å ”glemme” elever. Lotte sa for eksempel, som jeg nevnte tidligere at hun ikke følte at hun mislikte noen elever. Men hun fortsatte: *Det er heller det at du føler det er*

noen du alltid glemmer. Som du alltid har dårlig samvittighet overfor. (...) De er litt anonyme, vet ikke? Lett for å gjemme seg vekk, og gjør det gjerne bevisst. (Lotte 20.11.02)

La meg gi et utdrag fra fokusgruppeintervjuet på 10 trinn der de snakket om de dårlige/destruktive relasjonene. Her utdypes dårlige relasjoner til å være noe mer enn elever læreren "glemmer":

Bodil : De dårlige relasjonene er når det på en måte er pigger mot hverandre og når du ikke opplever at du kan se elever i øynene, når du blir unngått, når de banner og steiker etter deg, og...alt er bare off og ærk. Og det har jo vi hatt i klassen hos oss.

Trude fortsatte: De du ikke når fram til, som mennesker.

Terje: Du sitter med en følelse av utilstrekkelighet

Trude nikket og gjentok: Utilstrekkelighet. Jeg ba henne forklare: Ja det er elever som gjerne er stille rolige tilbaketrunkne gjerne pliktoppfyllende, gjør sin jobb, de klarer seg greit på alle måter, så tenker du herre gud når snakket jeg med han sist, når så jeg han?

I fokusgruppen på 8 trinn, diskuterte de også dette og Gunnar sa, i likhet med det vi har hørt de andre si, at han ikke hadde hatt destruktive relasjoner, men hadde et større problem med elever han *liksom ikke har hatt noe forhold til...elever som det er vanskelig å komme inn på, de er vanskelig å få noen respons av.* Karina derimot mente hun hadde vært borti tilfeller av destruktive relasjoner. *Det er sånn som kan skje når det begynner å bli misforståelser,* sa hun. Hun forklarte at elever kunne gå hjem og fortelle foreldrene sin versjon av noe på skolen. Dette kunne blir starten på en negativ spiral: *da mister du kontakten med eleven , du vet liksom ikke i begynnelsen hvorfor du mister den kontakten, ..og det blir fortia, det blir ikke snakket om ...*

Kristin fortalte også om noe hun synes var en negativ relasjon. Det var ei jente som kom ny til skolen og bare ble noen uker. *Det var aldri ett positivt ord,* sa hun. Kristin syntes eleven var *ufordragelig* og hun ignorerte beskjeder Kristin ga i timene. Karina husket denne eleven Kristin snakket om og sa at heller ikke de andre elevene hadde likt denne jenta. *..for det blir bare negativt, ingenting positivt.*

Kristin sa: Men jeg vet vi prøvde jo på ganske mye, i starten for å ...prøve å få dette..

Karina: Ja når en elev ikke er påvirkelig i det hele tatt.

Gunnar brakte inn et nytt moment, nemlig at relasjonene **elevene** imellom kunne være negative. De kunne i alle fall virke negativt på læringsmiljøet, sa han. Han sa han ofte merket på stemningen i klassen, om det var en klasse med driv, om det var lov å være flink, eller om

det var *en klasse som nesten ikke er en klasse*, der elevene følte seg dukket og ikke turte markere seg.

Karina var enig med Gunnar og sa at noen elever kunne ødelegge for andre *sånn at de i fremtiden ikke tør å si noen ting*: (Det ble nikkert rundt bordet og noen sa mm)

Erling sa ikke så mye, men tok ordet nå: *Så har du elever som av og til kommer på at "Oj læreren liker ikke meg." Det kan gå lang tid, og så på et møte sier de "Ingen lærere liker meg, de ignorerer meg, jeg får aldri svare." Det er av og til litt uventa, for du legger ikke merke til det, før plutselig så har de fått det for seg. ..Det kan..*

Gunnar fortsatte, og sa at elever som ikke følte seg sett kunne føle at læreren mislikte dem, *selv om det ikke trenger å være vår opplevelse av saken. Men det kan være rett at vi ikke har sett dem nok eller, vi overser dem, men ...de ser situasjonen fra seg, men vi skal se 25 i løpet av en dag.*

I et av mine tidligere forskningsprosjekt (Ramvi og Roland 1998) fant vi at spesialpedagogene vi intervjuet syntes forholdet til elever som ikke ga respons var det vanskeligste, verre enn til de utagerende. Den vanligste reaksjonen spesialpedagogen hadde på vanskelige relasjoner var avvising. Det samme blir nå synlig i denne studien.

Tidligere i dette kapittelet satte jeg frem en hypotese på bakgrunn av materialet om at lærerne stod overfor et dilemma der det ble krevd at de ikke måtte vise noe de ikke kunne skjule. Med det mente jeg at lærerne ikke måtte vise at de mislikte elevene samtidig som de ikke kunne skjule det for dem om de gjorde det. Etter å ha blitt presentert for hva lærerne sa om de dårlige relasjonene kan det synes som det kan oppleves like "ulovlig" å ha dårlig relasjon til eleven som det er å mislike eleven. Og det blir nærliggende å oppfatte lærerne som at de mener at en dårlig relasjon og det å mislike hverandre er to sider av samme sak. Lærerne fortalte at destruktive og negative relasjoner til elevene forekom svært sjelden, på samme måte som de tidligere sa at de ikke mislikte elever. Når Kristin og Karina våget å snakke om sine egne negative følelser, så vi hvordan samtalen dreide inn mot et fiendebilde av eleven. Det var en elev ingen kunne like, selv ikke medelevene. Gunnar på sin side måtte begynne å snakke om relasjonene elevene imellom for å finne eksempler på dårlige relasjoner, og Erling fortalte hvor overraskende det kunne komme på ham, at elever opplevde at han mislikte dem. Gunnar forsvarte dette med å påpeke hvor vanskelig det var for læreren å se 25 elever daglig. Problemet var heller, i følge lærerne selv, at det kunne være noen elever de "glemte".

Jeg gjør meg tanker om at det heller er ”lov” å snakke om **manglende** relasjoner, enn **dårlige** relasjoner. De manglende relasjonene kan riktignok gi læreren *utilstrekkelighetsfølelse*, men disse følelsene kan lærerne sette ord på. I dårlige relasjoner derimot antydes det negative følelser direkte rettet mot eleven. Slike følelser kan kanskje ikke i talesettes?

Tidligere kom det frem at lærerne følte de fikk en god relasjon til de elevene de brukte mest tid på. Dette var ofte elever som hadde problemer av ulike slag, videre var det elever som bød på seg selv (var utadvendte og pratsomme), eller elever lærerne kunne identifisere seg med (hadde felles interesser med eller er likte som personer). Hvis vi ser på hva som kjennetegner de negative relasjonene blir det tydelig at det ikke kun dreier seg om elever som ikke lærer. Dersom eleven gir av seg selv til læreren, viser interesse for faget og/eller for læreren, blir ikke relasjonen betraktet som negativ av læreren. Dette er konsistent i forhold til det lærerne sa om hvilke elever det var lett å bli ”kjent” med, og dermed lett å like. For at læreren skal kalle noe en negativ relasjon er det med andre ord to ”krav” til elevene, der begge må være tilstede: mangelfull læring og manglende interesse for fag og lærer. Det kan synes som interessen for læreren er særlig viktig. Det kom frem tidligere at å snakke om en dårlig relasjon til en elev var det samme som å innrømme å misslykkes som lærer. En manglende relasjon derimot, som vi hørte lærerne snakket om, forteller om en elev som ikke viser interesse for læreren (ikke vil bli ”kjent” med læreren). Jeg vil derfor konkludere så langt, med at den negative relasjonen mellom lærer–elev, hvis en overhodet skal kunne snakke om en slik, kjennetegnes mer av manglende initiativ fra elevens side enn manglende læring. Materialet gir meg også et grunnlag for å spørre om læreren kanskje mangler noe på den profesjonelle distansen som er nødvendig for å kunne ha gode relasjoner uten nødvendigvis å ”like” eleven?

Dilemma som fag-person

I dette kapitlet har jeg forsøkt å tydeliggjøre et viktig trekk ved lærerarbeidet, nemlig at det oppleves svært personlig. Leif (inspektør) kommenterte det personlige med lærerrollen på denne måten: *Jeg tror at noen mennesker har noe i seg som gjør at de lett får kontakt med andre mennesker. Jeg tror gode lærere, de er nesten født gode lærere. De beste lærerne har et eller annet av det sosiale i seg, som nesten gjør at de får det gratis.* (Leif 11.04 03).

Lærerarbeidet dreier seg om en kontakt mellom lærer og elev. Samtidig strevde jeg, som sagt,

i feltarbeidet med å forstå lærernes kontakt og relasjonsutvikling til elevene. Dette kan synes som et paradoks. La meg oppsummere:

Jeg dannet meg en hypotese om at lærerne hadde et ønske om å "kjenne" elevene for å bli bedre i stand til å "like" dem. Det å "like" eleven ble betraktet som nødvendig for å ha en god relasjon, og dermed føle seg som en god lærer. Jeg dannet meg også en hypotese om at læreren samtidig hadde et ønske (eller opplevde et behov) om å "være seg selv" i møte med elevene, blant annet fordi de opplevde de ikke hadde noe valg ettersom elevene gjennomskuet dem. Disse to hypotesene har jeg kalt lærernes egne behov for å ha en god relasjon til eleven. Lærerne synes selv å være lite bevisst denne egne motivasjonen bak ønsket om en god relasjon til eleven.

Lærerne uttrykte med større bevissthet et ønske om en god relasjon til eleven fordi det betraktes som en forutsetning for tilpasset opplæring. Denne uttalte erfaringen og kunnskapen hos lærerne om relasjonen som forutsetning for læring, ble beskrevet som vanskelig, og lærerne søkte å finne en balanse i forhold til det de opplevde som motsetningsfylte krav om nærhet og distanse for å få en god relasjon til eleven, som eleven kunne lære i. Det samme kan uttrykkes som en følelse av å bli dratt mellom to roller: en faglig og en personlig.

Denne lille samtalesekvensen fra fokusgruppeintervju på 10 trinn sier noe om hvor komplisert fag-person-rollen er:

Bodil: Jeg tenker jo på mange ganger at faget er innfalls porten til relasjonene. Det å være trygg på faget gjør deg trygg på at du kan gå inn og undervise samtidig som du får litt trygghet i den situasjonene når du står overfor elevene.

Anne: Jeg tror og det, men samtidig så tror jeg at det er personlige egenskaper som gjør at du klarer skape en trygghet i klassen, eh.....at du klarer skape tillit til elevene. Og det tror jeg er litt personlig, hvordan du selv også gjerne, jeg vet ikke, i tillegg til det med at du er faglig trygg, at du kan ..ja...skape den derja...

Begge var enige om at det var viktig med trygghet i relasjonen mellom lærer - elev. Bodil sa at det kunne være en hjelp for læreren å føle seg trygg i faget. Det gjorde det ikke bare tryggere å undervise, sa hun, men ga også læreren en følelse av trygghet i selve møtet med elevene. Anne mente læreren trengte **noe mer** enn faglig trygghet for å skape den nødvendige

trygghet i relasjonen. Dette andre hadde hun vanskelig for å sette ord på, men det dreide seg om noe personlig.

Det å utvikle den gode læringsrelasjonen til eleven blir i min tolkning altså forkludret av det mer ulne og vanskelig tilgjengelige som er knyttet til lærernes egne behov, og som jeg spissformulerte som at: lærerne må ikke vise noe de ikke kan skjule, for å føle seg som en god lærer. Stilt overfor et slikt dilemma blir det en tolkning fra min side at læreren mer eller mindre bevisst opplever sin identitet truet i møte med eleven. Læreren kan få et mer eller mindre bevisst ønske om å skape avstand i relasjonen til eleven. Med andre ord, lærerne kan få et ikke erkjent ambivalent forhold til å bli ”kjent” med elevene. Jeg syntes å se at lærerne ikke utnyttet mulighetene som lå i samtalen med elevene og de var usikre på hva de ønsket å åpne opp for. Lærerne vegret seg for å gå inn i relasjoner til elever som ikke ga dem tydelig bekreftelse på den læreren de ønsket å være. Initiativet til kontakt lå i stor grad hos eleven. Disse trekkene ved forholdet mellom lærer og elev kan forstås som et resultat av et ikke erkjent ambivalent forhold til å bli ”kjent” med eleven. Relasjonen til eleven kunne stå i fare for å forsvinne i ord om hygge, trivsel, bli ”kjent” med og gjensidige bekreftelser.

Min tolkning er altså at presset på å ha en god relasjon til eleven er så stort at en dårlig relasjon til eleven nesten ikke kan beskrives, den dårlige relasjonen eksisterer helst ikke. Det vi isteden finner er tilfeller av mangel på relasjon. Så stille og lite givende kan enkelte elever være at læreren ikke klarer å bli ”kjent” med vedkommende elev. Dette kan i talesettes, selv om det er vanskelig.

Hvor dette presset eller kravet om den gode relasjonen kommer fra er vanskelig å vite. Jeg vil komme tilbake til en drøfting av dette i analysenivå 2, og antyder bare her at min tolkning går i retning av at kravene både kommer ”innenfra” og ”utenfra”, og at det har en sammenheng med lærernes hovedoppgave. Hovedoppgaven for lærere er uklar og gir rom for mange og personlig pregede tolkninger. Kristin sa for eksempel: *Det jeg egentlig skal gjøre, planlegge undervisningen og undervise* (Kristin 04.11.02). Solveig derimot ga uttrykk for at noe annet var hovedoppgaven. Hun sa; *det er jo det jeg lever for og jobber for å faktisk, hjelpe disse elevene, både flinke og svake, med sånne sosiale problem eller andre ting. For meg blir faget underordnet det, i mitt arbeid.* (Solveig 16.06.03)

Lærerne snakket enkelte ganger som om det faglige og relasjonelle kunne splittes. Jeg får tanker om at lærerne i for stor grad føler de står bare med "seg selv" som person overfor utfordringer i møte med eleven, og den smerten slike møter kan innebære. Det synes som det er uklare grenser for hva lærerne skal være involvert i. Fallgruvene kan bli mange og dype.

Kapittel 9: Kollegafellesskapet

Innledning

Jeg er opptatt av hvordan emosjonelle opplevelser fra ulike typer relasjoner påvirker læreren i yrkesutøvelsen. Under feltarbeidet var blikket mitt særlig rettet mot to typer relasjoner: lærer-elev relasjonene og relasjonen læreren hadde til sine kolleger og ledelse. Dette kapittelet skal handle om den siste typen relasjon, nemlig kollega- og ledelsesrelasjonene. På grunn av mitt fokus i feltarbeidet ble materialet mitt omkring disse relasjonene særlig omfattende og rikt. Fremstillingen av dette materialet blir derfor naturlig nok mer omfangsrikt enn de andre kapitlene. Bakgrunnen for min interesse for nettopp kollegafellesskapets og ledelsens betydning for lærernes læring var mine tidligere studier. Her viste det seg at det var ikke bare følelsesmessige reaksjoner i møte med elevene, som var viktige for spesialpedagogene (Ramvi og Roland 1998). Forholdet til kollegaer og ledere framstod som minst like sårbart. Spesialpedagogene hadde et stort behov for å bli sett og forstått av sine kollegaer og ledere for å "holde ut" i jobben.

I forskningsprosjekter blant Nordsjøarbeidere (Ramvi 2003) fant vi likeledes at ulike uttrykk for trussel mot identitet, som å ikke å bli sett og verdsatt nok av kollegaer og ledelse, førte til at de ansatte beskyttet seg snarere enn åpnet for utvikling og endring. I forrige kapittel (denne avhandlingen) har jeg synliggjort data som viser at forholdet til eleven kan innebære trusler mot lærerens identitet. På bakgrunn av de tidligere nevnte studier og funnene vist i forrige kapittel, blir det derfor en hypotese i analysen av kollegafellesskapet blant lærerne at de søker relasjoner eller fellesskap som kan tilby bekreftelse. Dersom truslene oppleves sterkere enn bekreftelsen, blir hypotesen at lærerne som gruppe eller som enkeltindivid vil beskytte seg blant annet gjennom motstand mot forandring/læring. Jeg ble interessert i dette fordi det kan dreie seg om betingelser eller snarere hindringer for å lære av erfaring. Analysen av Kristins fortelling om "da rullgardinet gikk ned" ga meg en ledetråd om at lærerne anerkjenner hverandre på et ytre plan, på en måte som fungerer som en felles benektning av den emosjonelle erfaring. Jeg lette i materialet etter erfaringer som kunne vise det motsatte, nemlig at lærerne bearbeider erfaring på en måte som anerkjente dem selv og den andre.

I dette kapittelet starter jeg med å vise et bilde av to læreres relasjon til elever, der støtten fra kollegaer og ledelse, eller mangel på en sådan, blir sentral og kanskje med betydning for lærerens mulighet for å lære av erfaringen. Kapittelet fortsetter med et generelt bilde av forholdet mellom kollegaene på de to skolene, der det på tross av beskrivelser av gode og åpne kollegaforhold viser seg en sårbarhet for kritikk, noe som også kan anses å ha betydning for muligheten for å lære av erfaring. I lys av dette går jeg nærmere inn i konkrete beskrivelser av tette lærersamarbeid. I den påfølgende analysen av kjennetegn ved de tre ”par” samarbeidene utdypes og kontrasteres bildet med situasjoner og sitater fra det øvrige materialet. Kapittelet avsluttes med en modell som viser at det kan synes som det er betingelser tilstede som i realiteten beskytter lærerne mot å være seg selv heller enn å bidra til at lærerne kan utvikle seg som ”seg selv”. Et omdreiningspunkt i denne modellen er lærernes sårbarhet for kritikk.

Læreren er prisgitt relasjonen.

Jeg har tidligere vist at lærer-elev relasjonen er sårbar og skjør. Jeg har blant annet vist hvor vanskelig det kan være for læreren å finne den rette balansen mellom nærhet og avstand til eleven. Begge parter er avhengig av den andres respons for å fungere på skolen. I de to historiene jeg skal presentere i det videre, en fra hver av de to skolene, ser vi fortsatt hvor sårbar lærer-elev relasjonen er, men det blir også synlig hvor viktig kollegaene og ledelsen er for lærerens ”overlevelse” når forholdet til eleven er vanskelig.

Stein sin historie

Stein er 35 år og har jobbet i skolen i over 10 år. Denne historien handler om det året han jobbet i ”par” med Wenke. Historien ble meg fortalt da jeg spurte Stein om det var viktig for ham som lærer å få til gode relasjoner? *Kjempeviktig, svarte han. Helt enormt viktig. Jeg må ha gode relasjoner til hver enkelt elev i klassen for at jeg skal få det til.* Og så sa Stein: *Det er i grunnen litt interessant det, for i fjor når vi begynte med den nye klassen, så var det masse baluba, det er kanskje interessant å ta med hele historien, er det det?* Og Stein fortalte: *Jeg har for så vidt alltid hatt gode relasjoner til elever i klassene mine. Men av en eller annen grunn, så når den klassen begynte hadde noen av elevene allerede bestemt seg på forhånd om at de ikke likte meg. Noen hadde hørt forskjellige rykter om meg. Det begynte med at jeg var homofil. Så utviklet det seg til at jeg hadde tatt på jentene, at jeg var ekkel..*

Det hadde begynt med at Stein og Wenke hadde lagt merke til *at det var dårlig oppførsel eller dårlig holding i klassen. Det gikk på blick og kroppsspråk. Vi forstod ikke hva det var, men så fikk hun Wenke, som jeg jobbet med, røsket opp i det, finne ut av det. Hvis ikke hun hadde gjort det så kunne det sikkert gått ennå mye lenger, og gudene vet hva som hadde skjedd. Men da ble det på en måte klart opp i dette, og ..noen kalte vi inn foreldrene til, og jeg snakket med klassen, og avkrefte alle ryktene både den ene og andre veien. Jeg sa på en måte litt unnskyld for hvis noen hadde tolket ting feil hvis det ikke var sånn ment....Ja. så da begynte det på en måte å komme på rett kjøp.*

Stein fortalte at de trodde problemene skulle være ute av verden etter jul, men det var det ikke. Han forklarte at han opplevde at siden de to lærerne hadde stått sammen, hadde den negative holdningen elevene hadde til ham smittet over på Wenke også, og dermed på en måte til hele skolen. De to lærerne hadde imidlertid fortsatt med foreldremøter, *strengt opplegg med disiplin og tilbakemelding til foreldrene.(...) Og samtidig fikk vi dem til å jobbe mye bedre, og da fikk jeg begynne å bygge opp relasjoner til elevene. ..Men egentlig var det ikke før i år, i høst at jeg fikk de siste jentene på banen.(...) Vi sa det, meg og Wenke, at vi trodde vi hadde opplevd det meste , men .. dette var en ny ting. Men sett tilbake så er det jo vanvittig interessant.. eh. De er veldig ressurssterke elever. De klarte å holde det skjult, for seg selv, de brukte energien, de er jo så faglig flinke i klassen, på noe negativt, destruktivt som ødela for oss alle.*

Jeg påpekte at Stein tydeligvis hadde handlet klokt i denne vanskelige situasjonen siden han har fått konstruktive relasjoner til elevene igjen. Og jeg spurte ham: *Hva har vært viktig for at du taklet det, og utviklet deg på det?*

Stein: *Hvis det hadde skjedd noen år tidligere, hvis jeg var helt nyutdannet, da kunne det ha gått galt. Det som var viktig i denne situasjonen var at jeg hadde en veldig god kollega, som trodde på meg, som ikke ..som fra første sekund hun hørte det var veldig klar på hva hun trodde, det samme med inspektøren, begge har jeg jobbet sammen med i mange år, sånn at jeg fikk en veldig støtte særlig fra de to. Så det var nok viktig.*

Jeg: *Nå har du og sagt noe om at relasjoner til kollegaer også er viktig.*

Stein: *Ja kjempeviktig, særlig i sånne vanskelige situasjoner er det jo helt...avgjørende.*

(Stein 20.11.02)

June sin historie

June er i begynnelsen av 30 årene og har jobbet som lærer ved denne skolen i 1,5 år. Hennes historien begynte med at hun i januar fikk et 6 sider langt brev fra et foreldrepar, som svar på at hun hadde gitt deres sønn Ng i oppførsel. Foreldrene mente det var mobbing av eleven. De klaget også på Junes matte undervising. June ble fortvilt, og administrasjonen ba henne svare på brevet. Det ble også planlagt en samtale med skolen og foreldrene. I forkant av dette møtet gjennomgikk inspektøren Junes svarbrev til foreldrene. Dette var den eneste støtten hun fikk i denne perioden sa June. Til meg vedgikk hun at noe kunne vært bedre i matte opplæringen, men fremhevet at de hadde samme opplegg på hele trinnet. *I en klasse reagerer foreldrene, i en annen ikke*, sa hun. (June 22.04.03) June var sykemeldt i noen uker i forbindelse med alt dette.

Saken sluttet imidlertid ikke her. Det kom klage igjen og denne gangen fra flere foreldre i samme klasse. Det hadde vært ringerunde blant dem. June ble innkalt til møte med administrasjonen. Under møtet opplevde hun ingen støtte, og hun var opprørt da hun kom tilbake til lærerrommet. Inspektøren hadde sagt han skulle komme og observere i timene hennes, og om en uke skulle det være nytt møte med foreldrene og administrasjonen. June orket ikke være med på flere møter sa hun til oss som satt på lærerrommet den dagen (22.04.03). *Enten har de tillit til meg eller så har de ikke*. Lærerne snakket videre sammen om hvor lite administrasjonen visste om den enkelte lærer. June sa at hun tidligere hadde bedt både administrasjon og foreldre om å komme til timer for å observere, men ingen hadde vært der. June kjente på frykt for å miste jobben. Hun sa *Jeg kan miste jobben. Hva slags skussmål får jeg av denne ledelsen for å få meg en jobb til neste år?* Usikkerheten spredde seg blant de andre lærerne og Kristin undret: *Hva tid får jeg beskjed om at jobben jeg gjør ikke er god nok?*

Dagen etter (23.04.03) så jeg June komme springende, gråtende fra klasserommet. Det var midt i timen. Lærerkollegaen, Bodil, gikk uten spørsmål til Junes klasserom og tok over undervisingen (i ettertid sa hun at hun hadde sagt til klassen at June var sliten og at det hadde blitt for mye for henne i det siste). June satte seg ved pulten sin og gråt og fortalte at hun hadde opplevd samtalen med administrasjonen i går som veldig vanskelig. Hun hadde følt seg sint. Da hun kom til klasserommet i dag hadde to elever *markert at de hadde makten*, ved å nekte å ta av seg luene da hun ba om det. June hadde da fortalt klassen at hun hadde vært

sykemeldt i 2 uker fordi det hadde vært mye press på henne fra foreldre, elever ledelse osv . Da hun snakket med elevene om dette brast hun i gråt og forlot klasserommet.

Nå satt hun og var fortvilt. Hun skulle aldri mer være lærer i ungdomsskolen, sa hun. Elever som er så *utspekulerte og løgnaktige* orket hun ikke. Hun var redd for å miste jobben.

Kollegaen Trude sa: *Nå blir jeg redd for å gjøre feil her. Og gjør jeg det tør jeg i alle fall ikke gå til ledelsen med det.* På lærerrommet sa flere de følte seg maktesløse og redde.

Det ble snakk om at June skulle opp i klassen igjen. Hun sa hun måtte forklare klassen hvorfor hun brøt sammen. Kristin støtter henne i dette. June gikk tilbake til klassen de siste 10 minuttene av timen. Der hadde hun forsøkt å fortelle elevene hva som skjedde, men hun hadde grått en del, og sagt at hun kanskje aldri kom tilbake til dem. Da June kom tilbake til lærer rommet støttet alle lærerne henne i at hun hadde snakket med elevene.

Like før neste time kom rektor inn og sa at June ikke fikk lov å ha neste time. Det var kommet elever til rektor og fortalt om June sitt *sammenbrudd*. Rektor tok selv timen for June. Etter timen satte rektor seg på lærerrommet (det var første gang jeg så ham sitte der). Det ble pratet om løst og fast, ingenting om det som nettopp hadde skjedd (June satt på arbeidsrommet) . Litt senere på dagen kom Klara, en lærer fra en annen avdeling, innom arbeidsrommet. June fortalte hva som hadde skjedd. Hun fikk varme og støtte av Klara, som sa hun bare måtte ta kontakt om hun kunne være til hjelp. Mens Klara sto der kom rengjøringshjelpen og sa at det var noen elever som vil snakke med June. June gikk ut, og der sto noen elever fra klassen som ga henne en stor bukett blomster. Hun tok imot og kom storgråtende tilbake. *Det fortjente du,* sa Klara.

Kommentarer

De to historiene har fellestrekk på den måten at de viser hva slags knivsegg en lærer utøver sin yrkesrolle på. Fortellingene viser hvor sårbar læreren er i relasjonen til elevene, og hvor fatale følger det kan få når forholdet til elever/foreldre skjærer seg. Begge historiene viser også hvor vanskelig det er å fortelle om konfliktfylte relasjoner mellom lærer - elev uten også å snakke om relasjonen til kollegaer og ledelsen. De er vevd sammen. Dette kommer til å bli tydelig senere i dette kapittelet også, der jeg forsøker å beskrive Solveig og Vidar sine samarbeidsproblemer. Deres problemer seg imellom kunne aldri atskilles fra forholdet til elevene.

Historiene er imidlertid også veldig forskjellige. Stein fortalte en historie om et tillitsfullt og nært kollegasamarbeid, der de to sammen hjalp og støttet hverandre konstruktivt til de kom ut av krisen. Stein opplevde også ledelsen som en støttespiller i situasjonen. June på sin side erfarte mangel på støtte i ledelsen, og støtten fra kollegaene kunne nok i øyeblikket oppleves varmende og viktig, men var i realiteten lite konstruktiv. June sto alene og maktesløs overfor problemene. June sa opp sin stilling noen uker etter. En kollega, Karina sa: *De (administrasjonen) synes vel de er kvitt et problem innbiller jeg meg.* (Karina 06.06.03)

Det er når den vanskelige situasjonen oppstår, at kollegafellesskapet og forholdet til ledelsen blir satt sterkest på prøve. June følte seg ikke ”sett” og forstått av administrasjonen. Kollegaene til June kunne heller ikke ”vite”. De var ikke sammen i timene. Mange på skolen sa at avstanden til ledelsen var stor. Tor sa: *Nå får vi se grunnen til at det er et problem. Administrasjonen vet ikke hvordan den enkelte lærer jobber. Den enkelte lærer blir stående alene, for ledelsen tenker strategi/taktikk: Hvem er det smartes å forsvare, foreldre eller en lærer? De har ingen grunnlag å vurdere ut fra. De kjenner ikke sakens kjerne.* (Tor 29.04.03)

Karina sa: *Du mister gnisten. Det er bare elevene du blir inspirert av.* Når det gjaldt inspirasjonen elevene kunne gi sa hun: *Du føler du får igjen for å forberede deg og være en god lærer. Selv om de ikke takker, så får du alltid respons. De oppsøker deg, ønsker å prate med deg på det menneskelige planet, og på det faglige. Det er jo der du er synlig. Føler meg lite synlig for administrasjonen.* (Karina 06.06.03)

En kan tolke det som skjedde ved å si at på skolen til June var de opptatt av å kontrollere sin egen sårbarhet etter kritikken fra foreldrene og gjorde June til syndebukk. Er det slik at skolen håndterer konflikter ved å individualisere problemer og så fjerne individet med problemet? Er det det som skjer i klassen med elever, og i lærerstaben med lærere?

Et overordnet bilde av kollegarelasjonene

La meg vende oppmerksomheten bort fra de individuelle historiene, og over på det mer generelle bildet av kollegafellesskapet på de to skolene. Som et overordnet bilde fremhevet lærerne på begge skolene at gode relasjoner til kollegaene var en viktig forutsetning for utøvelse av lærerarbeidet. Det gikk både på at de hjalp hverandre å takle hverdagsproblemer

og på opplevelse av støtte. De sa også at de kunne snakke åpent gjennom *den uformelle daglige praten* ⁷⁴ både om opplevelsen av de gode dagene med klassen og de dårlige dagene.

Lærerne knyttet gode relasjoner til kollegaer til begrep som *god kommunikasjon, lojalitet og støtte* (det å ikke kritisere). Noen sa det også hadde med *vilje* å gjøre. Gode relasjoner ble også knyttet til det som har med *trivsel* på arbeidsplassen å gjøre. Noen synes at gode kollegarelasjoner kunne være som *gode venner*. Dårlige relasjoner ble knyttet til *kommunikasjonsproblemer* og til *mistrivsel*. Flere lærere sa at kollegaene var blitt viktigere og viktigere ettersom de hadde fått litt erfaring. Som nyutdannet satte de gjerne relasjonen til eleven først, sa de.

Flere understreket at i fungerende kollegarelasjoner var de ganske *like* hverandre, *like som personer*. De kunne for eksempel ha samme *elevsyn*, samme *måter å takle konflikter på*, samme *måte å tenke på* eller de følte seg like hverandre fordi de var i samme situasjon for eksempel *nye på skolen, samme alder*, hadde *samme humor*, var *opptatt av de same tingene* el.l. Mange lærere knyttet sammen det å være lik med å ha *god kjemi*. Dette med mulighet for identifikasjon, å være lik, var altså et vesentlig trekk ved beskrivelsene av gode samarbeidsrelasjoner. De kunne lære av hverandre når de var like, det inga *tillit*, læreren *følte seg forstått*. Men samtidig som de fremhevet det å være lik hverandre, sa de også at de måtte kunne *utfylle hverandre*.

Ut fra intervjuene var det overordnede inntrykket at forholdet mellom kollegane ved de to skolene var godt. De arrangerte kvelder der de gikk ut og hygget seg sammen. Slike ganger var det mye latter og spøk, og de snakket lite skole. Lærerne snakket om *trivelige og koselige folk*. Det ble brukt ord som *trygghet, gjensidig respekt, god tone*. De kunne snakke sammen om det de ville, og ingenting var ”forbudt” å vise av følelser, kollegaene imellom.

Her vil jeg komme med en digresjon. Jeg hadde stusset ved den koblingen mange lærere gjorde mellom det å bygge opp et profesjonelt tillitsforhold og det å lære hverandre å ”kjenne” på de sosiale fritidsarenaer. En kort sekvens fra fokusgruppeintervjuet 10 trinn viser hva jeg mener. Hilde sa hun syntes det var viktig at kollegane hadde vilje til å bli med på

⁷⁴ Ordene i kursiv er ordene lærerne selv brukte, men her henvises ikke til enkeltpersoner da dette er en samlet analyse av lærernes uttalelser om kollegarelasjoner og -samarbeid.

sosiale aktiviteter utenom skolen. Det har å gjøre med å bygge opp en plattform for samarbeid i det profesjonelle, sa hun. Trude fikk assosiasjoner til det de hadde snakket om tidligere og sa: *Akkurat sånn vi sier om elevene. Utenomfaglige situasjoner.*

Likeledes ga Tor tilkjenne denne holdingen jeg hadde observert. Han fortalte om en erfaring han hadde hatt med en overordnet han hadde lært mye av. Han sa han følte seg trygg på at lederen ville ham vel selv om han kunne virke streng og hard, sa han *Det er ingen jeg har vært mer forbanna på, men det er ingen jeg har vært så takknemlig for min egen utvikling for som han*, sa Tor. *Han pakket ikke en ting inn i noe, han var et råskinn. Virkelig kunne han såre. Jeg kunne grine og føle meg mislykka, men så begynte jeg å tenke, og av og til må en tenke. Han sa aldri noe i affekt til meg.* Det ble noe motsetningsfullt for meg da Tor litt senere koblet det å komme inn på hverandre for lettere å gi og få kritikk av hverandre, til noe sosialt. Han sa: *Du ser når noen (kollegaer) inviterer til å gå ut sammen, så prøver jeg alltid å få det til.* Jeg syntes denne koblingen til det sosiale kunne være et blindspor i forhold til læring og derfor spurte jeg Tor: *Gikk du ofte ut med den lederen som du hadde det gode tillitsforholdet til?* Tor svarte: *nei, nei. Ikke i det hele tatt.* (Tor 21.01.03) Tor så tilsynelatende ikke selv det motsetningsfulle i at han mente han måtte ”gå ut med” de andre lærerne for å øke tillitsforholdet, mens han berømmet nettopp tillitsforholdet han hadde hatt til en leder han aldri ville finne på å møte i private sammenhenger. På 10 trinn sa de at de måtte ”kjenne” hverandre som en plattform for samarbeidene. Er det mulig å tolke dette som en variant av ønsket om å være eller føle seg lik? Lærerne ønsker å gjenkjenne det felles menneskelige? Læreren kan være ”lik” faglig eller han/hun kan være ”menneske-lik” Er det et ønske om å gjenkjenne det menneskelige i hverandre for å kunne identifisere seg?

Men foruten dette ønsket om å være lik har jeg beskrevet det overordna bildet av kollegafellesskapet som åpent, hyggelig, støttende og tolerant. Gry sa imidlertid: *Å si ”å jeg hadde en dårlig dag”, sånne ting er det aksept for (å si til kollegaer), men det er jo aldri noen som sier hva du bør gjøre. Så hvis du ikke søker det selv vil du aldri få svar på det.* (Gry 26.03.03) Hun antydte altså at toleransen for å slippe ut følelser var høy, men at det ikke uten videre førte til at andre følte forpliktelse til eller våget å hjelpe. Med dette kommer vi inn på et annet trekk ved kollegafellesskapet, nemlig sårbarheten for kritikk.

Lærerens sårbarhet for kritikk kom til uttrykk på i alle fall to måter. Den ene knyttet seg til en uskreven regel om at lærerne ikke måtte kritisere hverandres måte å undervise på .Kristin sa

dette veldig klart, da jeg spurte om det var noen følelser hun hadde lov/ikke lov å vise, noen uskrevne regler. Hun tenker før hun svarte:....*jeg tror i tilfelle det må gå på sånne faglige ting som undervisningsmåter, måter å gjøre ting på. Jeg blander meg ikke inn i dine ting og du blander deg ikke inn i mine.(...) Mine ting er eksempelvis mitt fag og den klassen jeg har i det faget, og måten jeg velge å undervise de på og hvordan jeg organiserer undervisningen. Det er mine ting. Samtidig så er der ofte diskusjoner om ting og tang og da er det lov å synge ut og si i fra, så det er ikke det, men.. det blir mer på et generelt grunnlag.* (Kristin 06.11.02)

Kristin ble spurt om det samme året etter. Her gjentok Kristin det hun hadde sagt flere ganger tidligere: *..du skal ikke trø for hardt, altså du ska ikke synes for mye om din kollega sin måte å arbeide på. Det er liksom .. at du synes noe, det er greit. Men du sier det ikke* (Kristin 27.10.03)

Tor, som var inspektør, sa han var veldig redd for å blande seg inn i andre læreres arbeid. Han ga et eksempel på dette, da jeg spurte ham hva det var lov/ikke lov å vise eller snakke om angående følelser sammen med kollegaer. Tor svarte: *når det gjelder elever kan du nesten snakke om hva som helst. Det er ikke mellom oss men mot eleven. På generelt grunnlag kan du si hva som er viktig når det gjelder tilrettelegging for eleven, ol Men det å gå inn til en lærer å si det at "jeg tror ikke det er lurt å gjøre sånn som dette", den er ikke lett. Jeg gjorde det når jeg hadde medarbeider samtale, og det jeg merket da var at det var ikke kultur for det da heller. Så lenge du holder deg til ufarlige ting... Jeg husker en gang jeg tok opp, det var en flott lærer som hadde første klasse. De (elevene) klatret i gardinene. Hun hadde ikke kontroll. Jeg ville ta opp dette med henne på medarbeidersamtale, at vi hadde observert at det ikke er lett, jeg hadde jo virkelig forberedt meg på hvordan jeg skulle si dette her, og jeg ville tilby at de to sosialpedagogene kunne komme og observere i klassen. Hun (læreren) sprang grinende ut av kontoret. Hun fikk den ene kollegaen etter den andre til å komme til meg å fortelle at hun var en flink lærer. Hun brakte inn verneombud og fagforening (...) Hun tok dette som en kritikk og egentlig et budskap om at hun egentlig ikke holdt mål som lærer. Etter det var jeg så redd for å gå inn og så blir det disse intetsigende medarbeidersamtalene.* (Tor 21.01.03)

Tor bekrefter her det Kristin sa, nemlig at å snakke om pedagogikk på et generelt plan, eller om noe elevene gjør, det er "ufarlig", men å snakke om det den enkelte lærer faktisk gjør, det er "farlig". Læreren opplevde inspektørens forsøk på å hjelpe som kritikk. Kollegaene støttet opp om denne lærerens oppfatningen ved sin væremåte.

Også foreldrene kan være redd for å kritisere lærerne. Tor sa for eksempel at han var redd trivselsundersøkelsen på skolen ikke fikk frem alt: *Det er foreldre som er redde for å si sin mening for de er redde det skal gå ut over ungene deres, selv om det er anonymt, at læreren skal oppfatte det som kritikk osv.* (Tor 21.01.03)

Leif som også var inspektør sa: *Det er når man ønsker å gå inn å endre noe i måten lærerne er på....Det er jo vanskelig å endre voksne folk sin måte å være på overfor andre. Det er veldig sårbart for andre å få tilbakemelding på det. Så det må gjøres på en veldig real måte.* (Leif 11.04.03)

Uttalelser om hvor vanskelig det var å gi kritikk, ble styrket av uttalelser om hvor vanskelig det var å ta imot kritikk. Brit sa for eksempel at hun taklet dårlig innblanding fra andre lærere og at også kritikk fra foreldre var vanskelig. Brit ble bedt om å tenke igjennom hva som ville vært en negativ og vanskelig konferansetime, og svarte at dersom de hadde *begynt å kritisere min måte å gjøre ting på, min måte å være overfor elevene på, såne ting, så hadde jo det blitt en veldig negativ opplevelse.* (Brit 21.11.02)

Den andre måten sårbarhet for kritikk kom til uttrykk på var gjennom lærernes tendens til å forsvare sin egen klasse. Lærerne ønsket ikke kritikk av "sin" klasse. Lotte snakket for eksempel om en slags *kniving mellom lærere om hvem som har best disiplin i klassene sine.* (Lotte 20.10.02) Men etter en kort refleksjon over dette sa Lotte at det jo egentlig var "seg selv" de forsvarte.

Gunnar opplevde også at det var vanskelig å snakke om andres klasser. Han sa:..... *jeg vet at det er vanskelig å endre på ting...at hvis noen sliter med elever eller klasser som du selv ikke sliter så mye med, så er du av og til i dilemma om du skal...du har jo lyst til å gi uttrykk for det positive med klassen eller elevene, ...men så er det det at da er du redd for at det skal bli oppfattet som at "det er ikke noe problem i mine timer."og så er det ikke alltid så lett å gi råd om hvordan andre skulle hattkunne løst situasjonene bedre.* (Gunnar 10.06.03)

Slik jeg tolker Gunnar, så betyr det han sier at lærerers opplevelse av personlig ansvar (og skyld) øker dersom en annen lærer ikke har det samme problemet i klassen. Dette var jeg også inne på i tolkningen av Kristins historie om "da rullgardinet gikk ned". Det hadde utviklet seg en "felles enighet" om ikke å kritisere hverandre, ikke vise at en er bedre enn andre osv. Den

samme holdningen kom også til uttrykk i Tors beskrivelse av medarbeidersamtalen. Kollegaene ga støtte til læreren ved å komme til inspektøren og si at læreren var flink. Jeg får tanker om at det å få støtte i en problematisk situasjon kan dreie seg mer om å bli bekreftet som en god lærer, enn om å forstå problemet. En kan også sette spørsmålstegn ved hvor store vekstmuligheter en vil finne i det ”trygge” miljøet lærerne opplever som resultat av en slik tankegang. Både det å ikke kritisere hverandre og det å ville forsvare sin egen klasse, sier noe om kollegafellesskapets forhold til kritikk og tilbakemeldinger. Det antydes at selv om alle er enige om at lærerfellesskapet i hovedsak er åpent, hyggelig og tolerant, så ligger det en sårbarhet for kritikk og lur.

Lærersamarbeid

Jeg vil i det videre gå mer konkret inn i ulike lærersamarbeid. Jeg starter med de strukturerte møtene for samarbeid, og fortsetter med fortellinger om lærersamarbeid der to og to lærere deler klasselederansvaret. På bakgrunn av dette vil jeg til slutt forsøke å oppsummere trekk ved lærersamarbeid som kan si noe om betingelsene for å lære av erfaring.

De strukturerte møtene

På begge skolene hadde de en del faste samarbeidsmøter. Det var store fellesmøter ledet av rektor eventuelt inspektør (planleggings dager og personalmøter og lignende), der det kunne dreie seg om strategi planlegging for skoleåret, eller det kom innleide foredragsholdere for å gi faglig input osv. Møtene var ofte preget av informasjon.

Videre hadde de på begge skolene fagmøter der lærere som underviste i samme fag på samme trinn møttes for å planlegge undervisningen. På den ene skolen var disse fagmøtene satt opp på timeplanen, på den andre skolen var det mer tilfeldig om lærerne fikk i stand slike samarbeidsmøter. I fokusgruppen 10 trinn snakket de om gode samarbeidsrelasjoner og pekte nettopp på fagmøtene (ustrukturerte). Trude sa at samarbeidet med kollegaer som underviste i samme fag hjalp på *selvtillit og at du får lært av dem og du får lært fra deg. Jeg tror det er alfa og omega.* Trude følte at de i dette samarbeidet ikke var redde for spørre hverandre om hjelp. *Hvis jeg går til andre så blir det fort at jeg tenker ”Å maste jeg?”*

Lærerne samarbeidet godt om faglige utfordringer. Gunnar deltok i fokusgruppen på 8 trinn, og ga også uttrykk for at samarbeidsrelasjonene om det faglige var svært viktige. Har sa : *At*

relasjoner for eksempel i et kollegium er viktig for å kunne gjøre jobben det er helt klart. Jeg har hatt stort utbytte av samarbeid med kollegaer for å gjøre jobben som går på ting som er mer rent profesjonelt, eh...altså de første årene jeg jobbet, hadde ikke jeg kommet i lag med de to jeg jobbet med og fått alle de tips og ideer og ..hvordan ting kunne gjøres innenfor det og det faget, så hadde jeg måttet være selvlært og gjøre alle tabbene selv, holdt jeg på å si, så relasjoner, sånn at vi lærer av hverandre og har noe å hente av hverandre det.....

Begge skolene hadde også faste møter, satt av på timeplanen hver uke, for samarbeid mellom alle lærerne på samme trinn.⁷⁵ Strukturen på trinnmøtene varierte mellom de to skolene, og også mellom trinnene innen samme skole. På noen trinn hadde de sakskart for hvert møte, med definert referent og møteleder, på andre hadde de ingenting av dette.

Som observatør var jeg innom på alle typene møter lærerne hadde, men det var særlig trinnmøtene som fanget min interesse og som jeg fulgte opp med deltagelse så ofte som mulig⁷⁶. På den ene skolen ble det fra ledelsens side gitt ut et skriv ved starten av skoleåret som sa hva målet for trinnmøtene var. Målene var å forbedre arbeids- og læringsmiljøet til elevene, lærerne skulle utveksle informasjon og ”gjøre hverandre bedre” og ”luften gleder og frustrasjoner for hverandre”. ”Kollegial læring er et viktig prinsipp”, stod det.

Jeg var spent på hva lærerne brukte denne tiden til. Kristin, i 8 trinn, var skeptisk til disse møtene helt fra starten. Etter bare et par uker sa hun, da vi gikk ut fra trinnmøtet, at det minnet henne om en *syforening*. *Da har jeg andre og viktigere ting å drive med*, sa hun. (Kristin 22.08.02) En uke senere sa hun: *Trinnmøte, nå vet jeg hva det er. Jeg lurte på om jeg har misforstått trinnmøte, jeg trodde det var fag, men vi diskuterer 2-3 elever, og hver gang de samme. Waste of time., de samme elevene. Det bør være rom for å snakke om andre enn de elevene.* (Kristin 29.08.02)

I mine egne logg notater om trinnmøtet (8 trinn) skrev jeg (05.09.02) at *jeg opplever at lærerne ikke aner hva de skal bruke tiden til*. Ledelsen krevde imidlertid at de la frem en plan

75 På den ene skolen kalte de disse møtene ”trinnmøter”, på den andre skolen kalte de dem ”arbeidslag”. Jeg bruker benevnelsen trinnmøte for begge skolene av anonymitetshensyn.

76 På den ene skolen fulgte jeg 8 trinn sine trinnmøter, på den andre skolen pendlet jeg mellom 9 og 10 trinn sine trinnmøter. Jeg hadde rolle som observatør på disse møtene.

for semesterets trinnmøter, og jeg skrev: *For meg virker det som om de prøver å sette opp noe på en plan for det skal se bra ut overfor ledelsen.*

I den samme gruppa (8 trinn) opplevde jeg også det at når de ikke hadde noen plan for møtene så ble det snakk om enkeltelever, særlig noen med store atferdsproblemer. Hvordan kunne jeg tolke det? Var det et tegn på at de brukte anledningen når den bød seg, fordi de følte det så viktig å snakke om disse elevene? Eller var det heller et tegn på at det var et lettvindt tema å ty til når de ikke viste hva de skulle snakke om, og som gjorde at de unngikk å snakke om seg selv? I løpet av året var det mitt inntrykk at det aldri bygget seg opp noe engasjement blant lærerne på dette trinnmøtet. Tonen var uformell og vennlig, men de hadde ingen struktur på møtene, ingen leder, de kom ofte ikke i gang før langt over tiden, eller møtet ble avlyst. De snakket i hovedsak om konkrete praktiske planer for klassene; skoleturer, prøver, prosjekter og lignende. Eller de snakket om disse enkeltelevne med atferdsproblemer. På slutten av året hadde de fått i oppdrag å evaluere seg selv. Kristin sa: *Vi konkluderte med at vi har gjort det vi skulle gjøre. Det har gått greit. Så ble det ikke noe mer diskusjon.* (Kristin 18.06.03)

På andre trinnmøter (9 og 10 trinn) hadde de som sagt mer struktur, men fortsatt var mitt inntrykk at tiden ble brukt til praktiske konkrete diskusjoner uten særlig faglig høyde. De kunne også snakke om og kritisere ledelsen på slike møter. Men dette var mitt syn, og jeg spurte derfor lærerne om hvordan de syntes trinnmøtene fungerte: Gry (fra 9 trinn) sa hun syntes møtene fungerte *veldig variert. Vi har god stemning mellom oss, men vi er enormt forskjellige.* Jeg sa til Gry at jeg syntes ikke de brukte så mye tid til å diskutere hvordan de hadde det i klassene, og ba henne kommentere det. *Nei, vi gjør ikke det mye* svarte hun, og fortalte at det hadde hun bedre erfaring med fra en annen skole hun hadde vært. (Gry 26.03.03)

I forbindelse med at Marianne (fra 9 trinn) hadde fortalt meg om en del problemer med klassen spurte jeg om hun kunne bruke trinnmøte til å ta opp noen av disse problemene. Hun svarte at hun hadde tatt opp litt, men hun syntes det var et problem at de andre ikke kjente elevene hennes. Da jeg påpekte at det jo kunne være interessant nettopp å få utenforståendes syn på saken svarte hun: *jeg føler vel kanskje at folk er så trøtte med sitt at de ikke har energi til å engasjere seg med andre.* Marianne fortsatte: *Og de skjønner ikke hvor godt de har det for de kjenner ikke klassen vår. De sier "hvorfor skal alltid vi høre at vi har det så bra? Vi har jo våre ting vi også".* (Marianne 20.02.03)

Bodil (fra 10 trinn) hadde følt seg truet av noen elever (noe jeg skal komme tilbake til i neste kapittel). Jeg spurte om ikke dette kunne vært tema for trinnmøte, alle ville kunne kjenne følelsen av frykt, uavhengig av om de kjente Bodil sine elever eller ikke. Men Bodil hadde ikke nevnt dette i gruppe sammenheng.

Hilde (fra 10 trinn) sa i intervju at hun hadde hatt gode erfaringer med å snakke om sine opplevelser med en annen lærer, men hun stusset over trinnmøtene sa hun: *Det jeg forundret meg over i den forbindelse var at de som hadde jobbet her lenge, veldig mange av dem holdt inne, sa ikke noe. Det savnet jeg, for jeg ville gjerne høre andres, altså erfarne læreres..(...)* *De sa ingenting om sine erfaringer.* Hilde lurte på om det kunne være et generasjonsskille, men påpekte at hun jo ikke selv var ung, selv om hun var nyutdannet. Så kanskje det heller er et kjønns spørsmål, sa hun, ... *menn som har trukket seg litt mer unna.* (Hilde 07.11.02)

Tor som var inspektør og som derfor visste hvordan flere trinnmøter fungerte sa at han syntes det *fungerer så ymse.* Han sa han *skulle ønske at mer mellommenneskelige ting ble satt på dagsorden. De har lett for å forsvinne.* Han syntes de burde *ta en runde på elever som opplever at de kommer til kort, som ikke trives altså..* Det de vanligvis bruker møtene til, sa han er *hva vi skal gjøre i neste uke. Mer knytta til faglige ting.* Han trodde det hadde noe med at det mellommenneskelige ikke ble målt og verdsatt på samme måte som fagene. Det er eksamen og karakterer som teller. Han sa : *Du får ikke "skoler det er greit å være på" målinger.* (Tor 21.01.03)

I et annet trinnmøte (10 trinn) jeg fulgte gjennom året var de særlig opptatt av å diskutere og forsøkte å finne felles holdninger til ting. De var også opptatt av at alle lærerne skulle ha samme informasjon. På møtene tok de for eksempel opp konkrete hendelser på skolen alle burde kjenne til. De hjalp hverandre på den måten til å kunne stå sammen om reaksjoner og konsekvenser overfor hendelser med elever. Trinnmøte var også et sted lærerne ga hverandre anerkjennelse og ros, selv om det aldri var veldig fremtredende.

I tillegg til disse typene samarbeidsmøter jeg her har nevnt, hadde noen lærere erfaring med kollegaveiledning. Inge og Leif som nå var inspektører, fortalte begge om kollegaveiledningen de hadde vært med på for 8-9 år siden. De var begge forholdsvis nyutdannet på den tiden. Opplegget var at to og to observerte hverandre 1 time i uka og ga hverandre tilbakemelding. Inge sa: *det ble rett og slett litt for mye av det gode. Vi følte at vi*

observerte og veiledet hverandre i hjel omtrent.. det var satsningsområde i ett års tid tror jeg. (Inge 27.11.02) Leif sa det ble slutt med kollegaveiledningen fordi det ikke var populært blant lærerne. Det var veldig skummelt. Noen, særlig de som ikke ville velge seg en kollega og være sammen med, som fikk en, det var jo helt forferdelig. Det skjedde ikke noe i praksis. Den tiden der brukte de til andre ting. De hadde jo ikke "tid" til det. (...) Så falt det liksom bort for det var mislikka istedenfor at man forsøkte å gjøre det annerledes. (Leif 11.04.03)

Sigrid hadde opplevd god veiledning og sa: *det er 8 år siden, da fikk jeg oppleve det at det ble en utvikling kan du si. At du jobbet med bestemte ting, og at du hadde en plan, nå går vi mer eller mindre inn og er usikre og så prøver vi og feiler i farten, hele veien, og det blir veldig slitsomt. Det blir veldig veldig slitsomt, og du klarer ikke legge jobben fra deg heller når du går hjem. (Sigrid 17.02.03)*

Tor som var inspektør, fortalte at han syntes det var viktig at lærerne *tenkte høyt sammen* om hva de skulle gjøre: *Istedenfor at jeg sitter å forteller dem sånn må du gjøre og sånn må du gjøre.* Jeg spurte Tor om hadde forsøkt å sette sammen en slik veiledingsgruppe. Da skjedde det som så ofte skjedde i mine samtaler med lærerne, at de trodde jeg snakket om elver. Ennå dette var midt i samtalen om Tors forhold til lærerne spurte han: *tenker du elever eller?* Jeg sa jeg mente lærere. Tor trakk litt på det, og sa: *for å si det sånn: det er ..et av de mange områdene jeg gjerne skulle gjort mer av.* Tor trodde lærerne følte at møter stjal tid. Han fortsatte: *De føler de lettere kan komme fram til noe på egenhånd.(...). Men...det har noe med hvor allmektige vi klarer være.* (Tor 21.01.03)

Kommentarer

Gjennom min observasjon av lærernes møter ble det tydelig for meg at lærerne hadde stort behov for å planlegge ting av felles interesse på trinnet, ting som var konkrete og til hjelp for undervisningsoppgavene. Det var også dette de i hovedsak brukte møtene sine til. Mine forventninger om de store refleksjonene omkring selve lærerarbeidet, var kanskje verken realistiske eller godt begrunnet. Likevel satt jeg igjen med opplevelsen av at det var noe som holdt lærerne fast i den konkrete planleggingen og dermed hindret dem i refleksjon om vanskeligere tema. Det ble liksom noe lærerne unngikk, noe knyttet til det mellommenneskelige. For å uttrykke min opplevelse i klartekst: Lærerne snakket i liten grad sammen om problemer de hadde i sin relasjon til elever (eller hverandre). Det manglet ikke på kunnskap blant ledere og ansatte om betydningen av en slik refleksjon, men det ble vanskelig

i praksis. De snakket om elevene, men da mer i retning ”hva skal vi gjøre med dem?” Lærerne hadde liten erfaring med at de engasjerte seg i hverandres problemer, og som Hilde sa var hun skuffet over at lærerne med lang erfaring ikke delte denne i større grad med de nye lærerne. Hva hindret lærerne i å gjøre det de mente var det beste?

En tanke jeg fikk ut fra min erfaring med alle trinnmøtene var at disse fungerte som en hjelp til å unngå individualisering av problemene til den enkelte lærer. Jeg begynte å tenke på muligheten av trinnmøtene som en buffer mot de vanskelige følelsene som ble vekket i elevrelasjonene, og det å føle seg alene om problemene. Lærerne hadde for eksempel et utalt mål om å skape felles holdinger overfor elevene gjennom møtene sine. Kan det tolkes som det bevisste svaret på det ubevisste ønsket om å verne seg fra trusselen mot identitet lærerne erfarte i elev relasjonen? Jeg sier ikke med dette, at det ikke er gode faglige grunner for at lærerne skal arbeide for å få felles holdinger å møte elevene med. Min hensikt er å henlede oppmerksomheten mot de mindre beviste følelsene som gir kraft til argumentene deres, og som gjør det forståelig hvorfor det blir så vanskelig å rokke ved innholdet og fokus i disse møtene. Det er ikke kun den faglige overveielse av hva de har mest behov for å bruke tiden til som avgjør. Det er min tolkning at ubevisste følelser spiller inn og gir konsekvenser som for eksempel at veiledningsmøter dør ut, uten at noen forstår hvorfor.

Lærer ”par”

I lys av mine antagelser om at lærerne trenger støtte av hverandre og er sårbare for kritikk overfor hverandre, vil jeg gå nærmere inn i noen beskrivelser av dette lærersamarbeid, nemlig 6 lærere som utgjorde 3 lærer ”par”. Lærer ”paret” har delt klassestyrer ansvar.⁷⁷ De hadde blant annet satt av 1 time på timeplanen hver uke til samarbeid. ”*Partimen skal ikke gå på fag, men klassestyreransvaret*, forklarte Solveig (20.08.02). Ut fra mitt teoretiske perspektiv kunne jeg ideelt se for meg at lærerne i ”par” fikk en relasjon å vokse i. De ville ha mulighet for å legge frem erfaringer for hverandre, og reflektere sammen over følelser og opplevelser.

⁷⁷ Rektor satte sammen ”parene” etter ønske fra lærerne. ”Parene” hadde ansvar for å dekke så mange fag som mulig i klassen sin. Sammen fordelte de oppgavene slik det passet best for ”paret” og elevene deres. De styrte også innholdet og plassering av all planleggingstid, både bunden og ubunden. En sentral oppgave for lærer ”parene” var at hver enkelt elev fikk et opplæringstilbud best mulig tilpasset hans eller hennes behov. Det var vanlig at de delte elevene mellom seg slik at de fikk ca 15 elever hver som de fulgte opp med elevsamtaler og lignende. Til lærer ”parene” ble det lagt så stor tidsressurs som mulig.

Mitt generelle inntrykk fra skolen som organiserte lærerne i "par", var at lærerne var godt fornøyd med ordningen. Ove (10 trinn) mente at styrken ved å jobbe to og to lærere sammen var at de kunne *ta vare på hverandre i voksenmiljøet når presset blir for stort. Når du blir skvist og risikerer å brenne deg ut i mellom forventingspresset og det som faktisk er mulig.* Marianne trivdes med sin partner, og sa at relasjonen var *alfa og omega. Jeg tror ikke jeg kunne hatt denne klassen hvis jeg ikke hadde hatt en partner som jeg kunne jobbet sammen med... Helt klart. Kjempeviktig. Det betyr alt.* (Marianne 20.02.03) Guro som er i par med Lars, sa (10 trinn): *Så er det jo en styrke i paret at en opplever situasjoner ulikt. Hvis jeg sier til Lars at jeg orker ikke mer av de greiene hun eller han holder på med, og "ja sier du det", så kan han ha sett ting på en annen måte. På et vis så får en mulighet til å reflektere over oppfatningene sine da. Men det er ikke alltid at en treffer på hverandre eller at en er tilgjengelig for hverandre.*

Lærerparet Brit og Stein

Brit var nyutdannet og Stein hadde jobbet som lærer i over 10 år. Dette var første året de delte klasselederansvaret sammen.

Brit

Jeg snakket med Brit om samarbeidet med Stein mange ganger i løpet av skoleåret. Allerede i begynnelsen av året sa Brit at samarbeidet var *greit, men, sa hun, vi får snakket alt for lite sammen. (...)* Vi hadde trengt å snakke om elevene og klassen. *Ikke egentlig så mye fagplanlegging, men elever. For eksempel har jeg i minst to uker nå bedt om at vi snakker om en bestemt elev, men det blir aldri anledning.* (Brit 17.09.02)

Situasjonen mellom de to, sett med Brits øyne, endret seg lite utover året. I november sa hun fortsatt at Stein var *kjempehyggelig*, men fortsatte: *jeg føler kanskje vi kjenner hverandre veldig dårlig. Det har jeg jo sagt før, at jeg gjerne savner noe litt mer samarbeid og sånn, men jeg opplever det sånn at han er en dyktig person og sånn, men så tror jeg vi er litt forskjellige på hvordan vi er i klassen. (...)* hvis vi bare blir litt bedre kjent med hverandre og kanskje får snakket litt mer sammen og sånn, *så tror jeg at vi kanskje kan utfylle hverandre på en positiv måte.* Brit sa også at hun opplevde *det er ikke så naturlig å sette seg ned å snakke med ham som det er med andre. Jeg vet ikke helt hvorfor egentlig. ..men det er jo bare noen personer det er sånn med, uten at en tenker noe videre på det.* (Brit 21.11.02)

Da jeg like før sommeren igjen snakket med Brit om samarbeidet med Stein, gjentok hun at hun synes de hadde snakket lite sammen: *Det har blitt veldig lite egentlig. Han er kjempehyggelig og veldig dyktig lærer synes jeg, men ...det har nok manglet litt på kjemien mellom meg og Stein. Det er bare noe som ingen av oss har kunnet kontrollere. (...) Det går bare på at hvis det er noe, så føles det ikke naturlig å gå til han. Jeg kan liksom godt finne ut av det selv på en måte. ...det er ikke det at jeg ikke har lyst til å snakke med han, det bare blir ikke sånn på en måte...jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det. Men er det spesielle ting så går jeg og spør, men det er ikke slik at vi setter oss ned og...det blir 5 min om akkurat det jeg lurte på. Men det er sånne ting som ikke er så store som jeg likegodt kunne finne ut av selv.* Brit sa også det så ut som noen lærere samarbeidet veldig godt: *De sitter sammen og gjør ting sammen. Ja de sitter mye sammen og spør hverandre "når skal vi gå og gjøre det og det?" jeg overhører at de sier "vi" på en måte. Det blir ikke sånn "jeg".* (Brit 20.06.03)

Stein

Stein fortalte at han hadde hatt et tett forhold til den forrige læreren han jobbet sammen med i fjor, så forholdet til Brit ville han beskrive som mye fjernere, sa han.:*Det er ikke alle dager vi snakker sammen en gang. Men som regel snakker vi litt sammen.....*Han sa likevel han synes de hadde *en god relasjon. (...) jeg tenker på en måte at jeg klarer meg greit i forhold til klassen, og hun sier ikke så veldig mye, og da tolker jeg det sånn at det går greit, at hun hadde sagt fra hvis det var noe (...).* Også Stein nevnte de hadde liten tid til å snakke sammen. Jeg spurte Stein om det var noe som kunne vært bedre mellom dem: *Jeg vet ikke, nei jeg tror ikke det er noe problem. Men siden jeg sier "tror" så er det vel kanskje slik at vi burde ha snakket ennå litt mer sammen.* (Stein 20.11.02)

Det blir tydelig at både Stein og Brit synes begge de samarbeider for lite, men ingen av dem kan sette ord på hvorfor. Brit antydte at det var noe annet de burde snakket om i "paret" enn det de faktisk gjorde. Hun antydte at hun skulle ønske at de snakket sammen om slike ting hun ikke kunne funnet ut av på egenhånd. Begge snakket positivt om den andre, men ingenting i systemet "tvinger" dem til samarbeid. "Det blir opp til den enkelte", som Brit sa. Det kan synes som mange muligheter går tapt i at denne relasjonen ikke får utvikle seg gjennom året. Og noe av det jeg synes blir interessant er at ingen tar tak i det som en utfordring. Brit snakket om "kjemi", og at det bare "ble sånn", og at det ikke følte så "naturlig" å snakke med Stein. Stein på sin side undret seg over hvorfor han snakket mer med

dem han hadde felles røykevaner med enn henne han samarbeidet med. Under intervjuet satte han spørsmålstegn ved hvor godt han egentlig kjente Brit.

Lærerparet Per og Lotte

Per og Lotte delte klasselederansvar for en klasse på andre året. Lotte begynte som lærer året før, mens Per hadde jobbet i skolen i over 10 år. Begge sa at de var *ulike*, men at de *utfylte hverandre*. Lotte sa hun trodde at noen av de andre lærerparene var mer på ”*bølgelengde*”. *Vi er ganske ulike. Jeg er litt mer strukturert, men....du skal være to ledere så det er å gi å ta, du må jekke deg litt etter den andre, Vi snakker gjerne ikke så mye sammen og planlegger som andre gjør, men vi har vår måte å gjøre det på, det funker greit etter hvert.* (Lotte 20.11.02)

Per sa: *..det vil alltid være litt sånn ”jeg ville gjort det sånn og hun ville gjort det sånn”, ..men det er helt underordnet, for det går på at enhver lærer må få ha sin selvstendighet, men det som er den store fordel er at du slipper å stå alene med selve ansvaret..(...) Jeg takler litt stressa situasjoner bedre hvis vi er to. (...) Jeg vet ikke hva det er, men sånn er jeg, og sånn tror jeg de fleste er. Det å slippe å være alene om å stå og kjeft på de når det trengs, det er på en måte en trygghet som er viktig å ha.* (Per 25.04.03)

Jeg spurte om det var vanskelig å samarbeide når de var forskjellige, som de sa. Lotte svarte: *Ja men du gjør det jo for klassen. For å få ting til å fungere. Så lenge du tør å si hvordan du vil ha det, så finnes der løsninger, holdt jeg på å si. Men det er jo to ledere så du skal jo....ja..være litt forsiktig overfor den andre og, slik at ikke den ene kjører den andre i grøfta.. at du har lik holdning overfor elevene. Det er jo kjempeviktig at vi går ut med det samme..(...) du må være lojal på en måte. Lotte reflekterte over forholdet mellom de to slik: *Jeg ser jo på meg selv som en fagperson. Per har helt ulike mine fag, og vi tar oss av fagene våre, og begge tar oss av disiplinen i klassen...* (Lotte 20.11.02)*

Om å være uenige eller forskjellige

Samtalen med Per foregikk noe senere i skoleåret enn samtalen med Lotte. Han fortalte om en situasjon der Lotte og han ble sinte på hverandre. Situasjonen hadde funnet sted noen uker tilbake, men de hadde ennå ikke snakket sammen om det inntrufne. Det som fikk Per til å fortelle historien var mitt spørsmål om hva som var utfordringen ved å være to lærere. Per svarte: *.....kommunikasjon..(...) Vi er jo forskjellige...på en måte som personer.....det kan være vi reagerer forskjellig på forskjellige ting. Uten at vi helt har greid å lage avtaler i*

absolutt alle situasjoner. Jeg vet ikke... Per sa de var veldig uenige i forbindelse med et prosjekt nettopp. Han karakteriserte dette som den eneste konflikten de hadde hatt på snart 2 år. Det var satt sammen en prosjektgruppe, bestående av 3 yngre kvinnelige lærere og Per. De skulle planlegge et forestående elev prosjekt, og de var i følge Per uenige om hvordan framføringen av prosjektet skulle være, og....eh.....vi var uenige om hvordan gruppene skulle settes sammen. Per fortsatte: jeg mener at jeg var uenig på sak, mens hun (Lotte) tok det litt personlig. Per synes de yngre lærerne burde ha hørt mer på hans forslag under planleggingen : Når jeg har vært her i over 10 år og vet hva som fungerer veldig bra akkurat i forhold til det tema vi skal ha, så synes jeg de kan høre litt mer på meg, når de selv bare har vært i skolen 1-2 år. Per sa han opplevde dette veldig personlig, og sa det kanskje bare var han som var litt tuchy, men det hadde kokt inni ham under den planleggingen. Han hadde følt de tre unge kvinnelige lærerne holdt sammen mot ham, og hadde fått assosiasjoner til sin egen familie oppvekst.

Per fortsatte å fortelle hva som skjedde da prosjektet skulle settes ut i livet i klasserommet. Elevene skulle etter planen deles opp i grupper på tvers av klassen ut i fra noen gitte tema. I følge Per misforstod Lotte dette, og lot elevene velge tema fritt. Per hadde sagt til Lotte: ”Sånn som dette kan vi ikke gjøre det.” Det sa jeg på feil tidspunkt. Det sa jeg når hun holdt på med eller akkurat var ferdig med å la elevene velge tema fritt. Da ble hun rasende. (...) Det sliter hun med ennå, for hun ble sint på meg. Jeg ba ham utdype, og han fortsatte med streng avmålt stemme, (etterliknet Lotte): ”Jeg vil ikke diskutere det.” Du så på hele henne at hun dirret. Da tenkte jeg at dette går jo ikke. (...) Vi har ikke fått løst opp i det skikkelig. Men jeg tok det opp med inspektøren.(...) Jeg tok opp at jeg synes det er dårlig gjort at hun på en måte....jeg diskuterte en sak og hun tok det personlig, hun fikk et horn i siden til meg. Jeg prøvde å gjøre noe som var faglig begrunna for å unngå feller og tabber vi kunne gå i. (...) Jeg var sint jeg også, men ikke på Lotte som person. Jeg var sint for at hun reagerte som hun gjorde, ikke for at hun var uenig med meg. Til inspektøren hadde Per forklart hva som hadde skjedd og han hadde sagt: nå får vi problemer med framføringen, dette samarbeidet fungerer ikke i dette prosjektet. Jeg vil ikke være med å samarbeide, jeg vil ikke være med i dette prosjektet. Det sa jeg ganske tydelig til inspektøren.

Jeg. Hva sa han da?

Per: ”Nei vel”, han har ikke sagt så mye om det til meg etterpå. (...). Sånne ting som det, jeg tror at akkurat sånn er inspektøren litt unnvikende. Han hører på oss, men... (Per 25.04.03)

Fremstillingen av lærerparet Lotte og Per illustrerer hvordan en hverdagssituasjon, kan utløse konflikt i et samarbeid, og hvor lite skolen har å stille opp med i en slik situasjon når et forholdet slår sprekker. Jeg snakket ikke med Lotte om denne episoden i etterkant, men Lotte hadde gitt uttrykk for sine holdninger og tanker om samarbeid i samtalen vår noen måneder tidligere. Det er verd å merke at det nettopp er de verdiene hun har sagt er viktige for henne, Per rammer. Dersom jeg sammenlikner det hun sa den gang, med det som skjedde i denne konfliktsituasjonen blir det slik: Hun opplevde ikke Per som *en som kunne gi å ta* (men som en som ville bestemme over de andre på bakgrunn av at han hadde lenger erfaring). Hun opplevde at han med å påpeke at hun gjorde feil *kjørte henne i grøfta* og det var derfor viktig for henne å *våge å si hvordan hun ville ha det*. I forhold til elevene gikk de ikke *ut med det samme* og Per var ikke *lojal*.

Per på sin side startet intervjuet med å knytte sammen *uenighet* og *selvstendighet* (forstått som *en vil gjøre sånn og en annen sånn*), for så i samme setning å si at dette likevel var underordnet noe som var mye viktigere, nemlig det å slippe å stå alene med selve ansvaret. Kanskje ble han særlig rammet av Lottes følelser fordi han følte hun skjøv ham fra seg, han følte tryggheten han var så opptatt av at "paret" skulle gi ham, truet? Det er i hverdagssituasjonene verdiene våre kommer til uttrykk. Sterke følelser får mening i lys av dette. Per knyttet det profesjonelle til å kunne skille sak og person. Dilemma fra forrige kapittel knyttet til å være fag-person, blir synlig igjen.

Lærerparet Solveig og Vidar

Det vanskelige samarbeidet mellom Solveig og Vidar var utgangspunktet for at jeg fulgte dette som en "hendelse" gjennom hele året. Beskrivelsen av dette paret er derfor mer omfattende enn av de andre "parene".

Solveig og Vidar hadde delt klasselederansvar siden jul året før. Solveig var som vi vet nyutdannet, mens Vidar har jobbet ved skolen i 5 år. På samme måte som i de to andre parene var blant annet uenighet, forskjellighet og kommunikasjon tema, og kilde til konflikt. Allerede et par dager etter skolestart da jeg snakket med Solveig om det å jobbe i par, sa hun: *Det er vanskelig å være par. Vi skal jobbe tett med en annen, ha lik myndighet, og så er vi helt forskjellige.(...) 2 lærere inne i klassen skal jo være en kvalitetssikring. Men det er vanskelig å gi kritikk når en jobber så tett.* Hun sa også: *Jeg er individualist, liker egentlig*

ikke jobbe i gruppe, er egenrådig, men det (å jobbe i par) er et valg en tar ved å være ved denne skolen.. (Solveig 20.08.02).

Vanskelig å komme til felles holdinger og enighet om lærerrollen

Det var disiplinproblemer i klassen til Solveig og Vidar, og Solveig tok initiativet til et møte mellom Vidar, inspektøren og henne selv, for å snakke om vanskene. De hadde første møte allerede 1 uke etter skolestart, og deretter hadde de til sammen 4 møter til utover høsten.⁷⁸ I tillegg til disse møtene Solveig og Vidar hadde sammen med inspektøren, hadde Solveig egne møter med inspektøren. Solveig sa: *Jeg spyr ut til inspektøren ca 2 ganger per uke. Prøver å holde det på elev basis. Noe annet blir feil i forhold til Vidar.* (Solveig 17.09.02)

Under observasjoner og samtaler med de involverte i løpet av hele skoleåret, strevde jeg med å forstå hvordan Solveig egentlig opplevde problemet. Samtalene med inspektøren ble da også springende fra problemer knyttet til enkeltelever, generelle disiplinproblemer i klassen, problemer mellom de to lærerne i forhold til kommunikasjon, felles holdinger og elevsyn, til helt konkrete spørsmål om regler ved skolen.

Solveig syntes ikke samtalene med inspektøren hjalp henne noe særlig. Jeg sa til Solveig at jeg synes det var vanskelig å få tak i hva hun følte var problemet, klassen eller samarbeidet med Vidar, og ba henne forsøke å forklare meg hva det var som ble galt . *Vi er bare veldig forskjellige*, sa Solveig om konsekvenser, *vi er ikke enige om regler*. Solveig gikk likevel ikke direkte til Vidar og spurte hvorfor han ikke fulgte opp de samme reglene som henne. Jeg spurte hva som holdt henne tilbake.*jeg vet ikke, jeg føler han er sårbar, jeg vet ikke*. Til meg sa Solveig at hun oppfattet at hun og Vidar var forskjellige og uenige: *Vi har forskjellige måter å reagere på som personer, uenige om verdisyn*. Med elevsyn sa hun at hun mente: *verdiene læreren har i forhold til elevene som for eksempel å ha respekt for eleven, tillit osv*. Hun la til: *Jeg vet at det er vanskelig å jenke sitt elevsyn*. Solveig gikk også med problemene til rektor. Der hadde hun sagt hun var *sliten og bekymret for klassen*. Hun hadde sagt at hun var: *lei av å dra lasset alene*.(...) , og at hun krevde at noe skjedde: ”*Jeg må ha orden med klassen. Ting må skje fort, må se endring på noen uker. Det krever jeg nå,* ” hadde hun sagt til ham. (Solveig 23.10.02).

⁷⁸ Jeg var observatør ved det første og det siste møtet.

På et møte noe senere mellom bare Solveig og inspektøren beskrev Solveig problemet slik: *Vi sliter fortsatt med meg og Vidar sin enighet. Vi gir elevene forskjellige svar, selv om vi forsøker å snakke om ting.* Solveig syntes ikke noe hadde bedret seg mellom dem. I samme møte forklarte hun problemet slik: *Det ligger på måten vi kommuniserer på. Vi må stå sammen på et punkt. Det føler jeg ikke vi gjør nå. Vi må ha enighet om ansvar og initiativ taking, at ting blir gjort. Jeg tar styringen. Jeg har ikke tillit til at ting blir gjort. Beskjeder. Vi må bli enige.* (Solveig 25.11.02)

Solveig trodde, på samme måte som Lotte og Brit, at andre par fungerte godt, *for eksempel samarbeider greit med hensyn til å ha felles regler, avtaler ol.* (Solveig 11.03.03)

I den siste samtalen før sommerferien ba jeg Solveig reflektere over ”par” samarbeidet hun har hatt dette året: *Hvordan var det og hvordan ble det?* spurte jeg. Solveig svarte at det hadde vært *veldig stressende* for henne en stund. *Jeg fikk panikk på at her må jeg få orden på ting. Det var det jeg prøvde en stund, og holde kontroll på alt på en gang.* Men etter hvert hadde hun klart å overlate mer ansvar til Vidar, sa hun. Solveig synes ikke samtalene med inspektøren hadde hjulpet. Det ble bare: *svada snakk.* Solveig mente selv at det viktigste hun hadde lært av dette var at hun opplevde seg som en person som sa i fra (oppover i systemet) om samarbeidsproblemene. Erfaringen ga henne med andre ord en bekreftelse på at hun var den personen hun ønsket å være. *Det viktigste jeg gjorde var å gi beskjed. At jeg ikke gikk og gnaget på det alene. (...) Det var greit å oppleve for min egen del at jeg gjør det, sier i fra.* La meg minne om at Solveig i samme samtale, før sommerferien, sa at hun hadde fått bekreftet i løpet av dette året at *min bekymring var noe å være bekymret for.* Hun fikk en bekreftelse på ”seg selv” og sin egen vurderingsevne, en bekreftelse på at hun var den personen hun ønsket å være (jf. Solveigs ideal, sitert i kapittel 7).

Solveig tenkte på høsten og ny skolestart. Hun sa: *Det er spennende å tenke på hvem jeg skal jobbe med.* Solveig gledet seg til å samarbeide med en ny lærer. Hun viste hvem det ble og sa: *Vi er veldig enige, og vi har like visjoner på hvordan vi vil ha det, og...så har jeg veldig sans for hans relasjoner til elever. Han er tillitskapende og respekterer dem veldig. Drar dem inn i litt avanserte saker, stoler på dem rett og slett. Det synes jeg er veldig spennende.* (Solveig 16.06.03)

Formelle samtaler i paret

Solveig og Vidar hadde fått satt av to partimer i uka istedenfor en som var det vanlige. Inspektøren minnet dem stadig på betydningen av å bruke disse timene til å utvikle samarbeidet seg imellom. Begge lærerne var enig, men det var likevel ikke ofte de brukte denne tiden sammen. Etter en stund virket det som Solveig mer ga blaffen. Hun sa for eksempel: *Jeg bryr meg ikke heller. Tenker mine fag. Det er så kort tid igjen. Månedene flyr og det er snart eksamen.* (Solveig 05.02.03) *Nei gidder ikke. Nå fungerer det bedre og da orker jeg ikke gjøre noe med det før sommeren.* (Solveig 11. 03.03) Jeg spurte hva som var blitt bedre, om det var forholdet til elevene eller samarbeidet mellom de to som lærere? Hun svarte at de hadde mer felles struktur i klassen *men jeg vet ikke hva som har gjort at det går bedre, om det er elevene eller oss, sa hun.*

Vidar erkjente også at de ikke brukte partimene. Han pekte på at timeplanen ofte ble endret, og at andre oppgaver ble pålagt, det var sykdom og lesedager osv. *Men vi kunne gjort det, sa han.* (Vidar 04.04.03)

Inspektøren sa han syntes han kunne forvente av voksne arbeidstakere at de tok det ansvaret, og brukte samarbeidstiden. For inspektøren ble det en hard og vanskelig prioritering, lærernes samarbeidproblem eller kompliserte elev saker som presset på. (Inge 27.11.02)

Vidar

Jeg ba Vidar fortelle om samarbeidet og problemene han og Solveig hadde hatt dette skoleåret. Han begynte med å si at han ikke syntes noe om at Solveig hadde gått til inspektøren med problemene deres. Han ville heller at hun skulle ha kommet direkte til ham. Dette hadde han sagt til Solveig, da hun spurte ham, men *jeg holdt det lenge for meg selv, sa han.* Når Vidar skulle beskrive problemet nå i ettertid sa han: *Problemet etter min mening, var sånn småtteri eller misforståelser mellom oss..*

Om møtene hos inspektøren sa han: *Jeg var hos ham flere ganger enn en hvilken som helst elev som har gjort noe galt. Jeg vet ikke, kanskje jeg misforstår men.* Møtene med inspektøren gikk strekt inn på Vidar. Han følte det ble krevd mye og opplevde et press: *Du må gjøre ting der og da forandre hele klassen, holdninger, arbeid over natten.(...) Jeg tåler mye men dette følte jeg var urettferdig. Men kanskje de har rett?* Han sa han trives som lærer, men ble

skuffet. Og opplevde at : *Plutselig skjer det over natta at jeg dugde ikke. Var det sant det de sa.. undret han.*

Jeg sa at jeg som observatør på disse møtene hadde opplevd at de snakket om en blanding av elever/klassen og samarbeidet mellom han og Solveig. Vidar var enig i at det ble en blanding av alt, og han sa: *og man ble som en slags bombe man bare ventet på eksploderer. Man klarer ikke å følge med på to ting samtidig. Det er den blandinga som skremmer.*

Vidar sa at han likte Solveig som person, og han syntes hun var en veldig flink lærer.

Utfordringen med å dele klassestyreransvar, sa Vidar, var at det tok tid å bli enige: *for vi er to forskjellige mennesker, vi har forskjellige måter å behandle elevene,(...)....hm..enten jeg ble vant til henne og la meg litt, eller hun skjønnte det at hun ikke skulle gå så langt med sine krav sånn at vi til slutt ble enige og da fungerer det mye bedre nå mellom oss. Tid og rettferdig fordeling av arbeidet, trodde Vidar var det viktigste for at samarbeidet skulle fungere. Han fortsatte: *Det viktige er at en har klare oppgaver og gir klare beskjeder.**

Vidar trodde noe av problemet bunnet i en utålmodighet hos Solveig og inspektøren. De ville se endring så fort. *Vi ble ikke ferdige med en ordning før vi begynte på en ny. Det kom fra inspektøren.* Vidar påpekte behovet for hjelp til klassestyreransvaret. Lærerne jobbet sammen om felles ukeplaner ol. i fagseksjonene sa han, men: *Hvordan kan en lære å løse problemer i klassen uten at noen av partene blir skadet?* spurte han. Vidar hadde tidligere arbeidet med en annen inspektør og sa: *Han løser problemer. Han verdsetter deg som lærer og kollega og som menneske. Han hjalp meg. Han visste hvordan det kunne gjøres uten at vi ble skadet. Det samme gjelder elver. Før i hans tid kom jeg senest klokken 07 på skolen. Denne bygningen betyr mye for meg. Jeg liker menneskene, elvene. Nå får du følelsen av at noen ønsker at jeg ikke liker elevene.*

Vidar gjentok at han satt igjen med erfaringen av ikke å duge etter dette året. Selv følte han ikke dette var riktig. *Man vet hva man kan,* sa Vidar. Han var imidlertid mest frustrert over inspektørens opptreden, og sa at mellom han og Solveig var det i hovedsak disiplinen i klassen som var problemet. Vidar sa: *Nå ønsker jeg å få en 8 klasse til høsten, slik at jeg får begynne med dem. Jeg kan bestemme hvordan elevene skal oppdraes og lære og hvis jeg bommer der, da slutter jeg som lærer.* (Vidar 04.04.03)

Inspektøren

Jeg spurte inspektøren om han hadde mange saker som denne med Solveig og Vidar: *Nei. Egentlig ikke, men de dukker opp av og til og de er de vanskeligste sakene vi jobber med. For det har med hvordan du går inn og veileder i forhold til de lærerne som sliter, for vi har jo de lærerne på vår skole og, som sliter i forhold til elever. Det er de samme problemene som går igjen. Hvis de da ikke ber om råd, ikke ser sjøl at de har problemer, kanskje skylder på elvene eller, det er ofte det letteste: si nei det er elevenes skyld, de er håpløse. Hvordan når en da inn? Hvor direkte kan du faktisk gå inn å være? Det er veldig vanskelig. mm*. Inspektøren trodde det var viktig å ta utgangspunkt i lærernes egen problemforståelse når han skulle gi hjelp. (Inge 27.11.02)

Kommentarer

Under feltarbeidet opplevde jeg et misforhold mellom Solveigs frustrasjon og de episodene hun beskrev lå bak frustrasjonen. Jeg klarte som sagt ikke helt å få tak i hva som var problemet, og det virket heller ikke som lærerne klarte gjøre noe med det de sa var problemet. Solveig sa det dreide seg om en uenighet mellom henne og Vidar og at de var så forskjellige. Men hun snakket også om at hun ”dro lasset alene” osv. og Vidar sa han følte et press om å ”forandre hele klassen over natta”. Kanskje var det med de uttalelsene de egentlig nærmet seg frustrasjonens kilde. Opplevelsen av å stå alene med ansvaret peker mot et behov for trygghet og tilhørighet. Solveig sa hun opplevde *panikk* ved å skulle ha ansvar og kontroll med alt i en klasse som fungerte dårlig. Solveig følte kanskje problemene i klassen som en konstant kritikk av ”seg selv” som lærer. I lys av dette blir det sannsynlig at hun følte seg frustrert når hun ikke fikk den tryggheten hun trengte, og forklarer det misforhold jeg opplevde mellom problembeskrivelse og reaksjon.

I ettertid kan jeg se at den stadig tilbakevendende samtalen om uenighet om regler og om at de var så forskjellige (”kjemi”) bidro til å fjerne alle involverte fra det saken dreide seg om. Da året var gått fastholdt Solveig at problemet var uenigheten og forskjelligheten, og at hun ikke viste hvorfor det hadde gått bedre mot slutten av skoleåret. Det var som om forståelsen av sammenhenger hele tiden glapp for alle involverte, meg inkludert. Det var først i ettertid, at jeg kunne tenke omkring det som forgikk i samarbeidet mellom de to.

Min tolkning er nå at både Vidar og Solveig opplevde frustrasjon på bakgrunn av et press i forhold til om de dugde, var gode nok. Begge så frem til å begynne med blanke ark neste skoleår (dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 10.)

Trekk ved lærersamarbeid.

Leseren er blitt presentert for et overordnet bilde av et kollegafellesskap der det å være lik hverandre kunne synes viktig. Lærerne ga selv uttrykk for at kollegarelasjonene var preget av åpenhet, hygge, støtte og toleranse. Likevel pekte jeg på at det var grunn til å tro at det lå en sårbarhet for kritikk og lurte.

Videre har jeg gitt et bilde av de formelle samarbeidsmøtene der det kunne synes som lærerne best kunne samarbeide og lære av hverandre når det gjaldt undervisningsopplegg og metoder. Lærerne hadde også klare tanker om betydningen av refleksjon omkring egen rolle, men dette ble vanskeligere å gjennomføre i praksis. Jeg antydde at grunnen til at slike refleksjoner ble unngått kunne være et ubevisst ønske om å unngå at opplevelsen av trussel mot identitet kom til overflaten.

Til slutt har jeg gitt et nærbilde av tre lærer ”par” og deres samarbeid om klasselederansvaret. De sa alle at to-lærersystemet var en stor utfordring. I ”paret” har de en relasjon hvor mye står på spill hvis noe går galt. I min tolkning illustrerer fortellingene først og fremst hvor sårbart lærerne har det seg imellom på bakgrunn av presset fra trusselen mot identitet i elevrelasjonene.

Jeg får assosiasjoner til nordsjøarbeiderne (Ramvi og Roland 1998). Erfaring tilsa for mange av dem at det var bedre å ”hold kjeft”, ”bite i seg” osv. for at det ikke skulle bli for mye trøbbel. Dette skapte et klima der alle virket nokså sårbare på det som ble opplevd som kontroll og kritikk. En operatør sa. ”*Det beste er når alt går automatisk.*” Har de i skolen kanskje også en tro på det ”automatiserte” når det gjelder relasjoner, når alt kommer til alt?

En inspektør hadde for noen år siden forsøkt å ha møter med klassestyrer ”parene”: *hvor vi begynte med å diskutere elevene, og så ville jeg vi skulle komme inn på og diskutere hverandre littegrann. Hva trenger dere hjelp til av meg og hva synes du bør gjøres og hva kan han gjøre osv Hva er du flink på og hva kan du da lære av den andre osv. De er så redd for*

det! Veldig redd. Det er de.(...) Hvordan får man et klima på skolen for at sånn kan være spennende og utviklende? I løpet av samtalen vår erkjente inspektøren med undring at de egentlig ikke hadde gjort noe fra skolens side for å utvikle ”parene”. Han sa han hadde trodd at det å gi hverandre tilbakemeldinger ville komme mer naturlig når en kom i par. Men det har det ikke gjort. (Leif 11.04.03)

Gunnar understreket hvilken sprengkraft som ligger i selve forholdet mellom mennesker. *Det er ikke noe en kan ta lett på. Han sa: De kollegiale forhold, det som går på kjemi, det...jeg husker jeg var på et kurs for noen år siden. Det var uprofesjonelt. ”Du har en jobb å gjøre som du får lønn for, og da får du gjøre den og samarbeide med hvem som helst om hva som helst” (hadde de sagt på kurset). Jeg prøvde å si at det har jo brutt ut kriger på grunn av dårlig kjemi, og de mest horrible konflikter. Nei det var ikke noe å snakke om sa de. Du skulle være profesjonell! Men en er nødt til å se på personlige forhold og kjemi når en skal samarbeide.*

Jeg: For når du sier ”kjemi” så mener du det forholdet en har, relasjonen?

Gunnar: ja og da kan en samarbeide selv om en er ordentlig uenige. (Gunnar 10.06.03)

I det videre vil jeg forsøke å peke på trekk ved lærersamarbeidene med utgangspunkt i materialet jeg har presentert. Samtidig vil jeg også supplere med nytt materiale ettersom det kan belyse og forsterke trekkene jeg har funnet.

Vanskelig å være forskjellige og uenige.

Lærerne i tette ”par”-samarbeid, syntes tydeligvis det var viktig å stå sammen overfor elevene med de samme holdningene. Samtidig var dette en kilde til konflikt. ”Parene” trodde andre ”par” samarbeidet bedre enn dem selv, og mente de sa ”vi” og var sammen om avgjørelser. Selv opplevde de det var vanskelig å snakke med ”en” stemme overfor elevene når de var to personer. Det kunne fort bli en maktkamp om hvem sin stemme som skulle telle. Og dersom den ene gjorde noe dumt smittet det liksom over på den andre, for de hadde bare en rolle å fylle. Samarbeidet gikk bedre i faggruppe samarbeid, for der handlet det i mindre grad om noe mellommenneskelig, målet for samarbeidet var ikke at de skal snakke med ”en” stemme og dele den samme rollen overfor elevene. I faggruppe samarbeid skulle de bare hjelpe hverandre med den konkrete undervisningsjobben.

Når en lærer gjør/sier noe en annen lærer er uenig i, kan dette uttrykkes på to måter: På den ene måten kan de si: vi er uenige. Her ligger ingen årsaksforklaring, bare en konstatering av at de har ulikt syn på saken. På den andre måten kan de si: Vi er forskjellige (eller ulike). Her ligger det innbakt en form for årsaksforklaring: De er uenige fordi de er forskjellige som personer. Ordene uenighet og forskjellighet sier også ulike ting om endringsmulighetene. Er de uenige gies de større valg mulighet for om de vil fortsette å være det, eller bli mer enige. Er de derimot forskjellige er det vanskeligere å gjøre noe med, for det har med ens personlighet å gjøre.

Lærernes blandet, som vi så, ofte det å være uenig og det å være forskjellig når de snakket om samarbeid. Det er min oppfatning at de ofte forklarte samarbeidsproblemer med at de var forskjellige. Dette sier meg både noe om hvor personlig de opplevde samarbeidet (og det de samarbeidet om), og hvor vanskelig de opplevde det var å gjøre noe med samarbeidsproblemer. Det er også noe motsetningsfylt i lærernes ideal om å skulle ”snakke med en stemme” og ha felles holdinger overfor elevene, samtidig som de også ønsket (hadde behov for) å være ”seg selv” i disse møtene.

Kristin jobbet ikke på skolen med lærer ”par”. Hun opplevde tydeligvis ikke det samme kravet om å felles holdinger overfor elevene. Hun var opptatt av at hun måtte være ”seg selv” og forklarte at klassen hennes hadde en annen lærer også, og han var *streng*, hadde *lærerstyrte timer*.(...) *alltid rolig i hans timer*. Men hun trodde elevene forholdt seg til at lærere var forskjellige: *sånn er bare han*. Men Kristin trodde at elevene forholdt seg til *at de på en måte føler at du er ærlig i det du gjør og måten du er på*. Selv *kjeftet* hun sjelden, men de var like rolige i hennes timer, sier hun. *De lærer seg til å forholde seg til forskjellige personer. Det gjør de jo ellers i hverdagen og i grunnen ja*. (Kristin 27.10.03) Kristin mente altså at elevene hadde godt av å forstå at lærere er forskjellige. Hun la vekt på ærligheten, og at det var den som måtte komme til uttrykk overfor elevene, ikke at alle var like.

Når jeg nå i ettertid ser at lærerne i dette samarbeid har vanskelig for å skille uenighet fra å være forskjellige, kan en se det som en variant av fag-person dilemma (kapittel 8). Samarbeidene oppleves personlige, og det gjør dem til noe mye ”mer” og ”farlig” og ”sårbart” enn andre samarbeid som kan knyttes til noe utenom ”seg selv”. Det kan synes som lærerne i ”par” ikke ser noen annen måte å løse samarbeidsproblemene på enn å bite tennene sammen å

gå videre i samarbeidet (akkurat som Norsjø arbeiderne). Men la oss stoppe ved dette med hvordan problemer blir forstått, og hvilke muligheter lærerne ser for utvikling og endring.

Å lære av hverandre blir vanskelig når jobben er så personlig

...lærer, det er du med hele deg (Gunnar 10.06.03)

Det var min opplevelse at lærerne (og nå sikter jeg ikke lenger bare de tette "par" samarbeidene) snakket mye om at de delte erfaringer med kollegaene, men i realiteten ble dette ofte ikke gjort. I fokusgruppeintervjuet på 8 trinn kom de inn på noe som kunne forklare hvorfor det ble så vanskelig å lære av hverandre. De snakket om at det var vanskelig å kritisere hverandre og lære av hverandre for det liksom gikk på hele personen. De kunne ikke kopiere hverandre så de. Gunnar sa: *En kan godt snakke om å være lærer i en profesjon, men store deler av jobben vår, spesielt det som går på relasjoner, da er det ditt vesen. Det er ikke så lett å snakke med andre om hele ditt vesen, holdt jeg på å si..*

Erling svarte: *ja det er lettere å snakke om pytagoras, enn hvordan du takler en elev...*

På samme måte sa Gunnar at en lærer må etablere sin egen autoritet.. Han ga et eksempel på hva han mente: *Maria spurte meg i går om en elev som var involvert i en konflikt. Jeg tok de to elevene med meg inn på et rom for å snakke sammen og så var Maria med for at begge skulle ha med sin lærer. Så sa hun etterpå at hun hadde satt veldig pris på å være med og hun kunne tenke seg å være med meg i klassen også for å se. "Det kan du sikkert" sa jeg, "men jeg er ikke så sikker på om det er så mye å lære. Jeg gjør det jeg gjør." (...)Jeg kunne lært henne å stå på hodet, og hun kunne lært meg å blåse i en trompet,men hun kunne ikke lært meg å bli annerledes enn det jeg er. Jeg setter det på spissen.*

Karina sa: *Ubevisst plukker du gjerne opp litt her og litt der. Så lærer du av erfaring på en måte. .. og lærer mer og mer å bli deg selv.....så....*

Igjen er vi tilbake til idealet om å "være seg selv" (kapittel 8), eller "lære å bli seg selv" som Karina uttrykte det. Solveig knyttet også sin egen læring til tanken om å finne sin egen vei. I siste intervju ble hun spurt om hun hadde noen forbilder på "den gode lærer". Hun nevnte et par navn, men sa at hun egentlig ikke var så *forbildete* av seg. Hun sa: *Jeg tror jeg er blitt en ganske egen og sær lærer selv. Det tror jeg er noe av det å være lærer. Vi er litt sære. (...) Så jeg har tro på å finne sin egen vei. (Solveig 12.02.04).* Dette bekrefter igjen at Solveig opprettholder sitt ideal om å være den hun er. Kristin svarte også i det siste intervjuet på om

det var personer som personifiserte ”den gode læreren” Hun svarte: (kremt) *klart du ønsker å være en god lærer du gjør jo det.. eh men .. å være god lærer tror jeg på en måte gjenspeiler seg i at du greier å være deg selv .. tror jeg.* (Kristin 27.10.03)

På den måten lærerne snakket om læring av erfaring, dreier det seg altså om noe helt personlig, noe de opplever i ”seg selv” og med ”seg selv”, og det har lite med andre å gjøre. Gunnar sa: *I siste instans. ...så har ikke en lærer noe annet valg enn at han må ordne opp..i systemene selv. Når han ikke greier det, så har en et problem...Det er så vanskelig for andre å gjøre noe med det. En kan gi hjelp og ideer til en lærer om hvordan han kan forholde seg til den eleven eller den klassen, hva han bør gjøre og hva han ikke bør gjøre, meni siste instans så står han med problemene selv. ..og selv om en vet hva som er rett pedagogikk, fra kurs for eksempel så er det sånn at du kan komme inn og være en helt annen i klasserommet.* (Gunnar 10.06.03)

Det blir tydelig at lærerne syntes det var vanskelig å lære noe om den relasjonelle siden av arbeidet sitt av hverandre. I mange andre yrker, for eksempel mer terapeutiske, vet de at de bare har seg selv som redskap i samtale med pasienten, og da vet de at de hele tiden må jobbe med hvem de er, og hvordan de møter pasienten. Lærerne opplevde imidlertid å stå mer alene med sin utvikling. Dette står i kontrast til behovet for å være ”like” , høre sammen.

Kritikk blir vanskelig uten anerkjennelse

Vi evaluerer og evaluerer elever og så skal vi ikke kunne evaluere hverandre. (Tor 21.01.03)

Den uskrevne regelen om ikke å kritisere hverandre, som Kristin snakket om, og som Gunnar, Lotte og Brit har snakket om, ble ytterligere styrket gjennom bildene av lærerparene.

En konsekvens av at lærerne tok kritikk så personlig kan være at de fikk et stort behov for anerkjennelse eller bekreftelse, som det motsatte av kritikk. Jeg har konsentrert meg i hovedsak om det som skjer innen skolen, men jeg vil føye til noe Gunnar som, som klart viser at dette selvsagt ikke bare er et ”internt” problem. Gunnar sa at *reformsystemet i norsk skole* har noe med den opplevelsen lærerne har av stadig å være utsatt for negativ kritikk. *Nye ting skal innføres og det er ikke rom for kritisk tanke og debatt. Rektor får jo direktiver, sa han (og mente derfor det ikke bare var grunn til å skylde på ledelsen).* Gunnar reflekterte over oppfatningen han hadde av at det i samfunnet var *grunnleggende misstillit til at de som driver gården til daglig vet hvordan en gård skal drives. Vi får hele tiden tilbakemelding om at det meste av det vi gjør ikke er godt nok, sa han. Mennesket har behov for følelse av at det ikke*

bare er en selv, men også andre som synes en er god. Gunnar følte det gikk på motivasjonen løs. Han mente det var et problem i skolen generelt at det ikke er noen bevisst tanke og refleksjon om det nye. Enhver forandring er å betrakte som en utvikling, noe positivt, sa han. (Gunnar 10.06.03)

Men la oss holde oss til de skoleinterne forhold og se nærmere på anerkjennelse. I likhet med annen forskning (se for eksempel Flores 2004, Hargreaves 2001) viser det seg også i mitt materiale at elevene er de som gir best respons tilbake til lærerne. Men eleven kan ikke ha jobben alene om å gi læreren følelse av å være verdifull.

Bodil (10 trinn) sa hun syntes skolen manglet system for å fange opp og ivareta den enkelte lærer: *Vi har medarbeidersamtale som går på hva fag du liker å ha eller, hva du har lyst til å gjøre og hva du ikke får lov til å gjøre, som ikke handler om hvordan du egentlig har det som menneske i det hele tatt, og hva tankene dine er om skolen og oppfølgingen du får. Det blir litt sånn som elevsamtaler, en sånn formell overlessing av informasjon ..og that`s it.*

Solveig sa hun ofte gikk til inspektøren for å få hjelp. Hun sa: *jeg har et veldig behov for å snakke om ting . få bekreftelser på at ting jeg har gjort er i orden og ...gjern fortelle noe hvis jeg har gjort noe godt en dag, eller hvis jeg har gjort en stor tabbe. Det er nok litt av det som ligger i den usikkerheten, jeg føler meg fram hele veien. (Solveig 17.09.02)*

På spørsmål fra meg om det er mye positiv respons i kollegiet ellers, eller om det ikke er så vanlig, svarer Kristin: *sånn generelt går vi ikke og skrøyter hverandre opp i taket. .. det føler jeg gjerne litt fra ledelsens side og at .. de kunne kanskje vært flinkere å gitt en tilbakemelding, men det vet jeg er generelt savnet blant lærerne på ungdomstrinnet.(...) det er greit å få en tilbakemelding av og til på at du gjør en god jobb, altså..det har litt med motivasjon og..selvfølelse å gjøre (Kristin 21.11.02)*

Det å være leder gir heller ikke mye positive tilbakemelding. Tor sa: *Det savnet jeg som skoleleder. Jeg sa ”nå må jeg komme meg ned på gulvet slik at jeg kan få noen bekreftelser på at jeg gjør en jobb”. Vet du når jeg fikk høre at jeg hadde vært en dyktig inspektør? Når jeg sluttet! Hele tiden fikk jeg tilbakemelding på hva jeg ikke nådde. (Tor 21.01.03)*

Dersom en tenker at kritikk står for det motsatte av anerkjennelse kan en forstå lærerens behov for å unngå kritikk når de opplever så lite anerkjennelse. Lærerne har som alle andre behov for å føle seg verdifulle i jobben. En hypotese i dette prosjektet er at for å tåle kritikk trenger lærerne gode relasjoner i arbeidsteam og i de enkelte samarbeidene.

Vanskelig å snakke sammen

Felles for ”parene” var at de hadde store problemer med å snakke sammen om det som var vanskelig, eller de snakket rett og slett for lite sammen. De var fult klar over hvor viktig kommunikasjon var for å få samarbeidet til å fungere, men sto likevel uten redskaper og støtte når kommunikasjonen gikk i stå. Ingen av de involverte lærerne hadde problemer med å **si** at kommunikasjon var en stor utfordring, men de gikk i liten grad **inn i** problemet (gjennom samtale). Det var lettere å si noe **om** et problem enn å lære **av** et problem (jf ”learning about experience”, ”learning from experience”). Det samme kom til uttrykk i de formelle samarbeidsmøtene. Lærerne hadde klare tanker om betydningen av å snakke sammen om sin egen rolle, for eksempel de som hadde erfart kollegaveiledning. Men det gled likevel ut i sanden.

Den måten de snakket sammen på, kjappe spørsmål og svar mellom to timer, i en korridor eller mens de spiste nisten på lærerrommet, var helt typisk for hva jeg observerte som samtaler mellom lærerne. Jeg erfarte det også selv. Allerede tidlig på høsten (26.09.02) skrev jeg i loggboken min at jeg ble min egen informant i forhold til å se hvor vanskelig det er å finne tid og rom – helt fysisk, for samtale og refleksjon. Ofte måtte jeg ”ta til takke” med å gå ved siden av en lærer til og fra klasserommet for å prate. I den forbindelse spurte jeg også meg selv mange ganger om dette handlet om en stresset og travel arbeidsdag, som ikke ga rom for mulighet for å sette seg ned og snakke uforstyrret sammen mer enn 5 min. Eller om det var en (u)vane, en del av lærerkulturen . Jeg reflekterte også over om det hadde noe med å ikke ta seg selv alvorlig nok. ”Tiden” den er liksom elevenes. Læreren kan ikke tillate seg å bruke tid på noe som ikke konkret eller praktisk er knyttet til eleven. En kan imidlertid ikke gå inn i komplekse problemstillinger som omhandler relasjoner og følelser i samtaler på noen få minutter.

På 8 trinn sa de at de snakket best med hverandre og helst på en uformell måte om vanskelige elev saker. De sa for eksempel ..”Åh jeg fikser ikke helt den eleven”, sa Kristin.

Slik snakket de ofte, sa de. Karina mente det var så lite vanskelig å snakke om problemer med

elever eller klasser blant kollegaene at: *vi snakker hele tiden, uten at vi tenker over det på en måte.* Jeg spurte hvorfor det var best slik på en uformell måte. Maria svarte: *Noe av grunnen er vel at vi kjenner hverandre bedre enn vi kjenner ledelsen og de kjenner oss.(...) Og da blir det litt overflattisk å si det til en person du ikke kjenner. ..eller som ikke kjenner deg.*

På 10 trinn diskuterte de også om de kunne ta opp relasjonsmessige problemer:

Bodil sa: *Er det stuerent å komme ned på lærerrommet å si at: jeg fikser ikke de elevene?*

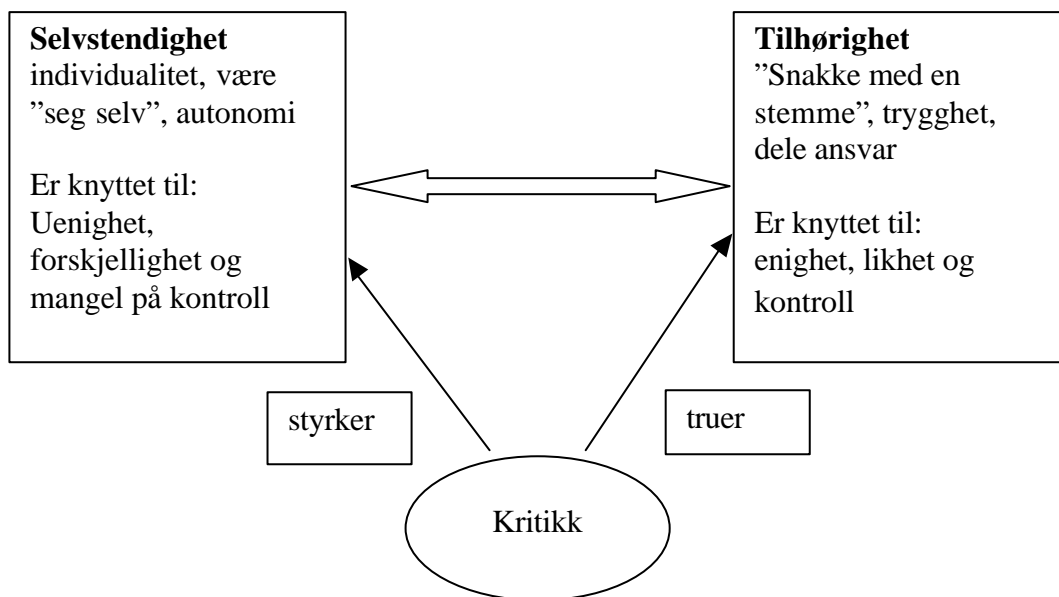
Trine var usikker på det og Bodil sa de hadde ingen tradisjon for det. Anne sa (hun måtte heve røsten for å komme til ordet): *Jeg sitter og føler litt på den at dette var noe vi burde ha diskutert hele avdelingen. Det er jo egentlig ikke feigt å si at den og den eleven klarer ikke jeg å knytte en relasjon til. Sant? Eller der har jeg litt problemer.*

Som jeg har antydnet tidligere i forbindelse med de formelle samarbeidsmøtene kan det synes som lærerne har et miljø blant kollegaene der de ubevisst unngår at et ubehag knyttet til elevrelasjonene skal komme til overflaten. Jeg synes å få styrke til en slik antagelse.

Selvstendighet vs. tilhørighet

Fenomenet å "være seg selv" ble viktigere og viktigere i analysearbeidet. I kapittel 8, ble det tydeliggjort at lærerne hadde et ønske om å "være seg selv" i møte med elevene. En konsekvens av dette har kommet tilsyne i dette kapittelet, nemlig en sårbarhet for kritikk. Sårbarheten for kritikk ble om mulig større av læreres erfaring av å være prisgitt relasjonen til eleven, og av å være i et arbeidsmiljø som bar lite preg av anerkjennelse. Denne sårbarheten (angsten) for kritikk medførte et stort behov hos læreren for trygghet og støtte.

Sammenhengene jeg har funnet i materialet kan vises gjennom en modell (se Figur 1) over de motstridene interessene og behovene i kollegafellesskapet. Modellen synliggjør hvordan kritikk både kan være en trussel og en styrke alt ettersom om lærerne søker selvstendighet eller tilhørighet.



Figur 1

Vi har hørt den enkelte lærer snakke om å være selvstendig, være individualist og "være seg selv", men i dette kapitlet ble det tydelig at i realiteten ble det å "dele ansvar", føle tilhørighet og trygghet i fellesskapet vel så viktig. Det er motsetninger mellom disse behovene. For mens den som søker selvstendighet må utfordres av uenighet og forskjellighet, vil den som søker tilhørighet unngå kritikk og heller søke enighet og likhet. Den som søker selvstendighet vil måtte oppgi kontroll. Den som søker tilhørigheten og tryggheten vil forsøke å få kontroll over omgivelsene. En mulig tolkning er at lærerne er lite bevisst på disse motsetningene i det de søker. Det må være vanskelig å oppleve at en ikke kan være noe annet enn "seg selv", samtidig som en ønsker mest av alt å slippe å stå alene. Mange lærere ser på seg selv som individualister samtidig som de har et stort behov for å kunne beskytte seg i fellesskapet. Det er vanskelig å leve opp til kravet om å "være seg selv" samtidig som en skal fremstå overfor elevene som en person med de samme holdningene og verdiene som en annen lærer. Tolærersystemet tydeliggjør dette dilemma, og en ser at ingenting endres ved kun sette to lærere sammen i en klasse, og håpe at de "automatisk" bygger en utviklende god samarbeidsrelasjon.

Det kan kanskje oppleves som vanskelig å samarbeide og lære av hverandres erfaring, når en også må være "seg selv". Når samarbeidene var om fag ble det ikke så vanskelig, men

tydeligere straks det dreier seg om håndtering av følelser og relasjoner, den direkte kontakten med elevene, med andre ord, alt det en ofte sier en bare kan lære gjennom erfaring.

Lærerne forklarte ofte samarbeidsproblemer med at de var forskjellige. Det kunne imidlertid synes som det var lettere for lærerne å ta imot kritikk av lærere de følte seg like, hadde noe felles med eller som de identifiserte seg med. Det var som om uenigheten ble mindre truende da. Solveig var klar i sin tale om neste år. Hun gledet seg til et samarbeid med en lærer hun viste hun ville være enig med, som hadde de samme verdier og holdninger som henne selv.

Kritikk er altså et omdreiningspunkt. Kritikk truer enighet, likhet og kontroll. Lærernes opplevelse av frustrasjon ble knyttet til den venstre siden av vektstangen, til den selvstendige, være "seg selv" siden. Materialet kan tolkes som at det å få støtte i en problematisk situasjon mer kunne dreie seg om å bli bekreftet som en god lærer, enn om å forstå problemet. Læreren fikk i liten grad oppleve å være i en relasjon der de fikk erfaring med å tåle frustrasjon. Det må altså noe mer eller noe annet til for at lærerne skal kunne erfare kritikk som styrkende for sin selvstendighet og for at forskjellighet blir erfart som ønskelig for egen utvikling.

Kapittel 10: "Tiden leger alle sår"?

Innledning

I feltarbeidet var jeg som kjent ute etter å forstå hva den enkelte og skolen gjorde for å lære av frustrerende situasjoner. I følge Bions teori er det i slike situasjoner det kan være særlig vanskelig å lære av erfaring. Av en eller annen grunn kunne min opplevelse av å få tak i hva lærernes frustrasjoner egentlig dreide seg om, sammenliknes med å forsøke å holde en sprellende fisk. Taket glapp. Jeg har vært inne på denne opplevelsen tidligere da jeg viste at lærerne selv ikke beskrev eller snakket om frustrasjon knyttet til relasjonen til elevene og for eksempel i beskrivelsen av Solveigs frustrasjon over samarbeidet med Vidar der problemet ble tilslørt under uttrykk som at "vi er så forskjellige".

I dette siste analysekapittelet (analysenivå 1), vil jeg ta for meg frustrasjoner som læreren konkret knytter til elever. Kapittelet bygges rundt en "hendelse" jeg definerte og fulgte over en periode på ½ år, på den ene ungdomsskolen. Som jeg sa i metodekapittelet, var det å ta utgangspunkt i situasjoner som læreren selv beskrev som frustrerende en måte for meg å komme nærmere det jeg kunne forstå som en emosjonell erfaring. Anne kom gråtende inn på lærerrommet en av de første dagene i november. Det dreide seg om problemer med en "guttegjeng" hun hadde i klassen sin. Dette dannet opptakten til denne "hendelsen".

Det var ikke problemet med guttegjengen i seg selv som interesserte meg, men Annes opplevelse av dette som et problem. Jeg ønsket minst mulig generaliserte forklaringer om hva lærerne følte, tenkte og gjorde i frustrerende situasjoner. Den konkrete situasjonen (definert som problemet med guttegjengen) var derfor interessant fordi den kunne gi tilgang til Annes umiddelbare og "rå" tanker knyttet til frustrasjon. Jeg ville komme så nær opplevelsen og følelsene som mulig, og hadde første intervju med Anne allerede dagen etter at hun gråt på lærerrommet. Mitt mål med å følge denne "hendelsen" var å gå i dybden på hvordan Anne og hennes kollegaer forstod problemet, hvordan Anne selv forsøkte å håndtere problemene og hvordan kollegaer og ledelse forsøkte å støtte og hjelpe henne. Ut fra dette ville jeg forsøke å lære noe om hindringer og betingelser for læring av erfaring.

I forrige kapittel sa jeg at det kunne synes som det var viktigere for lærerne å få bekreftet seg selv som en god lærer, enn å forstå problemet, når noe var vanskelig. I dette kapitlet blir det synlig at som følge av å ikke forstå problemet kan en heller ikke finne løsninger. Både under arbeidet med denne "hendelsen" og i feltarbeidet generelt fikk jeg ofte en opplevelse av at tiltak som ble satt i verk i forbindelse med problemer, var "på siden" av det det egentlig dreide seg om. Under arbeidet med det utskrevne materialet utviklet jeg en stadig sterkere hypotese om at lærerne og ledelsen ikke ville "se" det vanskelige. Det var som om de hadde et håp om at når bare tiden gikk ville opplevelsen av det vanskelige forsvinne. Selve problemet forble uklart og dermed også løsningene av det. Tanke og refleksjonen rundt forståelse av problemet ble på en måte forhindret, stoppet.

Som det vil fremgå av beskrivelsene og analysene som følger, er det min tolkning at historien om Anne og guttegjengen forteller noe viktig om et spenningsforhold lærerne opplever mellom å vite og å ta ansvar på den ene siden, og unngå å vite og fraskrive seg ansvar på den andre. Denne ambivalensen er tidligere beskrevet som å ville og ikke ville bli "kjent" med eleven.

Jeg startet dette kapitlet med å si at jeg syntes det har vært vanskelig å få tak i hva lærernes frustrasjoner i mange tilfeller dreide seg om. På bakgrunn av materialet i dette kapitlet, kan jeg utvikle en hypotese om at dette er vanskelig å forstå, fordi lærernes frustrasjoner ofte er knyttet til krenkelse i relasjoner. Jeg har tidligere kommet til at lærerne ikke snakker om sine relasjoner til elevene. Ut fra dette blir det klarere hvorfor problemene og forståelsen for hva frustrasjonene dreide seg om, glapp så lett for meg. Det er ikke lett å forstå noe som ingen snakker om.

Som jeg sa i innledningen til denne analysedelen vil jeg til slutt i dette analysekapitlet også reflektere noe over hva jeg som forsker og samtalepartner kan ha vært med å konstruere i møte med lærerne.

Kort beskrivelse av utgangspunktet

En guttegjeng på 6 elever i 10 klasse, skapte ved sin oppførsel problemer for medelever og lærere ved skolen. Lærerne Anne og Bodil var begge involvert. De to hadde delt klasselederansvar i denne 10 klassen, men Anne hadde flest timer i klassen.

Det viste seg at problemene og dermed denne historien begynte året før. To av guttene som skapte problemer (Ivar og Roger) begynte nye i klassen det året. Begge var fremmedspråklige og hadde mer eller mindre belastet bakgrunn. Det hadde også begynt en tredje gutt fra utlandet i klassen det året, som var svært pliktoppfyllende og interessert i skolen. De to første ledet an i mobbing av denne tredje gutten.

I 10 klasse hadde det utviklet seg en gruppe på 4 gutter som sluttet seg til Ivar og Roger. Til sammen ble det en gruppe på 6, som klart, mente lærerne, ble ført an av de to fremmedspråklige elevene. Det dreide seg om kriminalitet og trusler både i og utenfor skolen. Det kommunale hjelpeapparatet var inni bildet med hensyn til de to. Lærerne kalte de 4 andre guttene for "haleheng". Misstrivselen i klassen hadde økt, og i det jeg (i november) begynte å interessere meg for situasjonen, hadde 10 klasse nettopp hatt en trivselsundersøkelse som viste dette. Flere elever ønsket å bytte klasse. Anne og Bodil hadde også gjennomført foreldre samtaler og mange av foreldrene ga uttrykk for at noe måtte gjøres, at situasjonen i klassen var uholdbar.

Lærernes fortellinger

Da problemet startet

I 9 klasse var det Maria som var klasseleder i denne klassen, alene. Det var hennes første år som nyutdannet lærer, og hun beskrev dette året som svært vanskelig, særlig på grunn av at de nye elevene ble plassert i hennes klasse. Maria opplevde kollegaene som god støtte dette året, men hun sa de støttet hverandre med ord, ikke handlinger. Ingen orket selv ta på seg mer arbeid for å hjelpe Maria. Da den siste nye eleven kom hadde administrasjonen gitt ansvaret for valg av klasse til lærerkollegiet. Lærerne ga ansvaret tilbake til administrasjonen, som plasserte også denne eleven i Marias klasse. Maria opplevde at administrasjonen ga det motsatte av støtte. De hadde spurt henne om hva de kunne hjelpe henne med, men hun klarte ikke gi uttrykk for hva hun trengte, sa hun. Hun følte imidlertid ikke de forstod hennes situasjon og hun opplevde seg urettferdig behandlet. Hun sa hun følte seg *maktesløs*. Maria var *sjeleglad* at hun ikke skulle ha klassen videre. (Maria 26.11.02)

En av de som var inspektør det året sa om Maria sin situasjon: *Hvordan hun (Maria) egentlig hadde det..., jeg vet hun hadde det felt, og at samboeren hennes fikk veldig mye gjort og måtte*

bakke henne veldig opp, for jeg spurte hvor hun hentet støtte fra, og hun sa hjemme. (Bodil 26.02.03)

En annen inspektør, Tor, som ikke hadde vært del av administrasjonen det året, sa at Maria hadde grudd seg til å gå på skolen det året, og han hadde sagt til henne at dette var helt meningsløst. Han som har vært i skolen i over 30 år ville ikke klart den oppgaven. En av de nye elvene kunne ikke et ord norsk. Tor visste ikke en gang hvilke råd han skulle gi Maria for at hun skulle kunne lære eleven noe. Han sa: *For meg handlet det litt om etikk og, altså bare å si at "det må du kunne klare. Du har jo utdanning som lærer". (...) Jeg så både en elev som måtte få den nedturen der han ikke skjønner noen ting, og lærerne som følte de kom til kort..* (Tor 21.01.03)

Problemet i dag

Tilbake til dagen i november. Hva var det som utøste Annes tårer på lærerrommet? Jeg ba Anne fortelle så konkret som mulig hva det var som hadde skjedd (Anne 06.11.02). I samme intervju ba jeg henne også gi andre beskrivelser av hva som var problemet⁷⁹. Jeg forsøkte også å få tak i hvordan Anne, kollegaer og ledelse hadde forsøkt å håndtere vanskene. Jeg har også intervjuet andre om saken og fletter inn deres beskrivelser her i denne fremstillingen.

Anne visste lite om klassen da hun begynte den høsten, etter å ha vært i permisjon i ett år. Hun hadde hørt litt *rykter*, men det var et bevist valg, sa hun, ikke å snakke med Maria om klassen. Anne sa: *Jeg ville starte og heller finne ut av ting etter hvert..(...) Du vil jo heller se hvordan ting er sjøl og, før du på en måte.. du skal jo ikke gå inn og på forhånd si at sånn er det, før du har erfart.*

Bakgrunnen for tårene, regelbrudd

Eh.. nei det blir... ehn.. de siste dagene har jeg vært veldig motløs. Jeg har.. det har gått en pift ut av meg. Jeg synes ikke det har vært kjekt å vært der (i klassen), og det har vi snakket om at dette er mitt arbeidsmiljø, og det er deres arbeidsmiljø, og vi har snakket litt om at vi skal trives der vi er...og...vi hadde, ja det var jo og en sak i går med at de guttene løy i forhold til noe jeg aldri har sagt. Det tok kaken for meg. Bodil tok dem ("guttegjengen") utenfor

⁷⁹ Når jeg gjengir det Anne fortalte bruker jeg hennes egne ord (i kursiv), men fordi Anne avbrøt seg selv og ofte ikke fortsatte setningene ut, har jeg i enkelte tilfeller kuttet noen av de uferdige setningene for å lage litt bedre sammenheng.

skolens område i et småfriminutt og det er ikke lov. Da presterte de å si at de hadde fått lov av meg. I timen etter hentet jeg ut en og en av dem og spurte rolig hva regler klassen hadde i forhold til å gå utenfor skolens område. Da var det 3 av dem som hadde problemer med å svare. De hadde hørt at Ivar hadde sagt, trodde at Ivar hadde sagt.. osv ja ..det ble på en måte, altså dekket litt over det .. eh.. ja (...) Jeg følte at de gikk sammen på en måte (...)...Jeg kjente det boblet inni meg. Jeg var forbanna. Jeg brukte mange stygge ord. Jeg sa det til dem også, nå bruker jeg stygge ord men nå er jeg så.....

Anne følte hun ikke fikk gjort jobben sin ordentlig, og hun hadde brukt tid til å snakke med klassen etterpå. Hun sa: Du har 27-28 elever og det er 10 klasse, og jeg ser sånn som i dag så har jeg kommet helt uforberedt til timene mine for det at det skjedde så mye i går at jeg ikke fikk satt meg ned og lest. (...) .og jeg stjeler tid fra 25 andre... så. Første timen i dag, den var jo en eh.. en dag hvor vi snakket litt om.. ja jeg spurte litt om hvilke regler 10 klasse hadde. Så vi snakket litt om de, også om trivselsundersøkelsen og hva som var kommet fram under konferansen (med foreldrene), litt om hvordan de ønsker å ha det og sånn.. og da gikk samfunns timen nesten.

Sykkelhærverk

Jeg ba Anne fortelle hva som møtte henne da hun begynte i klassen denne høsten. Det var jo egentlig det...egentlig er det en nydelig klasse. Individuelt er det veldig kjekke elever. Når du får vekk de elementene, ikke for å si det sånn, disse guttene er en trivelig og høflig gjeng, men det er litt dobbeltspill i det. Vi hadde blant annet en episode i gymmen. Det var et par uker etter at vi hadde startet. Han ene av disse går og sier takk for i dag til meg. Høflig som han pleier være mange ganger og, han går hjem men han går og hjem med den vissheten om at han har drevet hærverk på 3-4 av syklene til medelever i klassen og til blant annet den tredje fremmedspråklige og ei som er ekstra svak . Han har tatt de svakeste. Så er problemet det at det blir sagt hvem som har gjort det (av andre elever). Men når du snakker med enkeltpersonene i den gruppen eller tar gruppen sammen så dekker de hverandre. Kommer ikke til bunns i saken, selv om andre også har sett...

Anne fortalte hvordan hun hadde forsøkt å håndtere saken med sykkelhærverket: Ja det var vel morgenen dagen etter. De stod 3-4 (fra ”guttegjengen”) hvor,.. vi stod og snakket om dette, men ..ja...Jeg spurte om de hadde kjennskap til det som hadde skjedd. Nei

de stilte seg utenforstående til det... han ene hisset seg opp, men det...gjør han alltid , så roer han seg ned.

Anne fortalte at første gang hun gikk bort til administrasjonen for å si fra, var etter denne sykkelhærverksepisoden. Hun sa: *Da ga jeg beskjed til inspektøren, om at nå var det ting som var skjedd, og siden det var så tidlig i skoleåret og at.. jeg ville vise at her har vi tatt..det blir merket, at det er alvorlige ting og . Inspektøren han kom opp i klassen og sa litt om følgene av en sånn ting.*

Brannen

Det tredje eksempelet på beskrivelse av problemet jeg kunne plukke ut av intervjuet av Anne var dette: *Og så er det jo en annen sak, og det er litt vondt i forhold til oss som klassestyrere fordi hun andre (Bodil) .. dette var en kveld og det har litt med og det vet... om det er blitt anmeldt... da var det møte her på skolen om kvelden og så blir det oppdaget flammer utforbi. Bodil går ut, pluss rektor og en del andre som sitter på dette møte, så ser de noen som sykler på vei vekk, og Bodil klarer å sykle etter, hun ser ansikt fra vår klasse. Så det har også vært en sånn temmelig tøff ting....Det er ca 1,5 måned siden.*

Her vil jeg smette inn at Bodil fortalte meg også om denne hendelsen (Bodil 26.02.03). Det var en opplevelse som hadde gjort sterkt inntrykk på henne. Hun hadde vært redd for konsekvensene av å være vitne både for seg selv og for sine barn, og hun hadde i ettertid blitt redd når Ivar og Roger viste aggressivitet i klassen. *Jeg vet ikke når det smeller, sa hun. Bodil følte kollegaene støttet henne og brydde seg om hvordan hun hadde det. Hun hadde opplevd liten støtte i ledelsen i forhold til denne hendelsen. Jeg spurte hva denne erfaringen med å føle seg truet hadde gjort med henne. Bodil svarte hun mange ganger handlet som i nødverge. Hun sa: Opplevelsen blir nok at jeg må varsle noen sånn at jeg ikke går alene med det. Og da blir jo de nærmeste og varsle mine kollegaer, for jeg opplever jo liten forståelse i ledelsen. Bodil var opptatt av ikke å være feig, og hun syntes det var viktig å melde slike saker den formelle veien: Slik at de har en mulighet til å sette i verk tiltak hvis de vil. For det er jo ofte det du føler at du har snakket og snakket men ingenting blir gjort, ingenting blir tatt på alvor, enten du ser mobbing av barn eller trusler mot voksne.*

Problemforståelse

Anne sa at hun som profesjonell mente at guttene utagerte fordi de hadde *med en del vonde ting i bagasjen*. Av den grunn hadde de (lærerne) forsøkt å ta vare på dem, bygge dem opp, la

dem få en sjanse, gi positive tilbakemeldinger, gi oppmerksomhet. Anne sa hun følte de hadde brukt mye energi på disse elevene, og hun mente at den fremmede kulturbakgrunnen hadde mye å si for hvor vanskelig det var å få til positiv endring og da særlig var det vanskelig at disse elevene hadde problem med å akseptere henne som kvinnelig lærer. Anne visste ikke mer de kunne gjøre nå.

Støtte

Jeg spurte hvem Anne opplevde som sine beste støttespillere i denne situasjonen denne høsten. Anne svarte: *Det er jo de andre kollegaene. De jeg snakker med daglig. At du får snakket litt, at du får litt ut..(..)* *Det er bare helt unike kollegaer her.* Anne mente kulturen på ungdomstrinnet tillot dem å snakke om hva de vil med hverandre, og hun syntes hun ble tatt på alvor av kollegane sine. Hun sa: *for du merker de (kollegaene) spør, og det er jo der du merker at avstanden til administrasjonen blir stor i forhold til kollegaene du går oppi.* Anne syntes relasjonen til Bodil hadde betydd særlig mye. *Når den ene er nede er den andre mer oppe og kan oppmuntre,* sa hun.

Bodil sa noe av det samme til meg (26.02.03) da jeg spurte hva hun og Anne gjorde seg imellom når problemene i klassen tårnet seg opp. Bodil sa: *Vi bakker jo hverandre opp og snakker om det og spør hvordan vi skal finne ut av det og leter litt og.. jeg er ikke helt klar over hva vi gjør.* Bodil fortsatte med å forklare om konkrete tiltak de to hadde forsøkt å sette i verk i klassen. Hun sa: *Vi jobber med å sette de sammen to og to som kan ha positiv innvirkning på hverandre.* Hun sa også at de brukte mye tid på eleven som ble mest plaget, og de *snille, kjekke jentene* som hun mente led under situasjonen i klassen. Lærerne gikk med en *utilstrekkelighetsfølelse*, sa hun, og fortsatte: *Vi strekker ikke til, vi får det ikke til.*

Bodil sa hun syntes kollegaen Gunnar hadde betydd mye for henne i den vanskelige tiden. Hun sa: *Han fikk en ny betydning for meg når han sa det at han forstod hvordan jeg hadde det den dagen, det må jeg si. Han forstod det.* (Hun siktet til dagen etter ildspåsettelsen). Jeg snakket med Gunnar etterpå og nevnte dette for ham, at Bodil hadde satt slik pris på støtten fra ham da hun hadde det vanskelig. Gunnar kunne knapt huske saken, og sa at det eneste han hadde gjort var å spørre hvordan det gikk.

Verken Anne eller Bodil hadde tatt følelsene av trussel eller redsel opp med kolleganene sine på trinnmøte. De følte ikke at de andre lærerne var så involvert i deres elever, og at det var

bedre de snakket sammen, de to, om hvordan de skulle gjøre ting. Anne ville dog gjerne hatt *veiledning på hva gjør du i truende situasjoner*. Bodil syntes at de hadde trengt å lage *et sikkerhetsnett på trinnet (...) slik at trusselbildet forsvinner*.

Det hadde også vært andre enn Bodil og Anne inne i saken. Anne fortalte at inspektøren hadde hatt samtaler med noen av guttene. Det handlet om fritiden. Inspektøren var i kontakt med andre etater i kommunen. Anne kjente lite til hva de snakket om, men hun visste at guttene snakket med andre fra kommunen fordi en av dem gikk til samtaler i skoletiden, mer viste hun ikke. Anne sa: *Men det og har litt med... jeg vet ikke hva vi skal vite egentlig*. Anne mente lærerne hadde trengt hjelp fra noen med ekspertise innenfor sånne problemer som dette.

Anne hadde som sagt meldt fra til administrasjonen. Hun sa: *Jeg har gitt beskjed til administrasjonen og om at denne guttegruppen skal opp på møte i morgen, samarbeidsmøte. Så har jeg sagt til administrasjonen også at når det er kommet så mange signaler fra foreldre og elever om hva disse uroemomentene lager, så jeg har sagt at vi vil ikke ha han ene som på en måte er roten til dette, som skaper litt av redselen, at jeg ikke vil ha han inne i timen, og jeg vil at det skal skje litt over en tid også, slik at han ser effekten av det. Han har sittet hos inspektøren nå fra morgenen i dag, og så blir det vel lagt en felles strategi, for jeg føler at nå kommer jeg til kort i forhold til.. Sånn som jeg har sagt til inspektøren også at jeg ser på meg selv som en god klasseleder egentlig, klart det er jo alltid ting du skal lære, men jeg føler at nå er det så mye heavy ting at nå trenger jeg noen som på en måte kan ... jeg er ikke interessert i å sette meg ned å lese bøker om mobbing og sånn, for det har jeg jammen gjort så mange ganger, men nå trenger jeg noen som kan være med å hjelpe å sette inn tiltak sånn umiddelbart.*

Nå i ettertid syntes Anne saken burde vært håndtert annerledes allerede i fjor, da problemene startet. Det hadde vært liten hjelp å få til nå, mente hun, selv om hun hadde meldt fra om ”små sakene” som hun kalte det: *denne anmeldelsen den vet jeg ikke hvor ligger nå (sikter til brannen), for det er jo skolen, og den hærverken kom vi jo aldri til bunns i (sykkelhærverket), .. og denne mobbingen den er eh.. det er jo en kjent sak, og den bare ligger der.. og det blir jo tatt opp på konferansetimer også med foreldrene til han som blir mobba og...*

Jeg spurte Anne hva hun satt igjen med nå etter erfaringene i høst. Anne svarte: *Nei, nå sitter jeg igjen med en sånn maktesløshet. Jeg vet ikke hvilken vei jeg skal gå for å håndtere dem*

(elevene) .. altså det er derfor jeg sier og at den problematikken, hadde den vært mer direkte, og mer synlig så hadde det vært lettere å tatt tak i den, men så lenge det på en måte blir, jeg vet ikke ... akkurat det å snakke til de, at du samtaler om at ja nå har sånn og sånn skjedd... du ser at i friminuttet etter så er det blåst.

Dagene hadde liksom gått, sa Anne, uten at noe ble gjort fra noen side. Hun sa: *på en måte bekrefter trivselsundersøkelsen alt som vi også har sett, men så er det noe med at dagene har fungert, og du har på en måte gått.. du har latt dagene gå sånn i forhold til... det er vel 3 uker siden vi meldte opp at vi ville ha et møte på det altså, over det også..*

Anne hadde store forventinger til dette samarbeidsmøte som skulle være dagen etter. Hun sa: *Nå føler jeg at jeg må ha hjelp. Og det er jo derfor vi skal ha det møte i morgen. For nå har det blitt så mye..*

Samarbeidsmøte

Dagen etter denne samtalen med Anne fikk jeg være tilstede som observatør på samarbeidsmøte (07.11.02) der de skulle snakke om Ivar og Roger på bakgrunn av at Anne hadde meldt om problemer. Anne og Bodil var invitert til møtet, sammen med den faste gruppen som bestod av 2 inspektører, en representant fra PPT og to lærere med spesialpedagogisk ansvar på skolen. En av de to sistnevnte ledet møtet.⁸⁰

Da møtet skulle begynne var ikke Anne kommet ennå. Ingen viste hvorfor, og de startet møtet uten henne. Møteleder ba Bodil beskrive situasjonen (*Anne kjenner den jo*, sa møteleder). Allerede på dette tidspunkt i møtet ble jeg overrasket over hvordan møtedeltagerne grep fatt i saken. Det ble tydelig for meg at Anne ikke var noen hovedperson her. Anne og Bodil ble informasjonsformidlere av problemet. Saken dreier seg tydeligvis om de 2 guttene og ikke om deres lærere.

Bodil forklarte kjapt og greit problemet (jeg fikk notert disse stikkordene):

Det koker over når flere jenter vil skifte klasse. Det dreier seg om 2 vanskelige elever, særlig den ene. De to sjikanerer en tredje elev, kasting av papir og visk på ham, blekk klatt under pulten osv. Han verste vender volden mot de som forsøker å stoppe ham. Jeg var på gråten ved ildspåsettelsen. Fikk god støtte fra kollegaer. De spør hvordan det går osv. Anne ble det

⁸⁰ Jeg noterte under møtet, og kan derfor referere noen sitater, men i hovedsak gir jeg et riss av hva de snakket om, samtidig som jeg lar mine egne kommentarer til det som skjedde komme til uttrykk.

nok for nå, når jentene i klassen ikke vil mer, de hun har støttet seg til i klassen. Hun hikstet og gråt. Prøvde å vaske seg i ansiktet slik at ikke elevene skulle merke det når hun gikk inn i timen igjen. Jeg føler jeg ikke klarer mer. Han ene må vekk. I dag tok vi han ut. Han satt hos inspektøren.

Etter at Bodil hadde beskrevet situasjonen var det inspektørens tur. Han fortalte mer om den ene gutten og hans hjemmeforhold. De snakket om å koble inn hjelpeapparatet. Noen instanser var allerede inni bildet. Bodil sa: *Han må være syk har jeg sagt.*

Anne kom inn. Hun sa hun hadde sittet og ventet på et feil kontor. De snakket videre når hun kom, uten å sette henne inn i hva de til nå hadde snakket om. De ba henne heller ikke fortelle noe om saken. Anne satte seg ned og de andre snakket videre. For meg ble denne situasjonen nokså absurd. Jeg hadde hørt Anne fortelle meg om sin fortvilelse over situasjonen hun opplevde, jeg hadde hørt henne si at hun gledet seg til dette møtet. Men hva skjedde? Jeg opplevde at Anne ble oversett.

Diskusjonen gikk videre på hvordan de kunne få bort disse elevene. Bodil sa: *Hvis de to (Ivar og Roger) blir eliminert så klarer en jobb med resten. De to klarer vi ikke styre. De diskuterte videre hvordan hjelpeapparatet kunne trekkes inn og ta over. Anne brøt inn og sa et eller annet om at hun ikke helt klarte følge med. Ingen svarte henne.*

De ble enige om at de måtte la ge individuelle tiltak på de to elevene og for klassen som helhet. Den ene eleven mente de spredte frykt, og det ble bestemt at de som gikk vakt måtte kjenne til eleven og ha telefon med seg slik at de kunne ringe administrasjonen med en gang de så ham virke truende på noen. Ble det tull i timene skulle det ringes rett til administrasjonen og så skulle eleven sitte hos inspektøren. *Og så bør vi vel si til ham at vi forstår at han har problemer og at han kan få snakke med PPT hvis han føler behov for det,* var det en som sa.

Den andre eleven sa de virket ennå mer akutt hjelptrengende enn han første. Inspektøren skulle ta en prat med ham. *Han må ut av klassen,* sa de. Det var ikke andre steder å gjøre av ham enn i administrasjonen. Lærerne må ha telefon tilgjengelig i timene hele tiden. Det ble foreslått at Anne og Bodil skulle forklare eleven hva de nå hadde planlagt. De fikk beskjed om å si at de så at han hadde vanskeligheter, men at de ikke kunne akseptere det han gjorde.

Anne brøt inn i samtalen (hun hadde nesten ikke sagt et ord fra hun kom inn på møtet): *Jeg vet ikke hva jeg holder på med i de ulike fagene. Nå roter alt i hodet... Firergruppen står igjen.* (Hun mente de 4 guttene som var ”halehenget” på de andre to). *Skal jeg ha felles møte med dem? Jeg klarer ikke tenke hvordan jeg skal gå fram?* (hun virket på gråten og svært forvirret). Inspektøren foreslo at de kunne skrive kontrakt med de 4 elevene. Her skulle det stå: *Hva kan JEG gjøre for at det skal bli kjekkere for meg og de andre i klassen.* Så skulle de 4 elevene og læreren skrive under. Det skulle evalueres om en måned. Foreldrene skulle få kopi av kontrakten.

Da vi gikk fra møtet (Anne og jeg sammen) sa jeg til henne at jeg ikke syntes hun ble godt nok ivaretatt på samarbeidsmøtet. Hun svarte ikke på det. Vi traff en kollega av henne på skoleplassen. Kollegaen spurte: *Går det bra?* (i en litt kjekk tone) *Ja da*, svarte Anne. På vei inn i skolebygningen sa Anne til meg: *Mange sier jeg burde sykemelde meg, men jeg vil vise dem at de ikke får ta knekken på meg.* Anne sa også at hun ble så sint og lei av dette, for det var ikke dette hun var her på skolen for å gjøre. *Jeg får ikke holde på med det jeg skal, nemlig fag, undervisning* sa hun. *Det er det jeg vil gjøre! Og det er det jeg synes er kjekt!*

Hva skjer videre?

2 uker etter dette møtet snakket jeg kort med Anne i gangen på skolen. Det viste seg at det neste møtet i samarbeidsgruppen var utsatt. Anne og Bodil hadde heller ikke skrevet kontrakt med elevene, som de planla på møtet. *Da måtte det vært ordnet med vikar for oss i de timene, sa Anne, men administrasjonen har ikke gjort noe. Nå har jeg en litt mer ”drit i dem holdning”* (mht guttene) sa Anne. Hun sa hun brydde seg mer om *de 20 andre elevene.* (Anne 21.11.02)

Kristin svarte dette da jeg spurte hva hun viste om det som skjedde med 10 klassen: *Jeg vet det er tiltak på gang, men kjenner det ikke. Vi snakker jo bare på pauserommet så nå er det ingenting snakk om det. Jeg forstår at kjernen i det hele er at Anne har dårlig samvittighet for de andre elevene. De guttene får for mye oppmerksomhet. Det er bare ½ år igjen. En må ikke legge så utrolig mye energi i de, for de driter i deg likevel.* (Kristin 05.12.02)

Utpå nyåret spurte jeg Anne igjen hvordan det gikk i 10 klasse. Hun fortalte det hadde gått bra de par siste ukene før jul, og nå etter nyttår. Guttene hadde syntes det var avskrekkende å sitte hos inspektøren. Det hadde de ikke lyst til, det hadde de sagt til henne. (Anne 06.01.03)

Jeg snakket med inspektøren Tor som hadde hatt samtaler med noen av disse 6 guttene. Han sa at han hadde: *samtidig forsøkt å gi Anne støtte på at dette ikke er hennes private problem, men vårt problem som skole og det er de elevene sitt problem.* Han sa også at noe av grunnen til at han hadde hatt elevene ute til samtaler, var at Anne skulle få konsentrere seg om undervisningen. Jeg spurte om det kunne vært aktuelt at Anne var med på disse samtale med guttene. Han sa at det kunne det vært, men mente at det ikke var nødvendig når problemet så klart lå hos elevene. Tor mente guttene hadde *virkelig skutt fart og har en positiv utvikling.* (Tor 21.01.03)

Utover vinteren og våren hørte jeg mindre og mindre om ”guttegjengen”, og jeg registrerte at møter som var planlagt mellom administrasjonen og Anne og Bodil stadig ble avlyst. Bodil sa møtene ofte ikke ble prioritert *for det går sin skeive gang.(...) Vi slukker branner,* sa hun (Bodil 26.02.03)

Erfaringene oppsummeres

Jeg ønsket å få en avslutning på ”historien” og ba om et siste intervju med Anne (13.06.03) for å oppsummere. Anne mente at det hun hadde opplevd i vinter det var skolevirkeligheten. *Dette er hvordan livet som lærer kommer til å bli,* sa hun. Jeg ba Anne fortelle om hvordan hun opplevde situasjonen i dag. Hun sa at tiden hadde gått og hun hadde blitt opptatt av andre ting og hun hadde klart å glemme problemene og frustrasjonene i perioder. Hun sa : *Du har jo kollegaer,...de støtter, ...og så går tiden og sånn at ...(...) Du har en klasse på 28 elever, også har du 2-3 stykker som på en måte, sånn som du kan si om han ene, at han er en tikkende bombe. Samtidig så får du, du går gjerne og venter på hva tid skjer det noe igjen, men så klarer de andre elevene å gjøre sånn at du egentlig, oppmerksomheten og egentlig, at du glømmer litt. Sånn at OK nå har du hatt en sak, ok så går det gjerne en liten periode hvor det går litt greit, før det gjerne smeller igjen da. Så tenker du på en måte, i de fine periodene, at nå skal det gå greit, du har så mye sånn faglig også som krever, og så skal du følge opp eleven, at du plutselig...Samtidig så tenker du også i forhold til, altså når det har smelt holdt jeg på å si, så sitter du igjen med tanker på at ...hvordan går du fram i den situasjonen, hvordan tar du denne eleven da?.*

Anne sa at for å huske hvordan hun tenkte om dette måtte hun *skru tiden tilbake*. Problemene oppleves mer eller mindre sterke, i perioder. Hun beskrev følelsene i de vanskelige periodene slik: *Det du sitter igjen med tanker og føleleser av, det er jo liksom.....mangel på strategier, det at du ikke kan den type problemstilling, om du forstår. Du sitter med en følelse av at du på en måte misslykkes litt og, fordi du ikke klarer snu eleven til å handle slik du ønsker og til det som gjerne er normalt. Men det er på grunn av at jeg har jo ikke utdannet meg den veien heller. ..sant? Det kommer gjerne med erfaring og at du ...*

Jeg ba henne igjen gå tilbake til situasjonen da det "kvernet i hodet". Hva gjorde at det slapp?
Anne: *Det er jo tiden. Du får andre ting å tenke på, konsentrere deg om. Sant? Da er du tilbake til. Når du har hatt den ene bomben så har du bekymringer rundt den, og så går det en tid og så..er det gjerne smådrypp, men de er du gjerne blitt vant til, nei jeg vet ikke...*

Endringene er ikke markerte. Anne fortsatte: *Nei endringene ser jeg ikke, nå er det snart skoleslutt, men skulle vi gått 1 år til, så hadde jeg sett for meg at vi hadde fått den runddansen som vi har hatt, med vonde episoder..*

Jeg ba henne utdype følelsene hun hadde hatt : *Klart at det sliter jo. Uansett som lærer tar du med deg jobben hjem, du får helt andre tanker, det blir sånne problemtanker som surrer i hodet på deg.(...) det blir litt anstrengte tanker på hvordanog ikke bare i forhold til meg men også i forhold til resten av klassen , hvordan det på en måte ødelegger.*

Det var vanskelig å holde Anne fast i tanken på sine egne følelser. Hun vil straks over på elevene. Men jeg ba henne igjen tenke i forhold til seg selv, beskrive de tankene hun tok med seg hjem: *De slår jo egentlig tilbake på deg selv. For du føler et ansvar for klassen som helhet, når du har det problemet i klassen, så slår det tilbake for du føler: "Hva kan jeg gjøre for at vi ikke skal ha det problemet?" ...Og når du da ikke klarer finne noen løsning, så er jo det problemet der ennå, det negative, for resten av klassen også, og da sitter du der med deja.....(...) Det er jo.....anstrengende for du får ikke konsentrert deg om det du virkelig ville...*

Jeg ba henne tenke hvordan det hadde vært om elevene gikk i 9 klasse nå, og hun skulle ha dem neste år også. Ville hun reagert annerledes på bekymringene neste år?

....jeg vet ikke, jeg vet egentlig ikke. men du bruker jo opp et repertoar også i forhold til framgangsmåte...jeg vet ikke helt.(...) Jeg tror ikke jeg hadde blitt mindre fortvila. Det tror jeg ikke. Jeg tror du hadde kjent det like mye hver gang. Det blir en sånn irritasjon som ødelegger så mye, som lager så mye ekstra ting som du ikke vil ha, for du har stor nok arbeidsbyrde, du ønsker ikke å ha en sånn ting, så jeg tror fortvilelsen og tankene, ville blitt de samme....Men jeg tror jo flere episoder du hadde hatt,at...men så sitter jeg og tenker, har kanskje ikke vi trykt nok på i forhold til at vi trenger ..hjelp/veiledning, sant. Er det en ting? Men jeg tenker vi har jo gitt beskjed. ...vi har jo meldt det opp....hvor mye skal til førja.....Det er jo det som er så fortvila når hverdagen er så travel som den er, sant, at det er jo, nå har vi jo hatt litt store saker, jeg tenker på det som skjedde med June også (lærer). En elev eller foreldre kan skape så mye. Klart det er jo ting som vi burde hatt en diskusjon på, hva gjør du? Sånne debatter er det jo aldri rom eller tid for. Anne sa at hun og Bodil følte at når de hadde gitt beskjed til administrasjonen om at de trengte hjelp fikk de følelsen av at: Åh var det noe å tenke på!

Mot slutten av samtalen vår spurte jeg hva det var som fikk Anne til fortsatt å ha lyst til å være lærer:Eh. det som er kjekt er den kontakten du har med, jeg liker å jobbe med den aldersgruppen, med ungdommene. Det er kjekt å kunne, den kommunikasjonen du kan ha med dem, og det at de, faglig også synes jeg det er kjekt, jeg trives godt med å lage opplegg og liksom sånne ting synes jeg er kjekt (...) du kan faktisk få kikk av å ha timer som det er kjekt! At du får med elvene. ..ja...når de gir deg...ja...når de indirekte, når tilbakemeldingene at du skjønner...At ok vi har det litt kjekt i sammen faktisk. Jeg vet ikke. (ler litt)men..... Hun la til: Jeg håper ikke at jeg kommer til å være lærer til jeg går av med pensjon.

Her slutter det jeg har kalt historien om guttegjengen, og jeg vil i det videre gå nærmere inn på enkelte tema i denne fortellingen.

Forsvar av ”seg selv”

Med de tre fortellingene, om regelbrudd, om hærverk og om brannen, illustrerte Anne den frustrerende situasjonen hun følte hun stod i. Hun følte seg *motløs*, det hadde gått *en pift* ut av henne. Hun følte at guttegjengen hadde gått *sammen* mot henne. Hun følte det *boblet inni* seg, hun var *forbanna*. Bodil brukte ordet *utilstrekkelighetsfølelse*, og Maria snakket om følelse av *maktesløshet* i situasjonen. I tråd med funn fra resten av materialet viste lærerne i denne

historien hvor stor pågang de opplever på selvbildet. Anne følte ansvar når det gikk galt, når klassen fikk problemer. *Det slår tilbake på henne selv*, som hun sa.

Det blir altså igjen gjort klart hvor nært selvbilde er knyttet til rollen som lærer. I min tolkning blir forsvaret derfor fremtredende i denne historien. Forsvaret kom blant annet til uttrykk i intervju situasjonen med Anne. Hun snakket uttrykkløst, på en nøytral måte om hendelsene og de opprivende situasjonene. Hun snakket nokså usammenhengene, og det var faktisk ofte vanskelig å forstå hva hun mente. Hennes språk bar preg av distanse. Hun avbrøt seg selv hele tiden, og sa "du" når hun mente "jeg". Språket avstedkom heller ingen bilder eller forsnakkelser. Jeg syntes i det hele tatt det var tungt og vanskelig å få henne til å fortelle. Det var som om hun fryktet å høre sin egen mening. Jeg kan undres om det var fordi det var vanskelig å få ting sagt eller om det var avvæpning.

Anne viste altså ikke emosjoner når hun snakket om alt dette vanskelige. Men Annes aggressivitet dukket opp en rekke steder, for eksempel når hun sa hun brukte stygge ord til elevene, guttene ble definert som kriminelle og det ble snakket om problematferd osv. Det er vanskelig å finne steder i teksten der Anne forbinder seg til guttene, og det er i seg selv aggressivt, uten at hun har noen aggressiv tone. Det kan være en tolkning at Anne ble redd de sterke og dramatiske følelsene hun hadde, og ikke skjelnet mellom å tenke og gjøre, akkurat som i historien til Kristin, "da rullgardinet gikk ned". Det ble nesten like galt å tenke noe stygt som å gjøre noe stygt. (Drøfting av forsvar er en vesentlig del av analysenivå 2)

Krenkelse i relasjonen

Da jeg, fra intervju materialet med Anne, skulle løfte frem de tre konkretiseringene om hva problemet gjaldt (fortellingene om regelbrudd, hærverk og om brannen), oppdaget jeg hvor vanskelig det var å skille ut hva som var hennes beskrivelse av **problemet** og hva som var beskrivelsen av hennes egen **reaksjon** på problemet. Dette ga meg tanker om at det kanskje nettopp var i samspillet mellom Anne og elevene at Annes frustrasjon oppsto. Frustrasjonen syntes å være knyttet til krenkelsen av å bli løyet til. Guttene løy om det som hadde skjedd og holdt henne for narr. Hun ble forført av en høflig opptreden fra eleven og følte seg krenket da det viste seg at de samtidig hadde løyet for henne. Når de gjorde dette mot henne følte hun seg *brukt*, følte *avmakt*, *sinne* osv. Annes frustrasjon synes i mindre grad å handle om de faktiske ugjerningene guttene hadde gjort, nemlig regelbruddet, hærverket osv. For å sette det

litt på spissen reagerte Anne med større frustrasjon på å bli løyet til, enn på det faktum at noen elever nesten hadde satt fyr på skolen.

Gjennom Kristin og Solveigs idealbilder fant jeg en ledetråd til hvordan en god relasjon mellom lærer og elev kunne forstås: ”En god relasjon er når elven er åpen og forteller om sine problemer og læreren kan støtte og vise omsorg.” Senere har materialet vist at lærerne ønsket å ”kjenne” elevene for å kunne like dem, og dermed føle seg som en god lærer.

Guttene i Annes historie beklaget ikke det de hadde gjort, de var ikke åpne, de fortalte ikke om problemene sine. Elevene ga ikke Anne den ønskede gjensidighet når hun forsøkte å vise dem tillit, snakket til dem, lyttet til dem. Anne ble ikke i stand til å like elevene gjennom å forsøke å bli ”kjent”. Anne ga uttrykk for behovet for å bli gitt noe tilbake fra elevene, for at det skulle være godt å være lærer. Ingenting av dette skjedde i denne situasjonen. Anne følte seg maktesløs, og ønsket elevene fjernet.

Å fjerne seg fra eleven

Lærerne snakket mest om å *takle* elevene, de snakket om å styre elevene, (*få dem til å.....*), de snakket om elevene som *elementer*. På den måten gjorde de elevene til objekter. I første omgang kunne det høres ut som Anne hadde et subjekt-subjekt forhold ved å ta guttene på alvor, spørre hvem som gjorde det osv. Det samme kan imidlertid tolkes som en måte å beholde sitt eget perspektiv i saken. Hun snakket til dem som objekter for sin egen måte å tenke på (nemlig å tro det beste om elever, de lyger ikke for meg osv. Vi har hørt liknende uttalelser fra andre lærere tidligere). Hva slags forventinger fører en slik holdning til, både med hensyn til eleven og til selve relasjonen? Det kan synes som det er vanskelig å ta inn det faktum at enkelte elever kan mangle mulighet til å vise adekvat adferd og reaksjoner.

Anne sa også at hun opplevde avmaktfølelse når hun ikke fikk gjort det hun betraktet som hovedoppgaven sin: undervise elevene, arbeide med fag. Hun splittet med andre ord oppgavene sine i fag og person. Dette fenomenet har jeg beskrevet tidligere også, nemlig at lærerne i pressede situasjoner, splittet arbeidet opp i det de *virkelig ville gjøre* (som Anne sa), og det de ønsket å kvitte seg med, nemlig problemene de må håndtere med elevene som personer (for eksempel som lyger, ikke vil gjøre som læreren sier, som mobber andre osv). Denne spaltning av fag og person kan betraktes som et forsvar som hjelper læreren til å si at nå glømmer vi alt det sosiale og emosjonelle (det som er vanskelig) og kommer i gang med

det som egentlig er viktig – undervisningen (det faglige). Spaltningen hindrer også læreren å se sammenhengen mellom læring og følelser. Det er imidlertid aldri lærerens problem med det faglige som gir psykisk smerte og behov for splitting. Det er i relasjonen dette behovet blir gjort gjeldene, og som beskrevet over kan det være knyttet til krenkelsen i relasjonen.

Lærerne vet det selv også, at det er det relasjonelle som er vanskelig. Kristin sa det (se s 121), allerede i intervjuet mens hun ennå var student. De gjør seg likevel på en måte blinde for kompleksiteten, og velger å ikke ville vite så mye om elevene, ikke spørre læreren som hadde hatt elevene tidligere (Anne spurte ikke Maria), ikke ville lese (om mobbing som Anne sa) ol.

Å "se" og bli "sett"

Verken Anne, Maria eller Bodil syntes de hadde fått god nok hjelp i situasjonen, og de er ikke alene om å hevde at lærerne ofte føler de står alene med problemene (jf forrige kapittel). Sett i lys av tanken om at lærernes frustrasjon handlet om krenkelse i samspillet med elevene, blir det kanskje mer forståelig at de ikke opplevde å bli møtt. Administrasjonen, som de ba om hjelp fra, rettet oppmerksomheten mot elevenes atferd, ikke mot relasjonen lærer elev der krenkelsen oppsto. Samarbeidsmøtet tydeliggjorde hvordan skolen tenkte på "problemet eleven". Det var hele tiden snakk om hva eleven gjorde og hva læreren gjorde i forhold til eleven. Kreftene ble satt inn på å stoppe uønsket elev atferd. Med tydelighet ser vi at relasjonen lærer-elev ikke ble fokusert og dermed ble heller ikke Annes opplevelse av krenkelse, av avmakt og fortvilelse berørt. Anne var på gråten under hele møtet. Hun sa hun ikke viste hvilken dag det var, hvilke fag hun hadde, at alt sveiv i hodet hennes. Likevel tok ingen tak i henne, bare i hva de skulle gjøre med elevene i denne klassen. Problemene, som ble forstått som hærverk og regelbrudd ble i stor grad forsøkt løst gjennom tradisjonelle metoder. Skolen forsøkte å true elevene til disiplin ved å la dem sitte på inspektørens kontor, sette ned orden og oppførsel karakter før jul osv.

Jeg hadde en bestemt opplevelse under hele feltarbeidet, av at når lærerne ble frustrerte (opplevde problemer) ønsket de å overlate eleven til andre (til ledelse eller spesialister) . Begrepene "veiledning", "hjelp" og lignende ble forbeholdt elevene, ikke lærerne, slik det kom frem i forrige kapittel. Anne, Bodil og Maria ga uttrykk for det samme. De ønsket elevene som skapte problemer ut av klassen. De ønsket at administrasjonen skulle ta seg av problemene, og de visste lite om hva "spesialistene" utenom skolen tenkte i forhold til elevene. Forholdet og samarbeidet med andre hjelpe instanser virket vanskelig. Avtalene gjort

på samarbeidsmøtet ble ikke fulgt opp, kontraktene ble ikke skrevet, møter ble utsatt osv. En kan si det foregikk en usynliggjøring av problemet, og lærerne virket desillusjonerte. De lot seg sluke i en praktisk hverdag. Ansvarsfraskrivning kunne kanskje være en passende beskrivelse.

Hvis vi forstår Anne, Bodil og Maria sitt problem som krenkelse i relasjoner kan det bidra til forståelse for hvorfor de og mange andre lærere (jf forrige kapittel) opplevde god støtte av kollegaene sine. Støtten de opplevde ved å ha kollegarelasjoner ga kanskje noe som oppveide noe av krenkelsen. Kollegaene viste dem at de "kjente" og likte dem. De fikk støtte til å føle seg som gode lærere, og det reduserte deres opplevelse av å mislykkes i idealet om å "kjenne" eleven, ha en god relasjon og dermed være en god lærer. En slik tolkning gir altså en mulig forklaring på hva det var lærerne opplevde som så særlig godt i kollegafellesskapet.

Anne, som mange av de andre lærerne hadde stor tro på rammer. De la i mindre grad vekt på at læreren selv var hovedredskap i den pedagogiske situasjonen. Anne gjorde for eksempel ikke bruk av mine spørsmål, der jeg forsøkte å holde henne fast i følelsene sine, eller der jeg ba henne tenke over hvordan det ville være å skulle ha klassen også til neste år, som en mulighet til å reflektere for eksempel over skuffelse. Bildet er selvsagt ikke ensidig. Vi ser tegn på at Anne også reflekterte, for eksempel da hun snakket om situasjoner der det *smalt*. Da sa hun at hun reflekterte: *Hvordan går du fram i den situasjonen? Hvordan tar du denne eleven da?*

I min forståelse av Anne og de andre lærerne, er deres problem koblet til følelser det er vanskelig å "romme". De opplevde tilkortkommenhet, frustrasjon osv. Lærernes (og administrasjonenes) egen problembeskrivelse omhandlet imidlertid ikke slike følelser. De hadde en smal problemforståelse, som kun beskrev elevene som et problem. Det de oppnådde med dette var å unngå å se på seg selv og ta sine egne følelser i betraktning. De unngikk at de selv ble en del av problemstillingen. Hadde de selv vært en del av problembeskrivelsen ville det krevd erkjennelser i forhold til deres ideal. Nå er det fare for at lærernes egne følelser mer indirekte ble medvirkende i de løsningsforslag og de tiltak som ble foreslått med tanke på elevene.

Det kunne virke som lærerne (og administrasjonen) syntes det var mer truende å ta tak i de vanskelige følelsene lærerne fikk i samspillet med elevene, enn å rette oppmerksomheten mot

elevene og deres handlinger. Det blir dermed mulig å se for seg en spenning mellom et ubevisst ønske hos læreren om å holde på sin identitet (beskytte seg selv) på den ene siden, og et bevisste ønske om å engasjere seg i samspillet med guttene på den andre. Det ubevisste resultatet av denne spenningen kan være at lærerne ikke vil "se" verken seg selv eller guttene (samspillet). Et bevisste resultat av dette kan være det jeg observerte, nemlig at lærerne forsøker å ta tak i og snakke om guttenes problem, at de uttrykker ønske om å begynne med blanke ark overfor elevene og at de forsøker å overlate de vanskelige elevene til andre, "eksperter". Dette forklarer så lærerne med at de må få anledning til å fortsette med det de definerer som hovedoppgaven, nemlig undervise elevene i fag.

Å begynne med blanke ark

Et fenomen jeg hadde lagt merke til ved flere anledninger i feltarbeidet var at lærerne visste lite om elevenes livssituasjon. En slik kunnskap ville være viktig for å kunne tilpasse adekvate forventninger til eleven og relasjonen. Jeg syntes imidlertid lærerne ofte manglet nysgjerrighet. Den manglende nysgjerrigheten og manglende kunnskapen Anne, Bodil og Maria hadde om Ivar og Roger tolker jeg som et uttrykk for et ambivalent forhold til å bli "kjent" med disse elevene. Anne og Bodil hadde også en viss frykt for elevene det gjaldt, som det var vanskelig å snakke om. Det er grunn til å tro at frykten også hindret dem i å involvere seg i guttene. Frykten deres var det ingen som tok tak i. Alt dreide seg om hva de skulle gjøre med elevene. Lærerne inntok en vente-og-se holdning, der de kunne håpe at problemet forsvant på veien.

Anne virket desillusjonert. Hun hadde liten tro på at avmaktsfølelsen kunne reduseres på noe vis. Hun så ikke for seg at hun kunne ha tenkt eller forstått situasjonen annerledes om de skulle fortsatt med klassen neste år. *Det er vanskelige å oppdage endring*, sa Anne. Hun snakket om *å bli vant til det*. For Anne dreide det seg med andre ord kanskje mer om tilpasning til skolen enn om endring (utvikling). For i det hele tatt å huske følelsene hun hadde hatt måtte Anne *skru tiden tilbake*. Hun hadde liksom allerede glemt det. Det var som om den eneste løsningen lå i at tiden gikk og at de så kunne starte på nytt. Hun sa: *...og så går tiden og sånn at (...)* du får andre ting å tenke på, konsentrere deg om. (...) du glømmer litt. (...) *Nå er det snart skoleslutt*. "Problemet" i klassen går bare videre til andre lærere som starter med "blanke ark". Etter at Maria var klasseleder var det Bodil og Annes tur. Maria var *sjeleglad* det ikke var henne dette året.

Hypotesen om at det er vanskelig å lære av hverandres erfaring, uttypes dermed i denne historien. Det blir ikke bare vanskelig å lære av hverandre fordi alle må være lærer på sin personlige måte (slik det kom til uttrykk i tidligere kapittel). I denne historien ser vi også at det kan bli vanskelig å lære av egne og andres erfaring fordi læreren har tro på å begynne med blanke ark. De samler i liten grad kunnskap om elevene. Lærerne snakket i stedet om elevenes rett til stadig nye sjanser, rett til å begynne på nytt osv. Det er et idealistisk syn på læring og oppdragelse. Men, den samme argumentasjonen kan også tjene som forsvar. Den kan tjene den hensikt at lærerne slipper å snakke om sine relasjoner til elevene, at lærerne slipper det smertefulle det kan være å virkelig bli ”kjent” med elevene. Det kan synes som det var et behov i skolen for å overbevise seg selv om at de alle kan begynne på nytt – starte på ny frisk. Det å legge alt vanskelig bak seg og begynne med blanke ark hvert år, syntes å være et ”tilbud” både til elevene og til lærerne.

Refleksjoner om hva jeg i denne historien kan ha har vært med å konstruere.

I denne studien fokuserer jeg på lærerne og ikke elevene. Dersom jeg hadde forsøkt å ta elevenes ståsted ville jeg sannsynligvis ha fått en helt annen beskrivelse. Når jeg velger en innfallsvinkel mister jeg andre. Jeg kan for eksempel se at når jeg valgte å konstruere intervjuer og observasjoner rundt hendelsen med guttegjengen, slik jeg har gjort i dette kapitlet, forhindret det meg fra meg fra å se praksis, slik den utspilte seg i klasserommet. Men med min innfallsvinkel fant jeg en annen måte å komme til praksis. Jeg lukket øynene for elevene, og så på lærerne. Det var et bevisst valg fra min side, men det er likevel klart at det har gjort tankene mine, knyttet til saken, ensidige.

Jeg kan likeledes si at jeg mistet noe ved å ikke interessere meg for hva som er skoleorganisasjonens hovedoppgave eller dens roller. Tvert imot, gikk jeg kanskje heller med i organisasjonens ”logikk” og var i noen grad med lærerne på å definere guttene i denne historien som noe spesielt, i det jeg samlet denne fortellingen nettopp rundt disse elevene. Denne måten å tenke på stemmer overens med skolens bilde. I min fremstilling, slik jeg konstruerte intervjuer og observasjoner rundt en bestemt hendelse, vil en også kunne kritisere meg for å lage et skille mellom sak og person, og at jeg dermed – som lærerne – bidro til opphevelse av relasjonen. Jeg fokuserte på lærerens reaksjoner, særlig de følelsesmessige. Jeg var opptatt av hvordan Anne bearbeidet erfaringene, men jeg klarte kanskje i mindre grad å fange forholdet mellom relasjonen (Anne og elevene) og Annes indre. Det kan imidlertid

være at jeg ved å gjøre det samme som lærerne – nemlig skille mellom hendelse og person – fikk frem noe typiske ved skolen.

Som forsker er jeg altså med å reproduserer det som skjer i feltet. Det går an å snakke om parallelle prosesser. Det er dette som gjør denne forskningstilgangen så vanskelig. Jeg skal på en gang gi meg hen til feltet jeg studerer og samtidig holde avstand. Som en parallell prosess mellom lærerne og meg som forsker (og kanskje leseren), vil denne historien om Anne og guttegjengingen vekke følelser. Det er noe ved denne historien vi nesten ikke vil ha noe med å gjøre. Det er derfor dette er en tekst det er vanskelig å forholde seg avslappet eller ”nøytral” til. Mange følelser vekkes som minner om urettferdighet, sinne osv. Nettopp dette at denne teksten ikke kan leses uten at den vekker følelser gjør at den kan brukes. Materialet viser seg faktisk å åpne en vei inn skolen. Materialet brer temaet ut fra den enkelte læreres opplevelse til også å omfatte skolen.

Det forgår på en måte to bevegeleser. Lærerne starter noe som reproduseres i meg (og leseren). Konkret eksempel på dette kan være mine kommentarer til Anne etter samarbeidsmøtet. Jeg følte stort behov for å trøste, sette ord på situasjonen og min opplevelse av at hun ble dårlig behandlet. Jeg viste identifikasjon, innforståthet og solidaritet overfor Anne og hennes situasjon. Den andre bevegelsen starter med meg. Den dagsorden jeg har med fra min barndom, skolegang osv som gjør at jeg velger dette fokus. Min forskning vil bli et resultat av det som står på spill mellom disse to bevegelsene.

Videre ga denne historien meg refleksjoner underveis om at det lærerne gjør, som jeg tolker som dysfunksjonelt, tvert imot kan være funksjonelt for dem innenfor en annen forståelseshorisont. Jeg innså at det ikke var lett å åpne opp i forhold til mine egne forventinger. Jeg reagerte for eksempel med undring over at Anne følte at problemene var løst og at alt gikk mye bedre, da de to elevene ble tatt ut av klassen i perioder og plassert i administrasjonen. Jeg opplevde det underlig at hun kunne føle seg ”ferdig” med saken ut fra dette. Min opplevelse var at hun ikke hadde lært noe av dette verken om seg selv eller om sin relasjon til elever.

Jeg tenkte slik ut fra min forståelse av emosjonell læring. Jeg kunne ikke se at Anne hadde oppnådd vekst i situasjonen. Jeg tolket hennes erfaring som en måte å stagnere på heller enn å lære av erfaring. I Annes verden var det imidlertid kanskje noe annet som skjedde. Dette var

det vanskelig å være åpen nok for. Jeg har erfart at det å være **åpen** for empirien er noe annet enn å være **våken** for det som skjer. Det å være åpen er også å forsøke å forstå **det jeg ikke forstår** med andres øyne. Når det skjedde noe i feltarbeidet, som jeg syntes var interessant (for eksempel at Anne gråt på lærerrommet) gikk jeg inn i situasjonen for å forsøke å få tak i hvordan lærerne tenkte og følte og hva de gjorde i situasjonen. Så langt var det ikke så vanskelig å være åpen. Men i etterkant av dette tolket jeg det de hadde sagt og gjort med mine ”briller”, for eksempel: ”Her er det ingen som ”rommer” Anne. Hun får ikke reflektere over hendelsen i møte med forståelsesfulle andre, og hun får derfor ingen vekst i situasjonen.” På det tidspunktet av analysen var det vanskelig å beholde åpenheten og fortsatt forsøke å komme nærmere Annes forståelse som kunne gi mening til at hun var fornøyd med den retningen saken fikk for henne. Jeg reflekterte over dette i feltnotatene mine på vårparten. Jeg ble klar over at kanskje hun ikke var opptatt av hva hun lærte, men heller av at situasjonen løste seg! Her har Anne og jeg kanskje forskjellig agenda. Jeg var opptatt av lærernes læring og utvikling. Anne var opptatt av å få til undervisningen, kunne komme videre i pensumet osv. Det forklarer i tilfelle hvorfor Anne kunne føle seg fornøyd etter erfaringen. Hun opplevde ikke situasjonen som god for sin del, men det var heller ikke det hun hadde fokus på. Hun ønsket kanskje bare å få fortsette å gjøre jobben sin. Kanskje er hennes erfaring at når de som ”bråker” ikke lenger gjør det, ja da er saken løst! Det jeg tolket som stagnasjon kan Anne ha opplevd som måloppnåelse.

Videre er det min tolkning av materialet, at det er et sprik mellom det lærerne sier om relasjoner og det de faktisk fokuserer og gjør. Da er det ikke bare snakk om å ha åpenhet for lærernes forståelse. Jeg legger også ubevisste følelser hos lærerne til grunn for min tolkning. Jeg er med andre ord med å konstruere en forståelse lærerne ikke vil være istand til å bekrefte eller avkrefte. En forskning som dette står alltid i fare for ”feilslutninger”. Leseren blir imidlertid gitt mulighet til å gjøre egne tolkninger av materialet, der min oppgave er å sansynliggjøre mine tolkninger.

Analysenivå 2: Teoretisk perspektivering

La meg starte analysenivå 2 med noen betraktninger om hvordan leseren skal forstå denne delen av analysen. I det foregående har jeg presentert et komplisert empirisk materiale. Ulike data/tema har kommet tilsyne. I analysenivå 2 vil bredden i materialet snevres inn, og jeg griper fatt i det som for meg står frem som det mest sentrale i den forrige analysen. Jeg setter en psykoanalytisk lyskaster på noen bestemte forhold, men håper imidlertid at det er tydelig for leseren at materialet også åpnet for andre tema/data, som ville gitt mulighet for andre drøftinger på analysenivå 2.

Analysenivå 2 består av tre kapitler, kapittel 11, 12 og 13. I kapittel 11, tar jeg utgangspunkt i data fremkommet i analysenivå 1 om at læreren har et ønske/behov for også å være "seg selv" i møte med elevene. Det er viktig å presisere at dette ikke var noe jeg i utgangspunktet hadde fokus på i min studie. Lærernes ønske/behov for også å være "seg selv" i lærerrollen, dukket opp i løpet av feltarbeidet, og ble mer og mer påtrengende, og mer og mer tydelig i løpet av analysen på nivå 1. Jeg forstod det å være "seg selv" som noe lærerne ikke følte de kom utenom. Det var noe de vanskelig kunne velge bort fra rollen som lærer. På dette andre analysenivå, vil jeg ved hjelp av psykoanalytisk teori, utdype de trusler og muligheter som ligger i dette ønsket/behovet for også å være "seg selv".

Deretter, i kapittel 12, vil jeg tolke data fra analysenivå 1 som et uttrykk for et sosialt forsvarssystem som blokkerer for lærernes læring av erfaring. Kapittel 11 og 12 henger sammen i det at det kan synes som at det nettopp er lærernes ønske/behov for også å være "seg selv" i møte med elevene som danner grunnlag for det sosiale forsvarssystem som blokkerer lærernes læring av erfaring. Kapittel 12 kan forstås som et forsøk på å skape en syntese, en helhet, av data fremkommet gjennom analysenivå 1, forstått i et psykoanalytisk perspektiv.

Kapittel 13 er avhandlingens avslutningskapittel, og jeg bruker anledningen til å peke på noen forhold som jeg anser som mulige konsekvenser av mine funn. Jeg gir også et sideblikk til samfunnsdebatten om hva slags lærerkompetanse den norske skolen trenger, og jeg viser til noen eksempler fra annen skoleforskning som viser at selv om vi har vært opptatt av de samme spørsmål, gir ulike teoretiske perspektiv ulike tolkninger av funnene.

Det er viktig å presisere at jeg i analysenivå 2 ikke går tilbake til råmaterialet fra skolene.⁸¹ Analysenivå 2 består av en teoretisk perspektivering eller drøfting, refleksjon av funnene/data fra analysenivå 1. Den teoretiske perspektiveringen er altså bare mulig på bakgrunn av data jeg har utviklet og som har kommet tilsyne gjennom analysenivå 1.

⁸¹ Jeg minner om skillet jeg har gjort mellom det jeg kaller råmateriale og data. Hensikten med analysenivå 1 var å utvikle det jeg kaller data.

Kapittel 11: Å være profesjonell i avhengighetsrelasjoner

Innledning

I dette kapittelet vil jeg drøfte hvordan behovet/ønsket om også å være ”seg selv” i læreryrket kan være med å sette noen betingelser for å lære av erfaring slik Bion og den psykoanalytiske teori forstår en slik læring. Forståelsen jeg har fått fra analysenivå 1, av lærer-elev relasjonen som en gjensidig avhengighetsrelasjon, ligger som en viktig forutsetning for den videre tolkningen på dette nivå. I en slik relasjon blir det vanskeligst å skille ”seg selv” fra andre samtidig som det nettopp er i de relasjonene en ønsker å være ”seg selv”. Jeg vil gå nærmere inn på sammenhengen mellom lærerens behov/ønske om å være ”seg selv” og det jeg på analysenivå 1 oppfattet som lærernes ikke erkjente ambivalens til kontakt med eleven.

I dette kapittelet vil jeg vise til de kvalitetene ved kommunikasjonen mellom mor-barn som Bion har beskrevet gjennom sin container-contained metafor og gjennom sin forståelse av projektiv identifikasjon. Disse kvalitetene er av betydning for utvikling av relasjoner og for utvikling av tenkning også senere i livet.⁸² Mor-barn relasjonen kan særlig kaste lys over avhengighetsrelasjoner. Lærer-elev forholdet kan betraktes som en avhengighetsrelasjon, ved at det er en voksen-barn relasjon der den voksne, læreren, skal gi noe som barnet, eleven, trenger. For både eleven og barnet handler vekst både om dets iboende anlegg men også om en avhengighet av en lærers eller mors holding og kapasitet til å virkeliggjøre hva eleven eller barnet er klar til å nå, hva eleven/barnet er klar til å oppdage til å skape. Det går an å si at på samme måte som fagkunnskapen kun er en side av læreprosessen er melken kun er en side av ammingen.

Jeg er imidlertid mest opptatt av **gjensidigheten** i denne avhengighetsrelasjonen. Det er ikke bare barnet som er avhengig av moren, men moren er også avhengig av barnet. Bion beskriver gjensidigheten gjennom projektive identifikasjonsprosesser mellom mor og barn. I Winnicotts teoretiske og utviklingspsykologiske arbeider er det også en grunnleggende dialektikk, at mor

⁸² Å bruke mor-barn kommunikasjon for å forstå viktige dimensjoner ved relasjoner også senere i livet har lange tradisjoner innen objektrelasjonsteori (for eksempel Klein 1959, Money-Kyrle 1961, Sazberg-Wittenberg 1970). Med ”mor” mener jeg her barnets nære omsorgspersoner. Det trenger selvsagt ikke nødvendigvis være mor.

og barn skaper hverandre, en gjensidig jeg-utvikling. Det gir ikke mening å diskutere spedbarnet isolert hevder Winnicott (1985). Barnet er ubrytelig forbundet med moren i en felles omsorgsrelasjon, *"the nursing couple"* (ibid.). Han sier også: (ibid) *"There is no such thing as a baby, only a mother and a baby"*. Det blir en sirkelreaksjon; der barnet føler seg holdt, og mor føler at hun lykkes som mor. (Sirkelreaksjonen kan selvsagt også være negativ). Det er denne kunnskapen jeg bruker for å forstå lærer-elev forholdet. Det forgår en projisering og identifisering begge veier, fra elevene til lærerne og fra lærerne til elevene. Dette gir en ramme å forstå hvordan bånd mellom lærer elev knyttes, og hvordan identitet hos læreren utvikles, og motsatt kan trues. Det er viktig å understreke at en avhengighetsrelasjon både kan tilby vekst men også det motsatte regresjon, både for lærer og elev.

Men ikke bare dyaden gir tilnærming til forståelse av lærernes forhold til elevene. Gjennom sin forståelse av empati, viser Gammelgaard (2000) til betydningen av å se seg selv som den andre ser meg. Det er når læreren ser "seg selv" gjennom andres blikk han/hun føler seg gjennomskuet og sårbarheten er størst. Med dette blir også begrepet om den *"tredje posisjon"* (Stern i Gammelgaard ibid) eller *"triangular space"* (Britton i Steiner 2006) gjort relevant. I enkelte situasjoner ser læreren "seg selv" som en person han/hun ikke ønsker å være. Læreren får en mulighet til å lære av erfaring eller tvert i mot, læreren kan forsvare "seg selv" mot endring. I så fall er det den andre som må endres eller fjernes for at læreren skal opprettholde det ideelle bildet av "seg selv".

Så hva vil det vil si å være "seg selv"? Det kan høres ut som det enkleste av verden, men ut fra mitt teoretiske ståsted er det ikke slik. Det er faktisk et av menneskelivets store problemer å oppfatte en klar grense psykisk sett mellom jeg og ikke-jeg. Det kan være vanskelig å skjelne mellom de tanker jeg tillegger en annen, men som egentlig er min egne, og de tanker og følelser som hører hjemme hos den andre. Lærernes opplevelse av å måtte være "seg selv" krever at han/hun er i stand til å distansere seg "seg selv", fra andre, differensiere mellom barn og voksne, lærer og elev, personlige forhold og arbeidsforhold.

Det vi kan vite om menneskelige forhold, både om "meg selv" og mitt forhold til andre, er i følge Bion og psykoanalysen alltid forbundet med følelser. Peter Fonagy et.al. (1991) introduserer begrepet *"det reflekterende selv"*. Det dreier seg om en metakognitiv kunnskap om en selv som kommer av hvordan den emosjonelle kommunikasjonen inni oss foregår og

anvendes i relasjoner til andre. Mange har et lite utviklet reflektert selv. Fonagy sier vi kan kjenne det igjen ved å se at enkelte har svært vanskelig for å sette ord på følelser, personen vil også ha mistillit til andres følelser. Et reflektert selv er, i følge Fonagy, en basisfunksjon for å kunne danne relasjoner som gir mulighet for selvutvikling. Schibbye (1995) bruker beskrivelsen ”*det terapeutiske selv*”, om det som er knyttet til å kunne skille sine egne følelser fra andres. Et annet viktig begrep her er *refleksjon*. Refleksjon er nettopp avhengig av å kunne stille seg litt utenfor, og krever evne til å skille seg selv fra andre.

Winnicott er som nevnt opptatt av den tilpasning som foregår mellom mor-barn i den tidlige utvikling, og han presenterer begrepene ”*det falske og sanne selv*” (Winnicott 1960).

Winnicott mener at det falske selvet beskytter det sanne selvet. La meg sitere Vetlesen og Stäniche (1999:286), der de forholder seg til Winnicots begrep om dette:

Hos emosjonelt modne personer blir det falske selvet representert gjennom hele organiseringen av en høflig og dannet samfunnsmessig holding, nemlig ved at personen lærer seg å ”ikke bære sitt hjerte på tungen”. Dette avhenger av individets evne til å gi avkall på omnipotens og primærprosessene; gevinsten er at individet belønnes med en anerkjent posisjon i samfunnet, noe som aldri kan oppnås gjennom det sanne selvet.

Det er min tolkning at lærerne ubevisst føler seg utfordret i forhold til det ”falske” og ”sanne”. I mange tilfeller kan det synes som de nettopp viser et ”sant selv” (”seg selv”), og dermed bærer ”*hjertet på tungen*”. En utsatt og sårbar posisjon.

Å være ”seg selv” handler altså om en selverkjennelse, som gjøres vanskelig av projektive prosesser. Vetlesen og Stänicke (1999:301, deres uthevning) sier at:

Selverkjennelsen – i å være kilden til både det gode og det onde, og i **hva som er hva** – vil minske behovet hos menneskene som art, så vel som hos det enkelte individ, for å projisere egne indre konflikter over på andre.

Å lære av erfaring er i følge Bion som kjent å bearbeide det emosjonelle ved å ta det inn over seg, akseptere følelsene og gi dem en meningsfull form. Å lære av erfaring innebærer altså nettopp å kjenne egne følelser igjen som sine egne, skille mellom ”hva som er hva” og beholde dem i seg selv (ikke projisere dem til andre). Med andre ord er det en nær forbindelse mellom å lære av erfaring og kunne skille ”seg selv” fra andre. Kanskje går det an å si at å lære av erfaring er å være ”seg selv” i relasjonen, slik at følelser kan bearbeides. Men, i følge Bion kjennetegnes læring av erfaring av at personen endrer seg. Vi må altså si: Å lære av

erfaring er å være "seg selv" i situasjonen, slik at følelser kan bearbejdes og med det resultat at personen ikke lenger er den samme.

Innenfor en psykodynamisk forståelsesramme er det vanlig at individer erfarer følelser som er fremmede for deres bevisste erfaringsmateriale, eller motsetningsfulle. Det er min tolkning at lærernes opplevelse av å måtte være "seg selv" (ikke bare ønske det), gir opphav til forsvar hos den enkelte, som jeg så kan finne igjen som et sosialt forsvarssystem i skolen. Dette vil jeg drøfte i kapittel 12.

Det er et komplisert tema jeg skal drøfte. De paradoksale sammenhengene i relasjonen lærer-elev er vanskelig å fange med ord. Jeg har derfor forsøkt å nærme meg lærernes dilemma, knyttet til det personlige og det profesjonelle, fra ulike vinkler. Med fare for at leseren får en opplevelse av gjentakelser i teksten, er det et ønske fra min side stadig å nærme meg dilemmaet på nye måter. Jeg ønsker å føre leseren inn i en spiral av stadig videre sirkler av forståelse.

Er lærerne "drevet" i relasjonen mot å være "seg selv"?

Lærerens ønske /behov om å være "seg selv" kan betraktes som et uttrykk for samfunnsutviklingen og en endret lærerrolle. Det kan betraktes som et uttrykk for personliggjøringen av arbeidslivet (Hargreaves 2000a; Weicher og Laursen 2003; Hirschorn 2003; Laursen 2004; Moos et.al 2004). Jeg vil imidlertid legge frem en hypotese om at kravet om å være "seg selv" også kommer "innenfra", som noe jeg i følge Vetlesen og Stänicke (1999) vil kalle en "drevethet". Der andre yrkesgrupper som for eksempel sykepleiere mer kan gå inn og ut av relasjoner (Ramvi 1996), er lærerne i mitt utvalg sammen med 25-30 ungdommer hele skoledagen, bare avbrutt av korte friminutt. Det kan synes som det blir umulig å "forstille" seg. Der terapeuten i en terapisisituasjon har en metode som er med å beskytte terapeuten, som person, der har lærerne bare "fagene" som ramme for aktivitetene. Læreren er i handling hele tiden, og de har tilskuere til alt de gjør.

Som det fremgår av kapittelet om psykoanalyse og vitenskap, støtter jeg meg til Vetlesen og Stänicke (1999), som stiller seg kritiske til det de kaller det relasjonistiske perspektivet i den psykoanalytiske tekningen. De vil holde fast ved det de hevder er i ferd med å "glemmes", nemlig at mennesket også er drevet. De bruker det filosofiske begrepet grunnvilkår istedenfor

det psykologiske begrepet drift, og ønsker med det å gi en fenomenologisk forståelse av driften som menneskets opplevelse av å være drevet.

Grunnerfaringen av å være drevet, leves i rammen av grunnvilkårene, som i følge Vetlesen og Stänicke er: Sårbarhet, dødelighet, relasjoners skjørhet, avhengighet og eksistensiell ensomhet (se tidligere). Disse ufravikelige grunnvilkår er de grunnerfaringer som angår oss alle i kraft av å være menneske. Grunnvilkårene er førspråklige, men de kan fanges av vår forståelse. Her legges det med andre ord til grunn at det er sider ved det å være menneske som ikke fungerer konstruktivistisk. Likevel er det slik at når de ikke valgte grunnvilkår melder seg, tolkes de som noe valgbart. Jeg har kommet i tanker om at det kan være et slikt dilemma lærerne står overfor. Kan det være slik at å føle at en må være "seg selv" i relasjonen til et annet menneske (lærer – elev) er en måte å leve et ikke valgt grunnvilkår på? Har vi en drevethet mot å være utlevert til hverandre? En kan se for seg at gjennom profesjonelt arbeid med kontinuerlig å definere relasjonen kan det ikke valgte grunnvilkår "omdirigeres" til andre (mer "profesjonelle") måter å leve det på. Eller ved for eksempel stor grad av ignoranse og forsvar kan det ikke valgte grunnvilkår leves på andre måter enn å ønske å være "seg selv". Poenget mitt blir imidlertid at ønsket om å være "seg selv" i en relasjon kan tolkes som en måte å leve et ikke valgt grunnvilkår. Vi velger, sier Vetlesen og Stänicke (1999:269) overfor noe og innenfor noe vi ikke har kunnet velge. "Andre" vil, som nevnt tidligere, gi form til hvordan den enkelte lever det at han/hun er drevet. Relasjonen er "satt" innenfor rammen av de ufravikelige grunnvilkår, men de ulike relasjoner utfordrer grunnvilkårene på forskjellige måter. Det er kanskje grunnvilkåret "avhengighet" som blir gitt best mening gjennom Bions teori, og jeg vil i den videre drøftingen fortsette å legge vekt på hvordan avhengigheten utfordres i relasjonen mellom lærer og elev.

Drevetheten er vanskelig å beskrive. Meltzer (i Stokkeland 2004:783) sier: *Det utgår fra den andre en flerfoldig appell: Estetisk, erotisk, ontologisk. Denne appellen kan anerkjennes eller avvises, men den opphører ikke å virke på oss.* Det etiske i appellen er påkallelsen av nettopp åpenhet, tillit og respekt. Videre utdyper Stokkeland (2004:783)

...det estetisk/erotiske: Den andre åpenbarer en skjønnhet gjennom sitt ansikt, det lyser en eros fra hans og hennes vesen som vekker min ave, mitt begjær, min gru, ja, et vell av følelser. Ontologisk: fra den andre utgår uopphørlig en evokasjon: Jeg er (også) til!

Vetlesen og Stänicke (1999) understreker at det egenartede ved følelser, er at de inneholder en affektiv dimensjon, en dimensjon de kaller *berørthet* (ibid:273). Berørtheten er noe vi som

mennesker bestemmes av, ikke noe vi bestemmer over, hevder de. Det er et forhold mellom følelsen som affektiv, og dermed som ikke valgt, på den ene siden og de ufravikelige grunnvilkårenes ikke-valgthet på den andre.

Som nevnt i teoridelen så plasserer Bions teori *følelsene* i sentrum for meningsskapning. Bion var modig nok til å si *all human thought and endeavour, whatever the field, originates in the transformation of emotional experience* (Armstrong 1992:266). Følelsen forteller noe om subjektet, følelsene viser til noe ukontrollerbart i oss selv. *Vi er forbundet med vår aktuelle følelse* (Vetlesen og Stänicke 1999:274). Vetlesen og Stänicke er opptatt av det samme som Bion, nemlig følelsenes ”førsthet” (ibid:275), som de forklarer som følelsen slik jeg *er den*. Dette, hevder de, ligger som forutsetning for splittelsen mellom meg og min følelse (skam, smerte). Vi har følelsen før vi observerer den, og gjør noe bestemt med den (for eksempel forsøker å legge den bort). Det kognitive kommer etterpå. Men det å bli berørt krever at vi lar dette (noe) bety noe for oss. Dermed er vi ved det dype poenget, nemlig ”*at vi berøres av andres berørthet (i empatien) osv., er noe vi er, ikke noe vi har valgt.*” (ibid 275-276) Det å være ”seg selv” er altså å være i sine egne følelser, berøres. Mitt poeng er altså at lærerens forhold til eleven bærer i seg en drevethet som er livets ufravikelige grunnvilkår. Elevens eksistens i møte med læreren kan tyngde læreren ned eller motsatt være drivkraften og gleden i arbeidet.

Et ønske om gjensidighet.

Det jeg tolker som lærernes eget svar på spørsmålet om hva det vil si å være ”seg selv” er det de sier om at de må være ”ekte” – som en motsetning til å spille en rolle, noe uekte, påtatt, som en kontakt på uærlige premisser. Dette er viktig sier de, for å bli ”kjent” med elevene. De brukte uttrykk som å ”*by på seg selv*”, ”*vise seg som hele mennesker*”, ”*vise noe av det private*” og ”*personlige*” osv. I et lærer-elev forhold er det en spenning mellom symmetri og asymmetri. Det dreide seg om å finne en god gjensidighet. Jeg har beskrevet dette med lærernes ord som problemet med å finne en balanse mellom å være ”*profesjonell*” og være ”*kamerat*”, mellom å være ”*seg selv*” (”*rett fra leveren*”, ”*meg selv som person*”) og seg selv som lærer (i en rolle), eller uttrykt slik: ”*klare skille mellom dem og meg*”. French beskriver denne balansegangen i lærerrollen som ”*to live on the edge*” (1999a).

La meg minne om Stein sin uttalelse om at lærer-elev relasjonen var ulik andre relasjoner: *Vi skal på en måte være der oppe, og de skal være der nede. (smiler litt) ikke sånn å forstå, men de skal ha en slags respekt for oss og. Det er det noen elever som ikke takler.*

På den andre siden kan jeg minne om det Trude sa, som viser lærerens ønske om å bli sett og forstått av eleven: *Når noen (elever) mener noe om meg, og det er rett, jeg kjenner det igjen. Det er meg! De kjenner meg!*

Lærerne ønsker altså en gjensidighet i relasjonen, men samtidig må de etablere autoritet og bli respektert av elevene. Evne til innføling (empati) kan anses som en forutsetning for gjensidighet og respekt mellom mennesker. Gjensidighet et grunnvilkår for våre liv med hverandre (Løgstrup 1969; Gammelgaard 2000). Lærernes evne til empati er avgjørende for kvaliteten på deres relasjoner til elevene. Men hvordan kan en vite hva som foregår i andre mennesker? Jeg har stilt det samme spørsmål tidligere i metode kapittelet. Som forsker skal jeg forsøke å forstå lærerne. Nå stilles spørsmålet med utgangspunkt i lærernes ønske om å ”kjenne” elevene.

La meg ta utgangspunkt i Gammelgaard (2000) sine svar på dette spørsmålet. Jeg har drøftet forskjellene mellom den fenomenologiske og psykoanalytiske teori om betingelsene for at vi forstår andre mennesker. Som Gammelgaard sier så bidrar de hver for seg i vesentlig grad til innfølingens psykologi. Fenomenologisk sett er innføling den helt allmennmenneskelige evne til å oppleve andre mennesker (og ting) med sjelelige aspekt. Vi avleser den sjelelige tilstand i kroppens språk, tolker ytre tegn, som smil og gester, og opplever spontant hva den andre føler, for eksempel om han/hun er glad, trist, redd, nysgjerrige osv. Fenomenologisk forstått inneholder vår opplevelse av hverandre alltid en umiddelbar gitt mening eller sens. Med andre ord antydes det at for å kjenne andre må en kjenne seg selv. Men det er omvent like innlysende at det er lett å ta feil, hevder Gammelgaard. Det læreren tror er elevenes følelser kan med andre ord være lærerens egne.

Den fenomenologiske synsevinkel, presentert via Gammelgaard (ibid), tjener til å vise at menneskers bevissthet er innstilt på å finne en mening i sine opplevelser av andres atferd. Lærere (som oss alle) vil være tilbøyelige til å holde fast ved denne meningen, selv om det får den konsekvens at de tror om eleven at han/hun ikke vil lære eller at han/hun er ute etter å knekke læreren el l. Det er først når lærerne plutselig ser et hendelsesforløp i et helt annet lys, at de kan skifte oppfatning av eleven. Bions begrep om læring av erfaring og ”catastrophic

change” gir mening her. Ut fra Bions perspektiv (og også slik jeg forstår Gammelgaard) avhenger lærernes innfølingsevne av noe mer enn det de umiddelbart opplever med elevene. Det handler også om deres egne fantasier omkring relasjonen. Dette kan være et stort hinder for forståelse av den andre. Gammelgaard oppsummerer empati med å si at det ikke er en mystisk evne eller en primitiv form for forståelse av en annens følelser. Hun sier (2000:55):

Empati har som forudsætning, at vi som mennesker fødes ind i et interpersonelt univers, hvilket betyder, at vores selvoplevelse har som forudsætning oplevelsen af den anden. Udtrykt med andre ord er selvbevidstheden og den indre tanke- og fantasivirksomhed ikke en forudsætning for at kunne sætte sig i den andens sted. Det forholder sig snarere modsat. Evnen til at tage den andens perspektiv må ses som forudsætning for at kunne forholde sig til sig selv. Det er ved at se mig selv, som den anden ser mig, at jeg bliver klar over, at vi begge har et selv adskilt fra hinanden.

Gammelgaard sier at empati krever en evne til å kunne skape en indre mental representasjon av noe som hun kaller ”*selv-anden*” (2002:138). Filosofen Jean-Paul Sartre (i *ibid*:140) sier: ”*Jeg ser mig selv, fordi noen ser mig.*” Gammelgaard understreker at den dype innsikten omkring selvrefleksjon er knyttet til at det å bli seg selv bevisst ikke er noe som utvikles gradvis, men er snarere noe plutselig som snur en situasjon, hvor en gjennom ”*selvforglemmende*” ser seg selv som kun andre kan se en. En annen måte så si det på er at en ”*objektiverer selvet*”. Hun (2000:94) beskriver med Sterns uttrykk, ”*tredje posisjon*”, hvorfra en person kan se ”seg selv” i en relasjon til seg selv, sånn som andre ser han/henne. Dette mentale rommet kan ikke utvikles i en to-persons relasjon. Eksempel på dette kan være Trudes opplevelse av ”seg selv” gjennom elevenes øyne da hun ikke finner nøklene sine. Lærerne snakker om at elevene ”kjenner” dem. Det å bli sett av elevene gir faktisk lærerne en mulighet for å se ”seg selv” – og dermed økes lærernes evne også til å være ”seg selv” og være empatisk. Når lærerne derimot ikke kan romme en ”*objektiv*” (*ibid*:95) beskrivelse av ”seg selv”, er det fordi han/hun ikke kan skape dette mentale rommet, hvor de kan skifte mellom ”*selvforglemmelse*” og ”*selviaktagelse*”. I stedet forsøker de å inngå i en dyadisk speilende relasjon, hvor de blir sett slik de ser ”seg selv”, eller som de gjerne vil se ”seg selv” (dette kommer jeg tilbake til senere).

Det å føle seg blottstilt, gjennomskuet av andre, kan gi streke følelser av ubehag følt som ydmykelse og skam eller det motstatte, stolthet. Steiner (2006) referer til Britton som bruker betegnelsen ”*triangular space*”, som beskriver hvordan barnets relasjon til *the primary object*, or *object of desire*, blir komplisert ved en bevissthet om *a secondary object* som blir et *observing object*, som i særlig grad dømmer barnets forhold til *the primary object* (Britton i *ibid*:941). Av dette utledet Steiner formuleringen: *unsatisfactory experiences with the primary*

object predominantly lead to guilt, while those in relation to the observing object give rise to shame (ibid). Steiner bruker uttrykket *being seen through*. Lærerne sa mange ganger ting som tydet på at de nettopp følte at elevene i klassen så gjennom dem. Samtidig som dette har i seg opphav til skamfølelse, som Steiner påpeker, åpner det, i følge Gammelgaard også en mulighet for forståelse av seg selv, gjennom å se selv i relasjonen, slik elevene ser han/henne. I dette siste ligger muligheten for å utvikle sin evne til empati og dermed kunne inngå i relasjoner med gjensidighet og respekt. Jo flere erfaringer vi har med mennesker generelt og innenfor spesifikke situasjoner, jo lettere vil vi ha for å forstå mening med den andres atferd, hevder Gammelgaard (2002). Hun sier med det noe av det samme som lærerne gjør når de fremholder betydningen av å se eleven i ulike situasjoner, også utenfor skolekonteksten, for å bli "kjent" med dem.

Winnicott sitt begrep om "*the capacity for concern*" (1963) får relevans som drivkraft i menneskers ønsker om å forstå, å leve seg inn i andre (Gammelgaard 2000). Da kommer vi igjen inn på drevetheten i relasjoner. Motsatsen til omsorg (concern) er skyld (guilt). Skyldfølelsen noen lærere føler kan tolkes som en form for angst han/hun opplever når de ikke evner å "romme" de ambivalente følelsene som råder mellom dem og elevene (slik det forholder seg i alle menneskelige relasjoner). Gammelgaard sier at omsorg uttrykker evnen til å integrere og akseptere denne ambivalensen. Ved å vise omsorg uttrykkes en ansvarlighet overfor relasjonene.

Gammelgaard (2000; 2002) hevder altså at empatievenen ikke er så intuitiv og automatisk som fenomenologien kan gi inntrykk av. Hun mener at empati ikke er en medfødt psykisk kapasitet, selv om den sannsynligvis hviler på evnen til følelsesmessig kommunikasjon som finnes mellom mor og barn. Tvert imot, anser hun empati som en så komplisert prosess at barnet ikke er i stand til det, og hun mener også at empatievenen ikke er gitt for alle, men at den tydeligvis har en utviklingshistorie som viser at empati kan: "*aftegnes på niveauer af tiltagende grad af kompleksitet*" (2002:137). For å utvikle sin kapasitet til "concern" mener Winnicott (1963) at barnet må erfare at det er elsket og tatt hånd om, selv om barnet også føler og viser hat. Barnet må til og med få erfare at disse følelsene blir forstått og tilgitt, av den de er rettet mot. Det styrker barnets opplevelse av seg selv som en person som kan la hat avløses av kjærlighet. For barnet som ikke møter en mor som tar imot barnets reparasjonsgester, blir skyldfølelsen umulig å tolerere.

Både for å være ”seg selv” og for å være empatisk må altså læreren ha evnen til å skille ”seg selv” fra andre, vite hva som er meg og ikke-meg, mine og dine følelser og evne til selvrefleksjon. En annen måte å si dette samme på er: Når en person er empatisk er vedkommende ”seg selv” (men det er selvsagt ikke slik at bare en er ”seg selv” er en empatisk). En lærer som har evne til empati for elevene er ”seg selv” i disse møtene. En tolkning av lærernes ønske om å være ”seg selv” er altså at de med det uttrykker et ønske om å være empatiske overfor elevene. Evnen til å se ”seg selv” slik andre ser en, gir læreren en mulighet for å **være** ”seg selv”, og det øker evnen til empati.

Å være den en ønsker å være

Verdier vi setter høyt, idealer, blir bestemmende for hvem vi er og blir. La meg nøste opp fra første analysenivå hva jeg tolket som Kristin og Solveigs idealbilde av den gode lærer. Idealet deres ble i stor grad knyttet til den relasjonen de ønsket å ha til eleven. De hadde begge høge krav til hvordan et lærer-elev forhold skulle være. Idealet ville kreve stor evne til relasjonsbygging og kontaktutvikling. En ”definisjon” på en god relasjon til eleven ut fra en tolkning av Kristin og Solveigs idealer var slik: ”God kontakt mellom lærer/elev er et tillitsforhold der begge viser at de bryr seg om hverandre ved at eleven forteller om seg selv og læreren viser omsorg og bekymring.”

De påfølgende analysekapitlene, der også de andre lærernes oppfatninger og erfaringer ble inndratt, bekreftet det syn at en god relasjon til eleven var viktig. Jeg forstod etter hvert at de opplevde det som viktig å ”kjenne” elevene for lettere å kunne like alle, og dermed føle seg som gode lærere. Det øvrige materialet kunne imidlertid bidra til å vise at det ikke var nok at eleven viste vilje til kontakt ved å fortelle om seg selv. Det var også viktig at eleven ”kjente” læreren. En viktig side av lærernes ønske/behov for å være ”seg selv” var nemlig at de samtidig ønsket å bli sett av elevene, som den de var. Dette siste skal jeg komme nærmere inn på i avsnittet jeg har kalt ”God elev-god lærer”.

La oss først se nærmere på sammenhengen mellom utviklingen av ”seg selv” og ideal. Jegideal på preødipalt nivå bygger på de primitive mekanismene introjeksjon og projeksjon av infantile deler av selvet, som jeg har beskrevet gjennom Bions teori. Barnet vil nødvendigvis slipp på sin infantile omnipotens, det vil si dets forestilling om sine umåtelige krefter og sin urokkelige allmektighet. Det vil derfor forsøke å bevare forestillingen om omnipotens ved å legge denne over på foreldrene når det blir konfrontert med sin hjelpeløshet, sårbarhet, ol.

Foreldrene idealiseres og blir ufeilbarlige. Barnet bevarer altså sin omnipotens i projisert form. *Den idealiserade föräldern beundras, medan det narcissistiska självet vill bli beundrat.* (Mangs og Martell 1982:254) Senere utvikles jegidealet gjennom identifikasjon, dels med foreldre, senere også andre autoritative personer som f.eks. lærere, idoler ol. Etter hvert i ungdomstiden blir jegidealene mer abstrakte egenskaper, normer, etiske og sosiale ideal. *Under utviklingens gang kommer jegidealet mer og mer til å avspeile seg i identiteten vår.* (ibid:142). Identifikasjonsprosessen opphører aldri. Egentlig ønsker vi aldri å gi opp våre omnipotente forstillinger (Igra1999).

Idealisering har som vi ser, vesentlig betydning for dannelsen av jegidealet. Idealisering defineres slik i psykoanalytisk leksikon (Olsen 2002:327): *En psykisk prosess, hvor igjennom individets især narsissistiske libido bidrar til en urealistisk forherligelse av et objekt, det være seg en ting, en person eller en idé.* Jeg har tidligere forklart at gjennom projektiv identifikasjon vil mottakerpersonen føle et press for å etterleve avsenderpersonens forventninger og en angst for å skuffe disse forventningene.

La meg så knytte dette til hva det vil si å være "seg selv". I hvert eneste kapittel i analysenivå 1, fremkom det data på at lærerens selvbilde var nært knyttet til hvordan han/hun opplevde at relasjonene til elevene fungerte. Når samtidig lærerne hadde svært høye ambisjoner og mål for hva de selv skulle bringe inn og skape i relasjonen, var selvbildet deres prisdelt blant annet hvordan de opplevde de fikk til relasjonen til eleven. Angsten for møtet med eleven var altså knyttet til en angst for brudd på selvbilde, bildet av "seg selv". *Mangel på evne til å leve opp til idealene gir skamfølelse* (Mangs og Martell1982:142). Det er en link mellom skam og narsissisme, nevnt tidligere av Steiner (2006) i hans beskrivelse av "the observing object" og det å "beeing seen through".

Idealene våre er en del av oss selv. Kristin satte krav til seg selv, om at hun med hele sin person skulle være levende engasjert i jobben som lærer. Hun opplevde idealene sine så sterkt at hun sa hun hadde "angst" eller "redsel" for å bryte dem, som hun sa. Det kommer til syne et paradoks her. Lærerne ønsket å være "seg selv" fordi de anså det som nødvendig for å bli "kjent" med eleven og klare å skape en god relasjon, som er et av lærerens sentrale idealer. Mens læreren samtidig beskyttet "seg selv" mot frustrasjoner i relasjonen. En dårlig relasjon kunne få læreren til å føle seg som en person han/hun ikke ønsket å være. Som jeg har gitt uttrykk for på første analysenivå er det nettopp slike situasjoner lærerne forteller til meg, og

som de opplever som følelsesmessig viktige erfaringer.⁸³ I møte med Ole hadde Kristin en opplevelse av å ”ikke like seg selv”, som hun sa. Kristin fortalte om da ”rullgardinet gikk ned” og hun mistet beherskelsen overfor Ole: *du mister jo litt kontrollen over deg selv når du blir så sint, så det er gjerne det jeg synes er mest ubehagelig. Og videre: jeg vet ikke om jeg kan si at jeg ble skuffet over meg selv, men jeg har på en måte gjort noe jeg håpet at jeg aldri skulle gjøre.*

Solveig fortalte om eleven hun ikke klarte å kommunisere med: *Merkelige greier. Jeg opplever meg sjøl som grei. Som regel får jeg en grei kontakt med de fleste. Men det å sitte med en elev der du absolutt ikke får kontakt....* Og hun sa: *, jeg føler..jeg blir veldig usikker, hele meg synker som person. Altså den selvtilliten jeg normalt har, den troen jeg har på alt og...eh..det å kunne stå foran folk..datt rett ut i en sånn situasjon.*

Anne fortalte om guttegjengene som gjorde henne til en lærer hun ikke ønsket å være: *de siste dagene har jeg vært veldig motløs. Jeg har.. det har gått en pift ut av meg. Jeg synes ikke det har vært kjekt å vært der (i klassen),* Og hun sa: *Du sitter med en følelse av at du på en måte misslykkes litt og, fordi du ikke klarer snu eleven til å handle slik du ønsker og til det som gjerne er normalt.*

Det disse historiene har felles er at lærerne synes de i enkelte situasjoner, med enkelte elever, er personer de ikke ønsker å være.⁸⁴ Relasjonen til eleven blir det avgjørende omdreiningspunkt i paradokset, og gjør relasjonen meget sårbar. Kravene om å være seg selv står i kontrast til de skyhøge idealene knyttet til relasjonene til elevene. Paradokset læreren står i kan kort uttrykkes slik: Møtet med eleven utfordrer på to måter samtidig: å **være** ”seg selv” versus å **beskytte** ”seg selv”.

83 Det er verd å merke at det er jeg som gjør en tolkning av lærernes tolkning, når jeg sier at de føler skuffelse eller skam over ikke å være den de de ønsker å være.

84 Her satte lærerne ord på følelsene, de drev en selvfortolkende virksomhet. Det ga dem en mulighet for å sette flere erfaringer i forhold til hverandre. Det er dette som i følge Bion (1957) er å tenke (gjennom hans begrep om ”linking”, se senere).

Gjensidighet, en trussel mot lærerens identitet

As every pupil knows, teachers are not people. Yet people become teachers. Evidently therefore teaching as a profession robs men and woman of their individuality, even their identity, skriver Jennifer Nias (1985:3), og antyder det identitetstruende med å være lærer. Jeg har blitt stadig mer opptatt av hvordan relasjonen til eleven truer lærerens personlig og profesjonelt selvbilde.

French (1997) hevder at trusselen mot lærerens identitet kan komme som resultat av elevenes beviste eller ubeviste forsøk på å skyve læreren ut av rollen. Det kan foregå forførende og smigrende eller truende. Resultatet er imidlertid at maktforhold mellom lærer-elev blir tåkelaagt, sier French. Solveig gir uttrykk for den forførende varianten av sammenblanding av roller når hun leker med soft gun og eleven glemmer at hun er lærer. Kristins historie om da rullgardinet gikk ned er eksempel på den truende sorten. Kristin føler at Ole forsøker å vippe henne av pinnen, og hun snakker om situasjonen som en maktkamp.

Vi kan også se for oss det motsatte, at lærere som har vanskelig med å finne den profesjonelle balansen mellom nærhet og avstand, kan komme til gjøre elevrollen vanskeligere (Armstrong 1985). Som materialet mitt viste er det ofte elever som nettopp har problemer med å finne seg til rette i skolen, som læreren føler det særlig viktig å bli "kjent" med. Lærernes forsøk på å bli "kjent" med disse elevene kan gjøre det ennå vanskeligere for elevene å finne sin rolle. Muligheten for å ta rollene (elev og lærer) vil delvis avhenge av hva som skjer i institusjonen som en helhet sier Armstrong og fortsetter (ibid:96) ⁸⁵:

In particular, the kind and quality of the leadership given by a head and senior staff in defining, communicating, and representing aims and tasks and reviewing these in the light of experience is likely to be crucial to both teachers' and pupils' sense of role.

Lærere er alltid opptatt av å forhindre det som forstyrrer læring, sier Hellman (2005), men lærerne retter alltid oppmerksomheten mot den ytre verdens forstyrrelser. Det som kommer

⁸⁵ Jeg vil gå nærmere inn på ledelse og organisasjon i neste kapittel. Her må imidlertid presiseres at trusler mot lærerens autoritet og identitet selvsagt ikke alltid trenger å komme som resultat av direkte interaksjon med elevgruppen. Truslene kan også komme fra skolen som organisasjon eller et større system, for eksempel alle reformene mange lærere føler de får trødd ned over hodet. Videre kan tillitsforholdet mellom lærer - elev bli undergravd, for eksempel av dårlig kommunikasjon mellom leder og ansatt, avlysning av timer osv eller ved erfaringen av motsetningsfylte oppfatninger av lærerrollen som ble tydelig i forholdet mellom Solveig og Vidar.

innefra blir oversett. Den gjensidige kontakten mellom elever og lærere fører til en rekke projeksjoner som blir av stor betydning for lærerens opplevelse av "seg selv", både på godt og vondt. Her fokuserer jeg på det som er truende på lærerens identitet. Elever (og foreldre) har ofte et komplisert forhold til skolen og lærere. De kan vise respekt og tillitfullhet, og de kan vise det stikk motsatte. I historien om June hørte vi om foreldre som var krevende og kritiske. Dette kan tolkes som et uttrykk for foreldrenes opplevelse av at barnet deres via skolen fikk dem til å føle på egen inkompetanse for eksempel av ikke å være gode nok foreldre. Foreldre og elever projiserer slike følelser av for eksempel inkompetanse på lærerne. Elever og foreldre behandler lærerne på en sånn måte at de synes sikre på at lærerne opplever disse følelsene i deres sted, eller delvis i deres sted. I Junes historie, der foreldrene kanskje følte på fortvilelse og tilkortkommenhet, ble June bærer av disse følelsene. Likeledes kan jeg minne om historien om Anne og guttegjengen. Vi kan tenke oss at mye av Annes følelse av avmakt og frustrasjon hørte hjemme hos guttene, osv.

Projeksjonene går selvsagt også den andre veien, fra lærer til elev. Læreren på sin side projiserer infantile fantasisituasjoner inn i de aktuelle arbeidssituasjonene og oppfatter den faktiske situasjonen som en blanding av objektiv virkelighet og fantasi, med andre ord en farget virkelighet. På bakgrunn av den gjensidige relasjonen mellom lærer-elev, foregår det "*transport av psykisk smerte*" (Haugsgjerd 1990). Det er noe annet enn det å *dele* det vonde med en annen. Flyttingen har karakter av utplassering. Vetlesen forklarer det primitive forsvaret på denne måten (2004:90): *Jeg kan forsøke å avhjelpe min hjelpeløshet ved å få en annen til å føle seg hjelpeløs; min selvforakt ved å ydmyke en annen; mitt tap av kontroll ved å kontrollere en annen; min redsel ved å gjøre en annen redd.*

Fog peker også på betydningen av å rette oppmerksomheten mot egen sårbarhet, noe hun beskriver som å "stemme" det instrumentet som er "selv" (Fog 1994a, 1998). Hun sier: *-bliver man irritert på klienten, må man lade sig selv (men ikke nødvendigvis klienten) vide dette* (Fog 1998:363). Gjør ikke terapeuten dette (les læreren), kan følelser lett ende i klientenes fang (les elevenes fang), hevder Fog. Hun forklarer: *"Jeg er irritert og overfølsom" blir til "Du er irriterende"*. Dette er en beskrivelse av "transport av psykisk smerte".

Vetlesen (2004) skiller mellom den smerten som tilhører menneskelivet og "*smertepåføring*" som kjennetegnes ved at den ødelegger all mening. Det at en person for eksempel utsettes for krenkelser fra andre, uten å forstå hva som skjer og hvorfor, beskriver Vetlesen som en

smertepåføring som er et hardt angrep på mening, trygghet og tillit. Krenkeren på sin side kan få en opplevelse av allmakt, og med den følger illusjonen om å ha gjort seg usårbar. Det er *de andre* som er sårbare. Transport av psykisk smerte kan som sagt gå fra lærer til elev eller motsatt fra eleven til læreren. Tankegangen beskrives av psykiateren Otto Kernberg på denne måten (Dahl og Dalsegg i *ibid*:91): *Å stole på er å trenge; å trenge er å være sårbar; å være sårbar er å bli såret; og det å bli såret er igjen å oppleve den ytterste og fortvilte hjelpeløshet hos et lite barn som berøves sin storhetsfølelse*

Jeg støtter Vetlesen som mener denne beskrivelsen har en kjerne som er allmennmenneskelig, selv om den var myntet på psykopater. Vi kan for eksempel kjenne igjen en hang til å kompensere for egen sårbarhet ved å dominere andre; ved å skjule usikkerhet bak en maske av sikkerhet osv. Utålelige grenser ved vår eksistens projiseres på andre, som andres grenser, ikke våre egne (Vetlesen og Stänicke 1999:304). Tilbake til læreren vil dette innebære at det viktigste ikke bare er å akseptere at en nødvendigvis vil komme til å påføre andre lidelse i løpet av livet. Det viktigste er å beklage at det er slik; å beklage det ut fra å fastholde innsikten i at det er slik (*ibid*:302) (jf idealene i portrettene av Solveig og Krisitin).

En av utfordringene alle mennesker står overfor er å integrere kjærlighet og hat. Ifølge Bion er det viktig å fortsette å være sensitiv både til positive og negative følelser, fordi det gir en mulighet til å forstå relasjonene. Uansett hvor mye en lærer liker eleven, så kan han/hun ikke unngå også det motsatte. Jo mer læreren innser dette, jo mindre vil de negative følelsene bestemme atferden i forhold til eleven. Winnicott hevder (1992:196)⁸⁶, "*Hate that is justified in the present setting has to be sorted out and kept in storage and available for eventual interpretation*".

Bion (1978) sier at det er viktig for pasienten å vite at terapeuten er i stand til å bli sint og oppføre seg stygt - men ikke gjør det. Pasienten kan for eksempel provosere igjen og igjen forklarer han, men pasienten er klar over at terapeuten har evne til korrekt oppførsel, bruke en korrekt "uniform" og at dette simpelhet kan være en maske for den virkelige personen. Pasienten vet på en måte at terapeuten er betalt for å snakke med pasienten på denne måte. "*You enter into a collusive relationship*" sier Bion (*ibid*:35).

86 Kapittel XV i denne boka er kalt *Hate in the Countertransference*. Det er basert på et paper holdt i the British Psycho-Analytical Society, 5 februar 1947. *Int. J. Psycho-Anal.*, Vol. XXX, 1949

Lærerne ønsker å være "seg selv" for å skape en gjensidighet i forholdet til elevene. Det er den måten relasjoner i sin alminnelighet skapes og tillit utvikles. Dette innebærer at læreren avslører mer av sin person, elevene kan lettere "gjennomskue" lærerne osv. Konsekvensene av denne vanskelige balansegangen mellom nærhet (åpen og sårbar) og avstand (styring og kontroll), har jeg forsøkt å vise ovenfor, nemlig at læreren kan føle seg usikker på sin egen rolle, kan gjøre eleven usikker på sin rolle, makt- og autoritetsforhold kan tåkelegges og grunnlaget for projeksjoner legges begge veier. Med andre ord truer den gjensidige relasjonen lærerens identitet. Det blir en stor utfordring for lærerne å unngå "transport av psykisk smerte" og i stedet kunne romme de truende følelsene selv.

God elev - god lærer

Når mor-barn forholdet beskrives, er det som regel med utgangspunkt i barnets projeksjoner. På samme måte er det vanligst å beskrive lærer-elev med utgangspunkt i elevenes identifikasjonsbehov og projeksjoner. Moren skal være til for barnets vekst, slik læreren skal være til for elevens. Men, Likierman (1988) ser for seg at moren har egne "interesser" i dette forholdet, på en måte som gjør sammenlikningen mellom mor-barn og lærer-elev ennå mer interessant.

I tilfeller der en snakker om morens projeksjoner blir dette ofte gjort for å forstå patologiske prosesser, hevder Likierman (ibid), og gjør et poeng av at denne måten å tenke på utelater i for stor grad morens narsissistiske behov for å vise og uttrykke den gode, kjærlige delen av seg selv, og å få sin verdi bekreftet og verdsatt. Jeg har tidligere skrevet om betydningen av containment for barnets utvikling, og viser til dette. Det er ikke denne betydningen jeg vil trekke i tvil, men jeg vil stoppe litt ved en understrekning av at containment må forstås som mer enn responsivitet.

Likierman trekker selv parallellen til voksne der hun sier at i et voksent parforhold ville vi aldri tvilt på at begge parter hadde behov for gjensidig "self-expression" (ibid:29), men det har blitt vanskeligere å se hvordan morens behov for "self-expression" bidrar til barnets utvikling, hevder hun. Den psykiske kvaliteten blir overført på en måte som både er primitiv og narsissistisk. Likierman vil ha frem det poenget at moren elsker barnet også for sin egen skyld. "Containment" og "holding" er hardt arbeid sier hun. Å elske barnet er også egoistisk glede, en overføring som er ren og skjær "self-expression" og tilhører moren. Disse følelsene

er viktige fordi en mor må trenge barnet som en del av å elske det, hevder Liekierman, og mener at dersom vi ikke tenker slik står vi å fare for å idyllisere morsrollen.

Men hvordan kan dette forstås i forhold til lærer-elev? Er det ikke nok for eleven å ha en pålitelig lærer som tilbyr sin villighet til å hjelpe? Jeg vil snu det og si at mine data går i retning av at læreren har sterke egne behov for bekreftelse i møte med elevene og derfor ønsker å være den læreren som eleven kan "elske". Læreren har behov for å få "seg selv" bekreftet som god, i eleven. Dette overføres som en psykisk kvalitet til eleven (gjennom projektive identifikasjon). Lærerne ønsker ikke bare at deres kompetanse skal taes i mot, men de ønsker også at deres "psykiske kvalitet" skal bli satt pris på. Psykisk kvalitet forstått som noe annet enn lærernes tenkende, modifierende funksjoner. Lærernes idealer knyttet til forholdet til elevene kan med andre ord avsløre en narsistisk opprinnelse hos læreren. Og koblingen mellom læreren "selv" og eleven blir tydelig. Satt på spissen kan en si at læreren "elsker seg selv" gjennom å leve opp til sitt ideal om relasjonen han/hun skal ha til eleven.

Læreren må altså ha noen narsissistiske behov for elevens oppmerksomhet for at han/hun skal klare å bry seg på en ekte god måte. Lærere kjenner kanskje en egoistisk glede ved å se eleven lære, og det er denne gleden som blir den psykiske kvalitet læreren overfører til eleven (og som skaper problemer når eleven ikke lærer?). Gjensidigheten bygges på at eleven identifiserer seg med lærerens engasjementet for å lære, eller med lærerens mot til ikke å ha alle svar. I et forhold av god lærer-god elev forgår en projektive identifikasjon der konkrete gode "deler" av læreren overføres til eleven. Eleven identifiserer seg med fantasien (det projiserte), og ønsker å eie den. Gleden som følger med en bestemt kommunikasjon blir "matet" inn i elevens psyke som om det var melk. Det er emosjonelt godt. I elevens psyke blir det en konkret god "ting" som trenger inn i ham/henne.

Liekierman sitt poeng er altså at moren ikke bare ser seg selv som en responsiv omsorgsgiver. Hun vil vite at hun er en god mor, en person barnet ønsker å ha til mor, en som er personlig og ikke bare funksjonell. Det blir ikke vanskelig å trekke en parallell til mange av lærerne, og deres behov for det samme overfor elevene. Det blir heller ikke vanskelig å se at den måten å tenke på, kaster et nytt lys over ønsket om å være "seg selv". Den "psykiske kvalitet" er en del av læreren "selv" som han/hun ønsker skal bli satt pris på, og kan kanskje forstås som del av bakgrunnen for at læreren på det bevisste plan sier han/hun ønsker også å være "seg selv" i møte med elevene.

Så hva skjer når lærer-elev relasjonen ikke er god? Det er mange grunner til at "overføring" av positiv psykisk kvalitet kan gjøres vanskelig, både fra "sender"- og "mottager" siden. Lærerne snakket for eksempel om elevene de ikke kunne nå inn til, og hvor vanskelig de synes dette var. En tolkning kan være at elevene ikke var villige til å gi læreren adgang til sin indre verden. Forstått på denne måten satte disse elevene lærerne på en meget vanskelig prøve, fordi det som skulle være signaler eller tegn på et indre affektivt liv ble isolert, og fremsto som et karaktertrekk, et vern mot en intimitet eleven ikke kunne bære. Lærerne henviste særlig til elever som viste passivitet.

Videre vil elever som tidligere i livet har erfart liten gjensidighet i relasjoner, og dermed ikke har kunnet motta gode projeksjoner å identifisere seg med, kunne være (og oppfattes som) "grådige" når de mottar gode ting (eks oppmerksomhet, kontakt). Slike elever ønsker å "få ut av" læreren all den godhet læreren har, og læreren føler seg "spist", "brukt" og "rømt" i relasjonen. Materialet viste at det også kunne være vanskelig å nå inn til elever som er mer åpent destruktive og saboterer eller angriper læreren.

Motsatt kan vi se for oss problemene som oppstår for elevene dersom læreren lar andre egosentriske innhold "styre" den psykiske kvalitet enn de positive, for eksempel psykisk kvalitet overført ut fra et narsissistisk behov for hele tiden selv å være best eller ha kontroll over andre, eller narsissistiske behov overført for å bevare/opprettholde et godt selvbilde. Læreren kan få behov for å kvitte seg med opplevelsen av ikke å være god lærer. Jeg har snakket om elever som får læreren til å føle seg som en han/hun ikke ønsker å være. Og, jeg har snakket om at læreren vil være en som kan like alle. Negative følelser kan dermed bli projisert over på eleven. Læreren går inn i en projektiv identifikasjon med eleven hvor forholdet mellom dem blir utydelig. Rosenfeld (1987) kaller det "*narsissistiske omnipotente objektreasjoner*". Dette er dette Gammelgaard (se tidligere) advarer mot som dyadiske speilbilde relasjoner. Nyansen her er viktig. Det går et skille mellom å se "seg selv" **i andre** eller se "seg selv" **som andre ser en**. Etter min oppfatning er imidlertid både Gammelgaard og Likierman på linje om å mene at å se "seg selv" i andre, er meget viktig for personlig vekst, og utvikling av relasjoner med gjensidig respekt.

Problemer viser seg også dersom læreren overhodet ikke knytter narsissistiske behov til relasjonen, noe som vil gi mangel på psykisk kvalitet i kommunikasjonen. La meg forklare.

Uten den gode elev relasjonen, kan læreren komme til å overføre en psykisk kvalitet uten hensiktsmessig og brukbart innhold for eleven. Det er ikke her nødvendigvis snakk om at eleven mottar aktiv fiendtlighet fra læreren, men eleven mottar heller ikke noen følelse av noe godt (som kommer fra lærerens egosentriske glede i det han/hun gjør.) Solveig for eksempel får på det ytre plan hjelpe eleven hun har godt forhold til, eleven på sin side viser henne tillit osv. Vi kan tenke oss at dette medfører en overføring av god psykisk kvalitet til eleven. (Solveigs egosentriske glede av å lykkes med eleven). Utpå våren erfarte Solveig at hun ikke hadde klart å endre eleven på den måten hun hadde tenkt seg. Hun fant dermed ikke samme egosentriske glede i relasjonen, og vi kan tenke oss at hun overførte gradvis mindre egoistisk glede i eleven. Eleven på sin side, erfarte at han ikke lenger fikk de positive følelsene fra læreren. Likierman (1988:38) fremhever at fraværet av konkret erfart godhet har en "død" kvalitet. Kanskje kan denne "døde" kvaliteten også knyttes til aggresjon og fiendtlige følelser. Dersom læreren ikke har narsissistiske behov for relasjonen med eleven (eller læreren ikke får sine narsissistiske behov tilfredstilt i forholdet til eleven) kan resultatet være et apatisk forhold, der apatien skjuler aggresjonen.

Lærerne opplever at de må like alle elever. På det første analysenivå ble det gjort synlig at lærerne unngikk å oppleve relasjoner som dårlige. De snakket heller om manglende relasjoner. De manglende relasjonene kunne riktignok gi læreren utilstrekkelighetsfølelser, men dette kunne lærerne sette ord på. Dårlige relasjoner derimot, antydte negative følelser direkte rettet mot eleven. Slike følelser kunne ikke i talesettes. Dersom læreren opplevde kontaktvansker (med andre ord trussel mot idealet) kunne lærerne heller ubevisst legge ansvaret for problemet hos eleven, eller vedkommende ble fjernet fra relasjonen - mentalt eller fysisk. Målet var det samme, nemlig opprettholde bildet av seg selv som en god lærer.

Dersom læreren opplevde kontaktvansker, eller ikke likte eleven, kunne en annen reaksjon være å idealisere eleven, eller idealisere forholdet til eleven. (Motsetningen til idealisering er devaluering, Olsen 2002). Det kan med andre ord være idealisering som ligger bak lærernes uttalelse om at de liker alle elever. Det er noe omnipotent over det de sier. Det kan tolkes som noe som blir sagt ut fra et narsissistisk formål, nemlig lærernes behov for å bevare eget selvbilde ved å idealisere. I analysene mine sier jeg at lærerne distanserer seg fra relasjonen til elevene for å opprettholde en omnipotent relatering. Kristins metafor "prelle av" i historien om da rullgardinet gikk ned føyer seg inn i rekken av eksempler på det som antyder en omnipotent holdning om å være usårbar overfor elevene.

Psykisk kvalitet i kommunikasjonen kan også knyttes til disiplin, slik jeg blant annet kan tolke Kristin og Solveig og mange av de andre lærerne, når de snakker om at autoritet og disiplin er avhengig av kontakten de har med eleven, en gjensidig respekt. Lærere kan motsatt trekke seg så mye fra relasjonene at de verken kan projisere emosjonelle krav eller oppmerksomhet. Elevene erfarer verken den psykiske kvalitet av moderlig kjærighet eller av faderlig bestemthet. Elevene vet hva læreren vil, men de erfarer ikke den emosjonelle kvaliteten som lærerne skulle investert i intensjonene. Lærerens krav om disiplin kan føles kraftløse og fjerne, heller enn reelle og konkrete inni eleven.

Innenfor den samme tolkningen vil en kunne si at det ikke bare er viktig at læreren har egosentriske hensikter med relasjonene, men at det også er en kultur i klassen hvor der ligger meningsfylte forventinger til den enkelte. I fantasien kunne læreren overføre denne følelsen av hensikt, ved å projisere krav som klassekulturen støttet. Den enkelte elev kunne fange en psykisk kvalitet av krevende men hensiktsmessig natur. Den enkelte kunne komme til å erfare en form for entusiasme som en intens motiverende tilstedeværelse i han eller henne. Dette kunne lede til glede over anstrengelse, og den enkelte kunne gjøre faglige fremskritt.

Det jeg snakker om nå er emosjonell erfaring og læring. Jeg har vektlagt en betingelse, nemlig tilstedeværelse av tilstrekkelige positive projeksjoner mellom lærer og elev og også mellom den enkelte og miljøet. Narsissisme slik jeg her snakker om den hos lærerne henviser ikke til et patologisk karakter trekk. Likierman (1988) snakker tvert imot om de narsistiske behov som grunnlag for overføring av positiv psykisk kvalitet.

Ut fra Likierman gjør jeg den tolkningen at når læreren opplever at han/hun er en person eleven ønsker å ha som lærer, for sin egen persons skyld, er dette noe som kan bety projeksjon av positiv psykisk kvalitet til eleven og videre utvikling og vekst både for lærer og elev. På den andre siden vil lærerens narsistiske behov kunne føre til at aggressive og negative følelser overfor elevene projiseres over på elevene. Dersom personer har stor grad av narsissisme kan de ha vanskelig for å akseptere forskjeller, for eksempel mitt og ditt synspunkt (jf lærernes utfordringer knyttet til samarbeid). Sårbar selvfølelse fordrer stor grad av bekreftelse av overensstemmelse eller enighet. Et annet menneskes annerledes holding, synspunkt eller ønsker kan virke truende. Det er derfor klart at det må være et mål å unngå utviklingen og opprettholdelsen av narsistiske strukturer i skolen. Rosenfeld (1987) hevder,

i tråd med denne avhandlingens teorigrunnlag, at ”holding” og ”containing” er viktige miljømessige betingelser for å få til dette. Jeg vil senere i denne drøftingsdelen komme nærmere inn på en tolkning av disse forutsetningene slik de kommer til uttrykk ved på de to skolene.

La meg her stoppe opp ved historien om Solveig og eleven hun ”gir opp”. Solveig har sitt ideal i stor grad knyttet til hva hun ”oppnår” i relasjonen til eleven, og innså at hun ikke kunne forandre ham eller være for ham det hun hadde håpet. Det kan både gi følelse av fortvilelse og skyld. Hun hadde trengt å sørge over dette, i følge Steiner (1993). I følge ham må hun oppgi objektet, med andre ord, oppgi tanken på hva hun kan være og hva gutten kan bli. Det er dette som blir vanskelig. Solveig trenger å se realiteten for å utvikle seg, ikke idealisere sitt eget ideal. Det er derfor interessant når Solveig etter et år sier: *Og jeg tror nok det var ganske tøft, eh. Jeg vet ikke om det var tøft men når jeg begynte å innse det så var jeg frustrert..du klarer ikke å gjøre den jobben du hadde tenkt å gjøre ...(...) Det er litt det jeg har innsett, og i hele år, at min rolle er begrensa. Det er ganske begrensa hva mulighet og kapasitet jeg har. ...(...)*

Rønnestad og Skovholt (1991) er på samme måte som meg, opptatt av faktorer som spiller inn på hvordan yrkesutøverer (i deres tilfelle terapeuter/rådgivere) utvikler seg eller stagnerer.⁸⁷ Det er interessant at de finner at terapeutene svarte at det langsiktige karrieremålet er å kunne være *fult ut seg selv på en optimal profesjonel kompetent måte*. De eldre terapeutene/rådgiverne formidlet å ha gjennomgått en forandring som Rønnestad og Skovholt (ibid:559) kalte en bevegelse fra en narsissistisk til en terapeutisk posisjon – noe de opplevde som en økt realistisk erkjennelse av egne begrensninger.

Solveig våger i glimt å ta inn denne realiteten, men glipper hele tiden (se kapittel 7). På en måte kan vi si at Solveig har brutt sin del av ”kontrakten” om hva det vil si å ha god kontakt mellom lærer/elev. Meltzer snakket om kontraktmessige (institusjonaliserte) og intime menneskelige relasjoner (se teoridel). Det er en spenning mellom de to settene av relasjoner. På den ene siden får jeg en opplevelse av at det lærerne kaller ”å ha en relasjon” eller ”kjenne” en elev, er noe av det Meltzer legger i den intime relasjon. På den andre siden er den

⁸⁷ Denne studien vil bli tatt opp i kapittel 13.

en form for kontrakt mellom lærer elev, både formelt (gjennom rollen) og uformelt gjennom idealet om "den gode relasjon". Elevene som ikke følger "kontrakten" blir et problem, og kanskje vanskeligst er eleven som ikke følger den uformelle kontrakten.

Det kan se ut som Solveig kjemper i forhold til det hun sa helt i starten, at det gjaldt å holde på den hun var. Steiner hevder at den ikke-psykotiske personen er i stand til å se realiteten (1993:67), særlig realiteten av tap, og som resultat av det er personen i stand til å arbeide gjennom sørping og dermed tillate projiserte deler av selvet å komme tilbake til ego. Dette betyr at en "*balanced introjection and projection*" kan finne sted. Det er slik Bion beskriver utvikling av vår evne til å tenke. Solveig må arbeide seg igjennom smerten, sorgen, skylden osv hun opplever av ikke å kunne være den hun ønsker å være og ikke kunne hjelpe eleven slik hun synes hun skulle. Målet er at Solveig (og de andre lærerne) gjennom å oppleve andres "containment" eller ved å "containe" seg selv (jf Fonagys begrep om et reflekterende selv) til slutt kan konseptualisere seg selv og elevene som hele personer med sine egne sinn, der de kan gjøre egne erfaringer. Steiner (ibid) hevder at det nettopp er dette som gjør humanitet og medfølelse for andres utvikling mulig, og det blir derfor så utrolig viktig for lærere.

Å akseptere og tolerere er også, som nevnt tidligere, å tilgi seg selv. Det kunne for eksempel være viktig for Kristin å bli i stand til å tilgi seg selv, ikke fordi det ikke var galt å agere ut i forhold til Ole, men nettopp på grunn av det. Kristin må kjenne på smerten ved å gjøre en annen person vondt. Hun må akseptere følelsen av å være en person som både gjør godt og vondt. Det er smertefullt, men nødvendig for å komme videre, og utvikle seg som menneske. Bions teori om tenkning understreker den potensielle smerten ved å vite. Å erkjenne et selv er en person ute av kontroll i bestemte situasjoner, gjør det kanskje mulig å bli i stand til å "containe" den følelsen. Kristin har evnen til å sette ord på følelsene sine (jeg føler meg frustrert, sint osv), men kan hun akseptere disse følelsene? Det er lett å si jeg mistet kontroll, men vanskelig å akseptere og innse å være den personen som er ute av kontroll.

Jeg har brukt mor-barn relasjonen som metafor, for å forstå noen viktige kvaliteter ved lærer-elev relasjonen. Det er imidlertid viktig å understreke at lærer-elev forholdet aldri må bli helt som en slik relasjon. Lærer-elev forholdet verken er, eller skal være som et mor-barn forhold. Likevel er det nettopp fellestrekkene ved kvaliteten i de to typene relasjoner, som kan bidra til positive bånd og mulighet for utvikling og vekst for begge parter i relasjonen, slik jeg har vist til i dette kapittelet. Hellman (2005) peker imidlertid på faren ved at elever relaterer seg til

læreren som til en substitutt foreldre⁸⁸. Jeg er enig med henne når hun legger vekt på at det er intensiteten i følelsene læreren vekker hos elevene som er det avgjørende. Lærere som ved sin personlighet og atferd benytter seg av rollen som ideal eller fryktet foreldre, som fremkaller intense følelser, levendegjør tidligere konflikter hver gang skolebarnet trenger å ta avstand fra disse og snu seg til den ytre verden, hevder Hellman. Jeg har tidligere nevnt at Ziehe (2000a:201) også advarer mot at skolen skal være som en familie. Han mener for eksempel at lærernes medfølelse overfor elevene skal være basert på anderledeshet, ikke bare nærhet.

Lite tydet på at læreren var seg bevisst hvor personlige beskrivelser de gjorde av de ideelle lærer-elev forholdene. Kristin sa, ”*vi skal ikke være mor for elevene*”. Men, noen lærere kalte likevel elevene i klassene sine for *ungene mine*. Solveig sa for eksempel: ”*jeg må passe på ungene mine*”, ”*ingen må være stygge med ungene mine*” og lignende. Til og med skolelovverket (Rammeplan for allmennlærerutdanningen, 2003) sammenlikner lærernes oppgaver med foreldrenes. Det står at lærerne skal bidra i *oppdragelsen* av barnet så vel med kunnskaper som med moral.

Skal læreren hjelpe eleven til å åpne for arbeid og kunnskap, må læreren tolke eleven dit hen at han/hun har behov for bekreftelse fra læreren på å bli verdsatt og at læreren vedsetter elevens bestrebelser. Læreren må gi eleven opplevelse av at han/hun kan dekke elevens behov gjennom sin kapasitet og villighet til både å gi kjærlighet og kunnskap. Motsatt kan læreren blokkere veien for eleven, ved å vekke frykt og hat, og gjennom det frykt og hat også til kunnskapen en forventer eleven skal ta opp i seg.

Gjenkjennelse av sårbarhet

Lærer og elev har en grunnleggende sårbarhet felles, nemlig avhengighet. Lærerens avhengighet av elevenes reaksjoner har vært et fremtredende trekk ved mine analyser, og har allerede blitt nevnt flere ganger i denne drøftingen. Gjenkjennelse av egen sårbarhet i den andre er viktig. *Uten gjenkjennbarhet i andre blir en fremmed for seg selv*, hevder Vetlesen og Stänicke (1999:283) La meg utdype hvordan gjenkjennesle av sårbarhet er av stor betydning for vekst både hos lærer og elev.

⁸⁸ Dette er i tråd med Armstrong (nevnt tidligere) som var opptatt av at læreren måtte hjelpe elever med å finne elevrollen sin.

Skolekonteksten lager den asymmetrien at læreren har en kunnskap som eleven trenger. Selv om elevrollen legitimerer det å ikke kunne, vil det alltid være en viss sårbarhet knyttet til å være avhengig av andres kunnskap (eleven trenger læreren for å lære). Vetlesen sier (2001:1120): *Mestring er dels å anse som en universell menneskelig streben, og dels er det et ideal, med sterke røtter i vår kultur, forstått som at individet skal utvikle seg fra en opprinnelig avhengighet av andres omsorg og lengst mulig henimot en uavhengighet av hjelp fra andre.*

Dersom læreren fremstår som ufeilbarlig og allvitende vil dette kunne forsterke elevens opplevelse av mislykkethet ved å være den som ikke kan.

Bion var, som tidligere nevnt, svært opptatt av at kunnskap, det å vite, ha svar, var en trussel mot læring. Han sa (1978:40): *The answer is the misfortune of the question*". *Putting it into different terms once more, "If you have any curiosity it is answers which put paid to it", or "knowledge is the disease of ignorance"*

Det krever trygghet hos en lærer for å våge seg inn i "elev rollen", våge å identifisere seg med følelser som også eleven har av ikke å vite. Bion hevdet at enhver terapeut føler et press fra pasienten om å vite svaret, på samme måte tør jeg påstå at læreren føler presset fra elevene (og foreldrene). Bion hevder at det å ha svaret ville vært (ibid:45, Bion uthevning):

...the death of the community if it could be so. But that would carry with it revolt against the leader who knows everything and there would therefore be no chance for the exercise of curiosity. In the universe in which we live the opportunity for curiosity seems to be boundless - so much so that we try artificially to put a boundary round it. We try to stifle this curiosity by producing a boundless number of theories so as to be able to feel "This far and no further". Alternatively, there is a revival of thalamic fear - the fear which is so powerful that it makes thinking impossible.

En viktig ressurs læreren har i møtet med eleven er altså deres felles sårbarhet. Jeg anser lærerens sårbarhet som en av betingelsene for at han/hun kan få tilgang til elevens ståsted og engasjere seg i hva som bidrar til elevens læring og utvikling. For å få denne tilgangen til eleven, må læreren sette noe av "seg selv" på spill. Lærerne må kunne vise ydmyket i stedet for skråsikkerhet, vise at de ikke alltid har svar på alt. En avgjørelse innebærer alltid elementer av risiko, simpelthen fordi enhver avgjørelse realiseres i en fremtid som en ikke kan forutsi. Læreren må kunne gi verdighet til det å ikke mestre og til dem som ikke mestrer. Læreren legger noe av "seg selv" i den andres hender (jf Løgstrup 1969) når han/hun blottstiller noe av "seg selv". Og han/hun kan aldri vite utfallet av situasjonen.

Min tolkning av materialet er at mange lærer gjør dette. Min påstand er sågar at de gjør det i større grad enn andre relasjonstyrker. Vi hører det blant annet verbalt som et ønske om å ville være "seg selv" i møte med elvene. Jeg tolker det som en drevethet å være nettopp det, men min tolkning er også at lærerne har liten bevissthet rundt ønsket om å være "seg selv". Andre yrkesgrupper som er kjent med at de må komme nær sin egen sårbarhet i relasjonen gjennom arbeidet sitt (eksempel terapeuter) har som regel bak seg god forståelse for, opplæring i og erfaring med hvordan de kan beskytte seg på en måte som blir god både for "seg selv" og pasienten. Det kan synes som lærerne ikke har fått en slik utdanning. De står nokså hjelpeløse overfor sin egen blåttlagte sårbarhet. Forskning på legestanden (eks West 2001⁸⁹) viser at deres utdanning heller ikke forbereder legene til å møte sårbarheten sin sammen med pasientene. Leger er blitt sosialisert til å tro at de skal vite og mestre, koste hva det koste vil (ibid:13). I motsetning til lærerne kan det synes som legene har valgt å pansre seg innefor en "profesjonell" rolle. Og satt på spissen kan vi si at lærerne har gått til motsatt side, når de snakker om å være "seg selv" i møte med elvene. Likevel kan det altså synes som lærerne har et lite bevisst forhold til sin sårbarhet. Det gjenspeiler seg i deres idealer som gir lite rom for uvitenhet, svakheter og feil.

Samfunnet vårt måler en persons vellykkethet blant annet ved hans/hennes demonstrerte evne til å mestre egen sårbarhet (Vetlesen 2001). I tillegg til at læreren har forventinger knyttet til sin rolle med hensyn til å mestre fagkunnskapen, altså besitte nok kunnskap til å lære elevene det de trenger, må de også ha evne til å formilde denne kunnskapen på en måte som gjør at eleven lærer. I denne forbindelse er det relasjonen til eleven blir så viktig. Det skal skapes en nødvendig trygghet i relasjonen og det skal skapes en åpenhet som gjør at eleven tør si hvordan han/hun har det slik at læreren kan tilpasse undervisningen etter elevens mulighet til å ta imot og lære. Dette siste, denne relasjonen, skal læreren "mestre", på samme måte som han/hun skal mestre faget og kunnskapen. Det blir liksom som læreren "oppnår" å få eleven til å ha en bestemt type relasjon til seg.

89 Linden West (2001) har gjort en studie med mange fellestrekk til min. Han har studert almenlegers rolle og velferd, og har tatt utgangspunkt i legenes historier, om deres arbeid, deres pasienter og dem selv i vanskelige og krevende sosiale kontakter, og i en tid med store endringer og usikkerhet innenfor helseomsorg og medisin. Han skriver også om den profesjonelle legekulturen og hva som legger til rette for eller hindrer deres velferd og profesjonelle utvikling.

Det er dette jeg på første analysenivå kalte to spor mot lærernes ideal om en god relasjon til eleven. Det ene er dette om en god relasjon som betingelse for elevens læring. Barnets læring vet vi gjennom psykoanalytisk teori er nært bundet til relasjonen til læreren. Freud tillegger læreren i stor grad mulighet for å : *"open or close the road to knowledge and to the enjoyment of it"* (i Hellman 2005:66) En slik tankegang er utbredt langt utover den psykoanalytiske referanserammen. De norske skoleforskerne Thuen og Bru (2000) hevder for eksempel at relasjonen mellom lærer og elev er svært viktig for elevenes motivasjon og engasjement. De har gjort en landsomfattende representativ studie blant ungdomsskoleelever i Norge. Her ser de klare sammenhenger mellom gode lærer-elev relasjoner og opplevelse av at undervisningen er meningsfull og relevant. Når eleven liker læreren, er det større sjanse for at de liker faget, heter det her.⁹⁰ Det kan synes som lærerne har fått et mestringsideal til dette sporet om at relasjonen mellom lærer og elev er viktig for elevenes læring. Den gode relasjonen er noe læreren må "mestre" å "få til" for å hjelpe eleven til å lære.

Det andre sporet er knyttet til lærerens "drevethet". Det følger av tilværelsens ufravikelige grunnvilkår at det å være "seg selv" er en del av det å være menneske i kontakt med et annet menneske. Å være "seg selv", i kontakt med andre mennesker oppleves som nødvendig. Ved å inneha en rolle (der en ikke også er "seg selv") vil en kanskje føle seg sterkere, men en er ikke mindre sårbar. Gjennom å finne ut hva som er "meg selv" i kontakten med andre finnes kanskje veien til erkjennelse og fornyelse, ja kanskje overskridelse av "seg selv" – læring av erfaring.

Det er ikke min hensikt å idealisere det å være "seg selv", men ved å flykte fra det, unndrar en seg kanskje mulighet for erkjennelse. Gjennom å erkjenne "seg selv" i en kontakt vil en kunne gjenkjenne og "se" den andre. Vetlesen (2001:1119) sier: *Å forstå er alltid to ting: Å strekke seg ut mot noe bestemt (et objekt) og å strekke seg ut fra noe bestemt (en selv som subjekt).* Empati begrepet er dermed gjort relevant for læreren og han/hennes yrkesutøvelse.

Empati forutsetter at vi har adgang til vårt eget følelsesliv og kan bruke det på en måte hvor vi unngår å bli følelsesmessig revet med på den ene siden, og på den andre side ikke gjemmer

⁹⁰ Det fremgår av deres undersøkelse at 1/3 av elevene oppgir at de opplever at lærerne ikke bryr seg om dem. Pisa undersøkelsene (Olsen 2003) viser at norsk skole kommer dårlig ut når det gjelder lærer-elev relasjoner. (PISA står for: The OECD Programme for International Student Assessment).

våre følelser bak en intellektuell distanse eller som om følelser var facts eller ting. Når følelsene blir til ting, sier Gammegaard (2002), kan man ikke lenger lære av dem. Når en eksempelvis sier at følelsene vedkommer meg ikke, jeg føler ikke noe av dem osv, jeg skyver dem vekk .

Lærernes mestringsideal knyttet til relasjonene til elevene, slik det fremstår i mitt materiale, må i følge min tolkning vike plassen for en sårbarhets bevissthet knyttet til relasjonen.

Læreren må blottstille ”seg selv” i møtene med elevene av to grunner: Den ene er fordi det er en av forutseningene for at elevene skal oppleve me string heller enn mislykkethet, altså spor en. Den andre er fordi det gir læreren en mulighet til å lære av erfaring, mulighet for selverkjennelse. Mennesket et drevet mot en slik blottstillelse i møte med andre, spor to.

Dersom ikke skolen tar innover seg at læreren må blottstille seg, står den enkelte lærer i fare for at erfaringen av å være sårbar blir for vanskelig å bære. Erfaringen vil danne grunnlag for utvikling av forsvarsstrategier. Det er dette forsvaret jeg fortsetter å drøfte i neste kapittel. Enkelte lærere vil kunne oppleve at de ”bukker under”, de ”møter veggen”, bryter sammen, må slutte på skolen, som for eksempel June, dersom forsvarssystemet har hull og sprekker enkeltindivid kan havne i. Det å ikke klare seg, betraktes i dagens samfunn som selvforskyldt (Bauman 2000). Det er med andre ord en viktig betingelse for at lærerne skal lære av erfaring, når de blottstiller seg, at det er et system som forstår, og hjelper læreren til økt bevissthet omkring sårbarheten. Dette er imidlertid noe annet enn et sosialt forsvarssystem.

Ut fra drøftingen så langt, ser jeg muligheten for to motsetningsfulle konsekvenser av lærernes ønske/behov om å være ”seg selv”. Den ene er at læreren er villig til endring, er villig til å sette det som er ”seg selv” på spill, vise seg sårbar og dermed gjøre læring av erfaring mulig. Den andre konsekvensen er at læreren tvert imot forvarer seg mot endring, fritar seg mest mulig fra ansvar og dermed gjør læring av erfaring vanskelig. Å uttrykke ønske om å være ”seg selv” som forsvar, handler om å si at jeg klarer ikke være noe annet enn ”meg selv”, det får være godt nok. Det dreier seg om en manglende nysgjerrighet og manglende vilje til å stille hvordan og hvorfor spørsmål (jf Attac on linking, Bion 1957).

Det er imidlertid først på et kollektivt nivå vi kan lete etter konsekvensene av den enkelte lærers sårbarhet i møte med elevene. Lærernes mulighet for utvikling eller stagnasjon, gitt på bakgrunn av ambivalensen i disse møtene, vil i stor grad være avhengig av det sosiale

(forsvars)system skolen har utviklet. Dette blir derfor tema for min siste analyse, og vil være min tolkning av lærernes "rom" for læring av erfaring.

Kapittel 12: Konturene av et sosialt forsvarssystem

Innledning

Skolens hovedoppgave er gjenstand for mange politiske kamper. Det er forskjellige diskusjoner i sving – fra skolen som terapeutisk samfunn til skolen som et sted hvor elevene skal lære så mye som mulig på kortest mulig tid. Mange interesser er på spill. Lærernes hovedoppgave er både av faglig og mellommenneskelig karakter, og den gir derfor rom for mange og personlig pregede tolkninger. Det blir derfor vanskelig for lærerne å klart definere hovedoppgaven. Vi kan se at de vektlegger det faglige versus det mellommenneskelige noe ulikt. Som jeg antydte på første analysenivå snakket lærerne enkelte ganger som om den faglige og den relasjonelle del av hovedoppgaven kunne splittes. Jeg gjorde allerede da en tidlig tolkning om at den psykiske smerten knyttet til den mellommenneskelige delen av lærerrollen i enkelte situasjoner blir så stor at den spaltes av.

Jeg har formulert mange ganger i denne avhandlingen, at all kunnskap om relasjoner til andre og til ”meg selv” er forbundet med følelser. Dersom en smerte er for stor, kan jeg forsvare meg fra følelsene ved å gjøre om kunnskapen (erfaringen) min til en intellektuell form for viten. Denne viten er ikke basert på min erfaring. Jeg kan tvert imot ha erstattet min emosjonelle erfaring ”med noe”, med en intellektuelt basert viten ”om noe”, hvor alle spor av smerte og usikkerhet er borte. Læreren må ha kunnskap *om* de ulike fag for å lære eleven faget, men det er ikke nok at læreren har kunnskap *om* relasjoner for å lære eleven mellommenneskelige verdier eller bidra til å utvikle en relasjon eleven kan vokse i. Til dette siste må læreren ha evne til innlevelse, noe han/hun bare kan utvikle gjennom læring av erfaring.

Jeg har antydte at det kan synes som om lærere mangler redskap eller metode for å utøve denne delen av hovedoppgaven, og at det synes som det er uklare grenser for hva lærerne skal være involvert i. Det er min tolkning at lærerne har behov for å oppleve status som subjekt i sin utvikling som lærer. Med det mener jeg få en økt selvforståelse. Det å forandre ”seg selv” (utvikle seg) må skje gjennom aktiv deltagelse fra læreren selv, og ikke som et resultat av et utenfrakommende perspektiv fra et fremmed subjekt. Som forsker har det ikke primært vært

min oppgave å bidra til lærerens deltagelse i denne utviklingen. Men, gjennom mine observasjoner og samtaler har jeg fått en forståelse for om det finnes et støttende eller et undergravende miljø for å øke lærerens selvforståelse i møte med elevene.

Det at lærerens hovedoppgave er uklar og av en slik karakter at den kan gi opphav til psykisk smerte, gir grobunn for det Bion (1961) kaller *basic assumptions*, som er grunnlag for Jaques (1955) sitt begrep om *sosiale forsvarssystemer* og Isabel Menzies-Lyth (1959) sin anvendelse av forståelsen av sosiale forsvarssystemer. Gjennom den første analysen ble det synlig at selv om lærerne var i stand til å reflektere (i større eller mindre grad) over sine erfaringer, var det likevel noe som hindret dem i å lære av erfaring. Det var noe lærerne ikke tematiserte, en uutalt enighet lærerne mellom.

Steiner (1985) beskriver en funksjon han kaller ”*turning a blind eye*”,⁹¹ og viser til hvordan vi kan snu ”det blinde øyet” til vanskelige følelser, tema eller relasjoner. Han sier det dreier seg om noen defensive-reaktive impulser, som det lett kan bli vanlige å bruke, både profesjonelt og personlig. Nødvendige aktiviteter og genuine følelser undergraves. Dette at ”noe” forble uutalt på skolen, viste meg konturene av det jeg her beskriver som et sosialt forsvarssystem. De fleste mennesker er tilbøyelige til å unngå angst, usikkerhet og trusler på identitet, og i stedet prøve å få kontroll og forutsigbarhet. ”Sosialt forsvar” oppstår når en gruppe ubevisst sammensverger seg (”collude”) for å beskytte seg mot angst og spenning på arbeidsplassen, ofte på bekostning av oppgaveutøvelsen. Det sosiale forsvarssystemet handler med andre ord om hvordan organisasjoner kan gi beskyttelse mot mental smerte.

I forrige kapittel skrev jeg om sårbarhet og ambivalente følelser knyttet til gjensidighet i lærer-elev relasjonen, som jeg forstod i lys av lærerens opplevde (og drevne) ønske/behov for også å være ”seg selv” i disse relasjonene. På første analysenivå ble det klart at lærerne i ulik grad var i stand til å romme og arbeide med følelser som ble vekket i skolens kontekst og da særlig i relasjonen til eleven. Hva er det så som gjør at noen er bedre i stand til dette enn andre, det vil si evnen til ”*negative capability*”, som dreier seg om vår varierende ”*capacity for toleration of frustration*” (Bion 1962b [1991:37]). Det første analysenivået viste at lærerne

91 Uttrykket ”*turning a blind eye*” kommer i følge Steiner sannsynligvis fra den baltiske krigen i 1801, da Lord Nelson nektet å adlyde signal om å trekke seg tilbake midt i kampen. Han satte kikkerten for sitt blinde øye og erklærte at han ikke kunne se noen ordre om å trekke seg.

kan være ”fylt” av krenkelse eller håpløshet fra relasjonene til elevene. Resultatet kan bli manglende ”negative capability”.⁹² Læreren kan også bli ”fylt” av det Bion advarer mot, nemlig (bort)forklaringer for det de ikke vet, men kan komme til å vite, hvis de ikke fyller ”*the empty space*” med slike forklaringer (Bion 1991:578).

I dette kapittelet vil jeg forsøke å nærme meg begrepet ”negative capability” fra motsatt side, så å si. Mine analyser vil utforske hva det er som hindrer utviklingen av negative capability, og dermed også emosjonell læring. Konsekvensen av det motsatte av ”negative capability” for erfaringsblokkering. Erfaringsblokkering blir en konsekvens av at lærerne ikke evner å forbinde hendelser og opplevelser (”*attack on linking*”), noe som gjør det vanskelig både å ”se” seg selv og eleven. Bildet av erfaringsblokkering er bygd opp bit for bit i denne avhandlingen, og det manifesterte seg i verbale uttrykk som et ønske om ”å begynne med blanke ark” eller i mer overført betydning av det samme, nemlig ikke å ville vite så mye om elevene men hele tiden gi dem en ”ny sjanse”, skoleåret som med sin syklus ”begynner på nytt” hver høst osv. Det er paralleller i de små historier til de store.

Jeg har utviklet en modell av forsvaret i skolen, som jeg vil presentere i dette kapitlet. Modellen viser manifestasjonene av det jeg forstår som skolens sosiale forsvarssystem. Erfaringsblokkering blir en viktig funksjon av dette forsvarssystemet, som hindrer læring av erfaring. Gjennom modellen settes det empiriske materialet sammen til en helhet.

Når Menzies-Lyth (1959) brukte termen sosialt forsvarssystem, viste det til en hypotetisk konstruksjon som skulle beskrive visse trekk i (sykepleier)organisasjonen som bestående sosial institusjon. Hun gjorde det imidlertid klart at hun ikke mente at (sykepleier)organisasjonen som institusjon utøvde dette forsvaret. Forsvar kan bare utøves av individer. Atferd er imidlertid forbindelsen mellom individenes psykiske forsvar og institusjonen (Menzies-Lyth 1959 [1984: 209]).⁹³

⁹² Robert French har alene og sammen med andre skrevet flere artikler omkring forståelsen og anvendelsen av begrepet negative capability. French har selv erfaring fra lærerarbeid og referer derfor ofte nettopp til denne yrkesgruppen i sine artikler.

⁹³ ‘The function of social systems as a defence against anxiety: a report on a study of the nursing service of a general hospital’ er oversatt til svensk i boka Grupprelationer En antologi om förhållandena mellan individ, grupp och organisation (1984), Natur och Kultur.

French (et al 2001a), kaster lys over forståelsen av sosiale forsvarssystemer ved å si at organisasjoner (skoler) er tanker som er blitt synlige (jf Armstrong 1991, "The institution in the mind"). Skolekulturen er for eksempel en kollektiv tanke som kommer til uttrykk i måter å handle på, relatere seg og tenke på. En organisasjonsstruktur er også en tanke, realisert i en strategisk plan, hierarkiet av roller og ansvar, osv. En kan si at skolen som helhet eksisterer som en tanke i interessentenes sinn. Hvis Bions idè om at tanker trenger en tenker, er riktig, vil det være viktig at organisasjoner hele tiden utvikler nye mekanismer for tekning som til enhver tid passer til oppdagelse av de ennå ikke tenkte tankene. French (et.al 2001a, (elektronisk) sier:

Such moments may arise when leaders and followers know that they do not know, so that the risk of thinking new thoughts – or the urgent need to do so – is shared by all"...."The combination of leaders' and followers' positive capabilities (definert som fakta kunnskap) and Negative Capability may then create a capacity, a space, to contain anxiety well enough for new thoughts to arise.

I en organisasjon uten den nødvendige "negative capability", vil en ny tanke oppleves som en trussel. På overflaten kan organisasjonen synes funksjonell, men i praksis kan det dreie seg om en basic assumptions gruppe (BA-gruppe), eller et sosialt forsvarssystem som hindrer profesjonelt arbeid, hevder French (et.al ibid).

Å forstå sosiale forsvarssystemer gir forståelse for sosial forandring og læring. Enhver viktig forandring i et sosialt system innebærer forandringer i foreliggende sosiale relasjoner og i den sosiale strukturen (Menzies-Lyth 1959 [1984:199]). De endringer som virker rasjonelt fruktbare blir ignorert eller fungerer ikke i praksis, som for eksempel når skolene i min studie forsøkte å innføre veiledning blant lærerne. Veiledningsgruppene gikk i oppløsning, ingen viste egentlig hvorfor de ikke fungerte lenger. En mulig forklaring vil være at det ikke er tatt tilstrekkelig hensyn til den angst og de sosiale avverger som generelt forekommer innen skolen. Som jeg tidligere har skrevet om forskingsobjektet, tenderer det til usynliggjøring av indre konflikter, ubevisste fantasier, affekt og motstand mot angst. Forståelse av angst er med andre ord viktig for å forstå hvordan læring skjer og ikke minst hvordan den hindres.⁹⁴ Jaques (i ibid) sier at en effektiv sosial forandring krever i alminnelighet en analyse av den felles angsten som ligger bak de sosiale forsvar som bestemmer de fantasiene man har om sosiale relasjoner.

94 Mange henvisninger til litteratur om dette i Vince 2001

Menzies-Lyth sin erfaring var at jo større uroen var desto større ble behovet for å søke trøst i ganske tvangsmessige gjentakelser. Hun fant at sykehus organisasjonen paradoksalt nok arbeidet mot omsorg til pasientene. Likedan utviklet jeg en hypotese om at skolen paradoksalt nok arbeidet mot utvikling av lærer-elev relasjonen.

Sårbarhet i relasjonen - angst

Et sosialt forsvarssystem har, som nevnt, sitt utgangspunkt i angst. Det var imidlertid lite snakk om angst på skolene. De snakket mer om ”stress”. I følge Bion er det ingen utvikling uten smerte. Men både for mye og for lite kan være et hinder. Schein (i French 1997:484) sier: *Paradoxically, anxiety prevents learning, but anxiety is necessary to start learning as well. Managing learning or a change process means managing these two kinds of anxiety.*

På engelsk har de uttrykket "*anxious to learn*" (som viser til den positive siden av angst), men på den andre siden så vil den angst læreren ikke klarer å romme være en mektig buffer mot læring (French 1997). Angst knyttet til relasjonene gjør nettopp erfaringene i relasjonene vanskelig tilgjengelig for emosjonell læring. Ut fra min forståelse om at læring foregår i relasjoner, vil simpelthen det å være sammen med andre fremkalle primitiv angst: ”vil jeg bli avvist eller godtatt? elsket eller hatet?” osv. Smerte håndteres gjennom relasjoner til andre, slik Bion forklarer det ved å anvende containere-contained metaforen. Tesen i min studie er at lærernes kapasiteten til å tenke på emosjonelle erfaringer utvikles gjennom ”containment” av smerte.

I sitt klassiske paper om sykepleie skriver Menzies-Lyth (1959), at organisasjonen og byråkratiet i sykepleien har feilet i forhold til å ”containere” det høye nivået av angst og stress som sykepleiere opplever. I stedet forsøkes det å ta praktiske skritt for å øke rekrutteringen og demme opp for avgang.

Jeg antar at noe av det som fremkaller angst hos lærere vil en kunne finne igjen på de fleste arbeidsplasser, mens andre ting vil være spesifikt for det å være lærer. Ut fra det langvarige empirinære arbeidet med materialet, samt mitt teoretiske ståsted, forsøker jeg derfor å svare på hva det er med lærerarbeidet som særlig vekker angst med å si: Angsten hos læreren er knyttet til den nære relasjonen til eleven som truer lærerens identitet.

Bion (1978:8) gir uttrykk for sårbarhet i relasjonen på denne måten:

A patient consulting a psychiatrist will want to know who this person is who is wanting to talk with him. The psychiatrist must be able to tolerate his extreme vulnerability; the fact that one lives to adulthood means that one must have done all sorts of things, which would meet with disapproval if people knew about them - one is vulnerable.

Når jeg bruker ordet sårbar eller sårbarhet, forstår jeg det slik jeg beskrev det i teorikapittelet tidligere, som et dyptliggende, ikke valgt grunnvilkår ved det å være menneske. Å være naken og sårbar, er å mangle beskyttelse. Læreren blir drevet mot denne manglende beskyttelse i relasjonen til elevene. Spørsmålet blir om lærerne klarer å være i mangelen av beskyttelse, eller om de heller forsøker å fylle mangelen (jf begrepet "negative capability"). Det er tegn i materialet på at hele skolen arbeider for å etablere et miljø som forhindrer sårbarheten, fyller den mangel som utgjør opphavet til lærerens problem, nemlig den primitive angsten som vekkes når du er avhengig i en relasjon til en annen.

Lærerne snakket om gleden ved å oppleve læringsøyeblikk, og ga uttrykk for at slike øyeblikk dreide seg om så mye mer enn overføring av informasjon fra lærer til elev. French (1997) sier at det dreier seg om en kompleks interaksjon der mye står på spill, og at angst er hjørnestein i erfaringen for både lærer og elev. Ut fra en slik erkjennelse vil læringsøyeblikket innebære uforutsigbarhet, spenning og fare. All eksponering for endring på et dypt nivå representerer en potensiell fundamental trussel mot personligheten, beskrevet som frykten for "catastrophic change" (Bion, 1966; Gaddini 1981). I Bions (1980) beskrivelse av det analytiske møte, fanger han denne doble trusselen som finnes i alle lærer-lærende situasjoner (ibid:5): *In every consulting room there ought to be two rather frightened people: the patient and the psychoanalyst. If they are not, one wonders why they are bothering to find out what everyone knows*

I et klasserom vil det være mange "rather frightened people", både elever og lærer, som ikke vet hva som *vil* skje, men som aner hva som *kan* skje. Jo større gruppe desto mer diffus og skremmende blir fantasiene (French 1997). Det å ta sjanser, gjøre valg, er alltid i seg selv angstvekkende.

French (1997:488) deler angst i 3 kategorier som spesifikt kan knyttes til lærerrollen: Frykt for inkompetanse⁹⁵, frykt for tap av kontroll og angst som resultat av elevenes forventinger og idealiseringer av læreren (overføringserfaringer). French sin kategorisering blir en validering av mine egne tolkninger, fordi vi kan kjenne de tre kategoriene igjen fra første analysenivået, der jeg forsøkt å fange realiteten av angst slik den kunne tolkes ut fra lærernes hverdag. Det var i møte med realiteten at forsvaret mot angst både i undervisning og læring kunne bli synlig, på et individuelt-, gruppe- og sosialt nivå. Lærerens uttrykte behov for kontroll og deres sårbarhet for kritikk, ga meg et bilde av angsten som gjorde seg gjeldene under overflaten. Det var snakk om kontroll over klassen, over elever, i timene, over sin egen arbeidssituasjon, over sine egne følelser osv. Kontroll kan forstås som en strategi for å mestre angst.

Det sosiale systemets funksjon som forsvar mot angst.

Forsvarssystemet jeg vil snakke om på de to skolene i min studie må forstås på bakgrunn av den angsten som lærerne blir konfrontert med gjennom arbeid sitt. Det karakteristiske trekket ved det sosiale forsvarssystemet slik Menzies-Lyth beskriver det, er at det retter seg inn mot å hjelpe individet å unngå å oppleve angst, skyldfølelse, tvil og usikkerhet. Hun sier (Menzies-Lyth 1959[1984:200]):

Så långt det är möjligt gör man detta genom att avskaffa situationer, händelser, uppgifter, aktiviteter ock relationer som framkallar oro ock ängslant, eller rättare sagt uppväcker ångest som har samband med primitiva psykiska rester i personligheten.

Det sosiale forsvarssystemet representerer en permanent innføring av svært primitive psykiske forsvarsmekanismer hvor det viktigste resultatet er at angsten til en viss grad blir tøylet, men som på den andre siden vil hemme bearbeiding og modifisering av angsten. Med andre ord er dette forsvarssystemet et hinder for å lære av erfaring. Ineffektivitet er en uunngåelig konsekvens av et sosialt forsvarssystem. Menzies-Lyth (ibid:214) hevder at dette har gitt henne følgende hypotese: *Framgång och livsduglighet hos en social institution är intimt förbundna med de metoder den använder för att hålla tillbaka ångesten.*

Hver enkelt av oss opplever at hendelser kan fremkalle angst som gjør at vi ikke klarer å opprettholde de mer modne måtene vi vanligvis forholder oss til angst på, og vi regredierer til

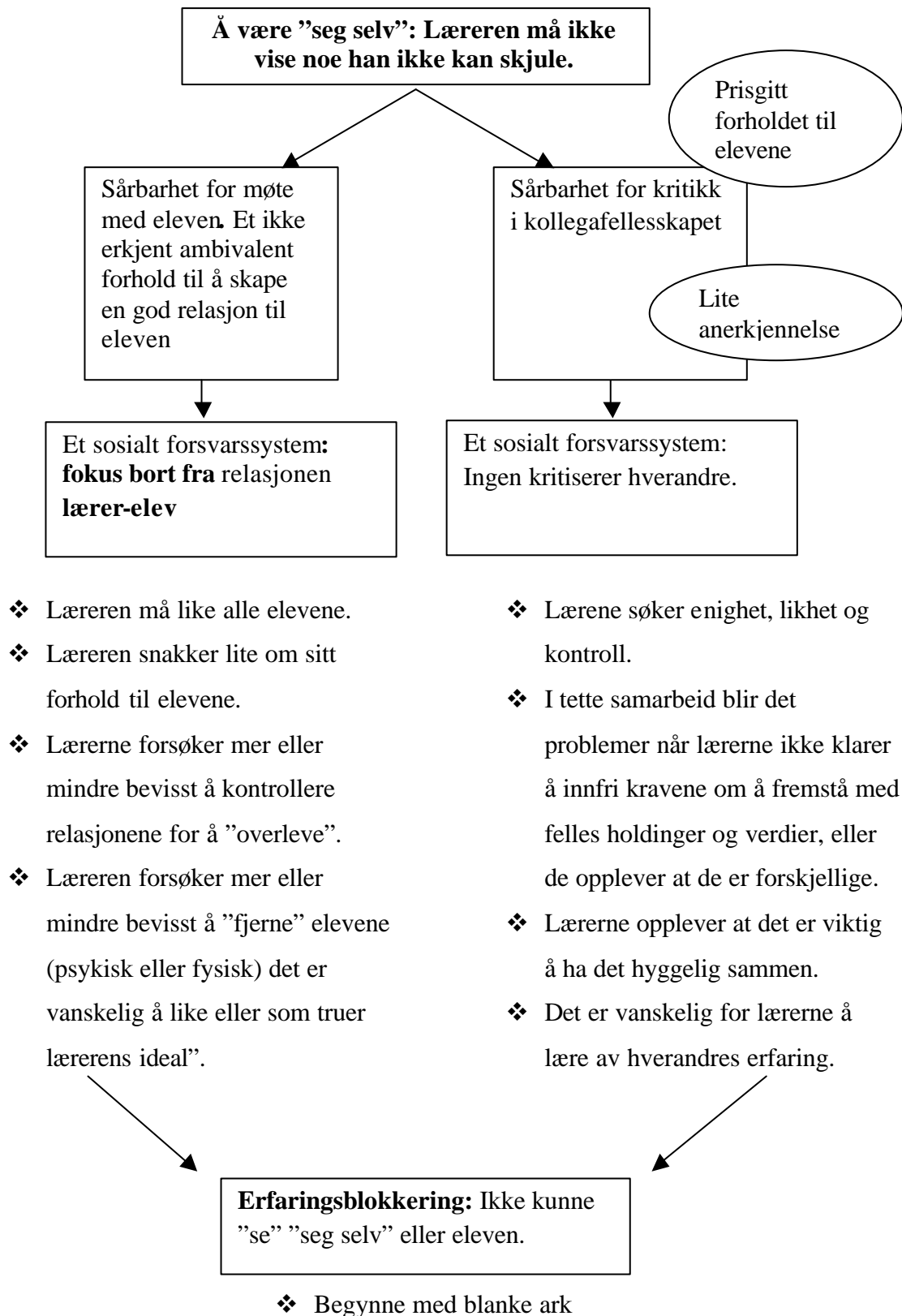
⁹⁵ Hargreaves (1996) er også opptatt av kompetanseangsten hos lærere, en angst for å fremstå for kollegaer og for seg selv som inkompetente.

mer primitive forsvarsmetoder. Folk som jobber i relasjonsyrker står overfor oppgaver som kan utløse primitiv angst som altså følges av et primitivt forsvar. I fremstillingen av materialet mitt, har jeg forsøkt å vise den grunnleggende angsten knyttet til trussel på identitet som lærerne står overfor i møtet med elevene, og hvordan primitivt forsvar blir et resultat av dette. Det er dette primitive forsvaret en tenker seg blir projisert og gitt selvstendig eksistens inn i den sosiale strukturen og kulturen på arbeidsplassen.

Antonacopoulou og Gabriel (2001) hevder at en konsekvens av at emosjoner blir undertrykt og læring blokkert i organisasjoner er at det blir uakseptabelt å bli sett som en som handler uforutsigbart eller på "emosjonelle" måter, eller å innrømme ikke å vite. Det kan føre til at en benekter all emosjonell erfaring eller konflikter og framviser en robotaktig tilpasning til organisasjonenes rutiner som gjør dem immune mot læring.

Lærerne trenger å utnytte organisasjonen i sin egen kamp mot angst, en angst som altså er utløst av det arbeidet de står overfor. Det sosiale forsvarssystemet utvikler seg smått om senn og blir etter hvert en del av den ytre virkeligheten (strukturen og kulturen i skolen) som gamle og nye lærere må rette seg etter. Det sosiale forsvarssystemet kan med andre ord forklares som de metodene skoleorganisasjonen gjør bruk av, for å lindre lærernes uro og angst. Når nye medlemmer kommer til må de tilpasse seg og dermed styrkes det etablerte mønster av sosialt forsvar. I en organisasjon kreves det en viss grad av overensstemmelse mellom de individuelle og de sosiale forsvarssystemene. Nye lærere kan som elever og foreldre, skape splittelse i personalgruppen. Motstand mot endring som et allmennmenneskelig fenomen, vil da gjøre seg gjeldene.

Som forsker har jeg forsøkt å lete etter hvilke metoder skolene gjør bruk av for å lindre lærernes angst. Ut fra dette har jeg utviklet en modell (se figur 2) av det jeg tolker som skolens forsvarssystem. Å lindre angst synes å være viktig for lærerne, samtidig ble angsten og spenning satt lite i tale på skolen. Modellen blir presentert på neste side.



Figur 2

Modellen er bygget opp av elementer jeg har funnet og diskutert tidligere i denne avhandlingen. Jeg har tatt utgangspunkt i lærerens ønske om også å være ”seg selv” i rollen som lærer, og paradokset knyttet til dette om **ikke å vise noe han/hun ikke kan skjule**. Som jeg har utredet i analysen, medfører ønsket/behovet om også å være ”seg selv” i relasjonen til eleven en sårbarhet og trussel mot lærerens identitet som i min tolkning leder til **et ikke erkjent ambivalent forhold til å bli ”kjent” med eleven**, eller med andre ord til en ambivalens i forhold til å skape den gode kontakten lærerne gir uttrykk for er så viktig. I kollegafellesskapet medførte ønsket/behovet om å være ”seg selv” i lærerrollen en **sårbarhet for kritikk**. Sårbarheten for kritikk ble ytterligere utfordret av at lærernes **arbeidsmiljø i liten grad bar preg av anerkjennelse**, og at læreren i mange situasjoner følte seg **prisgitt forholdet til elever/foreldre**.

Forsvarssystemet som utvikles har til hensikt å beskytte lærerne mot det de er sårbare for. Forsvarssystemets oppgave blir derfor å **fjerne fokus fra relasjonen lærer-elev og unngå å kritisere hverandre i kollegafellesskapet**. Stjernepunktene i modellen viser ulike måter det sosiale forsvarssystemet manifesterte seg på, gjennom struktur og kultur, og jeg vil gå nærmere inn på hver enkelt. Først vil jeg imidlertid vise til det siste punktet i modellen, nemlig **erfaringsblokkeringen**. Innen et sosialt forsvarssystem er det vanskelig å lære av erfaring, og jeg har kalt det ”erfaringsblokkering”. En kan da **verken ”se” ”seg selv” eller elevene**, og det sosiale forsvarssystemet har oppfylt sin hensikt. Lærernes ønske/behov om også å være ”seg selv” blir innenfor det sosiale forsvarssystemet en måte å uttrykke seg på som tar ansvar fra læreren, med andre ord et forsvar. Det sosiale forsvarssystemet innebærer imidlertid noen krav om disiplin, kontroll og underkastelse, som står i motsetning til lærernes ideal av ”seg selv” som lærer, og handler om engasjement, kreativitet og gjensidig respekt mellom lærer og elev. Dette gir den enkelte lærer opplevelse av frustrasjon i enkelte tilfeller. Det sosiale forsvarssystemet har med andre ord sin ”pris” som lærerne må håndtere. Erfaringen av denne ”prisen” vil imidlertid også være lærernes mulighet for å sprengte seg ut av ”fengselet” som det sosiale forsvarssystemet utgjør. I avhandlingens siste kapittel vil jeg komme nærmere inn på hvilke betingelser som blir viktige for at læring av erfaring skal blir mulig. Hvordan ønsket/behovet for å også være ”seg selv” kan bidra til vekst.

La meg så gå nærmere inn på de ulike manifestasjonene av forsvarssystemet. ”Regelen” om at **læreren må like alle elevene** kan forstås som en depersonalisering, kategorisering og benektelse av individets betydning (selv om det altså i utgangspunktet kan oppfattes som det

stikk motsatte), og kan dermed paradoksalt nok tolkes som et uttrykk for det sosiale forsvarssystemet som skal få fokus bort fra relasjonen. Menzies-Lyth (1959) beskriver ”regelen” på sykehuset om at hver pasient er like god som en annen, som en del av det sosiale forsvarssystemet på sykehuset. Det gir den konsekvensen at det kan være det samme hvilken sykepleier som pleier pasienten. Både lærere og sykepleiere oppnår det samme, nemlig at det individuelle ansvaret blir redusert, og med det reduseres trusselen mot identitet (trusselen mot å ikke være den personen læreren ønsker å være).

Det sosiale forsvaret kom til uttrykk gjennom å **unngå snakke om sitt forhold til elevene**, og viste seg i strukturen ved for eksempel at lærerne ikke hadde organisert veiledning der de snakket om sine relasjoner til elevene. Det viste seg i kulturen ved at lærerne i liten grad snakket om forholdet til eleven på lærerrommet eller på møtene de hadde der de kunne tatt dette opp. Helle (2004) skriver, i sin bok om ungdomsskolelæreren, at teammøter ofte fjerner fokus fra det vesentlige, nemlig "samværet med elevene". Lærergruppen snakket om generelle pedagogiske spørsmål og ble konkrete bare på praktiske detaljer. Dette kan betraktes som en grunnantagelses aktivitet (Bion 1961). Trinnmøtene kan betraktes som buffer mot angsten som vekkes omkring elevrelasjonene.

Lærerne forsøkte ubevisst å kontrollere relasjonene for å ”overleve”. Det kunne for eksempel gi seg utslag i en autoritær væremåte overfor eleven. Som jeg nettopp påpekte, skapte dette frustrasjoner hos enkelte fordi det stod i strid med idealet av ”seg selv” som lærer.

Det at lærerne splittet oppgavene sine i en faglig og mellommenneskelig del ved å si at den mellommenneskelige biten ikke var det de *egentlig* skulle holdt på med, kan også tolkes som at de ubevisst forsøkte å kontrollere relasjonen slik at de fikk være den de ønsket å være. ”Verden” forenkles gjennom en endimensjonal dualistisk tankegang om et enten eller, som i elev eller fag. Ut fra hvem læreren ønsket å være, ble denne forenklingen mer eller mindre uttrykt. Tar vi for eksempel Solveig, så hadde hun sitt ideal knyttet til å være en som gikk *bak elevenes problemer*, forsøkte å *forstå og se sammenhenger* osv. Derfor ser vi også at Solveig i større grad enn for eksempel Kristin gikk inn i komplekse situasjoner med elever (elever som har store problemer i familie og oppvekst). Hun styrker sin identitet ved å gjøre det. Kristin følte tvert imot sin identitet truet ved å nærme seg slike problemer. Hun vil være mer tilbøyelig til verbalt å splitte fag – relasjon. Her må jeg imidlertid minne om forskjellen på det

bevisste og ubevisste plan. En ting er hva lærerne uttrykker et ønske om, en annen er hva som skjer ubevisst avhengig av hvor presset læreren føler seg. Min tolkning er at jo sterkere det psykiske presset er i en situasjon, desto mer sannsynlig er det at læreren ubevisst splitter fag og relasjon for å opprettholde selvbildet.

Alle som er i en relasjonsprofesjon står overfor dilemma om en splitting av det personlige og det faglige. (Nias 1989; Hargreaves 1996; West 2001, Laursen 2004; Moos et.al 2004). I min studie fra sykehuset (Ramvi 1996) fant jeg at sykepleierstudentene møtte en sykehuskultur som på mange måter splittet omsorgsoppgavene fra de instrumentelle oppgavene.

En kan kanskje si at lærerne er splittet mellom:

- en erfaring av det uunngåelige i å være seg selv sammen med elevene, fordi de er drevet mot det, og fordi det er gjennom kontakt og tillit en utvikler gode relasjoner.
- en kultur som splitter personlige erfaringer (altså den en er) fra den rollen en har som kunnskapsformidler.

Som tidligere nevnt i første analysenivå, ble jeg i feltarbeidet opptatt av noe jeg forstod som at lærerne skjøv fra seg ansvaret for vanskelige elever til andre, til ledelsen eller ”spesialister”, når de selv følte de kom til kort. Lærerne var ikke enige med meg i dette, men jeg kunne likevel ikke slippe opplevelsen min av at lærerne på mange måter virket avhengige og hjelpeløse i forhold til sine ledere. Jeg fikk mange ganger assosiasjon til elev-lærer forholdet når jeg observerte lærer/leder. I stedet for å ville ta ansvar og avgjørelser selv, opplevde jeg at mange lærere gikk til lederne sine og spurte ”om lov” eller spurte om hva de skulle gjøre osv. Lederen bestemte og læreren gikk i mer eller mindre grad med på det som ble bestemt. Selv når lærerne var uenige i ledernes valg kunne det virke som de likevel ville at det skulle være lederens ansvar og ta valget, men så kunne heller læreren baksnakke eller sabotere el.l. det lederen hadde bestemt.

Den vanlige bruken av ordet ”delegering” når det gjelder ansvar innebærer at en overordnet gir en oppgave og det direkte ansvaret for gjennomføring til underordnet. Men den overordnede har fortsatt et overordnet ansvar for at det utføres slik det skal. På sykehuset, hevder Menzies-Lyth, synes ofte den rake motsetning å inntreffe. Det vil si at oppdrag ofte ble presset oppover i hierarkiet slik at man kunne frasi seg alt ansvar for utføringen. Når de klarte dette, lettet individets tunge ansvarsbyrde. Menzies-Lyth (1959 [1984:196]) kalte det

”delegering oppover”. Jeg synes jeg så noe av det samme på skolen. **Lærerne forsøkte mer eller mindre bevisst å ”fjerne” elevene det var vanskelig å like eller som fikk dem til å bryte idealbildet sitt**, ved blant annet å skyve ansvaret over på andre.

Dette peker også på angsten for inkompetanse i mellommenneskelige forhold. Konfrontert med angsten knyttet til de vanskelige relasjonene, kan en forstå det som at lærerne splittet av de høyere nivå av sin potensielle kompetanse (Elies 1996). Dette blir så projisert på dem som blir sett på som kompetente (ledere eller PPT, eller andre ”spesialister”), og lærerne sitter igjen med den mindre kompetente, inkapable, hjelpeløse del av seg selv. Det kunne altså se ut som lærerne ga fra seg kompetanse til ledere og spesialister (inspektører, rådgivere, PPT etc.) som agerte som om de har denne kompetansen. For eksempel kan situasjonen med Anne og guttegjengen tolkes slik.

I kontrast til lærernes ideal om å ”være seg selv”, så ønsket lærerne også å være lik hverandre. Gjennom å oppleve **enighet, likhet og kontroll** tar lærerne bort noe av opplevelsen de har av å stå alene med ansvaret og ”skylden” hvis de ikke får det til. Når lærerne i liten grad aksepterer ulikhet med andre som berikende kan det også være fordi det er noen aspekt ved ”seg selv” han/hun ikke kan tolerere. Det blir bedre å begynne på nytt, enn å møte seg selv i en oppfatning av at kanskje jeg må forandre meg. Selv om likhet i mine øyne står i kontrast til idealet om å ”være seg selv”, blir det altså forståelig i lys av forsvarssystemet som går ut på å forhindre opplevelse av kritikk. Det blir **viktig å ha det hyggelig sammen**. Det å ha det ”ufarlig”, skape en buffer mot den ensomme utryggheten. Det var **vanskelig for lærerne å lære av hverandres erfaring**. Jeg fikk et inntrykk av at det var om å gjøre ikke å vise seg bedre enn andre, og det var derfor vanskelig å gi hverandre råd eller drive konstruktiv kritikk av hverandre. Hargreaves (1996:159) har også festet seg ved at det er vanskelig for lærere å dele sin kunnskap med hverandre, og enda vanskeligere å vedstå seg tvil og usikkerhet, fordi en risikerer at *annerledes* praksis oppfattes som *dårlig* praksis, og at en får selve sin kompetanse som lærer trukket i tvil. Det blir vanskelig å lære av hverandre når sårbarheten mot kritikk er så stor.

Mange lærere så på seg selv som individualister samtidig som de var en del av et forsvarssystem som skulle gi beskyttelse for individualitet og personliggjøring av arbeidet. Eksempelvis bidro den stadig tilbakevendende uenigheten mellom Vidar og Solveig om regler i klassen og snakket om ”kjemi” mellom dem, til å fjerne alle involverte fra det saken dreide

seg om, nemlig deres samarbeid. I et sosialt forsvarssystem, som går ut på å ikke kritisere hverandre, tåles det lite uenighet. Som det viste seg i materialet mitt, kunne bare det å vise seg forskjellige oppleves som personlig kritikk. Lærerne forklarte også veldig ofte **samarbeidsproblemer med at de var, nettopp forskjellige.** Forstått på den måten, var det lite de kunne gjøre for å løse samarbeidsproblemene.

Å ikke ville se

Mange av handlingene (eller mangel på handlinger) jeg finner i materialet mitt må ikke tolkes som synlige bevis på inkompetanse, men snarere som behov hos lærerne for å ha distanse til intense følelser. En måte å oppnå dette på er gjennom ”*turning a blind eye*” (Steiner 1985). Menneskets kontakt med virkeligheten er som tidligere nevnt, ikke et enten eller. Steiner mener mekanismen ”*turning a blind eye*” på en god måte dekker tvetydigheten som finnes i bevisst eller ubevisst kunnskap. Betegnelsen beskriver det som skjer når vi vagt er klar over at vi velger å se bort fra fakta, uten å være bevisst på hva det er vi unnviker. Steiner (ibid:171) sier at disse unnvikelsene kan lede til en slags uærlighet. Det blir mulig å kamuflere (*cover-up*) det som skjer: *It is suggested that turning a blind eye is an important mechanism which leads to a misrepresentation and distortion of psychic reality.*”

Steiner bruker ordet ”collusion” for å illustrere tosidigheten ved projektiv identifikasjon, det gjensidig avhengighetsforhold mellom partene. Han hevder at ”collusion” er nødvendig for å skape en illusorisk verden hvor vi tror noe mot sanselige bevis, fordi det passer å gjøre det. Realiteten frontes ikke før omstendighetene eventuelt gjør det umulig å unnvike den lenger. Når kampen for å unnvike realitet fortsetter, er det karakteristisk med en retrett inn i omnipotens, hevder Steiner (ibid).

”Turning a blind eye” er mer komplekst og bedragerisk enn beskrivelsen av ulike forsvarsmekanismer, og involverer kanskje heller virkningen av mange mekanismer. Selv konsentrerer Steiner seg om hvordan det virker i det ødipale drama, og hvordan vi kan lære å gjenkjenne det i klinisk arbeid. På skolen dreier det seg om de øyeblikk lærerne nesten forstår, men der de likevel velger en annen vei som vender bort fra forståelsen.

Lærerne og skolen bagatelliserer eller snur det blinde øyet til opplevelsen av krenkelse og sårbarhet i relasjonene sine. Jeg tenker her på læreren som den krenkede og sårbare i

erfaringen med elev-lærer relasjonen. Det foregår imidlertid en dobbel krenkelse mot læreren, i det ledelse og kollegagruppe snur det "blinde øyet" til lærerens erfaring av å være krenket og såret. Det vonde med ledernes og kollegaenes bagatellisering er at den som er blitt krenket får en oppfating av selv å ha gjort seg fortjent til det. Det kan til og med være slik at krenkeren (ledelsen og kollegaene) fremstår som en som har handlet i det godes tjeneste. Sannheten er så smertefull for alle involverte at en hvilken som helst annen tolkning er å fortrekke. Den krenkede (læreren) begynner å tvile, siden ingen bekrefter det opplevde, det sette, det hørte, så kanskje har det ikke skjedd. Den psykiske realitet trives dårlig, helt alene, som bare en persons realitet, hevder Vetlesen (2004). Den trenger *intersubjektivitet*. Han fortsetter (ibid:95): *Ved å stenge erkjennelsen av andres påføring av smerte på atter andre ute, slipper man å ta inn over seg alt ubehaget som følger med innsikten i hva mennesker kan gjøre mot hverandre, inklusive en selv.*

Mye av materialet mitt kan tolkes i lys av mekanismen "turning a blind eye", og særlig kapitlet "Tiden leger alle sår?" sammenfatter måten skolen gjør dette på. Jeg tenker for eksempel på samarbeidsmøtets måte å forholde seg til Anne på, eller Annes reaksjon når en elev lyger for henne. Følelsene blir fjernet fra situasjonen det snakkes om. Møtene og det som blir gjort i situasjonen ser ikke ut til å hjelpe dem til å mobilisere mer moden mental kapasitet for å mestre den uunngåelige emosjonelle ubalanse som lærerarbeidet innebærer. Følelsene lærerarbeidet åpner for kan være vanskelig å gjøre rede for, de er ubehagelige, og de vil sannsynligvis medføre mer problemer i betydningen å kreve mer tanke og mer arbeid jo mer de blir tatt alvorlig. Blikket rettes i stedet mot elevene og deres handlinger. Spørsmålet blir hvordan skolen (lærerne og ledelsen) kan forstå utfordringer og problemer når opplevelsen er "ett sted" og blikket rettet "et annet sted"? Poenget mitt er at i de situasjonene hvor krenkelsen er til stede i læreren, må dette få en plass i forståelsen av hva som er problemet og hvordan det kan løses. Dette er nødvendig for at læreren ikke skal bli utbrent, og for at læreren skal lære av erfaring. Dette er nødvendig for at eleven skal bli forstått ut fra sine egne premisser, slik at problemformulering, hjelp og støtte ikke har sitt opphav i en skjult agenda om å beskytte læreren fra mer krenkelse.

Jeg har tidligere sagt hvor viktig det kunne synes for lærerne å unngå å føle personlig ansvar og skyld.⁹⁶ Det samme fant jeg på sykehuset (Ramvi 1996), der døden lå som en skygge, og vonde og vanskelige følelser møtte dem som jobber der hver eneste dag. Sykepleierstudentene utviklet strategier for å holde det emosjonelle i situasjonen på avstand. Kontaktsykepleier⁹⁷ var med på å usynliggjøre det emosjonelle, og omgjorde den direkte pasientkontakten til en "praktisk sak" som handlet om alt annet enn følelser. Slik kunne de holde angsten og smerten på avstand. Rustin (2005) fant det samme i en undersøkelse av en omsorgssvikt sak. De profesjonelle hadde et bevist behov for å unngå skyld. Den beste måten å unngå å oppleve personlig ansvar og skyld på er ikke å tenke, med andre ord, ikke gi mening til sine erfaringer. Rustin (2005:12) hevder: *Thinking involves the attribution of meaning to our experience. Without a sense of meaning, it is difficult to imagine what personal responsibility for actions would amount to.*

Rustin (ibid) forsøkte å forstå hva som skjedde i en sak der et barns behov for hjelp var åpenlys, men ingen gjorde noe før det var for sent, og barnet døde. Rustin skriver om rapporten hjelpeapparatet selv hadde skrevet for å utrede hendelsen (ibid:11): *The report contains many clues to the meaning of what happened, but their significance for learning from the entire tragedy is missed.* Rustin gir eksempel på hvordan profesjonelle omsorgsarbeidere unngikk å tenke, ved å ikke snakke om eller skrive ned urovekkende observasjoner. Rustin fikk en opplevelse av at det var en beskjed som ikke nådde gjennom. Det dreier seg om samtaler som ikke blir holdt, beskjeder som ikke blir gitt (eller ikke blir mottatt) eller på et mer metaforisk plan at meningen med det som skjer ikke blir fanget. Hun sier at hele systemet blir på en måte like maktesløse som den som trenger hjelp.

Slik var det også i min tidligere nevnte studie (Ramvi 1996). Sykepleierstudentenes forhold til pasienten var preget av at de manglet data om pasienten, viste lite om ham/henne. De leste lite i kardex og journaler for å lære mer. Noen studenter fremhevet at årsaken til at de snakket så lite med pasientene var at de ikke vil trenge seg på, "virke nysgjerrige". De ville at pasienten

96 Hargreaves (1996) finner i tråd med dette at lærere opplever mye skyldfølelse og dårlig samvittighet. I boka si løfter han frem mange teoretikere som prøver å forstå skyldfølelsen på ulike måter. Hargreaves på sin side, hevder skyldfølelsen hos lærere skapes på samfunnsnivå, kommer til uttrykk på emosjonelt nivå og får konsekvenser på praktisk nivå (ibid.166). Han tolker med andre ord sine funn med annen type teori enn meg.

97 Kontaktsykepleier er en sykepleier på avdelingen som skal følge opp sykepleierstudenten i praksisperioden.

skulle være den som tok initiativet til kontakt (jf å "fylle" "the empty space" med (bort)forklaringer for det de ikke vet, men kan komme til å vite). På samme måte ønsket lærerne at elevene skulle begynne med "blanke ark". De leste lite i elevenes "mapper" og de samlet i liten grad sin kunnskap om elevene for sammen å prøve å forstå.

Steiner sin bruk av begrepet "*psychic retreats*" (1993) er også et uttrykk for å snu det blinde øye til i en organisasjon. Akkurat som en pasient ubevisst kan overbevise seg selv om at han kan unngå realiteten, hvis han blir sittende innenfor den trange rammen av sin personlige psykiske retreat, på samme måte kan lærere innenfor skolen, og skolen selv representert ved sin struktur og praksis, synes å ha blitt overbevist om at den (skolen) kunne unnsnippe å tenke på det den ikke vil tenke på (eks tilkorkommenhet og elever som har det vondt).

Tankeløshet er en defensiv løsning som dessverre passer for godt sammen med komplekse byråkratiske systemer, hevder Rustin. Hun sier (2005:19):

The absence of thoughtfulness is just as much in evidence at the level of systems. ... Unless workers have a theory and practice which allows them to perceive such levels of distress and have a context in which they can assess its impact on them, instead of being pulled into identifications and counter-identifications, the casework required cannot be done.

Vender skolen det "blinde øyet" til for å klare hovedoppgaven? Det kan se ut som det nettopp er erfaring en vender det "blinde øyet" til i skolen. I min studie synes erfaringsblokkering å være skolens forsvar mot sterke følelser og den inkompetanse en føler overfor dette.

Attack on linking

Kan Bions beskrivelse av "attack on linking" øke vår forståelse av erfaringsblokkering? La meg ta utgangspunkt i saken med Anne og guttegjengene igjen og forsøke å forstå hvorfor hun og de andre ikke blir i stand til å tenke mer omkring erfaringene.⁹⁸

Dersom Anne ikke selv er i stand til en indre dialog om hvordan hun skal forstå "seg selv" og sin relasjon til guttene, kan hun trenge en skoleleder (eller en kollega gruppe) som på liknende måte som en mor, kan ta imot (introjisere) hennes følelser knyttet til samspillet med guttegjengene. Det kan imidlertid se ut som hun "nektes" adgang til å bruke projektiv identifikasjon. Det kan virke som lederne og kollegaene er ute av stand til å tollere erfaringen

⁹⁸ Jeg må understreke at dette må forstås i overført betydning, for Bion snakket om "attac on linking" som et sentralt karakteristika ved miljøet i produksjonen av den psykotiske personlighet

av Annes følelser. Resultatet av dette er at Anne angriper mulige bindeledd mellom følelser og erfaring ("attack on linking"). Hun får ikke muligheter for å dele tanker og å skape forbindelser mellom elevene, familien, fritid, mellom fortid og nåtid. Anne blir mindre nysgjerrig. Verken hun eller de andre blir i stand til å forstå situasjonen.

Lærerne valgte til stadighet ikke å diskutere, eller å ta opp det vanskelige. Det spontane er liksom det beste. Lærerne tar i liten grad det mentale arbeidet med å forstå. Krsitin sa for eksempel mange ganger at det blir bare "snakk". Det kan se ut som en konflikt mellom det spontane, knyttet til å være "seg selv" og bli "kjent" med eleven, og det som må arbeides frem av tanker.

Det er som om lærerne i mange tilfeller ikke kommer igjennom til ledelsen. Noen lærere bruker ord som ikke å bli sett av ledelsen. I artikkelen "On arrogance", beskriver Bion (1958) hvordan en indre situasjon av en verden som verken ønsker å kjenne, eller bli kjent med barnet kan manifestere seg gjennom en triade av fenomenene; *arrogance*, *stupidity* og *curiosity*. "Stupidity" manifesterer seg som "noe" som hindrer og forkludrer (obstructing) kommunikasjonen. Dette "noe" oppleves vekselvis å befinne seg hos analytikerens (les ledelsen eller kollegruppen) eller hos pasienten (les læreren). Dersom pasienten (læreren) opplever dette hos analytikerens (ledelsen eller kollegruppen) i form av *complacency* eller arroganse, oppleves analytikerens (ledelsen eller kollegruppen) å være ugjennomtrengelig overfor pasientens (lærerens) realitet. Dersom det er aktivt i pasienten (læreren), forkludres prosessen av å "ta inn" det sagte, og pasienten (læreren) virker uimottagelig for analytikerens (ledelsen eller kollegruppen) tolking.

På samme måte som jeg har gjort her, nemlig overført fenomenene til lærerne og skolen, hevder Britton (1992) at fenomenene ofte kan ligge til grunn for offentlige situasjoner, der voldsepisoder synes å få en spiral virking. Det kan være i psykiatrien, på sosialkontoret, i læresituasjoner. Noen personer drives ut i voldshandlinger, når de tror at de står overfor et ugjennomtrengelig objekt tildekket av en upåvirkelig hinne av overlegenhet.

Han sier (ibid:108):

If the patient, client, child or someone else feels that they cannot "get through", that they are making no impact or impression on the person whom they are addressing, then an intensification may occur in their efforts to project and enforce feelings within the professional recipient. This often produces a vicious circle, since we are all apt to respond to this by "hardening" inside. We may communicate this hardening up in our choice of words, in our expression, or in our tone of voice; this, in turn, provokes more efforts to intrude forcibly

Lærerne må altså komme gjennom til ledelsen eller andre for ikke å bli mindre følsomme. Ved å "hardne inni" reduseres lærerens evne til berørthet – og dermed hans/hennes opplevelse av emosjonell erfaring og eventuelt læring. Projektiv identifikasjon ser vi i alle forhold som kun kommer i balanse ved gjensidighet (Olsen 2002). Den ensidige relasjonen, som motsats, kan vi finne ved utvelgelse av syndebukk (ibid). June kan tolkes som et eksempel på dette, likeledes guttegjengene.

Repetisjonstvang som en side av erfaringsblokkering

Bruker vi dagliglivets tolkning av ordtakene "brendt barn skyr ilden" ligger en antagelse om at en konkret – smertefull – erfaring for barnet gjør det i stand til å trekke en konklusjon om hva som var årsaken til smerten og at han/hun etter dette vil unngå faren som medførte smerte. Barnet har med andre ord lært av erfaring (Gammelgaard 2000:164).

Hvis vi imidlertid lar det samme ordspråket bli en metafor for den erfaringsdannelse som foregår generelt i vårt psykiske liv, gir Bion en beskrivelse av dette gjennom container-contained metaforen. Da vet vi også at det motsatte av læring kan skje gjennom at barnet kan fortrenge det emosjonelle i situasjonen (for eksempel om smertens årsak). Barnet kan i så fall ikke gjøre bruk av sin erfaring (kunnskap) – ikke lære av den. Bevisstheten blir løsrevet fra hukommelsen, noe som kan illustreres med beskrivelsen... *you cannot forget what you cannot remember* (Bion 1978:9).

Vi ser nok en gang hvordan projektiv identifikasjon altså både kan være en kilde til erfaringsdannelse eller det kan være en prosess som hindrer erfaringsdannelse. Vi kan enten evakuere eller modifisere tanker. Forskjellen mellom de to mentale prosessene ligger i evnen til å bruke det mentale apparatet, dvs tenkningen. Med andre ord, på symbolsk vis representere tingene i den indre og den ytre virkelighet (Gammelgaard 2000).

Når vi i dagligtalen sier at vi lærer av erfaring, dreier det seg i stor grad om å stadfeste tidligere erfaring, hevder Levine (2002: 1252). Hensikten blir ikke å oppdage det som kan bli, men å forsikre reproduksjonen av det som er, sier han (jr Solveig og Kristin sine idealer). Denne læringen står i motsetning til den læring av erfaring som Bion snakker om. For å lære av erfaring kreves det, i følge Bion, et hardt mentalt arbeid, for å bli i stand til å erkjenne og tenke på sine egne følelser. Det å romme frustrerende følelser involverer angst og smerte, og kan derfor bli erstattet av omnipotent kontroll som forsvar. Det siste vil kunne betraktes som

”attack on thinking” (-K) (Bion 1962a) og beskrives som ”antidevelopment”. Vi kan for eksempel kjenne det igjen som repetisjon av erfaring. I psykoanalysen snakker en derfor om repetisjonstvang, en ubevisst prosess. Handling som er et resultat av repetisjonstvang er i følge Bion en tankeløs handling, handling på impuls eller handling som et middel for å unngå tenkning (-K). Dette står i motsetning til ”K”, som er en dypt gjennomtenkt avgjørelse.

I dagligspråket hører vi snakk om handlingstvang. I følge den norske skoleforskeren Erling Lars Dale (1998) er enhver undervisningssituasjon preget av handlingstvang. Han sikter til at læreren til enhver tid må bestemme hva som gjøres i neste øyeblikk. Handlingstvangen krever hurtige avgjørelser her og nå. Handlingsrommet, den tiden læreren har til å overveie handlingene sine, er relativt kort. Vi ser det kan være en forbindelse mellom det Dale snakker om som handlingstvang, og Bions forståelse av handlinger som et resultat av repetisjonstvang. Ved å utvide handlingsrommet svekkes handlingstvangen, mener Dale. Det blir imidlertid viktig at læreren benytter et utvidet handlingsrom til det Bion kaller tenkning. Refleksjon i stedet for reaksjon.

French et.al. (2001a) snakker på sin side om behovet for å skape et arbeidsrom (*’working space’*) eller *’capacity’ for creative thought at this edge between knowing and not knowin.* Utfordringen for skolen er å generere et slikt rom for at lærerne skal kunne lære av erfaring, hevder de, og bruker begrepet ”positiv capability” sammen med ”negative capability”. De hevder at der positiv kapasitet dirigerer læreren mot bestemte handlinger som er fundert i kunnskap, er negativ kapasitet evnen til å motstå å gå i forsvar gjennom ikke formålstjenlig kunnskap og handling. En dimensjonen av lærerrollen er basert på å ikke vite, ikke gjøre, men på å bli-gjort-med, og om ikke lenger å ha kontroll over sin egen situasjon. Rønnestad og Skovholt (1991:562) er inne på dette når de reverserer uttrykket: *”Ikke bare sitt der, gjør noe!”* til å lyde: *”Ikke bare gjør noe, men sitt der”*

Det er viktig å legge vekt på at verken positiv eller negativ kapasitet er bedre enn den andre. De er heller ikke motsetninger, for motsetningen til det ene er inkompetanse og motsetningen til det andre er forsvar. Det som har blitt tydelig i materialet mitt er lærernes behov for å finne raske løsninger, og på grunn av dette brytes problemer ned til tilsynelatende overkommelige deler slik at de tror de kan løse problemene.

Det er også interessant å se hvordan paradoksalt nok positiv kapasitet kan forhindre mobilisering av ”negative capability”. Det er for eksempel kunnskap læreren ikke har som gir han/henne anledning til ikke å gjøre noe. *Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre*, sier Anne. Her ligger hennes mulighet for å tenke, som innebærer at hun ikke gir etter for den ofte sterke, umiddelbare impulsen til handling. Men i stedet blir det handlet, iverksatt tiltak overfor guttene. Det er tilliten til sin egen dømmekraft som gir en person anledning til å akseptere at dømmekraften for øyeblikket har forlatt han/henne. Personen må tillate seg å bli påvirket av erfaringen av realiteten i øyeblikket, hevder French (et.al 2001a)

Det viste seg ofte i materialet mitt, at handling var å foretrekke fremfor tekning og læring. På trinnmøtene for eksempel, arbeidet lærerne ofte som om de ville lære av handling, handling forstått som konkrete tiltak, flytte eleven et annet sted i klasserommet, sende melding med hjem osv. Dette kan tolkes som forsvar mot å lære av tenkning.

For de fleste betyr profesjonalitet og en profesjonell identitet det å beherske de ”riktige” følelsene (Yanay og Shar 1998).⁹⁹ Lærerne hadde i tråd med dette, den holding at de måtte like alle elever. Kjernen i containment er imidlertid å klare å holde på det smertefulle og å være i det, noe som innebærer å erkjenne følelser, også de en ikke føler er ”riktige”. Det blir viktig å kunne skille mellom en følelse og en handling. Det må være mulig å erkjenne en følelse av ikke å like noen elever uten at læreren handler på bakgrunn av denne følelsen. Den ”profesjonelle” læreren har kontakt med følelsene sine og sørger for at de verken tar overhånd og resulterer i sentimentalitet (jf Winnicott 1947 [1992]) eller at de spaltes av for å unngå smerte og ender i kynisme.

⁹⁹ Et annet perspektiv på dette er Goleman sitt begrepet om *følelsesmessig intelligens* (1995) Han sier vi trenger følelsesmessig intelligens for å tilpasse ekte følelser til situasjonen.

Kapittel 13: Å være "seg selv" i endring.

Innledning

Arbeidet mitt har både vært en undersøkelse av et saksforhold (fenomenet emosjonell læring) og et tolkningsarbeid i forhold til Bions teori. Jeg har holdt fast ved det psykoanalytiske perspektivet, og jeg har anvendt Bions begrep "learning from experienc", som helt sentralt i mitt arbeid med å utforske hva som hemmer eller fremmer en lærers utvikling i sitt lærerarbeid. Det jeg så har funnet og beskrevet ut fra mitt empiriske materiale, er et forsvarssystem som hindrer læring av erfaring. Jeg vil være forsiktig med å trekke konklusjoner og gi skolen råd ut fra min egen forskning. I dette siste kapittelet vil jeg likevel peke på noen forhold som jeg anser som mulige konsekvenser av mine funn.

Jeg vil også kort vise til noen eksempler fra annen forskning som viser at selv om vi har vært opptatt av de samme spørsmål gir ulike teoretiske perspektiv ulike tolkninger av funnene. I denne studien er det mitt bidrag å tolke lærerarbeidet i en psykoanalytisk forståelsesramme. La meg derfor starte med et sideblikk til samfunnsdebatten om hva slags lærerkompetanse den norske skolen trenger.

Utvikling av lærerkompetanse

Hvordan plasserer min avhandling seg som har fokus på relasjoner og følelser, inn i den norske samfunnsdebatten om "kunnskapsskolen" (Bergesen 2006)? Under arbeidet med denne avhandlingen har det vært diskutert i tv og aviser hvorvidt det er for mye "kos" i skolen. Det har blitt reist spørsmål om vi skal ha en "kunnskapsskole" eller en "trivselsskole". Den norske regjering ønsker mer kvalitet i skolen, og innførte i august 2006 "Kunnskapsløftet", en reform for grunnsopplæringen som skal føre til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering. De sentrale elementer i Kunnskapsløftet er å sikre bedre tilpasset opplæring for hver enkelt elev og et økt læringsutbytte. Siden 2005 har det vært arbeidet med en overordnet kompetanseutvikling blant lærerne for gjennomføringen av reformen, og la oss se litt nærmere på hva som vektlegges i denne strategien. ("Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008", Utdannings- og forskningsdepartementet. 2004) Det beskrives tre forutsetningene for å lykkes (ibid s 4):

- Lærerne må få den nødvendige kompetanse for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte.
- Skolene må ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet og om hvilke tiltak som kan føre til forbedring. Dessuten må de ha tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat.
- Den enkelte skole må på dette grunnlag selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring, der alle tar ansvar for og føler seg forpliktet til å realisere felles mål. Lærende organisasjoner kjennetegnes blant annet av fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering, og de preges av kompetanseutvikling og kompetansespredning. Evnen til kontinuerlig refleksjon over de mål som settes...osv (forkortet).

Lærernes kompetanseutvikling retter seg i stor grad inn mot fag. Min studie viser derimot klart at det mellommenneskelige ikke kan skilles fra det faglige i forståelsen av lærerarbeidet. Bion (1962b) forstår erfaring, læring og tekning som en integrert prosess. Mitt fokus på relasjonen tar utgangspunkt i hans teori om at tekning er resultat av en emosjonelle erfaring i en relasjon (container-contained metaforen), som senere i livet kan ta form av en indre dialog. Læreren må utvikle ”negative capability”.

Laursen (2004)¹⁰⁰ bruker betegnelsene autentiske og innautentiske lærere. De innautentiske lærerne kan enten forsøke å late som de bare underviser i et antall fag, og ser bort fra at de underviser elever. Eller, de forsøker å se bort fra at de underviser i et fag og fokuserer utelukkende på forholdet til eleven, hevder han (ibid:144). Laursen mener den autentiske lærer er den profesjonelle lærer. Det er ikke avstand mellom person og profesjonalitet, hevder han. Dette er jeg enig i, men vi har ulike teoretiske perspektiv. Jeg forstår avtandsløsheten mellom person og profesjonalitet som kilde til frustrasjon som gir opphav til utvikling av sosiale forsvarssystem i skolen. Det sosiale forsvarssystemet hindrer læring og utvikling blant lærerne. I stedet foregår handling ofte på impuls og uten tenkning.

Buur Hansen (2000) plasserer den ”ideelle” læreren inni den pedagogiske trekant (et dialektisk forhold mellom tre elementer: læreren, eleven og saken/faget. Han sier (ibid:102,103, forfatterens uthevninger): *Læreren må kunne indgå i personlige relationer til*

¹⁰⁰ Laursen (2004) gir i sin bok en historisk gjennomgang av hvordan det personlige, den autentiske lærer, er forstått.

eleverne, han må have en engageret og smittende faglig viden, og han må vide noget om børns måde at tilegne sig viden på

Buur Hansen medgir at en lærer som lever opp til disse kravene sikkert ikke finnes. Poenget må likevel være, sier han, at den pedagogiske trekants tre dimensjoner må beherskes i et vist omfang hvis en skal kunne kalles en god lærer. Denne avhandlingen har handlet om hva som kan virke utviklende eller hemmende på evnen til å "beherske" en slik lærerrolle.

Det er ennå ikke utviklet noen samlende og alminnelig akseptert oppfattelse av lærerkompetansen, som integrerer det personlige aspekt, sier Krejsler et.al (2004:81), noe de mener representerer en av de vesentligste aktuelle utfordringer til en nydefinering av lærerprofesjonalisme i det senmoderne samfunn. Denne studien kan ses på som et innspill til denne debatten.

Min avhandling har kommet til å handle om det som er hovedforskjellen på en jobb med mennesker og andre jobber, nemlig det vanskelige med å være både profesjonsutøver og medmenneske i en og samme rolle. *"I have to make the best I can of who I am"*, sa Bion (1980:37) Gjennom denne studien har jeg erkjent betydningen og nødvendigheten av, å ha en evne til å være "seg selv" i rollen som lærer, for å lære av erfaring. Bions begrep om å lære av erfaring handler om en endring av den en er, en endring av følelser og forståelse.

Jeg har forsøkt å beskrive læreres aktiviteter, emosjoner og forklaringer. Det kan alt sammen både forstås som engasjement eller det motsatte, forsvar. Det jeg har observert som et uttrykk for interesse for elevene og relasjonene til dem, kan også tolkes som et ubevisst forsøk på å unngå *"the Question"*, to *"closure off what they don't want to see or hear"* (Bion 1978:8,9). På samme måte kan lærernes ønske/behov om også å være "seg selv" i rollen som lærer, være et uttrykk for forsvar mot endring, eller det kan motsatt være uttrykk for et ønske om å lære av erfaring, en villighet til å sette noe av seg selv på spill.

Ut fra tolkning av materialet har jeg tegnet konturene av et sosialt forsvarssystem i skolen, der det blir vanskelig å lære av erfaring. I dette systemet fungerer behovet/ønsket om også å være "seg selv" som et forsvar, og som en begrunnelse for at endring og læring (av hverandre) er vanskelig. For å bryte ned det sosiale forsvarssystemet på skolen, må lærerne gå til kjernen av "problemet", nemlig den sårbare lærer og elev relasjonen, der lærerne føler elevene ser tvers

igjennom dem, og hvor det finnes liten beskyttelse. I denne relasjonen opplever lærerne behov for også å være "seg selv", fordi det er et grunnvilkår ved livet som menneske, og som lærer. Dette kan ikke lærerne "velge bort", men når erfaringen av å være sårbar blir for vanskelig å bære, synes det å utvikle seg et forsvarssystem som skal "hjelp" læreren å leve med det. Det "hjelper" blant annet lærerne til å unngå en erkjennelsen av gjensidighet i den sårbare lærer-elev relasjonen. Det er imidlertid blitt klart at en av betingelsene for å lære av erfaring er at læreren gjenkjenner i seg selv og hos eleven sårbarheten knyttet til avhengighet i relasjonen.

Det må skapes en toleranse i skolemiljøet for hvor krevende det er å leve i dilemmaet mellom nærhet og avstand i en relasjon. Det er gjennom "den vanskelige eleven" at dette dilemma blir størst og synligst. Det er da "erfaringsblokkeringen" slår til for fullt, og det skapes et bilde av en umulig elev, eller lærer, som må bort. Det er ofte i denne situasjonen at hjelpeapparatet blir koblet inn og får beskrevet situasjonen som umulig. Et forsøk på drøfting av situasjonen blir fort oppfattet som kritikk. Jeg har i denne avhandlingen forsøkt å forstå hva avvisingen av kritikk er et uttrykk for. Lærerne blir utilnærmelige på hvordan de bidrar til vanskelige elevforhold istedenfor å kunne akseptere at han/hun nødvendigvis vil påføre elevene lidelse, og beklage at det er slik, ut fra å fastholde innsikten i at det er slik (jf Vetlesen 2004). De må med andre ord bli bedre stand til å tåle erkjennelsen av selv å være bidragsyter og en del av relasjonen til elevene, uten å legge det vanskelige ut, og bli selvrettferdige.

Jo snevrere grenser for selvbilde/ideal læreren har, desto mer vil han/hun være tilbøyelig til å sende negative projeksjoner på omgivelsene. Jeg har funnet at en betingelse for emosjonell læring er tilstedeværelse av tilstrekkelige positive projeksjoner mellom lærer og elev og også mellom den enkelte og miljøet. Læreren må ha noen narsissistiske behov for elevens oppmerksomhet for at han/hun skal klare bry seg på en god måte. For stor grad av narsissisme må lærerne likevel ikke ha. Sårbar selvfølelse fordrer stor grad av bekreftelse, overensstemmelse og enighet, slik det kom til uttrykk i det sosiale forsvarssystemet på skolene. For å lære av erfaring er det nødvendig å unngå utvikling og opprettholdelse av narsissistiske forsvarsstrukturer i skolen.

Refleksjon og selvrefleksjon

På bakgrunn av mitt empiriske materiale er det grunn til å si at skolen som arbeidsplass har lite kultur for å tenke egenutvikling for lærerne. Lærere har et stort behov for egenutvikling for å bli i stand til å bruke seg selv i arbeidet med elevene. De har behov for å oppøve evnen

til empati, herunder skjerpe sansen for å registrere og bruke sitt indre følelsesregister og inngå i relasjoner med gjensidighet og respekt. Jeg har erkjent at både for å være ”seg selv” og for å være empatisk må læreren ha evne til å se ”seg selv” utenfra, ha evne til å skille ”seg selv” fra andre, mine og dine følelser. Dette krever evne til selvrefleksjon. Lærerutdanningene har derfor et stort ansvar for å innføre og hjelpe unge lærere til å ta i bruk en tankegang omkring lærerarbeidet som også omhandler sårbarhet.

En av konklusjonene til West (2001), som studerte allmennpraktiserende legers rolle og velferd var at det var viktig at legene hadde kunnskap om seg selv (self-knowledge) og evne til å lese kultur for å bli en effektiv allmennpraktiserende lege. Han konkluderer slik (ibid:15): *The evidence of distress and depression among many doctors is, in part, a consequence of a rigid culture in which emotions are often frightening, and where it is, too frequently, hard to talk and to learn.*

Mine funn viser at det knapt ble gjort noen forsøk på å hjelpe lærerne til å ta stilling til det angstvekkende i hendelser, for gjennom det å utvikle deres evne til å tåle å stå i slike situasjoner.

Lærerne trenger både teori og metode for å lære å tenke omkring relasjoner og følelser. Teori om forholdet mellom mennesker kan imidlertid også brukes som intellektualiserende forsvar. Læreren kan komme til å skyve teorien om relasjoner foran seg, for å verne seg mot sterke følelser som kan aktiveres i samtalen med eleven, eller læreren kan ha et ”utvendig” forhold til teorien, som dermed stiller seg i veien for umiddelbar og direkte persepsjon av samspillet. Det blir imidlertid viktig, etter mitt syn, at lærerne unngår en teorifiendtlig holding. Noen forbinder ”teori” med en statisk tankegang som de føler står i kontrast til det som kreves i en relasjon. Hos ennå andre kan selve ordet ”teori” være forbundet med noe komplekst, tyngende ”akademisk” som er uaktuelt for en lærer i praksis. Men som Gullestad og Killingmo uttrykker det (2005:18): *Teori representerer et mer eller mindre systematisert uttrykk for hvordan vi, for tiden, tenker om visse fenomener og om sammenhengen mellom dem. Teorier representerer strategier for tenkning.*

Men teori får ingen verdi uten at den internaliseres. Lærerne må få eierforhold til den. Teorien må ha form av ”*automatisert forståelse*” (Gullestad og Killingmo 2005:19). Bion (1978:6) sa:

We learn these theories - Freud's, Jung's, Klein's - and try to get them absolutely rigid so as to avoid having to do any more thinking. But we cannot make a conscious and deliberate attempt to help the process of development if we start by being mentally fossilized.

Som nevnt tidligere er det svært vanlig å fremholde en reflekterende holding som en forutsening for profesjonell utvikling. Profesjonell utvikling, sier Rønnestad og Skovholt (1991, 2002),¹⁰¹ forutsetter en åpenhet til og bevissthet om alle de varierte og komplekse fenomener og prosesser lærere blir deltakere i og observatører av gjennom livsløpet. De benytter uttrykket *bevissthet om kompleksitet* (1991:562,563) for å sette dette perspektivet i kontrast til en forenklet og reduksjonistisk oppfatning av virkeligheten. De kontrasterer prosessen *Kontinuerlig Profesjonell Refleksjon* med prosessen *Prematur Lukning* (ibid) som innebærer å forlate den reflekterte holdning, fordi utfordringene blir for store. Begrepet *pseudo-utvikling* (ibid) dekker enhver forandring i den profesjonelles atferd som følger etter prosessen prematur lukking.

Dette perspektiv innebærer at ikke all forandring i den profesjonelle virksomhet nødvendigvis kan betraktes som utvikling. Jeg har for eksempel snakket om faren for å gå inn i dyadiske speilende relasjoner heller enn empatiske relasjoner med gjensidighet og respekt. Det må dreie seg om en reflekterende bevissthet: *"Det er kun den reflekterende bevidsthet, der kan have selvet som objekt"* (Gammelgaard 2000:92). Det må heller ikke forveksles med et ønske om å bli akseptert, som kan være stort, særlig hos nye lærere (Vonk i Flores 2002). Ønsket om aksept fører læreren mer i retning av å bli "lik" de andre, og det sosiale forsvarssystemet opprettholdes.

Pseudo-utvikling er i realiteten en stagnasjon, hevder Rønnestad og Skovholdt (1991). Deres beskrivelse av dette er, slik jeg forstår den, i tråd med Bions forståelse av *"anti developement"*. Det sentrale med hensyn til utvikling av pseudo-utvikling er om den unge profesjonelle klarer å erkjenne og ta inn over seg de vanskene og utfordringene som alltid inntrer etter noe tid, sier de. Rønnestad og Skovholdt mener, i tråd med fokus i min studie, at møtet med utfordringer er avgjørende fordi individet har to alternativ: enten å fortsette utvikling, eller å bevege seg inn i stagnasjonssporet.

101 De har studert erfaringens betydning for psykoterapeuter og rådgivere og har utviklet en modell, som bidrar til forståelsen av faktorer og prosesser som påvirker utvikling eller stagnasjon i den enkelte terapeut eller rådgivers yrkesliv.

Pseudo-utvikling kjennetegnes i følge Rønnestad og Skovholdt (1991: 564), ved fravær av kontinuerlig profesjonell refleksjon, ubevisst forvrengning av selv-oppfattelse eller av de utfordringer man møter. Man er ikke i stand til å takle de faglige utfordringene på sitt utviklingsnivå og en gjentakelse i måter å tenke, føle og handle på innen det profesjonelle området oppstår. Jeg vil legge til at innenfor sosiale forsvarssystemer er det fare for utbredt pseudo-utvikling. Rønnestad og Skovholdt hevder at veien tilbake til utvikling går gjennom å ta inn over seg kompleksiteten og via kontinuerlig refleksjon å søke å nå en dypere og mer inderlig forståelse av utfordringene. Det er også slik jeg tenker at veien går ut av det sosiale forsvarssystemet.

French (1997) heder at det er den passelige blandingen av positiv og negativ kapasitet som er nødvendig for å arbeide på randen av sikkerhet og usikkerhet, og som kan romme tanker og følelser på en måte som gjør forsvar unødvendig. Læreren kan motta eller selv komme opp med nye tanker og arbeide med dem. Det er dette som er emosjonell læring, om bare for et øyeblikk å stoppe opp i opplevelsen av ikke vite og ikke handle. Det er snakk om å åpne opp ”*potential spaces*” for nye tanker. Dette overgangsrommet kaller Winnicott for *the space of play* (Winnicott i French 1997:488), og det kan gjøre læreren i stand til å gå inn og ut av tilstanden vite-ikke vite. Det er her refleksjon, tenkning, vil foregå. Bion (i White 2002:90) sier:

A growing, strengthening container/contained, made possible through evolution of thought and interaction with other thoughtful minds, and which remains flexible and adaptable, provides the basis for continuing learning from experience

Livet er ikke forutsigbart, heller ikke det profesjonelle livet. Det er viktig at lærerne klarer å være åpne, fleksible og robuste, heller enn defensive overfor utfordringer. Å lære av erfaring vil, i følge Bion, være å utvikle en praksis som ikke bare er en agering av egne følelser.

Skolens forsvar er et uttrykk for ønsket om å bevare sammenheng og identitet mot noe nytt (French 1999). Bion (1978) bruker en skjell-metafor der skjellet blir et symbol på noe som beskytter. Samtidig er det et bilde på at noe også stenges inne og ikke kan vokse. Han sa (ibid:42): *The shell that protects also kills*, og fortsetter sin beskrivelse av institusjonen (ibid Bions utheving):

Any institution of human beings that I know of and of which I have some evidence could be regarded as dead. In so far as it is dead it is quite amenable to laws, by-laws, theories which are codified. These same institutions have inside them individuals who are not dead; they, the living objects, go on growing within the community which is rigid, dead, it obeys the laws of inanimate objects. The growth of these individuals inside the institution will sooner or later put pressure on it - it will start

bulging out. Then the danger is a double one; either there is such a rebellion against law that the whole society becomes a lawless one, or it defends itself by becoming very rigid so that the growing individuals inside it cannot continue to live in that kind of dead institution. **If** this community of individuals is still alive then they increase the pressure on the institution which will then **have** to revise its laws or face disintegration.

Selvstendige lærere samarbeider

Krejsler (et.al 2004:91) er redd moderniseringsbestrebelsler i skolen overveiende blir styringsredskaper, som får lærerne til å overtilpasse seg, etter hva de tror forventes av dem. For at emosjonell læring skal skje må det gies muligheter for å utvikle en profesjonell autonomi innenfor skolens rammer. Autonomitanken står sentralt i den psykoanalytiske anskuelsesmåten (Gullestad og Killingmo 2005). Emosjonell læring handler, slik jeg ser det, om en læring mot autonomi. Det er en læring som fremmer selvstendighet.

La meg trekke noen tråder tilbake til kapittel 9, der jeg oppsummerte med en modell av de motstridende interessene og behovene jeg hadde funnet i kollegafellesskapet. "Kritikk" var omdreiningspunktet i modellen, fordi kritikk truet enighet, likhet og kontroll som befant seg på den ene siden av en vektstang, mens kritikk ville styrke selvstendighet, individualitet, autonomi, det å være "seg selv" på den andre siden. I den videre analysen og teoretiske drøftingen har jeg tegnet opp et sosialt forsvarssystem, der nettopp enighet, likhet og kontroll, er en del av forsvaret. I mitt perspektiv trenger lærerne å styrke sin selvstendighet og autonomi, for å bryte ned det sosiale forsvaret.

Forskning viser noe ulike tolkninger av lærernes forhold til samarbeid. Noen (blant annet Hargreaves 2000a; Lortie 1979; Bayer og Brinkkjær 2003; Kreiner og Mehlby 2000) oppfatter lærerne som skeptiske til samarbeid, og mener de foretrekker å arbeide alene. Laursen (2004) fant imidlertid, gjennom sin studie at lærerne ikke var det minste skeptiske til samarbeid og team. Dette er i tråd med mine funn. Lærerne i Laursen sin studie uttrykte seg i samme ordelag som mine informanter, når de sa at samarbeidet med kollegaene var "*alfa og omega*". Det er imidlertid en viktig forskjell på Laursens tolkning av dette funnet og min. Laursen (ibid) mente at samarbeidet var godt fordi betingelsene for gode kollegiale relasjoner var tilstede (liten konkurranse lærerne mellom, mange kollegaer å velge mellom osv). Han sa også at autentiske lærere har stor lyst til å lære av andres erfaringer, og at det kollegiale samarbeidet er den mest nærliggende muligheten til å oppnå dette.

Det blir tydelig hvordan vi ”leser” like funn med ulike teoretiske briller. Jeg forstår lærernes holding til kollegafellesskapet som en del av deres forsvarssystem, og som et resultat av frustrasjon og sårbarhet knyttet til behovet /ønsket om å være ”seg selv”. Lærerne søker et beskyttende felleskap der den ene læreren ikke er bedre enn den andre, der de er like hverandre. Samtidig er ikke dette noe ”trygt sted” å være, for både lærerens ideal og appellen i elev relasjonene driver lærerne mot å være ”seg selv”. I dette spenningsfeltet utvikles det sosiale forsvarssystemet. I mitt perspektiv er det bare gjennom å utvikle sin evne til å tåle denne frustrasjonen at de kan gå inn i modne samarbeid med kollegaer, der åpen kritikk i fellesskapet styrker den enkeltes autonomi og selvstendighet. Å tåle forskjellighet er å tåle autonomi (Fog 1998). I mitt perspektiv er det altså ikke nok å ha ”lyst” til å lære av hverandres erfaringer.

Hargreaves (1996), har et kultur perspektiv på sine studier, og understreker betydningen av å forstå den yrkes kulturen lærerne er en del av for å forstå hva lærere gjør. Innenfor mitt perspektiv har det også vært viktig å forstå lærerne som en del av et fellesskap, en kultur og struktur. Til tross for kultur perspektivet tar Hargreaves til orde for en positiv forståelse av individualitet i lærerarbeidet.¹⁰² Han snakker om en *selvvalgt individualisme* som handler om *..en preferert væremåte og arbeidsmåte, ikke bare en tvungen eller strategisk reaksjon på sider av arbeidsforholdene* (ibid:181). Når Hargreaves snakker om individualisme på denne måten, synes jeg det har mye til felles med erkjennelsen i min studie, om at lærerens ønske/behov om også å være ”seg selv” i rollen som lærer, kan være et uttrykk for et ønske om å lære av erfaring.

Lærerne trenger selvstendighet i arbeidet sitt. Lærerne trenger hjelp til å styrkes i selvstendigheten heller enn å misledes inn i et kollektivt forsvar, der situasjonen låses for endring fordi det sterke indre og ytre kravet om en god relasjon til eleven (der jeg må være ”meg selv”) står i kontrast til kravet om samarbeid og kollektiv tenking og læring av hverandre. Slik samarbeidet ble praktisert på de skolene jeg studerte, bidro det til å fjerne læreren fra den nødvendige relasjonen til eleven heller enn styrke den. Hargreaves (ibid:173) understreker det som er min erfaring fra egne studier, nemlig at:

¹⁰² Hargreaves analyserer fenomenet individualisme i skolen, og han gir et overblikk over eksisterende forskning og annen litteratur om individualisme, isolasjon og privatisme i læreryrket (1996, fra s 172).

...lærerkulturen, forholdet mellom læreren og kollegaene, (er) et av de aspektene ved lærernes liv og arbeid som har størst pedagogisk betydning¹⁰³. Kulturen gir en levende kontekst for lærerens utvikling og måte å undervise på. Det som skjer i klasserommet kan ikke skilles fra de relasjonene som utvikles utenfor.

Det er vanskelig å få nytt innhold i samarbeidet lærerne imellom, når det er et sosialt forsvarssystem som forhindrer nettopp dette. Materialet mitt viser at det ikke er nok at det er en samarbeidskultur lærerne imellom, for samarbeidskulturen kan være bygget som et sosialt forsvarssystem. På begge skolene i min studie ga lærerne uttrykk for at de hadde godt samarbeid kollegaene imellom. De snakket likevel ikke om sine relasjoner til elevene!

Målet må være at arbeidsfellesskapet på skolen kan gi lærerne en styrket evne til å møte erfaringer som en ellers ville ha forsvart seg imot, for eksempel å være den som ikke kan eller vet. Fellesskapet kan bli å betrakte som en "containing mother" der den enkelte kan projisere inn i, og re-introjisere med den hensikt å støtte en "containing function" i individet (Hinshelwood 1991). Det å lære av erfaring er et vågestykke inn i det ukjente. Krefter i mennesket ønsker imidlertid også å utsette seg for det ukjente, med andre ord vår drevethet mot "K", er vår motivasjonelle kraft. Etersom lærerne møter nye utfordringer i sin praktiske hverdag må de åpne nye lukkede rom i seg selv. Arbeidsfellesskapet på en skole må ideelt sett skape grunnlag for at lærerne som arbeider der hele tiden er åpne for ytterligere læring.

Skolen ser ikke ut til å utnytte potensialet for læring som ligger i sårbarheten knyttet til lærer-elev relasjonen. I stedet har denne sårbarheten dannet grunnlaget for et sosialt forsvarssystem som blokkerer læring.

En av konklusjonene Bion trekker av erfaringene ved det militærpsykiatrisk sykehuset var at samfunnet, liksom enkeltindividet, kanskje ikke ønsker å forholde seg til problemer ved hjelp av psykologiske metoder, før det tvinges til det gjennom erkjennelse av, at i det minste *noen* av problemene de står overfor er av psykologisk opprinnelse. *Forsvaret* dreier seg om å *benekte* at problemene en har er av psykologisk opprinnelse. Det er først når en har erkjent at noen av problemene har denne opprinnelsen at en kan begynne å løse problemene. Det må bli mer vanlig og naturlig å snakke om å forstå seg selv, i skolen, som i alle jobber der en har

103 Dette ble først påpekt av Waller, W.: *The Sociology of Teaching*, Russel & Russel, New York 1932 (i Hargreaves 1996)

relasjoner til andre mennesker som sitt viktigste arbeidsredskap. Min antagelser er at med en stadig økende bevissthet om dette, blir læreren en stadig bedre *fag-person*.

Referanser

- Abrahamsen, G., & Sommerseth, R. (1991). Spedbarnsobservasjon. *Agrippa - psykiatriske tekster*(13).
- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk: Samspillobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Abrahamsen, G. (2005). En ny observasjonspraksis. *Barnehagefolk*, 25, s. 72-79.
- Album, D. (1996). *Nære fremmede: pasientkulturen i sykehus*. Oslo: Tano.
- Andersen, L. L. (1999). *Facader og facetter*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Amado, G. (1995). Why Psychoanalytical Knowledge Helps Us Understand Organizations - a Discussion with Jaques, Elliott. *Human Relations*, 48(4), 351-357.
- Antonacopoulou, E. P., & Gabriel, T. (2001). Emotion, learning and organizational change - Towards an integration of psychoanalytic and other perspectives. *Journal of Organizational Change management*, 14(5), 435-451.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. New York: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: a theory of action perspective* Mass.: Addison-Wesley.
- Armstrong, D. (1985). How do we help children learn from their experience in the school organisation? I P. M. M. Lang (red.), *New directions in pastoral care* (s. 92-99.). Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Armstrong, D. (1991). *The "Institution in the mind." Reflections on the relation of psycho-analysis to work with institutions*. Paper presentert på the Consulting to Institutions Workshop, 17. December 1991, Tavistock Clinic, London.
- Armstrong, D. (1992). Names, Thoughts and Lies: The relevance of Bion's later writing for understanding experiences in groups. *Free Associations*.
- Atkins, H., Kellner, K., & Linklater, J. (1997). Becoming a psychoanalytically informed consultant IK. Kellner, J. E. Neumann & A. Dawson-Shepherd (red.), *Developing organisational consultancy*.
- Balint, M. (1968 [1994]). *Grundbristen: terapeutiske aspekter af regression*. . København: Hans Reitzels forlag.
- Bauman, Z. (2000). *Savnet fellesskap*: Cappelen akademisk
- Bayer, M., & Brinkkjær, U. (2003). *Professionslæring i praksis: Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bianchedi, E. T. (2005). Whose Bion? Who is Bion? *The International Journal of Psychoanalysis*, 86(6), 1529-1534.
- Binder, P.-E. (2006). Searching for the enriching sense of otherness: The psychoanalytic psychotherapist as a meaning-bearing other. *International Forum of Psychoanalysis* 15(3), 162 - 168
- Bion, W. R. (1957). Differentiation of the psychotic from the non-psychotic personalities. *The International journal of psychoanalysis*, 38, 266-275.
- Bion, W. R. (1957 [1959]). Attacks on linking. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 40, 308-315.
- Bion, W. R. (1961 [1996]). *Experiences in groups; and other papers*. London: Routledge.
- Bion, W. R. (1962a [2003]). A Theory of Thinking. I J. Whurr (red.), *Parent-infant psychodynamics. Wild Things, Mirrors and Ghosts* (s. 74-82.).
- Bion, W. R. (1962b [1991]). *Learning from experience*. Northvale, N.J.: Jason Aronson.

- Bion, W. R. (1963). *Elements of psychoanalysis*. London: Heineman.
- Bion, W. R. (1965). *Transformations: Change from learning to growth*. London: Heinemann.
- Bion, W. R. (1966). Catastrophic change. *Bulletin of The British psychoanalytical Society*(5).
- Bion, W. R. (1967). Notes on Memory and Desire. *The Psychoanalytic forum*, 2, 271-280.
- Bion, W. R. (1970 [2004]). *Attention and Interpretation*. London: Karnac Books.
- Bion, W. R. (red.). (1978). *Four Discussions with W.R. Bion*. London: Clunie Press.
- Bion, W. R. (1980). *Bion in New York and São Paulo*. Perthshire: Clunie Press.
- Bion, W. R. (1991). *A memoir of the future*. London: Karnac Books.
- Britton, R. (1992). Keeping things in mind. I R. Anderson (red.), *Clinical lectures on Klein and Bion*. London.: Routledge.
- Broch, H. P., Lossius, K., & Tjelta, S. (1987). *Ubevisste samspill-om projektiv identifikasjon*. Oslo: Cappelen.
- Bronstein, C. (red.). (2001). *Kleinian Theory: A Contemporary Perspective*. London: Whurr
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice: Towards a Unified View of Working, Learning and Innovation. *organization Science*, 2, 40-57.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2001). Knowledge and Organization: A Social-Practice perspective. *Organization Science*, 12(2), 198-213.
- Buckingham, L. (2002). The hazards of curiosity: A Kleinian perspective on learning. I D. Barford (red.), *The Ship of Thought; Essays on Psychoanalysis and Learning* (s. 106-135.). London: Karnac Books.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Maglio, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475-497.
- Buur Hansen, N. (2000). *Pædagogikkens treklang: et opgør med dualismen i dansk skoletænkning*. København Gyldendals Udannelse.
- Cargill, K. (2006). Off the Couch and Onto the Streets: Toward an Ethnographic Psychoanalysis *Psychoanalysis, Culture & Society* 11, 99-105.
- Cartwright, D. (2005). Film review. *International Journal of Psychoanalysis*, 86, 179-190.
- Clandinin, J. D. (1994). Personal experience methods. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 413-427.). London: Sage.
- Clarke, S. (2002). Learning from experience: psycho-social research methods in the social sciences. *Qualitative Research*, 2(2), 173-194.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1998). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. I *Review of Research in Education* (Vol. 24, s. 249-305.).
- Cook, S. D. N., & Brown, J. S. (1999). Bridging Epistemologies: The Generative Dance Between Organizational Knowledge and Organizational Knowing. *Organization Science*, 10(4), 381-400.
- Cox, E. (2005). Adult learners learning from experience: using a reflective practice model to support work- based learning. *Reflective Practice* 6 (4), 459 - 472
- Crafoord, C. (1991). *Utvecklande förtrolighet. Tankar om kontaktmannaskap*. Lund: Natur och Kultur.
- Craib, I. (1998). *Experiencing Identity*. London: Sage.
- Czander, W. M. (1993). *The psychodynamics of work and organizations*. New York: Guilford Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping - morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*: Forlaget Klim.
- Davis, C. S. (2005). Home. *Qualitative Inquiry*, 11(3), 392-409.

- de Board, R. (1978). *The psychoanalysis of organizations a psychoanalytic approach to behaviour in groups and organizations*. London: Tavistock.
- Denzin, N. K. (1984). *On understanding emotion* (1st utg.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Diamond, M. A. (1986). Resistance to change: A Psychoanalytic Critique of Argyris and Schon's contributions to organization theory and intervention. *Journal of Management Studies*, 23(5), 543-562.
- Diamond, M., & Allcorn, S. (2003). The Cornerstone of Psychoanalytic Organizational Analysis: Psychological Reality, Transference and Counter-Transference in the Workplace. *Human Relations*, 56(4), 491-514(424).
- Diamond, M., Allcorn, S., & Stein, H. (2004). The Surface of Organizational Boundaries: A View from Psychoanalytic Object Relations Theory. *Human Relations*, 57(1), 31-53.
- Dixon, N. (1994). *The Organizational Learning cycle: How We Can Learn Collectively*. McGraw-Hill International (UK) inc.
- Dybbroe, B. (2001). Uddannelsens behagelige lethed og arbejdets smertelige tyngde: om at lære omsorg i det pædagogiske felt. I *Bøjelighed og tilbøjelighed* (s. 125-168.). Roskilde.
- Dysthe, O. (red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo.: Abstrakt forl.
- Eiles, C. (1996). Managing schools: An analytic account of how local education authorities and governing bodies run schools. *Free Associations*, 6(2), 192-204.
- Elgarøy, S. (1992). Bion for begynnere. *Impuls*(2).
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Ferro, A. (2005). Bion: theoretical and clinical observations. *The International Journal of Psychoanalysis*, 86(6).
- Flores, M. A. (2002). *Learning, Development and Change in the Early Years of Teaching. A Two-Year Empirical study.*, University of Nottingham.
- Fog, J. (1994a). *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Akademisk forlag.
- Fog, J. (1994b). Empatisk förmåen og sans för moral. I A. Neumann (red.), *Det særligt menneskelige*: Hans Reitzels Forlag.
- Fog, J. (1998). *Saglig medmenneskelighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. S., & Higgitt, A. C. (1991). The Capacity for understanding Mental States: The Reflective Self in Parent and Child and Its Significance for Security of Attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12(3), 201-218.
- Fossåskaret, E., Aase, T. H., & Fuglestad, O. L. (1997). *Metodisk feltarbeid : produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforl.
- French, R. (1997). The teacher as container of anxiety: Psychoanalysis and the role of teacher. *Journal of management education*, 21(4), 483-495.
- French, R. (1999a). Teaching, learning, and research - An exploration of the edge between words and experience. *Journal of Management Inquiry*, 8(3), 257-270.
- French, R. (1999b). The importance of capacities in psychoanalysis and the language of human development. *International Journal of Psychoanalysis*, 80, 1215-1226.
- French, R. (2000). 'Negative Capability', 'Dispersal' and the Containment of Emotion. Paper presentert på *International Society for the Psychoanalytic Study of Organizations, Annual Symposium* Lastet, fra <http://www.isps.org/Symposia/London/2000French.htm>
- French, R., Simpson, P., & Harvey, C. (2001a). *Negative Capability: The Key to Creative Leadership* Paper presentert på International Society for the Psychoanalytic Study of Organizations.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces : probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.

- Gabriel, Y. (1998). Psychoanalytic contributions to the study of the emotional life of organizations. *Administration & Society*, 30(3), 291-314.
- Gadamer, H. G. (1960 [1997]). *Warheit und Methode (Truth and method)* (2 utg.). New York: The continuum Publishing Company.
- Gadamer, H. G. (1977). Tidsavstånd, verningshistoria och tillämpning i hermeneutikken. I H. Engdahl, O. Holmgren, R. Lysell, A. Melberg & A. Olsson (red.), *Hermeneitikk:en antologi*. Stockholm: Raben och Sjögren.
- Gadini, R. (1981). Bion's "catastrophic change" and Winnicott's "breakdown". *Revista de Psicoanalisi*, 27((3-4)), 610-621.
- Gammelgaard, J. (2000). *Mellem mennesker; træk af indfølelsens psykologi*. København: Gads Forlag.
- Gammelgaard, J. (2002). Kan man lære at være empatisk? I *Psykologiske grundtemaer*.
- Gherardi, S. (2001). From organizational learning to practicebased knowing. *Human Relations*, 54(1), 131-139: 015584.
- Gilbert, S. (1985). Om projektiv identifikasjon. *Agrippa - psykiatriske tekster*, 7.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012.
- Grotstein, J. S. (2003). Introduction. I R. M. Billow (red.), *Relational Group Psychotherapy: From Basic Assumptions to passion*. London og New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Gullestad, S. E., & Killingmo, B. (2005). *Underteksten. Psykoanalytisk terapi i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hahn, A. (2005). obituary. *International Journal of Psychoanalysis*, 86(1), 175-178.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1998). *Feltmetodikk* (T. M. Anderssen & A. Sjøbu, Oversetter. 2 utg.). Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Hanson, N. R. (1969). *Perception and Discovery. An Introduction to Scientific Inquiry*: fremen, Cooper & Company.
- Hargreaves, D. H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, v6 n1 p23-46 1995.
- Hargreaves, D. H. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur : læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. (K. M. Torbjørnsen, Oversetter.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2000a). *Nye lærere, nye tider*. Århus: Klim.
- Hargreaves, A. (2000b). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. (2001). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Classroom Relationships With their Students. Lastet ned 21.09.2001, fra <http://edweb.uwyo.edu/wlap/hargrevesarticle3.htm>
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forl.
- Harris, M. (1994). A psychoanalytic model of the child-in-the-family-in-the-community. I A. Hahn (red.), *Sincerity and other works. Collected papers of Donald Meltzer* (s. 387-395.).
- Hastrup, K., & Ramløv, K. (red.). (1989). *Feltarbejde - Oplevelse og metode i etnografien*: Akademisk forlag.
- Hastrup, K., & Ramløv, K. (red.). (1997). *Kulturanalyse: Fortolkningens forløb i antropologien* (Vol. 1. utgave, 3.). Danmark: Akademisk forlag.
- Haugsgjerd, S. (1986). *Grunnlaget for en ny psykiatri*. Oslo: Pax forlag.

- Haugsgjerd, S. (1990). *Lidelsens karakter i ny psykiatri*. Oslo: Pax forlag.
- Heggen, K. (1995). *Sykehuset som "klasserom"*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heidegger, M. (1927 [1978]). *Being and Time (original tittel: Sein und Zeit)* (J. Macquarrie & E. Robinson, Oversetter.). Oxford: Basil Blackwell.
- Helgesen, S. (2001). *Prosjekt ungdomssteg i Rogaland, Evaluering av nye organiseringer*. Unpublished manuscript, Stavanger.
- Helle, L. (2004). *Ungdomsskolelæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellman, I. (red.). (1987). *Psycho-analysis and the teacher*. London: Kamaç (Maresfield Library).
- Hinshelwood, R. D. (1987). *What happens in groups : psychoanalysis, the individual, and the community*. London: Free Association Books.
- Hinshelwood, R. D. (1991). *A dictionary of Kleinian thought*. London: Free association.
- Hirschorn, L. (1995). *The Workplace Within: Psychodynamics of organisational life*. Cambridge: MIT Press series on organization studies.
- Hirschorn, L. (2003). *Autoritetsrelasjonen i nye sammenhænge* (H. Nybo, Oversetter.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hochschild, A. R. (1977). Emotion work, feeling rules and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.
- Hochschild, A. R. (1983 [2003]). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Hochschild, A. R. (1997). *The time bind: when work becomes home and home becomes work*. New York Metropolitan Books.
- Hoffer, A., & Youngren, V. R. (2004). Is free association still at the core of psychoanalysis? *International Journal of Psychoanalysis*, 85, 1489-1492.
- Hollway, W. (2000, January 27th 2000). *Objectivity in British Psychoanalysis*. Paper presentert på Psychoanalysis and society: Critical Perspectives and Contemporary culture, Bolton Institute of Higher Education.
- Hollway, W., & Jefferson, T. (2003). *Doing Qualitative Research Differently*. London: SAGE Publications.
- Hollway, W. (2004). Editorial. *Critical psychology*, 4(10), 5-12.
- Holm, U. (1995). *Det rækker inte at vara snäll*: Natur og Kultur.
- Hopkins, D., & Hargreaves, D. H. (1994). *Development planning for school improvement*. London: Cassell.
- Hummelvoll, J. K., & Barbosa da Silva, A. (1996). The use of the Qualitative Research Interview to Uncover the Essence of Community Psychiatric Nursing. *Journal of Holistic Nursing*, 16(4), 453-478.
- Hunt, J. C. (1989). *Psychoanalytic aspects of fieldwork* (Vol. 18). Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Husserl, E. (1989). *Fenomenologiens idé* (J. Bengtsson, Oversetter.). Göteborg: Daidalos.
- Igra, L. (1999). *Objektrelasjoner og psykoterapi* (M. Lund & S. Aagaard, Oversetter.). Århus: Hans Reitzels Forlag.
- Jaques, E. (1955). Social Systems as Defence Against Persecutory and Depressive Anxiety. I *New directions in psycho-analysis: the significance of infant* (s. 478-498.). London: Tavistock.
- Jaques, E. (1995). Why the Psychoanalytical Approach to Understanding Organizations is Dysfunctional. *Human Relations*, 48(4), 343-349.
- Karterud, S. (1989). *Group Processes in Therapeutic Communities*. Otto Falch as, Oslo.
- Karterud, S. (1999). *Gruppeanalyse og psykodynamisk gruppepsykoterapi*. Oslo: Pax.

- Kellner, K., Neumann, J. E., & Dawson-Shepherd, A. (1997). *Developing organisational consultancy*. London: Routledge.
- Killingmo, B. (1993). Hvor går psykoanalysen? I P. Anthi & S. Varvin (red.), *Psykoanalysen i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kim, D. H. (1993). The Link between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review*.
- Klein, M. (1949). The psycho-analysis of children. I M. Klein, P. Heimann & S. Isaacs (red.), *Developments in psycho-analysis*. London: Hogarth.
- Klein, M. (1959[1985]). Our adult world and its roots in infancy. I A. D. Colman & M. H. Geller (red.), *Group Relations Reader 2*. Washington, DC: A. K. Rice Institute Series.
- Klette, K. (2002). Reform policy and teacher professionalism in four nordic countries. *Journal of Educational Change*, 3, 265-282.
- Kolb, D., Lublin, S., Spoth, J., & Baker, R. (1986). Strategic management development: using experiential learning theory to assess and develop managerial competencies. *Journal of Management Development*, 5(3), 13-24.
- Kreiner, S., & Mehlbye, J. (2000). *Arbeidsmiljøet i folkeskolen*. København: AKF
- Krejsler, J., Laursen, P. F., & Ravn, B. (2004). Folkeskolelærerens professionalisering II. Moos, J. Krejsler & P. F. Laursen (red.), *Relationsprofessioner - lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsinterview* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Oversætter. 4 oplag): Ad Notam Gyldendal.
- Laursen, P. F. (2003). Personlighed på dagsorden. I I. Weicher & P. F. Laursen (red.), *Person og profession* (s. 13-37.): Billesø & Baltzer.
- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske læreren: bli en god og effektiv lærer - hvis du vil* (F. B. Larsen, Oversætter. 1 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lennér-Axelsson, B. (1981). Empati. En kunnskapsgenomgang. *Psykisk hälsa*(4).
- Levine, D. P. (2002). Thinking about doing: On learning from experience and the flight from thinking. *Human Relations*, 55(10), 1251-1268.
- Likierman, M. (1988). Maternal Love and Positive Projective Identification. *Journal of Child Psychotherapy*, 8(2), 29-46.
- Lortie, d. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Løgstrup, K. E. (1969). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal forlag.
- Madsen, U. A. (2000). *Pædagogisk forskning, udvikling og uddannelse*. Unpublished manuscript.
- Mangs, K., & Martell, B. (1982). *0-20 år i psykoanalytisk perspektiv*. Studentlitteratur.
- Mastenbroek, W. (1999). Negotiating as Emotion Management. *Theory, Culture & Society*, 16(4), 49-73.
- Meltzer, D. (1986). *Studies in Extended Metapsychology: Clinical Applications of Bion's Ideas*. London: Clunie Press.
- Menzies-Lyth, I. (1959 [1988]). The function of social systems as a defence against anxiety I *Selected essays: Containing Anxiety in Institutions* (Vol. 1, s 43-48). London: Free Association Books. (The function of social systems as a defence against anxiety: a report on a study of the nursing service of a general hospital ble utgitt for første gang i *Human Relations* (1959)13:95-121).

- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. I P. Cranton (red.), *New directions for adult and continuing education: No. 74. Transformative learning in action: Insights from practice* (s. 5-12.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, L., Rustin, M., & Shuttleworth, J. (red.). (1989). *Closely observed infant*: Duckworth.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Mitchell, S. A., & Aaron, L. (1999). *Relational Psychoanalysis: The Emergence of a Tradition*.
- Money-Kyrle, R. E. (1961). *Man's Picture of his World*: Duckworth.
- Moos, L., Krejsler, J., & Laursen, P. F. (red.). (2004). *Relationsprofesjoner - lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Morgan, G. (1988). *Organisasjonsbilder: innføring i organisasjonsteori* (D. Gjestland, Oversetter.). Oslo: Universitetsforlaget
- Moxnes, P. (1989). *Hverdagens angst i individ, gruppe og organisasjon*. Oslo: Forlaget Paul Moxnes.
- Moxnes, P. (1993). *Dyproller - helter, hekser, horer og andre mytologiske roller i organisasjonen*. Oslo: Forlaget Paul Moxnes.
- Munthe, E. (2003). Teachers Workplace and Professional Certainty. *Teaching and Teacher Education*(19), 801-813.
- Murray, M. (2003). Narrative Psychology and Narrative Analysis. I P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (red.), *Qualitative Research in Psychology* (s. 95-113.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Nias, J. (1985). A more distant drummer: teacher development as the development of self. I L. Barton & S. Walker (red.), *Education and Social Change*. London Croom Helm.
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking*. London: Routledge.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *organization Science*, 5(1), 14-37.
- Nyström, M. (1999). *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg Universitet, Göteborg.
- Olesen, H. S. (2002b). Det problematiske subjekt:. I K. Weber (red.), *Læring på livstid?* (s. 41-57.). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag og forfatterne.
- Olsen, O. A. (red.). (2002). *Psykodynamisk leksikon*. København: Gyldendal Fagbogsredaktionen.
- Olsen, R. E. (2003). Student and teacher behaviour. I I. S. Lie, P. Linnakyla & A. Roe (red.), *Northern lights on PISA*. Oslo: Department of teacher education and school development, University of Oslo. .
- O'Shaughnessy, E. (1981). A Commemorative Essay on W.R. Bion's Theory of Thinking. *J. Child Psychotherapy*, 7, 181-192.
- O'Shaughnessy, E. (2005). Whose Bion? *The international journal of psychoanalysis*, 86(6), 1523-1542
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. New York: State University of New York Press.
- Poulsen, S., & Hjulmand, K. (1992). Det ubevidste i objektsrelasjonsteorien. *Psyke & Logos*, 13(1), 114-134.
- Price, H. (2001). Emotional labour in the classroom: a psychoanalytic perspective. *Journal of Social Work Practice*, 15(2), 161-180.
- Rammeplan for allmennlærerutdanningen : fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet*. (2003). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

- Ramvi, E. (1996). "Betydningen av emosjonell læring for utvikling av empati". Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, Høgskolen i Stavanger, Stavanger.
- Ramvi, E., & Roland, P. (1998). *Containing function* (RF-rapport Nr 1998/264). Stavanger: Rogalandforskning.
- Ramvi, E. (2003). Sikkerhet, følelser og fellesskap. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 5(2), 43-61.
- Reid, S. (red.). (1997). *Developments in infant observation*. The Tavistock Model: Routledge.
- Renik, O. (2004). Intersubjectivity in psychoanalysis. *The International Journal of Psychoanalysis*, 85, 1053-1061.
- Rosenfeld, H. A. (1987). *Impasse and interpretation* London: tavistock.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace : the social organization of schools*. New York: Longman.
- Rustin, M. (2005). Conceptual analysis of critical moments in Victoria Climbiè's life. *Child and Family Social Work*, 10(1), 11-19.
- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (1991). En modell for profesjonell utvikling og stagnasjon hos terapeuter og rådgivere. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 28, 555-567.
- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. (2002). Arenaer for profesjonell utvikling: Retrospektive beretninger fra eldre psykoterapeuter. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 39, 786-795.
- Salzberg-Wittenberg, I. (1970). *Psycho-Analytic Insight and Relationships*: Routledge & Kegan Paul.
- Sandler, P. C. (2006). The origins of Bion's work. *The International Journal of Psychoanalysis*, 87, 179-201.
- Schibbye, A.-L. L. (1995). Utvikling av personlig og teoretisk refleksjon: Om studenters utdanning i psykoterapi. *Nordisk Psykologi*, 47(1).
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: basic Books.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organisation*. London: Century Business.
- Sennet, R. (2001). *Det fleksible mennesket: Personlige konsekvenser av å arbeide i den nye kapitalismen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Shrivastava, P. (1983). A Typology of Organizational Learning Systems. *Journal of Management Studies*, 20(1).
- Simpson, P., French, R., & Vince, R. (2000). The upside of the downside - How utilizing defensive dynamics can support learning in groups. *Management Learning*, 31(4), 457-470.
- Simpson, P. F., French, R., & Harvey, C. E. (2002). Leadership and negative capability. *Human Relations*, 55(10), 1209-1226.
- Skjervheim, H. (2001). *Deltakar og tilskodar* (2.utg.). Oslo: Aschehoug.
- Spillius, E. B. (red.). (1988). *Malanie Klein today: developments in theory and practice* (Vol. 1: Mainly Theory). London: Routledge.
- Spillius, E. B. (2004). Comments on Owen Renik. *The International Journal of Psychoanalysis*, 4, 1057-1061.
- Stänicke, E., & Vetlesen, A. J. (2002). Bruken av hermeneutikk i norsk psykoanalytisk debatt. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 39, 208-217.
- Steiner, J. (1985). Turning a blind eye: the cover up for Oedipus. *International Review of Psychoanalysis*, 12, 161-172.
- Steiner, J. (1993). *Psychic Retreats*. London: Routledge.
- Steiner, J. (2006). Seeing and being seen: Narcissistic pride and narcissistic humiliation. *International Journal of Psycho Analysis*, 87, 939-951.
- Stern, D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant. View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books.

- Stokkeland, J. M. (2004). Mennesket som selvfortolkende vesen-Del 1, Del 2. *Psyke & Logos*, 25(2), 762-801.
- Stuart, K. (1996). *Negative capability: A Phenomenological Investigation of Creatively Dwelling with Experiences of Anxiety*. Saybrook Institute, San Francisco.
- Tenmann, K. (1992). *Den emosjonelle erfaringens potensiale for endring: Bion's containermodeill som behandlingsmessig tankeredskap i møtet med "gjengangeren" på en avrusningsstasjon*. (Hovedfagsoppgave). Oslo: Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Thuen, E., & Bru, E. (2000). Learning environment, meaningfulness of schoolwork and on-task-orientation among Norwegian 9th grade students. *School Psychology International*, 21, 393-413.
- Torbjørnsrud, G. (1993). Psykoanalyse og hermeneutikk. I P. Anthi & S. Varvin (red.), *Psykoanalysen i Norge*. oslo: Universitetsforlaget.
- Trevarthen, G. (1983). Interpersonal abilities of infants as generators for transmission of language and culture. I Oleviero & Zapella (red.), *The behavior of human infants*. New York/London: Plenum Press.
- Vetlesen, A. J., & Nortvedt, P. (1994). *Følelser og moral*. Oslo: Gyldendal.
- Vetlesen, A. J., & Stänicke, E. (1999). *Fra hermeneutikk til psykoanalyse : muligheter og grenser i filosofiens møte med psykoanalysen*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Vetlesen, A. J. (2001). Profesjonell og personlig? Legerollen mellom vellykkethet og sårbarhet. *Tidssk Nor Lægeforen* 9, 1118-1121.
- Vetlesen, A. J. (2004). *Smerte*. Oslo: Dinamo Forlag
- Vince, R. (1999). "Uncomfortable knowledge" *Management: The impact of emotion on organisational learning*. Paper presentert på 3rd International Conference of Organizational Learning, June, Lancaster University.
- Vince, R. (2001). Power and emotion in organizational learning. *Human Relations*, 54(10), 1325-1351.
- Vorus, N., & Wilson. (2004). Conceptual frontiers:Representation and object relations. *International Journal of Psychoanalysis*, 85, 1501-1504.
- Waddell, M. (2006). Infant observation in Britain:The tavistock approach. *International Journal of Psychoanalysis*, 87, 1103-1120.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbid i egen kultur*. Flekkefjord:: Seek.
- Weicher, I., & Laursen, P. F. (red.). (2003). *Person og profession*. Billesø & Baltzer.
- West, L. (2001). *Doctors on the edge*. London: Free association books.
- White, J. (2002). On "learning" and "learning about": W.R.Bion`s theory of thinking and educational praxis. I D. Barford (red.), *The Ship of Thought; Essays on Psychoanalysis and Learning* (s. 84-105.). London: Karnac Books.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt : en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforl.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Winnicott, D. W. (red.). (1985). *The maturational processes and facilitating environment*. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-analysis.
- Winnicott, D. W. (1971 [1985]). *Playing and reality*. London: Tavistock Publications.
- Winnicott, D. W. (1960 [1985]). Ego distortion in terms of true and false self. I D. W. Winnicott (red.), *The maturational processes and facilitating environment*. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-analysis.
- Winnicott, D. W. (1963 [1985]). The Developmenr of the Capacity for Concern. I D. W. Winnicott (red.), *The maturational processes and facilitating environment*. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-analysis. (Reprinted from *Bulletin of the Menninger Clinic*, 27, 167-176, 1963)

- Winnicott, D. W. (1992). *Through Paediatrics to Psychoanalysis*: Karnac Books.
- Winnicott, D. W. (1949 [1992]). Hate in the Countertransference. I *Through Paediatrics to Psychoanalysis. Collected papers*: Karnac Books.
- Woods, P. (1987). Managing the primary teacher's role. I S. Delamont (red.), *The Primary School Teacher*. Lewes: Falmer Press.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (1996). *Teachable moments : the art of teaching in primary schools*. Buckingham: Open University Press.
- Yanay, N., & Shahar, G. (1998). Professional feelings as emotional labor. *Journal of Contemporary Ethnography*, 27(3), 346-373.
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi* (1 utg.). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Ziehe, T. (2000a). God anderledeshed. I A. Knudsen & C. N. Jensen (red.), *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund* (s. 194-206.). Værløse: Billesø & Baltzer.

Vedlegg

VEDLEGG 1

Kort beskrivelse av spedbarnsobservasjon

- **Observasjon av barnet, i familien,**

Med utgangspunkt i en ”vanlig” familie, observeres utviklingen i samspillet mellom et barn og dets omsorgspersoner 1 time per uke fra barnets fødsel til det er ett år. Deltagelse skal være frivillig fra foreldrenes side. Foreldrene oppfordres til å gjøre det de pleier å gjøre selv om observatøren er der. Rollen som observatør beskrives ofte som ”beskjeden gjest”. Fokus i observasjonen er barnets utvikling i dets naturlige omgivelser. Observasjonene er en studie av atferd, følelser og den beretning som barnet gir ved sitt nærvær. Målet er å få en ny og dypere forståelse av barns relasjonsutvikling, og å lære å ta barnets perspektiv.

Det å være så nær et spedbarn, se hvordan det hjelpeløst søker sine omgivelser, gjør at observatøren identifiserer seg med barnets erfaringer, og det er også hensikten. Under observasjon og rapportskriving (fra hver time) skal observatøren skyve tilside de teoretiske kunnskapene sine omkring barn og utvikling. Det er selve erfaringen en får når en observerer det skal legges vekt på. ”*Det dreier seg om å studere og beskrive fenomener som intimitet og nakenhet i foreldre-barn forholdet...*” (Sommerseth 1992:20) Rustin (i Miller et.al.1991:8) sier (egen oversettelse):

”*En står overfor intense følelser. Slått av å føle seg trukket inn i en følelses slagmark og må kjempe for å holde seg i balanse og beholde selvfølelse. Sammenstøtet med den sannsynligvis ukjente forvirringen og makten til et infantilt følelsesliv er spesielt viktige aspekt ved spedbarnsobservasjon for begynnende terapeuter*”. For observatøren dreier det seg her om ”*learning from experience*” i motsetning til ”*learning about*” (en intellektuell aktivitet – se tidligere).

Rustin (1991) mener også det er viktig å skille mellom to former for angst observatøren kan oppleve, nemlig angsten for den nye oppgaven, og angsten som likner på den mor og barn føler i den postnatale periode. Disse to kildene til angst kan lage situasjonen mer eller mindre utholdelig avhengig av de involverte parters evne til å romme dem (jfr. Containment).

- **Observasjonsrapport**

Observatøren skal ikke skrive under observasjon, men umiddelbart etterpå. Rapporten skal være så detaljert og utfyllende som mulig. En prøver ikke å være objektiv i det en skriver, tvert imot. ”*This method of infant observation attempts to take emotion into account*” (Miller

et.al. 1991:2). Men rapporten skal likevel ikke inneholde slutninger, spekulasjoner eller egne personlige reaksjoner (Rustin I Miller et.al. 1991).I og med at man skal legge teoretisk kunnskap tilside, innebærer dette at språket som brukes i rapporten skal være dagligdags.

- **Drøfting/fabulering over observasjonen i veiledningsgruppe.**

Spedbarnsobservatører møtes ukentlig for veiledning i 1,5 time. Gruppene ledes av erfaren spedbarnsobservatør. En eller to observatører legger frem ved høytlesning sin rapport etter tur. Identiteten til familiene blir anonymisert, og familien vet at observasjonsrapportene blir tatt opp i veiledningsgruppen. På denne måten får spedbarnsobservatøren ikke bare fulgt "sitt eget" barn på nært hold, men også barna til de andre observatørene. Veiledningsgruppens oppgave er å utforske, på basis av disponible data, emosjonelle hendelser mellom barnet og moren, eventuelt andre familiemedlemmer presentert gjennom observasjonene (Rustin i Miller et.al.1991) Hensikten er å beskrive utviklingen mellom barnet og andre, inkludert observatøren og å prøve å forstå de ubevisste aspektene av atferd og kommunikasjonsmønster. Over tid vil gruppen danne seg et bilde som omfatter mye kunnskap om den karakteristiske dynamikken i familieinteraksjonen. De kan oppdage hvordan barnets personlighet blir til, interaksjonen, konstitusjonelle og situasjonsbetingede faktorer i barnet og den spesielle styrken og svakheten i omgivelsenes "holding" (ibid).

Fordi hver enkelt observatør ser virkeligheten gjennom sine brilleglass, vil de komme til å avdekke ulike ting når de legger frem "sitt" barn i veiledningsgruppen. Gjennom spørsmål og synspunkter fra de andre gruppemedlemmene hjelpes den enkelte til å se mer, vektlegge flere sider av barnet og familien. En skal ikke teoretisere på et for tidlig stadium. I følge Bick, og i tråd med Bion, var det viktig å først anvende sin fantasi og kreativitet.

VEDLEGG 2

”Fra høgskolestudent til yrkesutøver”

Prosjektet, som delvis var finansiert av Norges Forskningsråd gikk over 3 år, fra 2001 – 2003. Målet i dette prosjektet var å lære mer om relevansen av utdanning for yrkesutøvelsen og å studere ulike utviklingsmuligheter for profesjonell sikkerhet/usikker hos lærere. Innsamling av data ble gjort på flere måter i dette prosjektet. Et mindre utvalg informanter av en større spørreskjemaundersøkelse sa seg villige til å delta i en videre studie der de ble fulgt opp med videoobservasjon i undervisningssituasjoner under praksisperioder og som nyutdannet lærer. Intervju ble foretatt kort tid etter hver filming. Lærerne ble filmet/intervjuet i alt 3 ganger: som student, i sitt første år som nyutdannet lærer og i sitt andre år.

Da jeg startet mitt doktorgradsarbeid (høsten 2001) var noen av mine kollegaer ved Senter for Atferdsforskning så vidt startet å intervju lærerskolestudenter i dette prosjektet. Jeg fikk derfor ikke vært med på utarbeidelsen av intervju guiden til studentene, men jeg fant stor relevans for mitt prosjekt i spørsmålene som ble stilt angående studentens erfaringer med enkeltelever (se studentintervju, vedlegg nr) Når det gjaldt intervjuguiden for de nyutdannede lærerne har jeg imidlertid deltatt noe i utarbeidelsen av spørsmålene (se vedlegg nr). Forskerne tilknyttet prosjektet fikk legge inn ”sine” ulike forskningsspørsmål.

Intervjuene i denne undersøkelsen ble tatt opp på lydbånd og transkribert av en sekretær. Jeg foretok selv studentintervjuet med de 2 lærerne som sa seg villige til å bli mine hovedinformanter i feltarbeidet. De andre intervjuene knyttet til dette prosjektet med ”mine” lærere, ble foretatt av de andre forskerne. Vi valgte å gjøre det slik fordi jeg etter hvert ble godt kjent med de to hovedinformantene mine. En relasjon ikke de andre lærerne i intervjuundersøkelsen hadde til forskerne. Jeg har imidlertid både lyttet til og lest transkripsjonen av intervjuene av mine to hovedinformanter før jeg brukte dem inn i mitt eget materiale. Jeg brukte kun intervjumaterialet av de to, ikke filmobservasjonene.

Mine 2 hovedinformanter er **intervjuet 3 ganger** i forbindelse med undersøkelsen ”Fra høgskolestudent til yrkesutøver”: 1: ”studentintervju” , 2: ett intervju i deres første lærerår, 3: ett intervju i deres andre lærerår. (se intervju guider de påfølgende sidene) . Jeg gjennomførte selv det første av disse tre intervjuene, mens andre forskere gjorde de andre intervjuene.

Intervju 1

STUDENTINTERVJU, Fra intervju undersøkelse "Fra høgskolestudent til yrkesutøver" (her tar jeg bare med den delen av spørsmålene som har relevans for min studie).

Til intervjuerne:

Du må ha en samtale preget innstilling til dette intervjuet, men det er likevel viktig at du holder deg til spørsmålene som står på arket. Når det er mulig, er det også ønskelig at du spør utdypende spørsmål for å få læreren til å gi eksempler eller beskrive spesifikke erfaringer / episoder. Det er viktig at de samme oppfølgingsspørsmålene blir stilt av alle intervjuere, så vær så vennlig at du spør alle spørsmålene så sant studenten ikke har svart på dem av seg selv.

Det er viktig å sikre at eleven / elever det blir snakket om i dette intervjuet forblir anonym/e. Alle henvisninger til barnet / ungdommen må derfor enten bruke et psevdonym som studenten har valgt, eller dere må kun si 'han', 'hun' eller 'eleven'.

Det som nå følger skal du si til studentene:

Til studentene:

I løpet av den neste timen kommer jeg til å spørre deg en del spørsmål. Jeg vil ta opp intervjuet på en kassett for at jeg skal huske korrekt hva du bringer inn i samtalen. Dette kommer senere til å bli skrevet ut i tekst for videre bearbeiding og analyse. Jeg har taushetsplikt om det som foregår i dette intervjuet, og kan forsikre deg om at alle svar vil bli behandlet strengt konfidensielt.

Spørsmålene vil omfatte to hovedområder. I den første delen av intervjuet vil jeg være opptatt av å høre din vurdering av utdanningen du har fått og dens betydning for hvordan du jobber som lærer i dag. I den andre delen vil fokus være på elever som oppleves å ha sosiale og/eller emosjonelle vansker, dvs. at de gjør seg bemerket med en spesiell atferd som enten forstyrrer eller er rettet innover mot de selv. Eleven er en elev som du opplever har problemer av enten sosial eller emosjonell karakter, men trenger ikke å være oppmeldt til PP-tjenesten eller ha fått spesielle ressurser.

Når vi kommer så langt som til spørsmål om din relasjon til elever, vil vi også be om at du enten bruker et annet navn enn det egentlige navnet eller snakker om han/henne som 'han', 'hun' eller 'eleven' – det du selv foretrekker. Det er viktig at elever forblir anonyme.

A. LÆRERUTDANNINGENS RELEVANS FOR YRKESUTØVELSE

Ditt syn på lærerens funksjon. Hva syns du er en lærers aller viktigste oppgave?

(generelt/uavhengig av situasjonen som er filmet)

Hva slags lærerrolle syns du L97 vektlegger?

Hva slags lærerrolle syns du lærerutdanningen har lagt vekt på?

Lærerutdanningen. Er det noe i lærerutdanningen du vil trekke fram som du syns har gjort deg bedre kvalifisert for å ivareta denne/disse oppgavene?

Kan du forklare, fortelle på hvilken måte?

Tror du at du ville ha utviklet disse kvalifikasjonene like godt uten utdanningen?

Episoder du husker (Episoder som har betydd noe for deg negativt / positivt)

Hvorfor dette ble viktig for deg

Praksis. Hvilke tre adjektiv/ ord vil du bruke for å beskrive praksis i lærerutdanningen

For hvert av ordene, kan du gi et eksempel på en situasjon som opplevdes slik?

Fag. Av de fagene du har hatt til nå, hvilke tror du vil ha størst verdi for deg som lærer?

På hvilken måte?

Hvilke fag tror du får minst verdi? – på hvilken måte?

Tenking. Tenker du annerledes nå om elever, skole, deg selv enn du gjorde før du begynte i utdanningen?

Omformulering av spørsmålet dersom nødvendig: Hva har du lært?

Hvis du kunne bestemt hvordan lærerutdanningen skulle være, hva ville du lagt vekt på?

Hva tror du er lettest å forandre på

Vanskeligst?

Hvordan burde praksis vært organisert og gjennomført? (Hvis studentene svarer mer/mindre, spør hvor mye mer/mindre og hva som eventuelt skulle tas vekk).

B. ELEVER MED SOSIALE OG / ELLER EMOSJONELLE VANSKER

Si til studenten:

I denne delen vil fokus være på elever som oppleves å ha sosiale og/eller emosjonelle vansker, dvs. at de gjør seg bemerket med en spesiell atferd som enten forstyrrer eller er rettet innover mot de selv. Det er altså snakk om elever som du opplever har problemer av enten sosial eller emosjonell karakter, men de trenger ikke å være oppmeldt til PP-tjenesten eller ha fått spesielle ressurser.

Her er det viktig at du enten bruker et annet navn enn det egentlige navnet dersom du snakker om en enkeltelev, eller snakker om han/henne som 'han', 'hun' eller 'eleven' – det du selv foretrekker. Det er viktig at elever forblir anonyme.

1. Kan du først velge tre ord som beskriver din relasjon til en spesiell elev som du opplever har slike utagerende eller innagerende vansker. (Dersom studenten ikke har erfaring med dette i det hele tatt, kan du be henne/ham velge tre ord som hun/han *tror* vil beskrive denne relasjonen i framtiden. Dersom studenten har erfaring med dette og det er mulig, kan han/hun svare med tanke på en enkelt elev og ikke generelt.)

For hvert av de ordene du valgte, kan du fortelle om en spesifikk hendelse / situasjon / gang som kan beskrive det ordet? (Reformuler spørsmålet flere ganger om nødvendig, eller gi et eksempel; 'For ordet 'vanskelig' – kan du beskrive en gang du opplevde som vanskelig? Dersom studenten har valgt å snakke rent hypotetisk, kan du si noe slikt: For ordet 'vanskelig', kan du beskrive situasjoner eller hendelser som du tror du kommer til å oppleve som vanskelige?)

2. Fortell om en gang du og en elev som du opplevde hadde sosiale / emosjonelle vansker virkelig 'klaffet' at dere hadde det kjempebra sammen. (Be om at studenten forteller mer dersom nødvendig) Hvordan følte du da? Hvordan tror du eleven følte?

3. Kan du fortelle om en gang du og en elev som du opplevde hadde sosiale/emosjonelle vansker ikke klaffet, ikke hadde det bra sammen? (fortell mer.) Hvordan følte du da? Hvordan tror du eleven følte?
4. Hva slags sosiale erfaringer (dvs. situasjoner, opplevelser el.l.) tror du er spesielt vanskelig for elever med sosiale og / eller emosjonelle vansker?
5. Lærere lurer på hvor mye de kan presse en elev til å lære det som er vanskelig for eleven eller hvor lite de bør presse. Kan du fortelle om en gang dette skjedde med deg i forhold til en elev? Hvordan taklet du og eleven dette? Hvordan følte du i denne situasjonen? Hvordan tror du eleven følte? (Dersom studenten aldri har opplevd dette, be om hennes/hans hypotetiske vurderinger: Hva tror du vil være vanskelig? Hvordan tror du at du vil takle dette? Hvordan tror du at du vil føle?)
6. Fortell om en gang du opplevde at en elev gjorde noe du ikke likte. (Spør mer for å få en spesifikk situasjon beskrevet) Hva gjorde du? Hvorfor? Hvordan følte du i denne situasjonen? Hvordan tror du eleven følte? (Dersom studenten ikke har opplevd dette kan du igjen spørre hypotetisk – hva vil være 'noe du ikke liker'? Hva tror du at du vil gjøre? Osv.)
7. Alle lærere tviler iallfall av og til om de klarer å møte et barns behov. Når er det du tenker på dette i forhold til elever du har møtt (her gjelder det **elever generelt sett** – ikke bare elever med sosiale / emosjonelle vansker)? Hvordan takler du denne usikkerheten?
8. Hva opplever du at du er mest usikker på når du er ute i praksis? (Gi eksempler på spesifikke situasjoner / områder). Hva gjør du for å takle dette? Hva opplever du at du er mest sikker på? (Gi eksempler på spesifikke områder / situasjoner.)
9. Til slutt : Kan du fortelle tre ord som du tror kommer til å beskrive deg som lærer tre år fra nå. (Be om at studenten utdyper, gir eksempler på situasjoner som beskriver hvert ord.) Hva tror du kommer til å være din styrke som lærer? (Gi så konkrete eksempler som mulig).

Intervju 2

LÆRERINTERVJU (første år som lærer) Fra intervju undersøkelse “Fra høgskolestudent til yrkesutøver”

B. NYANSATT LÆRER

Hvordan ble du tatt imot på skolen som nytilsatt lærer? (har skolen rutiner for innføring av nye lærere? hvordan opplevde du 'kvaliteten' på dette?) Hvordan skulle du ønske at du ble mottatt?

Har skolen rutiner for at du skulle bli kjent med helsesøster, PPT, andre samarbeidspartner? Hvordan opplever du dette?

Hva slags stilling har du dette året?

Hvor mange elever forholder du deg til?

Hvilke fag underviser du i?

Er du klassestyrer?

Bruker dere to-lærersystem, har du assistenter, eller blir elever trukket ut av klassen?

Hvordan vil du karakterisere deg selv i denne nybegynnerfasen?

Hvordan opplever du at kollegaer ser på deg?

... at elever ser på deg?

Hva var det ved overgangen fra student til lærer som du opplever at du var uforberedt på? (kom overraskende på deg) Beskriv konkrete episoder eller oppgaver. Hvordan håndterte du det? Begrunnelser for valg av 'håndtering' – hvorfor gjorde du det? Hadde du behov for noen form for hjelp eller støtte? Fikk du det?

Hva opplever du er det mest utfordrende i møte med foresatte? (følge opp spørsmålet videre med begrunnelser – hvorfor sier du det?)

Hva må til for at du skal oppleve en skoledag som 'god'? (ingredienser i en oppskrift?)

C. SAMARBEID og FELLESSKAP

Kan du nevne tre ord som beskriver samarbeidet på denne skolen? For hvert ord, kan du gi et eksempel på en situasjon som beskriver det ordet? (igjen må situasjonene være beskrevet på en konkret måte) (Læreren kan selv definere hva de legger i samarbeid; formell eller uformell, blant de voksne ansatte, med elever eller foresatte eller andre eksterne parter som PPT og BUP.)

Er det noe som er vanskelig å samarbeide om? (begrunnelser – følg opp!)

Som du savner eller mener mangler i samarbeidet? (begrunnelser – følg opp!)

Hva slags samarbeid engasjerer du deg mest i på skolen? (begrunnelser – følg opp!)

Hva slags samarbeid engasjerer du deg minst i? (begrunnelser – følg opp!)

Hvilke(n) gruppe(r) / gruppering(er) opplever du nærest (tettest/best) fellesskap med på skolen? Begrunn – hvorfor? (NB: ikke elever – her er det voksenfellesskap)

Nevn de formelle grupperingene (fellesskapene) som fins ved skolen (for eksempel team, osv.).

Nevn de uformelle grupperingene (fellesskapene) som fins på skolen. Hva er det som binder disse gruppene sammen? (hva har skapt disse fellesskapene?) Hva gjør de sammen?

Er det noen fellesskap/grupperinger som du ikke deltar i, men som du gjerne ville vært en del av?

D. UTVIKLING og LÆRING

3. Vi vil spørre deg litt om situasjoner som du opplevde ga deg noe, som du lærte noe av **som har skjedd etter at du begynte her som nyutdannet lærer**. Kan du først fortelle om en gang du opplevde at du lærte noe viktig om deg selv i en situasjon med en elev eller elever? (en gang du fikk noe å tenke på videre, en gang som gjorde at du tenkte videre etterpå, en gang som førte til at du endret din måte å tenke på eller arbeide på)
 - Hva var det som gjorde at denne situasjonen ble så spesiell?
 - Hva var det som gjorde at du opplevde at du lærte av denne situasjonen?
 - Hva lærte du?
 - I en situasjon med **kollegaer**?
 1. Hva var det som gjorde at denne situasjonen ble så spesiell?
 2. Hva var det som gjorde at du opplevde at du lærte av denne situasjonen?
 3. Hva lærte du?
 - I en situasjon med **andre**? (rektor – foresatte – PPT – BUP – helsesøster el.a.)
 - a. Hva var det som gjorde at denne situasjonen ble så spesiell?
 - b. Hva var det som gjorde at du opplevde at du lærte av denne situasjonen?
 - c. Hva lærte du?
4. Opplever du mange slike situasjoner som du kan lære noe av? Hvordan – når? Med hvem?
5. Får du tilbakemelding på det du gjør som lærer?
 - a. Hva slags tilbakemelding? Av hvem? På hva? Hvor hyppig?
6. Hvilke to personer betyr mest for deg og din utvikling akkurat nå? Du kan velge blant alle: elever, foresatte, kollegaer, ledere, samarbeidsparter som helsepersonell, PPT og BUP. Beskriv de to relasjonene (hver for seg). (NB: få med hvor vedkommende hører hjemme i skolesystemet internt/eksternt)
 - a. Hvorfor betyr disse relasjonene så mye for deg?
 - b. (Hvis lærer ikke nevner personer på skolen – følg opp med spørsmål om det er noen på skolen – begrunnelser.)

7. Kan du snakke med noen om dine egne følelser og reaksjoner du erfarer i ulike relasjoner?
- Hvem? Konkret eksempel på en gang du gjorde det.
 - Har noen snakket med deg om egne følelser og reaksjoner de har erfart? Konkret eksempel.
 - Opplever du at folk på denne skolen er opptatt av læreres følelser og reaksjoner? Hvordan kommer dette fram? (enten det er snakk om at de IKKE er opptatt av det eller de ER opptatt av det – begrunnelser for tolking)
 - Når du erfarer noe som på en eller annen måte berører deg emosjonelt, synes du at du får støtte / hjelp til å utvikle deg/lære av den erfaringen? Hva slags hjelp/støtte ville hjulpet deg til å lære av erfaringen? (Begrunnelser)

Intervju 3

Lærerintervju (andre år som lærer) Fra intervju undersøkelse “Fra høgskolestudent til yrkesutøver”

(Her gjengies bare den delen av spørsmålene som er relevante for min studie)

B. ELEVER SOM LÆREREN OPPLEVER HAR SOSIALE OG / ELLER EMOSJONELLE VANSKER

Si til læreren:

I denne delen vil fokus være på en elev som du opplever har sosiale og/eller emosjonelle vansker, dvs. at denne eleven gjør seg bemerket med en spesiell atferd som enten forstyrrer eller er rettet innover mot seg selv. Det er altså snakk om en elev som du opplever har problemer av enten sosial eller emosjonell karakter, men eleven trenger ikke å være oppmeldt til PP-tjenesten eller ha fått spesielle ressurser.

Her er det viktig at du enten bruker et annet navn enn det egentlige navnet på den eleven du tenker på, eller snakker om han/henne som 'han', 'hun' eller 'eleven' – det du selv foretrekker. Det er viktig at eleven forblir anonym. (NB: Avklar at det er snakk om en elev som læreren skal ha i tankene hele tiden!)

10. Kan du først velge tre ord som beskriver din relasjon til denne eleven som du opplever har slike utagerende eller innagerende vansker.

For hvert av de ordene du valgte, kan du fortelle om en spesifikk hendelse / situasjon / gang som kan beskrive det ordet? (Reformuler spørsmålet flere ganger om nødvendig, eller gi et eksempel; 'For ordet 'vanskelig' – kan du beskrive en gang du opplevde som vanskelig?)

11. Fortell om en gang du og denne eleven virkelig 'klaffet' at dere hadde det kjempebra sammen. (Be om at læreren forteller mer dersom nødvendig) Hvordan følte du da? Hvordan tror du eleven følte?
12. Kan du fortelle om en gang du og denne eleven ikke klaffet, ikke hadde det bra sammen? (fortell mer.) Hvordan følte du da? Hvordan tror du eleven følte?
13. Hva slags sosiale erfaringer (dvs. situasjoner, opplevelser e.l.) tror du er spesielt vanskelig for denne eleven?
14. Lærere lurer på hvor mye de kan presse en elev til å lære det som er vanskelig for eleven eller hvor lite de bør presse. Kan du fortelle om en gang dette skjedde med deg i forhold til denne elev? Hvordan taklet du og eleven dette? Hvordan følte du i denne situasjonen? Hvordan tror du eleven følte?
15. Fortell om en gang du opplevde at denne eleven gjorde noe du ikke likte. (Spør mer for å få en spesifikk situasjon beskrevet) Hva gjorde du? Hvorfor? Hvordan følte du i denne situasjonen? Hvordan tror du eleven følte?

16. Fortell om en gang denne eleven var ute av lage (misfornøyd, lei seg) og kom til deg. Hva gjorde du da? Hvorfor? Hvordan følte du i denne situasjonen? Hvordan tror du denne eleven følte?
17. Alle lærere tviler iallfall av og til om de klarer å møte et barns behov. Når er det du tenker på dette i forhold til denne eleven? Hvordan takler du denne usikkerheten? Hva gjør du helt konkret?
18. Tenker du noen ganger på denne eleven når du er hjemme? Hva tenker du på da?
19. Hvordan er forholdet ditt til denne elevens foresatte?
20. Hva er det som er mest tilfredsstillende ved å være denne elevens lærer? Hvorfor?
21. Hva opplever du at du er mest usikker på som lærer i forhold til *denne eleven*? (Gi eksempler på spesifikke situasjoner / områder). Hva gjør du for å takle dette? Hva opplever du at du er mest sikker på? (Gi eksempler på spesifikke områder / situasjoner.) Hvordan er du blitt sikker på dette?
22. Hvorfor valgte du å snakke om akkurat denne eleven?

Avslutning:

Da du ble intervjuet første gang, spurte vi deg om hvordan du så for deg deg selv som lærer tre år fra nå. Du svarte:

.....

Hva tenker du om det nå?

Hva tenker du om din framtid som lærer?

(Karriere?)

hva skal til for at det er mulig? (forutsetninger)

VEDLEGG 3

UTVALGET

DEN MODERNE SKOLEN

KJØNN	ALDERGRUPPE	ÅR I PRAKSIS	ÅR VED DENNE SKOLEN
Kvinne	36-40	6-10 år	1 år
Kvinne	26-30	3 år	2 år
Kvinne	26-30	2 år	1 år
Mann	31-35	11 år eller mer	6-10 år
Kvinne	26-30	3 år	2 år
Kvinne	31-35	6-10 år	6-10 år
Mann	41-45	11 år eller mer	11 år eller mer
Kvinne	31-35	6-10 år	6-10 år
Kvinne	36-40	6-10 år	6-10 år
Mann	46-50	11 år eller mer	11 år eller mer
Mann	41-45	11 år eller mer	5 år
Kvinne	26-30	2 år	1 år

På den moderne skolen intervjuet jeg til sammen 12 lærere individuelt (noen flere ganger), 8 kvinner og 4 menn (se tabellen over). I tillegg til disse lærerne var det flere med under gruppeintervjuene.

På gruppeintervjuet på 10 trinn var det til sammen 9 lærere, hvorav 6 lærere ikke ble individuelt intervjuet. Jeg tok ikke systematisk opp person opplysninger om disse lærerne som jeg ikke gjorde individuelle intervju med. Det er derfor noen av dem jeg ikke vet alderen på. Det dreier seg i dette tilfelle om 4 mannlige lærere, og 2 kvinnelige.

På gruppeintervjuet på 9 trinn var det til sammen 8 lærere. 3 av disse ble ikke intervjuet individuelt: 1 kvinne i aldersgruppen 26-30 år og 2 kvinner i aldersgruppen 36-40 år.

DEN TRADISJONELLE SKOLEN

KJØNN	ALDERSGRUPPE	ÅR I PRAKSIS	ÅR VED DENNE SKOLEN
Kvinne	26-30	3 år	3 år
Kvinne	36-40	11 år eller mer	11 år eller mer
Mann	41-45	11 år eller mer	11 år eller mer
Kvinne	56-60	11 år eller mer	11 år eller mer
Kvinne	26-30	1 år	1 år
Kvinne	21-25	2 år	2 år
Kvinne	36-40	2 år	2 år
Kvinne	51-55	11 år eller mer	11 år eller mer

På den tradisjonelle skolen intervjuet jeg til sammen 8 lærere (noen flere ganger), 7 kvinner og 1 mann (se tabellen over).

I tillegg til disse lærerne var det flere med under gruppeintervjuene. På gruppesamtale 10 trinn var det til sammen 6 lærere, 5 kvinner 1 mann. Her var det 2 lærere som ikke er intervjuet individuelt: kvinne i aldersgruppe 46-50 år, mann i aldersgruppe 31-35 år.

På gruppeintervju 8 trinn var det til sammen 5 lærere, hvorav 1 ikke ble intervjuet individuelt: mann i aldersgruppe 56-60 år.

VEDLEGG 4a

Informasjon om forskningsprosjektet ”Emosjonell erfaring”

Jeg er doktorgradsstipendiat ved høgskolen i Stavanger, (Senter for atferdsforskning), og doktorgradsstudent ved Universitet i Bergen. Mitt forskningsprosjekt dreier seg om hvordan emosjonell erfaring påvirker nyutdannede lærere.

Jeg skal studere dette på to måter

1. Jeg skal bruke data fra intervju undersøkelsen i prosjektet ”Fra høgskole student til yrkesutøver”.
2. Jeg skal samle data via feltarbeid ved to skoler, med utgangspunkt i en nyutdannet lærer.

Din skole har tidligere fått informasjon om prosjektet ”Fra høgskolestudent til yrkesutøver”, og har gitt tillatelse til at lærerstudenter som er i praksis ved denne skolen blir filmet 1 time i løpet av uken de har overtakelsespraksis.

Her vil jeg kort redegjøre for **feltarbeidet** som skal gå over ett skoleår (2002/2003) ved to skoler.

Feltarbeid med deltagende observasjon er en metode som brukes når en skal studere noe en ikke kjenner på forhånd. Det kreves en åpen innstilling til det en skal studere, og en forsøker å få kunnskap gjennom å ”leve sammen med” dem en skal forstå, over tid. Jeg vil rette oppmerksomheten mot emosjonelle erfaringer som viser seg betydningsfulle for nyutdannede lærere. Jeg vil også forsøke å få tak i hvilke forhold og betingelser som kan vise seg viktige for å få i gang/oppretholde emosjonelle læreprosesser hos de nyutdannede lærerne.

Jeg ønsker å starte feltarbeidet med å ta utgangspunkt i en nyutdannet lærer (en lærer som er i sitt første år etter endt utdanning). Denne læreren vil jeg så ”følge” i hans/hennes daglige arbeid ved skolen (i undervisning, i faglig samarbeid osv). Den deltagende observasjonen vil imidlertid alltid foregå etter avtale og i overensstemmelse med denne læreren. Det er en forutsetning at denne læreren har gitt skriftlig samtykke til å la seg observere.

Etter hvert som jeg samler data vil jeg få nye spørsmålsstillinger og få behov for å gjøre flere feltintervju og -observasjoner som involverer andre ved skolen. Det er derfor ikke mulig på forhånd å eksakt si hvilke personer eller situasjoner jeg vil komme til å oppsøke gjennom feltarbeidet. Det er heller ikke mulig å på forhånd legge opp en plan for når jeg vil være på skolen (hvilke dager/uker, hvilke tidspunkt på dagen osv). Jeg vil imidlertid alltid forsøke å tilpasse meg skolens og den enkeltes rutiner. Feltarbeidet skal i minst mulig grad forstyrre det daglige arbeidet ved skolen og det skal bety minst mulig merarbeid for lærerne.

De lærere jeg gjør feltintervjuer eller -observasjoner med vil alle ha skrevet under egen samtykke erklæring på deltagelsen i prosjektet.

Jeg gjør oppmerksom på at iflg. Personopplysningsloven av 2001 (<http://www.datatilsynet.no>) vil det ikke være nødvendig å innhente tillatelse fra den enkelte foresatte til elever ved skolen. Dette fordi jeg ikke samler inn informasjon på elevnivå, kun på lærernivå. Foresatte må likevel være informert om prosjektet, og til det har jeg et skriv som vil gå ut til alle foresatte som har barn i de klassene jeg går inn i. Det er altså læreren som vil være fokus for videre analyser, ikke elevene ved skolen.

Denne skolen har tidligere gitt tillatelse til deltagelse i prosjektet "Fra høgscole student til yrkesutøver." Jeg har et samarbeid med dette prosjektet, og kommer til å bruke deler av data herfra inn i mitt prosjekt.

Når jeg skal velge skoler for feltarbeid, ønsker jeg skoler som har lærere som er med i prosjektet "Fra høgscole student til yrkesutøver". Dette gjør det lettere å se de to datasettene i en sammenheng. Selv om denne skolen er med i prosjektet "Fra høgscolestudent til yrkesutøver" har dere imidlertid ingen forpliktelse til å si ja til feltarbeidet.

Dersom dere ønsker flere opplysninger om prosjektet mitt må dere gjerne ta kontakt.

Vennlig hilsen

Ellen Ramvi

Senter for atferdsforskning,

Høgskolen i Stavanger

Tlf: (jobb) 52 83 29 17, (priv.) 51 52 30 36

VEDLEGG 4b

Til: Ellen Ramvi
Senter for atferdsforskning
Postboks 8002
4068 Stavanger

SAMTYKKE ERKLÆRING

Forskningsprosjektet "Emosjonell erfaring"

Jeg er blitt gjort kjent med forskningsprosjektet og gir med dette min tillatelse til at doktorgradsstipendiat Ellen Ramvi får gjennomføre deltagende observasjon ved skolen skoleåret 2002/2003. Dette vil innebære observasjon av og samtaler med lærere i deres arbeid ved skolen.

(sted)

(dato)

(rektors underskrift)

(navn på skolen)

VEDLEGG 5a

Forespørsel om deltagelse i prosjektet ”Emosjonell erfaring”

Om prosjektet

Som doktorgradsstipendiat ved Senter for atferdsforskning, høgskolen i Stavanger, er jeg i gang med et forskningsprosjekt om hvordan emosjonell erfaring påvirker nyutdannede lærere. Jeg skal studere dette på to måter

3. Jeg skal bruke data fra intervju undersøkelsen du er med i fra prosjektet ”Fra høgskole student til yrkesutøver”.
4. Jeg skal samle data via feltarbeid ved to skoler, med utgangspunkt i en nyutdannet lærer.

Du har tidligere fått informasjon om intervju undersøkelsen og gitt ditt samtykke til deltagelse. Her vil jeg kort redegjøre for **feltarbeidet** som skal gå over ett skoleår (2002/2003) ved to skoler.

Feltarbeid med deltagende observasjon er en metode som brukes når en skal studere noe en ikke kjenner på forhånd. Det kreves en åpen innstilling til det en skal studere, og en forsøker å få kunnskap gjennom å ”leve sammen med” dem en skal forstå, over tid. Jeg vil rette oppmerksomheten mot emosjonelle erfaringer som viser seg betydningsfulle for nyutdannede lærere. Jeg vil også forsøke å få tak i hvilke forhold og betingelser som kan vise seg viktige for å få i gang/oppretholde emosjonelle læreprosesser hos de nyutdannede lærerne..

Jeg ønsker å starte feltarbeidet med å ta utgangspunkt i en nyutdannet lærer (en lærer som er i sitt første år etter endt utdanning). Denne læreren vil jeg så ”følge” i hans/hennes daglige arbeid ved skolen (i undervisning, i faglig samarbeid osv). Den deltagende observasjonen vil imidlertid alltid foregå etter avtale og i overensstemmelse med denne læreren.

Etter hvert som jeg samler data vil jeg få nye spørsmålsstillinger og få behov for å gjøre flere feltintervju og -observasjoner som involverer andre ved skolen. Det er derfor ikke mulig på forhånd å eksakt si hvilke personer eller situasjoner jeg vil komme til å oppsøke gjennom feltarbeidet. Det er heller ikke mulig å på forhånd legge opp en plan for når jeg vil være på skolen (hvilke dager/uker, hvilke tidspunkt på dagen osv). Jeg vil imidlertid alltid forsøke å

tilpasse meg skolens og den enkeltes rutiner. Feltarbeidet skal i minst mulig grad forstyrre det daglige arbeidet ved skolen og det skal bety minst mulig merarbeid for lærerne.

Forespørsel om deltagelse

Jeg har valgt å spørre deg om deltagelse i dette prosjektet fordi du allerede er med i prosjektet "Fra høgskolestudent til yrkesutøver". I den forbindelse har jeg snakket med deg om mitt prosjekt, og du har sagt deg villig til å ta imot både muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet.

I tillegg har jeg lagt vekt på at du enten skal begynne å arbeide ved en skole med en alternativ skolemodell eller en ordinær skole

Jeg gjør spesielt oppmerksom på at selv om du er med i prosjektet "Fra høgskole student til yrkesutøver", ligger det ingen forpliktelse til å si ja til deltagelse i min studie som involverer deltagende observasjon.

Hvis du ønsker å delta er det en forutsetning at du gir ditt skriftlige samtykke til dette (se samtykke erklæring vedlagt).

Dersom du skulle ha flere spørsmål ang. prosjektet, kan du ta kontakt med meg.

Vennlig hilsen

Ellen Ramvi

Forsker

tlf (jobb): 51 83 29 17, (priv): 51 52 30 36

VEDLEGG 5b

Til: Ellen Ramvi
Senter for atferdsforskning
Postboks 8002
4068 Stavanger

SAMTYKKE - ERKLÆRING

Forskningsprosjektet "Emosjonell erfaring"

Forskerens erklæring

Jeg erklærer med dette at ingen personopplysninger jeg får i forbindelse med prosjektarbeidet vil være tilgjengelig for andre enn min veileder, Gunnhild Blåka (UiB) og de to forskerne i prosjektet "Fra høgskolestudent til yrkesutøver" (Sissel Østrem og Elaine Munthe).

Prosjektet er meldt til Datatilsynet.

Forskerne har taushetsplikt, og vil sikre anonymitet i all rapportering.

_____, _____, _____
(sted) (dato) (forskerens underskrift)

Informantens erklæring

Jeg har fått den nødvendige informasjon om prosjektet, og har hatt mulighet til å stille utfyllende spørsmål. På denne bakgrunn gir jeg min tillatelse til at doktorgradsstipendiat Ellen Ramvi får observere og intervju meg gjennom skoleåret 2002/2003.

Jeg er også kjent med at deltagelse i prosjektet er frivillig, og at jeg når som helst kan be om å få slettet de opplysninger jeg har gitt om meg selv. Dette gjelder også etter at prosjektet er avsluttet.

Jeg er kjent med at datamaterialet slettes når prosjektet avsluttes i 2006.

_____, _____, _____
(sted) (dato) (underskrift)

VEDLEGG 6

Informasjon om feltarbeid ved skolen.

Skoleåret 2002/2003 skal jeg gjøre feltarbeid ved denne skolen. Jeg ønsker derfor kort å presentere meg selv og prosjektet mitt.

Mitt navn er Ellen Ramvi. Jeg er doktorgradsstipendiat ved senter for atferdsforskning, høgskolen i Stavanger, og doktorgradsstudent ved Universitetet i Bergen.

Forskningsprosjektet mitt dreier seg om hvordan emosjonell erfaring påvirker nyutdannede lærere. Gjennom blant annet feltarbeid ved denne skolen, og en skole til, vil jeg rette søkelyset mot emosjonelle erfaringer som viser seg betydningsfulle for nyutdannede lærere. Jeg vil også forsøke å få tak i hvilke forhold og betingelser som kan vise seg viktige for å få i gang/opprettholde emosjonelle læreprosesser hos de nyutdannede lærerne. Blant annet er jeg opptatt av hvordan praksisfellesskapet ved skolen bidrar til læring av emosjonell erfaring.

Feltarbeid med deltagende observasjon er en metode som brukes når en skal studere noe en ikke kjenner på forhånd. Det kreves en åpen innstilling til det en skal studere, og en forsøker å få kunnskap gjennom å "leve sammen med" dem en skal forstå, over tid. Jeg kommer til å starte feltarbeidet ved å ta utgangspunkt i en nyutdannet lærers hverdag (en lærer som er i sitt første år etter endt utdanning). Denne læreren vil jeg så "følge" i hans/hennes daglige arbeid ved skolen (i undervisning, i faglig samarbeid osv). Det er en forutsetning at denne læreren har gitt skriftlig samtykke til å la seg observere.

Etter hvert som jeg samler data, vil spørsmålsstillinger dukke opp og jeg vil få behov for å gjøre flere feltintervju og -observasjoner som involverer andre ved skolen. Jeg vil da ta kontakt med de personer det angår.

Slik jeg her har beskrevet forskningsprosessen i et feltarbeid, vil det ikke være mulig på forhånd å eksakt si hvilke personer eller situasjoner jeg vil oppsøke gjennom feltarbeidet. Det er heller ikke mulig på forhånd å legge opp en plan for når jeg vil være på skolen (hvilke dager/uker, hvilke tidspunkt på dagen osv). Det er imidlertid klart at jeg skal være så mye på skolen at jeg opplever å få en "innside" kunnskap om hvordan dere har det her. Det er også en

forutsetning at jeg alltid skal forsøke å tilpasse meg skolens rutiner. Feltarbeidet skal i minst mulig grad forstyrre det daglige arbeidet ved skolen og det skal bety minst mulig merarbeid for dere som jobber her.

Det er frivillig å la seg intervju eller -observere spesielt, derfor vil de som blir bedt om dette måtte skrive under på en samtykke erklæring. Rektor har imidlertid gitt meg generell adgang til å oppholde seg på skolen, og til å ta kontakt med de personer jeg måtte ønske på skolen.

Til slutt vil jeg understreke at jeg som feltarbeider er avhengig av gjensidig tillit mellom dere og meg. Dersom det på noe tidspunkt under feltarbeidet oppstår spørsmål eller uklarheter er det både ønskelig og viktig at den enkelte kommer til meg med dette.

Vennlig hilsen

Ellen Ramvi

Senter for Atferdsforskning, tlf: 51 83 29 17

VEDLEGG 7

Informasjon til hjemmene om et forskningsprosjekt

'Emosjonell erfaring'

Skoleåret 2002/2003 skal jeg gjøre feltarbeid ved denne skolen. Jeg ønsker derfor kort å presentere meg selv og prosjektet mitt.

Mitt navn er Ellen Ramvi. Jeg er doktorgradsstipendiat ved senter for atferdsforskning, høghskolen i Stavanger.

Forskningsprosjektet mitt, som er godkjent av Datatilsynet, dreier seg om hvordan emosjonell erfaring påvirker nyutdannede lærere. Gjennom blant annet feltarbeid ved denne skolen, og en skole til, vil jeg rette søkelyset mot emosjonelle erfaringer som viser seg betydningsfulle for nyutdannede lærere og deres utvikling i yrkesrollen.

Gjennom deltagende observasjon forsøker en å få kunnskap gjennom å "leve sammen med" dem jeg skal forstå, over tid. Jeg kommer til å "følge" nyutdannede lærere i deres hverdag, det vil si i undervisning, i faglig samarbeid osv. Flere lærere vil bli involvert i feltintervju og observasjoner.

Det er ikke mulig å presentere en plan for når jeg vil være tilstede på skolen. Det er imidlertid klart at jeg skal være så mye på skolen at jeg opplever å få en "innside" kunnskap om forholdene. Det er også en forutsetning at jeg tilpasser meg skolens rutiner. Feltarbeidet skal i minst mulig grad forstyrre det daglige arbeidet ved skolen.

Feltintervju og observasjoner vil fokusere på lærere og ikke elever. Dette vil også være tilfelle når jeg observerer i klasserommet. Det vil imidlertid være naturlig å ha kontakt med elever i klassene, men elevene vil aldri være fokus for min datasamling. Det er lærernes emosjonelle erfaringer og håndteringen av disse jeg er opptatt av.

Skulle du ønske ytterligere informasjon om forskningsprosjektet, ber jeg om at du tar direkte kontakt med meg (Senter for atferdsforskning, telf: 51 83 29 17 eller mail:

ellen.ramvi@saf.his.no).

Med vennlig hilsen

Ellen Ramvi

Senter for atferdsforskning,

Pb. 8002

4068 Stavanger

VEDLEGG 8

Tabell over timer og dager i feltarbeid på hver skole:

Moderne skole Tradisjonell skole

Måned.	Timer	dager	Timer	dager
<i>Aug</i>	20	6	17	6
<i>Sept</i>	19	5	17	4
<i>Okt</i>	4	1	7	1
<i>Nov</i>	33	10	21	5
<i>Des</i>	2	1	3	1
<i>Jan</i>	13	6	24	5
<i>Febr</i>	22	5	22	5
<i>Mars</i>	13	3	12	3
<i>April</i>	24	8	20	9
<i>mai</i>	9	3	9	3
<i>juni</i>	6	5	9	4
SUM	165	53	161	46

VEDLEGG 9

Intervjuguide Lærere

(hvis dette er en ny lærer): Fortell om hvordan det er å være ny lærer her?

- Hva oppleves som støtte?
- Hva oppleves som det motsatte?

Hvilken betydning har *relasjoner* for deg som lærer?

- *på hvilken måte* er de viktige?,
- relasjoner *til hvem* er viktige/mindre viktige?,
- Hva legger du vekt på i de ulike relasjonene?
- Er det forskjell på profesjonelle relasjoner og private relasjoner?
- Hva synes du generelt om relasjonene her på din arbeidsplass?
- Er det viktig at lærere utvikler sin evne til å utvikle gode relasjoner til andre?
- Hvem føler du deg nærmest på jobb (hvem betyr mest for deg?) A: Faglig,
B: personlig

Hvilken betydning har *følelser* for deg som lærer?

- *på hvilken måte* er de viktige?,
- følelsene *til hvem* er viktige/mindre viktige?,
- Er det noen følelser du opplever du ikke kan/har "lov" til å vise her på denne arbeidsplassen Hvordan/hvem lærer deg om hva som er "lov"?
- Er det forskjell på profesjonelle følelser og private følelser?
- Fortell om det som har vekt sterkest følelser etter at du begynte ved skolen.(konkret situasjon)

Hva opplever du er vanskeligst å håndtere i forhold til elever

Hva opplever du er vanskeligst å håndtere i forhold til kollegaer?

Tenker du på kollegaer/elever/ situasjoner når du går fra arbeid?

Første intervju med hovedinformant (høstintervju)

(likt til Kristin og Solveig)

Beskriv 2 elever du mener du kjenner godt (hva vet du om dem: privar, sosialt, faglig)

Hva mener du er elevenes styrker/svakheter faglig – sosialt

Beskriv ditt forhold til disse 2 elevene:

Dine rekasjoner på disse elevene

Hva får disse elevene deg til å føle?

Positive/negative opplevelser med disse elevene

Beskriv 2 elever (du har i din klasse) du mener du kjenner dårlig (hva vet du om dem: privar, sosialt, faglig)

Hva mener du er elevenes styrker/svakheter faglig – sosialt

Beskriv ditt forhold til disse 2 elevene:

Dine rekasjoner på disse elevene

Hva får disse elevene deg til å føle?

Positive/negative opplevelser med disse elevene?

Beskriv 2 kollegaer du mener du kjenner godt (hva vet du om dem: privar, sosialt, faglig)

Beskriv ditt forhold til disse 2 kollegaene:

Hva gjør dere sammen?

Dine rekasjoner på disse kollegaene?

Hva får disse kollegaene deg til å føle?

Positive/negative opplevelser med disse kollegaene?

Beskriv 2 kollegaer du mener du kjenner dårlig (hva vet du om dem: privar, sosialt, faglig)

Beskriv ditt forhold til disse 2 kollegaene:

Hva gjør dere sammen?

Dine rekasjoner på disse kollegaene?

Hva får disse kollegaene deg til å føle?

Positive/negative opplevelser med disse elevene?

Hvilken betydning har *relasjoner* for deg som lærer?

på hvilken måte er de viktige?,

relasjoner *til hvem* er viktige/mindre viktige?,

Hva legger du vekt på i de ulike relasjonene?

Er det forskjell på profesjonelle relasjoner og private relasjoner?

Hva synes du generelt om relasjonene her på din arbeidsplass?

Hvilken betydning har *følelser* for deg som lærer?

på hvilken måte er de viktige?,

følelsene *til hvem* er viktige/mindre viktige?,

Er det noen følelser du opplever du ikke kan/har "lov" til å vise her på denne arbeidsplassen

Hvordan/hvem lærer deg om hva som er "lov"?

Er det forskjell på profesjonelle følelser og private følelser?

Fortell om det som har vekt sterkest følelser etter at du begynte ved skolen.(konkret situasjon)

Hva opplever du er vanskeligst å håndtere i forhold til elever

Hva opplever du er vanskeligst å håndtere i forhold til kollegaer?

Tenker du på kollegaer/elever/ situasjoner når du går fra arbeid?

Hvem har vært den viktigste støtten for deg denne tiden?

Andre intervju med hovedperson (sommerintervju)

Likt til Kristin og Solveig

- Tenk igjennom en situasjon du har opplevd som utfordrende dette første året/ en situasjon som har gjort inntrykk på deg. Det kan hende det ikke er en bestemt situasjon men et helt område/tema, men prøv å tenke på noe du synes var utfordrende/har gjort inntrykk. Det kan f.eks. dreie seg om en situasjon med elever, foreldre, kollegaer eller med ledelsen.
- Hvilke konsekvenser mener du denne opplevelsen har hatt/har for deg i din yrkesutøvelse? (konsekvenser for hvordan du tenker eller hvordan du handler)
- Hva opplever du er de(n) viktigste erfaringen du har gjort deg dette første året? (fortell om dette)
- Hva opplever du er det viktigste du har lært? (fortell om dette)
- Hvordan opplever du at dere bruker hverandre/andre for å utvikle dere som lærere? Hvem søker sammen med hvem?
- Hva vil det si å være en god lærer? Hvilke tegn har du selv for at du opplever at du er en god lærer? Hvordan ser du det på andre? Har det endret seg hva du tenkte var en god lærer før og nå?
- Har du lært noe om deg selv dette året,
- Hvilket fag har du størst interesse for? (hvorfor – utdyp dette) Hvilket fag har du minst interesse for (utdyp hvorfor) Hvordan er det å undervise i disse fagene? Synes du din interesse for faget har noe å si for relasjonene til elevene i klassen?
- Hvordan har det vært å bli observert?

Intervju guide ”Hendelse” (første intervju)

Bakgrunn for intervjuet: Jeg sier noe om hva det er jeg har definert som en ”hendelse” som jeg nå ønsker å intervju vedkommende om.

Før du forteller om dette, så fortell litt om deg selv:

- Fakta om læreren jeg intervjuer, som alder, utdanning, egne barn osv.

Fortell om din versjon av ”hendelsen” så detaljert som mulig.

Etterpå:

- Hvilke følelser og reaksjoner opplever du at du har ”lov” /ikke lov å vise elevene/pårørende/kollegaene/ledelse?
- Hvem setter standarden for hva som er lov?
- Hva opplever du er/ville hvert en profesjonell håndtering – hva er/ville vært uprofesjonelt i denne saken?
- Hvem/Hva hjelper deg å håndtere denne situasjonen?(hvem kunne du snakke med/ikke snakke med dette om?)
- (Hva) Har du lært noe av dette?
- Hva preger din relasjon til hovedpersonene i denne saken (Kan du beskrive din relasjon til dem?)

Intervju guide, oppfølging av ”hendelse”

Bakgrunn for intervjuet: En bestemt ”hendelse”

Nå er det gått noen måneder etter saken var ”het”. Jeg følger opp med nytt intervju (altså til dem som er intervjuet før i saken)

Fortell hvordan det går med saken (det som er/var vanskelig)

- Hva vil du i ettertid si at du lærte om deg selv i forhold til det som hendte?
- Hvem/Hva hjelper deg å håndtere denne situasjonen?(hvem kunne du snakke med/ikke snakke med dette om?)
- Hva lærte du om måter å håndtere slike problemer i forhold til elevene?
- Hvem/hva synes du ga best støtte/hjelp?

Så spørsmålene fra sist:

- Hvilke følelser og reaksjoner opplever du at du har ”lov” /ikke lov å vise elevene/pårørende/kollegaene/ledelse nå?
- Hvem setter standarden for hva som er lov?
- Hva opplever du er/ville hvert en profesjonell håndtering – hva er/ville vært uprofesjonelt i denne saken?
- Hva preger din relasjon til hovedpersonene i denne saken (Kan du beskrive din relasjon til dem?) nå

VEDLEGG 10

Fokusgruppe intervju

Samtalen blir tatt opp på lydbånd og transkribert. Gruppen er en ”naturlig” gruppe, dvs gruppen utgjør et ”trinnmøte, lærerne som arbeider med elevene som går på samme trinn. Jeg har bedt om å få disponere et møte til mine spørsmål.

Et par dager på forhånd fikk lærerne i gruppen utlevert tema for gruppesamtalen (Se nedenfor).

Vi satt der de vanligvis pleide å ha trinnmøtene sine. Jeg inneledet fokusgruppeintervjuet med å si litt (ca 2 –3 min) om hva jeg var blitt tiltagende interessert i gjennom feltarbeidet mitt, og at jeg nå ønsket at lærerne skulle diskutere spørsmålene på arket seg imellom, uten min deltagelse. Jeg ville ha en rolle som tilhører, og sa (sitat fra min innledning): *”Jeg håper samtalen kan bli mellom dere, slik at min rolle i denne samtalen ikke blir framtrædende. Jeg har stilt mine spørsmål. Dere trenger heller ikke svare på disse spørsmålene veldig konkret, men la samtalen gå om dette tema.”*

Trinn diskusjon

Hva er det å kjenne (ha en god relasjon til) en elev? Hva gjør dere for å oppnå dette?

Hva kan/ønsker en som lærer åpne opp for (”se” og ”høre”) i elev relasjonen? Hva vil en unngå?

Er dere enige om hvilke type elev relasjoner som gjør dere godt (eller har dere forskjellig oppfatning av dette)? Hvordan håndtres de vanskelige relasjonene? (Er det noe dere må finne ut av selv eller er det et felles anligende?)

Hva skal til for at dere skal kunne dele erfaring – kunne gi kritikk (også negativ)/kunne ”legge dere oppi” hverandres måte å være lærer på?

Hva tenker dere er personlig utvikling for en lærer?

VEDLEGG 11

Et teksteksempel for å vise hvordan teksten åpner for mange tolkningsmuligheter og mange perspektiv.

Tekstene mine kan alltid tolkes med henblikk på ulike typer relasjoner og gir rom for tolkning på ulike nivåer. De tre relasjonstypene er som nevnt: (1) Lærer-forsker, (2) Lærer-lærer og (3) lærer-elev. Tekstene kan som regel også tolkes på to nivå: et bevist og et ubevisst. Jeg vil gi et typisk eksempel på hvordan materialet mitt er, med et utdrag fra en spontan samtale jeg hadde på lærerrommet med Kristin. Dette utdraget sier noe om hvor vanskelig det ville vært å splitte samtalen opp med ulike koder. Det sier noe om alle dimensjonene og nivåene jeg kan tolke på. Det sier noen om min rolle som produsent av materialet og lærerens frihetsgrad i forhold til valg av samtale emne og fokus.

(30.04.03): Jeg spurte som vanlig Kristin etter betydningsfulle erfaringer hun hadde hatt i det siste¹⁰⁴. Kristin fortalte hun hadde hatt en positiv erfaring med Pia, en kollega, som hun til nå hadde opplevd som *litt avvissende*. Men nå kommer hun og spør: "hva synes du?", før var det sånn: "**Jeg** synes..." Nå kan jeg for eksempel si jeg har tatt vare på tekstheftene og spørre henne om hun vil at jeg skal ha alle, eller om hun vil ha sine tilbake. "Du har det så mye ryddigere enn meg, kan ikke du ta vare på dem" sier hun. "Jo da" sier jeg. "Å du er grei" sier hun.. Litt mer...jeg tror det går på aksept. Hun har sett meg an, om jeg var god nok, jeg vet ikke ..det kan være jeg tar feil, og at hun bare er i godt humør for tiden, men jeg vet ikke. Kristin sa at Pia var viktig for henne fordi de hadde det samme faget. Hun følte seg tryggere på Pia nå. Kristin fortsatte: *Jeg tror nok at det hadde vært mye mer vondt, jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det, men hvis jeg ikke hadde fått aksept, hvis det hadde vært motsatt signal, så hadde det vært mye mer vont enn det nå er godt. Jeg tror den negative følelsen ville vært mye sterkere enn den positive, hvis du forstår. Vondt er alltid mye vondere enn godt er godt på en måte.*

Kristin undret om kanskje Pia *opplever det godt at jeg kommer til henne og spør....* Og hun fortsatte å beskrive hvordan forholdet til Pia virket inn på henne: *Et smil, en god latter, en koselig kommentar eller ..så blir alt kjekkere. Både klassen og faget blir kjekkere. Jeg føler timene glir litt lettere, altså.*

104 Alt i kursiv er direkte sitat

Kristins tanker fikk meg til å assosiere til elevene, og jeg sa det til Kristin: *Akkurat sånne ting er det kanskje som betyr noe for elevene også, for å utvikle seg i faget?*

Kristin fulgte assosiasjonen min og tenkte på Ole og all den negative oppmerksomheten han hadde møtt. Hun sa hun etter episoden de hadde ("da rullgardinet gikk ned" som blir fortalt senere i analysen) *så har jeg mer eller mindre tatt tak i det positive. Og han blomster jo! I engelsk timen i går, han laget ikke en lyd. Han jobbet og jobbet, og rekte opp hånden: "er det riktig?" Han må ha sånn veldig tett tilbakemelding. "Det er helt riktig" sier jeg, flott! Og så har jeg jo sagt til ham at "det er så kjekt når du jobber!" Ja så er han litt stolt.*

Kristin sa han fortsatt var *ufyselig med noen av sine medelever.*

Kristin fortsetter: *jeg tror en blir mer obs på det når en erfarer det selv. Altså...hvor godt en positiv kommentar faktisk gjør. Det er en motivasjon for meg, og da er det sikkert slik for han (eleven) og...(...) Da tenker jeg på hvor tilfeldig det erJeg tenkte først at hun (Pia) er nok bare i godt humør tenkte jeg.... OK hvis det er slik at hun egentlig før har vært i dårlig humør ..vi er jo bare mennesker vi og, ikke maskiner...vi må få lov å være i dårlig humør en dag. Men elevene kan jo tolke sånn som jeg gjorde. De tar det personlig...selv om det er en situasjon hjemme eller...tar du noe med hjemmefra som du sliter med, så tar du det med på jobb og klart det preger deg og du er ikke helt på topp, så kan elevene faktisk ta det veldig personlig.sånn at på en annen måte kan du ikke ha lov da som lærer synes jeg å være i dårlig humør. (...) Jeg tror sjansen for at elever opplevertar ting personlig som overhodet ikke var ment personlig i det hele tatt, jeg har bare en dårlig dag. Da har du makt! Ikke makt, men da har du stor innflytelse!*

Jeg reflekter tilbake: *Mange lærer sier at det er viktig å være "seg selv". Men sett i forhold til det vi snakker om nå....?*

Kristin: *Jeg tror ikke du kan tillate deg det alltid jeg. Jeg tror ikke det. Blir jeg sint i klasserommet pga en konkret ting som skjer; de jobber ikke, snakker mye, forstyrrer, det er greit, da skjønner eleven hvorfor jeg reagerer sånn ,men er der ingen konkret ting, hvis det er bare det at jeg generelt sett har en dårlig dag, så har ikke eleven noen som helst grunn til å forstå hvorfor. Og vil ta det til seg. (...) Særlig kanskje de sårbare og litt usynlige i klasserommet.*

Kristin sier hun tror det er viktig å *bli veldig bevisst på hvor stor innflytelse du har. At mitt humør, daglige form faktisk kan påvirke de en hel haug. Jeg tror ikke det gjør noe om du har en dårlig dag av og til, egentlig, men du må bli bevisst på at faktisk så har det noe å si for elevene hva lærerne føler.*

Kommentarer

Teksten sier noe interessant om mitt tema: læring av erfaring. Det forgår en sammenkjedning av situasjoner i tankerekkenes hennes, som kanskje gjør at tankene Kristin får erkjennes på en ny måte. De tre typene relasjoner kan alle gi tolkninger på et bevisst og et ubevisst plan.

Teksten sier noe interessant om meg som forsker og medskaper av materiale. Jeg er ingen taus "objektiv" forsker, men deltok i samtalen med mine tanker, som igjen medvirket til Kristins uttalelser. I samtale med en av analysegruppene jeg deltok i som hjelp i analyse arbeidet mitt, kunne jeg se at jeg i samtale situasjonen med Kristin reagerte moralsk, og at dette nok var helt typisk for samtaler mine med lærerne, jeg var ikke "nøytral". Den moralske reaksjonen kan en også se som en del av en skolediskurs. Min situasjon som forsker har altså likhetstrekk med den jeg studerer. Materialet viser også hvordan mitt fokus bidrar til at jeg "overhører" noe, for å legge vekt på noe annet. Jeg plukket for eksempel ikke opp tråden der Kristin sa at Ole var *ufyselig med noen av sine medelever*. Jeg fortsatte å spørre etter det jeg var opptatt av, nemlig Kristins erfaring med Pia og om denne erfaringen lærte henne noe om elevene.

Materialet sier noe om relasjonen mellom to lærere. (ubevisst plan): Kristin trenger å få seg bekreftet. Det aggressive er ikke tillat. Kristin søker det gode. Hun vil behage, og søker nærhet og intimitet. Kan Kristin ha projisert sin aggresjon til Pia? Kan hun ikke selv romme den aggressive følelsen, og legger den over i en skarp kollega? Kan det dreie seg om projektividentifikasjon? Den strenge læreren (Pia) . Kristin blir elev. Den depressive posisjon. Dreier det seg om å kunne forene det gode/onde? Klarer hun forene dette i forhold til Ole? Hvordan snakkes det om det gode/onde inne i en skolesituasjon? Hva dukker der opp om det gode/onde?

Når det gjelder Kristins forhold til elevene reflekterer hun over det å være "seg selv". Resonnementet vi gjør sammen, får henne til å uttrykke at det ikke blir riktig å si at lærere skal være seg selv. Når lærernes humør og sinnstilstand har så mye å si for elevens selvfølelse så kan de ikke tillate seg å bare være akkurat slik de føler seg til enhver tid, resonerer hun seg frem til.

Dette er også et eksempel på at det er så mange detaljer i en tekst jeg er i tvil om bør stå eller jeg kan la gå. Mange tema kommer til uttrykk, for eksempel kan det hun sier om tekstheftene virke ubetydelig å ta med, men det sier noe om Kristins manglende opplevelse av bekræftelse,

og om hvor lite som skal til, og hvor stort behovet er for aksept. Det hun sier om at det vonde er vondere enn godt er godt signaliserer modenhet, depressiv posisjon.